

Désir de français ou désir de France ?

Ou la difficile entrée dans la langue d'étudiants japonais

Marie-Françoise Pungier

Université Préfectorale d'Osaka, Sakai, Japon

mfp@las.osakafu-u.ac.jp

Résumé

Bien que cet enseignement ne soit plus toujours obligatoire, la plupart des universités japonaises proposent des cours de langues autres que l'anglais et de nouveaux étudiants continuent, bon an, mal an, à les choisir. Nous nous intéressons ici à l'entrée dans la langue française d'étudiants non spécialistes, à travers des témoignages graphiques (dessins) ou écrits (réponses à un court questionnaire) qu'ils ont produits en tout début de cursus universitaire. A quel moment ont-ils décidé de « choisir » le français et pour quelles raisons ? Quels sont alors leurs objectifs d'apprentissage ? Comment se montrent-ils se saisissant de la langue ? L'analyse du corpus permet de proposer quelques réponses à ces questions et de souligner que le désir de l'objet-langue est moins intense que le désir de l'objet-France : la réalité de l'apprentissage du premier risque d'entraîner un certain désenchantement, un non-engagement linguistique.

Mots-clés: entrée dans la langue, désir de langue, objet-France, objet-langue, débutants non-spécialistes

Abstract

Although this teaching is no longer always compulsory, most Japanese universities offer language courses other than English and new students continue to choose them year in and year out. We are interested here in the entry into the French language of non-specialist students, through graphic (drawings) or written documents (answers to a short questionnaire) that they produced at the very beginning of their university studies. When did they decide to "choose" French and for what reasons? What are their learning objectives then? How do they show themselves to be aware of the language? The analysis of the corpus makes it possible to propose some answers to these questions and to underline that the desire for the object-language is less intense than the desire

for the object-France: the reality of learning the first may lead to a certain disenchantment, a lack of linguistic commitment.

Keywords: language entry, desire for language, « objet-France », « objet-langue », non-specialist beginners

1– Introduction

En général, on traduit le rapport des apprenants japonais à l'objet de leur apprentissage en terme de motivation (par exemple: Matsui, 2007; Ohki et al. 2009 ; Ohki 2012; Mouton 2015 ; Mogi 2016). On cherche sa présence et ce qui pourrait l'augmenter. Ici, nous voudrions privilégier un autre angle, qualitatif, celui de *l'appropriation*, c'est-à-dire de l'«[entrée] en relation avec [les autres], de [la confrontation] avec cette altérité» (Castellotti, 2017, p. 41). Dans cette perspective, « s'approprier une autre langue reviendrait alors à comprendre [...] que les autres ont une expérience de l'humanité, du monde, différente de la sienne, et donc font sens autrement. Il ne s'agit pas de se "mettre à la place des autres" mais bien d'entrer en relation avec eux et de se confronter à cette altérité » (*ibid.*, p. 41). Dès lors, c'est « le processus qui importe, les réalisations (qui, précisément, ne sont pas des « résultats ») étant dans ce cas toujours nécessairement partielles, situées, contingentes, instables et diversifiées » (*ibid.*, p. 49).

Mais s'intéresser au processus qui mène quelqu'un vers une langue, à la relation à d'autres, y compris l'enseignant, c'est privilégier une perspective phénoménologique dans le champ de la recherche en didactique des langues et des cultures. Cela a plusieurs conséquences. Il devient plus difficile de parler d'apprenant et mieux vaudrait adopter le terme de « personne » pour le désigner (Castellotti, 2017, p. 72, note1)¹.

A cela, nous voulons ajouter le fait que, dans une perspective d'« acquisition », entre les murs de la salle de classe et à l'extérieur de celle-ci, la langue n'est jamais abordée comme une matière inerte qu'il suffirait d'absorber mais bien plutôt comme quelque chose d'animé possédant une vitalité propre, comme un actant (Pungier 2016, 2018). Ce positionnement, bien que les termes de son expression en diffèrent, fonctionne en complémentarité avec l'idée de « « langues » comme [...] expériences » (Castellotti, 2017, p. 37) « constituées comme des langues instables-contextualisées-historicisées-hétérogènes » (*idem*).

¹ Cela vaut aussi pour l'enseignant...

Par ailleurs, lorsqu'on se place dans un contexte « japonais », on rencontre aussi « le désiré » ou mieux ce qui fait l'objet d'un sentiment d'« akogare »² (Giunta, 2017 ; Himeta, 2012 ; Ishimaru, 2012 ; Pungier, 2007, 2019). Ce sentiment mérite une explication. Il peut être rendu en français par « aspiration », « rêve », « admiration », « désir pour une chose » qui reste quasi inatteignable dans la réalité. Lorsqu'il est utilisé dans un contexte linguistico-culturel, il renvoie dans l'essentiel des cas à la France. Cette perspective laisse entendre que l'entrée dans la langue ou mieux les débuts de la relation avec une langue se caractérisent par leur complexité.

Qu'en est-il chez des étudiants japonais, non spécialistes, débutant en français ? Pour essayer de le saisir, nous analysons dans une perspective qualitative un double corpus recueilli sur trois années (2016-2018) composé de dessins³ et de réponses à une mini-enquête produits en début d'apprentissage. Chacun des items analysés est appréhendé comme un objet faisant sens pour celui qui le produit, mais aussi comme ayant été produit pour faire sens avec d'autres, en particulier avec l'autorité prescriptrice.

Malgré les limites inhérentes à toute entreprise d'interprétation, nous posons qu'il est possible de dégager des perspectives de compréhension du matériel recueilli dont les caractéristiques sont d'être « partielles, situées, contingentes, instables et [diversifiables] », pour reprendre la série de termes se rapportant à la définition de l'appropriation proposée ci-dessus (Castellotti, 2017, p. 49).

Dans cette étude, l'analyse du corpus recueilli permet de s'intéresser à trois moments particuliers d'une relation entre un étudiant et la langue française qui sont autant d'étapes obligées dans une perspective d'apprentissage de cette dernière : celle d'une rencontre, celle d'un choix, celle d'un engagement dans le temps à venir.

2– Une rencontre

2.1– Les différentes sortes de rencontres

Il y a en fait deux niveaux de rencontres :

– un premier qui correspond à la connaissance de l'existence de la langue qui génère des images sur elle. Ce savoir est véhiculé par la société et réactivé par l'université avec la distribution d'une brochure de langues grands commençants aux étudiants avant leur entrée à l'université ;

² Nous ne pensons pas que ce qui est désigné par le terme d'« akogare » ne soit ressenti que par des « Japonais ». Simplement, il se trouve plus souvent mis en évidence dans l'analyse de contextes sociaux japonais.

³ Pour des raisons éditoriales, nous ne pouvons les publier ici.

– un second qui est le jour de l'orientation en début d'année universitaire, un moment où les étudiants prennent connaissance du fonctionnement administratif de l'université. Nous leur faisons alors entendre le français en nous présentant rapidement dans cette langue⁴. C'est là un temps de rencontre clairement défini et connu.

En ce qui concerne le premier, il convient de rappeler que seules les « grandes » langues peuvent se vanter d'avoir des images partagées par des groupes sociaux de niveau national, d'être repérables dans les discours sous formes de représentations sociales (Himeta. 2003). L'ouverture de la société japonaise sur le monde occidental à la fin du XIX^{ème} siècle y a entraîné un renouvellement des langues à apprendre permettant au français de devenir matière à enseignement et à apprentissage. Un objet-langue symbolique est ainsi apparu à la suite des voyages effectués en France par une petite élite intellectuelle et cultivée. Son accès réel étant restreint, il a pris de fait une dimension de distinction dans la société japonaise, et cela a vraisemblablement renforcé aussi, d'un autre côté, son appréhension comme étant difficile.

Dès lors, cet objet-langue est identifiable par deux caractéristiques qui lui sont attribuées : sa beauté et sa difficulté intrinsèque. Le corpus garde des traces de ces images partagées. Par exemple, Ryohei (2016) a retenu comme élément positif de sa présentation au moment de l'orientation le fait d'« avoir pu entendre la belle prononciation du français » ou bien Kosuke (2016) estime que la plupart des étudiants qui ne prennent pas les cours de français considèrent que « [c']est la langue la plus difficile ».

Mais, l'hypothèse d'une rencontre historicisée explique pourquoi un certain nombre d'étudiants disent que le choix du français comme « langue grands commençants » a été effectué dans un temps antérieur à la réussite à l'examen d'entrée à l'université et à l'UPO en particulier⁵.

En effet, il n'y a de paradoxe à choisir une langue sans la connaître vraiment que si l'on considère « la langue » comme un objet indépendant dans l'imaginaire d'une

⁴ Les arguments utilisés pour convaincre les nouveaux étudiants de suivre les cours de français sont divers et varient selon les années. Dans la perspective des Jeux Olympiques de Tokyo en 2020, nous rappelons que le français y est une des deux langues officielles. En 2018, nous avons montré la présence de la langue française écrite dans l'espace public à l'aide de photos prises entre la station de métro et le campus. Vu le nombre de retours dans les enquêtes de début d'année mentionnant ce fait, nous pensons désormais l'utiliser de manière plus systématique (Voir aussi Mouton, 2015).

⁵ Le processus classique d'entrée à l'université japonaise se fait en deux étapes : d'abord un examen de niveau national puis, en cas d'admissibilité un examen local, dans une université donnée.

société. Or, elle l'est rarement. On la trouve plutôt couplée avec « une » « culture » qui toutes les deux trouveraient à s'exprimer « naturellement », dans un certain espace.

C'est cette « entité dynamique agglutinant des éléments de natures diverses [...] et interreliés entre eux » (Pungier, 2017) dont nous postulons l'existence et que nous appelons « objet-France » qui est en fait rencontré d'abord par les étudiants avant leur entrée à l'université et qui provoque chez eux un effet d'attirance (« akogare »). Ainsi pour Tokihiro (2017), c'est parce qu'il éprouve un sentiment « d'akogare » pour la France qui a une image d'élégance » qu'il vient au français.

Par ailleurs, l'hypothèse que nous faisons de l'existence d'un objet-France, permet de comprendre pourquoi lorsqu'on cherche à savoir comment des étudiants ont rencontré le français dans leur vie, on rencontre des réponses qui semblent déconnectées de la réalité linguistique. Par exemple, Yuki (2017) dit arriver au français « parce que la cuisine française, ça a l'image d'être bon » et « parce que le *Petit Prince* a été écrit à l'origine en français ».

D'autres items sont associés à l'objet France comme par exemple des monuments de Paris, le drapeau tricolore, le pain, les terrasses de café, etc., toutes choses qui apparaissent dans d'autres études (Giunta, 2017 ; Ishimaru, 2012, 2015 ; Pungier, 2014).

Par ailleurs, la lecture de la brochure des langues grands commençants permet très certainement à certains étudiants d'enregistrer des connaissances sur l'objet-langue.

Mais, à ce niveau là, la quasi totalité des étudiants se trouve encore devant une langue « de papier » ou théorique. La « vraie » rencontre avec la langue française se fait le jour de l'orientation lorsque nous prononçons quelques phrases en français : la langue s'incarne, produisant une sorte de « choc sonore ». Nombreux sont alors ceux qui notent la « beauté » de la sonorité de la langue.

2.2– Approcher l'objet-langue

Même si l'objet-France possède une stature impressionnante, il se trouve à la limite du monde quotidien (Bégout, 2010). Il existe trois tentatives d'approche de cet objet.

L'une consiste à amasser des savoirs généraux sur lui, une autre à saisir l'un des sous-objets qui le compose et à l'observer plus en détail afin de mieux le connaître, et une dernière enfin à se saisir de quelque chose en rapport avec l'objet-France mais qui fonctionne comme une sorte d'objet transitionnel (Winnicott, 2010 [1951]) entre lui et un individu.

Dans le premier cas, les étudiants « savent » des choses sur la France, le français : «Je sais que le français est la langue officielle d'organismes internationaux», dit Sota (2017) et lors de l'orientation, Fumiya (2016) voulait entendre, « combienième le français était-il classé comme langue la plus parlée dans le monde ».

La seconde approche est quasi absente du corpus retenu ici, mais nous savons par d'autres canaux qu'elle existe. L'exemple donné par Nanako (2018) s'y rattache mais il concerne déjà l'objet-langue: «Depuis le collège, j'ai éprouvé un très grand intérêt pour la France et j'ai regardé beaucoup de paysages français qui étaient diffusés par la télévision. Comme aussi j'aime beaucoup les sons du français, j'ai pensé que je voulais apprendre le français et en autodidacte, j'ai acheté des livres, j'ai écouté la radio NHK⁶, et en troisième année de collège⁷, j'ai eu le niveau 5 du "Futusken"⁸».

La troisième approche, celle de mentions d'entités transitionnelles entre un individu et l'objet-France, est beaucoup plus fréquente. On trouve ainsi la cuisine (Riko, 2017 ; Maumu, 2018), des livres comme le Petit Prince, (Yuki, 2017 ; Masaya, 2018), des chansons comme « Aux Champs-Élysées » (Haruki, 2018), des films comme « Les Misérables » (Chinatsu, 2018), mais aussi des personnes, comme «un professeur français qu'[elle aimait] beaucoup» pour Misato (2017) qui a suivi des cours d'anglais dans la «classe avancée» au lycée, « de la famille au Canada» pour Tomohiro (2017), ou «Gide» pour Masaya (2018) qui dit l'avoir lu.

Les rencontres avec ces objets transitionnels qui servent d'intermédiaires avec l'objet-France ou l'objet-langue sont relativement limitées avant d'entrer à l'université mais elles apparaissent de manière positive.

3 – Un choix

3.1– Le français entre l'anglais et les autres langues grands commençants

La décision de s'engager dans la voie de l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait dans un environnement linguistique où les nouveaux entrants ont déjà tous étudié l'anglais pendant plusieurs années et ce de manière obligatoire. Ainsi, Kosuke (2017) explique-t-il dans le commentaire de son dessin : « D'abord, j'ai décidé de suivre un cours de langue grands commençants parce que « je veux faire / connaître quelque

⁶ NHK : Nippon Hoso Kyokai (Japan Broadcasting Corporation). Elle diffuse des cours de langue à la radio et à la télévision.

⁷ La dernière année de collège.

⁸ Le Futsuken ou DAPF est un « Diplôme d'Aptitude pratique au Français » comprenant sept niveaux (du niveau 5 au niveau 1, par ordre croissant de difficulté).

chose que moi je ne connais pas. J'ai décidé pour le français au moment de l'orientation». Et ailleurs, il rappelle que pour les élèves comme lui en ingénierie, la langue grands commençants n'est pas obligatoire et qu' «[il avait] le choix de ne pas suivre de cours. Mais, comme c'était différent de l'anglais [étudié] jusqu'ici, [il a décidé] volontairement de suivre des cours. [Il] représente avec le dessin le fait d'avoir choisi ce chemin parmi de nombreux autres chemins».

En ce qui concerne l'apprentissage de l'anglais, certains en gardent de mauvais souvenirs, d'autres de meilleurs, mais quelle que soit leur expérience passée, ils sont nombreux à souligner que les connaissances acquises, tournées vers la réussite de l'épreuve de langue de l'examen d'entrée à l'université, ne leur suffisent pas à « communiquer » avec des anglophones. Sota (2017) intitule le dessin représentant son parcours de langue avant l'entrée à l'université « quasi-absence d'occasions de mise en pratique».

Choisir en entrant à l'université l'une des quatre langues proposées à l'UPO leur permet de savourer leur geste, de faire un sort au caractère imposé de l'anglais et d'espérer entrer automatiquement dans un mode communicatif de la langue.

Cependant, ce contexte commun à l'ensemble d'une cohorte d'étudiants entrant à l'université et le fait d'avoir rencontré l'objet-France ou l'objet-langue ne suffisent pas à justifier un choix d'apprentissage. L'analyse des données du corpus montre ainsi que la décision d'apprendre le français même prise en amont est souvent confirmée le jour de l'orientation lorsque la langue devient incarnée. Kosuke (2017) déclare : « Moi, j'avais l'intention d'étudier le français avant de suivre l'orientation. Avec l'orientation, j'ai eu encore plus envie de ces cours. ». De même, Seiya (2018) qui penchait pour le français après la lecture de la brochure indique ainsi que « la prosodie du français parlé était très attirante ».

Le critère de la beauté de la langue revient très souvent comme élément justifiant le basculement vers l'apprentissage du français.

On remarque plusieurs cas de prise de décision à la dernière minute. Keisuke (2016) avoue avoir hésité et n'avoir choisi le français que parce qu'il semblait être le plus difficile.

3.2 – Le français comme projection

Certains choix se font plus rapidement que les deux précédemment évoqués. Pour les quelques étudiants qui se sont déjà approchés de l'objet-France ou de l'objet-langue dans leur vie antérieure, choisir le français est une évidence. C'est une décision mûre et anticipée. Ainsi Nanako (2018) adresse-t-elle le message suivant à l'enseignante que

nous sommes : « Comme je l'ai écrit ci-dessus, moi, je pense vraiment étudier le français » et demande si elle pourra atteindre le niveau 2 du futsuken à sa sortie d'université⁹. Elle voudrait travailler dans une société française de produits cosmétiques et elle pense que « parler français couramment est obligatoire ».

Mais le choix du français en amont est souvent étayé par un argument qui tient en trois mots: le désir du voyage en France. Marina (2018) explique ainsi que c'est parce que, si elle n'est jamais encore allée en France, elle veut y aller depuis toujours. Le thème du voyage en France est aussi le motif le plus utilisé dans les dessins où il faut se représenter « parlant » la langue, ce qui n'est pas un hasard. D'autres résultats de recherches (Pungier, 2014) montrent qu'il est porteur d'une haute charge symbolique. Voyager en France, c'est faire le tour d'un certain nombre de lieux désignés comme emblématiques dans la société japonaise, monuments et sites touristiques célèbres, comme la Tour Eiffel ou l'Arc de Triomphe mais aussi Musée du Louvre ou Orsay où se trouve accumulée une foule de chefs-d'œuvre artistiques dont la seule vue procure au « voyeur » l'appropriation de leurs qualités de rareté, de préciosité, de majesté.

A côté de ces arguments qui ne semblent pas avoir beaucoup de rapport avec la langue sauf si on les replace dans l'hypothèse de l'existence de l'objet-France, on en rencontre d'autres qui ont l'air plus rationnels. Par exemple, Ryohei (2017) qui se représente dans une scène de « business » (le titre de son dessin) semble avoir vraiment opté pour la langue au moment de l'orientation. Il explique son choix comme une combinaison de deux éléments, le statut de langue internationale et la sonorité de la langue, joignant l'utile à l'agréable.

Comme lui, plusieurs étudiants évoquent la place du français sur la scène internationale et son statut de langue officielle dans différentes instances ou bien le fait qu'elle soit parlée dans de nombreux pays ce qui laisse supposer une dimension de « grande langue » garantissant à leurs yeux une valeur intrinsèque non négligeable mais aussi un côté pratique¹⁰ : l'assurance supposée de pouvoir communiquer partout en Europe¹¹. Autrement dit, l'aspect purement factuel et le côté utilitaire de la chose sont posés comme des critères suffisants pour se mettre à l'apprendre.

⁹ Le cycle de la « licence » dure quatre ans au Japon.

¹⁰ Nous voulons souligner ici le fait que la dimension pratique des choses (« benri ») se traduit dans la société japonaise contemporaine en termes de valeur (sociale) extrêmement positive : elle serait la garantie d'un déroulement du quotidien sans heurts, sans à-coups entre un individu et l'environnement dans lequel il se meut, donc une manière de bien-être, de bonheur.

¹¹ Yuya (2018) explique ainsi : « Et puis, je veux voyager en Europe. Dans ce cas-là, si on peut parler anglais et français, dans la plupart des pays, c'est compris et on peut communiquer ».

Le rêve (argument du voyage en France) paraît alors rationnellement étayé. Honoka (2017) explique: «depuis longtemps, j'ai le rêve de voyager en France et pour que ce soit pratique à ce moment-là, j'ai choisi les cours de français».

3.3 – Le français pour se différencier

Certains semblent plus audacieux qui décident de faire du français parce que c'est une langue difficile. Par exemple Goki (2018), se représentant lui aussi en pleine scène de business dans un dessin, évoque la dimension d'élégance associée à la langue et le défi qu'elle semble poser à qui veut l'apprendre / la prendre : « J'ai pensé que si je pouvais parler français, ça serait chic. Parmi les langues grands commençants, j'ai voulu relever le défi de la langue la plus difficile ».

Nous pensons qu'il ne choisit ici que des arguments différents en apparence pour expliquer son inscription en cours de français. Comme dans les cas précédents, il se montre sensible à l'aura de l'objet-langue ou de l'objet-France. Apprendre une langue parlée par beaucoup de monde, c'est se donner la possibilité d'entrer dans ce groupe majoritaire donc fort ; apprendre une langue qu'on a entendue comme « belle », c'est soi-même se vêtir d'une apparence esthétique valorisante et pouvoir se faire admirer ; apprendre une langue difficile, c'est ne pas refuser de se mesurer à quelque chose de puissant, et vaincre « la difficulté » de l'objet-langue, c'est encore donner à voir sa force... Et même sans aller jusque-là, choisir le chemin de la difficulté plutôt que celui de la facilité, c'est forcer l'admiration des autres.

Choisir le français, c'est s'appropriier, dans un sens magique, la force supposément attribuée à l'objet langue.

La plupart des cas que nous venons de citer laissent penser que nombreux sont les étudiants qui, avant de choisir le français, manipulent à la fois des «raisons» que la raison comprend et d'autres que le cœur suggère.

Nous noterons pour finir que personne n'a évoqué le fait de choisir la langue juste parce que c'est une matière obligatoire pour sortir de l'université pour certains. Seule Honoka l'évoque par la négative dans le commentaire du dessin qu'elle fait pour se représenter « parlant français »: elle ne veut pas étudier pour avoir l'unité de valeur, mais continuer même après être sortie de l'université et dix ans plus tard, être capable de faire le voyage en France...comme si l'objet langue relevant de l'objet-France ne pouvait pas être l'objet de basses conditions matérielles...

4 – S’engager?

4.1 – Le français dans l’apprentissage, un partenaire trop exigeant ?

Une fois que le choix du français a été fait et que le semestre commence, il faut se mettre à apprendre la langue dans le contexte donné par l’UPO. Le français devient quelque chose de concret, un ensemble de sons à maîtriser, de chaînes sonores signifiantes à décrypter et à faire siennes... Cette densité du français de la classe est donnée à voir par Nanako (2018), par exemple, qui parsème l’espace qui va de son rêve de travailler/ de vivre en France à son choix de suivre les cours à l’université d’actions concrètes : visionnage d’émissions sur la France à la télévision, apprentissage en autodidacte de la langue, passage et réussite d’un examen de français, c’est-à-dire que c’est un espace déjà plein d’items ayant trait à l’objet France qui sont intégrés à son quotidien. Elle intitule son dessin « ma journée ».

Comme elle, d’autres étudiants se sont prononcés pour le français « depuis avant » leur entrée à l’UPO, et quelques-uns évoquent la possibilité d’une ouverture professionnelle en choisissant le français, laissant présager un engagement vis-à-vis du français d’une certaine vigueur. Or, à examiner la manière dont ces deux items (période de la rencontre avec le français et représentation de soi parlant français) sont manipulés, nous nous apercevons qu’il s’agit d’approches de nature différente car la gestion de cet espace entre l’expression d’une envie d’apprendre le français bien antérieure à la possibilité de sa réalisation et le moment de celle-ci ou bien la projection vers un certain avenir professionnel fait toute la différence. Il semblerait que plus il soit rempli d’arguments « sérieux » ou personnalisés, plus le lien établi entre un étudiant et le français soit solide ou puisse le devenir.

Pour la plupart des nouveaux étudiants, la rencontre avec la langue dans l’espace classe apparaît comme une totale nouveauté. Pire, la langue semble être une inconnue qui fait des siennes et refuse de se laisser maîtriser ou dompter. Revenant sur la manière dont il a appris le français au premier semestre, Tatsuya (2017) déclare : « Quand j’ai écouté du français, je n’ai presque jamais compris ce qui était dit ». Yuhei (2017) pense avoir eu des problèmes pour s’exprimer en français. Son dessin, résumant son apprentissage au cours du premier semestre – une présentation de soi en français, s’intitule « Je ne parle pas très bien français » et le représente transpirant et balbutiant. Kosuke (2017) se dit avoir été prêt de la rupture plusieurs fois.

4.2 – Du « honne » au « tatemae » ou une transformation de la relation au français

Cette désillusion linguistique se remarque de manière générale par l'abandon total des motifs représentés dans les dessins « moi qui parle français ». Il n'est plus question de voyage en France ou de communication avec des Français. Les étudiants recentrent leurs productions sur leur métier d'élève. Même si aucun ne l'évoque, au début du second semestre, l'objectif des relations avec la langue s'inscrit plutôt dans la perspective de l'unité de valeur à obtenir.

Il semblerait qu'on passe d'une phase où l'étudiant a laissé voir une part de ses sentiments intimes et vrais (ou honne), son envie de voyage en France, à une phase où il ne montre plus que ce qu'il considère comme relevant des relations enseignés-enseignant, le travail académique classique, le « tatemae », soit une sorte de face et de façade « apprenante » et non plus personnalisée.

Les productions graphiques de Tokihiro en sont un exemple. Dans celle qui le représente « parlant français », il a utilisé tout l'espace dédié au dessin, un ovale, pour le transformer en un visage, le sien. Le haut de la tête apparaît comme un concentré de « francité » : drapeau tricolore, Arc de Triomphe, Tour Eiffel, pain, salutation (bonjour). Son dessin est intitulé « Français à l'intérieur du cerveau », comme si le fait d'apprendre une nouvelle langue était un lavage de cerveau, car il n'y a plus de place pour autre chose. Le commentaire qu'il en fait est que « ça devrait développer une vision globale plus large ».

Mais au début du second semestre, revenant sur les premiers mois de son apprentissage, il intitule son dessin « moi [comme] double personne » : l'un fait du français, l'autre, un sport martial, des mathématiques, c'est-à-dire qu'il n'y a pas eu d'unification de sa personne avec ou autour du français. Il espère peut-être encore que cela va se produire puisqu'il réutilise l'espace total prévu pour le dessin pour représenter son apprentissage au second semestre mais sa tête n'est désormais pleine que du contenu du manuel utilisé dans un des deux cours de français qu'il suit.

4.3 – Commencer à aimer le français ?

Quelquefois pourtant, l'engagement en français semble emprunter un chemin différent de cette voie désenchantée. Quelques étudiants en effet décident de participer au stage de langue et de culture francophones organisé en France au mois de

septembre¹². Le coût de ce séjour en France, d'une durée de deux ou trois semaines, est à l'entière charge des étudiants¹³. Le stage permet de bénéficier en un temps très court d'un temps d'exposition à la langue bien supérieur à celui d'un simple semestre au Japon et malgré de nombreuses difficultés rencontrées, ceux qui y participent profitent au minimum d'un renforcement de leurs compétences à l'oral (écoute en particulier). A leur retour, ces étudiants peuvent s'installer dans une zone de confort en classe.

Or, à l'exception de Mio, aucun de ceux qui sont partis ni ne mentionne cette expérience, ni ne semble en tirer profit pour la suite de son apprentissage. Nous comprenons que le stage de langue n'a été que l'occasion de faire le voyage en France, cette activité de distinction (Pungier, 2014). Mio, quant à elle, inclut la participation au stage comme étant une partie de son travail au premier semestre et intègre les conversations avec ses « amis français » comme en constituant une autre au second semestre. Son engagement envers le français s'est renforcé à l'occasion du séjour en France et se plaçant au centre du dessin, qu'elle intitule « J'aime », elle déclare « J'aime le français ! C'est intéressant !! ».

S'agit-il d'un hasard ? Peut-être pas. Au début de son apprentissage, elle détaille les raisons qui l'ont amenée à choisir le français. D'un côté, elle avance des arguments « sérieux » – nombre de pays ou de régions où le français est langue officielle ou semi officielle ; chance multipliée de pouvoir faire un travail « international », le français étant vu comme un plus dans les compétences linguistiques à visée professionnelle– et de l'autre des arguments personnels : elle dit être très intéressée par la culture française, et apprendre le français ne lui servira pas qu'à voyager mais lui permettra d'approfondir des connaissances en la matière. Sa production graphique la représentant « parlant le français » est double : d'un côté, elle travaille avec des Français, de l'autre, elle voyage et converse avec eux. Ainsi, comme Hanako (2018), l'espace entre le moment du choix et la projection de soi dans l'avenir est parsemé de différents éléments qui, par ailleurs, ont été renouvelés au fur et à mesure du cheminement avec le français.

Restent enfin quelques étudiants qui transforment l'essai en continuant à suivre des cours en deuxième, troisième année sans partir à l'étranger. Dans le corpus retenu ici. Il s'agit de Hotaru (2017), de Takumi (2017), de Shun (2018). Nous devons avouer alors notre impossibilité de tout pouvoir interpréter. Lorsque Hotaru déclare vouloir vivre à Paris, son désir ne semble pas aussi étayé que celui de Nanako ou de Mio par exemple. Takumi, qui semble s'être décidé pour le français parce qu'il a pu prononcer quelques

¹² Originellement organisé à Cergy, il a été délocalisé depuis 2016 à l'Institut de Touraine à Tours.

¹³ Depuis 2017, il existe cependant une possibilité de petite prise en charge par l'UPO.

sons lors de l'orientation, se présente graphiquement étudiant seul chez lui comme beaucoup d'autres de ses camarades. Mais sans doute a-t-il réussi à trouver dans l'étude de la discipline elle-même matière à satisfaction personnelle, un peu comme Shun. Celui-ci se met au centre du dessin et s'adresse à un interlocuteur invisible, à qui il parle en français, alors, qu'à l'exception de Mio, les mentions de paroles dans les productions graphiques du second semestre se font normalement en japonais.

5 – Conclusion

Au terme de cette étude, nous pensons qu'il existe un fossé entre le désir exprimé de langue des étudiants et les conditions réelles d'enseignement à l'UPO. Nous constatons ainsi que la poursuite de l'étude du français achoppe sur plusieurs points : un engagement en français inadapté aux réalités de la classe, un renoncement devant les difficultés, une incarnation de la langue très souvent limitée aux enseignants¹⁴, des tarifs de séjour en France élevés, des emplois du temps qui se chevauchent en deuxième année, etc. Les raisons d'abandonner sont nombreuses.

Il paraît par ailleurs évident que les attentes autour du français imaginées par les étudiants et celles qui sont concrétisées par les enseignants ne coïncident pas. Oui, pour ces derniers aussi, le jour de l'orientation est un moment crucial.

Proposer le français aux nouveaux entrants à l'université, c'est en réalité vouloir essayer de remplir les classes ouvertes, concurremment à l'allemand, au chinois, au coréen, en prévision des cours de deuxième année et au-delà, puisque l'apprentissage du français, comme des autres langues prend la forme d'une pyramide. C'est aussi tout à la fois vouloir assurer une certaine image de la langue sur le campus et assurer le gagne-pain de collègues vacataires. Pour gagner la bataille de l'orientation, il faut trouver des arguments qui portent, qui soient audibles par un public de jeunes Japonais : évoquer le français langue olympique (les prochains jeux auront lieu à Tokyo en 2020, et c'est devenu une sorte de cause nationale au Japon) ; donner à entendre la sonorité du français (en la disant par essence « belle ») ; ne pas nier la difficulté du français mais sans y insister ; ou bien essayer de démontrer la proximité du français... Pour l'orientation, il faut faire feu de tout bois.

Une fois les étudiants appâtés par leurs propres arguments, il faut transformer l'essai car quel enseignant ne souhaite pas sincèrement intéresser les étudiants avec qui il travaille à sa matière ? Il y réussit quelquefois, mais pas toujours : car oui, la langue

¹⁴ Un seul étudiant a signalé la rencontre avec des étudiants étrangers français sur le campus.

possède des difficultés qui ne sont pas insurmontables, bien sûr, mais qui sont souvent interprétées comme un mur bien difficile à escalader.

Pour que l'engagement en français se poursuive, il faut en fait que cette langue n'apparaisse plus comme simplement l'apanage du professeur natif mais comme un bien à soi. C'est le deuxième travail de l'enseignant : favoriser cette appropriation, et cette fois-ci dans un sens castellottinien.

Références bibliographiques

- Bégout, B. (2010). *La découverte du quotidien*. Paris: Allia.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris: Didier.
- Giunta, L. (2017). Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté: influence de la durée d'étude du français et du séjour en France. *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises*, n°66 (3), 1-31.
- Himeta, M. (2003). Furansuno imeji to furansugogakushu/ Comment les étudiants japonais se représentent-ils la France et l'apprentissage du français ? *Gogakukyoikukenyuronso*, 20, Université Daito Bunka, 235-254.
- Himeta, M. (2012). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Tokyo: The Institute for Research in Language Education, Daito Bunka University.
- Ishimaru, K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Ishimaru, K. (2015). Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais. *Signes, Discours et Sociétés, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu*. Récupéré le 31 août 2018 de : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=3884>
- Matsui S. (2007). Shokyu furansugogakushushano dokizukenikansuru kenkyu-furansugogakushunitaisuru ishikinohenka / Une étude sur la motivation des étudiants qui apprennent le français et l'évolution de leurs sentiments par rapport à son apprentissage. *Revue japonaise de didactique du français*, 2 (1), 180-195.
- Mogi, R. (2016). Tankiryugakuniyori furansugogakusyutaidono henyo / Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de

mobilité court. *Journal of the Nanzan Academic Society*, 99, 67-89.

Mouton, G. (2015). À la recherche du paysage linguistique français, un projet stimulant la curiosité et facilitant l'apparition de la motivation. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, 10 (1), 62-79.

Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N., Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, 4 (1), 71-88.

Ohki, M. (2012). Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon. Dans Alao G., Derivry-Plard M., Suzuki E., Yun-Roger S. (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, 179-191. Paris: Editions archives contemporaines.

Pungier, M.-F. (2007). Désir de langues – du côté des étudiants–. *Revue japonaise de didactique du français, Études didactiques*, 2 (1), 196-214.

Pungier, M.-F. (2016). « La culture » aux uns, « l'état de nature » aux autres ou « les Japonais » et « les Français » et leurs cadres de vie dans quatre écrits d'étudiantes japonaises au retour d'un séjour de mobilité académique courte en France (étude exploratoire). *Jinbun Kiyo*, 64, Osaka Furitsu daigaku, 105-132.

Pungier, M.-F. (2018). Essai de relecture de la mobilité académique entre le Japon et la France au prisme de la notion d'appropriation. *Société Japonaise de Didactique du Français. Actes du IVe Congrès régional de la Commission Asie-Pacifique. Numéro spécial*. Sans pagination.

Pungier, M.-F. (2019). A propos de l'appropriation d'un objet de désir : des étudiants japonais et la langue française. Communication orale. *Colloque international, Désir de langues, subjectivité, rapport au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?* Montpellier, 14-15 février 2019.

Winnicott, D. W. ([1951] 2010). *Les objets transitionnels*. Paris: Payot.