

Etude comportementale des apprenants coréens de FLE Réflexion sur un public spécifique

LEE Eunja
Alliance française de Séoul
eunjalee14@yahoo.com



Synergies Corée n° 3 - 2012 pp. 165-184

Résumé : Une étude comportementale des apprenants coréens en cours de conversation permet de tirer des constats primordiaux sur l'enseignement du français langue étrangère en Corée pour mieux cibler des pistes didactiques. Une enquête effectuée auprès des enseignants et des apprenants, ainsi qu'une observation de classe, relèvent les problématiques principales. Les difficultés présentées par les enseignants et les apprenants ne se rejoignent pas, du fait notamment de 3 problèmes culturels qui créent une distance entre l'enseignant et l'apprenant : celui du silence, celui de la participation et celui du langage non-verbal. A travers ces éléments qui caractérisent le 'mode de communication coréen', le silence volontaire (pour garder la face), le mode de participation (caractérisé par le langage non-verbal), la préférence de l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, la volonté de maîtriser parfaitement une langue, la forte motivation à obtenir des certificats de langue, et la volonté de finir une méthode de langue (ou un cursus d'apprentissage) dans le moins de temps possible, sont spécifiques au profil des apprenants coréens. Nous avons mené une réflexion visant à définir le type d'enseignement adapté au public coréen, basée sur les besoins formulés par ces derniers et qui s'avèrent souvent plein de contradictions.

Mots-clés : enseignement/apprentissage du français, apprenants coréens, comportements, problèmes culturels, conversation

A behavioral study of Korean students learning FLE Targeting a specific group of students

Abstract : A behavioral study of Korean students in conversation classes will enable us to get some primary understanding of teaching French in Korea and develop a teaching methodology for Korean students. A survey of teachers and students, and classroom observations reveal major cultural problems. The difficulties experienced by teachers and students are very different, mainly because of 3 cultural issues that create a distance between students and teachers: silence, student participation, and non-verbal language. Typically present in the way Koreans communicate, voluntary silence (not to lose face); participation method (use of non-verbal language); preference for vocabulary and grammatical learning; a strong desire to master the language perfectly, a strong motivation to obtain a language certificate, and a strong wish to complete the language course in the shortest time are all typical characteristics of Korean students. This study aims to define the teaching method adapted for Korean students based on their contradictory needs as indicated in the survey.

Keywords : teaching/learning French, Korean students, learning behavior, cultural issues, conversation.

Nécessité de l'étude

Les recherches portées particulièrement sur les apprenants asiatiques¹ ont dévoilé les spécificités de leurs profils : ils sont notamment conçus comme des apprenants 'silencieux' qui possèdent un autre mode d'apprentissage et de communication². En dépit des nombreuses tentatives proposant un 'nouvel' enseignement pour ces apprenants, il semble que l'application de l'approche communicative n'ait pas toujours de succès en classe (Park, 2010 : 118-119). De fait, nous ressentons la nécessité d'examiner de nouveau les procédés d'interaction au sein d'un cours, via une observation scrupuleuse de la classe. Quelles que soient les propositions didactiques, ces cours nous permettront en effet de cibler les clés majeures pour résoudre les problèmes et comprendre ainsi ce que veulent les apprenants, et 'leurs besoins vont constituer les points de départ de tout enseignement' (Porcher, 1995 : 24). Une telle démarche semble indispensable dans un pays comme la Corée où la 'globalisation' et la 'mondialisation' favorisent plutôt l'anglais, le chinois et le japonais (Cho, 2011 : 19-25).

C'est dans ce cadre que nous avons mené une étude comportementale sur les apprenants coréens de FLE, fondée sur une enquête effectuée auprès d'enseignants et d'apprenants et sur une observation de classes. L'analyse de ces données permet d'abord de cibler les difficultés aussi bien des enseignants que des apprenants coréens, ensuite de mieux cerner les spécificités du profil de ces derniers, et enfin de mener une réflexion sur le type d'enseignement/apprentissage du public coréen.

Enquête et observation de classe

Deux enquêtes sous forme de questionnaires ont été effectuées : l'une auprès de 60 enseignants (40 français et 20 coréens) travaillant ou ayant travaillé en Corée, et l'autre auprès de 300 apprenants. Les enseignants interrogés, qu'ils soient français natifs ou coréens, sont tous en activité en Alliance Française, en université, ou en lycée. Précisons toutefois que seuls les enseignants dispensant leurs cours de conversation intégralement en langue française ont fait l'objet de notre étude. Les questionnaires destinés aux apprenants ont été distribués dans 3 structures distinctes : 6 classes réparties dans 2 lycées spécialisés en langues étrangères, 2 classes d'université et 15 classes d'Alliance Française. Ces questionnaires avaient pour objectif d'interroger les plus grandes difficultés des enseignants et des apprenants coréens et de vérifier si le besoin des apprenants était pris en compte dans l'enseignement.

L'enquête a été effectuée à l'Alliance Française, auprès de 2 classes de faux-débutants, 3 classes de niveau intermédiaire et 2 classes de niveau avancé, à l'université, auprès d'une classe de 15 étudiants en 1^{ère} année et de 2 classes de 14 étudiants en 2^{ème} année inscrits au Département du français, et 4 classes de 16 élèves en 2^{ème} année, au lycée. L'observation s'est réalisée par 3 moyens : nous avons assisté à 2 classes, en avons enregistré 3 et filmé 3. Si les mêmes objectifs que ceux de l'enquête distribuée ont été maintenus, il s'agissait également d'analyser l'emploi du langage non-verbal des apprenants et sa place dans la relation entre enseignant et apprenant.

Difficultés des enseignants

A la question « quelles sont vos difficultés principales en classe ? », les réponses des enseignants sont d'une manière générale les suivantes :

	enseignants français	enseignants coréens
Peu de prise de position à l'oral	98 %	86%
Manque de participation à l'oral	97 %	79 %
Manque de spontanéité - jeux de rôles	68 %	-
Manque de motivation, d'intérêt	65 %	31 %
Manque d'imagination	25 %	-
Incompréhension culturelle	15 %	-
Manque d'assiduité	11 %	47 %
Autres ³	25 %	68 %

Le tableau récapitulatif ci-dessus permet de constater clairement que les difficultés principales des enseignants, quelle que soit leur nationalité, se résument en deux points : peu de prise de position à l'oral et manque de participation à l'oral de la part des apprenants. Or, tandis que les enseignants français avouent en être embarrassés au point parfois de voir le bon déroulement de leur cours en être gêné, les enseignants coréens, quant à eux, considèrent le phénomène comme une sorte de fatalité. Seuls les enseignants français relèvent le manque de spontanéité, le manque d'imagination et l'incompréhension culturelle. Si l'on peut supposer que ces constats relèvent d'une différence culturelle, il semble intéressant de comparer les difficultés des apprenants.

Les moyens utilisés pour surmonter les difficultés en classe sont, d'une manière générale, peu nombreux. En témoigne notamment le fait que seul un nombre trop peu élevé d'enseignants ont répondu à la question « Que faites-vous pour surmonter ces difficultés ? » et il faut entre autres souligner qu'il s'agissait principalement d'enseignants français. Voici leurs réponses :

Face au manque de prise de parole : Attendre un peu ; plaisanter et passer à une autre activité

Face au manque de participation : Présenter des activités ludiques/ des sujets de leur quotidien/ en petits groupes

Difficultés des apprenants coréens

A la question « Quelles sont vos difficultés principales en classe de français ? (ou quand vous sentez-vous bloqué en cours de conversation ?) », les apprenants coréens répondent :

Quand je ne comprends pas les consignes du professeur

Quand je ne comprends pas les termes grammaticaux français lors d'explications sur la structure

Quand les paroles du professeur deviennent soudainement rapides

Quand des mots inconnus apparaissent

Quand les exercices difficiles en compréhension orale durent longtemps

Quand tout le monde attend que je parle

Quand le professeur reformule la question plusieurs fois devant moi

Si les cinq premières réponses correspondent à des difficultés générales dans l'apprentissage du français relatives à la compréhension orale, au vocabulaire ou à la grammaire, les deux dernières font état de la timidité des apprenants particulièrement ressentie en classe de français langue étrangère. Il faut souligner le dernier point : tandis que le fait de reformuler une question correspond à une attitude naturellement adoptée par l'ensemble des enseignants lorsqu'un apprenant ne comprend pas une question, on constate que cette même attitude est l'un des principaux facteurs qui bloquent les apprenants en classe.

Les difficultés soulignées par les apprenants eux-mêmes, lorsqu'ils doivent réagir à ces situations, sont les suivantes :

- expliquer au professeur ce que je ne comprends pas
- lui poser des questions
- comprendre tout ce qu'il dit
- s'approcher du professeur
- avoir une communication profonde avec le professeur

Si nous n'ignorons pas que le manque de compétence linguistique joue un rôle important dans ces difficultés, force est de constater qu'elles sont également d'ordre culturel. En effet, certains élèves avouent qu'après plusieurs tentatives de faire comprendre au professeur ce qu'ils veulent vraiment dire, dû à la différence des cultures, des logiques, finalement ils abandonnent la partie.

Analyse des problèmes relevés en classe

L'enquête réalisée et l'observation des classes ont permis de relever trois problématiques principales en classe qui créent de véritables malentendus culturels : celles du silence, de la participation et de la gestuelle ou de la mimique.

1. Problème du silence

Généralement dans un cours, lorsqu'une question ouverte est posée par l'enseignant à l'ensemble de la classe, il y a toujours au moins une personne qui se « dévoue » pour prendre la parole et briser un éventuel silence trop long. Or, en Corée, et spécifiquement en classe de conversation FLE, il n'en est presque rien. A la question « Qu'est ce qui vous gêne pour prendre la parole ? » ou « à votre avis, pourquoi les Coréens ne parlent pas beaucoup en cours ? », les apprenants coréens ont répondu :

« Parce que j'ai peur... » ; « Parce que je ne parle pas bien français... » ; « Je veux bien parler, mais je n'ai pas le temps de réfléchir, tout se passe trop vite... » ; « Je préfère écouter d'abord les autres... » ; « Il (ne) faut pas parler avant les autres... » ; « C(e n)'est pas bien de parler beaucoup... »

L'origine du silence est, d'abord, la peur du professeur français. Au-delà de ce qui pourrait être considéré comme une certaine forme de 'xénophobie', ce qu'il faut entendre par cette réponse, c'est que les apprenants coréens ne se sentent pas à l'aise face au comportement différent des professeurs français

- sur lequel nous reviendrons. Notons, par exemple, qu'ils n'ont en effet pas l'habitude que l'on reformule une question à leur attention dans une situation où ils n'auraient pas proposé de réponse. Cette peur de s'exprimer à l'oral pendant le cours s'explique ensuite par un sentiment de 'frustration' qu'ils ressentent tout au long de leur apprentissage de la langue étrangère, du fait que leurs progrès ne se font pas aussi rapidement qu'ils le souhaiteraient. Si cela arrive d'une manière générale à tout apprenant d'une langue étrangère, le phénomène est hautement renforcé⁴ par un désir de perfection de la part des apprenants coréens. Leur silence vient enfin d'une réticence à commettre des erreurs devant leurs camarades de classe, d'une peur de se ridiculiser devant l'autre, due au fort ancrage du dicton coréen suivant dans les mentalités : « *il vaut mieux ne rien dire, si on ne sait pas bien* ».

Ce silence trouve également sa source dans le contexte culturel spécifique à la Corée : les pensées y sont fortement dominées par le confucianisme (Cha, 1998), et le silence est considéré comme une vertu. « *La parole s'efface derrière le geste, le signe (...)* » (Bouvier, 2002 : 190) : le noyau de l'enseignement confucianiste demeure dans ce signe, 'expression rituelle de l'expérience vécue'. La parole n'a plus une valeur de vérité, le geste, en revanche, est crédible, 'il donne un visage à la réalité', il 'symbolise le concret, le réel' (Ibid.). Ici, « *il faut parler moins* », « *Celui qui parle beaucoup fait beaucoup d'erreurs* ». La parole est donc source d'erreurs et inspire la plus grande méfiance.

La mesure la plus sûre est ainsi de ne pas parler, puisque l'acte n'est pas apprécié, et ce, même lorsque les apprenants connaissent la réponse. Lee (2002) a opposé deux types de silence chez les apprenants coréens, à savoir le silence qui remplace le verbal « je ne sais pas » au le silence « d'indifférence ». Nous ne prendrons toutefois pas en compte le second, qui relève du manque d'intérêt, et opposerons le premier à deux autres :

- *Silence d'ignorance* : manque de compréhension de la question elle-même posée par l'enseignant/ manque de connaissances linguistiques ou culturelles
- *Silence d'hésitation* : réaction consciente ou inconsciente, quand la question de l'enseignant est adressée, d'une manière générale, au groupe entier
- *Silence de politesse* : décision volontaire pour ne pas devancer les autres, pour garder la face.⁵

L'attitude silencieuse de la part de ces apprenants provoque parfois une certaine 'distance' entre eux et leurs professeurs. Par ailleurs, à la question « Quand vous ne comprenez pas ce que le professeur a dit ou expliqué, que faites-vous ? », les réponses des apprenants sont les suivantes :

- 75 % demandent discrètement à leurs voisins de table (225)
- 63 % recherchent les mots inconnus dans un dictionnaire (189)
- 37 % ne se manifestent pas (111)
- 21 % demandent au professeur ou aux autres, mais à la fin du cours (63)
- 8 % réagissent immédiatement en demandant au professeur de répéter la phrase ou d'expliquer une fois de plus (24)

Largement majoritaires sont donc les apprenants n'interrompant pas le cours. Cependant, pour la plupart, il s'agit moins d'un manque d'intérêt vis-à-vis de l'enseignement dispensé que d'éviter de provoquer une situation où les camarades de classes connaîtraient déjà la réponse. Les apprenants coréens ne s'autorisent pas à 'déranger' les autres, à 'casser l'ambiance' littéralement en coréen, autrement dit, à faire preuve d'un comportement 'asocial'. En outre, ils ne veulent pas non plus déranger le professeur, ni le rythme de son cours. C'est aussi une forme de politesse, de respect envers le professeur, dans la mesure où les apprenants coréens évitent toute situation délicate face à laquelle leurs professeurs pourraient se trouver dans l'éventualité où ils ne maîtriseraient pas la réponse à la question posée. Ce silence est plus qu'embarrassant, il est considéré comme pénible, notamment par les enseignants français natifs. La plupart de ces derniers, dispensant leur tout premier cours à un public d'apprenants coréens, en restent surpris et s'interrogent. Un réel problème didactique se pose donc : le silence peut facilement se transformer en 'manque de communication', et est directement lié au problème de la participation en classe.

2. Problème de participation - manque de spontanéité ?

Même lorsque les apprenants parlent en classe, leur participation montre un schéma bien spécifique. Voici un exemple observé dans un cours de conversation B1 à l'Alliance Française :

P = Professeur A = 1er élève B = 2ème élève C = 3ème élève

< Conventions de transcription >

.. pause perceptible ou rupture du rythme (inférieure à 0.5 pause)

... demi-seconde de pause

. marque l'intonation de fin de phrase

? signale une question et une intonation montante

- signale un coup de glotte ou une coupure abrupte du son, comme dans « euh-euh »

() élément non prononcé

/???/ indique que la transcription est impossible

/mots/ entre barres de fraction signalent une transcription incertaine

(les mots en italique et entre parenthèses sont utilisés pour commenter la qualité du discours et pour fournir des informations sur le contexte)

Après une demi-heure de lecture individuelle et collective sur un texte traitant du sujet de la guillotine et de la peine de mort, le professeur pose une question pour lancer le débat :

P1 : qu'est-ce que vous pensez de la peine de mort ? Vous êtes pour ou contre ?

/????????????????/

A1: en Corée, (il) y avait beaucoup de discussions sur ça.

B1: oui, oui.. mais.. c(e n')est pas fini.

/????????????????/

(Il y a des élèves qui cherchent des mots dans le dictionnaire. Au coin de la salle, quelques élèves discutent en coréen sur les émissions à la télé qui ont été diffusées sur le sujet.)

/????????????????/

B2 : ça dépend...

P2 : et toi, Hye-kyoung, qu'est-c(e)'que tu en penses ?

/??????????????/

C1: je (ne) sais pas... peut-être.. en Corée, c'est possible..c'est possible euh-euh.. / disparaît/ mais.. c'est

difficile... je (ne) sais pas... c'est un peu...

/??????????????/

A2 : mais... quelques criminels, par exemple.. un meurtrier.. s'il a tué toute sa famille, il faut.. c'est

nécessaire de faire ça.

B3 : moi, j'ai vu un film américain.. dans ce film, la femme est morte mais elle était innocente.

C2 : ah, moi aussi, j'ai vu ce film..la femme est morte sur la chaise électrique.

(Quelques élèves parlent de ce film en coréen. L'élève qui fouillait dans le dictionnaire sort de la salle discrètement.) Au bout d'une demi-heure de ce genre de discussion,

P3 : alors.. vous êtes pour ou contre ?

A3 : c(e n)'est pas humain... mais...

B4 : c'est vrai, c(e n)'est pas bien...

C3 : on (ne) peut pas tuer quelqu'un.. même s'il est meurtrier...

A4 : oui, mais... les criminels graves... c'est un peu... je (ne) sais pas...

B5 : vraiment.. euh.. ça dépend...

C4 : c'est une question difficile...⁶

Dans cette brève séquence, seuls 3 apprenants sur 12 se sont exprimés et la discussion s'est finalement rapidement orientée vers un récit, une référence à la télévision, plutôt que vers une véritable prise de position (qu'elle soit personnelle ou simulée). Les autres apprenants ne se sont pas manifestés oralement. Il ne s'agissait pas manifestement ni d'un manque d'intérêt ni d'une marque d'indifférence, puisque certains prenaient des notes, d'autres consultaient leur dictionnaire - plutôt que de demander en français au professeur ou aux autres membres du « débat » -, d'autres encore parlaient en coréen entre eux. Les enseignants natifs ne pouvant comprendre leur conversation discrète en coréen, l'interprètent généralement comme un manque d'intérêt.

Cette séquence de cours décrite permet de relever quelques points intéressants. D'abord, nous remarquons que les apprenants coréens n'interviennent pas spontanément pour donner une opinion personnelle. Au lieu de s'exprimer clairement, ils attendent que quelqu'un d'autre prenne l'initiative de parler, que d'autres opinions soient exprimées avant la leur. C'est un comportement nettement confucianiste dans la mesure où il y a volonté d'« *utiliser la logique du tiers-inclus, [...] examinant simultanément les diverses dimensions d'un phénomène* » (Barbier, 2000 : 4) Toutefois, au niveau de l'attitude apparente, nous y ressentons plus fortement une image taoïste : « (...) *deux sages se rencontrèrent sans prononcer un seul mot parce que 'quand les yeux se rencontrèrent, le Tao était là'* » (Ibid : 4). Le taoïsme philosophique dont « *la règle d'or est le non-agir, en liaison avec la spontanéité directement émergente de la nature* » (Ibid : 1. op. cit.) est bien présent dans les comportements des apprenants coréens. Il est mélangé avec les principes du confucianisme, et, au moment du débat, il s'agit d'abord de « *suggérer et non de convaincre par une*

argumentation », d'« *opérer par variation, modulation, mise en perspective et non par un principe de non-contradiction* » (Ibid : 4. op. cit.).

Il y a une forte tendance à généraliser les arguments plutôt que de faire valoir une opinion personnelle. Les apprenants semblent préférer initier leurs phrases à l'aide des formules suivantes : 'On dit que', 'il semble que', 'ça dépend', 'les gens disent que', 'il paraît que', 'd'après...', 'beaucoup de gens pensent que', 'c'est possible', 'selon...', 'j'ai entendu (dire) que', 'il se peut que', 'en général', 'peut-être'. Ce sont souvent des expressions générales, non personnalisées ; les expressions introduisant une opinion personnelle comme 'je pense', 'je crois', 'à mon avis', 'pour moi' apparaissent rarement dès le début de la prise de parole, et ce, même si le professeur donne la consigne de les utiliser en priorité. En souhaitant éviter d'exprimer des opinions personnelles afin de les cacher aux autres, de connaître d'abord leurs références ou de se donner le temps de concrétiser une opinion plus convaincante, les apprenants coréens finissent par énoncer des phrases inachevées, accompagnées de regards lancés aux autres qui semblent demander de l'aide. Les opinions personnelles (car on se méprendrait à croire qu'il n'y en a pas) n'apparaissent que dans un deuxième temps, voire en fin de discussion, et de façon discrète. S'il est donc nécessaire de prendre en compte cette attitude et ce phénomène, il faut parallèlement s'interroger sur le meilleur moyen de réduire ce laps de temps qui s'écoule entre le moment où la question est posée et le moment où l'apprenant dévoile son opinion.

Il est maintenant intéressant d'interpréter les discussions transcrites réalisées en cours de conversation française à la lumière du regard interactionniste de E. Goffman, puisque le problème de la participation rejoint celui des conversationnistes prenant pour base l'étude du message verbal en contexte. Rappelons que chez Goffman (1981 : 13), une conversation constitue une série de réactions se forgeant chacune sa propre référence. Elle ne se réduit pas seulement au couple *question-réponse*, mais comporte aussi des *enchâssements* de paires subordonnées avant d'obtenir la réponse attendue. Chaque tour de parole se compose de mouvements⁷ tenant compte de trois contraintes, à savoir *systémique*, *ritualiste*, *sémantico-linguistique*, comme l'exemple suivant le montre :

A1 : Pardon, vous avez l'heure ?

B1 : Vous n'avez pas de montre ?

A2 : Non.

B2 : Il est dix heures.

A3 : Merci.

B3 : [Geste] Pas de quoi.⁸

Le premier tour contient deux mouvements : un mouvement ritualiste de « réparation » (*Pardon*) et un mouvement *sémantico-linguistique* lié à la situation. Les second et troisième tours sont un échange '*enchâssé*' ; celui de B1 n'est pas une réponse à l'énoncé initial, mais une demande d'information supplémentaire, et la véritable réponse apparaît au sein du quatrième tour. Le cinquième tour est purement rituel : l'interlocuteur marque sa « satisfaction »

(*Merci*) et le dernier, « une minimisation » (*Geste + Pas de quoi*). Le schéma de participation se compose, selon Goffman, des trois rôles essentiels du locuteur (*animateur, auteur, responsable*) et des rôles du récepteur. Des rôles se déterminent tout au long d'une conversation entretenue entre plusieurs personnes. Ils sont hiérarchisés par leur statut *légitime/non légitime* (ou *adressé/non adressé*). La ligne de conduite dite « acceptable », définie par les obligations et attentes mutuelles, révèle toute son importance. L'acteur social, pour préserver sa *face* et ne pas nuire à celle d'autrui, se livre à deux types essentiels d'échange : ceux d'évitement et ceux de présentation /confirmation.⁹ Si nous appliquons cette conception goffmanienne, à l'exemple de production orale citée préalablement, une nouvelle transcription se propose :

(Nous avons marqué () pour un échange apparent et () pour un échange sous-entendu, attendu, mais invisible.)

- 1 P1 : qu'est ce que vous pensez *Rôle d'animateur /*
de la peine de mort ? *Mouvement sémantico-linguistique*
vous êtes pour ou contre ? *Mouvement ritualiste-accentuation*
- 2 A1 : en Corée, (il) y avait beaucoup de *Mouvement d'évitement /*
discussions sur ça. *Rôle d'auteur sans responsabilité*
- 3 B1 : oui, oui, *Mouvement ritualiste- confirmation de l'idée A1*
mais c(e n)'est pas fini. *Rôle d'auteur-sans responsabilité*
- 4 P2 : et vous, personnellement, *Rôle d'animateur*
que pensez-vous de ça ? *Mouvement ritualiste-répétition*
- 5 B2 : ça dépend... *Mouvement ritualiste-évitement*
- 6 P3 : et toi, Hye-Kyoung, *Rôle d'animateur*
qu'est-c(e)'que tu en penses ?
- 7 C1 : je (ne) sais pas... *Rôle d'auteur-légitime (adressé)*
peut-être, en Corée, *Mouvement ritualiste-évitement / hésitation*
c'est possible...
c'est possible euh- euh.. /disparaît/ *Mouvement sémantico-linguistique*
mais.. c'est difficile.. *Rôle d'auteur-sans responsabilité*
je (ne) sais pas... c'est un peu... *Mouvement ritualiste-évitement/hésitation*
- 8 A2 : mais.. *Mouvement réparateur*
quelques criminels, par exemple.. *Rôle d'auteur- légitime acquis*
un meurtrier.. s'il a tué toute sa *Mouvement sémantico-linguistique*
famille, il faut.. c'est nécessaire
de faire ça.
- 9 B3 : moi, *Mouvement réparateur*
j'ai vu un film américain *Rôle d'auteur- légitime acquis*
dans ce film, la femme est morte *Mouvement sémantico-linguistique*
mais elle était innocente.
- 10 C2 : ah, *Mouvement réparateur*
moi aussi, *Rôle d'auteur- légitime acquis*
j'ai vu ce film.. *Mouvement ritualiste-confirmation de l'idée B3*
la femme est morte sur la chaise.
Electrique
- 11 P4 : alors, vous êtes pour ou contre ? *Rôle d'animateur /Mouvement ritualiste-
répétition*

- 12 A3 : c(e n)'est pas humain... mais... *Rôle d'auteur- sans responsabilité*
Mouvement sémantico-linguistique
- 13 B4 : c'est vrai, c(e n)'est pas bien... *Mouvement ritualiste-consentement à l'idée A3*
- 14 C3 : on (ne) peut pas tuer quelqu'un.. *Rôle d'auteur*
même s'il est meurtrier... *Mouvement sémantico-linguistique*
Mouvement ritualiste-consentement à l'idée A4
- 15 A4 : oui, *Mouvement ritualiste-acceptation à l'idée C3*
mais... les criminels graves... *Mouvement sémantico-linguistique*
c'est un peu... *Mouvement ritualiste-hésitation*
je (ne) sais pas... *Mouvement ritualiste-évitement*
- 16 B5 : vraiment.. euh.. ça dépend... *Mouvement ritualiste-confirmation des idées*
A4 et C3
- 17 C4 : c'est une question difficile... *Mouvement ritualiste-confirmation des idées A4*
et B5

Cette nouvelle transcription permet de montrer combien l'apparition des enchâssements est fréquente : la conversation ne s'appuie aucunement sur le couple question-réponse, mais sur une suite assez longue d'enchâssements qui s'installent d'une façon très discrète en lieu de réponse. Ainsi, dans le premier énoncé, la question initiale de l'enseignant ne trouve pas sa réponse. A, peut-être plus courageux par rapport aux autres élèves, prend le rôle d'auteur, mais celui-ci, au lieu de répondre à la question du professeur qui demande une opinion personnelle, lance un constat général sur la situation en Corée (énoncé 2). Réfugié derrière ce constat, il ne prend donc aucune responsabilité. B vient confirmer l'énoncé de A, mais ajoute un autre fait (énoncé 3) sans plus de responsabilité que A. Les deuxième et troisième tours de parole de A et B ne sont pas destinés à promulguer une réponse. Tout se passe comme si, à travers un échange 'enchâssé', nos deux locuteurs discutaient d'un sujet tout autre que celui lancé au départ, et évitaient ainsi, d'une manière discrète, de proposer une réponse. La première partie de la conversation s'achève brusquement comme si la parole avait été coupée aux interlocuteurs.

Ces mouvements d'évitement apparaissent tout au long de la conversation, même si l'enseignant réitère la question initiale (énoncés 4, 6, 11). En réponse à chacun de ces énoncés, on entend le même genre d'énoncés en hésitation (énoncés 5, 7, 15). Le deuxième enchâssement semble comporter une réponse à la question du professeur. A, dans l'énoncé 8, exprime quasiment son opinion favorable à la peine de mort, même s'il reste dans une hypothèse de forme. Mais les locuteurs suivants, au lieu d'argumenter ou de débattre sur cette opinion, lance une nouvelle référence. Leurs énoncés (9, 10) ne semblent comporter aucun lien sémantique avec l'énoncé précédent. A la fin de l'échange, tandis que le professeur montre des signes d'impatience relatifs au fait de ne pas obtenir de réponses claires (énoncé 11), les apprenants conservent le même mode de discussion et les changements sont quasi inexistant dans les énoncés suivants. Il est cependant intéressant de constater que dans ces énoncés, un grand nombre de mouvements de consentement et de confirmation de l'énoncé précédent (énoncés 13, 14, 15, 16, 17). Exprimer une opinion personnelle ne semble pas être le propos des apprenants-interlocuteurs ; ils tirent cependant une certaine satisfaction à rester dans une opinion généralisée, ceci pour ne pas

s'opposer à l'opinion déjà exprimée. Ce sont ces enchâssements qui empêchent une communication directe entre l'enseignant et les apprenants. Faut-il donc considérer l'échange comme un échec de communication ?

Cette troisième transcription agrémentée d'une description de la gestuelle et des éléments prosodiques, se révèle utile pour saisir ce qui s'est passé réellement.

(Nous avons marqué (/) pour un groupe intonatif mineur et (//) pour un groupe intonatif majeur, pour indiquer respectivement les contours descendants et les contours montants. Les énoncés qui se chevauchent sont à la ligne comme c'est le cas des numéros 13 et 15. Les énoncés contigus, soit des énoncés suivant immédiatement le tour précédent sans qu'il y ait d'intervalle rythmique normal, sont placés sous la dernière lettre de ce tour. La traduction en français de leur conversation en coréen est aussi insérée pour une meilleure compréhension de la situation.)

1 P1 : qu'est ce que vous pensez de la peine de mort ? Vous êtes pour ou contre ?

(Silence)

2 A1: en Corée/ (il) y avait beaucoup de discussions sur ça//

3 B1: oui, oui// mais/.. c(e n')est pas fini//

(Silence)

(Il y a des élèves qui cherchent des mots dans le dictionnaire - ce sont des dictionnaires coréen-français ou anglais-français.)

(Au coin de la salle, quelques élèves discutent en coréen sur les émissions à la télé qui ont diffusé ce sujet.)

*Leur conversation en coréen : *D = 4ème élève E= 5ème élève F = 6ème élève**

D1: c'était quand ?

A2: je ne me rappelle pas, il y a à peu près deux semaines.

D2: c'était quoi, le contenu ?

E1: aux Etats-Unis, quelques états l'ont aboli', 'en Europe, ils n'ont pas ça depuis longtemps', 'en Corée,

on doit la supprimer', 'non, il ne faut pas', quelque chose comme ça, quoi.

F1: pour moi, ce n'était pas intéressant...

4 P2 : et vous, qu'est-ce que vous en pensez personnellement ?

5 B2: *(en regardant deux élèves alternativement qui semblent être ses amis)* ça dépend/...

(Silence)

6 P3: et toi, Hye-kyoung, qu'est-c(e)'que tu en penses ?

(Silence)

7 C1: *(l'air embarrassé)* je (ne) sais pas/... *(léger rire)*

(en hésitant) peut-être/ en Corée/ c'est possible, c'est possible.. euh-euh../ disparaît// mais/ c'est difficile//

je (ne) sais pas/... *(pause)* c'est un peu/... *(regarde les autres)*

(Silence)

8 A3: mais... quelques criminels/ par exemple.. un meurtrier../ s'il a tué toute sa famille/ il faut.. /c'est nécessaire de faire ça//

9 B3 : moi / j'ai vu un film américain.. // dans ce film/ une femme est morte/ mais elle était innocente// (**rapide**)

10 C2: ah, moi aussi// j'ai vu ce film..// la femme est morte/ sur la chaise électrique/ (**rapide**)

(Quelques élèves parlent de ce film en coréen.) Leur conversation en coréen : *G = 7ème élève*

F2: comment on peut tuer des gens sur une chaise ?

G1: ben, c'est une chaise électrique. (en mettant l'accent sur le mot 'électrique')

F3: ah, d'accord. mais, c'est affreux, ça, (en indiquant sa chaise) sur une chaise comme ça. (en faisant un geste comme si elle meurt, d'un air plaisant) Imagine !

(Les autres éclatent de rire.)

(Une élève (A) demande aux autres comment on dit en français 'ce n'est pas humain'.)

(A ce moment-là, le professeur regarde l'une d'elles (F) qui parlait assez fort coréen. Celle-ci s'arrête de parler tout de suite en cachant sa bouche par la main, sourit timidement.)

(L'élève qui fouillait dans le dictionnaire coréen-français sort de la salle discrètement.)

Après une demi-heure d'échange,

11 P4: alors, vous êtes pour ou contre ?

12 A5: c(e n)'est pas humain/... mais/... (**léger rire**)

13 B4: c'est vrai// c(e n)'est pas bien// ... (**rapide**)

(**Silence**)

14 C3: on (ne) peut pas tuer quelqu'un/ même s'il est meurtrier/...

15 A6: oui//... mais/ (**en hésitant**)...les criminels graves/... c'est un peu/... (**pause**) (**en regardant les autres**) je (ne) sais pas/... (**sourire**)

16 B5: vraiment// euh/ ça dépend/...

17 C4: ... c'est une question difficile/... (**soupir**)

Il faut, en premier lieu, souligner le rythme soutenu des énoncés 9, 10 et 13. Il est intéressant de voir que les apprenants coréens parlent fort ou relativement vite lorsqu'ils s'engagent dans des commentaires supplémentaires. Ainsi, on s'aperçoit que les énoncés 10 et 13 correspondent à des mouvements ritualistes de confirmation de l'idée précédente, et que l'énoncé 9 concerne une référence supplémentaire, sans rapport direct avec l'énoncé précédent. En revanche, les autres énoncés démontrent que les apprenants-interlocuteurs s'expriment assez lentement, notamment lorsqu'il s'agit de leur opinion, et que leur voix est très faible (énoncés 7, 8, 12, 14). Certaines interventions se font, par ailleurs, assez rapidement, comme c'est le cas dans le tour de parole entre les énoncés 9 et 10 et entre les 14 et 15. A prend la parole dès la fin de l'énoncé précédent, même si ce dernier est relâché par une pause très brève d'hésitation (énoncé 15). De la même manière, l'énoncé 16 apparaît juste avant la fin de l'énoncé 15 (ou presque en même temps). Nous pouvons donc affirmer que la condition à une prise de parole immédiate réside dans le consentement ou l'apport complémentaire à l'idée du locuteur précédent. Il n'en est pas moins que cette prise de parole n'aboutit pas vers une pleine expression prolongée.

Parmi les expressions paraverbales, celle, très fréquente, qui consiste à regarder les autres avant de parler (énoncés 5, 7, 15) apparaît le plus généralement avant l'expression d'une opinion personnelle, et est souvent accompagnée de l'apparition de sourires ou de rire qui, selon la situation, exprime tantôt l'embarras (énoncé 7), tantôt l'évitement (énoncés 12, 15).

Il semble donc urgent de réinterpréter ce qui avait été considéré comme un manque de spontanéité, d'imagination, de sens critique, selon un schéma de participation fondée sur les comportements coréens. Pour ce faire et donc, pour évaluer la « participation silencieuse », (Bouvier, 2002 : 196) il nous faut prendre en compte une autre notion de « participation », une autre grille d'évaluation telle que celle proposée par Bouvier. Dans le système que décrit ses recherches, l'enseignant doit observer les apprenants sous plusieurs angles qui doivent eux-mêmes tous être pris en compte dans l'évaluation (Ibid.) : la qualité et la quantité du travail qu'ils ont effectué en dehors du cours, l'assiduité et la régularité, la participation aux travaux en sous-groupes, les questions posées individuellement à l'enseignant après la classe.

3. Problème de la gestuelle et des mimiques

Si la communication entre l'enseignant et les élèves ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes semble reposer essentiellement sur le langage non-verbal, certaines gestuelles ne sont pas évidentes à interpréter pour l'enseignant natif et peuvent provoquer des malentendus. Rappelons quelques mimiques et expressions gestuelles typiquement coréennes qui peuvent laisser perplexe un enseignant occidental (Sung ; Kim, 2001).

- Baisser les yeux : alors qu'en Corée, regarder droit dans les yeux est considéré comme un signe de « prétention », voire de « provocation », parler en baissant les yeux est un signe de respect vis-à-vis de l'interlocuteur.
- Se gratter la tête : ce geste traduit le fait que les apprenants ne connaissent pas la réponse ou ont commis une erreur assez légère. Contrairement aux apprenants français, il s'agit moins d'une manifestation d'un sentiment de honte que d'un véritable signe d'excuse.
- Se cacher le visage ou la bouche dans les mains (chez les filles) : ce geste survient notamment chez le public féminin lorsqu'il se sent humilié suite à une erreur importante ou lorsqu'il est désigné par l'enseignant.

Une séquence filmée de 15 minutes au sein d'une classe d'université de niveau intermédiaire révèle la place que la gestuelle et les mimiques occupent dans la communication « à la coréenne ». (Nous avons compté ici chaque mouvement non-verbal comme un énoncé, mais laissé le silence non identifiable ou collectif entre parenthèses.)

Le professeur commence le cours par l'exercice d'observation d'une séquence vidéo, accompagné d'un document authentique :

- 1 P : Chacun prononce une phrase par rapport aux images. Qui on voit ? Et qu'est-ce qu'ils font ?
- 2 **(Silence)**
Tout le monde regarde le document, la tête baissée.
- 3 P : La 1ère image, la 1ère photo. Qu'est-ce qu'ils font ?
- 4 **(Silence)**
Tous les étudiants sont presque immobiles.
- 5 P : La 1ère photo. Que fait le garçon ? *(pause)* S'il vous plaît !
- 6 **(Silence)**

Trois étudiants regardent toujours le document, la tête baissée. Les têtes des autres sont un peu levées, mais

les yeux fixent toujours le document. Une étudiante se gratte la tête, puis cherche dans le dictionnaire de

son téléphone portable. Une autre regarde la photo, la tête dans la main.

7 P : (*en désignant une étudiante*) Qu'est-ce qu'il fait, le garçon ?

8 E1 (*étudiante désignée*): (*à voix très basse, en hésitant*) Il écoute (...) la radio... (*et puis remue les lèvres*)

9 (*Silence*)

Les autres restent toujours sans parler, les yeux baissés. Une étudiante note dans son cahier les mots qu'elle

a trouvés dans le dictionnaire.

10 P : Et, qu'est-ce qu'il fait encore ?

11 E1 Il mange... il mange... (*pause*) du pain... (*léger rire*) (*Et puis regardent les autres*)

12 *Deux étudiants qui regardaient E1 sourient.*

13 P : Comment ça s'appelle le morceau du pain avec la confiture ? En France, c'est très populaire.

14 E2 : (*en hésitant*) Tartine...

15 P : Oui, la tartine. En France, on mange beaucoup de tartines. Bon. Le garçon mange une tartine. A votre avis,

c'est le matin ou l'après-midi ou le soir ?

16 *Quatre étudiants regardent toujours le document, ne lèvent pas la tête.*

17 E5 : Le matin...

18 P : Oui, c'est le matin. En France, en général, on mange des tartines, le matin. Mais, on peut manger

les tartines, l'après-midi, aussi.

Quelques minutes plus tard,

19 P : Maintenant, on observe le visage. Ici la 1ère photo. Le garçon lève les yeux au ciel, baisse la tête,

ouvre la bouche. (*mimes*) Qu'est-ce que ça veut dire ?

20 *Tout le monde rit.*

21 (*Silence*)

Les élèves se regardent en souriant.

22 P : En Corée, vous faites ça ?

23 *Quelques élèves rient.*

24 *Une élève fait non de la tête. Deux élèves regardent E5.*

(*Silence*)

26 P : Bon. Regardez. Il fait (*reprenant les gestes du personnage figurant sur la photo*) comme ça. Ça exprime

quoi ?

27 *Tout le monde éclate de rire.*

28 P : Découragé ou agressif ?

29 Tous les étudiants : (*d'une voix assez forte*) Découragé !!!

Tout se passe comme si l'activité se réduisait à un monologue du professeur. Jusqu'au sixième tour de parole, et même si la question du professeur est répétée trois fois, les apprenants gardent le silence, têtes baissées, yeux fixés sur le document et donc sans regarder le professeur, restant immobiles.

Qu'ils soient en train de préparer leurs réponses ou de chercher des mots, il est manifeste que les étudiants hésitent à donner une réponse. Cela crée une ambiance de classe pesante. Mais le rire et le sourire interviennent, traduisant, au 11^{ème} tour, l'hésitation, au 12^{ème} tour, une forme de sympathie envers la personne désignée par l'enseignant, puis permettant enfin de décontracter l'atmosphère, aux 20^{ème} et 29^{ème} tours, ce qui débouche, au 28^{ème} tour, sur une réponse unanimement spontanée, prononcée haut et fort. Même si la simplicité de la question, n'exige aucune formation de phrase, le rire a permis aux étudiants de s'impliquer davantage dans l'échange, et par extension, dans le cours.

Il est important de tenir compte du visage¹⁰, des attitudes, des postures d'un apprenant : même si ces éléments ne semblent, a priori, rien apporter à la progression du cours, ils font néanmoins partie intégrante de leur mode de communication. La connaissance et la conscience de l'existence de cette dimension par l'enseignant permettra, de fait, de rétrécir la distance entre lui et ses élèves.

Problèmes principaux des apprenants coréens

L'auto-évaluation des apprenants coréens pointe une certaine incompétence orale qui est à l'origine, selon ces derniers, d'un manque de compétence en compréhension orale collective, de maîtrise de la grammaire et du vocabulaire : « *Je ne peux pas parler parce que je ne connais pas bien la grammaire* » ; « *Je ne comprends pas bien les explications du professeur, mais en fait, c'est ma faute ; je n'ai pas de vocabulaire* » ; « *Les autres parlent tous très bien, mais moi, il y a trop de mots que je ne connais pas.* » Les problèmes de mauvaise compréhension sont imputés, en Corée, en général aux apprenants ; en conséquence de quoi, ils se replongent dans les manuels de grammaire et se munissent de livres de vocabulaire.

Il y a certes une incompréhension voire une démotivation des apprenants face aux approches didactiques de leur enseignant français, mais il y a également une focalisation excessive sur le problème lié à la maîtrise du vocabulaire. En témoigne la réponse suivante, rédigée par une étudiante en 3^{ème} année de français qui étudie la langue depuis 5 ans et qui envisage de poursuivre ses études en France : « *Moi, je suis toujours stressée en cours de conversation. J'étudie le français à peu près depuis 5 ans, mais au lycée, on parlait très peu, et en classe à l'université, seuls quelques étudiants parlent. Moi, je pars en France l'année prochaine pour étudier le stylisme. Je dois étudier beaucoup le français. Donc, je me suis inscrite au cours de l'Alliance Française. Mais, même ici, souvent, je reste bloquée tout au long du cours, parce qu'il y a trop de mots que je ne connais pas. Avant de venir, j'étudie tout le vocabulaire de la leçon. A ce moment-là, je comprends un peu et je peux dire des choses. Mais quand je n'ai pas étudié à l'avance, je ne peux pas parler. J'ai donc suivi encore un cours de grammaire et maintenant je suis en train d'étudier le livre de vocabulaire par thème, mais je parle toujours mal... Je dois pratiquer beaucoup mais je ne sais pas comment faire...* »

Et un autre apprenant, ayant 8 mois d'apprentissage du français à son actif et employé d'une société projetant une expatriation en France avoue : « *Et quand le professeur me demande d'improviser dans une certaine situation, je ne sais vraiment pas comment faire. C'est difficile. Je ne peux pas bien m'exprimer*

en français. On met beaucoup de temps pour imaginer la situation, mais moi, je veux apprendre ce qu'on dit en français dans chaque situation. Je ne sais pas ce qu'on a fait aujourd'hui. J'ai l'impression que je n'ai rien appris. »

Au manque de vocabulaire ou de grammaire considéré par les apprenants comme le problème majeur, il faut ajouter deux autres problèmes de taille :

- un mode d'apprentissage qui privilégie la compétence linguistique, ce qui ne répond pas aux besoins des productions orales en classe de conversation (exigeant donc une compétence communicative)
- un mode de communication - *qui, rappelons-le, passe par le signe* - qui ne favorise pas la prise de parole, et par extension, la production orale en classe.

Besoins exprimés par les apprenants

Les apprenants se rejoignent sur un certain nombre de points. Ils souhaitent notamment :

- Qu'on utilise plus de documents vidéo
- Que le professeur parle moins vite
- Que les consignes du professeur soient faciles à comprendre
- Que le professeur écrive des mots inconnus au tableau
- Que le professeur leur donne des documents à la séance précédente pour préparer à la maison (par exemple, la liste du vocabulaire ou l'article qui va être traité)
- Qu'il y ait plus d'occasions pour parler
- Qu'on achève une méthode entière/ un cursus d'apprentissage et qu'on le fasse en temps court

L'avant-dernier besoin exprimé représente une contradiction : tandis que les apprenants ne prennent que peu la parole en classe, ils formulent la demande de disposer davantage d'occasions de parler. A cela, viennent s'ajouter d'autres contradictions apparentes à la question relatives à leurs activités préférées et à celles qu'ils trouvent embarrassantes. Voici leurs remarques :

- Activités préférées : Jeux de rôles ; travail en petits groupes ; travail avec des documents vidéo
- Activités embarrassantes : Se présenter lors de la 1ère séance ; faire un exposé ; travail d'improvisation ; longue séquence d'exercices de compréhension orale collective ; jeux de rôles ; travail en petits groupes.

Les activités de 'jeux de rôles' et de 'travail en petits groupes' sont à la fois celles qu'ils préfèrent et celles qu'ils trouvent les plus embarrassantes. C'est dans leur justification que la contradiction apparaît. A propos des 'jeux de rôles', un apprenant reconnaît la nécessité de l'activité, mais la juge parallèlement inefficace du fait du manque de vocabulaire : « *Oui, il nous faut des jeux de rôles. Car, nous devons pratiquer plus le français. On doit pouvoir rencontrer plusieurs situations possibles en classe. Mais ce n'est pas facile, parce qu'on n'a pas de vocabulaire... »*

Les apprenants apprécient le côté ludique du jeu de rôles, mais n'aiment guère les exercices d'improvisation ou de création qu'ils considèrent comme une perte de temps, car la maîtrise de la langue n'est pas parfaite. La différence entre

les opinions sur le ‘travail en petit groupe’ semble plutôt être un problème relatif à l’attente d’un retour sur leur production orale et par conséquent à la correction des erreurs commises. Les apprenants écrivent : « *C’est une activité intéressante pour moi, parce que je préfère parler en groupe que parler devant tout le monde. C’est vrai que je parle à l’aise, mais en groupe, nous parlons toujours comme ça, personne ne peut corriger nos fautes...* » ; « *On nous demande souvent de travailler en groupe, mais moi, je n’aime pas ça. En fait, quand on discute en groupe, il y a toujours quelqu’un qui parle bien, cette personne parle souvent toute seule. Et on fait beaucoup de phrases incorrectes. Moi, je veux avoir tout de suite la correction du professeur.* »

Le souhait, partagé par l’ensemble des apprenants, d’achever une méthode entière en un temps réduit montre que la tendance typiquement coréenne à la précipitation dans le travail l’emporte sur la valeur des progrès réels. Le phénomène s’aggrave inévitablement lorsqu’il s’agit d’obtenir un certificat de langue dans de brefs délais. Les apprenants coréens se montrent très motivés par l’obtention des certificats de langue en raison du contexte de ‘globalisation’ ou de ‘mondialisation’ qui exige une compétence d’un certain niveau dans une ou plusieurs langues étrangères. En témoigne le nombre de candidats se présentant aux examens du DELF et du DALF qui augmentent considérablement depuis quelques années¹¹. Notre enquête le confirme : 39% des apprenants interrogés apprennent le français pour obtenir un certificat de langue et ignore volontairement les durées d’apprentissage recommandée par le CIEP. De fait, nombreux sont les candidats qui se présentent plusieurs fois aux examens cités préalablement, bien qu’ils ne possèdent pas le niveau concerné. L’apprentissage en Corée, caractérisé par un certain ‘bachotage’ revêt des allures de préparation aux examens.

On relève une autre contradiction au moment de l’inscription des apprenants dans les cours : à l’Alliance Française, il n’est pas rare que des apprenants inscrits ne se présentent jamais. Car la satisfaction est tirée du simple fait d’être inscrits à un cours, conformément au proverbe coréen suivant : « *Si on commence un travail, cela veut dire qu’on a en déjà presque fini la moitié.* ». La volonté de faire des progrès entre en pleine contradiction avec les efforts réels fournis. Les apprenants ne réalisent pas forcément leurs besoins, même si « *au fur et à mesure de l’apprentissage, de nouveaux désirs apparaissent, d’anciens souhaits deviennent caducs, les espérances pratiques se transforment.* » (Porcher, 1995 : 25).

Spécificité des apprenants coréens de FLE - quel type d’enseignement du FLE pour ce public ?

Ce qu’il faudrait, ce n’est ni un enseignement/apprentissage du français ‘à la française’, ni ‘à la coréenne’, mais une stratégie didactique qui permette aux apprenants coréens de FLE de se rapprocher de la culture française et qui serait parallèlement adaptable au contexte coréen.

- Face à la réduction de la prise de parole résultant donc d’une culture influencée par le confucianisme et le taoïsme, la méthodologie d’enseignement doit utiliser les silences. Pour ce faire, les apprenants pourraient rester anonymes dans un premier temps (ex. présenter quelqu’un d’autre à partir du questionnaire

effectué, faire deviner le profil de quelqu'un d'autre à partir des informations données, etc.), et ne 'remplir' le silence que lors d'une deuxième étape (ex. faire rire, aborder le sujet de l'activité à travers des épisodes concernant leur vie quotidienne, raconter des épisodes personnels de l'enseignant, etc.). C'est seulement lors d'une troisième étape, que les apprenants participeraient à leur insu (ex. travailler en groupe sous forme de compétition, parler de voyage à partir de leurs photos, affirmer quelque chose de faux et provoquer leur intervention spontanée, etc.) Pour le cas du jeu de rôle, il semble primordial de laisser un temps de préparation aux apprenants, un temps d'entraînement sans « l'oreille » de la classe et du professeur, et bien sûr, un temps de retour sur leurs travaux.

- Face à la tendance des apprenants à se concentrer sur l'acquisition du vocabulaire et de la grammaire, sur l'exactitude d'une phrase et sur la correction immédiate des erreurs par l'enseignant, il semblerait utile de rappeler aux apprenants, régulièrement et explicitement, qu'il existe d'autres manières d'intégrer des compétences linguistiques et que l'erreur est positive, qu'elle est une étape fondamentale dans la progression de leur apprentissage. Parallèlement, leur donner l'occasion de mener une réflexion comparative sur ces méthodes d'acquisition et les intégrer à leur propre mode d'apprentissage ne pourrait qu'être bénéfique.

- Face à cette forte motivation à obtenir des certificats de langue, plutôt que de se contenter d'organiser des cursus d'apprentissage particuliers qui répondent à cet objectif, il faudrait proposer parallèlement une vision plus large de l'apprentissage, en réservant des moments du cours à des activités spécifiques - compréhension orale collective ou expression écrite visant à leur faire comprendre la différence entre la logique 'française' et 'coréenne'.

- Face à cette volonté de finir une méthode de langue (ou un cursus d'apprentissage) dans des délais records, il semblerait plus stratégique de rassembler divers documents extraits de plusieurs méthodes ou des documents authentiques plutôt que d'opter pour des manuels. Ceci pourrait par ailleurs permettre aux étudiants d'éviter d'accumuler les méthodes, ce qui n'a aucun sens didactique tout en prenant en compte les risques d'un éclectisme sans cohérence relevés par Ch. Puren (1994 : 206).

Un travail de sensibilisation aux apprenants coréens, au cours duquel les points observés en classe seraient présentés, semblerait justifié pour les enseignants français. Un travail visant à sensibiliser les enseignants coréens aux méthodes françaises permettrait de les libérer d'un certain 'fatalisme'.

Enfin, il faudrait parallèlement insister sur des points relatifs à la formation des enseignants. La dimension culturelle étant considérée par les enseignants coréens comme un problème mineur et n'étant abordé que d'un point de vue français, le travail coopératif en binôme, entre enseignant natif et autochtone, s'avère indispensable en Corée.

Il va de soi que ces propositions très techniques doivent rester modestes et qu'elles exigent une validation en classe. Il faut également ajouter, en guise

en conclusion, qu'il y a souvent confusion chez l'apprenant entre des attentes et de réels besoins que l'enseignant est en mesure d'évaluer auxquels il pourra apporter des réponses. Si Gardner et Lambert croyaient que certains facteurs affectifs¹² soutiendraient le mieux à long terme l'apprentissage d'une langue étrangère (Gardner ; Lambert, 1972 : 54), dans le cas des apprenants coréens du FLE, il faut souligner le fait que les désirs de ces apprenants sont souvent bien plus régis par une « motivation instrumentale » (ibid.) qui s'orchestre autour de motifs pratiques réels.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos. pp. 1-22.
- Alber, J.-L., Py, B. 1985. « Interlangue et conversation exolingue ». *Cahiers du département des langues et des sciences du langage de l'Université de Lausanne I*, pp. 30-48.
- Blanchet, P. (entretien avec) 2009. « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », Agence universitaire de la Francophonie. *Le Français à l'université*, 2009-2. <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf>
- Bouvier, B. 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », *ELA*, n° 126. Paris : Didier-Erudition. pp. 189-199.
- Castellotti, V., Moore, D. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF, Editions des Archives contemporaines, pp. 181-201.
- Cha, Y.-J. 1998. *Les pensées traditionnelles des Coréens*. Jeon-Ju : Université Jeon-Ju.
- Cho, H.-D. 2011. « Le français face à la globalisation en Corée ». *Synergies Corée, Le français en Corée et la mondialisation*, n° 2, pp. 19-25.
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass : Newbury House.
- Geum, J.T. 2000. *Les pensées et cérémonies confucianistes*. Séoul : Yemunseowon.
- Goffman, E. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Goffman, E. 1997. *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Hall, E.T. 1984. *Le langage silencieux*. Paris : Seuil.
- Lee, B. 2002. « Spécificité culturelle des apprenants coréens et perspectives didactiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères ». *ELA*, n° 126, pp. 157-167.
- Lin-Zucker, M., Suzuki, E., Takahashi, N., Martinez, P. (dir.) 2011. *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant. Vers une ingénierie de formation*. Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Ohki, M. 2009. « Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en contextualisant l'enseignement au Japon ». *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?* Société coréenne d'enseignement de langue et littérature françaises, pp. 90-112.

Park D.-Y. 2010. « L'approche communicative et la perspective actionnelle dans l'enseignement du français en Corée : enjeux pour une contextualisation ». *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, vol. 5, n° 1, pp. 111-126.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette Education.

Puren, Ch. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.

Robert, J.-M. 2002. « Sensibilisation au public asiatique - l'exemple chinois », chinois ». *ELA*, n° 126, pp. 135-143.

Salins, G.-D. de. 1992. *Une introduction à l'ethnographie de la communication - Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Sénat (Publications du). 1997/1998. « Apprendre le français en Corée », Rapport n° 18 : <http://www.senat.fr/ga/ga97-018.html>.

Sung, K.-S., Kim, S.-D. 2001. « Etiquette de la langue et langage corporel des Coréens ». *Le langage corporel et la sémiotique, Etudes sémiotiques*, n° 10, pp. 77-114.

Widdowson, H.G. 1981. *Une approche communicative de l'enseignement des langues. Langues*. Paris : Crédif-Hatier.

Notes

¹ ELA a consacré un numéro entier à ce public en 2002 : *ELA* n° 126 (J.M. Robert, coord.). Paris: Didier-Erudition. Pour un cadre général sur la notion de profils d'apprenant, voir Lin-Zucker *et al.*, 2011.

² Voir l'article de B. Lee (2002) et celui de B. Bouvier (2002).

³ Leur habitude de ne pas prendre de notes et d'un 'bachotage', leur préoccupation envers la note de l'examen, la différence de niveau entre étudiants, l'effectif excessif dans une classe, etc.

⁴ J.-M. Robert (2002 : 139) l'explique dans le contexte général des apprenants asiatiques : « *Entraîné à ne parler que s'il connaît la bonne réponse, il se taira plutôt que de réaliser un énoncé incorrect. On croit remarquer quelquefois que l'apprenant asiatique n'écoute pas, ne « suit » pas le cours. En réalité, il attend le moment opportun pour étudier (ce qui signifie souvent seul après le cours).* »

⁵ Nous excluons de cette classification le silence d'indifférence, le silence d'arrogance et d'autres possibles qui nous semblent universels.

⁶ La transcription a été faite en corrigeant un peu les fautes grammaticales, mais nous avons essayé de garder les formes de leurs phrases.

⁷ 'Move' (traduit par G.-D. de Salins, 1992 : 193) qui désigne silence, geste, mouvement kinésique, mot, phrase, plusieurs phrases.

⁸ Nous avons modifié une partie de l'exemple présenté dans les *Façons de parler* (Goffman, 1981 : 22)

⁹ C'est la théorie d'échanges réparateurs que Goffman définit dans *Les Rites d'interaction* (Goffman, 1974). Ce dont il s'agit ici, ce sont des échanges de politesse : Goffman prétend que la politesse est "universelle" dans toutes les sociétés humaines en constatant l'existence de procédés qui permettent de maintenir entre les interactants un minimum d'harmonie, malgré les risques de conflits inhérents à toute interaction.

¹⁰ Certes, il semble parfois difficile, en particulier pour l'enseignant français natif de déceler les expressions du visage d'un étudiant coréen contenu des règles sociales (et tout simplement du faciès), cependant, l'enseignant pourra lire certains sentiments en se référant à la description de K.-S. Sung sur la lecture du visage d'un coréen (Sung ; Kim, 2001 : 97-104) .

¹¹ Beaucoup de lycéens veulent avoir le diplôme Delf ou DalF pour gagner des points lors de la présentation de leur dossier d'entrée à l'université ; pas mal d'étudiants, pour remplacer l'examen de fin d'études de leur université ; et certains salariés, pour augmenter leur chance d'aller travailler dans un pays francophone, si un poste est offert par leur entreprise.

¹² La « motivation intégrative » selon R.C. Gardner, W.E. Lambert (Gardner ; Lambert, 1972 : 54).