



Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre 2009

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2013-02-01 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: PUNGIER, Marie-Françoise メールアドレス: 所属:
URL	<a href="https://doi.org/10.24729/00005900">https://doi.org/10.24729/00005900</a>

# Etude exploratoire sur les débuts d'apprenants japonais en FLE à partir de leurs dessins / série 1er semestre 2009

Marie-Françoise PUNGIER

Des études antérieures sur un public d'étudiants grands commençants de l'Université Préfectorale d'Osaka (Pungier, 2006, Cha et Pungier, 2007) ou d'autres travaux de recherche (Igarashi, 2009), quelquefois conséquents (Himeta 2006), ont montré la place spéciale qu'occupent le français et la France dans l'imaginaire japonais, académique ou non. Par ailleurs, ils ont suggéré que l'écart existant entre ces représentations (renvoyant au beau, à l'idéal) et la réalité de l'apprentissage de la langue en classe (associée à la difficulté) pouvait être handicapant dans la mesure où les apprenants ne parvenaient pas toujours à créer les passerelles nécessaires pour rapprocher ou faire se concilier ces deux aspirations de leur être (Pungier, 2007). La présente étude s'inscrit dans ce champ de réflexion qui cherche à comprendre comment des individus entrent dans la sphère d'un nouvel environnement linguistique et culturel et la manière dont ils gèrent le passage de l'idéal à la réalité, éventuellement reformulent l'un et l'autre pour les rendre compatibles, supportables et bénéfiques<sup>1</sup>. Elle s'appuie sur l'observation et l'analyse d'une série de dessins provenant de deux groupes classes différents mais possédant en commun plusieurs éléments : leur composition, un public captif de jeunes japonais de dix-huit à vingt ans environ, ayant peu ou pas d'expérience de mobilité antérieure ; une même première langue vivante, l'anglais ; des débuts simultanés dans la seconde ; un cursus de cours identique : deux séances par semaine de quatre-vingt-dix minutes de "kiso" (enseignement général) et de "kaiwa" (conversation) ; la pratique d'un portfolio spécifique pour apprenants de FLE à Fudai<sup>2</sup> ; des approches pédagogiques semblables puisqu'un de leurs enseignants se trouve être l'auteur de ces lignes ; un même manuel bien qu'utilisé différemment...

Il convient toutefois de préciser les conditions de constitution du corpus retenu ici. Ayant été initiée à l'usage du dessin comme moyen de prise de conscience de ses représentations de pratiques de classes lors de la *Semaine de Réflexion sur les langues* qui s'est déroulée du 19 au 23 juin 2006 à l'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO)<sup>3</sup>, c'est tout naturellement que, lors de l'élaboration du *Portfolio pour le français*, réfléchissant à ses contenus possibles, en particulier dans la partie classiquement appelée "biographie langagière" mais pas uniquement, l'idée de faire appel au dessin pour se dire en train d'apprendre a émergé.

---

<sup>1</sup> Plus largement, il s'agit du côté enseignant de réfléchir à la possible mise en place de moyens facilitant cette transition pour éviter déconvenues et démotivations trop fortes.

<sup>2</sup> Ce *Portfolio pour le français*, commun à tous les apprenants de français de l'Université Préfectorale d'Osaka, a été mis au point suite à l'obtention d'un financement de projet spécial pour l'année universitaire 2008-2009 (« Projet Kiko » Heisei 21). Il existe parallèlement une version pour débutants de coréen ayant été mise au point dans le même contexte.

<sup>3</sup> Sous la direction de Muriel Molinié, Université de Cergy-Pontoise et de Hi Won Yoon, Université nationale de Séoul.

Elle a été intégrée à l'ensemble du document à différents moments mais sous une consigne unique “*moi qui apprend le français*” (フランス語を学んでいる私の姿), “l'exercice” étant normalement complété par l'adjonction d'un titre.

La pratique du dessin comme moyen d'expression de soi (du soi) est courante en psychologie et en psychanalyse<sup>4</sup> mais beaucoup moins, semble-t-il, dans le domaine de la didactique des langues et des cultures (Molinié et Blancard, 2009 ; Cuet 2006). Pourtant, elle peut permettre à un individu une prise de conscience de ses compétences plurilingues et pluriculturelles (Gohard-Radenkovic, 2009 ; Castellotti et Moore, 2009). Toutes ces recherches précédentes sont fondées sur des dispositifs particuliers impliquant soit des compléments d'enquête soit des interactions entre des élèves et le chercheur. Cuet (2006) souligne par exemple que “*les analyses d'images prennent nécessairement en compte le langage verbal, le texte et leurs rapports réciproques, car il n'est pas sûr que l'on puisse lire l'image indépendamment de la verbalisation qui lui donne sens.*” (p.32). Une même position méthodologique interactionniste se dégage des différentes contributions recueillies dans « *Le Dessin réflexif* » (2009). Paradoxalement alors, dans le cas présent, seuls les dessins font l'objet d'une première analyse. Cette étude semble donc s'inscrire d'emblée de jeu dans un en-deça méthodologique. Or, c'est plutôt qu'elle présente une première étape d'une réflexion et d'une démarche plus approfondies et qui revendiquent à terme ou dans une phase ultérieure d'être appréhendées comme une expérience de recherche-action dans le cadre de l'enseignement de la deuxième langue vivante en contexte alloglotte universitaire.

Le corpus retenu ne comporte que la moitié des dessins qu'un *Portfolio pour le français* peut recevoir. Ceci s'explique par des raisons de calendrier académique : seuls ceux du premier semestre peuvent faire l'objet d'un examen actuellement. Cette situation renforce le côté exploratoire de l'entreprise et de son compte rendu. Par ailleurs, si nous souhaitons travailler à moyen terme avec les apprenants sur leurs représentations de l'apprentissage de manière à faciliter leur entrée dans une nouvelle langue et dans une nouvelle culture, la démarche paraît toujours mal aisée dans la mesure où la figure de l'apprenant *débutant* en FLE et les représentations qu'il donne lui-même de ce moment-là restent encore comme une sorte de terre mal connue de la didactique des langues et des cultures. La méconnaissance de base de cet événement biographico-linguistique entre un « avant », où ils estiment ne rien savoir, et les premiers cours où la langue leur est transmise, dévoilée un peu et où ils commencent à intégrer la communauté des francophones, nous semble entraver la mise en œuvre de pratiques de classe plus conséquentes. Cette étude essaie ainsi de circonscrire l'espace potentiel des représentations de l'apprentissage et de ses objets faisant sens pour les étudiants de l'UPO. Il s'agit toutefois bien d'une phase de défrichage, non pas solitaire mais bien intégrée à une démarche pédagogique à moyen terme : les résultats dégagés ici devraient leur être soumis à la fin du second semestre lors de la dernière séance de cours afin que les hypothèses présentes puissent être confrontées avec leurs réactions et leurs réflexions. Par ailleurs, dans la perspective envisagée plus haut d'un approfondissement de la recherche comme initiation

---

<sup>4</sup> Pour un aperçu de ces premières expériences concernant l'utilisation du dessin dans ces domaines, voir par exemple Castellotti et Moore (2009), pp. 46-47.

suivie au travail réflexif, il nous paraît tout à fait essentiel pour la suite de s'appuyer sur ce que les apprenants disent de leur apprentissage.

Aucune entrée dans l'univers des représentations de l'acte d'apprentissage ne serait-elle alors possible ? Si des erreurs de lecture et d'interprétation sont toujours possibles, nous pensons aussi que le dessin est créé à la fois pour celui qui le fait et pour celui à qui il est destiné, d'où la liberté d'interprétation qui le caractérise ou pour reprendre l'expression de Castellotti et Moore, « *les poly-interprétations* » qu'il suscite et autorise (p.53). Le dessin porte toujours un sens en lui que celui-ci soit exprimé et intégré dans un tracé métaphorique ou d'apparence hermétique. Ainsi, l'immersion dans le corpus permet de se familiariser avec les formes graphiques prises par les représentations de l'acte d'apprentissage faisant sens pour ces apprenants débutant en français. Bien que l'élaboration du dessin ait été personnelle, des éléments se trouvent répétés par des individus différents. Ces récurrences et leur organisation interne équivalent à des codes, qu'il convient alors de traduire. Comme Champollion devant la pierre de Rosette, le chercheur devant les dessins se trouve toujours en état d'élaboration d'hypothèses qu'il pense quelquefois vérifiées par une mise en perspective interne au corpus, quelquefois par la découverte d'indices intégrés aux dessins eux-mêmes<sup>5</sup>, ou bien par la comparaison avec d'autres recherches (en particulier Cuet, 2006 ; Molinié, 2009).

Dans le cas présent, il s'agissait plus de faire émerger, dans un premier temps et sans plus d'ambition pédagogique<sup>6</sup>, chez ces nouveaux apprenants de FLE les stratégies d'apprentissage que chacun privilégiait. Il devait être possible d'étudier quatre-vingt six séries de trois dessins successifs effectués à trois moments différents : au tout début de l'apprentissage<sup>7</sup>; au milieu et en fin de semestre<sup>8</sup>. Las ! Lors du premier ramassage des portfolios pour vérification et notation, force a été de constater que les portfolios restaient remplis au gré des envies des uns et des autres. Pour résoudre ce problème, nous avons posé comme condition sine qua non à l'obtention des points portfolio une tenue régulière de celui-ci, y compris des pages "bilan" et à dominante "réflexion interculturelle" ainsi que des "espaces" de représentation de soi en train d'apprendre la langue.

Economie de moyens (dans tous les sens du terme) caractérisent donc certains des dessins de la première série 2009 et leurs conditions de réalisation sont donc souvent différentes : suivie, différée, concentrée... Pourtant, indubitablement des tendances se dégagent de l'ensemble, relevant des profils différents d'apprenants face à l'entrée dans la langue, et des écarts pour le moins significatifs avec une approche enseignante de la chose.

Pour mieux saisir de manière globale le phénomène, il paraît pertinent de s'intéresser

---

<sup>5</sup> Par exemple, les reprises de dessin par les étudiants eux-mêmes apparaissent à cet égard hautement significatives.

<sup>6</sup> A tort, bien sûr !

<sup>7</sup> Les pages portant sur le parcours linguistique et interculturel antérieur constituaient une partie des "devoirs" de la première semaine.

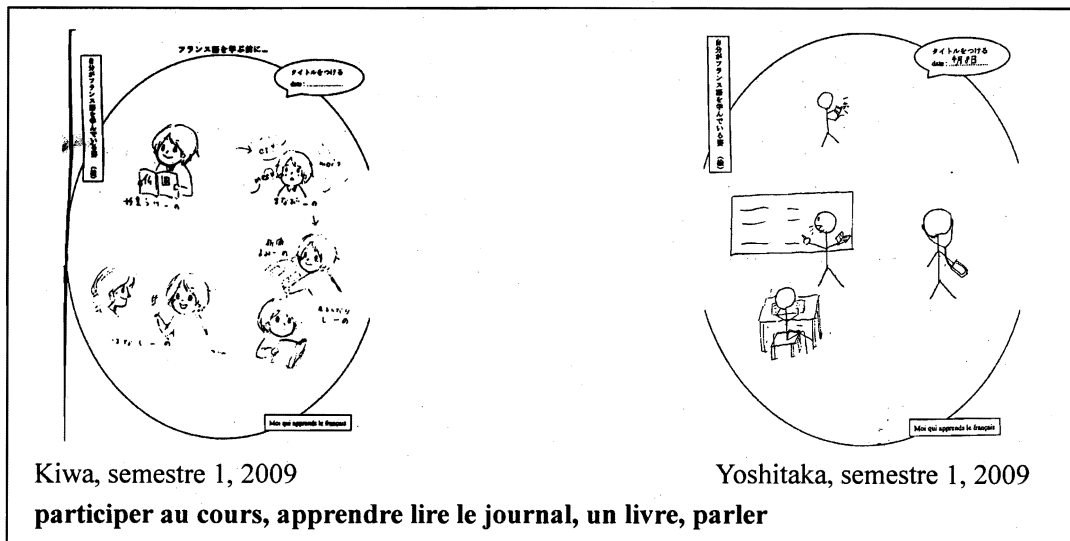
<sup>8</sup> Bien qu'étant par principe un document personnel et choisi, le remplissage du portfolio ne va pas de soi pour un public captif ; c'est pour remédier à cet inconvénient que nous avons institué des points "portfolio" devant inciter à sa tenue régulière et comptant pour l'obtention de la valeur.

dans un premier temps aux cadres généraux d'apprentissage, espaces et objets, qui se dégagent des séries observées et dans un deuxième temps, aux figures d'apprenants qui émergent en relation ou non avec d'autres "acteurs" possibles de l'aventure. Une troisième partie conclusive ouvre sur une perspective de typification de ses "entrants" dans la langue, tels qu'ils sont apparus dans ce corpus.

## 1 Espaces et objets de l'apprentissage

### 1.1 le dessin dans la page et son organisation

Le premier espace à prendre en compte coïncide avec celui de la page du portfolio où doit s'inscrire une représentation de soi apprenant le français. Celui-ci est le plus souvent considéré dans sa totalité et unique mais aussi, quelques plus rares fois, divisé en plusieurs sous-espaces, permettant un mouvement à l'intérieur du dessin d'ordre réel ou symbolique ou une présentation simultanée de différents aspects de l'apprentissage [doc.1].



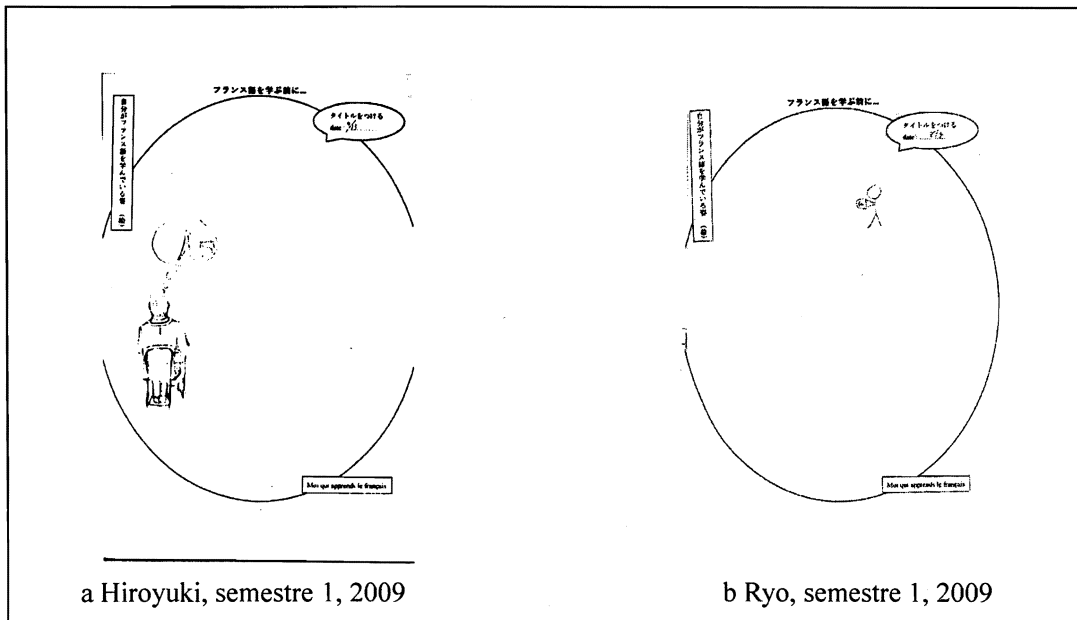
[doc.1]

L'espace de la page est diversement occupé<sup>9</sup>, et la place accordée au personnage "apprenant", et aux éventuels individus qui l'accompagnent dans sa démarche, dit déjà quelque chose sur celui qui dessine<sup>10</sup> quant à sa manière de vivre l'expérience. Quelques personnages ont l'air ainsi perdu dans l'immensité de la page, comme si le blanc qui les entourait représentait la langue à acquérir elle-même, une immensité dont les limites sont au mieux

<sup>9</sup> L'absence de dessin n'est pas prise en compte ici. Elle peut consister en un refus pur et simple de l'exercice, à une exécution remise à un lendemain meilleur, à une affirmation de son incompétence à tenir le crayon pour se dessiner.

<sup>10</sup> Il va sans dire que les qualités esthétiques ou la sûreté du trait du dessin n'entrent pas en compte comme élément discriminant dans l'analyse qui en est faite.

lointaines au pire inconnues [doc.2]. Par comparaison avec d'autres, il est possible de classer ces types de dessin comme signalant une certaine difficulté à entrer dans la langue.



[doc.2]

L'espace devient multiple quand l'auteur du dessin arrange deux des trois catégories ci-dessus (espace relevant du réel [doc.1] et espace relevant de l'imaginaire, par exemple, chez Hiroyuki [doc.2 a]) ou quand il décrit plusieurs étapes de l'acte d'apprentissage (exemples chez Kiwa et chez Yoshitaka [doc.1]). Cette manière de composer et de décomposer l'apprentissage linguistique et interculturel rend alors l'idée d'une dynamique de l'expérience [doc.1].

Les limites données à l'espace de l'apprentissage, et par ricochet à l'apprentissage lui-même, viennent le plus souvent des *objets* qui lui sont associés, quelquefois de mentions portées sur le dessin lui-même [doc.1]. C'est le pouvoir de signification des premiers qui donne aux scènes décrites leur coloration réelle ou imaginaire (cf. [doc.2 a] et aussi ci-après, [doc.8a, b, c]). Il convient de noter la place qu'occupent les espaces de l'imaginaire, du rêve et de l'imagination dans les représentations de soi apprenant.

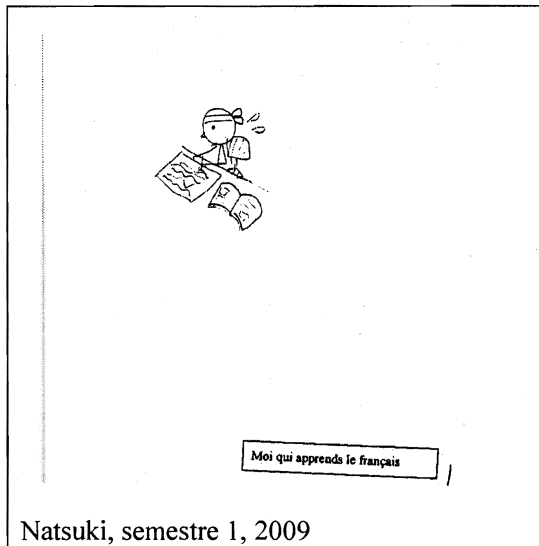
Dans un deuxième temps, l'espace peut être considéré comme identifiable, nommable, mais la majorité des dessins rencontrés se caractérise par son indifférenciation et son indétermination quant au lieu où s'effectue l'apprentissage.

L'exemple 2b présente un cas où l'espace est totalement indéterminé : l'apprenant se promène, un livre à la main. Il peut aussi se retrouver assis derrière une table, un bureau (comme Hiroyuki et d'autres).

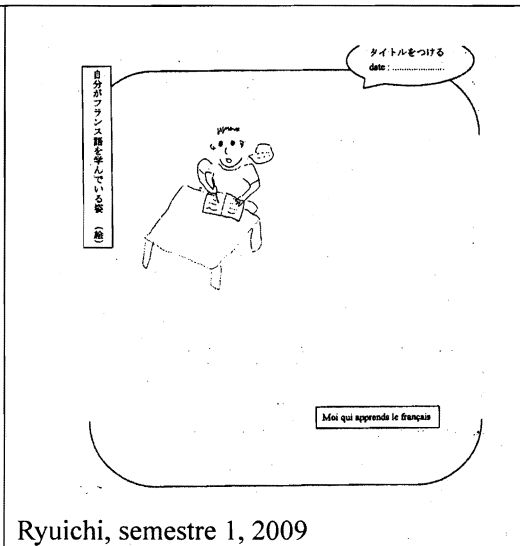
## 1.2 la sphère privée

Des indices graphiques laissent penser que l'indétermination n'est quelquefois qu'apparente et

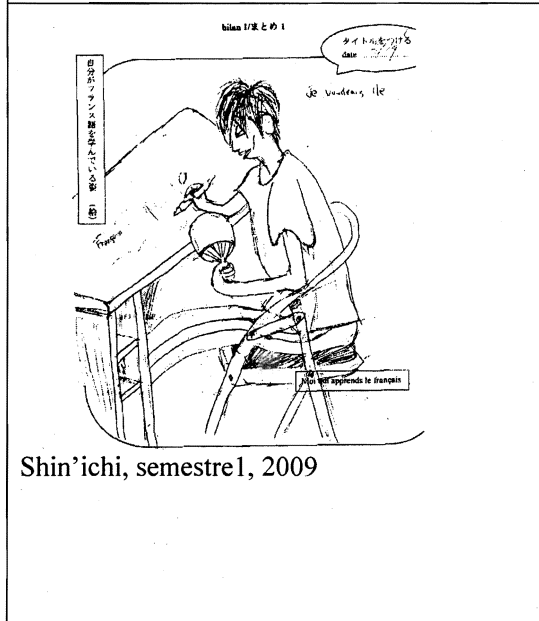
superficielle. En réalité, l'apprenant se trouve dans la sphère privée. Présence d'un lampe de bureau, siège à roulettes, table basse devant laquelle l'étudiant est assis en tailleur, chat qui observe sa maîtresse, uchiwa agité pour s'aérer, hachimaki autour de la tête, etc., et une fois même, un futon corroborent cette hypothèse [doc.3].



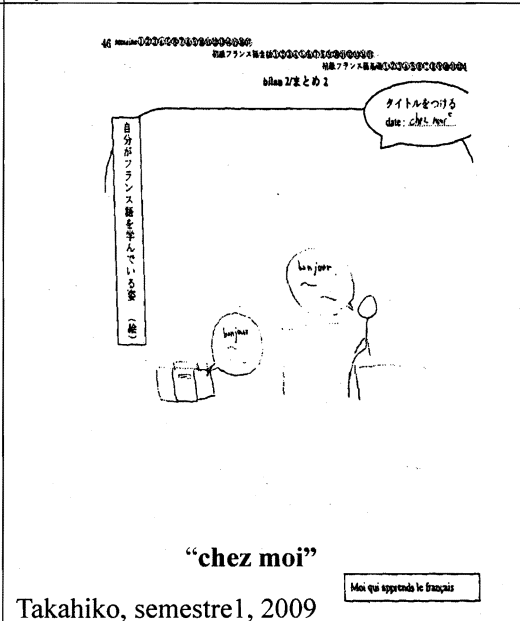
Natsuki, semestre 1, 2009



Ryuichi, semestre 1, 2009



Shin'ichi, semestre 1, 2009



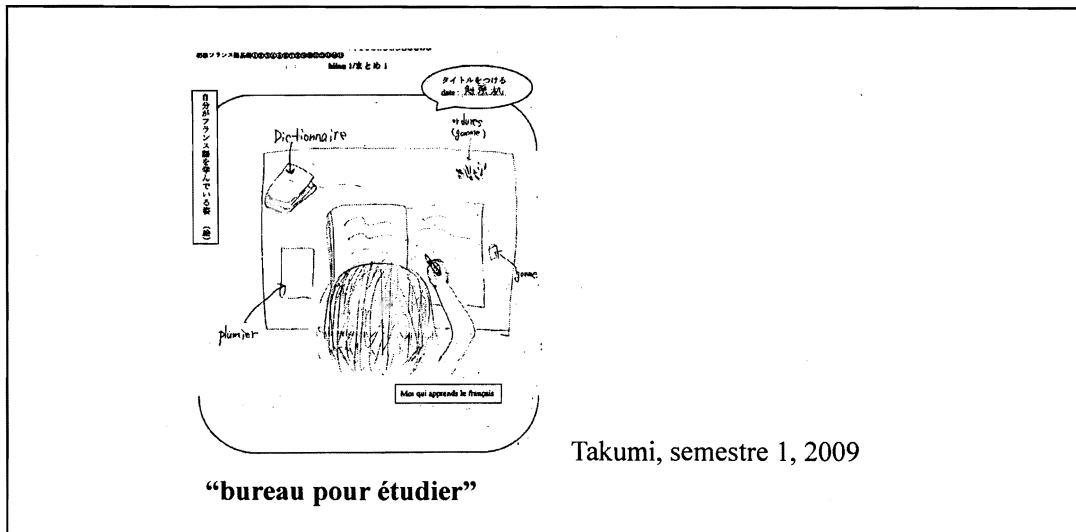
Takahiko, semestre 1, 2009

[doc.3]

### 1.3 les objets du décor

A ces objets révélateurs de l'espace intime, s'en ajoutent d'autres plus classiquement associés à l'apprentissage et à son environnement : le livre, le cahier, le crayon, la gomme, le dictionnaire, électronique ou pas, bref la panoplie complète du parfait petit apprenant de langue

(japonais ?) [doc.4]. Dans ces cas-là, il n'est toutefois pas possible, à partir de ces seuls éléments de décider si l'apprenant se décrit dans la sphère privée ou publique.



[doc.4]

Il y a quelquefois aussi un appareil pour écouter de la musique – chaîne hifi, radio-CD portable et baladeur nouvelle tendance, du type i-pod– et beaucoup plus rarement un ordinateur, ce qui révèle un nouvel environnement pour l'apprentissage<sup>11</sup>. D'autres fois encore, cet environnement sonore est signifié par un casque. La présence d'un lecteur de CD ne permet pas plus que le livre ou le cahier de déterminer et de décider de l'endroit où se situe l'étudiant, sauf présence d'autres indices. L'apprentissage pour Takahiko se passe chez lui parce qu'il le dit et parce que le lecteur de CD se trouve placé au ras du sol alors que dans les dessins de la sphère publique, il est posé sur une table de classe<sup>12</sup> [doc.12 a]. Ici, les deux sphères, privée et publique, sont, en quelque sorte, superposées, peut-être même confondues, tout comme le travail effectué. Les scènes de classe apparaissent de manière certaine de rares fois. Elles se repèrent grâce au tableau, aux tables et chaises alignées, à la silhouette d'un professeur, à celles de camarades de cours. A noter que le wagon de métro représente un autre lieu d'ancrage de l'apprentissage dans la réalité.

#### 1.4 structuration des espaces

Cette première approche des espaces d'apprentissage peut être considérée comme organisée par glissements lents de l'espace indéterminé à l'espace privé suggéré (le chez soi) à l'espace semi-public déterminé et à l'espace public déterminé. La boucle est sans doute bouclée avec l'existence de dessins représentant des apprenants dans un espace public non déterminé, assis sur un banc [doc.19b].

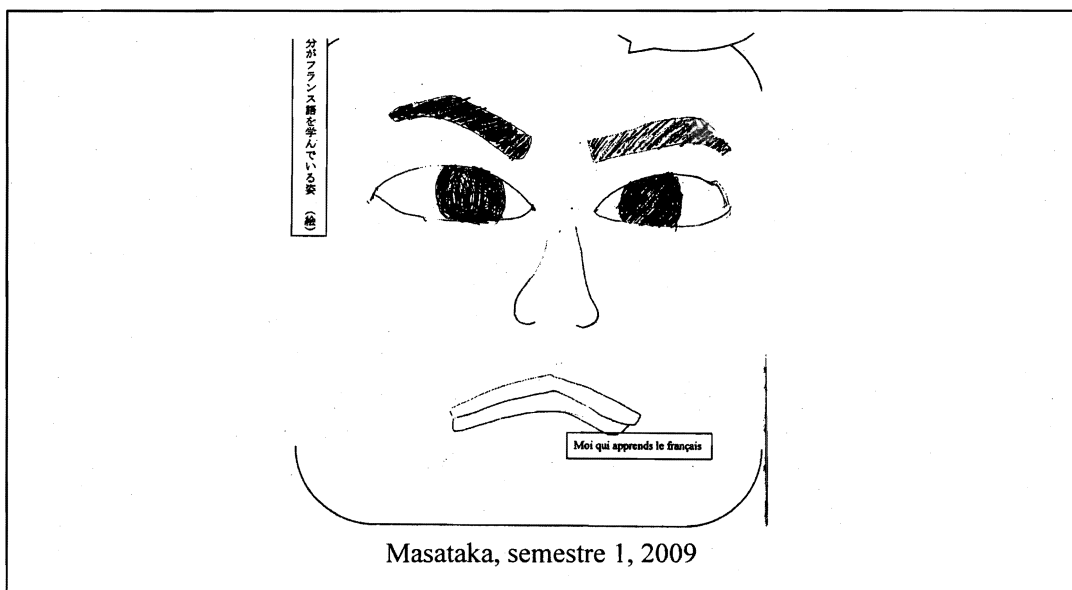
Il convient de remarquer aussi que l'espace privé, à commencer par celui de la page, se

<sup>11</sup> On peut toutefois s'étonner aussi que l'ordinateur ne soit pas plus présent.

<sup>12</sup> Un autre étudiant au second semestre intitule un de ses dessins « la classe chez moi ».



veut très souvent japonisé (uchiwa, hachimaki, crayon papier et gomme, ...). Dans le document 6, moins qu'une attitude ou qu'une activité d'apprenant, c'est même la caractéristique – la qualité ? – “japonais” qui est mise en exergue et revendiquée par rapport à la chose et à l'aspect “français” de l'apprentissage. La page devient tel un masque (de nô ?). Cet objet s'interpose entre l'apprenant et la langue cible travaillée, entre l'apprenant et les autres acteurs de l'apprentissage et l'en protège. Les sourcils froncés, les lèvres descendantes suggèrent une fermeture. En même temps, la force affichée cache peut-être de la vulnérabilité. Sur la base de l'opposition espace japonais / espace français se greffe en réalité la dichotomie espace vécu, espace expérientiel et espace imaginé, espace rêvé<sup>13</sup>, et aussi les variations de l'axe “espace réel / espace abstrait” (ou symbolisé).



[doc. 6]

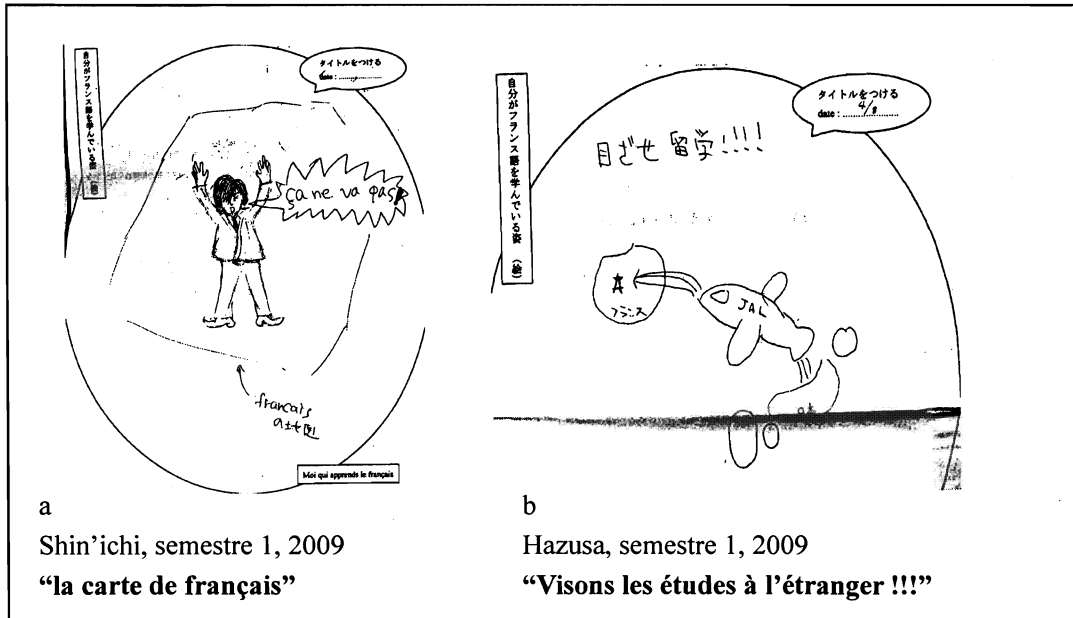
### 1.5 l'apprentissage cartographié

Si la dimension japonaise de l'espace de l'expérience d'apprentissage est essentiellement suggérée par de petits objets<sup>14</sup>, évoquer la France, oblige à être plus précis et plus explicite dans le graphisme. Décors urbains, silhouettes de monuments célèbres, cartographie sont alors sollicités. Par exemple, dans le cas de Shin'ichi [doc. 7], la superficie de l'objet à maîtriser a été circonscrit. De manière très intéressante, il se dédouble : le français est confondu avec la France, et inversement (la légende précise que le territoire apparaissant est la “carte de français”). L'erreur de transcription du mot “France” en “français” vient sans doute de la confusion née entre les deux mots à partir du japonais où le pays (フランス/ furansu) n'est phonétiquement pas très éloigné de la langue (フランス語/ furansugo), et accentué de telle

<sup>13</sup> Honoka intitule son premier dessin « rêve » et le deuxième « imagination ». Le premier la représente rêvant à une rencontre avec un Français, le second se laissant dire « je t'aime » par un certain Paul (cf. [doc.8c]).

<sup>14</sup> Sauf dans le cas où l'objet France est relié à l'objet Japon sous forme cartographiée.

manière que lorsque cette accentuation est reportée sur les mots prononcés en français, les finales ne soient pas distinguées dans les niveaux débutants<sup>15</sup>.



[doc.7]

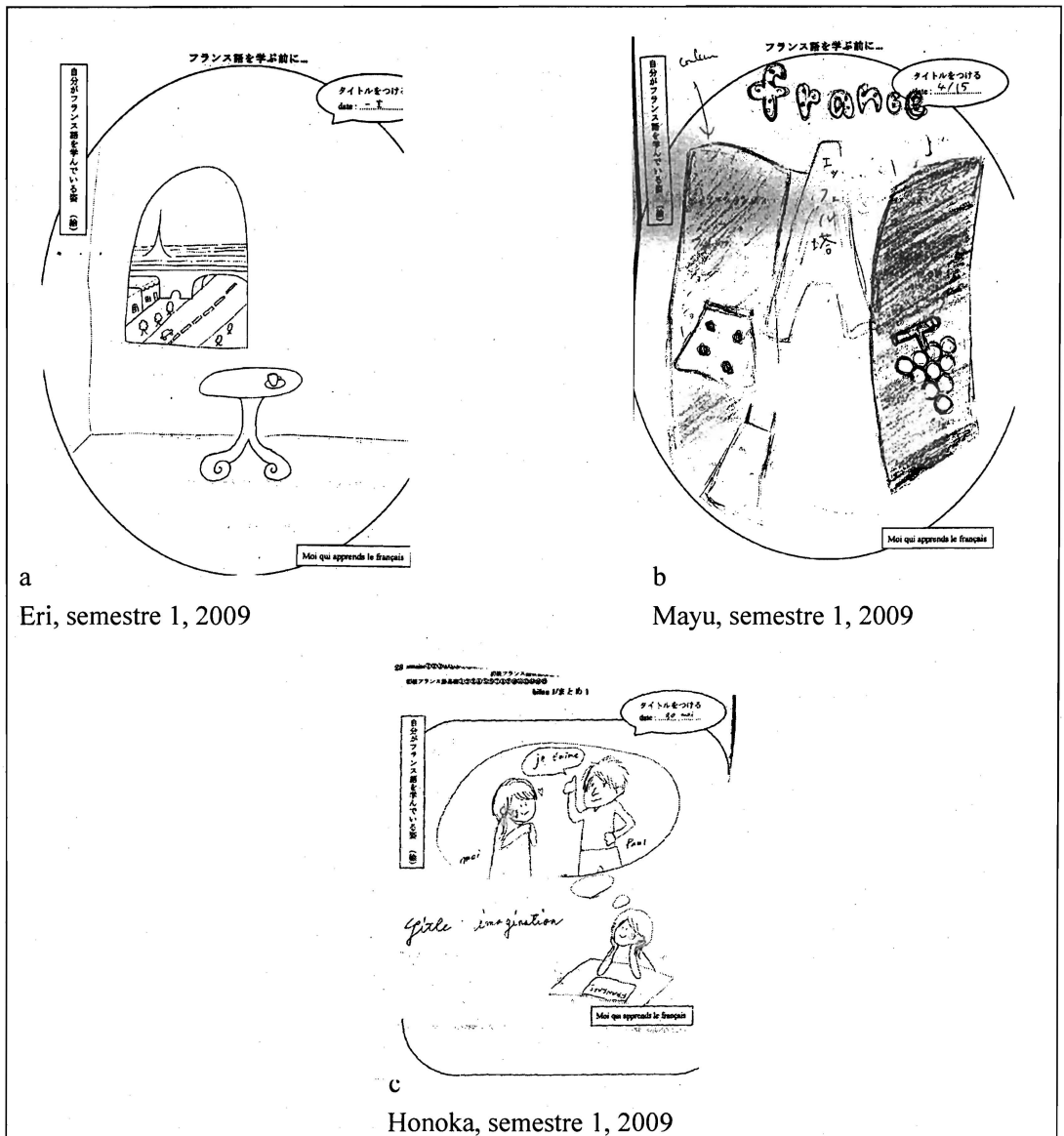
La cartographie devient aussi une nécessité quand il s'agit de signifier le déplacement vers l'Hexagone dans le désir d'un séjour d'études à l'étranger (sans précision sur sa durée) [cf. doc.7b].

### 1.6 la France pour les français

La France apparaît le plus souvent sous la forme des symboles qui lui sont rattachés dans l'imaginaire collectif : la Tour Eiffel, la Seine, l'Arc de Triomphe, la terrasse d'un café, des produits alimentaires (pain, raisin (pour le vin), fromage, croissant) [doc.8.b], de larges rues (les Champs-Élysées ?). Dans un cas particulier, l'étudiante utilise uniquement cette catégorisation pour se représenter apprenant le français, maniant même pour son premier dessin l'archétype de la relation “à travers la vitre” [doc.8a].

Mais, cela se manifeste aussi à un degré plus subtil : la France étant associée dans les représentations japonaises traditionnelles au “pays de l'amour”, l'introduction d'un personnage français, petit ami virtuel mais bien phantasmé devient une option graphique envisageable [doc.8c].

<sup>15</sup> Cela est particulièrement sensible dans les expressions où les étudiants expliquent quelle langue ils parlent : l'enseignant entend plus souvent « je parle [france] » que « je parle français », ceci aussi par excès d'accentuation du « e muet ».



[doc.8]

### 1.7 un apprentissage multiforme, dynamique ou non

L'apprentissage de la langue s'effectue donc dans une multiplicité d'espaces, à travers un nombre varié de médias, dans et pour des objectifs divers. Mais le degré d'ancrage dans la langue et l'appropriation varient énormément. A ce niveau-là, monde réel et imaginaire ou rêve se valent. Leur utilisation, c'est-à-dire la détermination du lieu d'apprentissage, implique simplement que celui-ci est considéré comme déposé dans un terreau où il va pouvoir se développer ou non. Placé dans un espace indéterminé ou bien uniquement dans la salle de classe, c'est le flottement qui domine, et il n'y a pas de raccrochement personnalisé entre l'apprenant et la chose apprise. Cette analyse globale doit être complétée par celle des

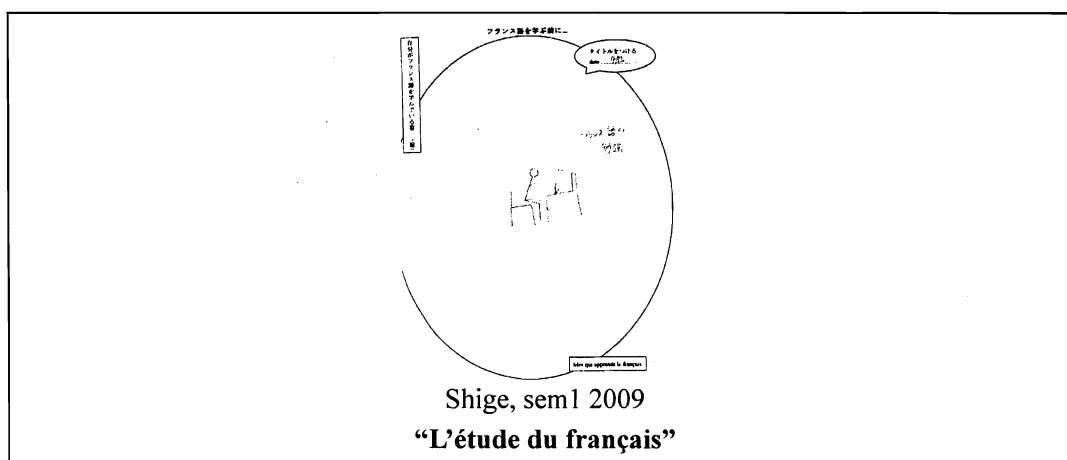
“mouvements” possibles nés de l’apprentissage. Coincé derrière sa chaise, livre ouvert et bien posé sur la table, le crayon en main, l’apprenant se montre sans initiative. Cette représentation ne correspond peut-être pas tant à celle d’un apprenant de français qu’à celle d’un apprenant tout court, éventuellement d’un apprenant de langue en général (c’est-à-dire en réalité en anglais puisque c’est la seule langue étudiée jusque-là).

Au contraire, et ce même, quelquefois dans le cas d’espaces indéterminés, certains étudiants se décrivent dans des postures actives : ils marchent, ils saluent, ils se présentent à quelqu’un et même une fois, l’un d’entre eux commande dans un café. Cette dynamique intégrée à l’image de leur apprentissage représente une étape pouvant amener à l’inscription dans un cadre déterminé, même imaginaire. Dans tous les cas, elle traduit une appropriation personnelle de la nouvelle matière. Cela ne concerne pas toujours des savoirs ou des savoir-faire. Il s’agit aussi dans plusieurs cas de *nourriture de l’imaginaire*. A noter aussi dans ces exemples la taille des dessins qui ne craignent pas de s’étendre sur toute la surface disponible, comme l’apprentissage du français occupe l’apprenant.

### 1.8 la chose écrite comme base de l’apprentissage

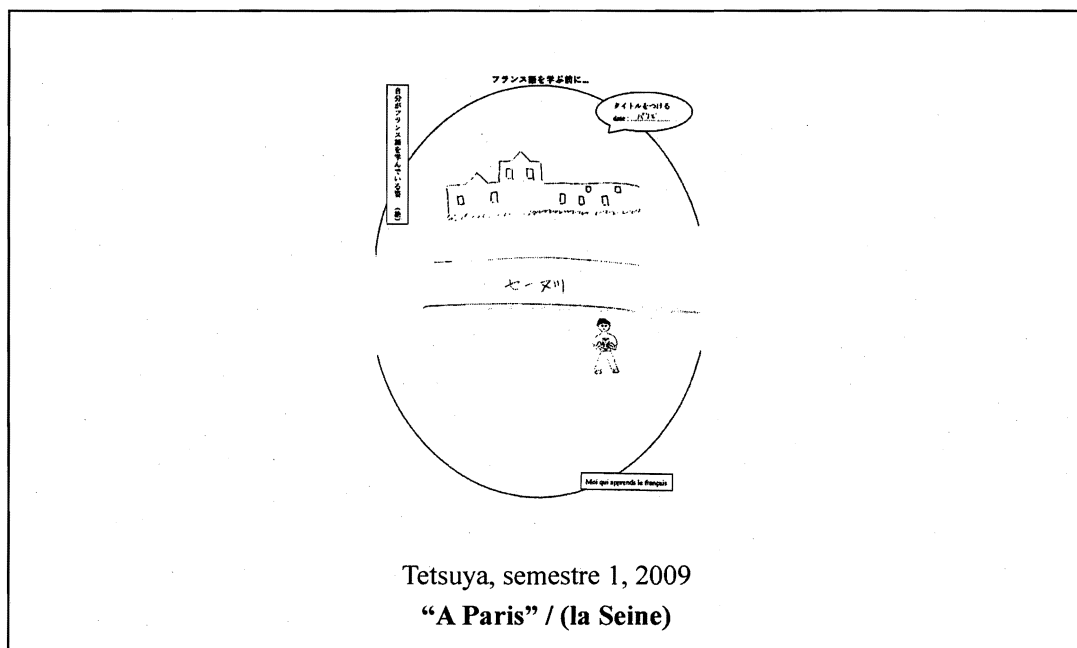
Les espaces où on apprend ainsi circonscrits (même dans leur qualité d’indétermination) posent alors les limites des activités et des situations d’apprentissage qui peuvent s’y rencontrer.

D’après les dessins, deux tendances dans la manière d’apprendre se dégagent. Le livre ou le cahier font indubitablement l’apprenant. Il arrive très régulièrement aussi qu’un autre objet leur soit associé : le crayon. Il est le plus souvent saisi et cette position indique que l’apprenant est en pleine action. Dans le dessin de Shige, il est surdimensionné : sa taille démesurée par rapport à l’étudiant montre à la fois l’importance de l’acte mais aussi le poids et la difficulté qu’il représente, la portée de l’effort (y compris celui sur soi) qu’il induit [doc.9]. Il est difficile de préciser ce qui est écrit, recopié. Quelques rares mentions laissent à penser que l’apprenant est aux prises avec les conjugaisons des verbes. L’acte d’apprentissage se trouve là tout entier dans la relation à l’écrit : lire, écrire.



[doc.9]

Toutefois, le livre n'est pas toujours, contrairement à ce qu'il pourrait suggérer, un outil d'apprentissage de l'immobilité. Comme le baladeur, il permet quelquefois le déplacement dans un espace déterminé ou pas [doc. 2b]. Mais, si livre et cahier n'immobilisent pas l'apprenant dans un espace étroit et si action il y a, elle se limite à l'ici et maintenant sauf exception comme le montre la représentation que Tetsuya a de son apprentissage en début de *parcours*. Il se montre à Paris, près de la Seine, livre – guide touristique ? guide de conversation – en main [doc.10].

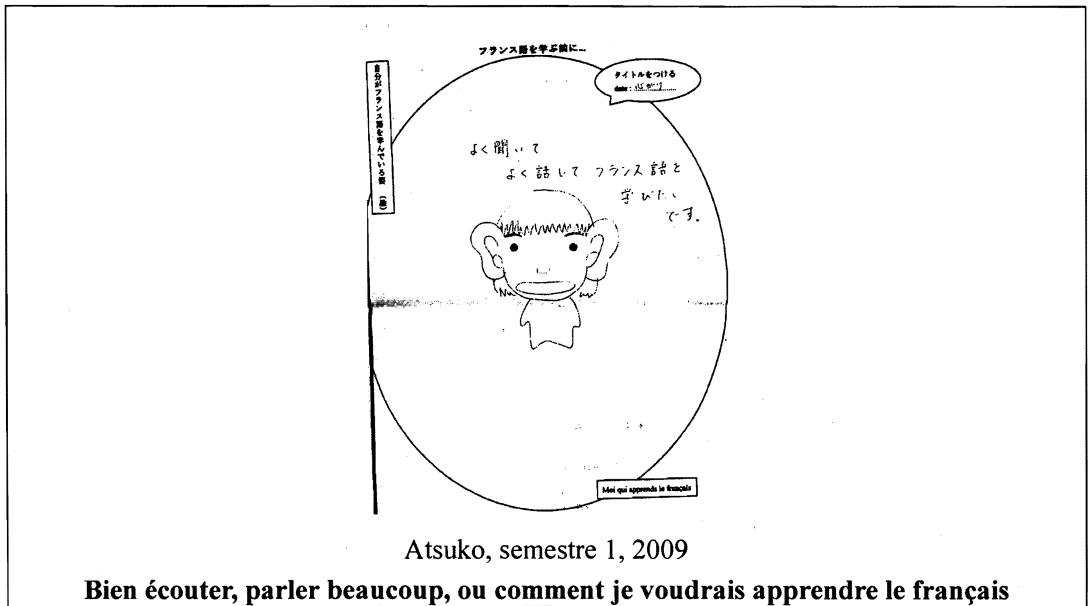


### 1.9 activités d'écoute et de répétition

Il arrive aussi que le crayon soit remplacé par un radio-CD, et l'acte d'apprentissage se tourne alors vers des activités de l'oral : écouter, répéter pour l'essentiel mais aussi entrer en contact avec un tiers en saluant ou en se présentant<sup>16</sup>. Ces notations concernant le travail d'écoute apparaissent nombreuses. Le radio-cassette-lecteur de CD, la chaîne hifi, l'i-pod deviennent des outils nécessaires à l'apprentissage. Même lorsqu'ils ne sont pas présents, la part prise par le travail de l'oral semble primordiale : Atusko se représente avec des oreilles surdimensionnées [doc.11].

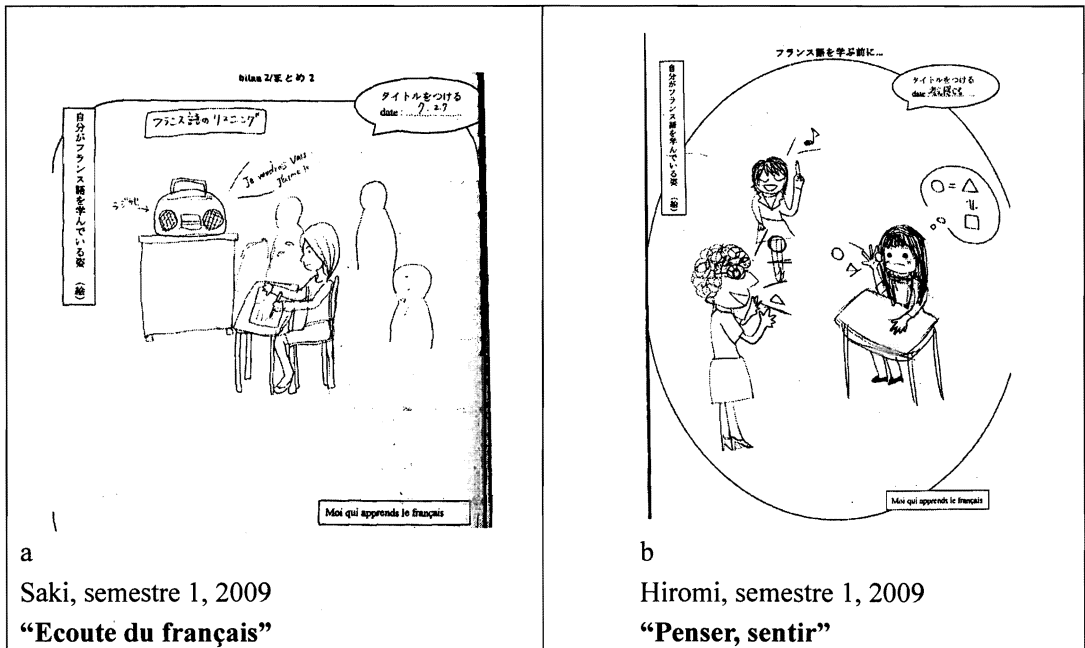
A la différence du travail avec le papier, et le crayon, qui est toujours effectué sur table, c'est-à-dire sur une base stable et sûre, celui concernant les compétences de l'oral exige beaucoup plus d'efforts, d'énergie. Saki se représente ainsi dans le groupe classe, une parmi les pairs, solidaires d'un moment difficile à passer, et le corps tendu, les oreilles aux aguets, devant l'objet du supplice, le radio-cassette qui déverse ses paroles [doc.12a].

<sup>16</sup> Ces deux actes de parole sont les plus couramment figurés.



[doc.11]

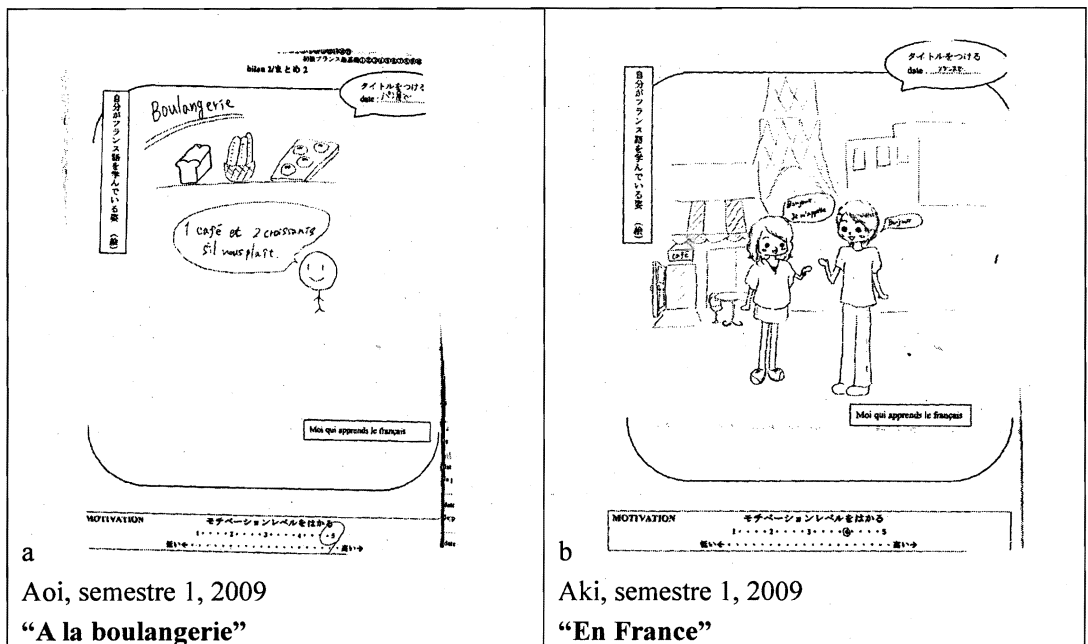
Le dessin produit par Hiromi précise un autre aspect de cette activité : il faut remettre de l'ordre, du sens – l'utilisation de formes géométriques pour l'exprimer n'est pas anodine– dans ce qui est perçu peut-être comme un continuum [doc.12b]. Le repérage en compréhension orale reste l'une des grandes difficultés des étudiants en général. L'attention (qui est une tension du corps et des sens) apparaît presque palpable.



[doc.12]

### 1.10 se penser hors les murs

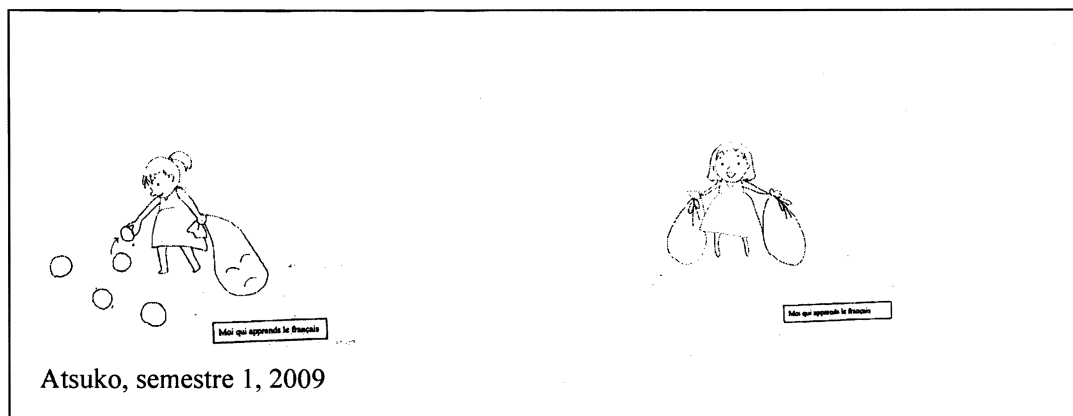
S'il fallait établir un classement des formes d'apprentissage données par les étudiants, l'écrit surpasserait toutes les autres, le travail sur l'oral (réception, production) étant plutôt associé à un investissement pour soi. Dans de rares cas, il est conçu comme pouvant donner lieu à réalisations en contexte. Lorsque l'espace quitte le champ du réel pour aborder celui du rêve ou de l'imagination, les activités envisagées à l'intérieur de cet espace changent de nature aussi : elles deviennent prospectives et concernent plus des mises en œuvre de compétences et de savoirs acquis antérieurement. Dans les cas de la projection dans une situation de mobilité de type académique, cela devient encore plus évident. Les apprenants qui se dessinent partant à l'étranger s'inscrivent dans une dimension temporelle future et assignent des buts à leur apprentissage présent [doc.13].



[doc.13]

A travers l'espace figuré, c'est l'introduction d'une dimension temporelle qui devient significative alors. La question se pose alors de savoir si, paradoxalement, la représentation de soi en train d'apprendre la langue hors d'un schéma classique (table, livre, cahier, crayon, tableau) et même totalement déconnectée de celui-là (absence de signes extérieurs d'apprentissage en présentiel ou en autonomie) ne manifeste pas au contraire une plus grande personnalisation de cet apprentissage-là. Sortir de la représentation classique de l'apprentissage de la langue serait alors plutôt comme la première étape de l'appropriation de cette langue-là. Elle serait d'autant plus prometteuse qu'elle s'accompagnerait de scènes d'interaction avec un tiers, non-Japonais. Cette perspective de réemploi des connaissances de toutes sortes acquises pourrait constituer une base de réflexion et de travail pour l'enseignant, plus dynamique et

fructueuse que la simple accumulation : si Atsuko se représente bien en train de ramasser des sortes de boules – des savoirs<sup>17</sup> – qu’elle glisse dans deux grands sacs qu’elle porte avec elle, il ne semble pas qu’elle arrive à les transformer en “actions”. Les savoirs – y compris savoir-faire et savoir-être ? – emmagasinés se trouvent *enfermés* dans de grands sacs. Il ne paraît donc pas y avoir d’envie, de tentative ou de projet de réinvestissement ultérieur.



[doc.14]

## 2 Les “acteurs” de l’apprentissage

### 2.1 être ou ne pas être ... ?

A priori, la consigne, traduite en japonais, de se dessiner en train d’apprendre ne posait pas de difficulté culturelle spéciale. Et quelle que soit la justesse et l’habileté du tracé du dessin, pour un observateur extérieur, la forme de la réponse supposée se voulait anthropomorphique. Or, contrairement à cette attente, plusieurs dessins du corpus ne comportent aucune figure humaine mais seulement des objets<sup>18</sup>. Cette absence du “sujet” interpelle. L’idéologie développée par le CECR tourne autour du principe de l’existence d’un individu apprenant considéré dans la totalité des dimensions de son être, et partant, agissant au cœur de tous les moments de sa vie : il n’est pas simple récepteur de savoirs, aussi savants soient-ils, mais acteur de et dans son quotidien y compris lorsqu’il apprend (sans limite d’âge). *L’acteur social*, cher à tout un courant de réflexion en didactique des langues et des cultures<sup>19</sup>, semble évanoui.

Les raisons de ce phénomène sont sans doute multiples. L’explication culturaliste – il est difficile dans la culture japonaise d’exprimer le moi (sans mise en relation avec autrui)<sup>20</sup> – ne peut être retenue telle quelle même si dans le cadre de l’environnement scolaire la non-mise en avant de soi, et donc l’inhibition du moi pour mieux s’intégrer au groupe, apparaît très

<sup>17</sup> L’étudiante a confirmé notre hypothèse en nous précisant qu’elle ramassait là des savoirs (知識/chishiki).

<sup>18</sup> Sont exclues ici les pages blanches.

<sup>19</sup> Cf. les travaux de G. Zarate et au Japon, de M. Himeta, par exemple.

<sup>20</sup> Cf. « Lococentrisme », in Nakagawa (2007), pp.17-22, par exemple.



souvent comme une règle de comportement obligé<sup>21</sup>. Mais, dans le cas du portfolio, il s'agit d'un document semi-privé, et hormis l'enseignant, d'autres, sauf accord du propriétaire, n'y ont pas accès. Tout au plus, est-il possible de considérer ce phénomène de l'image d'une bonne éducation dans laquelle il faut se tenir en retrait, comme créant des pratiques incorporées de même nature, comme un habitus, dans le cadre académique.

En même temps, il convient de considérer la teneur de ces dessins. Quand "je" / "自分"(jibun) n'est représenté que par un livre, la distance signifiée entre soi et le contenu de l'apprentissage et la non-implication dans l'acte lui-même paraît maximale. Il ne semble pas qu'il s'agisse de cas où l'effort demandé serait tellement important qu'il se trouverait concentré dans l'objet le plus significatif, aux yeux de l'apprenant en question, de l'action. Mais, il n'est pas indifférent que ce soit le livre ou le cahier qui ait été choisi comme résumant dans la version de la moindre implication la réalité du travail sur la langue. Il faut rappeler que celui-ci est effectivement polymorphe (ne serait-ce que par le fait qu'il existe deux cours différents autour d'une même matière) et que la question posée ne préjugait pas d'une réponse plutôt que d'une autre, donc pas de l'acception d'un sens plutôt que d'un autre de l'acte d'apprendre.

## 2.2 de quelques motivations et intentions à apprendre le français

Une extension de la compréhension de l'intitulé de cet exercice a sans doute échappé au moment de sa conception : celle du pourquoi et de l'objectif de l'acte d'apprendre<sup>22</sup>. Associant leur démarche présente à sa finalité, certains étudiants ont donc concentré leur attention sur cette partie seulement. Il est intéressant de constater que deux versions se dégagent alors : celle où les motivations à apprendre se confondent avec les représentations liées à l'image du pays dont on apprend la langue (terrasse de café, Arc de triomphe, Tour Eiffel), et celle où elles sont totalement personnalisées. Dans une précédente étude (Pungier, 2007), nous avons qualifié le premier cas de motivation à intensité faible. Or, d'autres études (Pungier (2010, à paraître), Igarashi, 2009) nous amènent désormais à penser que cette analyse est erronée, ou du moins à réviser, car basée sur une échelle préconstruite, par la partie enseignante, d'attentes idéales sur l'apprentissage. Elle ne tient pas compte de la spécificité de l'objet France et du rapport à la langue française développés dans la société japonaise et au moins activés dans le monde académique par les étudiants (Himeta, 2006).

Les réponses d'Eri, de Tetsuya, etc., disent au contraire en dessin exactement la même chose que les versions précédemment rencontrées dans d'autres enquêtes à Fudai (Cha et Pungier, 2006 ; Pungier, 2007) : "*un jour, je voudrais aller en France*". Il s'agit là d'une version classique de la motivation et d'une version pleine, forte, celle à partir de laquelle il convient de travailler dans le quotidien de la classe de langue<sup>23</sup>. Au contraire, la version "*études à l'étranger*" présente une forme nouvelle de motivation, et partant, une forme nouvelle d'être devant l'apprentissage de la langue<sup>24</sup>. Toutefois, il n'est pas sûr qu'elle fasse partie de

<sup>21</sup> Jolivet, M. (2002). *Homo japonicus*. Collection Picquier Poche, n° 178.

<sup>22</sup> La version pour étudiants de coréen propose de se dessiner en fin d'apprentissage.

<sup>23</sup> Mais, il s'agit là d'un autre sujet...

<sup>24</sup> Mais peut-être pas encore une forme nouvelle dans l'être en classe.

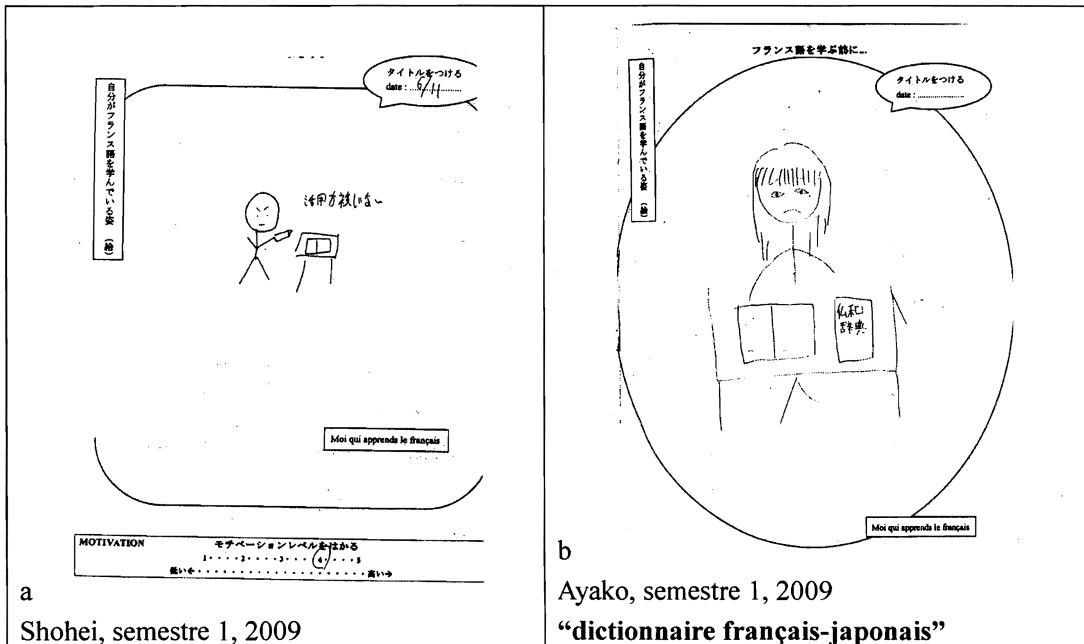
représentations communément partagées par l'ensemble des étudiants, encore moins par la société japonaise n'entretenant aucun contact direct et conscient avec l'étranger (dans les deux sens du terme).

Comme dans le cas de la version de base livre, cahier, crayon, les deux suivantes reposent aussi sur l'existence d'une grande distance admise et présupposée entre l'objet à atteindre (Himeta, 2006). Dans le cas du paysage "français", "derrière la vitre", c'est le sentiment de "l'akogare" qui transparait. Dans celui du séjour de mobilité académique, les pays sont reliés entre eux par le voyage en avion et cette situation suggère que l'objet convoité est atteignable.

**2.3 apprendre le français ou *I am a poor lonely student***

Le peu d'intérêt pour l'exercice à se dessiner ne peut expliquer la simplification au maximum de certaines représentations rencontrées : l'absence de décor et... la solitude du personnage. Si quelques scènes à un seul personnage semblent plus être dues à l'expression d'un moment de concentration nécessaire à l'assimilation de nouvelles connaissances<sup>25</sup>, d'autres suggèrent plutôt qu'il s'agit là d'une sorte de "norme" estudiantine.

Même si l'apprentissage seul ne se veut pas systématiquement synonyme de désagrément, il arrive que le visage de l'apprenant soit inexpressif, ou bien qu'il manifeste des signes d'efforts intenses, de lutte [doc.15a] ou de découragement [doc.15b].

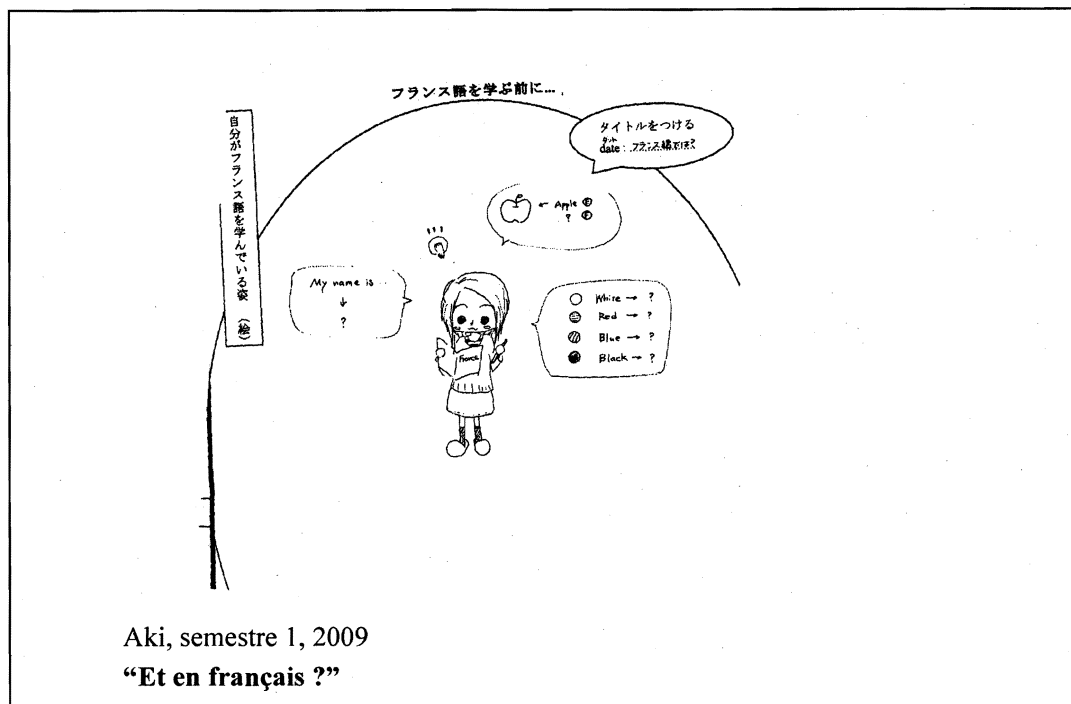


[doc.15]

D'autres se montrent concentrés. Un cas suggère des prémisses de conscience

<sup>25</sup> Cette hypothèse se base sur l'observation de séries continues de trois dessins du premier semestre.

plurilingue : il s'agit d'Aki qui se décrit sous la forme d'une ébauche de personnage de ce type, tentant des questionnements à partir de ses connaissances en anglais.



[doc.16]

La représentation “classique” donne plutôt des scènes où les étudiants se retrouvent seuls, quelquefois aussi au milieu du semestre quand le travail sur la langue est devenu réalité et qu’il faut se forcer à maîtriser certains éléments qui sont considérés comme des incohérences, des mangeurs d’énergie<sup>26</sup> : le genre des noms, les chiffres, les conjugaisons de verbes... Même ceux qui avaient un rêve ou une vision collaborative de leur apprentissage sont susceptibles de rencontrer ce creux de motivation de mi-semestre.

#### 2.4 un désintérêt pour l’autre comme source d’apprentissage ?

Cette disposition à la solitude comme représentation de l’apprentissage de la langue est donc celle privilégiée par les apprenants alors que dans les situations réelles de classe, du moins en ce qui concerne les cours de kaiwa dont nous sommes responsable, les temps en individuel nous paraissent – mais peut-être à tort<sup>27</sup> – une exception : le travail par paire ou par

<sup>26</sup> L’étudiant a alors aussi pris son rythme de vie à l’université. Ce creux est sensible au moment de la saison de « la maladie de mai » (五月病/gogatsubyo).

<sup>27</sup> Il s’agit là aussi d’une représentation, et peut-être d’une illusion d’optique. Une observation fine par utilisation de l’enregistrement vidéo permettrait de dire, à l’aune de la quantité et la qualité de concentration des apprenants, quelles formes d’interaction enseignant-apprenant / apprenant-apprenant sont les plus répandues dans la salle de classe. En tout cas, le doute est permis.

groupe de trois est une forme “classique” de pratique de classe<sup>28</sup>. Pourtant, malgré sa fréquence, il semblerait qu’elle ne soit pas systématiquement reconnue comme temps de travail par les apprenants puisqu’elle est exceptionnellement reprise sous forme de dessin par eux.

Deux hypothèses peuvent être déduites de cet état de fait. D’une part, lorsque les étudiants pensent leur apprentissage, ils se conforment à des représentations héritées et socialement partagées. Dans, ce cas, le “vrai” apprentissage passe par la lecture et l’écriture des savoirs à maîtriser, par la répétition solitaire. Les descriptions que Yukichi Fukuzawa donne de son apprentissage du hollandais ou de l’anglais plus d’un siècle auparavant en paraissent très proches (cf. p. 121 sqq et p. 145, par exemple).

La seconde hypothèse s’appuie sur des conversations informelles tenues avec deux étudiants<sup>29</sup> à la fin du passage d’un des oraux du semestre. Les encourageant à continuer à travailler, nous leur avons rappelé que l’année suivante ils pourraient participer au *Séminaire de Langue française et Culture francophone*. Ces étudiants nous ont posé une fin de non-recevoir à l’idée même de cette supposition de voyage à l’étranger et non pas un simple refus poli par non réponse directe, attendant que l’enseignant ait fini son laïus pour s’en aller. Dans ces refus, était clairement signifié le non-désir de rencontre avec l’autre<sup>30</sup>. Or, la philosophie actuelle de la didactique des langues et des cultures, profitant de recherches en linguistique, est résolument *communicative*. Par ailleurs, que ce terme soit compris dans un sens étroit de *communication orale*, compréhension<sup>31</sup> et expression, ou non, il y a de fait à la base la reconnaissance et l’affirmation de la présence d’un autre, d’un partenaire. Ce refus pourrait alors s’ancrer dans un refus du tout communicatif dont ces apprenants ont goûté dès leurs premiers pas dans la langue étrangère (l’anglais, au moins dès l’école primaire) et aussi s’interpréter comme signe d’un repli voulu sur soi, comme marque d’une certaine génération de jeunes cherchant à trouver leur place dans la société.

## 2.5 l’enseignant une source d’activités d’apprentissage ?

Quelques scènes toutefois rappellent que l’apprentissage de la langue avec les buts qu’il soutend trouve une profonde signification dans l’interaction. La multiplicité des partenaires apparaît alors. Il faut distinguer cependant plusieurs situations : celle où l’interlocuteur est clairement identifié dans le réel – un enseignant, d’autres étudiants – de celles où l’apprenant se place dans un environnement non-déterminé avec des “personnages” sans statut établi ou fictifs.

Comme il a été signalé précédemment, les situations de classe sont rares. Dans les cas où le tableau y joue le rôle de signifiant, se tient alors aussi le professeur. Plus qu’un partenaire

---

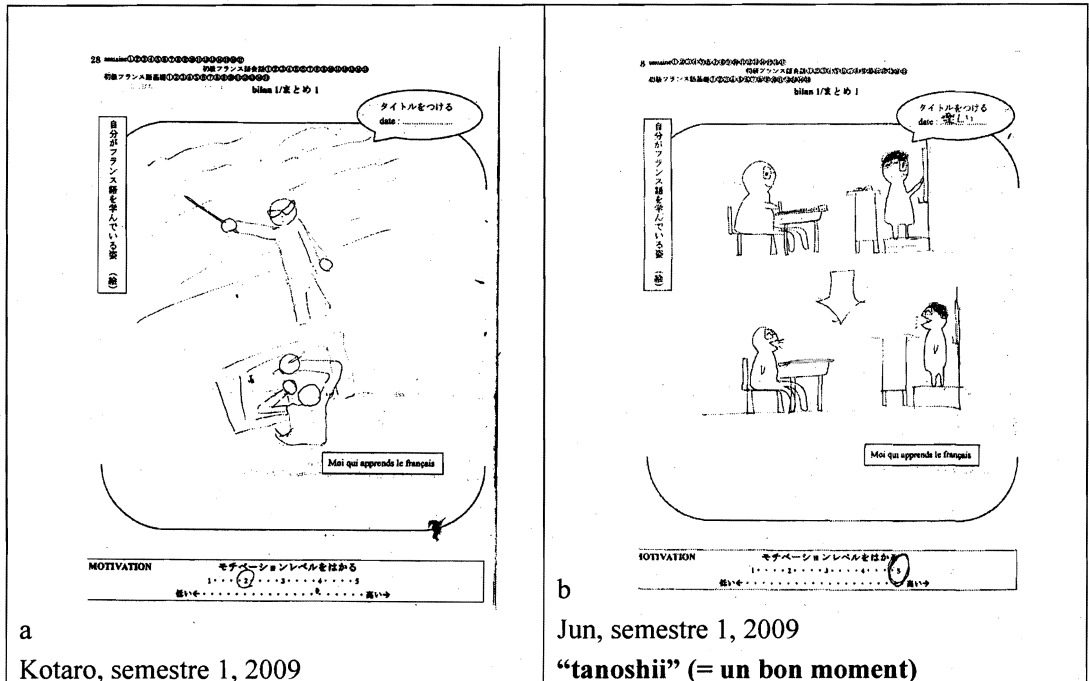
<sup>28</sup> Cette forme de travail dans la classe permet de libérer la parole (y compris « non linguistique ») entre apprenants, de limiter les blocages dans l’interaction directe avec l’enseignant, d’offrir un temps de parole minimum équivalent pour tous dans la langue cible (rappelons ici le format du cours : quatre-vingt-dix minutes pour quarante étudiants en moyenne...).

<sup>29</sup> Et sur des remarques faites par des collègues lors de conversation à teneur professionnelle.

<sup>30</sup> Basé d’une part sur la peur de l’étranger (perceptible ailleurs mais jamais totalement inhibante) et d’autre part sur la non-nécessité de la chose en elle-même.

<sup>31</sup> L’épreuve d’anglais de l’examen d’entrée à l’université comprend désormais des questions de compréhension orale.

obligé, il semblerait qu'il soit personnage négligé dans le processus d'apprentissage, alors que c'est à lui qu'incombe de créer le cadre et *entre les murs*<sup>32</sup>, et hors les murs. Est-ce parce qu'il sait se faire oublier qu'il est oublié ou plutôt parce qu'il n'est pas reconnu dans ses fonctions ? Sans dialogue avec les apprenants, il paraît difficile de répondre à la question, car il est sans doute des deux. Il est ainsi représenté sous les traits d'une figure bienveillante et nourricière ou intimidante – utilisation de la baguette/ de la règle pour montrer quelque chose au tableau<sup>33</sup> –, selon le rapport intime et psychologique qui s'est établi entre les deux protagonistes, à leur insu [doc.17 a et b].



[doc.17]

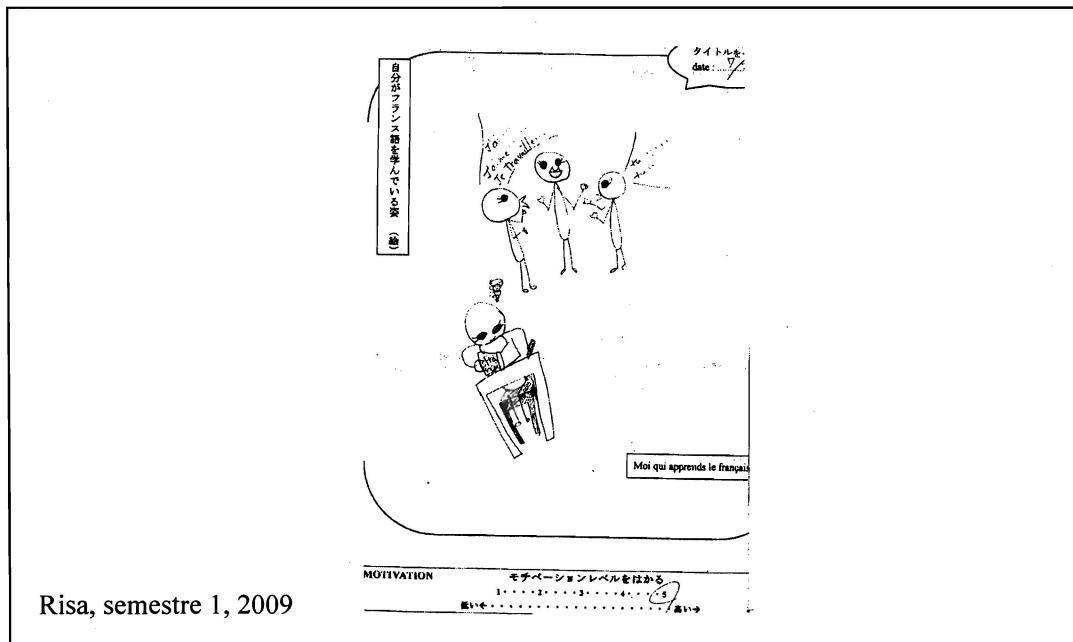
## 2.6 l'apprentissage avec les pairs ou les espoirs de travail collaboratif

Très semblable à l'enseignant dans les représentations rencontrées, se trouve, le pair, l'autre apprenant. Comme le premier, il brille plutôt par son absence, comme s'il ne pouvait pas participer lui-même au processus d'apprentissage. Mais sans doute moins que l'enseignant, il ne donne l'occasion d'exprimer une dimension affective de l'apprentissage... sauf dans un cas. Il s'agit de Risa qui se représente avec un groupe de trois autres étudiantes [?]. Alors qu'elle semble faire des efforts pour retenir des savoirs, assise seule à sa table dans un coin, ses camarades paraissent de leur côté pouvoir déjà parler sans difficulté et de manière plaisante : envie, découragement, incompréhension (- mais pourquoi n'y arrivés-je pas alors que je m'investis?-) se lisent dans cette représentation, ainsi que la frustration de cette mise à l'écart

<sup>32</sup> En référence à l'ouvrage et au film éponyme racontant le quotidien d'un enseignant de français d'une classe de banlieue.

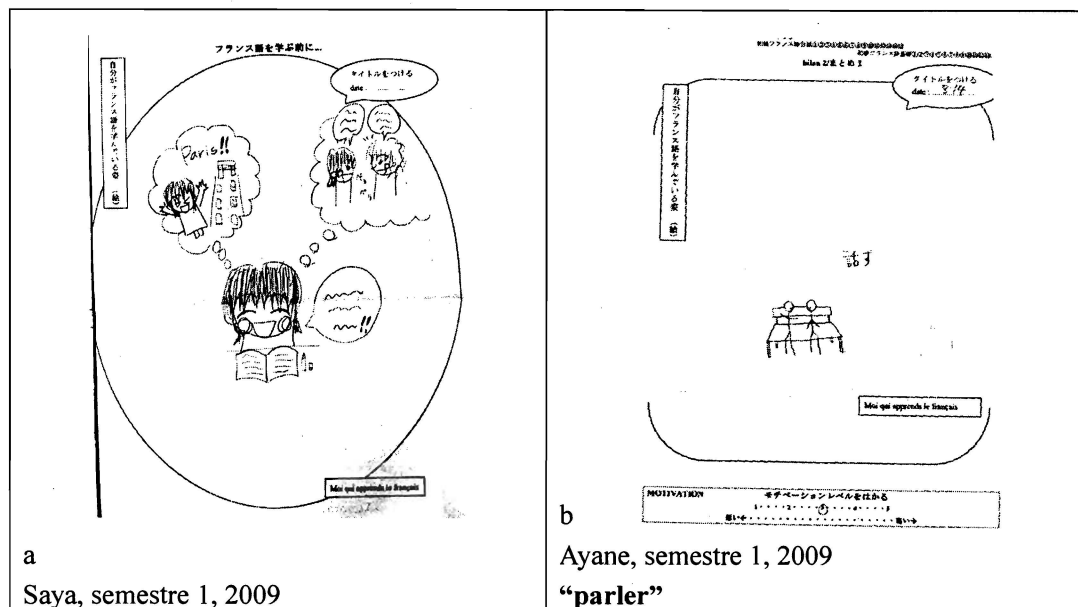
<sup>33</sup> Pour Cuet, les lunettes et la baguette symboliseraient la sagesse, l'autorité, le pouvoir (Cuet, 2006, p.37).

du groupe (réelle ou imaginaire). Dans ce cas, les autres apprenants ne sont pas considérés comme des appuis ou des auxiliaires de l'apprentissage mais comme un étalon de la norme à atteindre.



[doc.18]

Les autres personnages non-identifiés rencontrés sont vraisemblablement plus que des figures de camarades de classe celles d'amis. En effet dans ces situations, l'échange verbal est mis au centre de la scène et sa représentation se laisse lire sur le mode du plaisir [doc.19].



[doc.19]

Mais parmi ces inconnus, une catégorie mérite un mot : il s'agit de la catégorie "étranger", ici de culture française. Ces dessins sont tous le fait de filles et mettent en avant une relation de proximité avec ce personnage, qui est... un garçon.

### **Conclusion :**

#### **Pour une typologie des apprenants débutant en FLE : nomades et sédentaires de l'apprentissage linguistique**

Il s'agit ici d'essayer de dégager une typologie des entrants dans la langue. La question est de savoir où passent les lignes de faille entre les différentes représentations rencontrées et ce qu'elles révèlent de profils d'apprenants. Il serait tentant de créer un groupe des apprenants solitaires et un de ceux qui collaborent. Pourtant, l'analyse précédente montre bien qu'un même étudiant peut se représenter à certains moments sous les traits du solitaire et à d'autres comme étant en pleine phase interactive (l'ordre de ces figures n'étant pas prédéterminée). L'expression des ces allers et retours entre deux temps (deux tempos) de l'acte d'apprentissage constitue pour certains une nécessité, pour d'autres, seul le temps en auto-apprentissage sera valorisé.

Mais, nous voudrions faire l'hypothèse ici de l'importance de la nature du lieu d'apprentissage suivant qu'il est déterminé ou pas. La détermination de ce dernier recouvre en réalité la ligne du degré d'implication de l'apprenant car elle suggère que l'étudiant sait où se situer dans sa réalité.

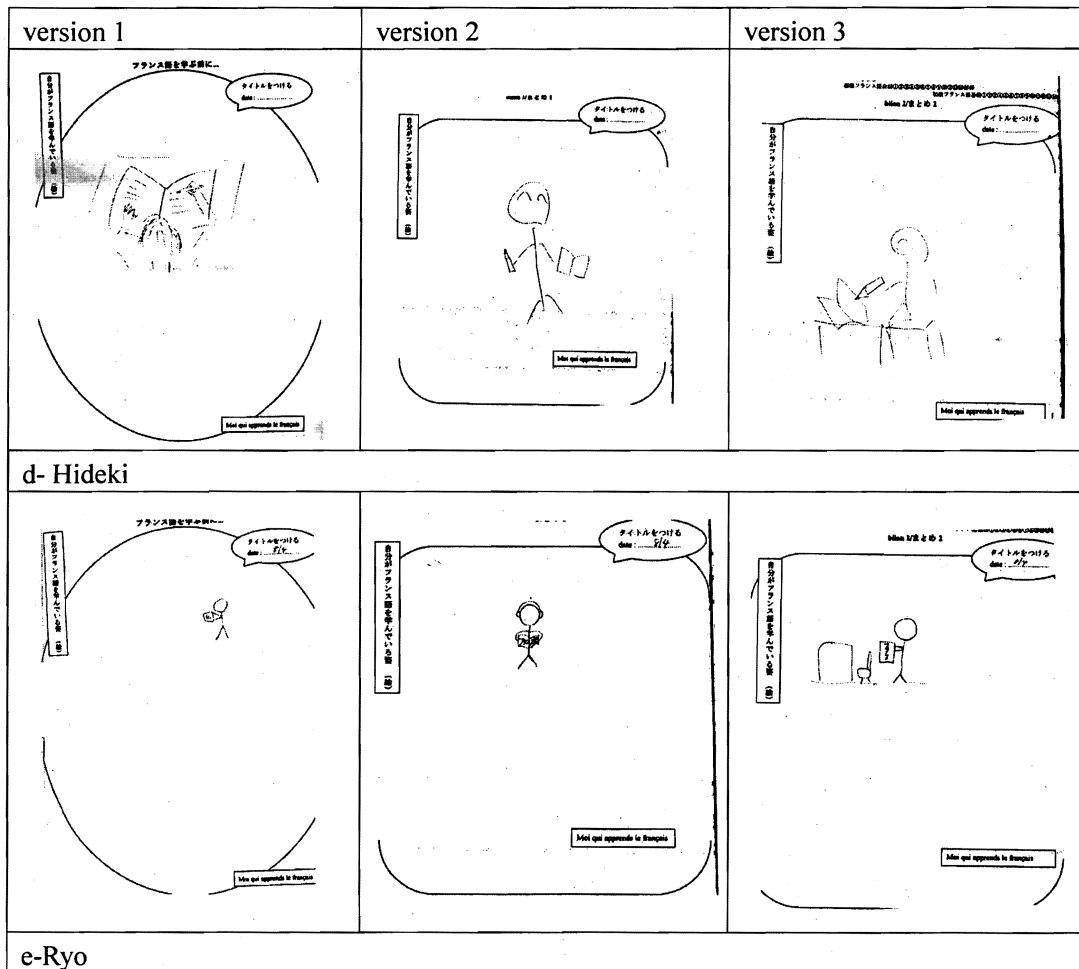
Tetsuya, [doc.20a] appartient ainsi à la catégorie des apprenants polyvalents et ubiquitaires qui se projettent à la fois dans la sphère du rêve et de l'imaginaire et dans celle du monde universitaire. Sa croyance dans l'objet France idéalisé soutient son apprentissage de la langue, du moins dans ses débuts. Les compétences langagières et interculturelles qu'il a emmagasinées, si minimes soient-elles en termes de volume ou de niveau, sont réinvesties dans les possibilités offertes par l'environnement immédiat. Le type "Aki" ([doc.20b]) représente une variation intéressante de cet apprenant polyvalent et ubiquitaire puisqu'elle part d'un intérêt pour la comparaison linguistique pour voir s'ouvrir devant elle la possibilité d'un réemploi des compétences acquises hors contexte académique. Le point commun à ces apprenants est de posséder cette capacité à circuler entre les différents mondes où ils vivent, y compris cognitifs (cf. Aki) et de développer en eux, même de manière confuse, une perspective pour le réemploi à plus long terme des savoirs (et savoir-faire) acquis ou auxquels ils ont pu être sensibilisés. Les mots sortent de leur bouche et sont adressés à un autre. Ils arpentent de larges espaces, les occupent, les dépassent, les retrouvent, les perdent, y retournent : ceux-là sont comme des nomades dans leur apprentissage, changeant de lieu suivant leurs envies, leurs besoins, leurs plaisirs. Ils exercent leur indépendance spatio-temporelle. Dans le corpus, la figure archétypale d'origine de ces nomades de l'apprentissage linguistique est représentée par le parcours qu'effectue Aoi [doc.20c].

[doc.20] Parcours et "sur-place" d'apprentissage au premier semestre  
les nomades de l'apprentissage linguistique

version 1	version 2	version 3
a-Tetsuya : à Paris	en cours	avec le professeur P.
b-Aki : et en français ?	en France	-
c-Aoi : un jour, aller en France	études en France	dans une boulangerie



## les sédentaires de l'apprentissage linguistique



A cette catégorie s'oppose celle, bien plus nombreuse, des apprenants faisant sérieusement (ou non) leur métier d'élève, mais qui n'arrivent pas à se dégager des demandes de la structure académique dans laquelle ils se trouvent (obtention de l'unité de valeur, présence en cours, devoirs, etc...) et à trouver une perspective d'apprentissage qui leur serait propre. Leur bureau les cache, les protège, tel un bouclier, mais aussi les empêche d'avancer. Hideki [doc.20d] se décrit dans plusieurs positions autour de cet objet central. Mais finalement, il ne fait que montrer la même chose sous un angle différent. La table avec les objets qui lui sont associés forme le cœur d'une certaine manière de voir l'apprentissage. L'espace de l'apprentissage est limité à une zone maîtrisée qui se confond avec celle de n'importe quel apprentissage académique. Hideki apparaît comme l'un des représentants modèles de la catégorie antithétique à la précédente : celle des sédentaires de l'apprentissage linguistique.

Entre ces deux pôles, différentes gradations sont possibles. Par exemple, la table symbole de la stabilité peut aussi être considérée sous un angle négatif puisqu'elle contient les objets considérés traditionnellement comme nécessaires à l'apprentissage. De ce fait, il n'est ni

facile de s'en éloigner, ni parallèlement de s'en approcher (Shohei, [doc.9]/Ryo, [doc.20e]).

Certains réussissent quelquefois à se lever et à quitter cette place sûre et à entrer en contact avec un de leurs pairs mais ils n'ont pas encore franchi une sorte de barrière invisible qui semble les enfermer dans le cadre strictement défini par les enseignants : on répète les phrases clés à savoir pour (s') en sortir.

Finalement les meilleurs apprenants de langue ne sont peut-être pas ceux que l'on croit : les plus studieux ne trouvent pas forcément le moyen de couper les amarres avec les demandes de type académique (activité en classe, réussite aux examens, ...) alors que d'autres, autorisant plus facilement leur esprit à vagabonder, se laissent porter par l'énergie que le cours leur apporte (sans que celle-ci se transforme automatiquement et immédiatement en savoirs ou savoir-faire maîtrisés). Ainsi, à un tout autre niveau, ces dessins provoquent l'enseignant dans son attitude et ses pratiques de classe. L'auteure de ces lignes ne peut que constater que le travail collaboratif n'est pas pris avec l'importance qu'elle souhaiterait par ses apprenants. Elle s'interroge aussi sur la manière de développer à l'intérieur de la classe pour commencer et, par ricochet, à l'intérieur de chacun d'entre les apprenants dont elle s'occupe, un environnement dynamique qu'ils investissent et s'approprient, ou des conditions les y emmenant. Elle se demande aussi comment réutiliser le potentiel de l'imaginaire sur la France possédé en commun par eux et de cette base, les ouvrir à la langue et à la culture cibles et les initier au dépassement des stéréotypes et à la prise de conscience interculturelle tout en leur permettant de s'exprimer dans un autre univers linguistique. En définitive, et en un mot, le défi de la nouvelle langue vaut autant pour eux que pour elle...

### **bibliographie succincte :**

Cha, M., Pungier, M.-F., (2007). La situation d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka : enseignants contre étudiants ?, in 言語と文化 / *Language and culture*, Osaka Prefecture University, n°6, pp.43-63.

Castellotti, V., Moore, D., (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues, Territoires imagés et parcours imaginés, in Molinié, M. (sous la direction de) (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. CRTF, Encrages, Belles-Lettres, Paris, pp.45-85.

Cuet, C. (2006). « Apprendre » : Représentations métaphoriques de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir, in *Metaphorik*, 11, pp. 28-52. Consultable sur : <http://www.metaphorik.de/11/cuet.pdf>

Fukuzawa, Y. *La vie du vieux Fukuzawa racontée par lui-même*, Albin Michel, Paris, 2007 (pour la traduction en français).

Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Thèse, Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.

Hélot, C. (2001). Théories de l'apprentissage, DLADL : cours de Capes, Didactique de l'anglais, Préparation à l'épreuve sur dossier, consultable sur : <http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/courscapes2Apprentissage.html>

- Igarashi, R. (2009). La présence de Paris dans l'enseignement du français au Japon : une étude socio-psychologique et didactico-culturelle, in *Revue japonaise de didactique du français, Etudes françaises et francophones*, Vol. 4, n°2, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 85-102.
- Molinié, M. (sous la direction de) (2009). *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF, Encrages, Belles-Lettres, Paris.
- Nakagawa, H. (2005/2007). *Introduction à la culture japonaise*. Libelles, PUF, Paris.
- Narcy-Combes, J.-P. (compte rendu d'atelier) (2009). A. Gohard-Radenkovic, Autobiographies langagières et interculturelles : pratique réflexive sur l'expérience de mobilité, in *Les Cahiers de l'APLIUT – Vol. XXVIII N° 2 –* pp.116-118.
- Pungier M.-F., (2010, à paraître). Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité, in *Osaka Furitsu Daigaku Kiyo* (Sciences humaines et sociales), vol. 57.
- Pungier M.-F., (2007). Désirs de langues, du côté des étudiants, in *Revue japonaise de didactique du français, études didactiques*, vol.2, n.1, Société Japonaise de Didactique du français, 日本フランス語教育学会, pp. 196-214.
- Pungier M.-F., (2006). Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire, *Revue japonaise de didactique du français, études didactiques*, Vol. 1 n.1, 日本フランス語教育学会, pp.78-95.
- Véronique, D., (2005). «Quel profil d'apprenant ? réflexions méthodologiques », *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, mis en ligne le : 22 septembre 2005. Disponible sur : <http://aile.revues.org/document1256.html>.
- Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C., (sous la direction de) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Editions Archives contemporaines, Paris.