

---

## FLE de l'enfer en Corée du Sud ?!

### Comprendre les contextes pour s'adapter

**Loïc Madec**

*Dynadiv (Dynamique et enjeu de la diversité)*

*Université François Rabelais*

*3, rue des Tanneurs*

*37041 Tours cedex 1*

*loicmadec@yahoo.fr*

---

*RÉSUMÉ. Enseigner une langue étrangère à des apprenants vivant dans un milieu socioculturel qui tend à réprimer l'individualité et à museler la libre expression peut dérouter l'enseignant natif qui doit alors impérativement comprendre les contextes afin d'adapter son enseignement, tout particulièrement le choix et l'usage des méthodes de FLE. Pour bien appréhender l'environnement très particulier sud-coréen auquel doit faire face le lecteur francophone, il faut en amont se soucier de la description des réalités locales et, compte tenu de l'aspect délicat de tout discours sur l'autre, affirmer résolument une posture qui bat en brèche la compréhension automatique des cultures. La construction en classe d'un rapport privilégié avec l'apprenant sud-coréen passe par le choix raisonné d'un manuel qui lui-même dépend de la lucidité de l'analyse contextuelle et du degré d'affranchissement du regard.*

*MOTS-CLÉS : l'autre, confucianisme, contextes, individu, posture, progression, relativisme*

---

## 1. Introduction

« Koreans students silenced by exams » : c'est le titre quelque peu énigmatique d'un article paru dans The Guardian<sup>1</sup> mais qui rend compte d'une réalité de l'enseignement des langues étrangères (LE) en Corée du Sud.

Cette poignée de mots reflète en effet un des dysfonctionnements de l'apprentissage des LE dans la péninsule coréenne, à savoir que les apprenants sont réduits au mutisme à cause du concours d'entrée dans les universités, phénomène que je relaterai dans une première partie qui traitera plus généralement des contextes socioculturel et didactique propres à la Corée du Sud et indispensables à la compréhension de la situation à laquelle doivent faire face les lecteurs de français langue étrangère (FLE).

Dans une seconde partie, le cadre d'analyse étant posé, je traiterai la problématique de cet article : quels manuels de FLE utiliser en Corée avec un public peu enclin à la production orale ? Avec un public qui semble a priori difficile à inscrire dans l'approche communicative qui prévaut dans la plupart des méthodes de FLE ? Après de brèves considérations d'ordre méthodologique, j'exposerai, à l'aune de mon expérience, la conception que j'ai du choix et de l'usage des manuels de FLE avec les apprenants sud-coréens, et présenterai une méthode d'enseignement/apprentissage répondant aux objectifs fixés en fonction des contraintes locales.

Trois exigences, fortement imbriquées, sous-tendent cette contribution – et plus généralement tout mon travail sur le rapport des Sud-coréens à l'altérité et aux langues étrangères : tout d'abord l'acuité de « “cet œil anthropologique” (...), cette attention constante aux détails les plus concrets et même les plus triviaux de l'existence humaine, en particulier à certaines caractéristiques de nos jeux de langage les plus familiers qui ont tendance à nous échapper justement parce qu'elles sont constamment sous nos yeux » [BOUVERESSE 98 : 112]<sup>2</sup>. Un souci du savoir-observer qui doit – deuxième exigence – s'accompagner d'un devoir-rapporter. Rapporter les réalités de l'autre (en tant qu'elles contribuent à la construction de notre objet), en particulier celles, obscures ou délicates, que nous serions tentés de contourner par peur des jugements. Édulcorer par exemple, par crainte d'être accusé de verser dans l'extrême-orientalisme, la description des phénomènes discriminatoires qui affectent les étrangers en Corée du Sud<sup>3</sup>, alors que les questions d'identité et d'altérité sont centrales dans mon projet de recherche, serait se conformer à la doxa relativiste et adopter une attitude qui va à rebours d'un projet scientifique de lecture et de compréhension du social, entre autres.

Méthodologiquement, ces deux premiers impératifs impliquent de tenir en haute estime les « “matériaux sociaux ordinaires” » parce qu'ils « rendent audibles, perceptibles, visibles des phénomènes que souvent nous ne voyons plus tant ils sont évidents » [CASTELLOTTI 10]. Parmi ces matériaux sociaux ordinaires, les mots du quotidien occupent une place de choix, et c'est avec eux, par un exemple concret, que je vais présenter la troisième exigence en soulignant l'inclination des Français, lors de discussions, à conclure leurs argumentations par une formule du type « Enfin... à mon avis... ». Cette précaution langagière – traduire : « Ce que je viens d'exprimer ne constitue en rien un défi à votre propre point de vue » – est très symptomatique d'une quasi-incapacité hexagonale à, au cours de débats, assumer un jugement, et donc à discuter de manière constructive : « aujourd'hui on considère plutôt que c'est à croire (et à aimer), et non à juger, qu'il faut encourager le public. Qu'on le veuille ou non, la tendance à contester la liberté de jugement au nom de la liberté de pensée est bien, depuis un certain temps, une spécialité qui est plutôt française » [BOUVERESSE 99 : 135]. Cette « tendance », plus prégnante encore aujourd'hui qu'il y a dix ans – plus Narcisse s'impose, plus le chacun-ses-goûts s'installe –, n'est malheureusement pas circonscrite au seul espace commun : elle sévit également dans le domaine scientifique. Ainsi, dans une note qui accompagne sa démonstration, Jacques Bouveresse fait-il référence à un

<sup>1</sup> <http://www.guardianweekly.co.uk/?page=editorial&id=896&catID=5>

<sup>2</sup> Jacques Bouveresse fait référence dans cette page au « second Wittgenstein » et à la séduction opérée sur lui (et vraisemblablement sur Pierre Bourdieu) par ce « philosophe de l'ordinaire, et même du plus ordinaire, du concret et de la pratique. »

<sup>3</sup> Un journaliste ayant travaillé, notamment comme enseignant, quelques années à Séoul écrit : « Le nationalisme en Corée atteint un niveau difficile à imaginer » [PIEL 98 : 145-146]. Même s'il aurait dû se montrer plus précis quant à ce phénomène identitaire – car une gradation existe : patriotisme, chauvinisme, nationalisme, xénophobie, racisme –, l'auteur, en osant rapporter une réalité coréenne connue de tous les étrangers, assume ce travail de description préliminaire à celui d'explication. Or, l'observateur occidental, d'où qu'il vienne et quoiqu'il observe, affiche une fâcheuse propension à sauter cette étape primordiale et à tout comprendre mécaniquement, se posant de fait en bienveillant connaisseur de l'autre...

philosophe italien selon qui « les réactions à la publication du livre de Sokal et Bricmont<sup>4</sup> montrent le degré auquel « la notion de débat argumenté est étrangère à la culture française » » [BOUVERESSE 99 : 157]<sup>5</sup>.

Débats constructifs improbables autour de sujets pourtant dépassionnés, voire anodins, et qui frisent alors l'échange autistique dès que l'on aborde la question de l'autre. En didactique des langues étrangères, et plus généralement dans tout champ disciplinaire où l'autre est central, les analyses sont ainsi trop souvent noyées par le « sanglot de l'homme blanc » [BRUCKNER 83] qui, en acceptant automatiquement l'autre – en l'évitant donc –, ne fait nullement preuve d'empathie et de compréhension, mais de condescendance ethnocentrique. Contrairement à Magnanime [MADEC 09a]<sup>6</sup> qui sacralise tout ce qui lui paraît ressortir au culturel et escamote l'autre, notamment les réalités socioculturelles qui le gênent, j'estime que la compréhension de cet autre ne va pas de soi et qu'elle passe nécessairement par ce que Jean Pouillon appelait « une véritable confrontation interhumaine » [POUILLON 87 : 91]. Dans certaines sciences sociales, l'empathie méthodologique originelle s'est sournoisement métamorphosée en un dogmatisme qui tend à liquider leur propre objet et leur raison d'être sous les larmes et les dérobades de la conscience coupable.

Troisième exigence donc – qui achève de préciser ma posture : celui de l'engagement et de la revendication. Puisque le relativisme culturel – au départ salutaire mais devenu confort intellectuel aveugle – entrave la pensée, il est impérieux de le dénoncer, d'où « l'importance de la rupture qui consiste précisément à rompre avec les préjugés et les fausses évidences qui nous donnent seulement l'illusion de comprendre les choses. La rupture est donc le premier acte constitutif de la démarche scientifique » [QUIVY & VAN CAMPENHOUDT 95 : 15].

## 2. Contextes

### 2.1. Contexte sociohistorique

Considérablement influencée par le puissant voisin chinois, dont elle a très longtemps été la vassale, la Corée, à l'avènement de la dynastie des Yi (1392-1910), adopte le confucianisme comme doctrine d'État. L'importance capitale de ce moment de l'histoire de la péninsule peut se mesurer à la lecture des lignes éclairantes du sinologue Maurice Courant : « En arrivant au confucianisme, nous touchons le centre de la pensée coréenne : constitution sociale et administrative, idées philosophiques, conception de l'histoire et de la littérature, tout part de là pour le Coréen ; spéculation, observation et critique, enthousiasme, sens pratique, curiosité, tout l'y ramène. Il n'est pas possible de se faire une idée du mouvement intellectuel de ce coin du monde, si l'on ne se rend compte de ce qu'est le confucianisme en lui-même et de ce qu'il est devenu dans la péninsule » [COURANT 06 : 56].

*Ce qu'il est devenu* précise Courant, car la Corée est connue pour avoir adopté et axiomatisé plus encore qu'en Chine les principes néo-confucéens établis dans ce pays au XII<sup>e</sup> siècle, principes chinois qui furent selon René Grousset érigés en un « positivisme d'État (...) pour une bonne part responsable de l'ankylose qui frappera la philosophie d'Extrême-Orient du XIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle » [1942 : 267-268]. *Ankylose de la philosophie* mais aussi, en Corée, de l'économie et du « progrès social », à cause de l'orthodoxie des gardiens du dogme confucianiste, ces lettrés dont Courant reconnaît certes le zèle conceptualisateur, mais dont il déplore la « vanité », le conservatisme et les intrigues [COURANT 06 : 65]. Plus proche de nous, André Fabre parle quant à lui de la « fureur moralisatrice des néo-confucianistes » coréens [FABRE 00 : 222]...

Aujourd'hui, les préceptes confucéens structurent encore totalement les règles de vie dans la société sud-coréenne, donnant toujours un pouvoir sans pareil aux hommes, aux aînés, aux supérieurs hiérarchiques, aux élites. On peut d'ailleurs établir une analogie, opératoire d'un point de vue sociohistorique, entre les lettrés de jadis, qui avaient passé avec succès les examens d'État et tenaient le pays, et les élites actuelles dans les milieux politique et industriel, issues de quelques universités séoulites, et qui, comme autrefois, usent et abusent de la

<sup>4</sup> Dans *Impostures intellectuelles* (Odile Jacob, 1997), les physiciens américain et belge révèlent les mystifications de certains gourous universitaires français et « montrent que, derrière un jargon imposant et une érudition scientifique apparente, le roi est nu ».

<sup>5</sup> On trouve une remarque identique à propos du séjour américain du sociologue Laurent Thévenot : « [il] découvre des règles de l'exercice de la profession très différentes de celles qu'il connaissait dans le milieu bourdieusien. Les exigences de la discussion critique, la nécessité de rendre explicite l'argumentation de toute démonstration offrent un sérieux contraste avec « les batailles d'insinuations des notes de bas de pages » » [DOSSE 1997 : 94].

<sup>6</sup> C'est sous ce nom que j'ai désigné les hyper relativistes qui, en didactique et en enseignement des langues, prétendent rencontrer l'autre, mais qui, par leur compréhension bienveillante – qui n'est en réalité que credo doctrinaire – de tout phénomène socioculturel, passent complètement à côté de cet autre.

cooptation et du copinage<sup>7</sup>. La collusion mais aussi la corruption persistantes parmi les élites des pays gravitant dans la sphère historique chinoise font d'ailleurs dire à Odon Vallet que le confucianisme « a totalement échoué dans son appel à la vertu du monarque » [VALLET 97 : 49].

Qu'en est-il en revanche de l'éducation si chère à Confucius ? Échec là encore ?

Pour des observateurs occidentaux, le proverbial « enfer des examens »<sup>8</sup> et le bachotage forcené qui l'alimente sont sources d'étonnement permanent. Il leur faut pourtant garder à l'esprit que, fondamentalement, les fins du système éducatif sud-coréen ne sont pas de permettre à de futurs citoyens de développer leur esprit critique<sup>9</sup>, mais d'intégrer des individus parfaitement alphabétisés et ayant totalement assimilé la civilité qui huile la mécanique sociale sud-coréenne.

## 2.2. Contexte didactique

Apprécions tout d'abord l'imposante assise sur laquelle repose tout le système éducatif sud-coréen, à savoir le 수능 (*suneung*), le concours annuel d'entrée dans les universités. Puis, à partir de ce socle massif, dressons un tableau synthétique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et plus particulièrement du français.

### 2.2.1. Objectif *suneung*

Pour des raisons liées à la place et à l'honneur des familles coréennes dans une société extrêmement concurrentielle [MADEC 09b], les écoliers sont très tôt contraints de suivre des leçons complémentaires dans les incontournables 학원 (*hagwon*), ces innombrables instituts privés qui font partie intégrante du système éducatif sud-coréen. Un article du *Monde* disait à propos de cette pratique – que d'aucuns vont jusqu'à qualifier d'« obsession » [KIM 00] : « Dans certains pays asiatiques, elle prend des proportions énormes : au Japon ou en Corée du Sud, les élèves qui prennent des cours particuliers peuvent passer de quatre à six heures par semaine dans les officines spécialisées (contre une à deux heures, en France) »<sup>10</sup>. Les chiffres rapportés par l'auteur de l'article ne constituent cependant qu'une moyenne. Si effectivement 70 % des parents sud-coréens envoient leurs enfants dans les *hagwon* environ 7h par semaine [KWAK 04], le lot d'un lycéen, surtout s'il est en dernière année, est de quinze à vingt heures hebdomadaires. Les « proportions » sont donc dans ce cas non pas « énormes »... mais colossales.

Pour les quelque 580 000 élèves de terminale qui tentent de décrocher une place en première année de licence sur les campus sud-coréens, la politique d'enseignement des *hagwon* est plus que jamais axée sur l'entraînement aux questionnaires à choix multiples (QCM) soumis dans toutes les matières lors de la journée d'examen<sup>11</sup>.

Afin de pleinement apprécier le contexte local et, ici, le poids du *suneung*, la nécessité du détail signifiant [BIANQUIS-GASSER 02] cher à l'ethnographie m'invite à préciser que, en vue du concours, les enseignants qui préparent les questions sont véritablement séquestrés pendant une trentaine de jours, aucun contact avec l'extérieur n'étant autorisé. Rien ne doit filtrer du « bunker » (selon l'expression d'un enseignant ayant participé à la préparation des QCM de l'épreuve de français). [Fait avéré ou affabulation, il est en tout cas dit que même les ordures sont gardées à l'intérieur des locaux pour éviter tout risque de fuite...]

Quand le concours national s'annonce enfin, chaque année en novembre, la tension est palpable. Ayant déjà eu l'occasion d'évoquer ailleurs ce moment crucial de la vie des familles sud-coréennes, et dans la mesure où la description qui en est faite me paraît éloquente – et donc la reformulation inutile –, je me permets de me citer un peu longuement : « Le jour J, c'est toute la péninsule qui vibre au rythme des angoisses des familles. Chacun retarde le moment du départ pour le travail afin de désengorger les voies de communication et faciliter les déplacements des lycéens. Des milliers de policiers et de bénévoles sont mobilisés pour acheminer les

<sup>7</sup> Des pratiques qui ont eu pour conséquence la quasi-banqueroute du pays, fin 1997, obligeant le Fonds Monétaire International à opérer un sauvetage financier d'une ampleur inégalée.

<sup>8</sup> Nous sommes plus habitués à rencontrer cette expression – forte mais justifiée – à propos du système éducatif japonais. Elle est toutefois parfaitement transposable à la Corée [KWAK 91], colonisée par l'Archipel entre 1910 et 1945 qui y a imprimé sa marque dans maints domaines, notamment celui de l'éducation. Aujourd'hui encore, « the educational systems of Japan and South Korea are basically very similar » [NAKAMURA 03 : 201].

<sup>9</sup> Ce qu'a écrit ce spécialiste du Japon à propos de l'éducation dans l'Archipel est, là encore, tout à fait convertible dans la Corée d'aujourd'hui : « L'environnement éducatif japonais est d'autant plus hostile à la créativité qu'il perçoit la curiosité intellectuelle comme une menace aux conventions et s'empresse de la réprimer » [VAN WOLFEREN 90 : 104-105].

<sup>10</sup> Cet article est disponible dans son intégralité à l'adresse <http://www.apmep-aix-mrs.org/ancienneslettres.htm>

<sup>11</sup> Il existe même des *Sparta hagwon*, pensionnats non mixtes à l'entraînement particulièrement intensif, comme le laisse suggérer leur nom.

retardataires. Jusqu'au trafic aérien, soumis pour la circonstance à des règles spéciales afin d'éviter que le bruit des réacteurs ne perturbe les épreuves de compréhension orale de coréen et d'anglais. Et pendant que les candidats à l'université planchent sur leurs QCM, devant les grilles des centres d'examen, dans les temples et les églises, les mères prient... » [MADEC 09b : 57].

### 2.2.2. Les langues étrangères (LE)

Elles sont au nombre de huit : allemand, anglais, arabe<sup>12</sup>, chinois, espagnol, français, japonais, russe.

L'anglais est obligatoire dès le primaire, alors que les autres langues ne sont enseignées qu'au lycée<sup>13</sup>, à raison de trois ou deux heures par semaine selon que les cours sont suivis sur deux (cas majoritaire) ou quatre des derniers semestres de l'enseignement secondaire.

Malgré les vœux du ministère de l'Éducation appelant à un enseignement des LE *dans les langues enseignées*, les professeurs coréens persistent à ne pas répondre favorablement à ces injonctions. Et pour cause : l'épreuve d'anglais du *suneung* – seule langue obligatoire à ce concours et dont le privilège est sans commune mesure avec les sept autres – n'est constituée que de cinquante QCM (un tiers de compréhension orale et deux tiers de compréhension écrite). L'enseignement de l'anglais n'accorde *en conséquence* pas d'importance à la production orale et prend, au lycée, essentiellement la forme d'un entraînement aux QCM. On comprend donc à présent le titre de l'article du quotidien britannique cité au tout début de cette contribution, article qui évoque par ailleurs des parents de lycéens se plaignant auprès d'enseignants d'anglais parce que ces derniers ont une approche communicative en classe au lieu d'apprendre aux enfants à cocher des QCM. Résultat : sur les campus sud-coréens : « Students of a university *Time* magazine-reading club may struggle when you ask them the way to the station » [BREEN 98 : 68].

À cette remarque font écho dix ans plus tard les commentaires d'un enseignant américain enregistré en septembre 2008, et qui évoque les énormes investissements des Coréens en cours privés d'anglais : « Students go to hagwons for 10-12 years and can't speak a lick of English »<sup>14</sup>.

Eu égard à l'engouement phénoménal pour l'anglais – « learning English has become a national pastime » [SOH 03 : 125] – et, pourtant, des maigres capacités langagières observées par tous (aussi bien la communauté étrangère que les chercheurs et les médias coréens), on imagine aisément la situation des autres langues étrangères, optionnelles au *suneung*<sup>15</sup> : elles ne présentent aucun intérêt. En outre, « pour introduire une langue étrangère dans la classe de langue, il suffit d'un locuteur compétent, natif ou non » [BEACCO 00 : 67]. Or, pour ce qui est du français<sup>16</sup>, les professeurs coréens des lycées possèdent fort mal cette compétence. Quant à « la construction de l'objet culture-civilisation », que Jean-Claude Beacco considère « bien plus problématique que celle de l'objet langue » [BEACCO 00 : 66]...

L'histoire personnelle de ces enseignants coréens de FLE, ainsi que leur environnement, expliquent également la contre-performance de l'apprentissage du français au lycée. En effet, non seulement les carrières s'embranchent par défaut – car c'est l'échec vers d'autres voies ou encore l'influence de l'entourage qui font de ces personnes de futurs enseignants [MADEC 05] –, mais il leur faut en outre affronter un univers pesant :

<sup>12</sup> Bien qu'officiellement inscrit en 1997 au septième programme d'enseignement du ministère de l'Éducation, l'arabe n'est appris dans *aucun* lycée de Corée du Sud.

<sup>13</sup> Je fais référence ici aux lycées d'enseignement général et non aux lycées dits de langues étrangères, rares, élitistes, et où travaillent des natifs.

<sup>14</sup> Lorsque ce même enseignant évoque les dépenses (par habitant) des Coréens en matière d'éducation, le ton devient alarmiste : « Their per capita is insane. It's a massive amount. But it's not much substance to it ».

<sup>15</sup> Dans certaines facultés des universités séoulites les plus cotées, une deuxième langue étrangère est demandée aux étudiants s'inscrivant en première année. Cette contrainte ne s'impose qu'aux « meilleurs » lycéens et n'influe aucunement sur l'atmosphère générale qui pèse sur les deuxième LE.

<sup>16</sup> Les nombreux articles d'enseignants anglo-saxons relatant la mauvaise maîtrise de l'anglais par leurs collègues coréens – dans le secondaire, mais aussi à l'Université – donnent une idée de la situation dans laquelle se trouvent les autres langues.

caprices des politiques d'enseignement des langues étrangères<sup>17</sup>, arbitraire du choix des langues enseignées dans les établissements<sup>18</sup> et hostilité rampante entre collègues [KIM 04].

Ainsi, les lycéens qui se sont frottés au français et qui poursuivent leur apprentissage à l'Université ont-ils des compétences déconcertantes qui viennent se greffer sur un comportement non moins déconcertant<sup>19</sup> et formaté par le milieu socioculturel.

### 2.2.3. La construction de l'apprenant sud-coréen

Dans le cours de maîtrise de FLE Grenoble III / CNED intitulé « Théories pragmatiques et analyses d'interactions en situation didactique », les deux corpus dans lesquels figurent des apprenants coréens caractérisent ces personnes par « la faiblesse de leur participation » [NUCHÈZE n.d. : 121]. La lecture de ces commentaires n'est guère surprenante pour qui connaît la situation de l'enseignement/apprentissage des LE dans la péninsule. Sans tomber dans la démarche inductive abusive, force est de reconnaître que ces données empiriques renvoient bien au portrait-robot de l'apprenant sud-coréen de (F)LE.

Afin de comprendre comment se dessine ce pâle portrait, soulignons en premier lieu le caractère très vertical des relations entre individus. Les hommes, les seniors et les supérieurs hiérarchiques ont en Corée du Sud un ascendant phénoménal. Pour mieux discerner cette caractéristique de la société sud-coréenne, tout en restant dans le contexte éducatif qui est le nôtre, posons cette assertion un peu brutale mais très parlante : étant donné qu'il est dans l'ordre des choses que des universitaires âgés s'adressent à leurs jeunes assistantes (souvent des étudiantes de master) en usant de la forme la plus basse du langage (comme on le fait avec les enfants), que les corvéer à merci est une habitude, il s'ensuit que les rudoyer vertement, passer ses nerfs sur elles, est tout à fait possible. Et quand bien même les jeunes filles trouvent fort injuste l'attitude des « mandarins », elles se contentent de garder le silence...

Un exemple très symptomatique de cette soumission peut s'observer via la méthode de français *Le Nouveau sans frontières 1*. Un exercice de production écrite pour l'apprentissage du futur proche pose cet énoncé : « Qu'est-ce que allez-vous faire [si] votre patron est désagréable avec vous [?] » [DOMINIQUE et al. 02 : 118]. Les réponses des étudiantes<sup>20</sup> sont systématiquement du type : « Je vais être gentille avec lui », « Je vais sourire », « Je vais lui faire un cadeau », « Je vais lui demander pardon », « Je vais l'inviter au restaurant », « Je vais pleurer », « Je vais quitter l'entreprise »... Très rares sont celles qui suggèrent une rencontre avec leur supérieur afin de discuter. Une très large majorité des apprenantes, lorsqu'elles se projettent dans ce petit scénario, reconnaissent implicitement que ce *patron désagréable* est dans son bon droit.

Cette verticalité des rapports hiérarchiques s'observe bien entendu dans les salles de classe où traditionnellement, dans une Corée très confucéenne, l'enseignant – le maître – bénéficie d'une aura prestigieuse. À preuve, ce proverbe coréen selon lequel on ne saurait fouler l'ombre d'un professeur... Des professeurs qui sont par ailleurs fêtés tous les 15 mai lors du *스승의 날* (*Seuseung-eui nal*), Jour des enseignants qui est l'occasion de leur offrir, des écoles primaires aux campus universitaires, fleurs et cadeaux divers... Le professeur coréen – tout particulièrement dans le secondaire – est plus qu'un médiateur entre le savoir et les

<sup>17</sup> Entre 2000 et 2002, quelque 400 enseignants de français et d'allemand ont suivi à la hâte une formation en japonais et chinois pour pallier la désaffection des apprenants pour les deux langues européennes. Surprenantes reconversions : comment peut-on abandonner plusieurs années de pratique d'une langue et parvenir, après seulement un an de stage, à en enseigner aussitôt une autre radicalement différente ?

<sup>18</sup> Dans un lycée artistique de Séoul par exemple, seuls l'allemand et le français sont enseignés comme deuxièmes langues étrangères : français pour les élèves apprenant la peinture, la danse ou la sculpture ; allemand pour les élèves s'initiant à la musique. Il semblerait que les instances administratives de l'établissement ont figé le français dans le monde des ballerines de l'Opéra, celui des tableaux de Degas, de Monet, celui des statues de Rodin, etc., et enfermé l'allemand dans les partitions de Bach, de Beethoven, de Mozart...

<sup>19</sup> J'emploie cet adjectif afin de rendre compte au mieux des conditions – des « challenges » comme le répètent à l'envi les contributeurs de *Teaching English to Koreans* [OAK & MARTIN 03] – auxquelles doivent faire face les enseignants de LE en Corée du Sud, en particulier les néophytes. J'ai le souvenir d'un Allemand en poste dans une université de province depuis environ trois mois et qui, désemparé par le mutacisme de ses étudiants et le peu de soutien de son département, songeait profiter des vacances de Noël pour rentrer et rester au pays sans en informer quiconque. Très angoissé, il me demanda si les autorités sud-coréennes allaient essayer de le retrouver...

Toujours au chapitre « fuite », lors de mes entretiens avec des professeurs anglo-saxons, certains ont évoqué leurs « midnight run » ou ceux de leurs collègues. Internet regorge d'ailleurs de témoignages d'enseignants qui font part de leurs expériences malheureuses en Corée du Sud, et, parfois, de leurs départs en catimini. Lire par exemple <http://www.roadjunky.com/article/647/teaching-english-in-south-korea>

<sup>20</sup> Le public féminin est largement majoritaire dans l'apprentissage du français en Corée du Sud : 65 % d'apprenantes dans les lycées en 2008 (source : Center for Educational Statistics).

collégiens ou les lycéens : c'est aussi un père / une mère en puissance. Nouveau parallèle utile avec le Japon : « It's a teacher's job to assume a parental attitude » [ROHLEN 83 : 196].

Une des conséquences de ce blanc-seing accordé par la société sud-coréenne aux enseignants a conduit à un autoritarisme qui, bien que contesté aujourd'hui, reste fort répandu et prend encore parfois la forme de châtiments corporels : les coups de baguette n'ont pas disparu<sup>21</sup>, loin s'en faut. Les classes surchargées peuvent être une autre raison permettant de comprendre cet autoritarisme des enseignants. Face à une quarantaine d'adolescents, il peut en effet être tentant d'imposer la discipline par la coercition. Pourtant, à en croire Defeng Li – dans son analyse sur les difficultés de l'approche communicative en classe d'anglais en Corée du Sud, analyse qui étant donné la force d'inertie du système reste pertinente aujourd'hui – les élèves sud-coréens entrant au collège semblent être des modèles de sagesse : « As students have already been in school for at least 6 years by the time they enter middle school, they have become accustomed to the traditional classroom structure, in which they sit motionless, take notes while the teacher lectures, and speak only when they are spoken to. » [LI 691]<sup>22</sup>. On peut ainsi affirmer sans exagérer que les six années supplémentaires passées dans l'enseignement secondaire parachèvent une forme de dressage qui affecte durablement les adolescents, et qui en classe les réduit au *silence*, a fortiori en classe de deuxième LE.

Autre facteur explicatif de ce mutisme de l'apprenant coréen que doit affronter l'enseignant natif de FLE : un sens du collectif inculqué dès le plus jeune âge qui indifférencie les individus (le port obligatoire de l'uniforme dans le secondaire pourrait être le reflet d'une volonté de garder dans les rangs des individus qui ont normalement à leur âge des velléités d'indépendance et de démarcation plutôt fortes), *et* dans leurs attitudes *et* dans leurs goûts *et* dans leurs modes de pensée. Une indistinction qu'illustre l'emploi du possessif 우리 (*uri*) – je, notre, nos – même pour signifier *mon, ma, mes...* : « Il n'y a pas, dans la logique identitaire, de place pour l'individu » [FINKIELKRAUT 87 : 96].

Comme le laisse entendre plus haut Li, prendre spontanément la parole en classe, ou ne serait-ce que poser une question à l'enseignant qui invite la classe à le faire, n'est pas une attitude naturelle. En résumé, « the pervading influence of Neo-confucianism on the Korean Education System » [ROBERTSON 02] conditionne « the learner's characteristics and dictates the Korean teachers' teaching style », ce qui se traduit par des « rigid rules of communication » [KIM 02].

En marge de ces causes culturelles, un dernier élément qui tendrait à miner toute approche communicative en classe de LE : le fait qu'après le long chemin de croix menant au *suneung*, les lycéens ayant décroché une place – aussi modeste soit-elle – à l'Université « en profitent ensuite pour faire longuement relâche, ce avec l'approbation tacite de toute la société. Le dilettantisme sur les campus est ainsi tristement proverbial » [MADEC 09a : 225]...

### 3. Manuels

Cette contextualisation essentielle étant faite, le portrait de l'apprenant sud-coréen étant brossé, abordons à présent notre problématique, à savoir l'utilisation des méthodes de français avec les (faux) débutants, public plus difficile encore – et donc plus digne d'intérêt – car sa perpétuation à l'effacement est plus forte...

#### 3.1. Question de méthodologie

Comment rendre compte du choix et de l'usage des manuels de FLE en Corée du Sud ?

Les profils des enseignants natifs francophones travaillant au Pays du Matin calme – ainsi que les paramètres et les environnements pédagogiques qui ont forgé ces profils – sont si variés (on va le voir) qu'il était d'emblée exclu de mener une étude prétendant donner des résultats représentatifs des pratiques didactiques et enseignantes de FLE dans la péninsule : l'échantillonnage puis la passation et le traitement informatique de questionnaires pré-codés, tout comme l'administration de questionnaires ouverts n'étaient pas une option. Conduire des entretiens de type compréhensifs [KAUFMANN 96] eût été en revanche plus adapté, mais, outre leur relative lourdeur (prises de rendez-vous, enregistrements, transcriptions, analyses), ils auraient surtout phagocyté ma

<sup>21</sup> Interviewée le 20 septembre 2008, une Américaine, après avoir décrit dans le détail la baguette dont dispose une de ses *co-teachers* coréennes, évoque la première correction à laquelle elle a assisté, au début des années 2000 : « The first time I saw it, I screamed. I was so surprised ! ». Cette même enseignante estime qu'aujourd'hui les parents sont plus vigilants, et que le fait que les téléphones portables soient équipés d'appareils photos est un moyen de dissuasion. Cela reste à voir... <http://www.youtube.com/watch?v=hMTXnf7mnZI>

<sup>22</sup> Une assertion que la lectrice-informatrice Géraldine H. (cf. 3.0), en évoquant les cours de ses collègues coréens, résume de façon lapidaire : « Le prof balance son savoir encyclopédique à des étudiants silencieux. »

volonté initiale d'être ici le témoin principal des situations en Corée du Sud. En effet, même en disposant de suffisamment de temps pour procéder à une vaste étude qualitative, ces longs entretiens avec les informateurs auraient abouti à la production de récits de vie – forcément riches, même circonscrits à la seule vie professionnelle – qui, compte tenu du format de l'article, auraient empiété, voire rendu impossible, les commentaires inspirés par mes treize années d'expérience de l'enseignement du FLE en Corée, et plus particulièrement auprès des apprenants à l'Université.

À propos d'*expérience*, n'oublions pas qu'elle constitue bel et bien un outil méthodologique, et que l'on parle de « la sensibilité expérientielle » du chercheur, « variante de la sensibilité théorique » [PAILLÉ 02 : 225]. Par ailleurs, cette notion d'expérience est très liée à celle de *mémoire*. Dans la mesure où en sociologie et en anthropologie, les matériaux du chercheur sont souvent issus d'entretiens faisant appel à la mémoire (celle de ses informateurs ou celle du chercheur), elle est de facto à la fois un outil de connaissance [MEULEMANS et al. 08] et un instrument méthodologique.

Cette précision étant apportée, voyons en fonction de quelles variables se construisent les profils des enseignants natifs de FLE :

- sexe
- âge
- nationalité (la quasi totalité des enseignants de FLE en Corée sont français<sup>23</sup>)
- statut marital (le conjoint est-il coréen ?)
- cursus (les enseignants ne sont pas tous titulaires de diplômes de FLE)
- expérience générale du FLE
- expérience du FLE en Asie, en Extrême-Orient, en Asie du Nord-Est, en Corée
- zones géographiques coréennes (Séoul, grandes villes de province, province)
- établissements fréquentés (instituts privés coréens, alliances françaises, lycées d'enseignement général, lycées de langues étrangères, universités)
- public (sexe, âge, activité, expérience du français, expérience de l'étranger...)
- cours dispensés (conversation, audio-visuel <sup>24</sup>, composition écrite, civilisation, français quotidien, préparation au DELF/DALF...)
- statut (chargé de cours payé à l'heure, professeur invité, professeur titularisé, enseignant à son compte)
- charge de travail hebdomadaire (d'une dizaine d'heure à l'université au double, voire au triple, ailleurs)

Si c'est à travers ma propre expérience que je désire traiter la problématique des manuels de FLE en Corée du Sud, j'ai toutefois décidé de contacter quelques-uns de mes collègues, moins pour donner un aperçu de leurs pratiques que pour circonscrire au maximum, grâce à leurs réflexions, les tenants et les aboutissants liés à ma problématique. En toute logique, ces enseignants, approchés par courrier électronique et par messagerie instantanée, enseignent le FLE dans les universités coréennes. Choisis a priori pour leur capacité à livrer des commentaires utiles (sur un sujet que je n'avais *jamais* abordé avec eux, de près ou de loin), ces lecteurs se sont vu poser une question volontairement générale sur les méthodes de FLE : libres à eux de traiter la question comme ils l'entendaient (du moins au début, car en fonction de leurs premiers éléments de réponses, j'ai été amené à me montrer plus précis).

Je tire trois enseignements des réflexions des personnes<sup>25</sup> qui ont, à des degrés divers, accepté de coopérer :

- en soulignant très tôt dans leurs remarques – implicitement (Alain B. : « J'ai tendance à choisir des méthodes locales pour éviter le silence complet. ») ou explicitement (Christophe D. : « Un étudiant-apprenant coréen (...) a besoin [de] beaucoup de choses très explicites. » ; Élise F. : « Il faut comprendre comment

<sup>23</sup> Il existe une discrimination contre les francophones non français (tout comme les enseignants latino-américains sont discriminés à l'embauche par rapport à leurs collègues espagnols). En 1996, j'ai eu l'occasion d'enregistrer en compagnie d'une enseignante suisse une méthode audio d'apprentissage du français mise au point par un universitaire sud-coréen. À un moment, ma collègue, assise comme moi dans le studio, fait remarquer à l'auteur quelques erreurs dans le manuel. Lui, de l'autre côté de la vitre, ignorant à la fois que l'Helvète comprend le coréen et que les micros sont allumés, confie au technicien : « Ça va, ça va, continuons, elle n'est même pas française... »

<sup>24</sup> Bon nombre de facultés sud-coréennes font le distinguo entre « conversation » et « audio-visuel », alors que la quasi-totalité des méthodes de conversation sont accompagnées de supports audio-visuels.

<sup>25</sup> Elles apparaissent toutes dans ce texte sous un pseudonyme.

l'étudiant coréen fonctionne et comme le Coréen n'est pas autonome, alors il faut faire avec. ») – le caractère malaisé du contexte sud-coréen, ces lecteurs-informateurs ont de fait justifié tout l'intérêt d'un article sur le sujet.

- ils font parfois ressortir un élément important, la particularité du contexte propre à chaque enseignant. Ainsi Élise F., arrivée en cours d'année universitaire, s'est-elle sentie contrainte de poursuivre l'utilisation du manuel choisi par le professeur qui la précédait (et que possédait donc tous les étudiants). Géraldine H. a quant à elle été mise devant le fait (administratif) accompli et a « récupéré » des apprenants débutants pour étudier avec elle, en français, des cours de... littérature. Elle ironise d'ailleurs à l'évocation de cette incongruité : « Vive ma fac [!]... »<sup>26</sup>.

- pour le reste, les commentaires de ces lecteurs confirment le point que je comptais mettre en avant en conclusion de ma contribution, mais que je peux déjà exprimer ici à travers cette remarque de Ivan J. : « La réalité de terrain commande l'action didactique. »

### 3.2. Question de méthodes

Comme le font donc ressortir les propos de mes collègues, le choix d'un support de cours ne dépend pas que des variables socioculturelles qui construisent la classe. Viennent en effet se greffer des contraintes propres à l'environnement immédiat dans lequel se trouve l'enseignant : dynamisme du département, nombre d'étudiants par classe, homogénéité / hétérogénéité des classes (en termes de niveaux). En Corée du Sud, ces contraintes pèsent en général négativement dans une balance penchant déjà du mauvais côté, en raison de la passivité de l'apprenant. En effet, les heures de cours dévolues à chaque groupe sont réduites (2-3 heures par semaine), les effectifs des classes peuvent être ou trop élevés ou trop faibles, et l'homogénéité n'est *jamais* garantie. Il m'est ainsi arrivé d'enseigner la conversation à des classes de quelque 40 étudiants et à d'autres... de deux étudiantes : l'une de niveau Delf C1, l'autre de niveau Delf A1. Élise F. écrit avec dépit qu'hormis une de ses classes, elle a « de tout et de rien ensemble »...

Dans presque tous les cas de figure, avec les apprenants (faux)débutants, j'estime qu'une méthode de FLE est nécessaire, car ces étudiants coréens ont sans doute plus que d'autres besoin de se sentir guidés<sup>27</sup>, besoin d'une structure cohérente à laquelle se référer, sur laquelle s'appuyer. Un manuel implique de surcroît une progression visible – et donc rassurante – de l'apprentissage.

*Progression* est d'ailleurs le maître mot de l'enseignement/apprentissage du FLE avec les apprenants sud-coréens. Il conditionne tous les autres aspects du travail didactique. Je précise que c'est de progression *linguistique* qu'il s'agit, car c'est très souvent elle qui détermine les autres (progression notionnelle et progression culturelle [ROBERT 08 : 176]). Elle doit être « lente », avec notamment un lexique mesuré et « des éléments de grammaire soigneusement dosés » [POISSON-QUINTON et al. 2005 : 03]. Le caractère progressif de l'apprentissage, qui soumet les contenus, doit même constituer un aspect essentiel dans le choix d'une méthode de FLE à l'attention des (faux) débutants coréens. Le fait que la progression soit revendiquée par les auteurs de manuels permet d'ailleurs de juger de son importance dans la conception des ouvrages. Ainsi, Christophe D., soucieux lui aussi de cette progression, déplore-t-il le fait que dans le premier dialogue du premier chapitre d'un manuel on trouve la question *Où est le bureau 318 ?*, « alors que les chiffres n'ont pas encore été étudiés »...

Impossible de passer en revue tous les éléments à l'aune desquels il est judicieux d'opter pour un manuel destiné au public coréen. Je ne vais donc pas ici faire appel à l'une ou l'autre des grilles classiques d'évaluation de manuels (celles d'E. Bérard, de J.-M. Dochot, de J. Courtillon...), mais sélectionner et développer les critères qui me semblent les plus importants.

#### Organisation générale :

Il est préférable que les unités didactiques qui structurent les manuels soient organisées autour d'histoires et de dialogues faisant intervenir et revenir les mêmes personnages au fil des pages. Certes, privilégier la variété des situations et la distribution des protagonistes peut constituer un choix adapté pour certains publics. Toutefois, avec les apprenants coréens, une familiarisation est nécessaire. Dans le contexte qui est le nôtre, cette accoutumance n'est pas synonyme de routine, voire d'ennui, mais de confort. Changer de personnages à chaque leçon est un facteur de désorientation avec des apprenants sud-coréens qui attendent des repères clairs, et donc

<sup>26</sup> Même ton chez Élise F. lorsqu'elle évoque le département de français qu'elle a rejoint : « J'ai demandé à ma directrice quels sont les objectifs de l'enseignement/apprentissage, et elle m'a dit : il faut que les étudiants aiment ton cours... ». Et Élise F. de conclure ironiquement, suite à cette mince information : « Super !! ».

<sup>27</sup> C'est ce que m'ont également confié au cours d'une longue enquête nombre d'hommes d'affaires français de Séoul à propos des employés sud-coréens travaillant dans leurs sociétés [MADEC & ARNAUD 97].

des personnages centraux récurrents, facilement identifiables<sup>28</sup>. Selon Élise F., « si tu changes de personnages, tu peux plus librement changer de thème, jouer avec l'imagination, ce qui est difficile, je l'avoue, avec les Coréens ».

Des changements systématiques d'« acteurs » empêchent surtout l'instauration d'une intrigue (aussi ténue soit-elle), la pose de jalons, la progression. Autre avantage d'une organisation axée sur des personnages connus, la possibilité d'étendre l'usage d'un outil didactique à privilégier : la répétition.

#### Répétition :

Les méthodes d'apprentissage en vigueur dans le pays d'origine des apprenants ne peuvent être ignorées [ELLIS 94]. Or, en Corée du Sud, deux méthodes prédominent largement dans l'enseignement pré-supérieur – méthodes auxquelles les étudiants fraîchement débarqués sur les campus sont donc parfaitement aguerris : mémorisation et *répétition*. Ainsi, puisque d'une part cette répétition est à la base de tout apprentissage et que d'autre part en didactique des LE, pour peu qu'elle soit utilisée à bon escient, elle constitue même un outil essentiel [CYR 98], on comprend qu'en Corée du Sud il serait, plus qu'ailleurs, totalement erroné de reléguer la répétition à un rang secondaire.

La notion de répétition n'est pas univoque. Répéter n'est pas que reproduire machinalement, à l'identique, comme dans la *Page d'écriture* de Prévert. Non seulement la répétition n'est pas uniquement liée à la production orale (« Deux et deux quatre / quatre et quatre huit / huit et huit font seize... »), mais par ailleurs elle n'exclut pas la variation. Répéter, c'est donc aussi retrouver des personnages familiers d'une leçon à l'autre. Répéter, c'est réemployer du vocabulaire ou des structures grammaticales fraîchement apprises. Répéter, c'est reproduire des situations rencontrées dans les dialogues, rejouer des scènes vues lors d'une activité de production...

#### Activités :

Lorsque Alain B. déclare choisir des méthodes grâce auxquelles « les apprenants débutants n'ont pas le stress de la prise de parole », il met en évidence un point très important qui a trait aux activités de production des manuels. Compte tenu du silence des étudiants coréens en général, on peut difficilement attendre de débutants qu'ils prennent librement la parole. Il est toutefois tout aussi illusoire d'espérer « communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs (...) aux loisirs. » [DUPLEIX n.d. : 4]. En effet, une des difficultés majeures que rencontre l'apprenant coréen essayant de construire un énoncé est, quelles que soient ses compétences, le manque de ressources personnelles (goûts littéraires, musicaux, cinématographiques<sup>29</sup>; activités sportives ; centres d'intérêts en général, expériences...) dans lesquelles puiser<sup>30</sup>. Dans l'enseignement pré-supérieur, les jeunes gens sont entièrement occupés par le bachotage en prévision du *suneung*, et, sur les campus, c'est cette fois la constitution d'un réseau de relations qui accapare tout leur temps<sup>31</sup>. En outre, et contrairement à un Japon très « internationalisé », la Corée du Sud reste encore peu ouverte sur l'étranger. En matière de musique par exemple, autant une ville comme Tokyo a toujours offert un choix considérable (même pour ce qui est des plus obscurs groupes de rock underground étrangers), autant Séoul – même avant l'essor du téléchargement – ne proposait qu'un choix extrêmement limité. En conséquence, dans les manuels de FLE, les références à des artistes censés être mondialement connus touchent difficilement les apprenants sud-coréens. Évoquer Elton John<sup>32</sup> ou Charlie Chaplin [BERGER & SPICACCI 00 : 17] dans une activité de production écrite est la limite au-delà de laquelle

<sup>28</sup> Sans aller, comme dans *Bienvenue en France* (Tome 1) – excellent ouvrage au demeurant – jusqu'à présenter en début d'ouvrage, sur une pleine page, les personnages centraux de la méthode [MONNERIE 91 : 3]. Un minimum de diversité reste appréciable. N'afficher un casting que de cinq « acteurs », tout au long des 159 pages que compte le manuel, est un choix trop radical.

<sup>29</sup> Comme le déplorent assez régulièrement les médias locaux, la Corée du Sud est l'un des pays du monde où on lit le moins (et où l'on regarde le plus la télévision).

<sup>30</sup> On tâchera en revanche de mettre notamment à profit les activités qui font référence à la nourriture, excellent ressort universel de motivation comme on sait. En effet, comme le notait sans détour et avec perspicacité l'auteur d'un guide sur le Pays du Matin calme : « En Corée, la gastronomie est au centre de toutes les conversations » [SAINT GUILHEM 02 : 26].

<sup>31</sup> Même pendant les week-ends et les vacances les étudiants se rencontrent sur les campus, lieux privilégiés de la socialisation.

<sup>32</sup> Montrer uniquement la photo de l'artiste [DOMINIQUE et al. 02 : 12] dans une activité liée à la présentation (« Il s'appelle Elton John, il est chanteur, il est anglais ») bloque la plupart des apprenants qui ne reconnaissent pas le Britannique excentrique.

le groupe-classe sud-coréen risque d'être perdu<sup>33</sup>. C'est cette même mise en garde qu'effectue Christophe D. lorsqu'il note que certains manuels proposent aux débutants « des références culturelles inconnues ou connues par un public averti seulement ».

Il faut donc favoriser les activités axées sur des dialogues ou les documents qui sont au cœur de la leçon et ne pas s'en éloigner, éviter notamment de formuler des requêtes « sauvages ». Demander par exemple aux apprenants coréens s'« il y a beaucoup de mariages mixtes » chez eux, « combien [il y a] d'étrangers » et s'« ils vivent seuls ou en famille » [POISSON-QUINTON et al. 05 : 29], c'est inmanquablement aller au devant de difficultés. Autant l'évocation de cette réalité française (le métissage) est tout à fait compréhensible, autant les questions telles qu'elles sont posées sont maladroites avec un public de débutants sud-coréens.

De manière générale, avec un tel public, il est préférable de procéder à la manière de Karl L. et de privilégier l'emploi d'un manuel « très épuré ».

### 3.3. Présentation d'un manuel adéquat

Si *Le Nouveau Sans Frontières 1 (NSFI)* date un peu (1988), sa réédition en 2002 dans une version couleur partiellement aménagée (changements graphiques essentiellement) laisse à penser que ce manuel continue de satisfaire les enseignants de FLE. Outre les anachronismes liés à son âge – évocation du joueur de tennis Ivan Lendl, utilisation de machines à écrire, paiements en francs français, zones fumeurs en avion... –, ce manuel n'est pas exempt de défauts. Toutefois, il reste globalement très bien adapté au public débutant sud-coréen, public avec qui il faut travailler dans un cadre clair, opter pour une progression minutieuse et fixer des objectifs restreints.

Le *NSFI* est une méthode qui s'inscrit dans l'approche communicative entamée à la fin des années 1970. On y retrouve notamment, car elles n'avaient pas été abandonnées, les fameuses structures héritées des méthodes dites structuro-globales audio visuelles (SGAV).

Dans leur avant-propos, les auteurs emploient le terme « systématisation » [DOMINIQUE et al. 02] en ce qui concerne les activités destinées à doter les apprenants de capacités langagières. Ainsi retrouve-t-on à chacune des 60 séquences de l'ouvrage (quatre unités, cinq leçons par unité, trois séquences par leçon), des activités de répétition phonétique et des exercices structuraux de transformation (appelés Mécanismes) sur support audio<sup>34</sup>, suivis d'activités écrites et orales de réemploi. Précisons que les énoncés de ces activités sont simples et ne déroutent pas les apprenants. Contrairement à certains manuels qui, à l'attention d'un public identique, formulent des questions trop complexes (« Regardez le tableau du présent des verbes en “er”, puis soulignez dans les publicités ci-dessous les verbes au présent »), le *NSFI* se contente quant à lui de dire : *Complétez avec..., Choisissez, Trouvez les questions, Répondez...*

Cette organisation s'explique par le fait que les auteurs ont pris le parti d'une progression « rigoureuse » [GIRARDET 88 : 3]. Ainsi – et malgré la présence d'une rubrique « Grammaire » dans la table des matières, ce qui pourrait faire croire de prime abord que la grammaire tient une place importante dans la méthode –, les deux pages « Vocabulaire et grammaire » de chacune des 20 leçons comportent en fait des explications et une terminologie métalangagières très réduites. Ces pages présentent en effet essentiellement le contenu lexical, des tableaux partiels de conjugaison et des tableaux de conceptualisation grammaticale.

Le choix des auteurs du *NSFI* de restreindre le contenu grammatical et de privilégier les « micro-objectifs », « définis en termes de *moyens linguistiques* (thème lexical – catégorie des grammaires traditionnelles ou notionnelles) ou en termes d'*actes de parole* » [GIRARDET 88 : 4 ; l'auteur souligne], cadre très bien avec mon souci didactique de tenir compte des contraintes contextuelles, avec ma volonté d'initier en douceur les apprenants au système de la langue. Ce choix d'une progression lente fait que les actes de paroles interviennent au fur et à mesure des leçons de manière classique. « Se présenter » par exemple s'apprend dans les premières leçons, tandis que « protester », « montrer son désaccord », « insister » – actes plus délicats et à la fréquence moindre – se retrouvent dans la quatrième et dernière unité. Malgré la présence de personnages appartenant à divers univers sociaux (artistes parisiens, éleveurs aveyronnais, retraités bourguignons, architectes

<sup>33</sup> En juin 2005, pour les besoins d'un examen final individualisé, j'ai proposé, parmi des images de personnalités, une photographie on ne peut plus criante des Beatles. Un nombre impressionnant d'étudiants fut pourtant incapable de reconnaître les Fab Four. Quelques-uns, parmi ceux qui les identifièrent, leur attribuèrent la nationalité américaine ou allemande. Même la célèbre Lady Di – dont le décès accidentel fin août 1997 fut amplement couvert par les médias coréens –, une tiare sur le haut du crâne, déconcerta plusieurs étudiants.

<sup>34</sup> Selon moi, le recours à la vidéo pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Corée est vain. En plus de son efficacité douteuse, il occasionne une perte de temps fort dommageable lors de cours déjà distillés dans des portions congrues.

montpelliérains, etc.), les variations sociolinguistiques sont quasi absentes, exception faite de l'accent méridional de Mireille Morin, agricultrice en Camargue (unité 4). Le registre du *NSFI* est donc neutre, la langue y est normée. On ne rencontre pas d'expressions du style « Bon, moi, vos histoires de vélo, hein... » ou « La province, c'est l'angoisse... », chères à la frondeuse Émilie, personnage du *Nouvel Espaces I*. Cette caractéristique du *NSFI* est là encore conforme à mes vues : quitte à acquérir une somme de vocabulaire réduite, autant se concentrer sur le lexique standard et apprendre « argent » au lieu de « fric », « agent (de police) » au lieu de « flic »...

Registre standard, mais en revanche présence forte et vivante de phénomènes expressifs : la malice (« Attention ! Les femmes n'aiment pas les mauvais danseurs ! » p.33), la crainte (« Robert, j'ai peur ! C'est peut-être un voleur.» p. 73), l'impatience (« J'attends mon contrat, moi ! », p.112), etc. Cette importance donnée à l'intonation se retrouve non seulement dans les dialogues, mais aussi dans tous les activités dites Exercices d'écoute : « Mais, il n'y a pas d'ascenseur. Et ça c'est un gros problème ! » (p. 63), « C'est bien Marseille ! Tu vas pouvoir aller à la mer ! » (p.118)...

Le contenu culturel est lui aussi tout à fait en adéquation avec le souhait d'ouvrir les étudiants sud-coréens à la diversité. Non seulement les dialogues du *NSFI*, qui assurent l'entrée dans chaque leçon, montrent l'hétérogénéité française (région, gastronomie...) et mettent en scène des personnages issus de tous les milieux (étudiants, artistes, agriculteurs, hommes d'affaires...), mais le fait que les personnages féminins occupent des emplois valorisés socialement (médecin, journaliste, écrivain) ou généralement masculins (inspecteur de police) offre une perspective qui contraste quelque peu avec la situation de la femme en Corée. À travers de nombreux documents authentiques (photographies, tableaux, affiches de cinéma, programmes de spectacles, couvertures de livres...), c'est par ailleurs l'image d'une France dynamique qui est donnée<sup>35</sup> : Victor Hugo (patrimoine littéraire), Louis Pasteur (patrimoine scientifique), Yves Montand (chanteur d'origine italienne) ou encore Eugène Ionesco (écrivain d'origine roumaine) côtoient Céline Dion (artiste québécoise qui donne l'occasion d'évoquer la francophonie), Herbert von Karajan, Modigliani, Rachmaninov...

Paris, la Bourgogne, la Corse et Tahiti croisent également les chemins de l'Égypte (photo des pyramides), du Pérou (exercice d'écoute), du Vietnam (légende indochinoise)...

#### 4. Conclusion

Comme le souligne un professeur d'anglais qui a travaillé pour le Korean Educational Research Institute au début des années 1980 : l'enseignant doit connaître le *background* culturel de ses étudiants et utiliser ses connaissances pour accorder ses cours [ROBINSON 03 : 226]. Une analyse perspicace du contexte historico-socio-culturel est à vrai dire la meilleure garantie d'une compréhension des apprenants coréens.

Ainsi, « strong collectivism and Confucianism » [KIM 04] sont les raisons originelles expliquant la difficulté de l'enseignement d'une langue étrangère en Corée du Sud. L'oral en particulier est « un vrai casse-tête » (Monique N.), mais c'est d'abord un *casse-tête* pour les apprenants : « oral proficiency is a serious challenge to Korean university students because they are from a school system that has not allowed them to interact in their language learning » [LEE 03 : 42].

Quelles mesures prendre alors pour ne pas abdiquer comme ce lecteur français interviewé en juin 2008, las d'une « communication à sens unique », fatigué de faire du « gardiennage »<sup>36</sup>, et qui aujourd'hui se contente d'un cours magistral – « Pas de méthode, pas de papier » – avec les apprenants débutants ?

Quels manuels de FLE utiliser avec ces (faux) débutants coréens silencieux ?

Comme la plupart des lecteurs avec qui j'ai été en communication pour les besoins de cette contribution, j'estime qu'« aucune méthode n'est complète » (Monique M.), ni totalement satisfaisante. Le contexte local nous incite à nous montrer relativement directifs dans notre enseignement – « l'apprenant coréen souhaite être suivi (...) à chaque étape de sa progression » (Christophe D.) –, à opter pour un manuel très modulé, à éviter les ouvrages « trop denses pour des Coréens » (Élise F.). Comme la méthode de FLE idéale ne semble pas exister, il est nécessaire ensuite de « faire [s]a tambouille » (Géraldine H.)<sup>37</sup>, autrement dit d'*adapter* le manuel et le cours.

<sup>35</sup> Il incombe évidemment à l'enseignant de faire montre de mesure et de ne pas survaloriser le choix et la diversité françaises, afin de ne pas créer une réaction de défiance, voire de rejet.

<sup>36</sup> À l'inverse, Géraldine H. « [s]e targue de ne pas faire de baby sitting mais vraiment d'enseigner »...

<sup>37</sup> Karl L. : « Je puise un peu dans chaque méthode ».

Reste que le choix d'un manuel, étape certes cruciale, ne constitue que le début de l'acte didactique. La tâche incombe ensuite à l'enseignant d'animer la classe, ce qu'il fera d'autant mieux qu'il aura su, en amont en quelque sorte, appréhender les exigences imposées par l'environnement. Pour peu qu'il soit bien conscient d'avoir su s'accommoder des contraintes, qu'il soit motivé, l'enseignant natif de FLE saura exercer pleinement et, selon une expression coréenne très usitée, **열심히** (*yeolsimhi* ; avec zèle), son métier de formateur.

Comme le rappelle Olivier P. : « l'enthousiasme du professeur est communicatif »...

## 5. Remerciements

L'auteur tient à remercier chaleureusement Madame Lee Sang-hee dont la diligence lui a permis de mieux cerner certains éléments d'un système éducatif particulièrement complexe. Les remerciements vont également aux lecteurs qui ont accepté de livrer leurs réflexions sur l'usage qu'ils font des manuels de FLE en Corée du Sud.

## 6. Bibliographie

- [BEACCO 00] Beacco, J.-M., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette FLE, 2000.
- [BERGER & SPICACCI 00] Berger, D. & Spicacci, N., *Accord Niveau 1*, Paris, Didier, 2000.
- [BIANQUIS-GASSER 02] Bianquis-Gasser, I., « Observation participante », in Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p.146-152.
- [BOUVERESSE 98] Bouveresse, J., *Le philosophe et le réel*, Paris, Hachette Littératures, 1997.
- [BOUVERESSE 99] Bouveresse, J., *Prodiges et vertiges de l'analogie – De l'abus des belles-lettres dans la pensée*, Paris, Raison d'Agir, 1999.
- [BREEN 98] Breen, M., *The Koreans. Who They Are, What They Want, Where Their Future Lies*, New York, St. Martin's Press, 1998.
- [BRUCKNER 83] Bruckner, P., *Le sanglot de l'homme blanc – Tiers-monde, culpabilité, haine de soi*, Paris, Seuil (Points), 1983.
- [CASTELLOTTI 10] Castellotti, V., « Réflexivité et pluralité/diversité/hétérogénéité : soi-même comme DES autreS ? », in Robillard, D. de, *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ?*, Rennes, Cahiers de sociolinguistique, n°14, 2010, p.129-144.
- [COURANT 06] Courant, M., « Bibliographie coréenne », in Madec, L. & Saint Guilhem C.-É., *Corée, voyageurs au Pays du matin calme – Récits de voyage 1788-1938*, Paris, Omnibus, 2006, p.45-66.
- [CYR 98] Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.
- [DOSSE 1997] Dosse, F., *L'empire du sens – L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 1997.
- [DOMINIQUE et al. 02] Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M. & Verdelhan, M., *Le Nouveau Sans Frontières 1*, Paris, CLE International, 2002.
- [DUPELIX n.d.] Duplex, D., *DELFA2 – Habilitation des correcteurs et examinateurs*, Sèvres, CIEP / Conseil de l'Europe, n.d.
- [ELLIS 94] Ellis, R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press, 1994.
- [FABRE 00] Fabre, A., *Histoire de la Corée*, Paris, Langues & Monde / L'Asiathèque, 2000.
- [FINKIELKRAUT 87] Finkielkraut, A., *La défaite de la pensée*, Paris, Gallimard (Folio Essais), 1987.
- [GIRARDET 88] Girardet, J., *Le Nouveau Sans Frontières 1 – Le livre du professeur*, Paris, CLE International, 1988.
- [KAUFMANN 96] Kaufman, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan Université, 1996.
- [KIM 00] Kim H.-J., « Korea's Obsession with Private Tutoring », Séoul, *Korea Focus on Current Topics*, vol. 8, n° 5, 2000, p.76-89.
- [KWAK 91] Kwak, B.-S., « "Examination Hell" in Korea Revisited – An Eternal Malady in Education ? », Séoul, *Koreana*, vol. 5, n° 2, 1991, p.45-55.
- [LEE 03] Lee, H., « Developing the Oral Proficiency of Korean University Students through Communicative Interaction », in Oak, S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.29-48.
- [LI 98] Li, D., « "It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine": Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea », *TESOL Quarterly*, vol. 32, n°4, 1998, p.677-703.

- [MADEC 05] Madec, L., L'entretien kaufmannien comme outil d'analyse de la situation du FLE en Corée du Sud, Mémoire de Master 2 Recherche, Université François Rabelais, Tours, 2005, 104 p.
- [MADEC 09a] Madec, L., « Au chevet de Magnanime : pour un enseignement lucide du FLE en Corée du Sud », *Vysšee gumanitarnoe obrazovanie XXI veka : probdemy i perspektivy* [Enseignement supérieur au 21<sup>e</sup> siècle : problèmes et perspectives], Université pédagogique d'État de Samara, Quatrième conférence internationale, vol.2, 2009, p.222-226.
- [MADEC 09b] Madec, L. « Avoir le FLE sacré en Corée du Sud », Comano, *Babylonia*, n° 1, 2009, p.56-61.
- [MADEC & ARNAUD 97] Madec, L. & Arnaud, J.-F., « Vivre en Corée : les expatriés français témoignent », Séoul, *Corée Affaires*, n° 31, 1997, p.46-57.
- [MEULEMANS et al. 08] Meulemans, D. (dir.), *La mémoire, outil et objet de connaissance*, Paris, Aux forges de Vulcain, 2008.
- [MONNERIE 91] Monnerie, A., *Bienvenue en France Tome 1*, Paris, Didier, 1991.
- [NAKAMURA 03] Nakamura, T., « Educational Aspirations and the Warming-up / Cooling-down Process : A comparative Study between Japan and South Korea », Tokyo, *Social Science Japan Journal*, vol. 6, n°2, 2003, p.199-220.
- [NUCHÈZE n.d.] Nuchèze, V. de, *Théories pragmatiques et analyses d'interactions en situation didactique*, Poitiers / Grenoble, CNED / Université Stendhal, n.d.
- [OAK & MARTIN 03] Oak, S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003.
- [PAILLÉ 02] Paillé, P., « Sensibilité théorique », in Mucchielli, A. (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2002, p.225.
- [PIEL 98] Piel, J., *Corée, tempête au pays du Matin-Calme*, Arles, Philippe Picquier, 1998.
- [POISSON-QUINTON et al. 05] Poisson-Quinton, S., Mahéo-Le Coadic, M. & Vergne-Sirieys, A., *Festival 1*, Paris, CLE International, 2005.
- [POUILLON 87] Pouillon, J., « L'œuvre de Claude Lévi-Strauss », in Lévi-Strauss, C., *Race et histoire*, Paris, Denoël (Folio Essais), 1987 [1952], p.87-127.
- [QUIVY & VAN CAMPENHOUDT 95] Quivy, R. & Van Campenhoudt, L., *Manuel de recherches en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995.
- [ROBERT 08], Robert, J.-P., *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys, 2008.
- [ROBINSON 03] Robinson, J. H., « Teaching Koreans Within Their Own Linguistic and Cultural Contexts », in Oak, S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.213-228.
- [ROHLEN 83] Rohlen, T. P., *Japan's High Schools*, Berkeley, University of California Press, 1983.
- [SOH 03] Soh, Y.-H., « Teaching EAP in Korean Universities: A Tasked-based Approach », in Oak, S. & Martin, V. (éd), *Teaching English to Koreans*, Séoul, Hollym, 2003, p.125-142.
- [SAINT GUILHEM 02] Saint Guilhem, C.-É., *Corée du Sud – Guides Bleus Évasion*, Paris, Hachette, 2002.
- [VALLET 97] Vallet, O., *La victoire des dragons – L'Asie va-t-elle dominer l'Europe ?*, Paris, Armand Colin, 1999.
- [VAN WOLFEREN 90] Van Wolferen, K., *L'énigme de la puissance japonaise*, Paris, Hachette (Pluriel), 1990.

### Références sur le WEB

- [KIM 02] Kim, J. P., « Korea. A Cross Cultural Communication Analyzed », *Asian EFL Journal*, juin 2002, [http://www.asian-efl-journal.com/june\\_02\\_jk.html](http://www.asian-efl-journal.com/june_02_jk.html), page consultée le 24 avril 2005.
- [KIM 04] Kim, S.-J., « Coping with Cultural Obstacles to Speaking English in the Korean Secondary School Context », *Asian EFL Journal*, septembre 2004, [http://www.asian-efl-journal.com/september\\_04\\_ksj.html](http://www.asian-efl-journal.com/september_04_ksj.html), page consultée le 24 avril 2005.
- [KWAK 04] Kwak, B.-S., « Struggle against Private Lessons in Korean Education Context », 28th annual conference of the Pacific Circle Consortium, Hong Kong Institute of Education, 21-23 Avril 2004, <http://iedis4.ied.edu.hk/pcc2004/F-K/PaperOnPrivateLessons.pdf>, page consultée le 18 septembre 2008.
- [ROBERTSON 02] Robertson, P., « The Pervading Influence of Neo-Confucianism on the Korean Education System », *Asian EFL Journal*, juin 2002, <http://www.asian-efl-journal.com/june2002.conf.htm>, page consultée le 24 avril 2005.