



La situation d'enseignement-apprentissage des  
deuxiemes langues etrangeres a l'Universite  
Prefectorale d'Osaka : enseignants contre  
etudiants?

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2010-06-22 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: Cha, Miae, Pungier, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00005933">https://doi.org/10.24729/00005933</a>

## **La situation d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka : enseignants contre étudiants ?\***

**Miae Cha  
Marie-Françoise Pungier**

La nouvelle Université Préfectorale d'Osaka (ci-dessous UPO), mise en place après restructuration et fusion avec deux autres établissements d'enseignement supérieur dépendant de la Préfecture d'Osaka en 2004, est construite, en ce qui concerne son campus principal de Nakamozu, autour de cinq facultés et écoles doctorales, à savoir celles de technologie, des sciences de la vie et de l'environnement, des sciences, de l'économie, des sciences humaines et sociales. Elle possède aussi une "Faculté des Sciences et des Arts Libéraux", ou Sogo Kyoiku Kenkyu Kiko, qui est un centre prestataire de cours, auprès des étudiants des précédentes<sup>1</sup>, en particulier ceux de deuxièmes langues vivantes. L'ordre de présentation des facultés n'étant pas innocent symboliquement, l'UPO s'affiche donc comme une université à dominante scientifique<sup>2</sup>. Pour autant, l'enseignement des langues étrangères n'y est pas totalement négligé ou mis à l'écart : il s'inscrit dans ce contexte local et dans celui plus large des changements qui touchent l'enseignement supérieur au Japon et en particulier les situations d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues étrangères.

Ce phénomène de transformation en profondeur de l'université amène tout naturellement à un questionnement sur les pratiques de classe vécues jusqu'à présent si ce n'est, quelquefois, à une remise en cause totale de certaines évidences. Plus que d'autres "matières", le monde des deuxièmes langues au Japon a subi de plein fouet cette vague rénovatrice, et la question de savoir s'il est toujours possible de continuer à enseigner *comme avant* s'est faite plus aiguë. La "*Semaine sur l'enseignement des langues étrangères*" s'est donc voulu un temps de renforcement d'une réflexion en didactique afin d'essayer de trouver des réponses, dans le meilleur des cas, du moins des perspectives d'amélioration de pratiques concernant la situation d'enseignement-apprentissage à l'UPO mais aussi celles d'autres universités du même

---

\* Cette étude est issue d'un travail mené en commun par des enseignantes de langues différentes, le coréen et le français, pour le "*temps du remue méninges*" du premier séminaire de la "*Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka / Asie-Europe : expériences croisées d'enseignement-apprentissage des langues étrangères*", qui s'est tenue du lundi 19 au vendredi 23 juin 2006 à l'Université Préfectorale d'Osaka. Sa version en français, la présente conclusion et la bibliographie attachée ont été établies par M.-F. Pungier. La relecture de ce texte a été effectuée par Sylvie Fujihira : qu'elle en soit remerciée.

type. Pour cela, la connaissance du terrain paraissant essentielle, une enquête en trois parties a été menée sur le campus de Nakamozu de l'UPO : deux pour les étudiants et une en direction des enseignants de Kiko, qu'ils soient spécialistes de langue ou non.

La première enquête "étudiants" a été réalisée en janvier 2006 auprès d'étudiants arrivant à la fin de leur première année d'études de langue, et sans doute de la dernière, en tout cas ayant aussi continué le deuxième semestre, donc ayant une expérience d'enseignement-apprentissage de la langue à l'université (trois cent quatre-vingt-neuf retours). La deuxième enquête "étudiants" a été menée lors du premier cours de l'année scolaire, en avril 2006 : en un mot, un public ignorant encore les joies de l'enseignement-apprentissage de la deuxième langue à l'université (sept cent quatre-vingt-dix-sept retours). Les enseignants ont été sollicités début mai 2006, au moment de la Golden Week, un mauvais choix dans la période de réalisation d'une enquête, d'où un taux de retour assez minime : 40% .

Pour résumer le contenu des enquêtes en direction des étudiants, un certain nombre de questions portaient sur les représentations des langues, sur les buts de l'apprentissage, d'autres sur les manières d'apprendre des étudiants. L'enquête en direction des professeurs comprenaient une partie commune à tous les enseignants et une autre réservée aux enseignants de langue. Les questions portaient, pour l'essentiel, sur les mêmes points que ceux des enquêtes étudiants : image des langues, buts de l'apprentissage, mais aussi manières d'enseigner.

L'abondance du matériel recueilli oblige à limiter la présentation à certains résultats qui sont analysés sous trois angles :

- 1) les objectifs et attentes par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage
- 2) la gestion du temps dans la situation d'enseignement-apprentissage
- 3) les contenus et moyens de la situation d'enseignement-apprentissage

Les trois angles retenus ici doivent permettre une comparaison des dires de deux groupes d'acteurs principaux<sup>3</sup>, les enseignants et les apprenants, dont il convient de se demander s'ils pensent de la même manière ou non, d'où le ton volontairement un peu provocateur du titre de cette étude.

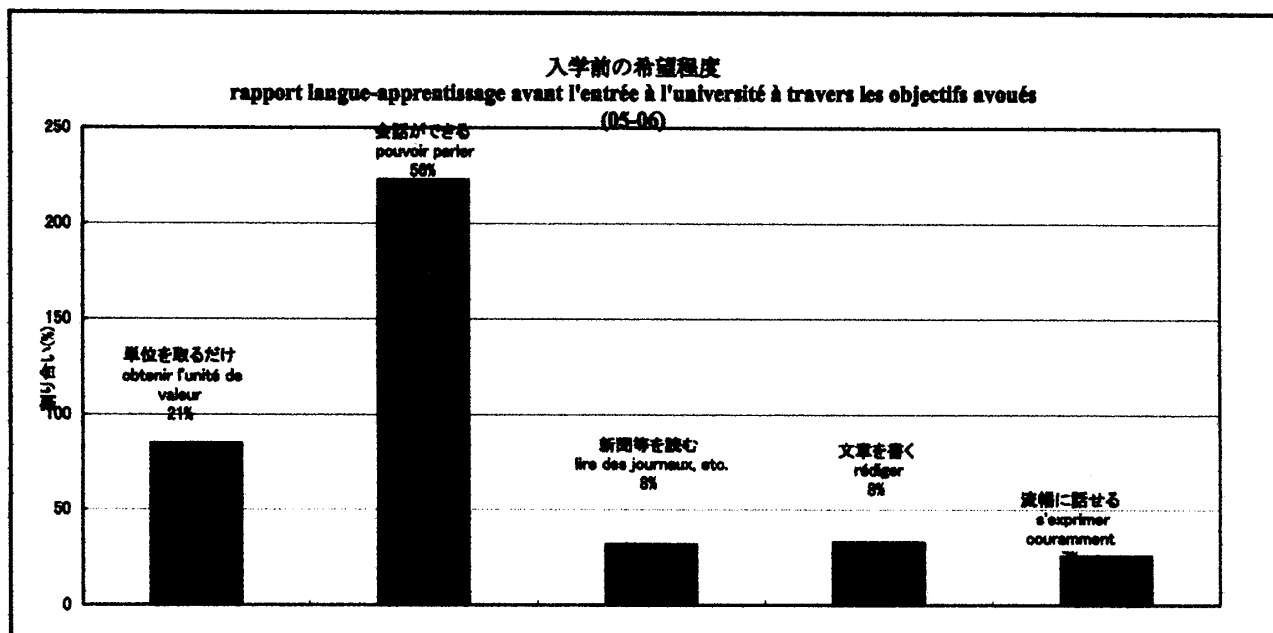
## **1. Objectifs et attentes dans l'apprentissage des langues**

L'UPO offre actuellement cinq langues à l'apprentissage : le chinois, le coréen, le russe, l'allemand, le français. Ces langues académiques, reconnues à la fois par l'institution et par les enseignants, ont été introduites à deux périodes différentes : les "grandes langues de culture" européennes, dès les débuts de l'établissement, les

“grandes langues régionales”, à partir du milieu des années 90 avec l'embauche d'un professeur titulaire dans chaque matière.

Pour les enseignants de Kiko, cette offre de langue apparaît tout à fait convenable : plus de 50% ne souhaitent pas en voir introduites de nouvelles, pour des raisons budgétaires quelquefois. Pour les autres, la langue prioritaire serait d'abord l'espagnol vu son importance historique ou dans le monde contemporain<sup>4</sup> : une proposition qui se fait sous le signe de la raison. Viennent ensuite, éventuellement, l'italien et le portugais.

#### document 1A



Les étudiants estiment aussi pour leur part que le choix des langues à l'UPO leur convient : de 75 à 80% d'entre eux, suivant l'année, se disent satisfaits. Si dans un premier temps, il semble qu'enseignants et étudiants s'accordent sur ce point, un examen plus approfondi des données montre qu'une différence de taille existe : dans les désirs d'apprentissage linguistique avant d'entrer à l'université, apparaît la catégorie “autres”, représentant un dixième des réponses, où à côté de l'espagnol et de l'italien se rencontre une variété de langues comme le swahili, le thaï, l'hébreu, l'hindi, la “langue du Ghana”, quand ce n'est pas la langue informatique, qui invitent toutes au voyage. Dès lors, il convient de se demander si le rôle de “l'objet langue” quel que soit le nom qu'il porte n'est pas justement d'ouvrir sur un monde imaginaire et poétique<sup>5</sup>.

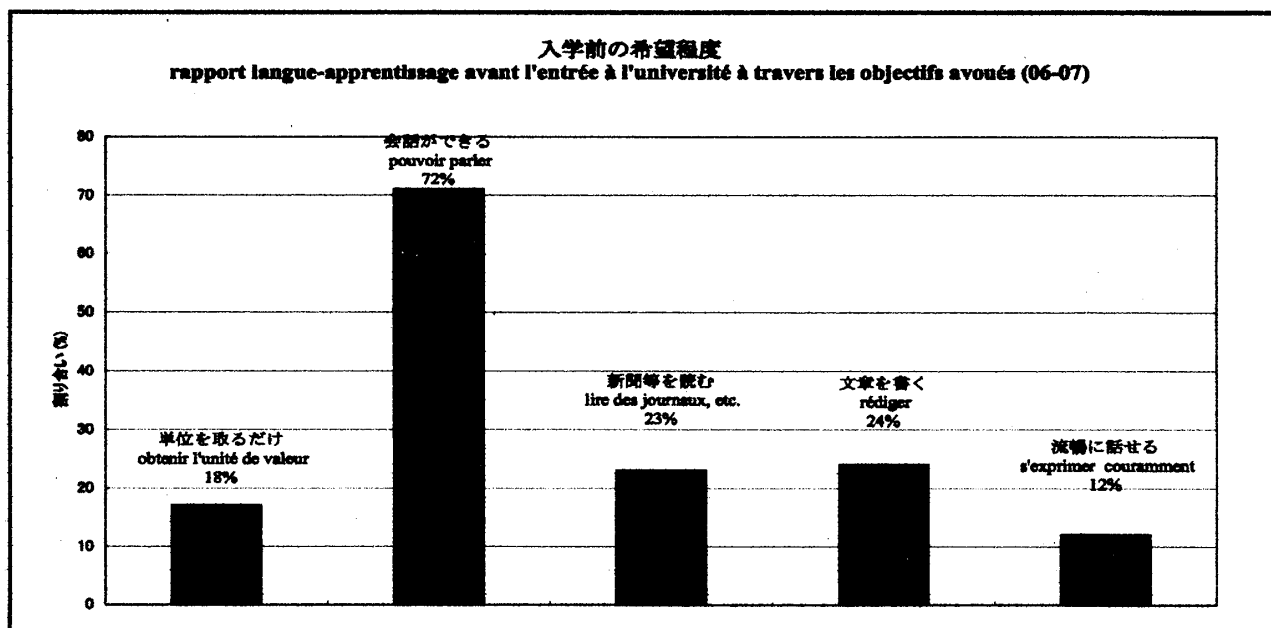
L'analyse des avantages de l'apprentissage d'une langue, tels que les voient les étudiants, donne le système d'équivalences suivant :

- le chinois = proximité de l'écriture et proximité géographique ; nombre de locuteurs ;

- le coréen : proximité de la grammaire et proximité géographique ; la Corée est un pays où les étudiants pensent pouvoir aller ;
- l'allemand : proximité de la grammaire ; langue des sciences ;
- le russe : proximité géographique ;
- le français : des raisons esthétiques : la langue est belle, mais aussi la cuisine est bonne, les rues sont belles, les visages sont beaux (utilisation des expressions d'"akogare" (憧れ) ou de "kakko ii" (格好いい)).

Le choix des quatre premières langues apparaît tourner autour d'un invariant, "la proximité", qui se décline ensuite en deux nuances "la familiarité", donc autrement dit la facilité, garantissant la faisabilité de l'apprentissage, donc la réussite de l'entreprise. La réputation de la cinquième se construit autour de sa difficulté, mais cette mise à distance de la langue et de l'univers censé aller avec crée alors un sentiment très fort d'attrait : belle et inaccessible... inaccessible et belle...

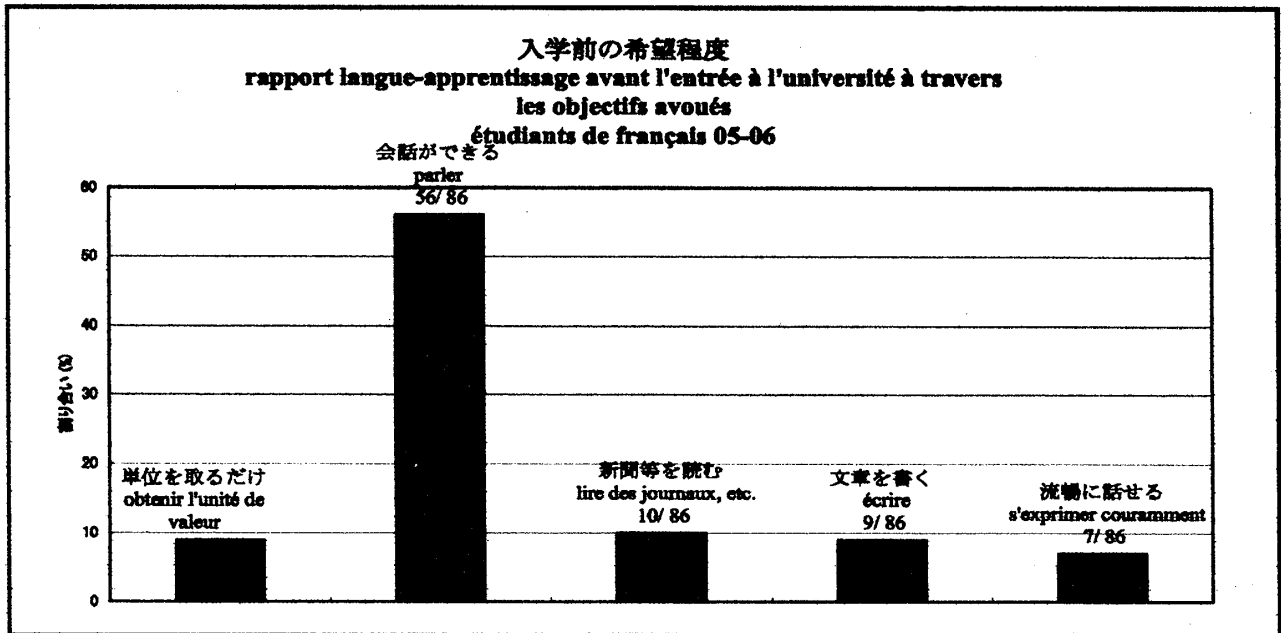
#### document 1B



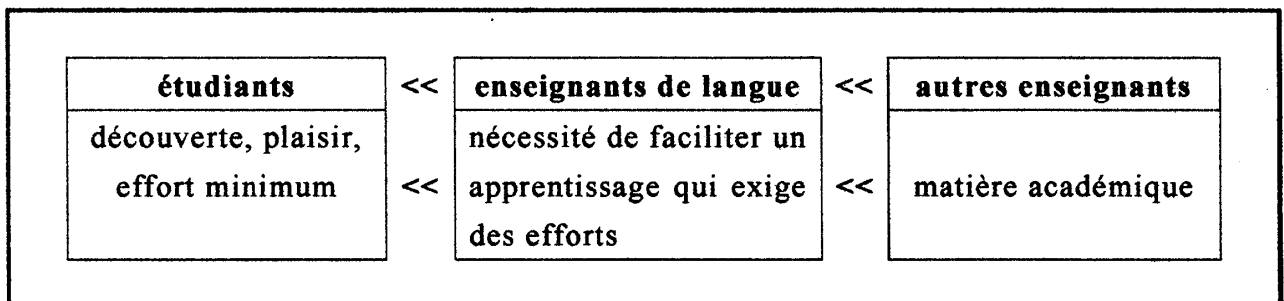
Du côté des enseignants, que se passe-t-il ? Pour ceux de disciplines ne touchant pas au domaine de l'enseignement des langues, les réalités et les objectifs liés à ce dernier apparaissent très clairs : mondialisation et supérieur obligent, l'apprentissage d'une langue doit permettre de lire des articles scientifiques : "L'université doit être un lieu d'approfondissement des savoirs (ce n'est pas la peine [de s'intéresser] à la conversation de la vie quotidienne (Pour les langues "grands débutants", la situation avec l'anglais diffère toutefois / 大学は学問を追求するべきであるべき (日常会話は大学でなくてもいい (初修は英語と事情が違うが) )". Les enseignants de langue, au

contraire, estiment que l'apprentissage fonctionne par étapes.

document 2A



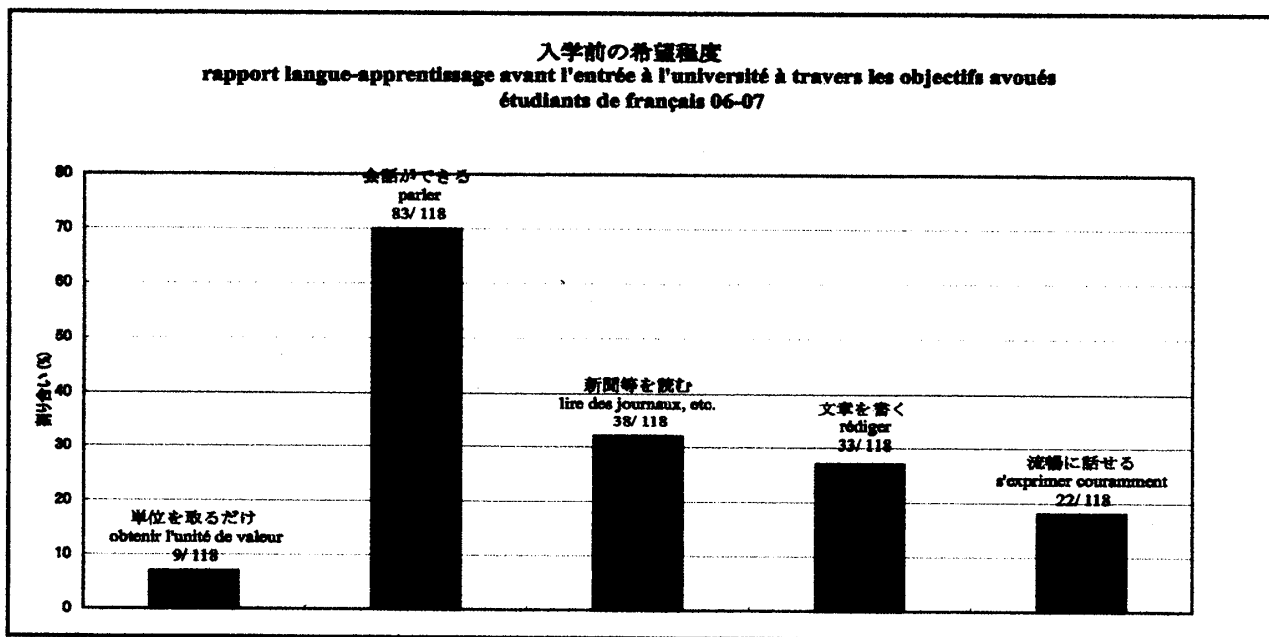
L'analyse de la nature des objectifs assignés à l'apprentissage de la langue par les enseignants et les étudiants montre donc certaines différences. Les étudiants ne réagissent pas à l'idée d'apprentissage de la langue en termes académiques mais plutôt en termes de plaisir ou d'effort minimum, de découverte (monde élargi, pays visité, rencontres possibles avec des gens) alors que les enseignants d'une discipline autres que les langues négligent cette donnée et que leurs collègues spécialistes de ce domaine confrontés aux réalités quotidiennes de la classe préfèrent mettre de l'eau dans leur vin, en tout cas montrent une sensibilité plus grande à une adaptation aux besoins des étudiants, aux souhaits qu'ils expriment d'une manière ou d'une autre. Ce phénomène peut se résumer par le schéma de positionnement mental suivant :



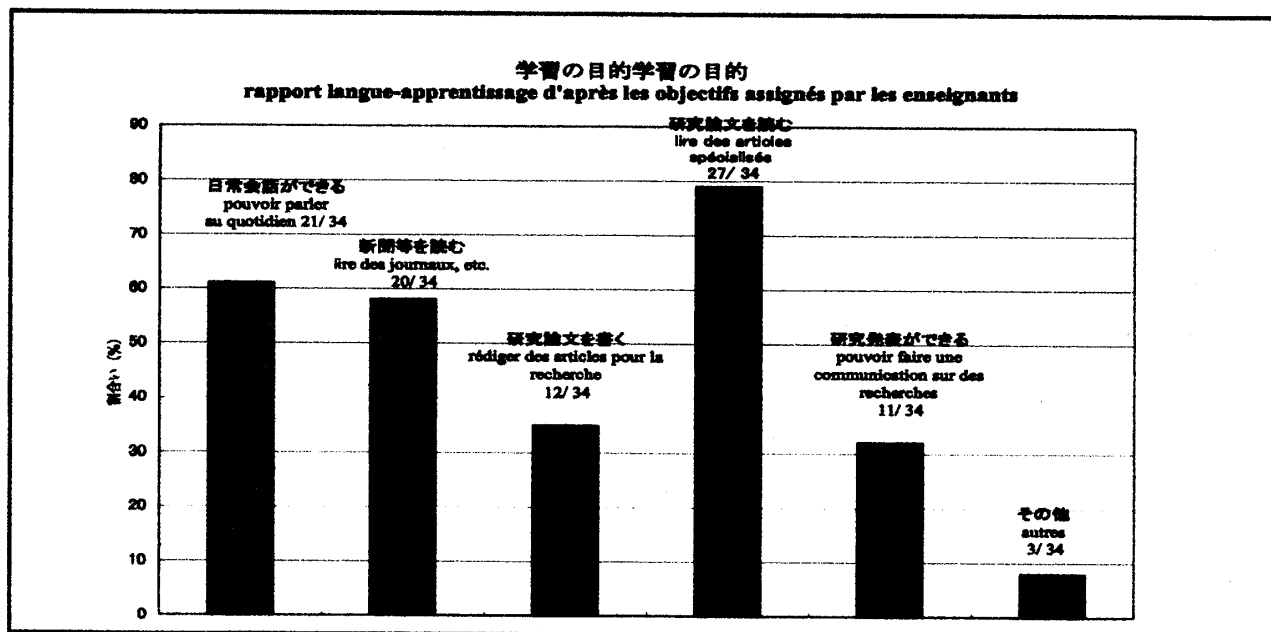
La comparaison des documents 1A et 1B, concernant les objectifs pratiques assignés à l'apprentissage des langues par l'ensemble des étudiants ou encore les

documents 2A et 2B, qui ne concernent que les étudiants des cours de français dans le cas du document 3, révèle de manière criante cet écart entre ces deux groupes d'acteurs. Les étudiants veulent *parler*, parce que cette action représente quelque chose de désirable, sous forme d'"akogare" / 憧れ, de "kakko ii" / 格好いい, qu'elle permet d'être un autre, de développer des possibilités personnelles.

### document 2B

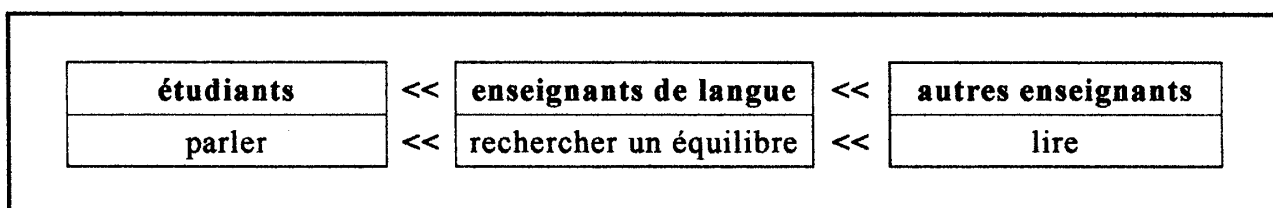


### document 3



Mais, les enseignants remettent tout cela en ordre, indiquent des priorités : ils

veulent pour leurs étudiants qu'ils puissent lire des articles spécialisés... Cette activité représente une compétence à atteindre dans 80% des cas. Cependant, là encore, des différences apparaissent suivant le profil des enseignants : ceux de langue ne font pas de fixation sur la compétence à lire à haut niveau, mais sont toujours sensibles à la réalité de leurs classes, et pensent en termes d'efficacité. Pour les autres, la dimension académique de l'apprentissage de la langue est privilégiée : seul vaut "l'enrichissement intellectuel"<sup>6</sup>. Les résultats peuvent alors se schématiser de la manière suivante, où les enseignants de langue occupent une place intermédiaire entre les étudiants et leurs confrères non-spécialistes :



## 2. La gestion du temps dans la situation d'enseignement-apprentissage

Quels que soient les objectifs souhaités, réalistes ou pas, vouloir "parler" ou accéder à la "lecture d'un article spécialisé", la question suivante concerne le temps nécessaire à l'acquisition des compétences visées. Or, ni les étudiants ni les enseignants de disciplines autres que linguistiques ne semblent se souvenir de cela : ils oublient de répondre à la question ou de voir des étapes dans la marche vers la réalisation de ces objectifs.

Pourtant, la question du temps et de sa gestion apparaît bien capitale. Ainsi, la situation d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues étrangères en place à l'UPO fonctionne sur la base d'un "système deux ans". Les cours sont proposés deux années de suite... sur les quatre que les étudiants passent à l'université.

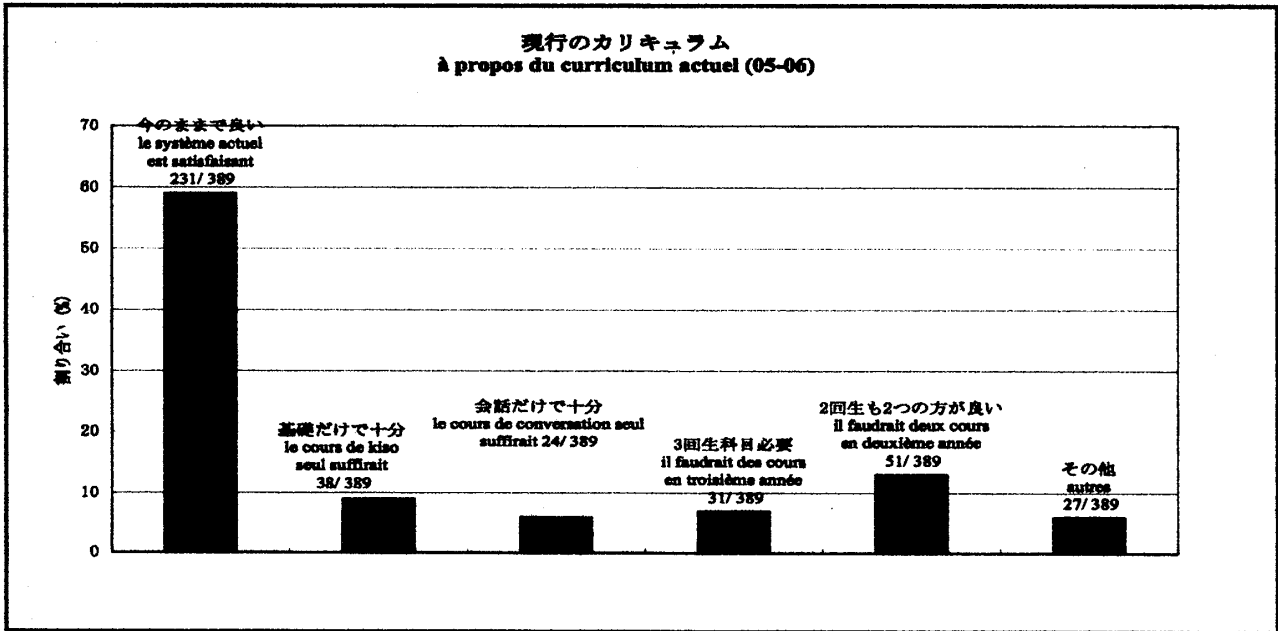
La première année, deux cours doivent être obligatoirement suivis conjointement : "kiso" / 基礎, ou "bases" et "kaiwa" / 会話 ou "conversation". Un cours supplémentaire s'adresse aux plus "mordus", à ceux qui désirent en savoir plus : "hyogen-dokkai A" / 表現・読解 A, ou "expression / lecture". En deuxième année, ce même intitulé est repris pour un unique cours : "hyogen-dokkai B" / 表現・読解 B.

Par ailleurs, il convient de préciser aussi que l'accès au cursus des deuxièmes langues n'est pas tout à fait libre : en effet, la relative popularité de ces cours dans



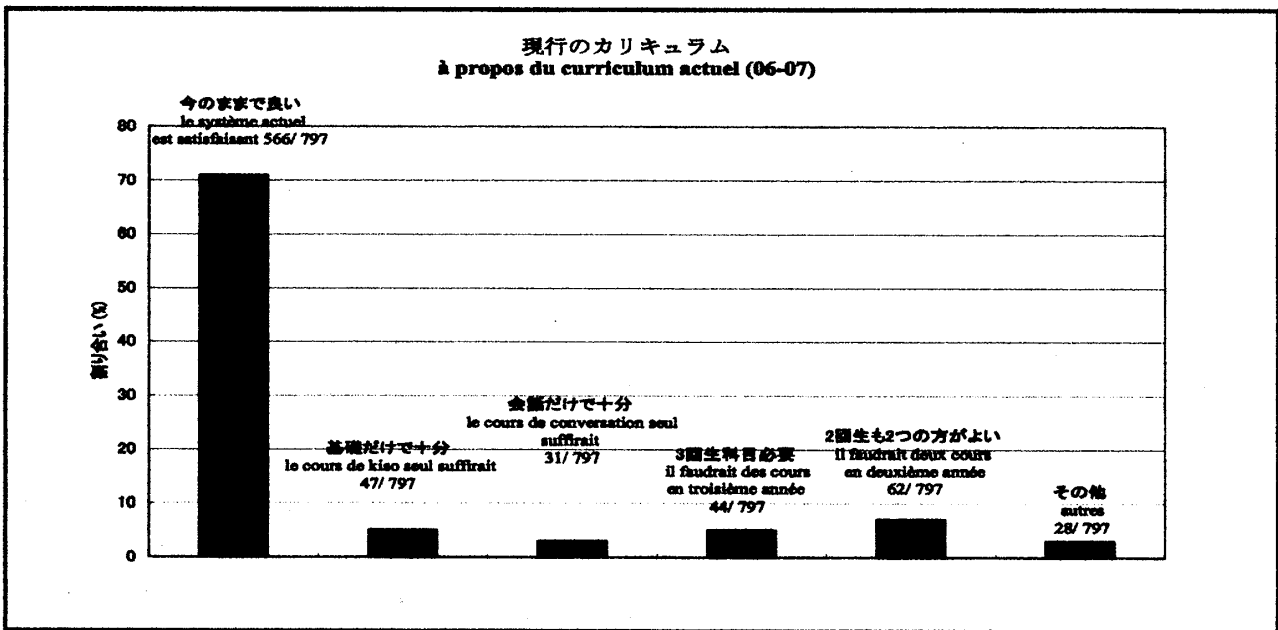
l'ensemble de ceux offerts ou les coups de cœur pour certaines langues se heurtent aux contraintes matérielles, humaines et financières : il y a donc tirage au sort pour la répartition dans les différents groupes de langue.

**document 4A**



Les étudiants ont été interrogés sur ce “système deux ans”. Les données de l’enquête indiquent qu’ils l’approuvent, la période proposée par l’institution leur paraissant suffisante pour atteindre les objectifs principaux qu’ils se sont fixés.

**document 4B**

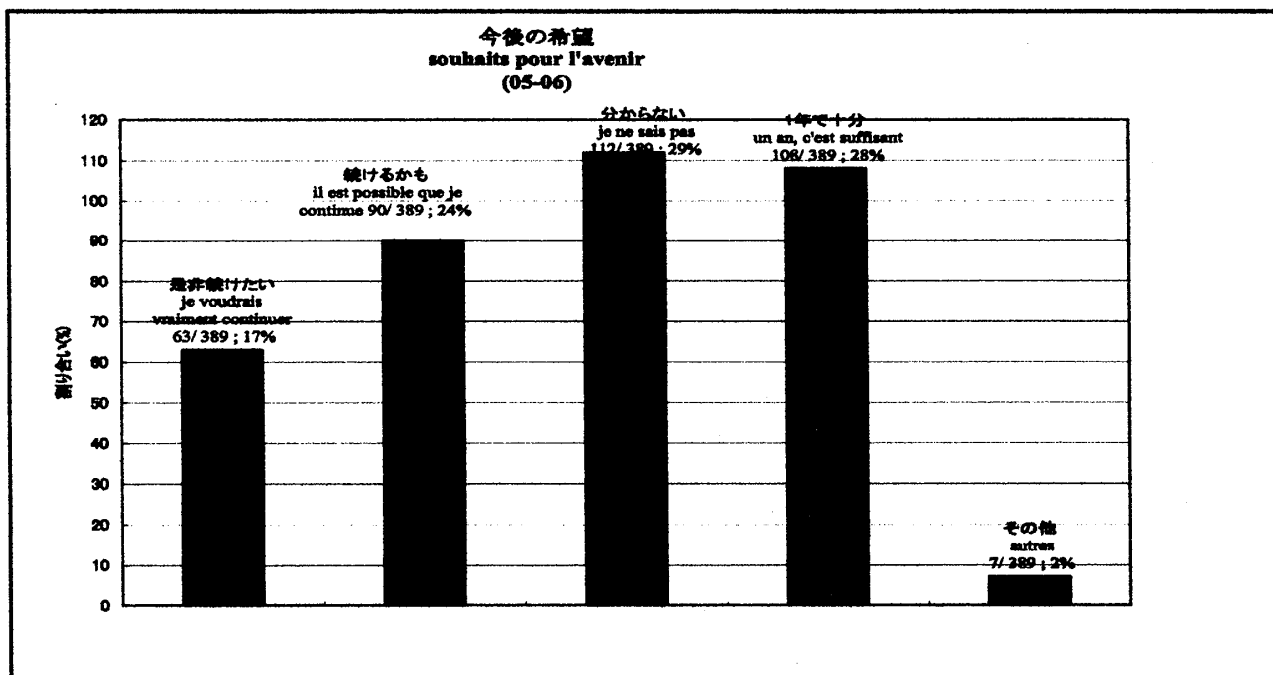


Ce résultat amène à penser qu'ils voient la progression en langue de manière totalement logarithmique, donc qu'ils se représentent la langue, comme une discipline comme une autre, alors que l'acquisition de réelles compétences se joue de la simple linéarité.

Toutefois, parallèlement, la question "pourquoi avez-vous continué à étudier la langue vivante au deuxième semestre", amène en plus des réponses inévitables du genre "c'est un cours obligatoire", ou plus positives mais générales comme "c'est un cours qui me plaît", celles où des étudiants déclarent que six mois, c'est court ou que la période minimum d'investissement pensée au départ correspondait à l'année. Pour le coréen, ce chiffre représente 30 % environ des items et pour le français, il monte à 40%. Un étudiant juge ainsi que : "Puisque j'ai réussi à prendre ce cours, j'ai pensé continuer un an et puis, je n'aime pas abandonner quelque chose en cours de route /せっかく当たったので、一年間つづけようと思って、途中で放棄（ほうき）するのは嫌ですから".

Si pour certains étudiants, un an d'études paraît suffisant (un peu moins de 30%), il faut noter que 40% environ sont prêts à continuer, 30% ne savent pas trop et c'est évidemment à ces 30 % que les enseignants doivent spécialement s'intéresser.

document 5



Du côté des enseignants, il existe une tendance à considérer l'apprentissage des langues comme un travail s'effectuant sur un plus long terme : 20% d'entre eux

considèrent que les cours de troisième année seraient nécessaires : “on sait quand on commence à apprendre une langue, on ne sait pas quand ça finit / 言語の学習は始まりはあるけど、終わりはない”.

En termes d’heures, tout cela se traduit par une équation simple :

90 minutes x 2 cours = 3 heures / semaine x 15 semaines x 2 semestres = 90 heures de travail en première année.

A ce chiffre, s’ajoute pour ceux qui le veulent, celui du nombre d’heures d’un troisième cours. Au bout de la première année, le bagage linguistique acquis en présentiel atteint donc 135 heures. Pour connaître le total au bout des deux ans d’études, il suffit de procéder encore une fois à l’opération précédente. Cela donne le chiffre de 180 heures, qui calculé sur une base idéale, peut paraître assez satisfaisant mais il correspond à la somme de plusieurs cours : un seul d’entre eux ne représente au mieux que vingt-deux heures de travail par semestre.

Or, pour réussir le niveau le plus facile du “test d’aptitude au coréen”, il est conseillé d’étudier 400 heures... ce qui représenterait quatre ans d’études à l’UPO ! Dans le cas du DELF, examen de français, qui se fonde sur les niveaux du *Cadre européen commun de références*, le premier niveau, A1, se passe après 80-100 heures d’apprentissage, le deuxième, A2, après 120-150 heures, B1, le troisième, après 150-180 heures et C1 est conseillé aux personnes ayant un minimum de 250-300 heures de pratique de la langue à leur actif.

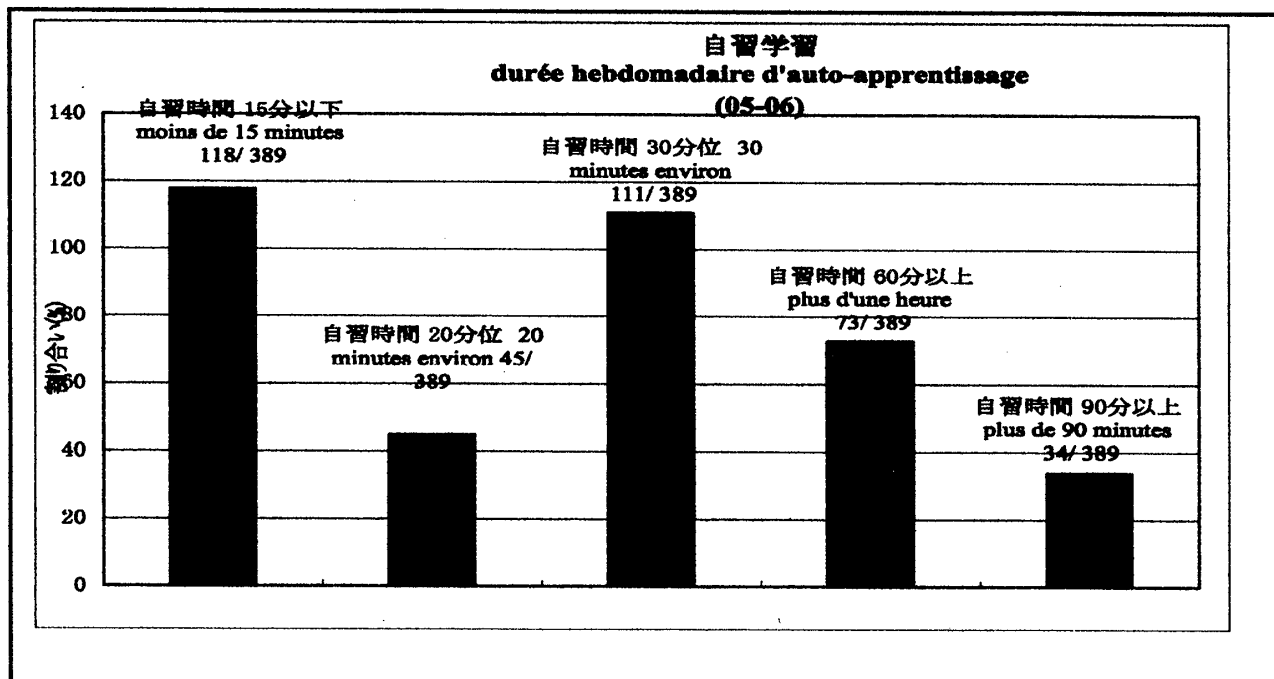
La manière de compter des Français peut paraître légère par rapport à la manière coréenne... et japonaise : il est suggéré de tenter les différents niveaux du test d’aptitude dans cette langue après 150 heures pour le plus bas, 300, 600 heures, 900 heures d’apprentissage, pour les suivants. Cette différence dans le nombre d’heures préconisé pour envisager un succès à l’examen, provient sans doute de l’intégration ou non du travail en dehors de l’école, ou encore du travail en autoapprentissage, dans les calculs.

Les enquêtes permettent de mesurer le temps de travail hors université. Trois quarts des étudiants y consacrent *au maximum* une demi-heure par semaine. Ainsi, la moyenne hebdomadaire d’exposition à la langue passe d’une heure et demie... à deux heures, et le total annuel à 105 heures...

Plus de la moitié des enseignants estime que le travail hors cours est important et qu’il mérite qu’une heure par semaine au moins lui soit consacrée. Pour eux, il s’agit là d’une activité qui va de soi et ils imaginent que les étudiants travaillent en dehors de la classe. Ce présupposé vient, en partie, du fait de la prise de conscience par les enseignants que le temps d’étude en classe n’est pas suffisant pour atteindre certains

objectifs comme par exemple celui de la lecture d'un article de recherches. Pour eux, le travail hors cours doit permettre d'arriver à un volume global effectif minimum d'exposition à la langue de 120 ou 150 heures par an.

**document 6**



Mais comment faire travailler les apprenants en plus des heures de cours de façon à atteindre ce minimum jugé indispensable de 150 heures d'étude de la langue par an ? Les désirs de langues rêvés par les enseignants et les moyens mis en œuvre jusqu'à présent, les pratiques et contenus réels et les propositions d'amélioration de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères coïncident-ils ?

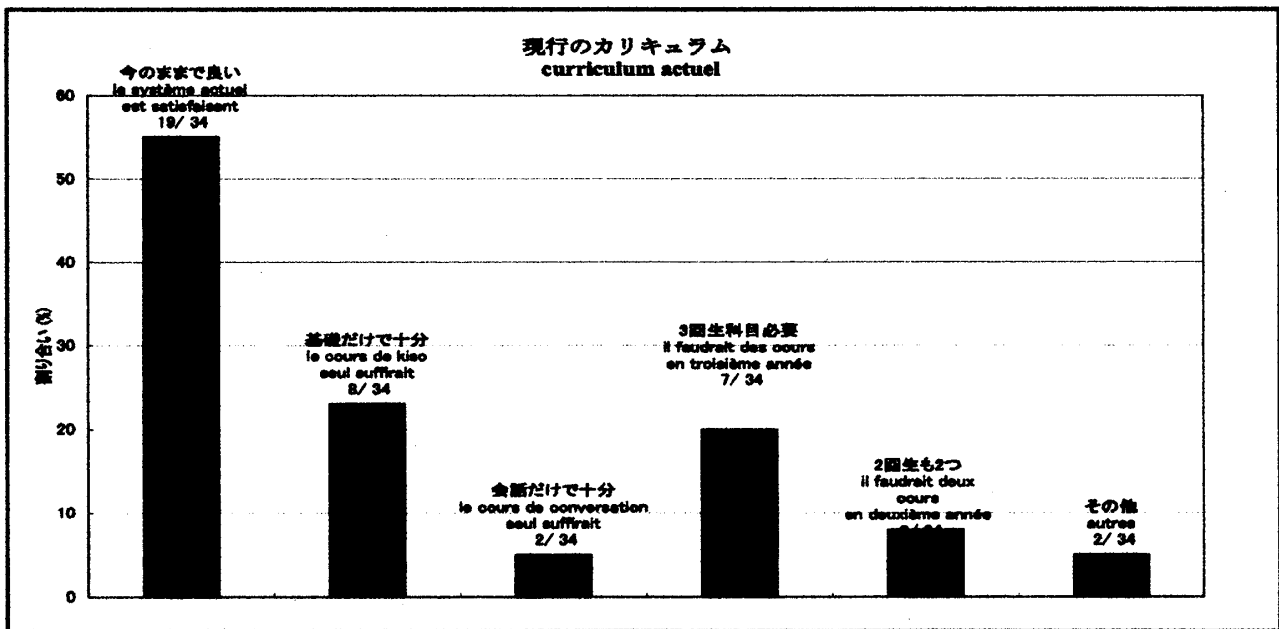
**3) Moyens et contenus pour la situation d'enseignement-apprentissage**

Le curriculum offert basé sur un "système deux ans" et l'assistance en parallèle aux cours de "kiso" et "kaiwa" est remis en cause par 16% des étudiants qui ne souhaitent pas s'investir outre mesure dans un nouvel apprentissage linguistique (cf. documents 4A et 4B), mais il est aussi en même temps apprécié par 60% d'entre eux, qui ne paraissent pas obligatoirement pour autant des passionnés de langue. Cette majorité sait trouver plusieurs raisons à sa prise de position. Certains ne verraient pas l'intérêt à n'assister qu'à un seul cours par semaine, peut-être parce qu'ils sentent la matière rétive à leurs efforts<sup>7</sup>. Ils pensent plutôt que les deux cours sont nécessaires

parce que cela leur permet de “toucher” la langue désirée, mais que par la suite, l’approfondissement est du ressort de chacun : “Avoir au moins l’occasion de toucher une langue étrangère, c’est bien. Après, que ceux qui veulent vraiment en faire puissent le faire, c’est bien. / 外国語に触れる機会さえあればよい。後は本当に時間を使ってやりたい人がやればよい” ; “Pour les cours de première année que j’ai eus jusqu’à maintenant, je pense que ça va, et en deuxième année et plus, ceux qui s’intéressent vraiment à la langue, je pense qu’ils vont travailler par eux-mêmes / 1 回生科目は今まで受けてきてこれで、十分だと思うし、2 回生以上は、本当にその言語に興味があるならば、自分で勉強すると思うから。 ”<sup>8</sup>.

Plus que l’organisation de la première année avec sa paire de cours obligatoire et le troisième optionnel, les limites dans le temps (le “système deux ans”) en déçoivent certains : “Si on ne continue pas pendant longtemps, on ne retient pas, je pense. Tous les efforts investis sont complètement perdus / 長い間続けないと定着しないと思うから。せかっくの勉強が無駄になってしまう” ; “Pour les deuxième année, pour les troisième année, il faut augmenter le nombre de cours et il faut augmenter les occasions d’apprendre / 2 回生、3 回生でももっと科目を増やして、学ぶ機会を増やしてほしい”<sup>9</sup>.

document 7

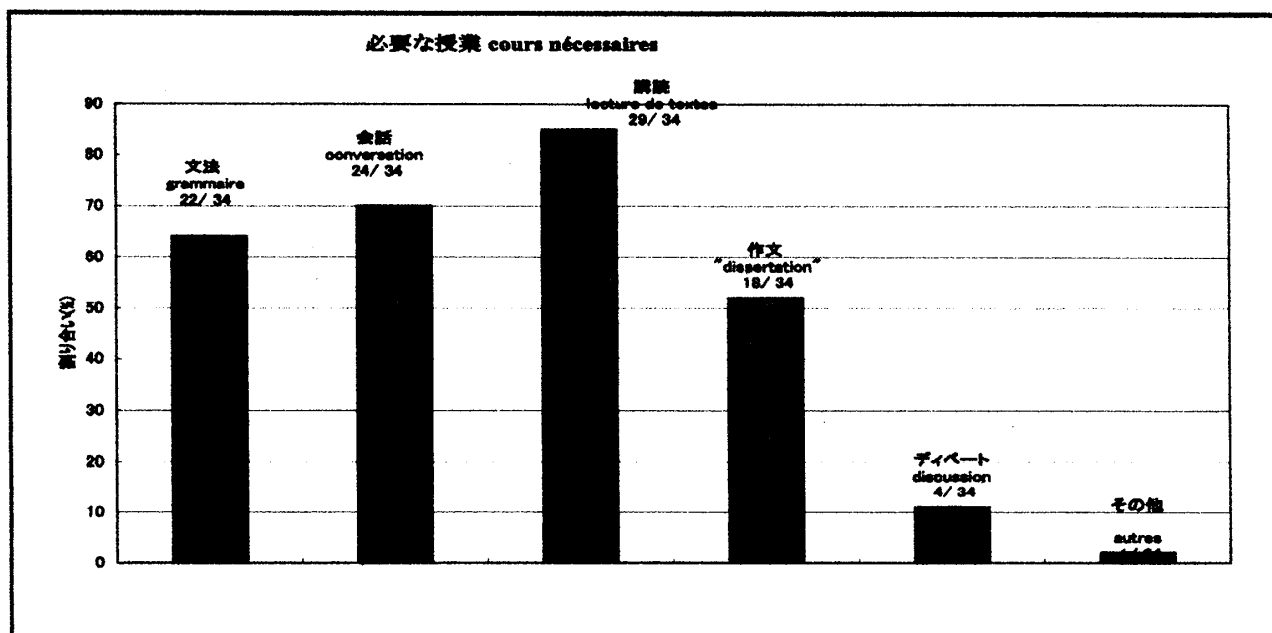


Les étudiants se montrent donc finalement très réalistes : l’expérience de première année avec “kiso” et “kaiwa” est vue comme un enseignement général et “hyogen-dokkai” comme des cours pour spécialistes ou personnes très intéressées. Par ailleurs, ils insistent sur le fait que c’est à l’institution universitaire de prendre cette

demande en compte.

Et du côté des enseignants, que se passe-t-il ? Les documents 7 et 8 montrent qu'à l'instar des étudiants, ils ont tendance à penser qu'un cours de "kaiwa" seul ne serait pas suffisant. Mais, ils apparaissent aussi plus nombreux que les étudiants (moins de 10%) à ne vouloir que du seul cours de "kiso" : près de 25%. Ils se montrent donc moins nombreux à apprécier le système, 55% environ, et ce assez paradoxalement puisqu'ils en sont, tout au moins pour certains, les concepteurs.

### document 8



En réalité, l'opinion du corps professoral se révèle plus complexe. Deux positions de principe de nature différente coexistent : la tendance "académique ou encore celle qui mise tout sur la lecture" et la tendance "équilibre des compétences". En effet, une partie pense, comme cet enseignant, que "dernièrement, la tendance à négliger la formation en capacité à lire et les connaissances grammaticales se renforce, mais par exemple en ce qui concerne l'allemand, les bases de toutes les compétences linguistiques, c'est la grammaire et dans les niveaux élémentaires, il est naturel que les cours soient centrés sur la grammaire / (...)最近は文法や読解力養成を軽視する風潮が強くなっているが、独語に関していえばすべての語学力の基礎になるのが文法であり、初級段階で文法中心の授業になるのは当然のことである。". D'autres estiment au contraire que "l'efficacité" de l'apprentissage repose sur une diversité des angles d'approche de celui-ci<sup>10</sup>.

Si ces témoignages reflètent une opposition de fond sur le contenu de l'enseignement de la langue étrangère, ils se rejoignent sur un de ses objectifs

principaux, à savoir l'efficacité du travail effectué. Cet aspect de la situation d'enseignement-apprentissage intéresse aussi les étudiants qui s'interrogent sur les moyens de devenir performants. Leurs premières remarques concernent le choix du manuel dont ils trouvent, quelquefois, le contenu trop difficile : "J'aimerais que le manuel soit plus facile à comprendre (les explications étant insuffisantes, je ne comprends pas) / 教科書をもっとわかりやすいものを選んでほしい。(説明が不十分なためわからない) . Ils se demandent aussi s'il ne serait pas plus judicieux d'avoir le même manuel dans les deux cours à suivre en parallèle, ceux de "kiso" et de "kaiwa" : "Avoir eu le même livre pour "kiso" et "kaiwa", c'était bien. Je pense que pour les autres langues aussi, ça serait bien d'avoir le même manuel. / 基礎と会話が同じ教材でよかったです。他の外国も同じ教材にしたらよいと思います。". Au cas où cela ne serait pas réalisable, ils proposent alors que les enseignants des deux cours se concertent dans leurs propositions de progression de cours : "Il y a eu trop de différence dans la vitesse de progression entre "kiso" et "kaiwa", et si possible, j'aimerais qu'il y ait plus de concordance [entre les deux]. / 基礎と会話で進む早さに差がありすぎていたので、できれば合わせてほしかった。".

Du côté des enseignants, les données recueillies apparaissent trop peu importantes pour que le phénomène puisse être quantifié, mais la réflexion sur le manuel ne peut pas être considérée, par eux, comme le principal moyen d'accéder à plus d'efficacité. En effet, ils choisissent ceux qu'ils souhaitent utiliser dans leurs cours avec soin et en pensant à leurs étudiants. Aucun d'entre eux ne pense qu'ils puissent être très mauvais. Toutefois, face aux manuels, deux groupes de professeurs se dessinent : celui où les enseignants estiment que les livres utilisés sont bons ou très bons (mais il semblerait que ce groupe de satisfaits soit composé d'auteurs de manuels...) et celui de ceux qui ne semblent pas tout à fait convaincus par certains contenus mais ne voient pas comment faire pour s'en passer.

Méthodes mises à part, comment les enseignants pensent-ils les autres matériaux de cours possibles ? Sur ce point encore, deux tendances s'observent : d'un côté, se rencontrent les enseignants qui cherchent à introduire dans leurs cours ou qui pensent introduire dans leurs cours toutes les nouvelles technologies et, de l'autre, les enseignants qui privilégient le rapport direct avec les étudiants et l'interaction enseignants-apprenants.

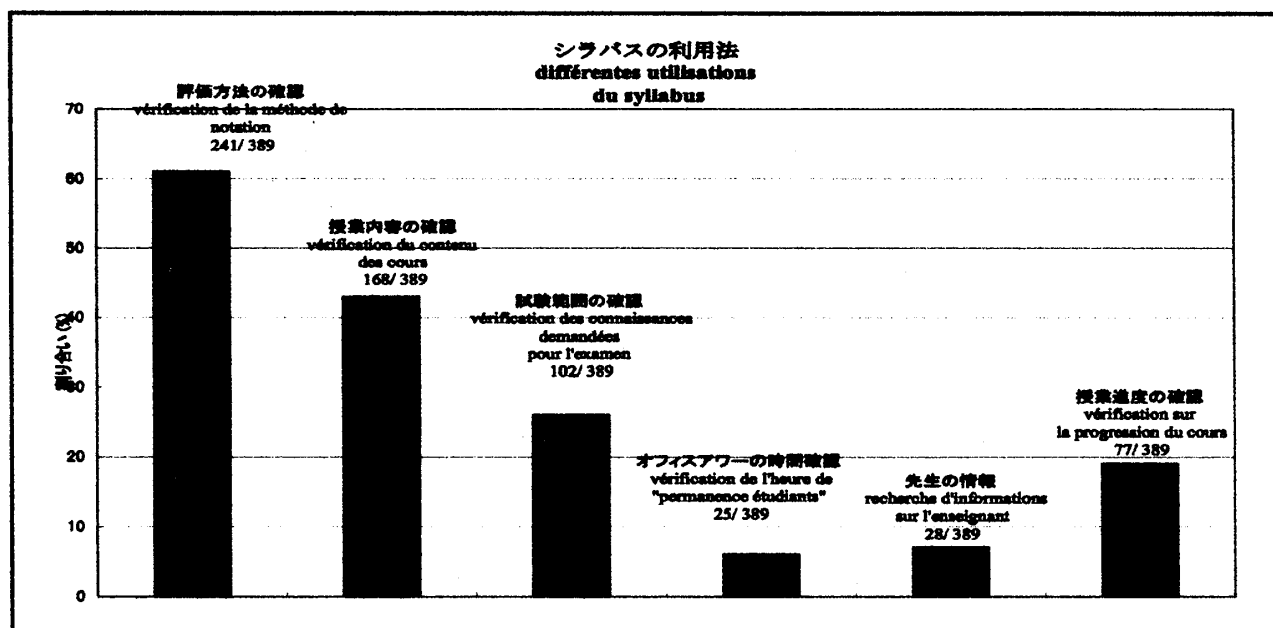
Pour les enseignants, la question de l'efficacité dans leur enseignement touche à celle du nombre d'étudiants par classe, actuellement limité à 40. Si ce chiffre a été revu à la baisse et constitue désormais une limite supérieure à ne pas dépasser, il semble encore trop élevé pour une majorité d'enseignants pour qui le nombre idéal

d'apprenants par classe tourne autour de la vingtaine (20-25). Ce chiffre ne doit rien au hasard. En fait, il traduit le souhait des enseignants de pouvoir s'occuper de leurs étudiants de manière individuelle.

Le soutien de l'enseignant à l'étudiant, de type individuel ou continu, c'est-à-dire ne s'exerçant pas seulement en cours, mais en dehors de ces derniers aussi, constitue un principe acquis d'avance. Depuis l'année dernière, trois outils ont été mis en place permettant une meilleure gestion de cet aspect de la relation enseignant-enseigné.

Le premier, uniquement cité dans les réponses aux enquêtes, correspond à la plateforme Moodle<sup>11</sup> où les étudiants peuvent trouver des informations sur les cours qu'ils suivent... à condition que l'enseignant nourrisse les dossiers. Plus facile d'accès, la permanence étudiants : les étudiants peuvent venir poser des questions à leur professeur à un moment donné de la semaine... En réalité, moins de 7% des étudiants utilisent ce moment de rencontre individuel. Ce faible pourcentage s'explique par plusieurs raisons ; quelquefois, l'heure ne convient pas ; d'autres fois, les étudiants déclarent ne pas savoir où se trouve le bureau. Il arrive aussi qu'ils n'aient pas de question à poser, ou en ayant, ils préfèrent le faire à la fin du cours, ou se débrouiller par eux-mêmes pour essayer d'y répondre, aller voir le professeur tout seul semblant requérir un certain courage.

#### document 9

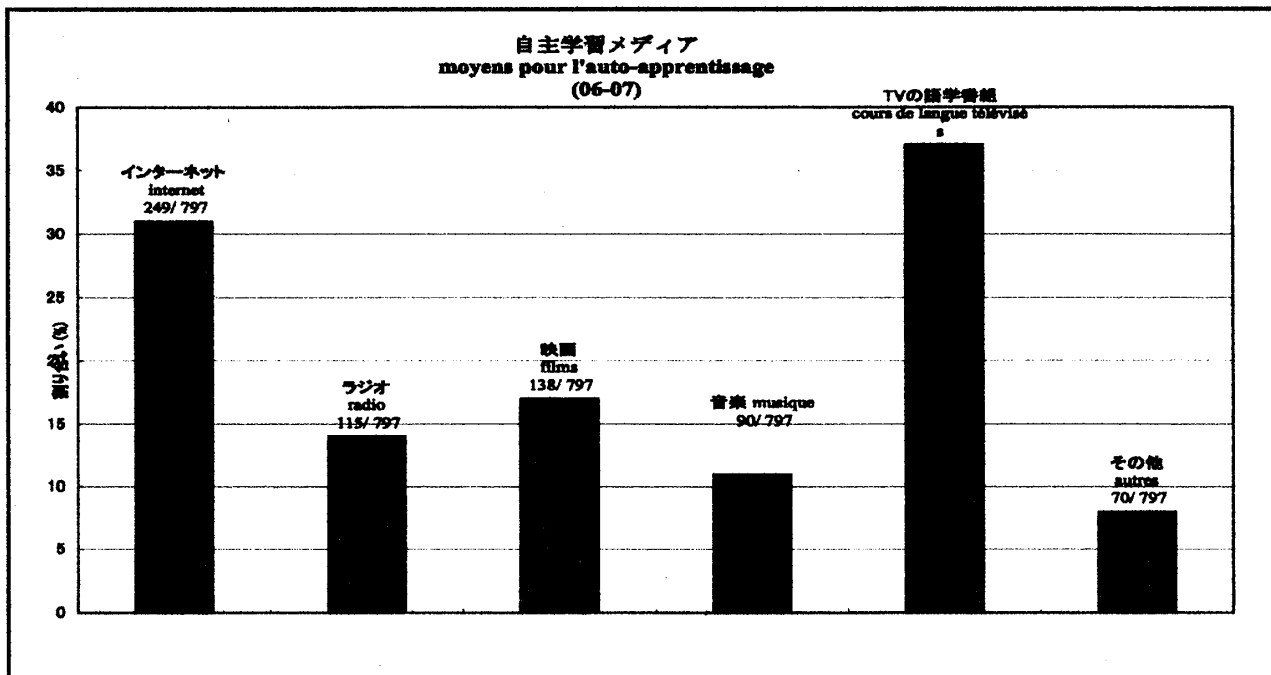


Enfin, reste le troisième outil constitué par le syllabus, autrement dit la programmation sur le semestre d'un cours qui est distribuée lors du premier cours. Les

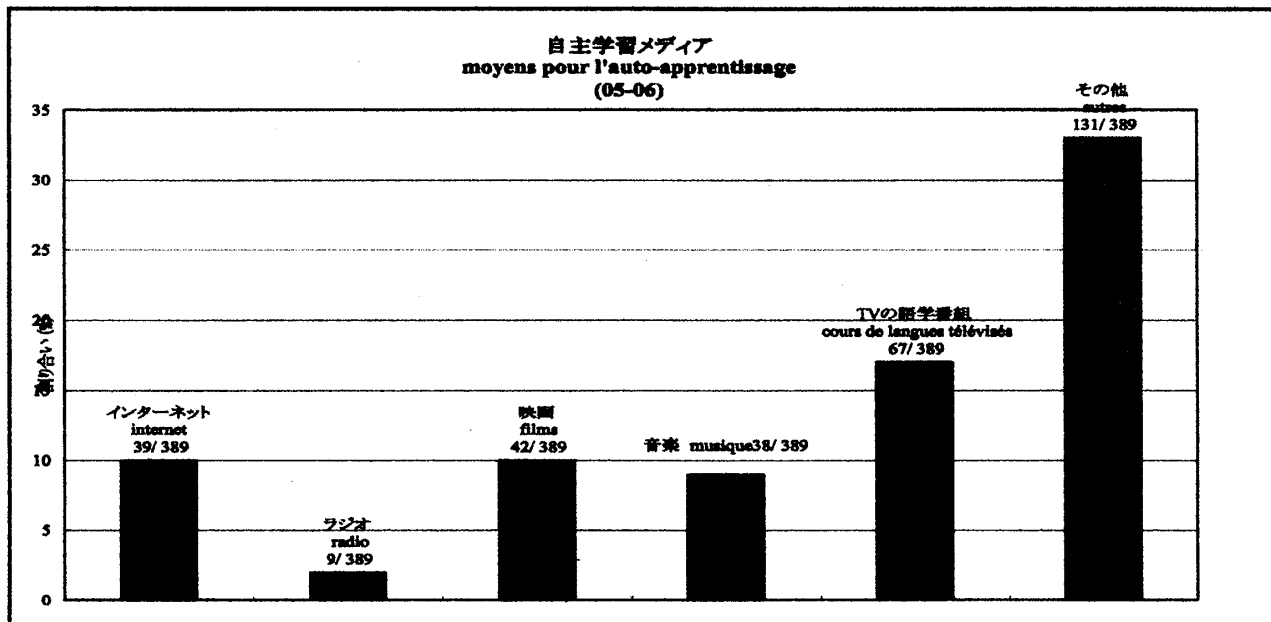


données de l'enquête montrent que les étudiants utilisent essentiellement le syllabus pour vérifier les connaissances demandées pour l'examen, c'est-à-dire qu'ils sont préoccupés par la notation, alors que les enseignants s'en servent très régulièrement par exemple pour vérifier la situation d'avancement du cours.

document 10A



document 10B



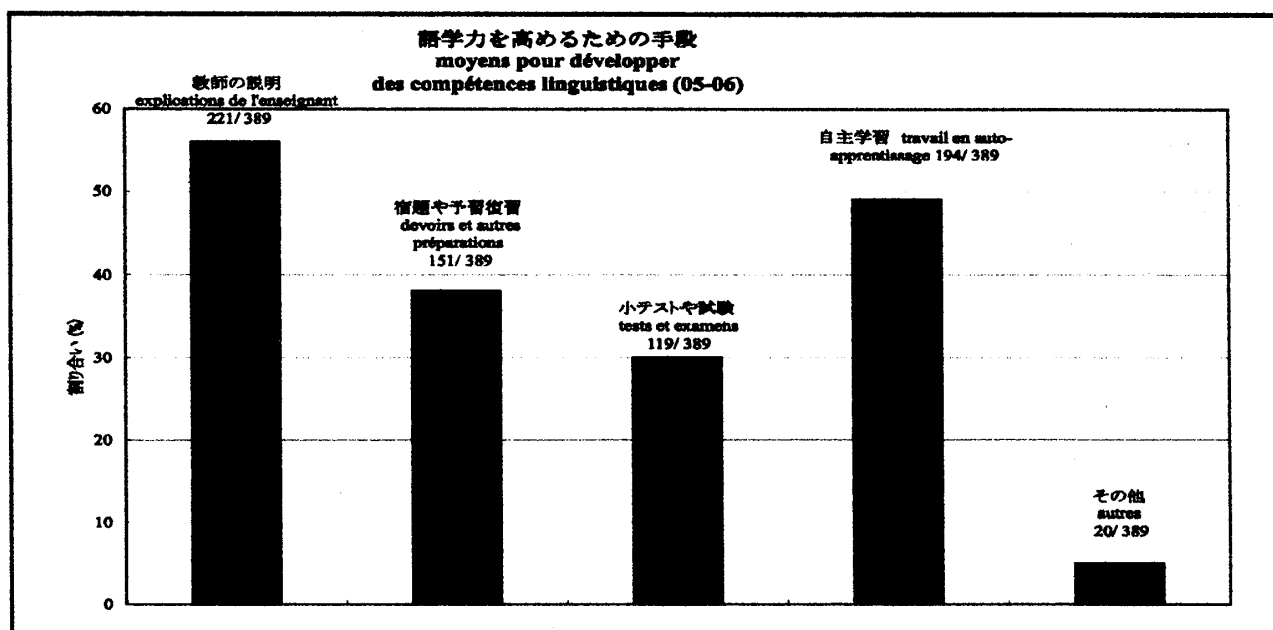
Le syllabus apparaît toutefois utilisé par les étudiants de manière très pragmatique... Comme le montre le document 9, ils préfèrent de beaucoup vérifier le

système de notation du cours que l'heure de "permanence étudiants" ou les informations pratiques concernant leur professeur.

Pour améliorer les performances dans l'acquisition de compétences dans la deuxième langue, existe la possibilité de développer le travail en auto-apprentissage<sup>12</sup> (documents 10A et 10B).

Au tout début de l'apprentissage, les étudiants montrent une réelle envie de travailler par eux-mêmes et disent vouloir utiliser les moyens comme internet, les cours de langue à la télévision, les films, etc., pour améliorer leurs savoirs linguistiques. Mais, en réalité, à la fin de la première année d'études, les réponses "autres" deviennent les plus nombreuses, et observées attentivement, elles révèlent que les moyens de travail privilégiés pour l'auto-apprentissage se résument au manuel, aux devoirs, et autres livres sans doute conseillés par l'enseignant, en tout cas, aux seuls vecteurs ayant un rapport direct avec le cours (documents 11A et 11B).

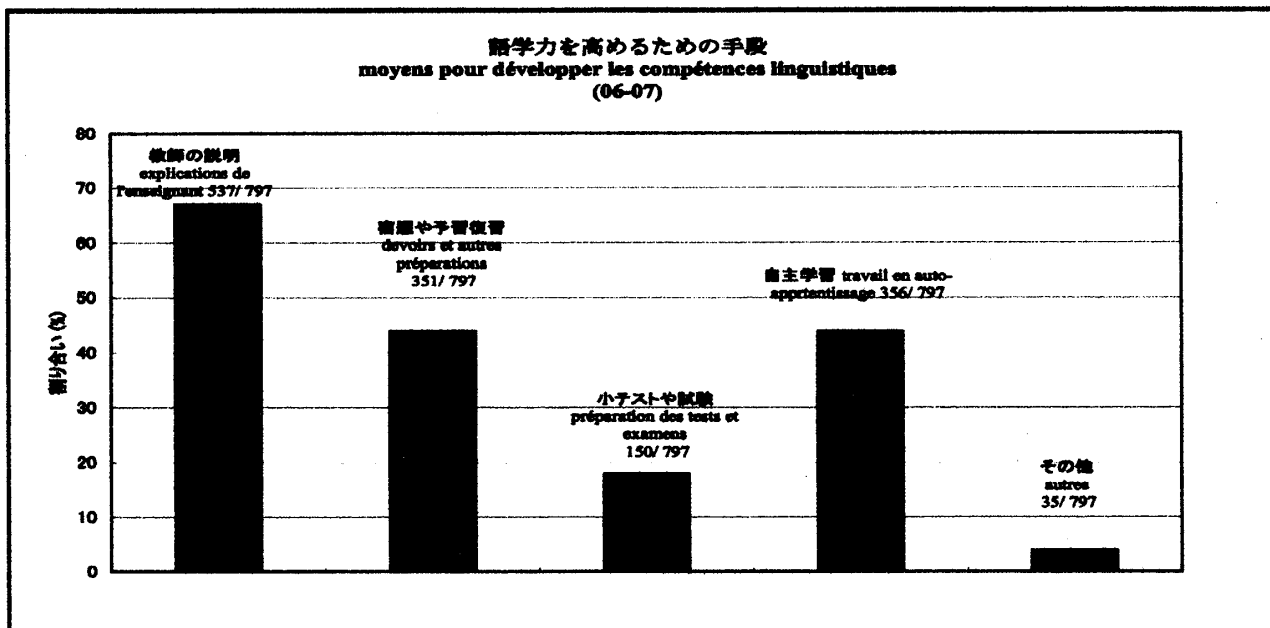
#### document 11A



Schématiquement, les données recueillies à propos du travail en auto-apprentissage se regroupent de la manière suivante : pour les nouveaux étudiants le trio gagnant proposé se compose des cours de langue télévisés, d'internet, de films ; pour les étudiants à la fin de la première année, encore des cours de langue télévisés mais accompagnés de valeurs sûres comme le manuel ou les devoirs ; pour les enseignants, des cours télévisés, d'internet, de la radio. Ce dernier média cité semble concentrer les différences entre générations... Il n'apparaît pas comme un moyen très prisé des étudiants, qui sont déjà entrés dans l'ère de l'i-pod et autres baladeurs

similaires.

document 11B



Les réponses concernant l'auto-apprentissage suggèrent aussi que l'accès à l'autonomie ne va pas de pair avec ce dernier, et donc qu'elle ne va pas de soi. Comme leurs aînés (55%) qui disent s'appuyer sur les devoirs, les tests, toutes choses qui relèvent de l'enseignant, pour progresser en langue, les nouveaux étudiants (66%) comptent sur ce dernier. Cette propension à se protéger derrière le totem professoral et cette incapacité à se projeter comme sujets autonomes apprenant, ouvrent des perspectives sur la nécessité de développer chez les étudiants "l'apprendre à apprendre", par exemple avec les portfolios.

Du point de vue de la situation d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues, l'UPO appartient à cette catégorie assez nombreuse d'universités qui n'ont pas d'orientation particulière dans le domaine mais ne le néglige pas pour autant, et ce malgré l'insistance faite au plus haut niveau de son institution, paroles accompagnées d'actes, pour que ses étudiants maîtrisent la langue de l'internationalisation, l'anglais. Cette position intermédiaire, conjuguée au fait qu'un organisme original, prestataire de services d'enseignement général auprès des facultés, milite même plutôt en faveur de sa reconnaissance en tant qu'archétype des établissements supérieurs d'envergure similaire. Au contraire d'universités plus prestigieuses, ou totalement axées sur l'enseignement des langues étrangères, ou bien possédant des départements spécialisés dans une langue

étrangère donnée, ou de littérature, l'Université Préfectorale d'Osaka ne se trouve pas dans une situation de défense d'image ou de statut vis-à-vis des langues étrangères mais dans celle de l'élaboration de celle-ci. Cette position particulière, née de la mise en application de la loi d'autonomie des universités, s'étant traduite par une refonte de la structure de l'institution intégrant la fusion avec deux autres établissements dépendant de la Préfecture d'Osaka, permet en réalité de développer un souffle nouveau, de créer un dynamisme propre aux atmosphères des débuts, toujours porteurs de promesses, et pourquoi pas applicables aux situations d'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Cette histoire rejoint aussi d'autres entreprises menées sur le campus pour rendre effectif le phénomène de l'internationalisation si présente dans les discours mais plus rarement dans les faits. Si plusieurs conventions de coopération scientifique ont été signées avec différents établissements à l'étranger, l'une d'entre elles possède un caractère un peu particulier dans la mesure où au cœur de celle-ci se trouve la mise en place d'une mobilité étudiante collective et non individuelle, centrée sur l'apprentissage de la langue et de la culture, avec l'idée de réciprocité dans les échanges. Il s'agit de la convention signée avec l'Université de Cergy-Pontoise en France<sup>13</sup>. Cette offre particulière soutient en fait la demande en langue des étudiants japonais, quelle que soit leur faculté de rattachement au départ. Il serait évidemment souhaitable que d'autres partenariats se créent, autour d'autres langues, sur ce modèle ou sous de nouvelles formes inédites, mais mettant en leur centre une certaine dimension linguistique plurielle. Le gain en termes de motivation sera, quoi qu'il arrive, élevé.

Désirs et représentations de la situation d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère des étudiants et des enseignants ne coïncident pas toujours. Pourtant, l'écoute attentive et réciproque des uns et des autres, l'initiation à l'"apprendre à apprendre", ne peuvent que renforcer l'efficacité des expériences menées en commun et faire naître un climat de confiance propice à la maîtrise de compétences, à l'épanouissement du plaisir et de la satisfaction dans le travail accompli.

#### notes :

---

<sup>1</sup> L'UPO accueille environ 8000 étudiants.

<sup>2</sup> A noter par ailleurs qu'elle n'abrite pas non plus de département de littérature.

<sup>3</sup> Le troisième est bien entendu constitué par les institutionnels.

<sup>4</sup> "Il faut examiner la possibilité d'introduction de langues comme l'espagnol qui est une langue importante tant d'un point de vue historique que dans les circonstances du monde actuel / スペイン語のように歴史的にも現在の世界情勢的にも重要な言語は検討すべき".

---

<sup>5</sup> Cf. M.-F. Pungier, (2007) et M. Molinié et M.F. Pungier (2007).

<sup>6</sup> Il faut “s'instruire /見聞を広げる”.

<sup>7</sup> “En première année, s'il n'y avait qu'un seul cours, j'ai l'impression que ça n'aurait pas beaucoup de sens / 1 回生のときに週 1 時限だけだとあまり意味がない気がする”.

<sup>8</sup> Il s'agit ici respectivement d'un étudiant de coréen en sciences de la vie, (生命学部), et d'un étudiant de français de sciences humaines et sociales,(人間社会).

<sup>9</sup> Il s'agit ici respectivement d'un étudiant de coréen de technologie, (工学部), et d'un étudiant de français de sciences humaines et sociales, (人間社会).

<sup>10</sup> “Je pense qu'une approche pluriangulaire est efficace / 多角的なアプローチが効果的だと思う”.

<sup>11</sup> A la rentrée 2007, un nouvel outil plus performant sera mis en place : il s'agit de la plateforme intra-universitaire appelée “i-collabo”.

<sup>12</sup> Dans la situation d'enseignement-apprentissage évoquée ici, le terme d’“autonomie” apparaît inapproprié.

<sup>13</sup> Cette première convention d'échanges universitaires et scientifiques a été suivie par la signature avec deux autres établissements supérieurs du Val d'Oise installés aussi à Cergy : l'ENSEA et l'EISTI. Dans ce cas précis, la dimension de pôle constitue la caractéristique de ces échanges mis en place.

### **Bibliographie succincte:**

Bloche P. (1998), *Le désir de France, La présence internationale de la France et la francophonie dans la société de l'information*, Rapport au Premier Ministre

Masuda H. (2005), 「第二外国語に関する教員の意識・学生の意識」, communication, XIXe Journée Pédagogique de Dokkyo, novembre 2005, Tokyo

Minami T. (2006), 「これからはコミュニケーション能力やプレゼンテーション能力、さらに教養まで含めたトータルとしての人間力が大切です。」、学長メッセージ、in 学生センター通信、大阪府立大学、n°4

Molinié M. (dir), (2006), «Biographie langagière et apprentissage plurilingue», numéro spécial Recherche et Application N°39 - in *Le Français dans le Monde*, FIPF-CLE international

Molinié M., Pungier M.-F., (2007), Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation, in *Actes du Colloque international, Cultures croisées Japon-France/交叉する文化 日本-フランス/国際シンポジウム記録*, Université de Cergy-Pontoise, 25-27 septembre 2006, (à paraître)

Nishiyama N. (2006), «Nouvelles perspectives pour le français en zone non-francophone», *Le Français dans le Monde*, n° 316, pp.29-32

---

Pungier M.-F. (2007), «Désirs de langue – du côté des étudiants», in *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, 日本フランス語教育学会、Vol. 2., n°1, (à paraître)

Pungier M.-F. (2006), «Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire», in *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, Vol. 1, n°1, pp.78-95

Rico-Yokoyama A. (2007), Vers une meilleure définition de la finalité de l'enseignement-apprentissage des langues vivantes dans le supérieur, au Japon, 『言語文化研究』第 32 号,大阪大学大学院言語文化研究科./(Studies in Language and Culture 32), Osaka University

Terasako, M. (2004), Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, un essai de la formation des échanges internationaux, in 『言語と文化』, 第 3 号, Université Préfectorale d'Osaka, Centre de Langues, pp.169-184

Terasako M. (2006), «Le Japon vu du point de vue des études régionales», communication d'ouverture, *Symposium Cultures croisées Japon-France*, Université de Cergy-Pontoise, 25-27 septembre 2006

Viau R (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université.

京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育再構造化委員会、京都大学高等教育研究開発推進機構 (2004)、「C 群科目(外国語科目)に関する「学生授業アンケート」／報告書