

フランスのイメージとフランス語学習

姫田 麻利子

Comment les étudiants japonais se représentent-ils la France et l'apprentissage du français?

HIMETA Mariko

外国語学習の「文化的側面」において何をどのように教えるか、議論が繰り返しなされているが、ここでは、未習外国語としてフランス語を勉強しはじめたばかりの大学生が持っているフランスへの距離感と、フランス語学習に対して作るイメージを確認して「文化的側面」を考えるための指標のひとつとしたい。学生たちは、憧れとともにフランスを眺めているが敢えてそこに近付こうとしない。憧れのフランスというブランドを、むしろ自文化内での差異化の道具としている。こうした距離の取り方は、学習に対する態度にも見られる。もっと「能動的」な学習の有効性を認めつつも、知識の受容者／傍観者でいつづけようとする。

1. Introduction

La réflexion sur la dimension culturelle de l'enseignement des langues étrangères s'est considérablement développée ces derniers temps, en particulier à partir de la seconde moitié des années quatre-vingts-dix. La définition des termes «civilisation» et «culture» se trouve remise en

question au fur et à mesure de l'évolution des méthodologies et on ne cesse de s'interroger sur la teneur de ces compétences «interculturelles» dont l'acquisition est recherchée dans le cadre de l'enseignement /apprentissage d'une langue étrangère.

Pour les chercheurs européens en matière de français langue étrangère, confrontés aux vagues migratoires et à la globalisation de l'économie, le premier problème était sans doute de savoir comment gérer l'hétérogénéité culturelle de leur communauté. En suivant l'historique de la réflexion sur la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères, il est possible de reconstituer l'évolution des tendances: après avoir essayé d'englober l'hétérogénéité dans une valeur dominante, on a tenté d'y sensibiliser la sphère privée, tout en privilégiant un simulacre d'égalité dans la sphère publique, puis renonçant à faire acquérir le système de valeur des natifs, on a finalement mis l'accent sur l'interaction.

Dans le même temps, alors que depuis quelques années les chercheurs japonais se montrent de plus en plus attentifs à la dimension culturelle en français langue étrangère, il semble qu'on se soit mis en quête du sens de l'enseignement/apprentissage, au Japon, du français en tant que deuxième langue étrangère autre que l'anglais. S'agissant de l'aspect culturel de l'enseignement du français ce contexte pourrait bien être à l'origine, chez les chercheurs japonais, de la tendance actuelle à consacrer beaucoup de temps à la sélection des faits culturels susceptibles de proposer un modèle de civilisation original et attirant. La dimension culturelle aurait alors valeur d'instrument de propagande stratégique.

D'autre part, des variables propres aux étudiants, autre que la motivation, restent sous-estimées. Citons à titre d'exemples les représentations des étudiants à propos de la langue et de la culture cibles, de l'apprentissage d'une langue étrangère,... Or des enquêtes sur ces

facteurs déterminants seraient sans doute plus utiles, notamment si l'on considère que l'initiation à une deuxième langue étrangère au niveau universitaire a pour finalité de développer un regard relativisant sur la culture d'origine. La perception de la relation spécifique et singulière que les apprenants entretiennent au début de leur apprentissage avec la culture étrangère enseignée "*constitue un point de départ méthodologique*"¹. "*Ne pas tenir compte du rôle que jouent les représentations, c'est négliger l'existence et l'influence d'un facteur à l'œuvre dans la perception que*" les apprenants "*auront de la culture cible. L'accès aux représentations qu'ont les apprenants des pays dont ils apprennent la langue est*" "*une étape indispensable de l'acquisition d'une compétence culturelle*"².

En présentant les résultats d'une enquête menée auprès d'étudiants japonais dont l'apprentissage du français commençait à peine³, nous nous proposons ici d'analyser leurs représentations de la culture cible et de l'apprentissage du français, et de mesurer la distance qui, selon eux, les sépare d'une culture étrangère.

2. Ce que vaut l'accès à la langue française

"Les représentations de l'élève sont analysables à partir de son vécu"⁴.

La raison du choix du français par l'apprenant peut refléter ses représentations brutes, autrement dit celles qui n'ont pas encore été modifiées par les cours de langue, et peuvent ainsi être plus directement liées à son vécu.

Si nous adaptons la catégorisation établie par Candelier et Hermann-Brennecke⁵ pour analyser les réponses données à la question: "*Pourquoi avez-vous choisi le français comme deuxième langue étrangère parmi les langues proposées à l'université?*", nous distinguons 9 types de justification: considérations esthétiques (mentionnées par 20,8% des étudiants⁶), contacts recherchés/pays (16,4%), extension (15,8%), familiarité (13,1%),

contacts recherchés/culture (11,5%), influence de l'entourage (10,9%), contacts recherchés/locuteurs (9,3%), considération sur l'apprentissage (8,2%), utilité précise (7,1%). L'item "considérations esthétiques" précède ici "contacts recherchés avec le pays" et même "extension". Nos sujets ne semblent pas capables de se représenter avec qui ils communiqueront en français. A leurs yeux, apprendre le français, savoir le français, c'est avant tout un acte de recherche de la beauté, une notion qui s'exprime notamment par le terme "chic". La connaissance de la langue française n'est pas pour eux synonyme d'un éventuel accès à un monde plus large, ni aux pays francophones, ni aux locuteurs de cette langue: elle est plutôt liée à la possibilité de développer une part plus "chic" de soi-même. L'argument *"je souhaite comprendre des mots d'origine française trouvés dans la vie quotidienne au Japon (c'est-à-dire, des noms de boutiques ou de grandes marques, des slogans publicitaires...)"* a été inclus dans la catégorie "familiarité", mais il serait plus exact de parler ici de fausse familiarité. On peut également le rapporter au désir de se différencier au sein de sa propre culture; ces apprenants souhaitent percevoir le sens des mots "chic" que les autres ne comprennent pas. En apprenant le français, ils veulent se distinguer de beaucoup d'autres individus ordinaires, comme lorsqu'ils revêtent un costume de grande marque. Le français serait donc considéré comme une grande marque "chic" largement répandue dans le monde....

De ce fait, on peut penser que les locuteurs du français sont, pour ainsi dire, l'objet de l'admiration de ces jeunes gens, au même titre que les personnes qui portent des vêtements de grande marque. Cependant, nos étudiants ne cherchent pas vraiment à se rapprocher de ces francophones idéalisés. C'est tout juste si l'on peut percevoir, au fond de leur regard, un petit sentiment de familiarité un peu confus. Le locuteur du français qui hante leurs représentations n'admet pas que l'on s'approche de lui: les

étudiants japonais sont seulement autorisés à l'admirer de loin. Ainsi, les candidats à la francophonie, qui se tiennent à l'écart des autres membres de leur propre culture, gardent aussi une certaine distance par rapport aux objets de leur aspiration. Quand ils disent: "*je souhaite voyager en France dans l'avenir*" ou "*j'aime la France*", ne souhaitent-ils pas simplement admirer, de loin, ce qui correspond à leurs représentations de la France, autrement dit cela ne serait-il pas le reflet d'une espèce d'exotisme?

Puisque nos étudiants n'osent pas solliciter des contacts avec le locuteur du français, ils préfèrent se promener aux alentours des aspects touristico-civilisationnels. Finalement, les contacts avec la culture auxquels ils disaient aspirer n'étaient pas clairement définis. Quand ils disent vouloir prendre contact avec la France, c'est vraisemblablement à ces aspects touristico-civilisationnels qu'ils font allusion; or, dans la plupart des cas, ils parcourraient un pays francophone sans même parvenir à s'intéresser aux aspects civilisationnels (cinéma, littérature, mode, cuisine, etc.).

Ce regard des étudiants nippons d'aujourd'hui ne peut-il pas être rapproché de celui des Japonais qui ont jadis rencontré la "Civilisation occidentale", ou de celui que la "Civilisation française" forçait autrefois les éléments hétérogènes (étrangers, locuteurs de dialectes et langues régionales, ...) à adopter⁷? Il est facile de maintenir ce point de vue: il suffit de rester à l'extérieur. Et même si l'on accède à un pays francophone, un visiteur est un visiteur, un touriste reste un touriste: rien n'empêche de rester "dehors".

3. Représentations de la France

3.1. Image kaléidoscopique et touristique

Pour mieux comprendre comment les étudiants japonais perçoivent la

France, nous leur avons montré des photographies. Les sujets interrogés ont choisi, parmi 10 photos, les deux qui correspondent le mieux à leurs “images” de la France et les deux qui en sont les plus éloignées⁸. On constate que les images d’un café et d’un château Renaissance, comme celles qui figurent souvent dans les documents destinés à la promotion du tourisme, sont particulièrement proches de la France telle qu’ils se la représentent. En revanche, bien qu’elles soient également de type publicitaire et touristique, les photos de Nice et de Tahiti se situent loin de “leur” France. Parmi les clichés des quartiers parisiens, seul celui des appartements typiques du XIX^e siècle remporte un score positif. Les boutiques chinoises de l’Avenue d’Ivry et la manifestation dans le 18^e arrondissement ne correspondent pas à l’image de Paris que conçoivent les étudiants japonais. Si le défilé à la Goutte d’or est légèrement mieux placé que la vue de l’Avenue d’Ivry, c’est peut-être parce qu’il est ressenti comme évoquant l’acte de manifestation lui-même plutôt que l’identité des manifestants ou l’atmosphère du quartier concerné.

Il est donc facile d’imaginer que le niveau de reconnaissance de la diversité des Français n’est guère élevé chez nos étudiants, puisque les quartiers parisiens où habitent nombre d’immigrés, ainsi que le T.O.M., sont considérés par la majorité d’entre eux comme non représentatifs. Les photos relatives à la technologie dont la France peut être fière sont de même écartées. Les sujets sont donc plus attirés par des clichés au parfum traditionnel que par les images reflétant la société actuelle, qui leur paraissent éloignées de leurs représentations habituelles. Ils placent la France dans un cadre “*kaléidoscopique et touristique*”⁹.

3.2. La distance vis-à-vis des Français

Pour mesurer la distance perçue par nos étudiants à l’égard des Français, nous adoptons maintenant, un type de question proche de la

méthode proposée par Osgood¹⁰: à chacun des dix adjectifs proposés pour qualifier le Français Lambda, les étudiants ont attribué une mention parmi les trois suivantes: “tout à fait”, “un peu” et “pas du tout”. En nous référant aux adjectifs sélectionnés dans des questionnaires déjà réalisés¹¹, nous avons proposé les dix adjectives suivants, qui sont ici classés par ordre d’approbation: “fier”(2,62 points¹²), “élégant”(2,52), “bon vivant”(2,28), “individualiste”(1,87), “gai”(1,80), “bavard”(1,75), “sportif”(1,67), “égoïste”(1,65), “méchant”(0,95) et “arrogant”(0,87).

Ne nous y trompons pas: bien que les qualificatifs à valeur négative soient cités parmi les derniers, cela n’implique pas forcément l’existence d’un sentiment d’accessibilité des Français aux yeux de nos étudiants. Citant Bourdieu, Zarate pose que “*les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d’appartenance et les autres, définissent «des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités»*”¹³. Pourtant, il ne nous semble pas que les représentations des étudiants japonais à propos des Français soient suffisantes pour déterminer aussi simplement l’affinité ou l’incompatibilité.

Les adjectifs ayant remporté plus de 2 points, c’est-à-dire ceux que tous les sujets ont trouvés (au moins “un peu”) appropriés pour qualifier un Français, ainsi que les expressions volontairement ajoutées dans la rubrique “autres”, nous permettent d’affirmer que les Français inspirent, plutôt que l’accessibilité, une sorte de respect ou d’admiration. Les termes “fier”, “élégant”, “bon vivant”, “chic” et “noble”, par exemple, expriment l’admiration pour un tiers censé pratiquer ce que l’on estime assez difficile à réaliser pour soi-même, et ils établissent du même coup une certaine distance entre ce tiers et le sujet: il n’est possible d’admirer que de loin. Quand on souhaite devenir un jour tel(le) que celui ou celle que l’on admire, cet objet de l’aspiration doit toujours se situer en un point perçu comme

relativement éloigné, à une distance qu'il n'est pas facile de combler. Or, on éprouve rarement un tel sentiment avec un être familier. L'admiration ne découle évidemment pas de l'incompatibilité, mais elle se développe à une certaine distance de l'objet.

Si la proximité ou l'éloignement ne peuvent être évaluées aussi simplement, on peut cependant avancer que les représentations de nos étudiants à propos de la France, représentations "*kaléidoscopiques et touristiques*", peuvent être définies comme une fausse familiarité, qui leur permet de maintenir avec le pays-cible un écart sécurisant. Il nous paraît important de distinguer admiration et familiarité: c'est la distance qui fait toute la différence. Les représentations des Français font encore mieux apparaître cette distance. Les étudiants japonais admirent ces Français qu'ils jugent fiers, élégants et chic, mais ils s'en approchent difficilement. Ils ressentent pas davantage de dégoût ou de répulsion à l'endroit des Français qu'à l'égard du pays France, mais la difficulté d'accès se reflète plus clairement dans leurs représentations du peuple français.

Dans sa recherche sur la préférence envers les étrangers de diverses nationalités chez les étudiants japonais, Nakamura indique que les Français occupent la deuxième place dans la liste des peuples les moins appréciés¹⁴. Par rapport à ces résultats, nos étudiants de français se montrent, heureusement, plus positifs à l'égard du peuple cible... Plus favorables, certes, mais à bonne distance!

4. Représentations du Japon

Au début de l'apprentissage d'une langue, les étudiants cherchent, parmi les éléments présentés en classe et censés correspondre à "la réalité", ce qui est conforme à leurs représentations préalables de la culture enseignée. Cependant, ils ne parviendront pas à appréhender "la réalité",

soit parce que l'enseignant leur montrera "la réalité" qu'il connaît et qui rejoint leurs représentations, soit parce que, au contraire, il s'efforcera de détruire ces images préconçues. "*Ce que nous considérons comme la réalité sociale est pour une grande part représentation, ou produit de la représentation*¹⁵". Les représentations de l'étranger ne renvoient donc jamais à "la réalité" mais à *l'identité du groupe qui les produit*¹⁶. Les représentations que nous formons à propos d'une culture étrangère ne sont pas indépendantes de la définition que nous attribuons à notre identité propre. Aussi importe-t-il, pour la mise en place de la compétence culturelle en langue étrangère, de *relativiser les acquis de sa culture d'origine* autant que de *s'interroger sur les savoirs constitutifs de la culture étrangère*¹⁷.

Nous nous proposons maintenant de mesurer la distance que les étudiants japonais établissent entre la culture française et eux-mêmes, en mettant à profit les représentations qu'ils se font de leur propre culture.

Parmi les adjectifs proposés à la question: "*A votre avis, quelles sont les images des Japonais les plus marquantes chez les Français?*"¹⁸, nos étudiants soulignent notamment les termes "travailleur" (choisi par 69,9% des sujets¹⁹), "timide" (59,6%), "poli" (45,9%), "copieur" (27,9%). Les qualificatifs "travailleur" et "timide" seraient-ils le reflet de leur admiration envers le Français "bon vivant" et "fier"?

Parallèlement, les expressions notées dans la rubrique "autres" font essentiellement référence à des traits de caractère plutôt négatifs: "passif", "accro aux grandes marques", "sans élégance, laid", etc.

La sous-estimation de soi peut expliquer la passivité à l'égard l'objet d'admiration. Certains étudiants considèrent que l'apprentissage du français est "chic": ont-ils donc pour but de se distinguer des autres individus "sans élégance" qui forment leur groupe? Plus on sous-estime les membres de son groupe d'appartenance, plus le désir de s'en distinguer est

fort. Comme nous l'avons dit plus haut, ayant ainsi hérité du regard des Japonais confrontés pour la première fois à la "Civilisation occidentale", ou de celui que la "Civilisation française" voulait autrefois imposer à ceux qui vivaient hors de sa sphère, nos étudiants reprennent à leur compte la tendance à prendre pour modèle la "Civilisation française" et à adopter à son égard une attitude passive. La question est de savoir s'ils pourront un jour se représenter une relation plus interactive entre leur propre culture et la culture étudiée.

5. Représentations de l'apprentissage du français

Est-il possible de modifier la distance à laquelle les étudiants se tiennent vis-à-vis de la culture française ou le regard qu'ils portent sur elle, que nous avons tenté de mieux cerner par l'analyse des représentations qu'ils expriment?

Les enseignants chargés de classes de français-deuxième langue étrangère dans les universités japonaises sont généralement d'accord sur le fait que, même si l'aptitude à abandonner une position ethnocentriste et à établir une relation entre sa propre culture et la culture cible est indépendante du contenu linguistique, elle peut être développée dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère²⁰. A travers cet apprentissage, ils souhaitent faire acquérir aux étudiants un point de vue relativisant leur culture d'origine. Pour parvenir à cette fin, ils sont sans doute conscients de l'importance de la procédure de découverte autonome par les apprenants. Cependant, ils connaissent aussi la difficulté d'intégrer cette procédure dans le cadre du cours à cause de l'insuffisance du temps imparti, de la taille parfois excessive des classes, du manque de matériel pédagogique, du mauvais équipement des salles, ... et surtout parce que les étudiants, qui jusqu'alors ont toujours été cantonnés dans le rôle de

récepteurs des connaissances, ne participent pas volontiers à des activités auxquelles ils ne sont pas habitués²¹.

Dans quelle mesure les méthodes adoptées en classe peuvent-elle influencer sur l'évolution des représentations de la culture cible? Pour le savoir, il nous faut examiner d'autres représentations: celles qui se rapportent à la méthode d'apprentissage. Comme "*point de départ méthodologique*", il est indispensable d'appréhender la perception de l'apprentissage en soi qu'ont les étudiants au début de leur formation à la langue concernée, ainsi que la relation d'un public d'élèves avec la culture étrangère enseignée.

5.1. Activités

Les sujets ont d'abord choisi, parmi huit formes schématisées d'activité, qui sont sans doute souvent proposées en classe, celles qui leur semblent les meilleures pour un cours de français.

Les étudiants privilégient les activités qui impliquent l'utilisation de documents sonores et visuels (4,8 points²²). Ils accordent aussi de l'importance aux activités en groupe (4,0) et aux explications données par le professeur (2,4). Ces trois sortes d'activité étaient vraisemblablement celles qui apparaissaient le plus souvent dans le déroulement déjà habituel d'un cours au moment de la distribution de ce questionnaire, c'est-à-dire un mois après leur rencontre avec leur professeur. Il est indéniable qu'il existe chez les apprenants, dans le cadre scolaire, une tendance à choisir, quand on leur demande de définir leurs besoins, des "besoins" improvisés parmi les activités qui leur sont familières. Cependant, si nous laissons de côté ce dernier problème, nous pouvons penser que les étudiants souhaitent rester récepteurs des connaissances. Plus exactement, ils aspirent à la position de spectateur, peut-on supposer, puisqu'ils préfèrent "écouter ou voir un document sonore ou visuel" plutôt qu' "écouter le professeur". Bien que les activités de groupe figurent parmi les premières choix, ce classement de

l'importance accordée par les étudiants aux diverses formes d'activité paraît refléter en fait leur désir de n'être pas confrontés au risque de devoir exprimer leur avis personnel. En effet, plus nombreux sont les membres d'un groupe, moindre est la chance de prendre parole. Les sujets souhaitent recevoir des informations, mais ils voudraient éviter les activités qui ne leur laisseraient pas le loisir de rester spectateurs.

5.2. Objectifs

Au final, quels savoir-faire ces étudiants veulent-ils acquérir grâce à l'apprentissage de la langue française?

Ce qui a trait au savoir-communiquer est considéré comme le plus important: "*entendre et utiliser les expressions de scènes ou de situations courantes dans la vie quotidienne*" (2,78 points²³), "*connaître les comportements et le mode de vie des Français pour mieux communiquer*" (2,62), "*connaître les tabous en matière d'alimentation et d'hygiène pour mieux communiquer*" (2,51), etc. Les étudiants sont en fait désireux de se rapprocher des locuteurs de la langue française. Ce classement est le reflet de la difficulté à sortir de la position de spectateur qu'ils manifestent en classe et, parallèlement, de la distance qu'ils mettent entre eux et les Français. Nous avons expliqué plus haut par la sous-estimation de soi l'attitude passive que les étudiants adoptent envers la culture française. Leur comportement de spectateur ne peut-il pas être expliqué de la même manière? Ils ont peur d'entrer en contact avec les locuteurs du français sans être armés de suffisamment d'informations instrumentales pour mieux communiquer. Ils pensent qu'ils seraient capables, une fois dotés de ces connaissances, de se rapprocher des Français. Or il n'existe aucun panorama complet des informations qu'ils réclament puisque l'amélioration des compétences linguistiques et culturelles de l'apprenant passe inévitablement par une présentation sélective des faits sociaux²⁴. En outre,

les informations présentées en classe peuvent prendre un caractère trop général. Nous savons bien à présent que l'apprenant, *individu socialisé dans sa propre culture*, n'est pas *un sujet social condamné à des pratiques d'imitation systématiques du natif*²⁵, ou de l'informateur généralisé dit natif. Il s'agit de donner aux étudiants la conscience de leur position d'égal à égal avec l'informateur, en tant qu'observateurs objectivant la culture cible, plutôt que de leur dispenser encore et toujours plus d'informations.

Par ailleurs, "*les gens d'origine étrangère qui habitent en France*", "*l'histoire, la géographie, l'art et la littérature des pays francophones*" et les "*classes sociales, valeurs familiales et rôles sexuels*", souvent proposés aujourd'hui par certains chercheurs japonais parmi les "faits sociaux à sélectionner", ne semblent guère éveiller l'intérêt des étudiants.

5.3. Méthodes

Nous allons apporter ici des précisions sur ce qui ne s'est dégagé qu'avec peine à partir des préférences affichées par les étudiants à propos des activités, et sur les aspects d'une méthode auxquels ils accordent une attention particulière. Après avoir pris connaissance de la description de deux méthodes différentes, les sujets ont choisi celle qui, à leur avis, était la plus pertinente au niveau universitaire et celle qu'ils préféreraient. Ils ont aussi exprimé la raison de leur préférence:

«Les professeurs A et B (tous deux Japonais), qui enseignent le français à deux classes d'étudiants inscrits au même niveau dans le même département de la même université, ont travaillé en classe avec un document identique portant sur les vacances des Français.

A a fait vérifier les règles de grammaire étudiées et a fait traduire le texte peu à peu en désignant un étudiant différent pour chaque passage. Ensuite, il a parlé des vacances en France et des régions françaises citées, qu'il connaît par expérience personnelle. De plus, il a montré un document vidéo sur les différentes régions

de l'Hexagone. Dans la classe du professeur A, les apprenants font de la traduction du français vers le japonais tout en étudiant les règles de grammaire, ils écoutent leur enseignant et prennent des notes.

De son côté, B a préparé une fiche de questions et d'exercices du type "vrai ou faux?" ou encore "complétez les phrases suivantes", afin de vérifier la compréhension globale. Il y a ajouté des données sur les voyages des Japonais. Après avoir fait remplir cette fiche, il a divisé la classe en plusieurs groupes, et a attribué à chacun d'eux un rôle: les Français et les Japonais qui aiment voyager à l'étranger, ceux qui préfèrent voyager dans leur pays, ceux qui n'aiment pas voyager du tout. Puis il leur a fait mener un débat en français. Dans la classe du professeur B, avant d'avoir recours à l'enseignant, les étudiants réfléchissent entre eux aux questions posées pour approfondir leurs connaissances de la langue et de la culture.»

Question 1: *"A votre avis, lequel de ces deux professeurs utilise la méthode la plus pertinente pour des étudiants d'université?"*

Question 2: *"Lequel préférez-vous?"*

Dans un cours réel, l'enseignant combine diverses formes d'activité en classe: nous ne cherchons donc pas à évaluer lequel des deux est ici le meilleur. En revanche, nous pouvons essayer de déterminer quels faits, parmi ceux qui constituent chaque méthode, attirent les étudiants. 18% d'entre eux apprécient plutôt la méthode de A à la fois pour sa pertinence et par préférence personnelle, tandis que 35% choisissent plutôt celle de B dans les deux cas. 52,5% des sujets pensent que le cours de B est plus pertinent au niveau universitaire, mais tout compte fait ils ne l'aiment pas tellement. 9,8% préfèrent A malgré le manque de pertinence qu'ils perçoivent dans la méthode employée; par contraste, seuls 3,8% préfèrent le cours de B tout en attribuant une plus grande pertinence à la méthode de A.

La préférence déclarée pour B, c'est-à-dire le choix de la majorité,

était accompagnée d'explications telles que: *“parce qu'on étudie plus activement dans ce cours”, “parce que c'est plus pratique”* ou *“parce que c'est plus amusant”*. Certains avaient précisé qu'ils n'aimaient pas *“étudier la grammaire comme dans la classe de A”*. De l'autre côté, les raisons de la préférence pour A venaient en premier lieu de l'importance de l'étude de la grammaire, puis la familiarité ressentie à l'égard de la méthode de A et de la crainte de la difficulté du débat proposé par B. Parmi les arguments des partisans de A, on pouvait lire aussi: *“parce que c'est plus facile que la méthode de B”* et *“la méthode de B est assez puérile”*.

Nos étudiants expriment ici une attitude plus active envers l'apprentissage qu'au moment du choix des schémas ayant trait aux activités. Ils disaient alors apprécier l'utilisation de documents sonores et visuels, les activités en groupe et les explications données par le professeur, mais ils semblent ici prêter moins d'attention à de telles formes d'activité. Leur regard est plutôt tourné vers la participation active, le côté pratique et la possibilité de s'amuser, d'une part, vers l'importance de l'étude de la grammaire et la difficulté du débat d'autre part. Dans la classe de B, les apprenants se mettent en groupe et mènent un débat, ce qu'ils apprécient, non pas parce que c'est une activité de groupe, mais parce qu'il leur paraît important de penser de manière active et autonome. Bien que nos étudiants estiment qu'une méthode comme celle proposée par B est plus pertinente pour un cours de langue étrangère à l'université, compte tenu de leur niveau, ils sont contraints à la passivité face à la difficulté du débat. Cette inhibition, ainsi que l'importance, due aux habitudes d'apprentissage, accordée au fait de commencer par l'étude de la grammaire sont à l'origine de la baisse de score enregistrée par B à propos de la préférence personnelle.

Les étudiants aimeraient, si possible, ne pas rester spectateurs, mais

ils ne peuvent s'empêcher de persister dans ce rôle à cause de la sous-estimation de leurs capacités. Ils ne peuvent se rendre acteurs qu'après avoir été rassurés par une accumulation d'informations. Il est fort probable que l'habitude soit le vecteur de ce comportement frileux. Il faut donc introduire graduellement, dès le début de l'apprentissage, des activités qui ne sont pas familières aux étudiants et briser l'enchaînement des comportements acquis pour leur faire abandonner ce rôle de spectateur, sinon il sera plus difficile de leur faire acquérir un regard capable de relativiser leur culture d'origine.

6. En guise de conclusion

Il n'est en aucune façon possible d'échapper à la confrontation de "la réalité" locale lors du premier contact direct. On ne peut approcher la culture cible qu'en exploitant d'abord le mode de communication acquis jusqu'alors dans sa propre culture et en apprenant peu à peu à mieux communiquer en s'exposant inévitablement au choc culturel. Nos étudiants ne veulent approcher la culture cible qu'après avoir revêtu une armure constituée d'informations culturelles, alors que ce seul stock de connaissances ne permet pas, en réalité, de développer une quelconque résistance au choc culturel. Par exemple, les étudiants donnent plus d'importance aux "*images que les Français se font du Japon et des Japonais*" qu'aux "*images que les Japonais se font de la France et des Français*": s'ils persistent ainsi à vouloir seulement mesurer la distance sécurisante qui les séparent de la culture cible, ils n'acquiesceront jamais la capacité de comprendre que ce qui leur inflige un choc culturel n'est rien d'autre que leur perception subjective.

Sachant qu'il existe des méthodes plus "actives", mais qui permettent tout de même l'obtention d'informations (sécurisantes), les étudiants

expriment leur désir d'y avoir accès. Il faudrait donc leur proposer une méthode destinée à présenter la dimension culturelle qui les inviterait à réfléchir aux raisons pour lesquelles les Japonais se représentent les Français de telle ou telle façon, plutôt que de leur fournir des sommes colossales d'informations. Faute de quoi, la distance qui existe entre eux et la culture cible, ou entre eux et la méthode qu'ils souhaitent vraiment utiliser ne pourra être réduite. En effet, si on peut dire que les affirmations du type: "le Français est comme ci ou comme ça" ne sont pas toutes fausses, on peut tout aussi facilement dire qu'elles sont toutes dans l'erreur, car même si une affirmation "correcte" pouvait être proposée, elle ne serait que statistique.

¹ Cf., Zarate, G, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Collection CREDIF Essais, Didier, 1995, p.36.

² Cain, A., et Briane, C., *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue?*, INRP, 1994, p.13.

³ Le questionnaire, formulées en japonais, a été rempli en mai 2001 par 183 étudiants japonais, qui étudient le français comme deuxième langue étrangère dans 7 universités privés situées à Tokyo et dans sa banlieue: (Rikkyô=32%, Jôchi=29%, Daitôbunka=11%, Shôwa=10%, Keiô=8%, Meijigakuin=5%, Kokugakuin=5%). Il était anonyme. Nous avons envoyé à 9 enseignants un nombre d'exemplaires du document suffisant pour les effectifs de leur classe. Les enseignants ont distribué le questionnaire, l'ont fait remplir sur place et l'ont récupéré immédiatement après. Pour le formulaire et l'ensemble des résultats obtenus, contacter: himory@attglobal.net

⁴ Zarate(1995), *op.cit.*, p.73.

⁵ Candelier, M., et Hermann-Brennecke, G., *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*, Collection CREDIF Essais, Didier, 1993.

⁶ Pour les items suivants, les données entre parenthèses indiquent aussi le pourcentage de sujet les ayant mentionnés.

⁷ Cf., De Carlo, M., *L'interculturel*, CLE International, 1998, pp. 15-16.

⁸ En attribuant d'une part, aux clichés considérés comme les plus proches 5 points pour le premier choix et 4 points pour le deuxième, et d'autre part -5 points à l'illustration la plus éloignée et -4 points à celle placée en avant-dernière position, les photographies présentant les sujets obtiennent respectivement: le château de Chambord 2,4 points; un café sur les Champs-Élysées 2,3; le Boulevard Haussmann 1,7; un champ de blé 0,9; une manifestation à la Gotte d'or 0,2; Nice (la Promenade des Anglais) -0,1; le TGV -0,1; une centrale nucléaire -1,8; l'Avenue d'Ivry à Paris -1,9; Tahiti, -3,1.

⁹ Cf., Abdallah-Preteuille, M., *L'éducation interculturelle*, 1999, Collection Que sais-je?, Presse Universitaire de France, p.92.

¹⁰ Osgood, C.E., Succi, G.J. & Tannenbaum, P.H., *The Measurement of meaning*, Univ. of Illinois Press, 1957.

¹¹ Nous nous sommes référés: aux résultats d'une étude effectuée en 1996-1997 dans le cadre du mémoire de D.E.A. de Didactique des Langues et des Cultures, rédigé, sous la direction de Daniel Coste, à l'université de Paris III-Sorbonne Nouvelle et intitulé: *Ce qui motive les étudiants japonais à l'apprentissage du FLE*; au sondage rapporté en 1998 par le Ministère des Affaires générales (Sômushô) et intitulé: "6ème édition de l'enquête sur les connaissances de la jeunesse mondiale (*Sekai Seinen Ishiki Chôsa*)"; aux

résultats des enquêtes menées en 1984 par les quotidiens *Le Monde* et *Asahi Shinbun*, d'une part, et en 2000 par la Chambre de Commerce Française du Japon, d'autre part; au questionnaire établi dans le cadre du projet "Xénophilie/Xénophobie dans l'espace d'influence de la France et de l'Australie", dont les résultats figurent dans: Cain, A., Develotte, C. et Fiala, P., "Crise dans le Pacifique. Les Français vus d'Australie", *Mots*, ENS édition, 2000.

¹² Les résultats ont été calculés en attribuant 3 points à "tout à fait", 2 points à "un peu", 0 points à "pas du tout" et en divisant chaque total par le nombre de personnes interrogées. Pour les qualificatifs qui suivent, les données entre parenthèses indiquent aussi les scores ainsi obtenus.

¹³ Zarate(1995), *op.cit.*, p.30; Cf., Bourdieu, P., *Choses dites*, Éditions de Minuit, 1987, p.93.

¹⁴ Nakamura, M., "Daigakusei no gaikokujin image ni kansuru kenkyu" (Etude sur l'image des étrangers chez les étudiants), *Tokyo Toritsu Daigaku Shinrigaku Kenkyu* (Travaux de recherche en psychologie, Université municipale de Tokyo) 5, pp.33-38, 1995.

¹⁵ Bourdieu, *op.cit.*, p.69, cité par Zarate (1995), *op.cit.*, p.29.

¹⁶ Zarate (1995), *ibid.*, p.30.

¹⁷ Zarate, G., "Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère", *Le Français dans le Monde*, no.181, 1983, p.38.

¹⁸ Les sujets ont choisi un ou plusieurs termes parmi les dix adjectifs proposés. Comme pour la question sur les Français, nous avons choisi dix qualificatifs en nous référant aux résultats d'études antérieures, en l'occurrence la "6ème édition de l'enquête sur les connaissances de la jeunesse mondiale (*Sekai Seinen Ishiki Chôsa*)" (1998) et l'enquête menée en 1984 par les quotidiens *Le Monde* et *Asahi Shinbun*; le mot "timide" ne figurait

pas dans ces deux études, mais nous l'avons adopté car c'est un des stéréotypes largement diffusés à propos des Japonais.

¹⁹ Pour les qualificatifs suivants, les données entre parenthèses indiquent aussi le pourcentage de sujets les ayant choisis.

²⁰ Cf., Byram, M., et Zarate, G., "Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle", *Le Français dans le Monde, numéro spécial, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, p.76.

²¹ Cf., Beacco, J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, 2000, p.88.

²² Les sujets ont attribué le numéro 1 à leur activité préférée, et éventuellement le numéro 2 à leur deuxième choix ... Les points ont été calculés en donnant 8 points à l'activité choisie en premier, 7 points à la numéro 2, ... et en divisant chaque total par le nombre de personnes interrogées. Les données suivantes placées entre parenthèses indiquent aussi les scores ainsi obtenus.

²³ Les sujets ont opté, pour vingt et une propositions, entre "je veux bien", "je veux un peu" et "je ne veux pas du tout", réponses auxquelles on a attribué respectivement 3, 2 et 0 points. Chaque total a ensuite été divisé par le nombre de personnes interrogées. Les données suivantes placées entre parenthèses indiquent aussi les scores ainsi obtenus.

²⁴ Cf., Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986, p.114.

²⁵ Byram et Zarate, *op.cit.*, p.73.