

## méthodologie de la recherche et recueil de données

### 1.1 Propositions méthodologiques

#### 1.1.1 La démarche de recherche

Cette recherche s'inscrit à la fois dans une démarche hypothético-déductive et inductive. Hypothético-déductive d'abord parce que le schéma décrivant le mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation (MARCAA) n'a pas, à notre connaissance, de réalité empirique. Il est le fruit d'une mise en relation théorique de variables décrites par d'autres recherches. L'aspect déductif de notre recherche aura trois étapes :

1. Repérer ces variables dans des contextes d'enseignement apprentissage choisis ;
2. Décrire leur fonctionnement ;
3. Comparer ce fonctionnement à celui théorisé afin d'en noter les similitudes ou les différences.

Inductive, ensuite, car les observations de terrain, pourront nous amener à :

- a. Enoncer d'autres relations entre ces variables ;
- b. Repérer d'autres variables que celles prévues ;
- c. Mettre en question l'utilité d'une variable pressentie ;
- d. Repenser le fonctionnement du mécanisme dans son ensemble ce qui signifierait que celui-ci peut évoluer au contact des spécificités particulières d'un milieu;
- e. Conclure à certaines limites dans le fonctionnement de ce mécanisme.

Le but final ne sera pas de prouver que les relations entre l'auto-évaluation et l'autonomisation des apprentissages n'existent pas, mais de montrer que leur prégnance dépend du contexte dans lequel elles fonctionnent et qu'un système autopoïétique est en soi un système capable de s'adapter au milieu dans lequel il se trouve et d'évoluer pour perdurer. Le tableau suivant servira à fixer la première étape de la justification de notre démarche de recherche :

Hypothèse : Mécanisme autopoïétique des relations de co-construction entre l'autonomie et l'acte d'évaluation (MARCAA)	
Parce que le terrain de recherche est abordé avec un cadre théorique et une hypothèse à vérifier	Parce que le MARCAA pourra évoluer et son fonctionnement pourra être précisé à partir des données du terrain dans lequel il a été repéré car tout fonctionnement autonome est en interaction avec son milieu.
↓	↓
Démarche hypothético-déductive	Démarche hypothético-inductive

C'est dans le but d'étudier le fonctionnement de ces relations dans un contexte particulier qu'une approche qualitative de recherche a aussi été retenue.

### **1.1.2 L'approche qualitative**

Le premier intérêt des méthodes qualitatives est leur ouverture dans la mesure où elles permettent d'appréhender le réel sans base théorique restrictive ou bien permettent de modifier une question de recherche issue d'un cadre théorique. En effet, selon Maxwell : « Le modèle d'une étude qualitative doit pouvoir changer en interaction avec le contexte général dans lequel l'étude est menée plutôt que d'être un cadre fixe de la recherche ». (Maxwell, 1999, p.26). Elles permettent d'aborder le milieu à étudier de manière ontologique et empirique. La réalité n'y est pas approchée selon un cadre théorique contraignant. Elles font naître les théories à partir des discours et comportements des individus mais aussi des documents qu'ils produisent. Par rapport aux études quantitatives dont l'objectif est de répondre à la question « combien ? », les approches qualitatives de recherche se proposent de comprendre « pourquoi ? » et « comment ? » un phénomène fonctionne et s'actualise.

La seconde partie de cette recherche a présenté une hypothèse théorique (le MARCAA) qui n'est certes pas venue du terrain mais que nous essaierons de repérer dans certains contextes éducatifs<sup>68</sup> afin de vérifier si les relations entre ses variables sont celles qui ont été prévues. Le projet n'est pas uniquement de vérifier le fonctionnement de cette hypothèse et d'affirmer par exemple que si dans un contexte éducatif donné, les cinq variables<sup>69</sup> retenues comme marqueur d'un DE/AVA n'existent pas, tout comportement autonome est absent dans ce contexte éducatif-là. Il est plutôt de décrire et de comprendre le fonctionnement de certains contextes éducatifs pressentis comme pouvant être pertinents au regard des objectifs de recherche et de réaliser s'ils mettent en œuvre les mêmes variables dégagées ou d'autres et avec le même résultat, c'est-à-dire, l'autonomisation des apprentissages ou un résultat différent qu'il faudra alors décrire.

En somme, ce n'est pas parce que ce mécanisme existe qu'il aura pour résultat systématique une autonomisation des apprentissages et ce n'est pas son absence qui suffira à affirmer qu'un enseignement/apprentissage donné n'est pas autonomisant. En effet, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, un enseignement transmissif peut donner des connaissances permettant à un apprenant d'être autonome dans le pays de la langue cible. De la même manière, ce n'est pas parce que certaines composantes de ce mécanisme seront

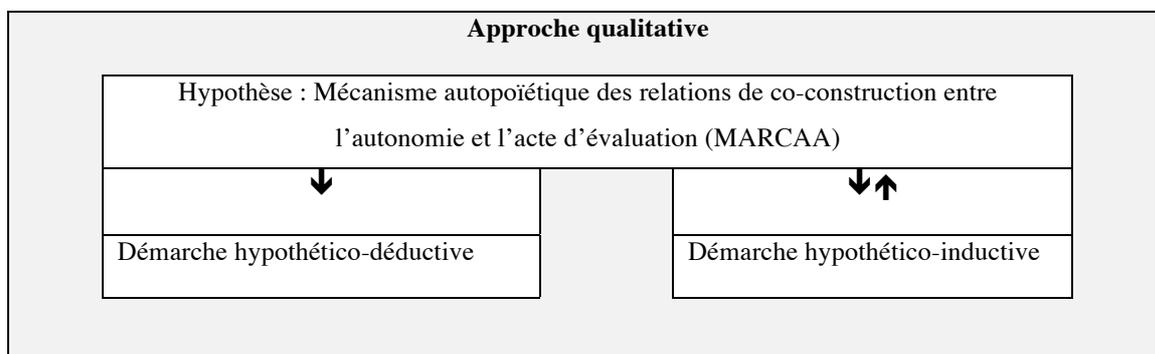
---

<sup>68</sup> Par « contexte éducatif » il faut entendre aussi bien une institution qu'une classe.

<sup>69</sup> Rappels des variables : auto-éco-organisation, autopoïésis, co-construction, activité évaluative, autorisation.

absentes qu'il ne pourra pas fonctionner. D'autres pourraient prendre place ou bien ces composantes pourraient aussi évoluer au contact du milieu dans lequel elles vont s'actualiser.

Par ailleurs, l'expression « contexte éducatif » désignant aussi des individus évoluant dans une culture donnée, c'est en décrivant et interprétant leurs actions, leurs productions et leurs discours, dans l'explicite et l'implicite de leurs formes, que nous pourrons repérer à la fois l'absence, l'existence telle quelle ou l'adaptation évolutive et culturelle des cinq variables dépendantes imaginées comme dynamique du MARCAA. L'approche qualitative aura cette souplesse nécessaire dans la redéfinition possible du mécanisme envisagé qui pourrait aussi être testé dans d'autres contextes éducatifs au Japon (formation en entreprise par exemple) ou d'autres cultures<sup>70</sup>. Ce second tableau servira à mieux faire comprendre comment l'approche qualitative est un outil intéressant permettant de faire évoluer l'hypothèse de recherche par les données du terrain :



### 1.1.3 Les perspectives d'analyse

Il est important de préciser quelles seront les perspectives d'analyse des comportements et discours qui vont constituer les données de recherche. L'accent sera mis sur les acteurs du processus autopoïétique à l'étude et la compréhension des actions qui le produisent dans un contexte donné. DeRose (1992) nous rappelle qu'une proposition peut ne pas valoir dans un contexte et valoir dans un autre et par extension qu'une pratique peut avoir un certain sens dans un contexte et non dans un autre. Ainsi, nous essaierons de comprendre selon des contextes différents si le mécanisme proposé fonctionne ou pas comme prévu (et dans ce cas quel est son fonctionnement ?) et pourquoi et comment l'autonomisation des apprentissages est valorisée dans un contexte et pas dans un autre. Ce qui permettra de nous intéresser à la fois aux phénomènes validant l'hypothèse de recherche mais aussi à ceux qui la

---

<sup>70</sup> Le fonctionnement du MARCAA pourrait être différent selon les cultures dans lequel il est en œuvre puisque tout mécanisme autopoïétique peut réagir aux variations de l'environnement dans lequel il se trouve en modifiant ses composantes mais tout en gardant ses caractéristiques propres.

modifient ou la contredisent. La logique adoptée sera donc de type inductive et délibératoire afin d'enrichir notre hypothèse des éléments qui ne manqueront pas d'émerger des données recueillies.

Creswell rappelle que dans une recherche relevant de l'approche qualitative, les phénomènes observés et analysés le sont au travers d'une vision du monde et une position particulière au chercheur : « Qualitative research begins with assumptions, a worldview, the possible of a theoretical lens, and the study of research problems inquiring into meaning individuals or group ascribe to a social or human problem. » (Creswell, 2007, p.37) et que cette vision du monde relève le plus souvent du postpositivisme, du socio-constructivisme, de la participation active et du pragmatisme. (Cresswell, 2007).

Pour tenir compte de cette remarque, les deux perspectives d'analyse retenues sont le postpositivisme et le socio-constructivisme. Avant de justifier ce choix, il faut expliquer pourquoi les perspectives de participation active et de pragmatisme ont été en partie écartées. La première dans le domaine de la recherche a pour finalité de modifier les comportements des acteurs ou les caractéristiques d'une situation en vue de son amélioration. Cresswell en précise ainsi le principe : « The basic tenet of this worldview is that research should contain an action agenda for reform that may change the lives of participants, the institutions in which they live and work, or even the researchers lives. », (Creswell, 2007, p.20). La seconde a pour finalité la validation des résultats d'un processus venant prouver que celui-ci fonctionne ou pas (qu'il est donc efficace ou pas) :

Individuals holding this worldview focus on the outcomes of the research-the actions, situations, and consequences of inquiry rather than antecedent conditions (as in postpositivism). There is a concern with applications- "what works"-and solutions to problems. (Creswell, 2007, p.20).

La volonté de changement des pratiques d'enseignement/apprentissage en vigueur dans un contexte particulier à décrire n'est pas le but de ce travail comme la volonté de fournir une méthode menant sans faille à l'autonomisation des apprentissages, d'ailleurs. Autrement dit, la finalité n'est pas de montrer à un enseignant ou une institution qui aurait fait le choix d'un DE/AVA ce qui doit être fait pour améliorer son organisation pour plus d'efficacité si besoin était. Il est possible que lors de la phase d'itération des résultats des observations une réflexion de la part des observés s'engage en vue d'un changement de leurs pratiques. Mais il s'agira-là d'une décision qui n'appartiendra qu'à la personne concernée et qui ne sera pas l'objectif des résultats obtenus. La finalité sera plutôt de comprendre ce qui est fait (comment et pourquoi) non pas de juger de la pertinence des actions de chacun.

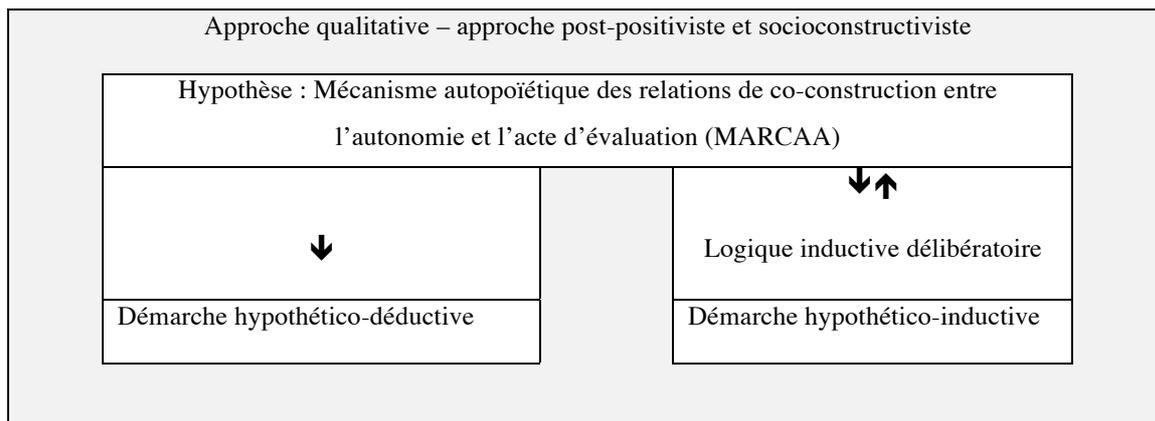
Les approches post-positiviste et socio-constructiviste nous semblent plus adaptées aux buts retenus. La première d'abord parce qu'elle est reliée à la démarche déductive et ensuite parce que:

l'approche post-positiviste considère que la réalité a une essence propre. Lorsque le chercheur s'inscrit dans cette posture, il dispose d'un critère de vérité : sera « vraie » une théorie ou un modèle décrivant effectivement la réalité. Selon cette perspective, l'objet de recherche consistera essentiellement en une interrogation des faits. Le chercheur élaborera l'objet de sa recherche à partir d'incohérences entre les théories et les faits, de l'identification d'insuffisances, d'incohérences théoriques rendant compte de la réalité. (Giordano et Jolibert, 2007, p.15)

Cette approche du terrain permettra de remarquer ce qui dans un contexte donné construit l'autonomisation des apprenants. Si c'est l'activité évaluative, celle-ci entretient-elle une relation de co-construction avec le comportement autonome des apprenants ? Si oui, quelles sont les variables en jeu ? Si c'est un autre phénomène, il nous faudra décrire le fonctionnement de ses variables. Au final, l'approche post-positiviste pourra nous montrer les limites du MARCAA.

La seconde donnera la possibilité d'exploiter l'aspect inductif de notre approche de recherche car elle met en avant l'importance et le rôle des interactions des enseignants et des apprenants dans la construction de leurs savoirs et de leurs pratiques. C'est donc en observant les apprenants et les enseignants dans leurs actions et interactions que nous serons à même de rendre compte de la complexité (au sens d'Edgard Morin) de la réalité observée et de comprendre quels sont les paradigmes interactionnistes influents susceptibles de jouer un rôle dans la modification de l'hypothèse du fonctionnement du MARCAA.

Le cadre méthodologique de cette recherche peut être complété par les perspectives d'analyse qui orienteront les choix des outils de collecte des données et leur interprétation :



## 1.2 Présentation de l'enquête : outils de collecte et d'analyse des données

La démarche de recherche participe (même si le terrain est abordé avec une hypothèse à vérifier) de la « théorie ancrée constructiviste » (Creswell, 2007, p.65) car elle entend s'attacher à la réalité des acteurs de l'enseignement/apprentissage afin que leurs discours ou leurs actions puissent, si cela était le cas, modifier le MARCAA et ce parce qu'il ne se pose pas comme pouvant être validé ou invalidé par l'analyse du terrain mais plutôt complété ou modifié par les résultats qui en ressortiront. Cette réalité empirique revêt différents aspects et il serait donc réducteur de vouloir l'aborder selon une seule approche. C'est la raison pour laquelle la technique de la triangulation a été choisie: « La triangulation est toute démarche systématique effectuée dans le but de percevoir et considérer un même phénomène, sous divers angles, en adoptant des perspectives différentes et parfois opposées ». (Poisson, 1991, p.99). Nous croiserons donc des techniques de récoltes de données sur un même contexte ou phénomène rencontré. L'analyse de ces différentes données issues de techniques différentes mais appliquées à un même domaine nous permettra de repérer des aspects divers d'une même réalité. Il sera nécessaire de comprendre dans ces données ce qui converge ou au contraire diverge et avec quels résultats pour la validation du fonctionnement des variables du MARCAA.

La première de ces techniques est l'entrevue. Elle permet, au travers du discours des enseignants, de contextualiser par la représentation qu'ils en ont les deux aspects de l'enseignement/apprentissage à l'étude que sont l'autonomisation et l'activité évaluative. Nous utiliserons deux types d'entrevue présentés par Dépelteau à savoir, l'« entrevue centrée » et l'« entrevue à questions ouvertes » dont les finalités seront de « corroborer ou réfuter une hypothèse de recherche et de découvrir de nouvelles hypothèses de recherche » (Dépelteau, 2010, p.314). Nous entendons donc laisser la plus grande liberté aux personnes interviewées afin qu'elles puissent exprimer la réalité de leurs pratiques avec leurs propres

mots, mais en ne perdant pas de vue les variables de l'hypothèse de recherche et leur fonctionnement.

Ensuite au moyen d'une analyse rendue possible par une échelle nominale, il faudra repérer dans ces discours les « contenus manifestes et latents », (Dépelteau, 2010) venant témoigner de la réalité des représentations et de leur fréquence.

Puis, nous mettrons à l'épreuve de l'observation externe les représentations qui seront apparues dans le discours des enseignants afin de comprendre comment elles se traduisent ou pas dans les faits. Une grille d'observation sera élaborée à partir de l'analyse de contenu des entretiens et des variables de l'hypothèse de recherche. Mais, nos représentations personnelles du phénomène étudié seront aussi analysées par le biais d'une observation faite par un collègue et ce dans le contexte d'ateliers de français dont l'organisation sera décrite plus loin.

Au final, ces données seront soumises à la relecture critique des enseignants interrogés et observés, ce qui constituera un troisième point de vue.

Ainsi, les trois techniques de récoltes des données seront l'entretien, l'observation et la validation des contenus par leur sujet. Ces techniques seront utilisées pour rendre compte d'un même phénomène et ce afin d'en croiser les données collectées. De cette manière, les données d'un entretien mené avec un enseignant sur ses pratiques de classe quant à l'activité évaluative ou l'autonomisation des apprentissages seront croisées avec celles obtenues par des observations ou d'autres entretiens. Ceci aura pour conséquence de comprendre, s'il y a lieu, l'évolution d'une pratique de sa représentation initiale en passant par son actualisation (réalisation dans l'espace classe) et sa réception. La méthode retenue pour le croisement de ces données est la suivante :

- a. Codage des données : repérage et définition des thèmes abordés dans les données.
- b. Regroupement des thèmes abordés, (sont-ils complémentaires ? Opposés ? Nouveaux ? Similaires ?) ;
- c. Formulation de concepts.

C'est par ces différentes approches d'un même fait que nous entendons en donner une analyse révélatrice faites de résultats fiables dans la mesure où ils seront soumis à la relecture critique des enseignants participants aux entretiens et aux enquêtes.

Pour finir, la démarche qualitative choisie afin de comprendre les acteurs et leurs actions pose aussi l'importante question du choix des contextes où observer le MARCAA.

### 1.3 Les contextes de la recherche

Seuls les contextes d'enseignement/apprentissage du français dans un environnement scolaire et universitaire seront concernés. Pour ce, cinq types d'établissement ont été retenus : écoles élémentaires, collèges, lycées, universités et écoles de langue. Une recherche menée dans l'ensemble des établissements d'une même catégorie est un travail colossal dont les données arriveraient de toute manière à saturation. Il faudra donc opérer des choix dans ces types d'établissements.

Cette sélection se fera par la connaissance du milieu d'enquête que nous avons depuis 25 ans de présence dans l'archipel et par la technique de l'échantillon typique défini par Dépelteau de la manière suivante : « Cette technique se fonde sur un choix raisonné fait par le chercheur. Ce dernier veut orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques. » (Dépelteau, 2010, p.226). Afin de procéder à un tel échantillonnage il faut en amont avoir retenu certains critères qui dépendent du cadre théorique défini mais aussi des obligations logistiques (facilité et possibilité d'accès aux données ; éloignement). Ainsi, nous privilégierons les établissements qui répondront à ces 6 critères :

Critères	Descriptifs
Statut de l'établissement	Les établissements publics et privés parce que les premiers sont plus susceptibles d'être soumis aux décisions gouvernementales en matière d'organisation et de choix didactique que les seconds ;
Langue enseignée	Les établissements scolaires qui enseignent des langues étrangères et en particulier le français afin de faciliter la collecte et l'analyse des données;
Descriptifs des cours	La présence dans le descriptif des cours de l'établissement en question ou dans les manuels utilisés d'un DE/AVA ; des procédés et procédures d'évaluation aux visées autonomisantes ;
Choix didactiques	La présence dans le descriptif de l'établissement (charte pédagogique, par exemple) d'un choix didactique aux visées autonomisantes ;
Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation	La présence dans l'établissement d'un lieu (centre de ressources ou autre) ou est mis en place un apprentissage aux visées autonomisantes ;
Renommée	Réputation, ouverture ou traditionalisme didactique de ces établissements ;

Cet échantillonnage une fois constitué, les données seront récoltées dans des établissements de type similaire et différents au moyen des outils décrits plus haut et ce afin de repérer les données complémentaires, identiques ou opposées. L'analyse du contenu des entretiens permettra, elle, de dégager deux types d'enseignant en charge de cours susceptibles de proposer ou pas un DE/AVA :

ENS+	enseignant sensibilisé à l'autonomisation et l'auto-évaluation
ENS=	enseignant sensibilisé à l'autonomisation et l'auto-évaluation mais se référant à des représentations sociales plus que professionnelles ou didactiques.

Ceci aidera à comprendre si la représentation de l'autonomisation des apprentissages et de l'activité évaluative ainsi que les pratiques qui peuvent en découler diffèrent selon les cultures d'apprentissage/enseignement et les personnes d'une même culture l'enseignement/apprentissage. En ce qui concerne le type « ENS= », son étude pourra aider à savoir si les raisons du choix d'un l'enseignement/apprentissage sans visées autonomisantes sont similaires ou différentes selon les cultures d'enseignement/apprentissage. Le but n'est pas de procéder à une généralisation des résultats (un résultat obtenu dans un contexte posé comme valide dans tous les autres contextes du même type) car dans une démarche qualitative de recherche Creswell rappelle que : « As a general rule, qualitative researchers are reluctant to generalize from one case to another because the contexts of cases differ. To best generalize, however, the inquirer needs to select representative cases for inclusion in the qualitative study. », (Creswell, 2007, p.74). Le terme « inclusion » est à prendre dans son sens mathématique à savoir : un ensemble A est inclus dans un ensemble B si le premier contient toutes les particularités du second. Aussi, ce qui sera possible d'affirmer est qu'un établissement donné propose ou ne propose pas de DE/AVA sous-tendu par le MARCAA et d'en déduire la présence ou l'absence de certaines ou de toutes les variables du MARCAA et qu'une étude menée dans un établissement répondant aux mêmes caractéristiques que celui étudié peut arriver au même constat. Ensuite et plus particulièrement en ce qui concerne les variables<sup>71</sup> mêmes du MARCAA, nous pourrons juger de leur efficience et admettre que :

- a. Si dans un DE/AVA, une variable du MARCAA est présente avec un effet sur l'autonomisation des apprenants, il sera possible de dire qu'elle a un rôle à jouer dans leur autonomisation.
- b. Si dans un DE/AVA, une variable du MARCAA est absente, sans effet sur l'autonomisation des apprentissages, il sera possible de dire qu'elle n'a pas de rôle décisif dans leur autonomisation.
- c. Si dans un contexte d'enseignement/apprentissage, une variable du MARCAA est présente avec un effet non planifié sur l'autonomisation des apprenants, il sera possible de dire qu'elle a un nouveau rôle à jouer dans l'autonomisation des apprentissages.

---

<sup>71</sup>Rappels des variables : auto-éco-organisation, autopoïésis, co-construction, activité évaluative, autorisation.

## Chapitre 2 : présentation des terrains de récoltes des données

### 2.1 L'Institut Français du Japon-Tokyo (IFJ-T)

Cet établissement crée en 1955 fait aujourd'hui partie du réseau des Institut français du Japon qui comprend les établissements de Kyoto, Yokohama et Fukuoka. Plus généralement, cet établissement est inclus dans l'organisme « Institut français » décrit comme : « l'opérateur de l'action culturelle extérieure de la France. Il a été créé par la loi du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État et par son décret d'application du 30 décembre 2010. »<sup>72</sup> L'IFJ-T est le plus important de ce réseau compte tenu du nombre de ses inscriptions.<sup>73</sup> Il accueille aussi les épreuves du DELF, DALF, DELF Junior, PRIM et du TCF. Il est aussi le lieu de la formation DUFLE co-organisée avec l'université du Maine.

Dans la section du site web destinée à la présentation du service de l'enseignement<sup>74</sup> rien n'est clairement précisé quant au relation entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages mais on peut y remarquer l'expression d'un respect des besoins des apprenants en matière d'apprentissage. L'enquête portera sur les 4 niveaux de cours (A1, A2, B1, B2). Une lecture de la brochure des programmes nous permet de constater qu'il y a deux types de cours : avec manuel et sans manuel.

Parmi les cours avec manuel, ceux qui mettent en avant dans leur processus d'enseignement/apprentissage la notion d'évaluation et d'autonomisation des apprentissages sont :

1. **Taxi 1 et Taxi 2**<sup>75</sup> : dans les guides pédagogiques de ces manuels dont l'utilité est entre autre d'explicitier la démarche d'enseignement apprentissage retenue par les auteurs, il est précisé la chose suivante :

Si le professeur est un transmetteur de savoir [...] d'informations, il est aussi, et de manière tout aussi essentielle, celui qui [...] leur apprend à apprendre et les aide à acquérir de plus en plus d'autonomie. [...] Il s'efforcera, entre autres, [...] [d'] encourager les élèves à réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage et à s'autoévaluer régulièrement. (Capelle et Guédon, 2009, p.14)

---

<sup>72</sup> <http://www.institutfrancais.com> , (consulté le 26 mai 2016).

<sup>73</sup> 2026 inscriptions au 4 février 2015, source, Mme Lacome, directrice des cours de l'IFJ-T.

<sup>74</sup> <http://www.institutfrancais.jp/tokyo/fr/apprendre/>, (consulté le 26 mai 2016).

<sup>75</sup> <http://www.hachettefle.com>, (consulté le 26 mai 2016).

2. **Interactions 1, 2 et 3**<sup>76</sup> : Ce manuel fondé sur l'approche neurolinguistique propose 3 niveaux. A chaque niveau correspond un guide pédagogique qui dispense les mêmes indications dans le domaine de la construction de l'autonomie chez l'apprenant. Ces trois niveaux favorisent l'autonomisation des apprenants par des exercices à faire à la maison ou dans un centre de ressources : « Chaque page correspond approximativement à une heure de travail en classe et est complétée par une série d'exercices à faire en autonomie ». (Crépieux Massé, Rousse, J-P., p.6) ; ou bien par des activités de compréhension écrite : « Si *Interactions 1* propose un certain nombre de questions sur les documents [...], le but est bien sûr de permettre peu à peu aux apprenants de formuler leurs propres questions et, ainsi, de *développer leur autonomie* dans la langue cible, (Crépieux Massé, Rousse, n.d., p.28) ; il semble aussi prendre en compte le rôle des interactions dans la construction d'une compétence évaluative et de l'autonomie des apprenants :

La motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère est ainsi continuellement alimentée par les interactions sociales de la classe qui préparent à celles en langue étrangère. *Interactions* s'appuie sur l'échange, l'entraide, et chaque apprenant, quelque soit son talent analytique, peut ainsi construire ses énoncés au rythme de ses aptitudes, sans que les plus rapides soient une gêne pour les plus lents ou inversement. (Crépieux Massé, Rousse, n.d., p.7)

En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages elle est prise en charge par l'enseignant. Cependant, on peut imaginer qu'au travers d'activités demandant à l'apprenant de comparer ses réponses à celles de ses camarades, l'activité évaluative de l'apprenant soit sollicitée.

Parmi les cours sans manuels, ceux qui entendent privilégier et favoriser l'autonomisation des apprentissages et l'activité évaluative de l'apprenant sont les « Ateliers de français ». Ces cours sont proposés aux niveaux A2, B1 et B2 et leur modèle didactique est emprunté à Tremblay<sup>77</sup>. Un article dans « Le Français dans le monde » que nous reproduisons en annexe 6 en décrit les caractéristiques. Par ailleurs, parce que l'auteur de cette recherche est aussi l'enseignant en charge de ces cours, leur observation sera faite par un autre enseignant.

---

<sup>76</sup> <http://www.cle-inter.com>, (consulté le 26 mai 2016).

<sup>77</sup> Cf. Tremblay, N.A. (2003), *Autoformation pour apprendre autrement*, Presse Universitaire de Montréal

Enfin, un second type de cours au niveau B2 intitulé « Regards sur la culture française et européenne » nous a paru intéressant afin de savoir si dans un cours qui ne propose pas dans son descriptif une approche aux visées autonomisantes et où l'ensemble du matériel est conçu par l'enseignant (s'en remettant de cette manière à sa culture d'enseignement), des comportements autonomes pouvaient apparaître.

### 2.1.2 Récapitulatif de l'échantillon « IFJ-T »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	5
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	A1.1 à B2
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	3 classes (A1.1, A1 et A2) : Interactions 1, et 3, Taxi 1, annoncés comme favorisant les notions à l'étude. 2 classes (B1, B2) : photocopiés, vidéo, audio.
<b>Effectif</b>	20 élèves par classe
<b>Statut de l'établissement</b>	Institut du gouvernement français
<b>Contenu des cours</b>	Dans les guides pédagogiques des manuels utilisés présence de conseils visant à l'autonomisation des apprenants. Pas de procédures et procédés d'évaluation aux visées autonomisantes prévus ; dans les cours sans manuel certains précisent dans leurs descriptifs que les contenus ont été choisis par les apprenants et qu'ils peuvent être modifiés par eux pendant la session.
<b>Choix didactiques</b>	Aucun choix didactique aux visées autonomisantes annoncé.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Absence de lieu d'apprentissage aux visées autonomisantes.
<b>Renommée</b>	Le premier Institut-français du Japon en terme d'effectif.

## 2.2 Classes de français.<sup>78</sup>

La particularité de cette école privée de français située dans le centre de Tokyo est qu'elle utilise la méthode « Silent Way ». Sur son site, l'école propose aux futurs apprenants de se poser des questions invitant à une réflexion sur leur manière d'apprendre<sup>79</sup>. Dans

<sup>78</sup> <http://www.classes-de-francais.com/>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>79</sup> Est-ce que je suis arrivé au monde en parlant ?; Comment ai-je appris ma langue maternelle ?; Ai-je souffert en apprenant ma langue maternelle ?; Est-ce que ma bouche (mon appareil phonatoire) est identique à celui d'un Français, et fonctionne-t-elle de la même façon ?; Est-ce que je peux agir sur les muscles de mon appareil phonatoire (ma langue, mes lèvres, ma mâchoire, le flux d'air ...) comme je peux agir sur mes mains ? Est-ce que je peux agir sur mon cœur ?; L'apprentissage d'une langue, est-ce une activité théorique ? Dans l'apprentissage d'une langue, est-ce que c'est quand je parle que j'apprends, ou quand le professeur parle que j'apprends ? Qu'est-ce qu'un bon enseignant ? Qu'est-ce qu'un bon étudiant ? Est-ce qu'apprendre à faire quelque chose de nouveau demande un effort ? Comment peut-on mesurer ses progrès ? Est-ce qu'un enseignant peut me dire où j'en suis dans mon apprentissage maintenant, ou plutôt où j'en serai dans six mois ? Quelle

l'organisation de ces classes, le but est clairement de rendre l'apprenant autonome : « Il vous faudra cependant faire de nombreux essais avant de parvenir à un résultat acceptable par l'enseignant qui peu à peu vous laissera choisir le contenu du cours comme un instructeur d'auto-école vous laisse petit à petit le contrôle de la voiture. », (cf. note 78).

Le rôle de l'enseignant décrit fait de lui une aide à l'apprentissage plutôt qu'un médiateur des savoirs : « son but [celui de l'enseignant] sera de vous aider à mieux discerner vos points faibles et à vous améliorer mais pas de vous fournir un métalangage grammatical. » (cf. note 78). On notera ici que l'activité évaluative, par le moyen de l'auto-évaluation, fait aussi partie du plan d'apprentissage.

Le premier moyen de cette autonomisation est d'abord la méthode « Silent Way » :

À Classes de Français, nous utilisons l'approche Gattegno pour l'enseignement des langues étrangères, aussi connue sous le nom de Silent Way. Cette approche créée dans les années soixante-dix, permet à l'étudiant d'avoir en bouche les mots de la langue étudiée dès le début de l'apprentissage. Apprendre une langue étrangère avec un livre aide rarement à prononcer la langue correctement. Pour apprendre rapidement les sons nous utilisons un tableau de prononciation où chaque couleur correspond à un son. Vous devrez donc être, dès le début, attentif à votre appareil phonatoire (votre bouche, votre langue, votre respiration) pour prononcer des sons et des mots, et produire des phrases. Très rapidement, à l'aide de panneaux où se trouve l'essentiel des mots-outils de la langue, vous commencerez votre apprentissage. De situations très simples réalisées avec de petites réglettes de couleur proposées par vous même, les autres étudiants ou l'enseignant, vous progresserez vers des situations plus abstraites et personnelles. Le rôle de l'enseignant est de vous donner les bons feedbacks, ceux qui vous aideront à progresser dans votre apprentissage de la langue. (cf. note 78)

On remarque que sa singularité tient en plusieurs caractéristiques mais qu'une des plus intéressantes est que les apprenants n'ont pas de manuel ce qui les oblige ainsi à modifier leur approche de l'étude d'une langue étrangère que nous savons basée sur l'écrit et la lecture.

Le second est la notion de « feedback » :

À Classes de Français, nous demandons aux étudiants de donner un feedback à la fin de chaque trimestre, de stage de week-end, ou de stages longs. Ce mot anglais a été choisi par Gattegno pour signifier le moment où l'on fait une mise en mots de son état d'esprit après un travail d'une certaine durée.

---

information m'est la plus utile ? L'apprentissage d'une langue, est-ce une activité qui a une fin ? Peut-on vivre sans une connaissance exhaustive de tout ce qui nous entoure?

Le feedback est destiné au professeur, aux autres étudiants et aussi à vous-même. (cf. note 78)

Elle s'appuie sur des interactions entre les apprenants et l'enseignant. Elle laisse supposer une activité évaluative commune qui ne passe pas par des tests ou les cases à cocher d'un portfolio listant des compétences en relation avec un niveau du CECR.

Cette approche nous a paru intéressante car sa description semble favoriser les variables à l'étude dans ce travail. Afin de mieux comprendre le fonctionnement de cette approche et ce à différents niveaux deux cours ont été retenus. Le premier au niveau moyen « où L'étude de la grammaire sera plus avancée que dans le niveau débutant. Votre enseignant natif vous rendra autonome dans la conversation en vous permettant de corriger vos erreurs de prononciation et de composer des phrases plus longues. », (cf. note 78) ; le second au niveau débutant : « Vous pratiquerez les sons du français. Votre enseignant natif vous rendra autonome dans la conversation en vous permettant de corriger vos erreurs de prononciation et de composer des phrases simples. », (cf. note 76).

### 2.2.1 Récapitulatif de l'échantillon « Classes de français »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	2
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Classe 1 : 60 heures de français Classe 2 : 100 heures de français
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Méthode Silent Way
<b>Effectif</b>	Classe 1 : 6 ; classe 2 : 9
<b>Statut de l'établissement</b>	Ecole privée
<b>Contenu des cours</b>	Autonomisation et auto-évaluation font partie des objectifs des cours.
<b>Choix didactiques</b>	Autonomisation et auto-évaluation font partie des objectifs de l'école.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Absence de lieu d'apprentissage aux visées autonomisantes.
<b>Renommée</b>	Ecole atypique car n'utilisant pas de manuels pour tous ses cours de langue et donc en dehors du circuit des éditeurs de manuels. Elle affiche clairement l'autonomie comme objectif d'apprentissage.

### 2.3 L'université Keio<sup>80</sup>

L'université Keio est la seconde plus prestigieuse université privée du Japon. Keio est aussi une entreprise qui a diversifié ses activités dans les chemins de fer et les grands magasins. Elle possède 6 campus : Mita (campus principal de l'université dédié à l'enseignement des Lettres, des Sciences économique et politique et des lois, fondé en 1858 ; il accueille les étudiants de seconde année) ; Hiyoshi (à vocation généraliste et accueillant les étudiants de première année ; il a été fondé en 1934) ; Yagami (dédié aux enseignement des sciences et des technologies ; il a été fondé en 1972) ; Shinanomachi (la faculté de médecine ; elle a été fondé en 1920) ; Shonan Fujisawa (dédié à l'enseignement du management, de la médecine, des sciences environnementales ; il a été fondé en 1990) ; Shiba-Kyoritsu (dédié à la pharmacologie ; fondé en 2008).

Nous avons retenu le campus de Mita<sup>81</sup> où les étudiants de français commencent une spécialisation en littérature et suivent des cours de français sur objectifs spécifiques (grammaire, conversation, pratique de l'écrit, etc.). Dans le cursus proposé, deux cours ont été choisis. Le premier, intitulé, « Pratique de l'oral et de l'écrit, A la découverte des cultures française et francophones ». Ce cours n'a pas pour support un manuel. L'enseignant français propose d'abord à des élèves de troisième année de construire des exposés sur un thème en relation avec la France et la francophonie. Puis d'écrire sur un blog des articles consacrés à l'actualité francophone à Tokyo. Ce cours nous a paru intéressant car il suppose un travail collaboratif où peuvent entrer en jeu des interactions entre apprenants et enseignant susceptibles de faire intervenir les variables à observer (autorisation, autorégulation, rétroaction régulatrice et l'activité évaluative). Par ailleurs, si les variables recherchées apparaissent, elles ne seront pas le fruit d'une approche dictée par un concepteur de manuel. En revanche rien n'est précisé sur les procédés et procédures d'évaluation.

Le second est un cours intitulé « Grammaire française ». Il est dispensé par une enseignante japonaise et a pour support un manuel en japonais édité au Japon. Son objectif est d'enseigner les éléments de syntaxe française à des étudiants de première année. Ce cours est associé à un autre où ces mêmes élèves pratiquent la conversation avec un enseignant natif. L'intérêt de ce cours est qu'il laisse présager une approche traditionnelle de l'apprentissage. Il sera intéressant de réaliser si, même dans ce contexte d'enseignement qui s'annonce transmissif, des comportements autonomes pourront se manifester.

---

<sup>80</sup> [http://www.keio.ac.jp/en/about\\_keio/campus\\_info.html](http://www.keio.ac.jp/en/about_keio/campus_info.html), (consulté le 27 mai 2016). Seul ce campus a répondu favorablement à notre demande d'enquête.

<sup>81</sup> Les départements de français des autres du campus n'ont pas donné suite à notre demande d'enquête.

### 2.3.1 Récapitulatif de l'échantillon « Keio »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	2
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Première et troisième année
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	1 <sup>ère</sup> année, Manuel de grammaire française 3 <sup>ème</sup> année (Vidéo, photocopié, blog.)
<b>Effectif</b>	25 par classe
<b>Statut de l'établissement</b>	Université privée
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucune structure dédiée à l'autonomisation des apprenants.
<b>Renommée</b>	Seconde université privée du Japon <sup>82</sup> ; Réputation et ouverture vers de nouvelles approches didactiques.

### 2.4 L'université impériale de Tokyo<sup>83</sup>

L'université impériale de Tokyo est la première<sup>77</sup> et plus célèbre université publique japonaise. Ceux et celles qui y étudient sont quasi assurés d'exercer, au sortir de leur cursus, des professions à hautes responsabilités. Elle a été fondée en 1877. Elle compte parmi ses anciens étudiants des prix Nobels et d'anciens premiers ministres du Japon.

Elle possède trois campus : Hongo, Komaba et Kashiwa. Les deux premiers sont situés à Tokyo. Le troisième dans la préfecture de Chiba. Seul le second accueille la faculté des Lettres où est enseigné le français et ce jusqu'en deuxième année. C'est donc sur ce campus que notre choix s'est porté. Deux cours seront observés. Un cours avec un enseignant francophone destiné à des étudiants de première année et utilisant le manuel Taxi 1 comme support. Le second, un cours de traduction, destiné aux étudiants de deuxième année et dispensé par un enseignant japonais.

---

<sup>82</sup> Selon le classement des universités nationales et privées du Japon, 朝日新聞出版 (Asahi Shinbun Syupan, 2015)

<sup>83</sup> [http://www.keio.ac.jp/en/about\\_keio/campus\\_info.html](http://www.keio.ac.jp/en/about_keio/campus_info.html), (consulté le 27 mai 2016)

### 2.4.1 Récapitulatif de l'échantillon « Université impériale de Tokyo, campus de Komaba »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	2
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Première et deuxième année
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Première année : Taxi 1 (Manuel annoncé comme favorisant les notions à l'étude.) Deuxième année : cours de traduction, photocopies d'articles de presse.
<b>Effectif</b>	30 (première année) ; 20 (deuxième année)
<b>Statut de l'établissement</b>	Université publique
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucune structure dédiée à l'autonomisation des apprenants.
<b>Renommée</b>	L'université la plus réputée du Japon.

### 2.5 L'université Sophia<sup>84</sup>

Cette université privée située à Tokyo et fondée en 1913 propose un enseignement d'inspiration jésuite. La page du site internet intitulée « Educational Ideals » présente des données qui font écho à deux processus mis en avant dans notre analyse de la notion d'autonomie<sup>85</sup> :

- a. Le processus de mise en relation : « Each member of the community is called on to participate in building up the University, fulfilling their respective roles with a sense of joint responsibility and humility, while recognizing the dignity and fundamental human rights of others. », (cf.. note 84).
- b. Le processus de libération : « the University does not tolerate political or ideological pressure: and any intervention of authorities on thinking and research. », (cf. note 84).

Par ailleurs, la bibliothèque de l'université propose un espace dédié à l'apprentissage et nommé « Learning commons » où les étudiants peuvent trouver des ressources utiles à la composition de leurs travaux et travailler en groupe. Une équipe de quatre bibliothécaires est chargée de les renseigner et les guider dans la recherche et l'utilisation des ressources nécessaires. Si rien n'est précisé quant la mise à disposition de parcours tels que nous avons

<sup>84</sup> <http://www.sophia.ac.jp/eng>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>85</sup> Cf. pp. 71-72

les aborder en présentant le CRAPEL ou le LABO, il est à prévoir que les utilisateurs sont à même d'y adopter des comportements autonomes tels que par exemple, le choix d'une ressource et son évaluation par rapport à un objectif d'apprentissage.

Le cours que nous avons choisi d'observer est dispensé par un enseignant francophone qui pratique la méthode du Silent Way en complément du manuel TAXI 1.

### 2.5.1 Récapitulatif de l'échantillon Université Sophia

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	1
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	1 <sup>er</sup> année.
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Taxi 1 annoncé comme favorisant les notions à l'étude et Silent Way.
<b>Effectif</b>	23
<b>Statut de l'établissement</b>	Université privée
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	L'autonomisation des étudiants est plus un objectif pour la construction d'une personnalité qu'un objectif didactique ; pas d'objectifs annoncé en ce qui concerne l'évaluation ;
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Un centre de ressources : « Learning commons »
<b>Renommée</b>	3 <sup>ème</sup> université du Japon (Cf. note 82)

### 2.6 Gyosei, (L'école de l'étoile du matin)

Cet établissement d'enseignement catholique situé à Tokyo comprend une école primaire, un collège et un lycée. Il a été fondé en 1888 par les Marianistes français. La présentation de l'établissement montre une approche de l'éducation fondée sur des principes chrétiens (amour, respect de l'autre, par exemple) mais aussi plus pragmatiques tels que le « renforcement de la condition physique » et « l'autonomie » (自主性の教育)<sup>86</sup>. En 1967, une école (« La section française du Gyosei ») spécialement dédiée à l'enseignement du français est ouverte. Faute d'effectif suffisant, l'école est vendue en 1973 aux autorités françaises et les élèves réintègrent des sections de français qui s'ouvrent pour l'occasion dans de nombreuses écoles Gyosei. Aujourd'hui ces sections existent encore et l'enseignement de la langue française s'y fait par le biais d'un programme d'activités dont la participation est basée sur le volontariat des enfants et des familles. Le français ne fait donc pas partie des matières obligatoires. Les élèves sont invités à suivre deux heures de « séances » en français dispensées par des enseignants japonais. Depuis 2007, la professeure en charge de ces séances

<sup>86</sup> Traduit par nous (<http://www.gyosei-e.ed.jp/newhp/pages/kyoiku.htm>), (consulté le 27 mai 2016)

prépare les élèves aux épreuves du DELF PRIM. C'est une de ces séances que nous avons choisie d'observer.

### 2.6.1 Récapitulatif de l'échantillon « Gyosei »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	1
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Primaire
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Jeux, images et photocopiés élaborés par l'enseignant.
<b>Effectif</b>	11
<b>Statut de l'établissement</b>	Etablissement privé catholique
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	L'autonomisation des apprenants n'est pas annoncée comme un but didactique mais plutôt comme une conduite de vie. Aucune démarche d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Renommée</b>	Un des plus anciens établissements où le français est enseigné ; fait partie du réseau Colibri.

### 2.7 Le Lys Blanc

C'est une institution de jeunes filles créée en 1881 par les Sœurs de Saint Vincent de Paul. Il y a huit institutions 白百合 (shirayuri<sup>87</sup>) au Japon. Elles fondent leur enseignement, de l'école primaire au lycée, sur les principes du catholicisme. Les langues étrangères à l'étude sont le français et l'anglais. Les cours sont dispensés par des professeures japonaises et natives. Un espace conversation est mis à la disposition des apprenants où ils peuvent échanger avec des enseignantes natives durant la pause déjeuner. Chaque année en juin est organisé le Festival du français auquel toutes les élèves apprenant cette langue participent en présentant des sketches, des danses ou des chansons. Elle conserve un programme d'« Apprentissage intégré »<sup>88</sup> (総合学習 sogo-gakka).

Le cours que nous avons retenu utilise le manuel Ludo et ses amis, niveau 2<sup>89</sup>. Parmi les divers objectifs présentés dans le guide d'apprentissage qui accompagne ce manuel, ceux qui nous ont intéressés et que nous nous attacherons à repérer lors des observations de classe sont les suivants :

<sup>87</sup> Lys blanc.

<sup>88</sup> Traduit par nous.

<sup>89</sup> 2008, Marchois, C. et Kerkmann, Editions Didier.

- Rendre les élèves actifs et acteurs de leur apprentissage. ;
- Centrer l'apprentissage sur l'enfant qui apprendra à exprimer ses goûts, ses besoins, ses projets, pour qu'il soit capable très rapidement de communiquer sur des sujets qui l'intéressent. ;
- Rendre l'enfant conscient des progrès accomplis grâce à des documents auto évaluatifs (les minis portfolios) ;
- Respecter les différents rythmes d'acquisition des élèves et leur diversité de stratégies d'apprentissage, d'où l'importance de proposer pour chacune des compétences plusieurs activités, différentes. Cela permettra à CHAQUE enfant de pratiquer une activité qui lui convienne, car le fonctionnement des enfants est loin d'être uniforme. (Marchois, 2008, p.5)

### 2.7.1 Récapitulatif de l'échantillon « le Lys Blanc »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	1
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Ecole élémentaire
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Ludo et ses amis 2.
<b>Effectif</b>	40
<b>Statut de l'établissement</b>	Etablissement privé catholique
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	Autonomie plus comme principe de vie que comme principe pédagogique.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Renommée</b>	Fait partie du réseau colibri ; ancienneté ; un des rares établissements japonais où on enseigne le français dès le collège.

### 2.8 Ecole Caritas<sup>90</sup>

Cette école créée en 1960 et qui n'accueille que des jeunes filles, fait partie de Caritas Internationalis, une confédération internationale catholique présente en Asie, en Afrique, au Moyen-Orient, en Amérique Latine, en Amérique du nord et en Océanie. L'enseignement

<sup>90</sup> <http://www.caritas.ed.jp/>, (consulté le 27 mai 2016)

dispensé de l'école maternelle au lycée et entend « favoriser l'autonomie des élèves »<sup>91</sup> et ce par le système des « Centres disciplinaires ». Il est décrit comme suit<sup>92</sup> :

Le « système des centres disciplinaires » qui caractérise l'éducation Caritas valorisant l'« autonomie » des élèves. Les zones sont créées par discipline et les élèves participent aux cours en se déplaçant par cours à une des salles de la zone. Ce système, dans lequel les élèves « vont » aux salles de classe plutôt que d'attendre que les professeurs « viennent », permet de créer une atmosphère où les élèves s'engagent de manière proactive dans leur apprentissage. Cette conscience du but mènera les élèves à un véritable « apprentissage ». En outre, dans chaque zone disciplinaire est installé un centre qui propose diverses expositions afin de développer l'intérêt des élèves pour la discipline concernée. Enfin, le fait que la vie des élèves ne se limite pas à l'intérieur de leur classe transforme toute l'école en un véritable « espace produisant des relations humaines » qui unit des élèves au-delà des classes et des niveaux, les élèves et les professeurs ainsi que l'école et la communauté locale.

Il existe aussi une section d'anglais et de français. Cette dernière est composée d'enseignants japonais et français. Les élèves ont la possibilité de se présenter aux épreuves du DELF PRIM et Junior. Enfin, chaque établissement possède une « Association des enfants » proposant diverses activités telles que le nettoyage des rues du quartier de l'école, des sorties, etc. Les enfants prennent part à ces activités et ont la possibilité de les gérer, les planifier et d'en proposer de nouvelles.

Notre enquête portera sur quatre enseignants et quatre cours, deux au niveau de l'école primaire, un au niveau du collège et un au niveau du lycée. Le premier cours observé en école élémentaire vise à faire pratiquer le français au travers de chansons et d'activités sur TBI ; le second utilise le manuel Les Loustics 1<sup>93</sup>. La lecture de son guide d'apprentissage donne des informations sur la démarche adoptée et on y découvre des intentions en relation avec les problématiques qui nous intéressent :

- a. Privilégier la perspective actionnelle recommandée par le CECRL qui envisage l'enfant comme étant un acteur social qui utilise le français au sein de sa classe, de son école, parfois en dehors.

---

<sup>91</sup> Source : <http://www.caritas.ed.jp/trait/index.html>; traduit par nous ; (consulté le 27 mai 2016)

<sup>92</sup> Source : <http://www.caritas.ed.jp/trait/index.html>; traduit par M. Jun Oba ; (consulté le 27 mai 2016)

<sup>93</sup> Edition Hachette Education

- b. Amener les élèves à utiliser des stratégies d'apprentissage efficaces leur permettant d'apprendre à se connaître en tant qu'apprenant et d'améliorer leurs performances.
- c. Amener les élèves à réagir positivement aux évaluations et à s'auto-évaluer.

(Denisot, Capouet, 2013, p.3)

C'est ce second cours qui propose une préparation aux épreuves du DELF PRIM. Les élèves qui suivent ces deux cours sont les mêmes. La classe compte 35 élèves de 7 à 8 ans. Le cours au niveau du collège utilise un manuel édité par l'école et dédié à la préparation des tests. Le cours au niveau du lycée utilise le manuel Taxi 1.

### 2.8.1 Récapitulatif de l'échantillon « Caritas »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	4 : Ecole primaire : 2 ; Collège : 1 ; Lycée : 1
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Ecole primaire (2 <sup>ème</sup> année), collège (2 <sup>ème</sup> année) et lycée (1 <sup>ère</sup> année).
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Ecole primaire : activités TBI, Les Loustics 1 Collège : Manuel de l'Institution Caritas Lycée : Taxi 1, annoncé comme favorisant les notions à l'étude.
<b>Effectif</b>	Ecole primaire : 35 ; collège : 30 ; lycée : 10
<b>Statut de l'établissement</b>	Etablissement privé catholique
<b>Contenu des cours</b>	Aucune démarche d'enseignement ou d'évaluation aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Choix didactiques</b>	L'autonomisation des élèves entend être favorisée par le système des centres disciplinaires qui favorise une démarche « proactive » (l'élève se déplace vers les connaissances pour les acquérir) et les rencontres entre apprenants et enseignants.
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucun espace dédié à l'autonomisation des apprentissages ; aucune organisation des cursus aux visées autonomisantes annoncée.
<b>Renommée</b>	Fait partie du réseau colibri ; ancienneté ; un des rares établissements japonais où on enseigne le français dès le primaire.

## 2.9 Le Lycée international français de Tokyo (LIF-T)

Cet établissement a pour origine le bâtiment de la section française du Gyosei, inaugurée en 1967 et rachetée par la France en 1973. Tous les élèves sont francophones de nationalité française ou non et sont accueillis de la maternelle au Lycée. Les enfants franco-japonais sont les plus représentés : on en comptait 386 sur 1040 en 2013<sup>94</sup>. Les objectifs

<sup>94</sup> <http://fr.calameo.com/read/002548686900e63a03e22>, (consulté le 27 mai 2016)

d'apprentissage du cycle des apprentissages premiers (la maternelle) tendent vers l'autonomisation des enfants et sont décrits de la manière suivante :

offrir un cadre de vie et une organisation qui favorisent l'autonomie et les premières expériences. Mettre l'élève dans des situations de découvertes spécifiques qui vont l'amener à construire de nouvelles manières d'agir sur son environnement, essentiellement par le jeu, la verbalisation, l'expérimentation de la vie en groupe, la recherche autonome ; favoriser le travail par ateliers dirigés, semi-dirigés ou libres [...].<sup>95</sup>

Par ailleurs, l'évaluation à ce niveau d'apprentissage n'est pas sommative mais faites à partir d'observation d'où découle une évaluation des compétences transmises aux familles : « Celle-ci [L'évaluation] repose essentiellement sur une observation quotidienne de l'enfant (grille d'observation ou épreuve de langage). Les parents reçoivent à la fin de chaque période un bilan des compétences de leur enfant. »<sup>95</sup>

En complément de cet enseignement généraliste et conforme aux décisions du Ministère de l'Education Nationale français, le LIF-T a mis en place des « parcours personnalisés d'enseignement des langues » laissant le choix entre un apprentissage de l'anglais ou du japonais<sup>96</sup>. Il semble que cette possibilité de choix est avant tout donnée aux parents et pas aux élèves sans doute considérés encore trop jeunes à ce stade pour prendre des décisions concernant leur apprentissage.

Par ailleurs, lorsqu'on consulte les pages du site internet dédiées au collège et au lycée, les références à l'autonomisation et à l'évaluation des élèves disparaissent pour laisser place à des informations concernant les différentes matières enseignées.

Pour les enfants non-francophones et dont les parents ont décidé d'une éducation à la française, le LIF-T a créé en 2014 la « Classe relais » dont le but est de faire « acquérir un niveau de maîtrise suffisant en langue française pour suivre le cursus enseigné dans notre établissement. »<sup>97</sup> L'établissement propose aussi une Bibliothèque Centre de Documentation dont l'un des objectifs est de « développer l'autonomie et faire acquérir des savoir-faire et des savoirs être transversaux en proposant une méthodologie de travail. »<sup>98</sup> et un Centre de ressources<sup>99</sup> aux mêmes objectifs.

---

<sup>95</sup> <http://www.lfitokyo.org/index.php/offre-pedagogique/maternelle>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>96</sup> <http://www.lfitokyo.org/index.php/offre-pedagogique/les-langues-au-lfit>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>97</sup> <http://www.lfitokyo.org/index.php/10-offre-pedagogique-fr/284-classe-relais-promotion-2014>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>98</sup> <http://www.lfitokyo.org/index.php/vie-a-l-ecole/bcd-bibliotheque-centre-documentaire>, (consulté le 27 mai 2016)

<sup>99</sup> <http://www.lfitokyo.org/index.php/vie-a-l-ecole/bibliotheques>, (consulté le 27 mai 2016)

Cet établissement a été retenu car il présente la particularité d'accueillir des élèves franco-japonais et français. Les premiers ont souvent suivi une éducation dans des écoles primaires voire élémentaires japonaises. Quand ils intègrent le LIF-T ils ont déjà des habitudes d'apprentissage. Au LIF-T, les élèves Franco-japonais et français étudient avec un enseignant français. Cette situation nous a paru intéressante afin d'observer comment les deux cultures d'apprentissage (japonaise et française) pouvaient fonctionner ensemble, puis comment les enfants franco-japonais pouvaient réagir face à une culture d'enseignement française. Pour ce faire, nous avons choisi une classe au niveau CE1 dans le cycle des apprentissages fondamentaux<sup>100</sup>.

Notre choix s'est aussi porté sur la « Classe relais » qui accueille des élèves d'autres nationalités que française et qui ont besoin de remédiation en langue française. Lorsque les enseignants en charge des apprentissages du programme de l'Education Nationale repèrent dans leur classe un élève en difficulté, il lui propose de suivre ce cours pendant quelques semaines. L'enseignante en charge de ces séances de remise à niveau, dispense un cours de FLE mais dont les particularités par rapports aux autres que nous observerons au même niveau sont multiples : le français est un outil à acquérir pour étudier d'autres matières et cela pourrait avoir une influence sur la motivation des élèves ; le public est différent puisque les élèves sont pour la plupart Franco-japonais et non plus seulement japonais ; l'enseignement/apprentissage se fait dans un contexte français.

### 2.9.1 Récapitulatif de l'échantillon « Le Lycée international français de Tokyo »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	2
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	CE1 et Classe relais.
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	CE1 : Manuel des programmes du cycle des apprentissages fondamentaux ; photocopiés ; tablettes ; Classe relais : fiches d'activités
<b>Effectif</b>	CE1 : 18 Classe relais : 9
<b>Statut de l'établissement</b>	Etablissement de l'Education Nationale Française.
<b>Contenu des cours</b>	CE1 : Etablissement de l'Education Nationale Française. Classe relais : à partir des enseignants en charge des cours généraux.
<b>Choix didactiques</b>	L'autonomisation des apprenants annoncée comme un but didactique dans le cycle des apprentissages fondamentaux
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Centre de ressources.
<b>Renommée</b>	Etablissement de scolarisation privilégié des familles françaises ou franco-japonaises aisées.

<sup>100</sup> [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm), (consulté le 27 mai 2016)

## 2.10 L'université de Waseda<sup>101</sup>

Lors de sa création en 1882, cet établissement d'enseignement supérieur a d'abord été un collège fondé par Shigenobu Okuma avant de devenir une université en 1902. Elle se donne trois missions : dispenser un apprentissage libéré de toute influence idéologique, favoriser une implication pragmatique des connaissances pour l'amélioration de la vie et promouvoir une citoyenneté respectueuse mais rien, dans les diverses pages du site internet de l'université ne laisse comprendre une intention de construire l'autonomie des apprenants de manière systématique et réfléchie. L'université s'est spécialisée dans l'enseignement de l'économie, de la politique, de la littérature et des lois et quelques personnalités célèbres (hommes politiques, artistes et écrivains) en sont issues.

Le School of International Liberal Studies (SILS<sup>102</sup>) dont le bâtiment se trouve dans la faculté d'économie-politique nous a paru intéressant. D'abord parce que les enseignants du département de français ont choisi de sensibiliser leurs étudiants aux épreuves du DELF-DALF puis parce qu'a été instauré l'obligation de former de petites classes afin de faciliter les interactions entre étudiants et enseignant. : « Small classes that honor the value of dynamic student-faculty interaction and student-to-student communication are the bedrock of the SILS approach. »<sup>103</sup> et enfin parce que l'enseignement est dispensé en anglais dans la mesure où les apprenants ont diverses nationalités donc, sans doute, diverses cultures d'apprentissage.

Un cours de français intensif en première année a été retenu car il présuppose de par son caractère intensif, une importante motivation des apprenants. Ce cours utilise comme support le manuel Amical 1<sup>104</sup>. Son approche didactique relève de l'approche communicative. Les auteurs entendent par là « donner les outils de base (structures grammaticales, lexique) indispensables soit pour « survivre » dans les situations quotidiennes dans le pays cible [...] soit dans leur propre pays lors des contacts avec des francophones » (Poisson-Quinton et Sijérols, 2011, page 3). Les leçons sont organisées de la manière suivante : écoute d'un dialogue ; questions de compréhension ; exercices de phonétique ; explication lexicales et grammaticales des éléments du dialogue ; exercices de grammaire portant sur ces éléments ; réemploi des contenus de la leçon dans une activité de production orale. Aucune des étapes décrites n'est élaborée dans le but de construire l'autonomisation des apprentissages des élèves. Il semble plutôt que l'objectif soit celui de les rendre autonomes dans le pays cible au

---

<sup>101</sup><http://www.waseda.jp/top/>, (consulté le 28 mai 2016)

<sup>102</sup> <http://www.waseda.jp/sils/en/about/faculty.html>, (consulté le 28 mai 2016)

<sup>103</sup> <http://www.waseda.jp/sils/en/about/feature04.html>, (consulté le 28 mai 2016)

<sup>104</sup> <http://www.cle-inter.com/detail-9782090386028.html>, (consulté le 28 mai 2016)

moyens des contenus et objectifs d'apprentissage proposés de manière hétéronome par le manuel. L'autonomisation n'est donc pas un moyen d'apprentissage. Elle est présentée comme le résultat d'un enseignement organisé de manière hétéronome qui pourra s'exprimer dans le vécu de l'apprenant.

### 2.10.1 Récapitulatif de l'échantillon « Waseda »

<b>Nombre de classe(s) observée(s)</b>	1
<b>Niveau(x) des classe(s) observée(s)</b>	Première année, intensif, quatre classe par semaine.
<b>Support(s) utilisé(s)</b>	Amical 1
<b>Effectif</b>	12
<b>Statut de l'établissement</b>	Université privée
<b>Contenu des cours</b>	Choix en matière d'organisation des cours : nombre volontairement limité d'élèves par classe ; autonomisation dans le vécu de l'apprenant.
<b>Choix didactiques</b>	L'autonomisation des apprenants n'est pas annoncée comme un but didactique
<b>Ingénierie pédagogique dédiée à l'autonomisation</b>	Aucune espace dédié.
<b>Renommée</b>	Première université privée du Japon.

## 2.11 Récapitulatif général des échantillons :

		Contextes	Enseignants	APM/DC/ METH
1	Classes de Français	CONT ++	M	METH+
			ELE	METH+
2	Université Sophia	CONT +	BP	APM +
3	Ecole Gyosei	CONT +	YK	DC =
4	Ecole du lys blanc	CONT +	EL	APM +
5	Caritas (primaire)	CONT +	MA	APM +
			BB	DC +
6	Caritas (collège)	CONT +	LS	APM =
7	Caritas (lycée)	CONT +	RS	APM +
8	LIF-T	CONT +	MJ	DC +
			MB	DC =
9	Université Keio	CONT =	VB	DC +
			IS	APM =
10	Université impériale de Tokyo	CONT =	AD	APM +
			HM	DC =
11	Université de Waseda	CONT =	BF	APM =
12	IFJ-T	CONT =	CP	DC +
			DP	APM +
			VP	APM +
			KU	APM +
			CL	DC =

### Légende :

**CONT ++:** contexte d'enseignement/apprentissage où les notions à l'étude sont mises en pratique par une méthode, des pratiques de classe et une formation des enseignants ; **CONT +:** contexte d'enseignement/apprentissage favorable aux notions à l'étude (déontologie de l'établissement) ; **CONT =:** contexte d'enseignement/apprentissage indifférent aux notions à l'étude ; **ENS +:** enseignant sensibilisé aux notions à l'étude ; **ENS =:** enseignant sensibilisé aux notions à l'étude mais se référant à des représentations sociales plus que professionnelles ou didactiques ; **METH +:** méthode favorisant les notions à l'étude ; **APM +:** approche du manuel annoncée comme favorisant les notions à l'étude ; **APM =:** approche du manuel annoncée indifférente aux notions à l'étude ; **DC =:** descriptif du cours indifférent aux notions à l'étude ; **DC +:** descriptif du cours favorisant les notions à l'étude.