



Traces d'experience de la langue dans des ecrits d'etudiants japonais en mobilite

メタデータ	言語: fra 出版者: 公開日: 2010-06-22 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	https://doi.org/10.24729/00005922

Traces d'expérience de la langue dans des écrits d'étudiants japonais en mobilité

Marie-Françoise Pungier

La signature, en 2002, d'une convention de coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et celle de Cergy-Pontoise (respectivement ci-après UPO et UCP), elle-même résultant de relations privilégiées plus anciennes entre la Préfecture d'Osaka et le département du Val d'Oise¹, a mené à la création d'un "Séminaire de langue française et de culture francophone" en 2005². Ce stage représente une sorte de modèle du genre dans la mesure où son existence satisfait aussi bien les institutionnels, les enseignants d'ici et de là-bas, que ses principaux bénéficiaires ou utilisateurs, les apprenants. Les premiers peuvent, avec lui, afficher en toute confiance une ouverture effective sur l'international³, faire valoir localement l'existence d'un pôle d'enseignement supérieur dans la zone d'Osaka-sud. Les deuxièmes, au moins pour certains, pensent avoir trouvé là un but clair à un enseignement de la deuxième langue vivante dans un environnement "Lansad"⁴ et une excellente machine à relancer la motivation des apprenants⁵. Ces derniers, chaque année, malgré quelques petits désagréments et aventures inhérents à ce genre d'expédition, grâce à l'expérience du voyage, au loin, grâce à celle de la décentration interculturelle obligée, qui crée un groupe, en reviennent globalement enchantés : depuis trois ans, une vingtaine d'entre eux⁶ partent, en septembre, étudier à Cergy pour trois semaines environ, la langue, et découvrir des aspects de la culture française.

Cet échange s'inscrivant dans une logique académique, il est naturel qu'à Cergy ou qu'à Osaka, les étudiants soient sollicités, plusieurs fois, sur le contenu de leur stage, leur vécu du séjour. En France, il s'agit d'un temps de parole, fort, où, en grand groupe, sous la direction de Muriel Molinié, Directrice du Cours International de Langue Française ou Cilfac, et responsable de la mise en œuvre pédagogique et logistique côté français, chacun laisse couler les mots de son expérience dans sa langue maternelle ou dans celle de l'apprentissage. Cette "évaluation" du séminaire correspond en fait à sa clôture française. Bien qu'il existe, en France, des "traces" écrites de cette expérience sous forme de notes de retranscription, elles ne seront pas utilisées ici.

Du côté japonais, la demande de compte rendu se fait sous plusieurs formes écrites, d'une part avec un rapide questionnaire de fin de séjour, à remettre durant le voyage France-Japon, où les participants sont invités à noter "les points positifs" du stage et ceux qui leur paraissent devoir être améliorés⁷, ensuite avec la rédaction d'un compte rendu d'une page environ à rendre dans le mois qui suit le retour⁸.

Il existe donc un léger étalement dans le temps de ces différents moments de rapport sous forme du dire ou de l'écrire, mais le recul par rapport à l'action apparaît relativement réduit. Par ailleurs, le degré de réflexivité⁹ potentiel de chaque "exercice" varie non pas tant en raison de la faible distance chronologique entre le vécu et la mise en mots que de la nature des comptes rendus qui sont surtout réalisés non pour soi mais sur commande et pour une instance extérieure – l'enseignant – à qui ils sont remis définitivement. Le contenu des enquêtes de fin de stage n'est pas partagé avec leurs rédacteurs contrairement au rapport qui donne lieu à l'impression d'un fascicule photocopié les contenant tous et intitulé "*Paroles des X stagiaires*

sur le séminaire de français et de culture francophone à l'Université de Cergy-Pontoise". Il faut préciser que ce rapport de retour de stage n'est accompagné d'aucune consigne particulière si ce n'est celle de la longueur. Dans le cas de l'évaluation globale orale, il est évident que les autres participants du stage deviennent aussi les destinataires et les bénéficiaires des paroles des autres, mais le temps imparti et la nécessité de répondre « ici et maintenant », dans l'urgence de l'instant, peuvent fausser le processus de prise de conscience d'un soi, double apprenant en langue et en interculturel. S'y ajoute l'absence de « traces » matérielles possédées en propre par chaque personne de ces moments-là. Le degré de réflexivité de tous ces discours varie et ne semble donc pas toujours être un critère commun pertinent.

Pourtant, c'est justement ce caractère d'écrits à la nature ambiguë qui intéresse ici, car n'étant pas dirigés ou, plus exactement, dans le cas du questionnaire de fin de stage, n'étant pas orientés dans une direction plutôt qu'une autre, celle des apprentissages langagiers ou celle des découvertes culturelles, par exemple, ils laissent s'exprimer librement les inconscients des stagiaires qui, de leur propre chef, peuvent alors accentuer tel ou tel aspect du stage sans trop grande retenue¹⁰, et parler à cœur ouvert, par exemple, de leur manière de vivre la langue en contexte endolingue, de l'amélioration ou pas de leurs compétences langagières, etc.

Une seule fois, une expérience de travail d'écriture plus personnelle et plus construite a été tentée : la première année (2005), les stagiaires se sont vu remettre, un mois avant leur départ environ, un petit carnet dans lequel il leur a été suggéré de noter alors leur manière de travailler la langue, leurs réflexions sur cet apprentissage en particulier, celles sur leurs sentiments d'avant séjour, etc. Le cadeau n'était pas tout à fait gratuit dans la mesure où leurs récits devaient être recueillis ensuite par l'auteure de ces lignes à des fins de recherche. Ces journaux d'apprentissage, dans les cas où les étudiants ont joué le jeu, permettent donc de préciser ou de souligner certains éléments qui pourraient être juste évoqués dans les deux types de documents précédemment cités, les enquêtes et les rapports de stage.

Par ailleurs, dans le cadre d'une autre recherche entreprise dans un contexte totalement différent¹¹, il a été demandé à quelques étudiants de l'UPO cette année de bien vouloir remplir un journal de bord collectif à visée interculturelle. Ce document, à la base de nature exploratoire, comprend deux parties : la page de gauche avec une série de questions devant permettre, après analyse, de mesurer le degré de compétence interculturelle atteint, et remplie à tour de rôle par un des trois étudiants rédacteurs, et la page de droite, où il était possible à l'ensemble des membres d'un groupe détenteur d'un exemplaire de ce journal de bord de réagir par des commentaires, quelquefois en chaîne, aux opinions émises sur la page précédente. Il se trouve que les pages de droite contiennent plusieurs fois des éléments ayant trait aux expériences concernant la langue.

Ce corpus est resté jusqu'à présent inexploité, à la fois en raison de la bi-polarité de l'expérience du séminaire, au Japon, à Osaka et en France à Cergy, avec la part de kilomètres d'éloignement qu'elle implique qui limitent quelquefois, et ce malgré la bonne volonté des acteurs, le "faire ensemble", et en raison de la langue utilisée dans ces documents, le japonais. Pour les besoins de cette étude, les enquêtes de fin de stage des trois années ont été dépouillées (ci-après notées EFS2005, EFS2006, EFS2007) ainsi que les fascicules "*Paroles des stagiaires*" pour les années 2005 et 2006¹² (notés PAR2005, PAR2006). Les journaux d'apprentissage de l'année 2005 et les journaux de bord à visée interculturelle de l'année 2007 sont respectivement codés sous les sigles JAP2005 et JOB2007. A chaque discours est ensuite attribué un numéro

de classement arbitraire.

Chacun de ces documents n'est exploité ici que par le biais des mentions concernant les expériences de langue, bien qu'il soit parfois difficile de séparer les éléments langagiers des éléments interculturels, tellement l'expérience en contexte endolingue renforce le lien entre les deux catégories. Cependant, les deuxièmes faisant ailleurs l'objet d'une recherche spécifique et le nombre de pages pour cette étude étant limité, il a paru plus judicieux de ne pas tenter de les analyser de pair, mais plutôt de chercher à cerner les moments que les apprenants pensent être en rapport avec l'objet langue et d'essayer de dégager ceux qui les touchent, peut-être les transforment, et comment. Cette démarche, qui est conçue elle-même comme une trace de lecture à l'intérieur d'un paysage luxuriant où chacun peut se frayer un chemin, permet de mieux cerner les profils des stagiaires en situation de mobilité, non pas tant sur le mode d'une description d'apprenants de langue idéaux ou perfectibles suivant un schéma préprogrammé par des enseignants ou des institutionnels, mais bien plus sur celui d'une approche d'acteurs sociaux se réalisant dans un contexte donné. Il s'agit là à la fois de poursuivre une réflexion entamée précédemment (cf. Pungier 2006, 2007) sur ce thème, paradoxalement peu présent dans le domaine de la recherche en didactique du fle, mais aussi de continuer à explorer, pour mieux le connaître et en faire un terrain fertile, cet espace d'entre-deux cultures franco-japonais (cf. par exemple, Chevalier (2006), Himeta (2006), Suzuki (2003)). En effet, les discours produits ne concernent pas tous les apprenants dans l'agir de la langue mais laissent aussi deviner des liens d'appartenance à des cultures d'enseignement et d'apprentissage différentes.

L'option retenue dans l'analyse des discours recueillis permet de s'intéresser à trois points, qui s'organisent entre eux et pour eux-mêmes, en partie, mais pas totalement, suivant un axe chronologique allant du temps précédant le départ à celui où la langue est vécue et expérimentée, et puis à celui du retour. Dans un premier temps de lecture, les documents sont abordés comme des récits d'individus à un moment de leur vie, celui des études. Leur spécificité par rapport à d'autres étudiants pourrait se définir comme le fait d'avoir choisi de suivre des cours de langue grands commençants à l'université ce qui leur permet ensuite de pouvoir prétendre à participer au stage en France. La question centrale de cette première partie, intitulée "des parcours individuels, des histoires personnelles", porte sur la place et le degré d'intérêt, donc aussi indirectement d'investissement en termes de temps d'études, qu'ils disent accorder à la langue dans leur quotidien. L'arrivée en France et les rencontres avec des locuteurs natifs, hors contexte exolingue, avec ce qu'elles sous-entendent de part de communication voulue ou forcée, constituent le deuxième moment étudié, autrement dit, "des occasions d'apprentissage multiples". Il n'est cependant pas possible de s'arrêter sur ce point. Les discours sur la langue comprennent en effet de nombreuses mentions, directes ou non, justifiées ou non, de comparaison entre les cultures d'enseignement japonaise et française. Ces passages méritent attention car ils éclairent la manière dont la proximité ou la distance à la langue se construisent ici et là-bas. Le troisième point porte donc sur les systèmes d'enseignements sous-jacents qui apparaissent dans les discours des étudiants en mobilité. Il a été intitulé : "éclairages sur des systèmes d'enseignement".

1 Des parcours individuels, des histoires personnelles

La première partie de l'intitulé du stage "*Séminaire de langue française¹³ et culture francophone*"

ne laisse aucun doute sur l'un de ses objectifs principaux : offrir une possibilité supplémentaire à des apprenants de français de travailler la langue. Cette dimension de complémentarité par rapport à un enseignement/ apprentissage local se veut d'ailleurs de plus en plus pris en compte comme partie intégrante du cursus en FLE offert à "Kiko"¹⁴ sur deux ans. Le passage à l'étranger permet non seulement de consolider les acquis langagiers mais amène aussi à une remise à plat des envies et désirs de langue, et donc à une réestimation des investissements à mettre en œuvre.

Il s'agit pourtant là, en partie et jusqu'à présent, d'une logique enseignante, à laquelle les étudiants se montrent dans l'ensemble peu sensibles, tout au moins dans un premier temps, avant de partir. La validation de la partie linguistique du stage en tant qu'unité de valeur reconnue par Kiko et donc l'OPU permettrait sans doute de modifier cette tendance. En attendant, force est de constater que le stage est plus vécu avant le départ comme un voyage d'agrément que comme un temps de renforcement de compétences linguistiques :

"Quand je pense que demain je vais aller en France, ça me fait tout drôle. Comme c'est mon premier voyage à l'étranger, je trouve ça très agréable. Hier, j'ai enfin acheté un guide. Notre-Dame, le Musée du Louvre, le Musée d'Orsay, le Château de Versailles... Je ne compte plus les endroits où je veux aller. Je ne peux pas tout imaginer, mais je suis sûre qu'en France plein d'expériences m'attendent, et c'est dans cet état d'excitation que je vais m'endormir ce soir." (JAP2005/10)¹⁵.

Un autre étudiant explique qu'en première année, il ne se sentait pas spécialement d'intérêt pour le français, au contraire même, puisqu'il reconnaît ne pas être allé en cours assez souvent. Son départ pour la France s'explique plutôt par une question de rapport "qualité-prix" :

"aujourd'hui", "d'accord", "matin"... ce sont des mots que j'ai appris pour la première fois en France. En première année, ce n'est pas que je n'avais aucun intérêt pour le français mais comme j'avais plutôt tendance à sécher les cours, je ne connaissais même pas des mots de base (...)"¹⁶. Bien sûr en deuxième année, je n'avais pas plus l'intention de prendre les cours de français que d'aller faire le stage à Cergy. Et même, pendant les vacances de cet été, je prévoyais d'aller en Indonésie. Mais, un jour, j'ai remarqué quelque chose. "Vraiment, pour 300 000 yens, la France, j'ai l'impression que ce n'est pas cher". A partir de cette constatation, j'ai décidé d'aller en France. Comme moi je suis ce genre de personnage-là, mon premier but pour le stage, c'était le tourisme, et si travailler le français pouvait se faire par la même occasion, ça pouvait être bien : voilà tout ce que je pouvais penser. Ce que j'ai fait avant de partir, ça a été en gros de voir "Amélie"¹⁷ et de lire un livre en français facile.", (PAR2006/12)¹⁸.

Eventuellement, l'étudiant a pu être attiré par l'idée du stage à l'étranger mais sans que le lien avec le français n'apparaisse pertinent dans un premier temps, puisqu'il faut l'avis d'un ami pour se souvenir de son attirance pour... la culture française :

“Moi, le français, ce n'est pas mon fort et j'ai pas mal hésité à faire le stage. J'avais bien pensé un jour participer à un stage de langue, mais je n'avais pas décidé où je pourrais aller, et je n'y avais pas sérieusement réfléchi. Mais quand il y a eu l'annonce pour ce stage, j'ai pensé que je pouvais, pourquoi pas, y aller et j'ai discuté avec un ami. Ce qui m'a finalement décidé, c'est le fait qu'il y avait une partie culturelle.” (EFS2006/8)¹⁹.

Cette éloignement intérieur entre soi et la langue explique en partie les remarques ensuite concernant une première “grande découverte” faite lors du premier cours à Cergy : celui-ci et les suivants se passent *en français* :

“Les cours se passent toujours en français (...)”, (PAR2005/3) ; “Le premier jour du stage, vraiment, ça commence avec un cours seulement en français”, (PAR2005/14) ; “Dans le cours, et c'est naturel mais, les professeurs ne parlent que français.”, (PAR2005/17) ; “(...) dès le premier jour, du français, du français, du français.”, (PAR2006/13)²⁰.

Malgré le fait que cela apparaisse comme “naturel”, plusieurs étudiants ne manquent pas de l'écrire comme si, à cet instant-là, il y avait une prise de conscience de l'existence de la langue, non pas seulement comme objet indépendant, lointain, objet du monde académique, discipline scolaire, mais comme objet intervenant dans leurs existences, au moins durant cette période vécue à l'étranger. L'écrire devient le signe de cette prise de conscience. Ces notations fonctionnent à double sens. D'une part, elles marquent la difficulté à devenir apprenant de langue²¹ ou à le rester, d'autre part, elles témoignent de ce que c'est la totalité de l'être qui est engagé dans ce voyage à l'étranger : physiquement, psychologiquement, mentalement :

“Finalement, le stage a commencé. Le cours est bien sûr tout en français, et pour essayer de comprendre, j'ai fait des efforts désespérés, et ça m'a pas mal fatigué” ; “Oui, vraiment, 4 heures de cours, c'est dur !”, (JAP2005/2) ; “Dès le premier jour, du français, du français, du français. Heureusement, quelque chose s'est dégagé en moi, et après, ça a été des jours où je n'ai fait qu'écouter et où j'ai utilisé tout mon corps pour transmettre quelque chose”, (PAR2005/13)²².

Il ne faudrait pas croire toutefois que cette difficulté à entrer dans un univers parlant et signifiant francophone ne soit le fait que des étudiants déclarant ne pas avoir bien préparé leur séjour et anticipé les situations de communication où ils seraient forcément plongés en contexte endolingue. Cela oblige alors à préciser les contextes mentaux de départ et à élargir le point de vue.

Non, tous les étudiants n'oublient pas qu'aller en France dans le cadre du stage comprend une partie “travail de la langue”. Les journaux d'apprentissage, surtout, racontent à leur manière cette évidence²³. L'un reprend les cours de l'année passée. Un autre, qui n'a pas réussi à garder son enthousiasme pour la France intact en première année, se met à suivre les cours de la NHK, à écouter un CD. Un autre encore va acheter quelque livre pour étudier à l'avance :

“Je revois encore une fois le chapitre sur “se présenter” de manière à déjà savoir le lire et l’écrire. J’ai révisé des expressions comme “Je m’appelle ~, J’ai 20 ans. J’habites à ~. Je suis étudiante à l’université municipale d’Osaka, etc.”, et j’ai vérifié et corrigé la prononciation. Là, j’ai su qu’en français on disait “pédagogie” pour “kyoikugaku”, qui est ma spécialité.”, (JAP2005/14) ; “Complètement fou de France (“akogare”), entrant à l’université, je voulais étudier le français, et je l’ai choisi comme deuxième langue. Mais en vrai, c’est difficile, et comme je ne l’ai travaillé que juste pour les devoirs ou avant les tests, je n’ai rien retenu. A partir du moment où j’ai décidé de faire le stage, j’ai tout au moins regardé la NHK et étudié dans un livret de vocabulaire, qui avait un CD”, (PAR2005/14) ; “En rentrant (il s’agit du retour après la troisième réunion de préparation au stage), j’ai acheté un livre de conversation en français. C’était un peu cher, mais j’ai l’intention de travailler petit à petit (suit le nom des jours de la semaine)”, (JAP2005/2)²⁴.

Un troisième – et il n’est pas le seul ! – liste les mots – avec une prédilection pour la conjugaison de verbes – et expressions qu’il s’est mis en tête d’apprendre avant de partir. Ceux qui ont fait l’effort de détailler la période précédant le séjour à Cergy s’aperçoivent qu’ils ont beaucoup oublié de leurs apprentissages antérieurs ou qu’ils n’arrivent pas à saisir les dialogues d’un film, un peu à leur étonnement :

“Comme j’ai oublié énormément de choses, je vais recommencer sérieusement à partir de la base (suivent des notations sur les signes diacritiques du français)”, (JAP2005/10) ; “Aujourd’hui, chez moi, j’ai vu “Amélie”. J’ai pensé que ça me ferait travailler le français. J’avais une version sous-titrée, et je n’ai pu que compter sur les sous-titres. Parfois, j’ai pu saisir un mot ou un autre, mais je n’ai pas pu suivre parce qu’ils parlaient trop vite.”, (JAP2005/2)²⁵.

En réalité, ces exercices servent à essayer de situer ses compétences en langue ...

“J’ai regardé les questions de l’examen du niveau 4 du Futsuken²⁶. Pour le niveau, on dit que c’est à peu près celui de la fin de la première année à la fac, mais quand je l’ai fait pour de vrai, il y avait pas mal de mots que je ne connaissais pas et c’était difficile. Il se trouve qu’on ne peut passer cet examen qu’au printemps, donc l’année prochaine je vais tenter le niveau 3.”, (JAP2005/2)²⁷.

... donc aussi se situer soi en général. Le travail de préparation comprend en réalité une part de défi personnel, qui s’exprime très clairement comme ci-dessus²⁸ ou ci-après :

“ Les occasions pour essayer si les Français comprennent mon français, au Japon, à part pendant le cours de langue avec un Français, il n’y en pas eu vraiment. Même si la prononciation était mauvaise, les fois où on a laissé passer, par gentillesse, étaient nombreuses. Vraiment, je me demandais si je pouvais me faire comprendre ou pas.”, (PAR2005/2)²⁹.

En effet, accepter de donner une place à la langue dans sa vie, c'est s'en faire une compagne, donc prendre des risques de ne pas pouvoir s'y adapter, de ne pas pouvoir la supporter. Le stage est l'expérience d'une mise en danger potentielle à laquelle il faut faire face. Par ailleurs, et puisque les enjeux dépassent le domaine purement linguistique, le séjour à Cergy laisse la porte ouverte à plusieurs sentiments forts. Le premier d'entre eux est l'inquiétude, l'insécurité psychologique. Il naît par exemple de la prise de conscience d'un manque de préparation avant le départ ou d'un souvenir traumatisant, un premier rendez-vous raté avec la langue :

“Mais avant le départ, j'ai été complètement prise par mon petit boulot et par le cercle, et je n'ai quasiment rien pu faire pour le français, et ça a été le départ, avec une inquiétude telle quelle. Bien évidemment, arrivée en France, ça a été continuellement des regrets de ne m'être pas renseignée plus avant. Pour les cours ou les courses, etc., j'ai pensé plusieurs fois que j'aurais dû travailler plus.”, (PAR2006/10) ; “En cours, on a distribué plusieurs papiers pour nous présenter le stage, mais à chaque fois, je les ai jetés à la poubelle. Aller en France, il n'en était pas question. Question finance ou niveau de langue, ça allait mais, moins que tout je n'avais le courage de me plonger dans ce monde-là. L'examen oral du cours de conversation. A cause de ma nervosité, jusqu'à la fin, les mots ne me sont pas sortis de la bouche. A cause de ce traumatisme, je me suis éloignée de l'idée de “parler” français. Ce qui m'a fait changer d'avis, c'est une réflexion d'une amie : “si ce n'est pas maintenant, ça ne sera plus possible”. La fois suivante, j'ai bien mis dans mon sac le papier distribué en cours.”, (PAR2006/16)³⁰.

L'exemple ci-dessus reste heureusement exceptionnel mais nombreux apparaissent les étudiants qui mentionnent leur trouble intérieur par l'utilisation du mot “fuan”(不安) ou inquiétude, insécurité, ou par son antonyme “anshin”(安心) quand l'équilibre est retrouvé. Dans les rapports de stage ou “Paroles des stagiaires”, le terme “fuan” ou des mots de sens similaire se rencontrent dans huit récits (sur dix-neuf) en 2005 et dans onze récits (sur vingt-quatre) en 2006 (cf. annexe).

Cette tendance à l'inquiétude s'accroît vraisemblablement aussi avec cette anxiété liée au voyage à l'étranger lui-même, à l'idée de la rencontre avec autrui dont il est difficile de concevoir l'existence, ou bien difficile de penser que rien ne s'intercalera entre lui et soi au moment du contact³¹. Le défi lancé à soi-même crée un état de tension qui risque de devenir paralysant. Seule l'entrée réelle, et non plus seulement imaginée, phantasmée, permet un retour à un équilibre intérieur. Les relations qui s'établissent entre le stagiaire et les autres membres du groupe ou avec des natifs apparaissent capitales dans ce processus de modification de la forme mentale personnelle. Leurs mentions écrites traduisent l'état de l'environnement affectif. Leur réussite aide à relativiser la peur du contexte endolingue :

“Avant de partir en France, si je le dis franchement, plus que l'envie d'aller découvrir la France, moi, là-bas, est-ce que ça allait le faire ou pas, est-ce que les Français allaient comprendre mon français, c'est cette inquiétude-là qui était la plus forte et qui me faisait perdre un peu de ma confiance en moi. Mais, sur place les professeurs en France, les gens dans la rue, et puis les amis qui ont participé aussi au Séminaire, tous, tous ils étaient gentils et mon inquiétude a disparu tout

de suite.”, (PAR2006/9)³².

A ce stade, la langue en contexte est alors conçue comme “*un mur*”, soit un obstacle difficilement franchissable. Le rapport suivant le montre *a contrario*, l’étudiante s’apercevant lors d’une sortie animée et joyeuse avec des étudiants français qu’il relève plus de l’illusion que de la réalité :

“Aujourd’hui, avec les Français, repas et bowling. Tout le monde était très excité, et ça s’entendait fort ! Aussi bien les Français que les Japonais, on a fait les fous pendant longtemps sans se préoccuper du barrage des mots.”, (JOB2007/3, page du 20 septembre)³³.

Exceptionnellement, il peut s’agir d’une trop grande exigence envers soi-même, d’une conception du voyage aux enjeux “*quitte ou double*”, d’une quête de soi qui passe par des épreuves individuelles à surmonter. Parmi celles-ci se trouvent celle de la maîtrise de la langue, non pas tant d’un point de vue académique que psychologique : l’objet-langue se dompte, s’apprivoise, à l’intérieur de soi. Une étudiante, renouvelant le déplacement à Cergy, commence son rapport par le récit d’un sentiment négatif, qui l’habite tout le long du stage, à propos de sa nouvelle expérience de la langue. Elle réussit cependant, grâce à un court séjour dans une famille de sa connaissance, à inverser la tendance et à se découvrir une philosophie de l’apprentissage linguistique :

Avec l’apprentissage du français (des langues étrangères), on se heurte à un mur. [...] Plus on essaie de parler naturellement, de parler bien, moins les mots sortent. [...] Mais [...], j’ai trouvé une manière de franchir le mur. Ça, c’est quelque chose que j’ai pu trouver en m’éloignant de mes camarades et en vivant avec une famille française. On ne peut compter sur personne. Je me suis mise dans un environnement où la personne sur qui compter c’était moi seule ; en tout cas, dans une situation où pour transmettre ma pensée, je n’avais que mes mots. [...] Quand mon interlocuteur a dit “je comprends !”, il a résumé ce que j’avais dit, et je me suis sentie très heureuse. Ah, c’est ça, peu importe [la forme], l’essentiel est de parler. C’était comme si quelque chose se dissipait. Et puis, c’est une expérience qui m’a bien fait savoir que les mots sont précisément un outil pour connaître une culture différente.”, (PAR2006, 20)³⁴.

Cet exemple, dans son ensemble, assez unique, montre aussi qu’à côté de l’insécurité se rencontrent d’autres sentiments, et ce, très fréquemment. Un échange qui fonctionne comme il était souhaité, envisagé apporte de la joie, remplit l’étudiant de bonheur. A l’inverse, tout échange non réalisé idéalement amène du dépit, de la déception, donne un coup au moral, parce qu’il y a toujours une part de soi qui est engagée dans la conversation :

“Moi aussi (la remarque précédente porte sur la prise de contact ratée au déjeuner), à midi, je n’ai pas vraiment pu communiquer avec les Français et ça m’a déprimé mais, je vais faire des efforts.”, (JOB2007/2, page du 13 septembre) ; *“Ne pas pouvoir transmettre [ce que je veux] en français, je trouve ça vexant”*, (JAP2005/1) ; *“Quand j’ai dit l’orthographe de mon propre nom*

au prof, en y mettant de la peine, bien que ça soit "Hideki", il y a eu confusion entre [e] et [u], et ça a fini en "Hiduki"., (JAP2005/2)³⁵.

L'environnement propre au stage (séjour de groupe de trois semaines, vie collective, réalisations en commun, rêves partagés), l'éloignement physique, mental, sentimental du cadre familial (famille, nourriture, rythme de vie (fac- petit-boulot- copains- club- petit ami- violon d'Ingres- etc.)), c'est-à-dire en un mot, le contexte *extra*-ordinaire explique aussi sans doute la vivacité des réactions qui se vivent à fleur de peau³⁶.

Les expériences vécues n'apportent pas que des sentiments. Elles permettent aussi de se situer dans le monde, d'être au monde, de naître au monde, comme un exemple précédent l'a déjà suggéré. Elles apportent de l'énergie, du désir d'agir. Si les mentions concernant la langue apparaissent sans plus dans le temps d'avant le départ, l'écriture de celui du retour insiste sur le "dorénavant", sur les envies apparues, les nouveaux souhaits exprimés, les bonnes résolutions prises pendant le séjour qui concernent soit le travail sur la langue elle-même, soit quelque chose de plus personnel :

"Ma spécialité, c'est l'anglais, mais j'espère bien étudier aussi le français désormais.", (PAR2006/8) ; *"Et puis, après mon retour au Japon, je garde une bonne distance avec mon téléphone portable et la télé, et je passe des journées remplies de curiosité."*, (PAR2005/6) ; *" [...] [Le stage] a développé mon désir d'apprendre le français et ça a été une expérience infiniment précise qui a clairement influencé ma personne à venir"*, (PAR2006/11)³⁷.

Même si l'idée que le stage dépasse la simple expérience linguistique mais vaut comme expérience humaniste et se retrouve dans plusieurs des écrits d'étudiants, il est sans doute normal que, de retour au Japon, ce soit la langue qui focalise les nouvelles envies : avec les photos, elle constitue le signe le plus "visible" de l'existence réelle de cet au-delà qui a été investi, et d'avec lequel personne ne veut, dans un premier temps, se déconnecter.

Toutefois, ces motivations risquent de rester au stade du vœu pieux. Il est frappant de constater que rares sont les stagiaires qui les transforment en projet d'avenir, tant du point de vue d'une dimension linguistique, qu'académique ou sociétale. En 2005, un seul, au moment où les journaux d'apprentissage ont été ramassés pour être photocopiés, y a noté quelque chose après son retour au Japon. Trois d'entre eux ont renouvelé l'expérience de la mobilité deux années de suite. Une étudiante a décidé après le premier stage et un retour au Japon d'effectuer alors un séjour long (une année). Il s'agit peut-être là encore d'une différence d'approche de la mobilité entre logiques d'enseignant et d'apprenant qui ne correspondent pas toujours dans la mesure où les premiers sont enclins à surestimer les apports académiques du stage, et souhaiteraient les recenser, les comptabiliser sous forme de savoirs, savoir-faire, savoir-être langagiers mais aussi, de plus en plus, interculturels. De l'autre, les seconds privilégient une polyphonie des expériences qui toutes demandent du temps et de l'énergie.

2) Des occasions d'apprentissage multiples

Les lignes précédentes pourraient faire croire que les figures de l'apprenant en FLE n'apparaissent pas souvent dans les écrits des étudiants en mobilité. Ce serait là une erreur car elles existent. Simplement, et cela ne doit pas surprendre, elles se laissent plus facilement saisir lorsque le récit aborde les moments de pratique effective. Être apprenant de FLE, avec toutes ses nuances, celle de l'étudiant sagement assis dans la salle de classe ou celle de l'acteur impliqué dans la société, représente une des identités possibles de l'étudiant en mobilité mais il ne saurait y être réduit, ni s'y réduire. Toutefois, la mise en situation dans le contexte endolingue implique, par un effet de nécessité, la réactivation de cette identité-là.

Les comptes rendus d'expérience de pratique de la langue en contexte peuvent se classer dans un premier temps en deux groupes. Elles sont multiples, mais se divisent en occasions "subies" ou "voulues". Dans la catégorie des premières se rangent les cours, les évaluations, les sorties culturelles accompagnées. Dans celle des secondes, se retrouvent toutes les situations de la vie quotidienne où le désir d'obtention de quelque chose oblige à passer à l'action. L'activité théâtrale spécifique, sous la conduite de deux formatrices, compétentes en la matière, proposée lors du troisième stage semble être le seul cas mixte : elle a été en effet programmée sans le consentement des étudiants mais sa mise en œuvre, sous forme de spectacle, ne pouvait se réaliser qu'avec l'adhésion de tous :

"D'abord, j'ai pensé que le théâtre c'était embêtant, mais le sentiment d'avoir réalisé quelque chose après l'avoir fait est devenu le souvenir le plus important de ce séminaire.", (EFS2007/1)³⁸.

Pour ceux qui ont eu tendance à ne pas trop s'inquiéter de leur capacité à mettre en œuvre, in situ, leurs compétences en langue ou qui n'ont pas eu, pas pris le temps de faire une sorte de bilan avant le départ, la première occasion de pratique est le cours. Pour des raisons faciles à comprendre, le premier d'entre eux possède un caractère particulier. Une sorte de test mental se produit à ce moment-là ; le passage d'un système d'enseignement/apprentissage à un autre se matérialise. Le résultat apparaît très souvent sans appel :

"Premier cours. Presque que des mots que je ne comprends pas, la grande panique. Je ne suis pas habituée à écouter donc je ne peux pas comprendre..... Les devoirs pour le journal d'apprentissage, ça a été fait en demandant aux copines.", (JAP2005/9) ; "Je n'ai pratiquement rien compris à ce que les profs ont dit. [...] J'ai commencé à m'inquiéter pour les cours (suit le dessin d'une goutte de sueur). Comme je n'avais pas le temps je n'ai pas fait d'exercices d'écoute [avant le départ], mais j'aurais dû le faire pour m'habituer.", (JAP2005/3)³⁹.

La langue se rebelle, se rebiffe. La difficulté d'affronter seul cette résistance vécue au quotidien est surmontée grâce aux autres membres du groupe qui vivent la même expérience. Cela se vérifie aussi lors des sorties culturelles et se lit ainsi dans ce court compte rendu de l'une d'entre elles où le guide demande s'il doit parler en français ou en anglais, et où comme un seul homme... :

"Cet après-midi, on est allé à la maison de Van Gogh. Est-ce que même le guide avait compris ? Quand il a demandé "Anglais ou français ?", tous, on s'est écrié "English !". L'explication était

bien faite, facile à comprendre, le paysage aussi était bien, c'était très agréable.”, (PAR2005/2)⁴⁰.

Il est intéressant de constater l'effet que crée le retour dans des terres phonétiques et linguistiques connues : par le simple fait d'éprouver une aisance dans la compétence de compréhension orale, tout s'éclaire comme le disent les quatre expressions à sens positif utilisées ensuite pour décrire cet après-midi-là.

Pourtant, cette tension de tout l'être vers ce désir de compréhension des mots de l'autre ne se solde pas toujours par des phrases de “déprime” ou cette phase d'efforts physiques intenses. Quelquefois un ton plus neutre est adopté. Par ailleurs, après quelque temps, les cours sont décrits comme des moments pleins et intéressants. Il y a à la fois des habitudes qui se mettent en place à chaque séance, aussi bien pour les stagiaires que pour les enseignants, une meilleure connaissance des derniers de la part des premiers. Tout cela garantit une sécurité mentale et affective propice à l'épanouissement des potentiels linguistiques. Les étudiants adoptent aussi très vite des stratégies socio-affectives pour mieux profiter du cours. Ils se rapprochent physiquement de l'enseignant dans le but de créer avec lui une relation de personne à personne :

“Aujourd'hui pendant le cours, comme je me suis assis tout devant, j'ai bien pu voir le tableau et, comme ça, j'ai plutôt assez bien compris.”, (JAP2005/2)⁴¹.

La première année, l'évaluation des stagiaires se concentrait sur un entretien oral à la fin de la période de cours. Depuis, le contrôle continu a été privilégié (investissement en classe et dans les activités de pratiques théâtrales ; qualité des interventions en classe, qualité des devoirs, etc.). Après discussion entre tous les partenaires de l'équipe pédagogique du séminaire, un diplôme de fin de stage, élaboré sur l'échelle des niveaux de compétences du CECR, est rempli et, enfin, remis aux intéressés, à la suite de la mise en commun globale évoquée en introduction. La tension qu'amène forcément une évaluation ne donne plus lieu désormais à des commentaires spécifiques puisqu'elle se trouve diluée dans toute la durée du stage. Seul le moment de la remise des diplômes garde encore cette trace, car les stagiaires le vivent comme l'énumération d'un classement, comme la marque définitive de leur niveau de langue (ce qu'il n'est bien évidemment pas dans l'esprit des évaluateurs), mais il est ensuite écarté des faits marquants du séjour⁴². La première année seulement, en raison de la spécificité du mode évaluatoire, certains étudiants ont cependant consigné dans leur journal d'apprentissage, cette expérience de langue particulière. Celle-ci laisse souvent un goût amer – les mots ne sont pas sortis – mais ne décourage pas pour autant tous les apprenants, ni ne les frustre totalement comme lors du premier cours :

“Evaluation. Je ne peux pas parler autant que je le pensais. A examiner.”, (JAP2005/1) ; *“Et puis, au moment du test, par rapport aux questions qui m'étaient posées, j'ai répondu de toutes mes forces, mais à la fin, quand Vanessa, la prof, m'a demandé si j'avais quelque chose de personnel à dire, j'ai seulement pu répondre “Non” de manière très lâche. Bien sûr, j'étais tendue mais, je crois que je pouvais parler mieux. Donc, pendant la soirée, je me suis arrangée pour parler avec Vanessa et Muriel, les profs, et Jennifer.”*, (JAP2005/9) ; *“Je suis un peu déprimée par les résultats de l'évaluation qui ne sont pas très bons. Bien que je croie avoir fait des progrès en*

compréhension orale, je n'ai pas bien compris les questions et je me les suis fait répéter plusieurs fois. Je voulais arriver à répondre plus aisément pourtant... Mais j'avais l'intention de répondre sans faute et j'ai répondu seulement avec les mots de vocabulaire qui m'étaient connus.”, (JAP2005/3)⁴³.

Les exemples ci-dessus montrent qu'un changement s'est opéré chez les apprenants. Contrairement aux expériences précédentes, ils sont devenus capables de prendre du recul, d'expliquer comment ils ont envisagé l'échange, et comment ils gèrent la négativité qu'ils ont ressentie. Les coups de déprime deviennent passagers et sont rattachés à une vision plus large de l'apprentissage de la langue. Bien qu'il n'y en ait aucune trace dans les récits recueillis, il est possible d'envisager l'hypothèse où l'apprenant ne prendrait pas toute la responsabilité de l'échec de l'échange pour lui, mais envisagerait de la partager avec son interlocuteur, rendant ainsi le sentiment de déception moins vif et plus facile à supporter. Il semble bien que c'est cette perspective qui s'ouvre ici.

Cette transformation est rendue possible grâce aux autres situations de communication rencontrées, c'est-à-dire celles se déroulant hors milieu académique intra-muros (cours, évaluation, etc.) et extra-muros (sorties culturelles accompagnées). Elles créent une sorte d'enveloppe de protection du moi apprenant, souvent fragile devant l'objet langue. Ces expériences vécues, tentées hors classe, par goût, par nécessité, par envie personnelle, par obligation extérieure, développent une sorte de défense immunitaire linguistique chez l'apprenant. Comme le souligne, avec d'autres mots, l'une des stagiaires, il existe une sorte de cercle vertueux (ici essentiellement de nature psychologique) :

“Plus on accumule les expériences en français, plus on grandit [dans la langue grâce à elles].”, (PAR2006/20)⁴⁴.

L'enjeu des échanges ? Comme toujours il est de taille puisqu'il y a communication avec un natif non-enseignant, et que l'expérience de la langue alors correspond à une sorte de numéro d'artiste de cirque mais sans filet :

“En rentrant, je suis allé au supermarché. Je cherchais du shampoing, mais comme je n'en trouvais pas, j'ai demandé “où est le shampoo ?”, on a pointé le doigt vers le bas et on m'a dit quelque chose que je n'ai pas compris. A part le prof, c'est la première fois que je parlais avec un Français. Ca m'a fait un peu plaisir.”, (JAP2005/2)⁴⁵.

Cet étudiant accorde ainsi quasiment plus d'importance à la situation d'énonciation qu'à la qualité de réalisation de l'échange. Mais avant déjà, ce stagiaire, téméraire, s'était lancé dans l'aventure du contact verbal avec l'autre à peine le pied posé sur le sol français, car chronologiquement parlant, la première expérience de langue⁴⁶ se déroule avant même le premier cours, lors du transfert entre l'aéroport et la ville de Cergy où est situé le lieu d'hébergement. Le précédent exemple le marque plus dans la mesure où l'interlocuteur réagit à sa demande “en longueur”. La veille, il s'agissait simplement de salutations :

“De l’aéroport à la chambre, on s’est déplacé en bus, mais, du terminus, en plus, on nous a tout spécialement rapprochés de la chambre. Au chauffeur, j’ai dit “Merci beaucoup, au revoir” ; je l’ai salué avec les mots que je connaissais.”, (JAP2005/2)⁴⁷.

Si la situation homoglotte permet par essence une infinité de situations de communication, il faut toutefois bien voir que dans le cadre d’un séjour de mobilité court et encadré, elles se trouvent plus limitées et sont aussi dépendantes de l’organisation de départ elle-même, d’où par exemple, les regrets émis lors du premier stage (2005) sur le peu d’occasions de rencontres et de discussions avec des étudiants français. La création du LEA anglais-japonais à Cergy a permis de corriger ce point de logistique et de répondre à une attente tout à la fois, un peu redoutée, mais aussi tellement désirée, comme un exemple précédent l’a déjà suggéré. Autrement dit, hors le cas de l’apostrophe par un inconnu dans la rue – ce qui se produit tout de même ! –, il est globalement possible de recenser les lieux et personnes qui vont être rencontrées et par-là de déterminer les besoins langagiers engagés. Ainsi une étudiante détermine trois territoires d’échanges conversationnels – le magasin, le restaurant, la rue – et quatre situations, trois volontaires, une subie. Un autre dresse une liste relativement similaire sur le fond mais en distinguant dans la forme les moments d’encadrement de ceux de liberté :

“C’est naturel, mais ce qui entre dans les oreilles, c’est du français. Quand on fait des courses, quand on achète à manger, quand on demande son chemin dans la rue, quand on nous demande quelque chose.”, (PAR2006/16) ; “Pour moi, le meilleur en France, c’est là-bas, d’avoir parlé français, d’avoir vécu mêlé aux Français. Pas seulement pour le cours, mais aussi l’après-midi avec les sorties culturelles ou les courses au supermarché, les samedis et dimanches sans cours, il est nécessaire de parler français. A plus forte raison parce qu’on est en France, il y a beaucoup d’occasions de parler français.”, (PAR2005/6)⁴⁸.

La multiplicité de territoires d’échanges conversationnels favorise la prise de parole. Bien évidemment, rien n’est jamais gagné d’avance. Suivant l’interlocuteur, la nature de l’échange, avec son degré d’ouverture ou de fermeture, donc implicitement sa difficulté, le résultat varie et donc le niveau de satisfaction ressentie aussi :

“Le 22 sept. (Jeudi) (...) Quand on parle lentement, je comprends bien. Au musée, je peux poser des questions sur le tableau au conservateur. Mais, vraiment, si ce sont des mots de spécialité, j’en connais toujours plus en anglais pour l’instant. Quand je parle de ce sujet avec M. Guignot par exemple, et que je n’arrive pas à transmettre mes idées en français, ça me vexé.” // “Le 24 sep. (Samedi) (...) Le soir, on est rentré pour aller à Cergy Soit ! Thibaud m’a présenté beaucoup de Français. J’ai pu parler beaucoup en français. Satisfaction.”, (JAP2005/1) ; “[Au cours de cette sortie], j’ai remarqué un magasin qui vendait du foie gras. Il y avait je ne sais combien de sortes de foie gras avec des explications, mais je ne pouvais pas les lire. J’ai demandé à la personne du magasin : “Pour manger avec du pain, le meilleur foie gras, c’est lequel ?”. Alors, elle a compris et elle m’en a tendu un [en disant :] “C’est celui-là”. J’en ai acheté deux. Quel foie gras est-ce

que c'est mieux pour manger avec du pain ? Que cette phrase soit correcte ou pas, peu importe, j'ai transmis ce que moi je voulais dire et j'ai été très contente.", (JAP2005/16)⁴⁹.

En fait, le journal d'apprentissage devrait permettre de suivre et de dégager des profils d'apprenants en mobilité devant l'acquisition de la langue et les expériences qui y mènent. Une analyse détaillée, au jour le jour, amènerait à cerner les stratégies mises en place par les étudiants pour maîtriser un environnement sonore étranger, qu'elles soient d'affrontement ou d'évitement. Dans le cas où la maîtrise est assurée, il paraît possible aussi de prévoir des récits sans chute finale émotionnelle, même dans le cas de Japonais. Des étapes de ce processus, traduisant le degré de recul pris par rapport à une expérience d'échanges conversationnels et en relation vraisemblable avec celui de l'acquisition de la langue et celui des compétences interculturelles, seraient à dégager. Dans l'immédiat, à partir des exemples précédents, il est possible de dire que le changement le plus lisible et significatif correspond à celui de la nature de la prise de parole. Celle-ci est de moins en moins subie et de plus en plus voulue : la langue se fait entreprenante.

En fait, les expériences de langue ne doivent pas seulement être lues en termes de réussite ou d'échec, ou encore de satisfaction ou d'insatisfaction, mais aussi en termes d'occasions de pratiques de stratégies d'autonomie d'apprentissage. Le dernier exemple cité le montre. En fait, il s'accompagne de beaucoup d'autres. La plupart des apprenants le disent : il faut essayer quel que soit le niveau de correction de la langue.

"Le séminaire en 5 mots : (...) parler, ça dépend de ses propres efforts ?", (EFS2007/15) ; *"Les points positifs du séminaire : Apprendre l'importance que essayer parler à quelqu'un en français, si on n'a pas beaucoup de mots"*, (EFS2006/4)⁵⁰.

Si ça marche tant mieux, si ça ne marche pas tant pis. Ces tentatives se révèlent quelquefois très simples :

"Dans un environnement complètement francophone, j'ai compris que [le français] était une langue sympathique (NB jusque-là, avec son expérience en contexte alloglotte, ce stagiaire considérait le français comme difficile). Par exemple, quand je prends l'ascenseur avec quelqu'un que je ne connais pas, j'échange toujours une salutation comme "bonjour" ; dans les magasins, je dis "merci". Quand ce genre de conversation de base m'est devenu naturel, j'ai été moi-même très étonné et j'ai été très content.", (PAR2006/22)⁵¹.

Parallèlement, au fur et à mesure, la place accordée à l'interlocuteur dans l'esprit de l'apprenant augmente. Dans un journal de bord, cette année, un étudiant, sur une page de commentaires, critique l'attitude de ses compatriotes qui, dit-il, pour beaucoup d'entre eux, ne savent pas s'adapter au contexte où ils se trouvent, celui de la société japonaise y compris. Lui vient alors l'exemple de la salle de classe, dont il précise en note qu'il s'agissait d'une situation "vue" en France. Le message est clair : pour faire avancer un échange, il faut y mettre du sien, parce que, par définition, une conversation se passe à deux (au moins). Ainsi, l'intérêt des locuteurs devient un bien réciproque :

“Dans le cours, quand il n’y a pas de réponse, le prof est complètement embêté. Plus que de garder le silence, il vaut mieux dire quelque chose, quitte à faire des fautes. Je pense que ça sert à ce que le prof fasse avancer le cours.”, (JOB2007/2, page 20 septembre)⁵².

Ces changements viennent peut-être aussi de l’incitation des enseignants à aller au-delà de ce qu’un apprenant croit pouvoir faire tout seul. Ainsi, les conseils de l’une d’entre eux permet à une étudiante de prendre conscience de sa capacité à communiquer :

“Dans le cours, Vanessa a dit : “Les moyens de communication, ce n’est pas le français parfait, ce n’est pas le dictionnaire. Il y en a d’autres, non ?” C’est sûr, avec les gestes, avec un français maladroit, vraiment, si je veux transmettre quelque chose, il doit y avoir certainement tout plein de manières de s’exprimer.”, (JAP2005/5)⁵³.

Cet exemple illustre en fait la deuxième “grande découverte” des étudiants en mobilité : pour réussir à faire passer un message à quelqu’un, il est possible de s’aider du corps : visage mobile, mains qui bougent. Intégrer cette “technique” dans ses intentions de communiquer avec quelqu’un permet un échange réciproque et fructueux :

“Acculée [dans cet environnement qui ne parle que français], enfin avec les mots connus que je pouvais manipuler, petit à petit, avec des maladrotes, j’ai réussi à dire ce que je voulais et à comprendre ce qu’on me disait. Bien sûr, pour se comprendre, c’était nécessaire d’utiliser beaucoup de gestes. Mais, quand j’ai réussi à transmettre ce que je voulais dire, quand j’ai compris ce que l’autre disait, j’ai ressenti un sentiment d’accomplissement et de joie que je n’avais jamais eu jusqu’à présent avec mes expériences dans le monde japonais.”, (PAR2006/16)⁵⁴.

La question qui se pose alors est simple : pourquoi cela ne relevait-il pas de l’évidence ?

3) Eclairages sur des systèmes d’enseignement

Les deux “découvertes” concernant l’apprentissage de la langue faites par les étudiants en mobilité ne doivent rien au hasard. Il est possible d’affirmer, malgré le danger que représente une généralisation, qu’elles sont le résultat direct d’une confrontation de deux conceptions de la situation d’enseignement/apprentissage assez différentes. Les discours produits en contexte endolingue par des étudiants en mobilité, donc éloignés physiquement du milieu de leur culture d’apprentissage d’une langue étrangère habituelle, renvoient en réalité tout le temps à celui-ci et à celui qui va de pair, celui de la culture d’enseignement.

Les figures d’apprenants qui se dessinent d’abord semblent issues d’un univers doloriste. Toutes les inquiétudes dont il a été question précédemment concernent en réalité et en partie une peur de souffrir. Il

ne s'agit pas d'un phantasme qui naîtrait de la représentation de soi en milieu endolingue mais plutôt de la projection d'une représentation et éventuellement d'une réalité déjà éprouvées lors des débuts dans la langue : un apprentissage réussi passe par la "souffrance" ; la "souffrance" est la condition nécessaire à la réussite. La plongée effective dans un nouveau contexte d'apprentissage ravive des souvenirs : le français est, par définition, décrit comme une langue difficile. Le dire permet aussi de se dédouaner : des connaissances ou des savoir-faire très limités ne paraissent pas alors incongrus :

"Moi, avec ce stage, j'ai commencé à bien aimer le français. Jusque là, avec les cours, il ne me restait que l'impression de la difficulté de la prononciation, de la grammaire.", (PAR2006/22)⁵⁵.

Dans les textes, toute une palette de termes concernant la peine ou les efforts fournis est utilisée. Pour certains, ils traduisent certainement le malaise d'un temps d'adaptation nécessaire comme dans le cas suivant :

"Au début du stage, j'étais plein d'angoisse. Je ne comprenais pas le cours. Il fallait vivre avec des gens que je venais juste de rencontrer. Du côté des habitudes alimentaires aussi, j'ai un peu souffert. La première semaine, j'ai pensé "Ah, vivement le retour au Japon." Pour le cours, et c'est normal, les profs ne parlent que français. "Tous les autres comprennent, sauf moi ?", voilà le genre d'inquiétude que j'avais.", (PAR2005/17)⁵⁶.

Mais s'en tenir à une image de la langue négative et à celle de son apprentissage dans un contexte hostile risque de provoquer des découragements. Ils ont déjà été évoqués par des exemples précédents. Les signes d'un manque de confiance en soi vont de pair (avec cette obligation de le ressentir pour mieux garder intacte, par cette mise à distance, l'image sublimée de l'objet langue-culture et faire en sorte qu'elle continue de produire du sens). Jusqu'à un certain degré, il paraît être justifié dans les discours, mais la comparaison avec les autres membres de la classe amène un risque de confrontation à effet négatif : il faut travailler à ne pas perdre la face.

Les apprenants tels qu'ils se dévoilent au début du stage paraissent bien tourmentés. Pourtant, très vite, un changement s'effectue qu'ils constatent eux-mêmes : l'apprentissage devient synonyme de "plaisir" et avec une coloration saine. Le temps nécessaire à l'entrée dans un nouvel état correspond peut-être à la semaine comme le suggère l'exemple précédent. Le suivant résume "le sentiment" de beaucoup de stagiaires :

"Les premiers cours, c'était dur parce que c'était 4 heures sans arrêt, mais leur contenu était intéressant au point de ne pas le faire sentir, donc ce n'était pas pénible.", (EFS2005/9)⁵⁷.

Pour comprendre les raisons de ce revirement, il faut s'intéresser aux descriptions des activités de cours que les stagiaires consignent dans les journaux d'apprentissage, les rapports ou les enquêtes de fin de stage. La première tient dans le fait qu'il leur est possible d'énumérer les différentes activités de classe qui leur sont proposées pour leur faire travailler la langue. Cette donnée se retrouve partout plus ou moins

clairement exprimée, et plus ou moins explicitement mise en relation avec ce qui se passe habituellement dans une salle de classe au Japon. C'est sur l'expérience de ce double vécu de cultures d'apprentissage que naît l'appréciation si souvent mentionnée d'"agréable" en ce qui concerne la française. En voilà deux exemples :

“ On a écouté des vidéos, on a écrit un conte, on a rempli une carte de Paris vierge, on a étudié les conjonctions, on a réalisé un journal et on a l'a présenté... On a étudié beaucoup de choses mais, toujours, c'étaient toutes des journées qui ont passé très rapidement. Et puis, l'attitude de tous en cours était très active et ça a été une bonne stimulation.”, (PAR2006/5) ; “En cours, on a chanté, on a dessiné, on a fait du théâtre. En réalité, comme les activités où on a bougé étaient nombreuses, c'était agréable comme si on était en train de s'amuser.”, (PAR2006/22)⁵⁸.

Plusieurs points sont à noter : les cours pendant le stage se caractérisent par une grande diversité d'activités. Autrement dit, il n'est pas possible de savoir à l'avance ce qui va se passer dans un cours, sauf information préalable donnée par l'enseignant. Cela crée un climat de curiosité auquel les stagiaires sont sensibles. Ces pratiques de classe rappellent pour certaines d'entre elles des activités ludiques, ce qui renforce l'aspect agréable du cours. Toutefois, cette caractéristique n'empêche pas qu'un réel travail sur la langue soit effectué⁵⁹ : il ne s'agit pas de divertissement dans le fond, mais simplement dans la forme. La remarque sur le sérieux de tous lors des cours correspond indirectement à une critique qui pourrait être émise sur la validité des activités : oui, elles sont du travail sur des compétences langagières. Enfin, elles se veulent centrées sur l'apprenant, et de fait elles modifient le regard que ceux-ci ont sur les autres membres du groupe – “la bonne stimulation” vient de “leur attitude active” – mais aussi sur l'enseignant, le personnage qui crée cette dynamique de groupe et ce besoin de devenir actif :

“Aujourd'hui, j'ai participé plus activement au cours que hier, je crois. Mais, je suis persuadée que je n'ai pas encore confiance ; même si je n'ai pas bien compris, comme je n'ai pas pu dire que je ne comprenais pas ; il faut que je réfléchisse à tout ça. Comme je crois qu'une petite distance avec le prof, ça permet d'intervenir plus activement, demain aussi, autant que possible, je vais m'asseoir près d'elle, et si je pouvais être plus active qu'aujourd'hui.”, (JAP2005/11) ; “Et puis, comme c'était un petit groupe, on pouvait être près du prof et c'était facile de suivre.”, (EFS/2005/5)⁶⁰.

Dans cet exemple et dans beaucoup d'autres discours des apprenants apparaît un terme qui résume à lui seul la situation d'apprentissage expérimentée en France : l'activité (sekkyokusei/ 積極性). Cette attitude d'apprenant en cours de langue ne peut naître que parce qu'il se trouve placé dans un contexte l'incitant à l'activité, comme des extraits précédents de rapports de stage l'ont indiqué. Le négatif de cette vision idyllique d'une situation d'apprentissage, découverte en mobilité, renvoie au quotidien habituel, celle du Japon. Sans y être jamais allé, il est possible de se faire une idée de ce qui se passe habituellement dans une salle de classe là-bas, d'abord, parce que les étudiants le signalent d'eux-mêmes, ensuite parce que l'analyse des termes liés à l'apprentissage qu'ils utilisent, celle des faits qu'ils remarquent, diffèrent pour les

deux contextes évoqués :

“Comme ce n’était pas des cours comme au Japon où on est juste assis sur une chaise, même pour un cours qui dure 4 heures, ça allait et on a pu travailler de manière agréable.”, (EFS2005/5)⁶¹.

La manière de parler de *ce qui est à travailler* par les étudiants paraît particulièrement intéressante parce qu’elle cache en réalité *ce qui est travaillé* au Japon. Les craintes des stagiaires de ne pas pouvoir suivre les cours en France ou l’explication qu’ils donnent au fait de ne pas pouvoir comprendre ce qui se passe autour d’eux s’appuient sur une insuffisance dans leur connaissance en vocabulaire : ils pensent que *les mots* (tango/単語・goi/語彙) leur manquent, éventuellement qu’ils auraient dû étudier un peu plus intensivement *la grammaire*, matière difficile, ainsi que *la prononciation*, comme un stagiaire le notait dans son rapport en 2006. Un autre distingue dans la langue trois éléments de connaissance nécessaires pour partir tranquille : les mots, la grammaire et *la conversation* (PAR2006/1). Ailleurs, il est question de lacunes dans les domaines du vocabulaire, de la grammaire, et de *l’écoute* (PAR2005/18). Quelle que soit l’option choisie, un trait commun se dégage : l’apprentissage de la langue est composé d’un certain nombre d’éléments, les plus célèbres étant la grammaire et le vocabulaire dont une certaine connaissance ou maîtrise garantirait automatiquement une compétence à communiquer à l’oral. En un mot, la langue est atomisée. Cette conception ne provient pas d’une construction mentale qui aurait été élaborée après des essais empiriques dans un contexte d’apprentissage donné et ensuite validés mais de la transmission de représentations structurant la culture d’enseignement de la langue au Japon. Les stagiaires ont, d’après leurs rapports et journaux d’apprentissage, parfaitement intégré ces paramètres.

Lors du stage, ils découvrent une autre culture d’enseignement fondée sur les principes de l’approche communicative ou d’une perspective “communicationnelle”, autrement dit dont la réflexion s’appuie sur le CECR. Les étudiants désignent cette manière d’enseigner qui transforme leurs manières d’apprendre par le terme “communication”. Pour eux, il s’agit d’un synonyme de “conversation”. A l’examen des faits, il n’est sans doute pas exact d’opposer de manière si radicale et absolue les deux cultures d’enseignement, mais l’enthousiasme des stagiaires pour cette forme de cours, qu’ils disent apprécier comme une autre “grande découverte”, la troisième, car elle diffère de celle devant laquelle ils se trouvent la plupart du temps, les fait toucher du doigt une composante d’importance de l’ensemble : en France, la langue est recomposée, unifiée. Tous les éléments qu’ils distinguaient dans leur apprentissage du français au Japon se confondent en un seul : *la communication*. Ils comprennent très bien que cette donnée provient du contexte endolingue lui-même qui impose des règles du jeu auxquelles il vaut mieux s’adapter pour se sentir bien :

“Bien sûr, avec le manque de vocabulaire, l’impossibilité de comprendre à l’oral, au premier cours, c’était dur, mais j’ai été content de comprendre que petit à petit le cours devenait agréable. Ce n’est pas pour autant qu’au dernier cours j’ai tout compris ce que disait le prof, même il y avait beaucoup de choses que je ne pouvais pas comprendre, mais ce n’était pas pénible comme au début. Même quand je n’ai pas compris, ça ne m’a pas dégoûté [d’étudier], mais ça m’a fait réfléchir. Quand j’étais au Japon, je pense vraiment avoir fait une erreur. [Là-bas], si c’est juste pour parler français, il vaut mieux se taire parce qu’on est plus tranquille. Mais en France, ça ne

marche pas. Ce qu'on ne dit pas, c'est quelque chose qu'on ne transmet pas, donc en définitive, je me suis mis à parler.", (PAR2005/15)⁶².

D'autres s'aperçoivent que focaliser sur des éléments indépendants les uns des autres ne leur sert pas :

"Quand on est au Japon, on peut vivre sans parler de manière active. Mais, en terre inconnue, avec des habitudes de vie différentes, il faut communiquer. Dans mon cas, ça a été une bonne expérience. Communiquer, c'est de la grammaire correcte, transmettre quelque chose élégamment, voilà ce que je pensais. Mais, en réalité, quand on entre sur place, bien plus que la grammaire, pour transmettre ses sentiments, on utilise les gestes, et quelquefois on le fait juste avec des mots, et j'ai commencé à penser que tout cela était très important. Quelquefois, malgré tous mes efforts désespérés, lorsque le français ne marchait pas, je me suis senti triste, et j'ai été sur le point de perdre confiance. Mais, en réalité, quand j'étais en train de me débattre pour dire quelque chose, c'était peut-être ça la communication. Voilà ce que je ressens très fortement actuellement.", (PAR2006/17) ; "Même si on connaît plein de mots et de grammaire, on ne peut pas parler.", (PAR2006/1)⁶³.

Rencontrer l'autre en milieu endolingue amène donc des changements dans la manière de penser son approche. Si le contexte semble y obliger, il ne faudrait pas perdre de vue que la salle de classe joue un rôle facilitant dans cette adaptation. Il ne s'agit plus dans ce cas de la question du type d'activités proposées mais de la manière dont elles le sont. Les journaux de bord, plus que d'autres écrits, en gardent la trace avec des mentions de travail par paire, ou de disposition des tables en cercle. Cet agencement de la salle de classe se veut en rapport avec l'objectif même des activités qui privilégient le travail par compétences. Le stage est conçu comme un temps d'apprentissage pragmatique. Les apprenants finissent par s'en rendre compte et constatent qu'un lien existe entre la langue de la salle de classe et la langue de l'extérieur, ce qu'ils ne pouvaient pas comprendre au Japon. La vie de tous les jours est découpable en séquences qu'il est possible de maîtriser :

"Entrer dans un café, appeler le garçon pour la commande, le faire revenir pour l'addition... Ne connaissant pas bien l'ensemble, j'ai été un peu perdu. Me souvenant du dialogue du cours, j'ai réussi malgré tout à manger quelque chose.", (JAP, 2005/3)⁶⁴.

Avoir conscience de cela contribue à augmenter les occasions de prise de parole hors classe, et à alimenter le cercle vertueux. Le cours devient un temps où il est possible de s'exercer à son rythme sans finalement craindre quoi que ce soit. La lenteur apparaît comme la première vertu attachée à la situation d'enseignement et d'apprentissage en France. La deuxième qui est pensée comme à l'origine de la première est la gentillesse. Ces deux facteurs, qui sont mentionnés de nombreuses fois dans les écrits des stagiaires, forment les conditions nécessaires à l'épanouissement de leurs potentiels langagiers. Ils leur permettent de sortir de leur coquille et de commencer à devenir de "vrais" apprenants, capables de se regarder apprendre et

de cerner ce qu'ils savent faire ou pas. Le stage à partir de la dynamique d'apprentissage de la langue créée dans la salle de classe et approfondie, vérifiée au dehors, devient en réalité une école d'initiation à l'autonomie d'apprentissage linguistique ou autre :

“Mon attitude pour étudier le français a changé. “Ça, c'est quelque chose que je ne maîtrise pas”, ou bien “La dernière fois aussi on a vu ça”. Je pense souvent à ce genre de choses.”,
(PAR2006/18)⁶⁵.

... et de l'apprenant autonome au locuteur indépendant, il n'y a qu'un pas : oui, la plongée dans une culture d'enseignement différente permet un apprentissage différent, et une réalisation de soi différente.

Un proverbe dit que les voyages forment la jeunesse mais sans préciser ni où ni comment... A lire, les textes laissés par les stagiaires, il est tentant de le réécrire en un “la mobilité à Cergy forme des apprenants en langue et (inter)cultures”. Au départ, en effet, la plupart d'entre eux ne se rattachent à l'idée de la France que par des liens vagues et distendus : savoirs langagiers hésitants et connaissances culturelles stéréotypées. Le séjour de trois semaines les oblige à rassembler des éléments épars à l'intérieur d'eux-mêmes et dont ils n'avaient jamais pensé qu'ils puissent être reliés entre eux, en particulier dans le cas de l'apprentissage de la langue. Cette restructuration de leur moi les libère en partie des réflexes qu'ils ont acquis, de blocages qu'ils se sont forgés antérieurement. Ils expérimentent alors une situation nouvelle qui les ouvre à trois découvertes : ils peuvent suivre un cours de français en français ; la langue se vit et s'apprend aussi bien avec et par le corps qu'avec et par la tête ; communiquer consiste en quelque chose de plus complexe et d'amusant que simplement aligner des mots entre eux, car cette action implique un destinataire.

Un apprenant-stagiaire résume la situation de la mobilité d'un point de vue expérience de la langue, qu'il qualifie de “miraculeuse”, par une formule en trois volets : 話す機会と話したい気持ちと話し合える仲間 : “des occasions de parler, des envies de parler, des gens proches à qui parler”, (PAR2006/1).

Les conditions de changement sont fournies aux étudiants en mobilité, consciemment ou non, directement ou non, par les personnes qu'ils rencontrent très souvent, pour certaines quotidiennement : les autres membres du groupe, les enseignants qui les encadrent, les étudiants français... Leur intelligence et leur bonheur est de savoir et de parvenir à saisir cette chance offerte, qui ouvre elle-même sur d'autres rencontres, d'autres expériences, en une sorte de phénomène boule de neige. L'enrichissement en provoque un autre, qui lui même en engendre un autre, et ceci échecs y compris.

Dans ces conditions, les stagiaires endossent alors le rôle de l'apprenant de langue avec plaisir. Pour certains, les bénéfiques langagiers ne font que commencer à être engrangés. Il serait intéressant de savoir à qui cela profite le plus et pour combien de temps. A tous ? A quelques uns seulement ? Le temps du stage ? Le temps des études ? Le temps d'une vie ?

Une autre question mériterait aussi plus d'attention : celle du lien entre processus de libération des habitudes d'apprentissage de la langue, capacité d'assimilation de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être dans ce domaine et celui d'une apparition de compétences de l'ordre de l'interculturel et la forme ou le degré

de maturité qu'elles peuvent atteindre.

La nécessité d'autres études à partir des textes recueillis auprès des apprenants semble alors tout à fait nécessaire. Elles permettraient ainsi une meilleure connaissance de leurs profils en mobilité, et élargirait la petite piste ouverte ici.

N.B. : dans le corps du texte et dans les notes, l'orthographe d'origine a été respectée.

Notes :

¹ 2007 a été l'occasion pour ces deux collectivités de célébrer le vingtième anniversaire de leurs relations amicales.

² Pour les détails de la mise en place de cet échange, voir Terasako (2004).

³ Plusieurs manifestations témoignent de la vitalité de l'échange : pour s'en tenir à celles qui laissent des traces, citons le colloque international « *Cultures croisées Japon-France* », les 25, 26, 27 septembre 2006 (Cergy) ; la journée d'étude « *Osaka-Val d'Oise, 20 ans d'histoire, un avenir à inventer dans les domaines de l'enseignement, de la formation et de la recherche* », du 26 septembre 2007 (Cergy).

⁴ Cette expression est utilisée pour désigner les situations d'enseignement/apprentissage des « *langues pour les spécialistes d'autres disciplines* » (sous-entendu de « *spécialistes de disciplines autres que les langues* »). En France, elle tend à remplacer l'expression situation d'enseignement/apprentissage pour « *non spécialistes* », écartée pour son côté dévalorisant.

⁵ Cf. les pages « *apprendre le français (FLE) à l'Université Préfectorale d'Osaka, à Kiko* », brochure à destination des lycéens, Groupe des langues grands commençants, Université Préfectorale d'Osaka, à paraître, mars 2008.

⁶ Ils étaient vingt en 2005, vingt-quatre en 2006 et vingt-six en 2007, venant la première année de l'UPO (pour dix d'entre eux), de l'Université municipale d'Osaka ou de l'Université Préfectorale de Jeunes Filles d'Osaka. Depuis, cet établissement a fusionné avec l'UPO et si l'Université municipale a signé sa propre convention de coopération avec l'UCP, elle continue de faire bénéficier à ses étudiants de la logistique mise en place par l'UPO avec l'UCP pour ce stage.

⁷ Pour des raisons de mauvaise gestion du dossier par l'auteure de ces lignes, chaque année, l'intitulé des questions a légèrement varié. En 2005, les consignes consistaient en « *écrivez en japonais* » puis plus bas deux espaces pour y inscrire « *les points positifs* » et « *les points négatifs* ». En 2006, le questionnaire s'est étoffé. Il a été demandé aux étudiants de trouver d'abord « *trois mots en français* » puis « *trois mots en japonais pour résumer le séminaire* ». Ensuite, venaient les questions rituelles sur « *les points positifs* » et « *les points à améliorer* », suivies d'un nouvel espace d'écriture pour les « *autres commentaires* » éventuels. En 2007, les trois mots sont devenus cinq mais avec possibilité du choix de la langue « *en français ou en japonais* », les points « *positifs* » et « *à améliorer* » ont été respectivement explicités comme « *ce que j'ai aimé* » et « *ce que j'ai moins aimé* ». L'espace « *autres* » est resté.

⁸ Pour les étudiants inscrits à l'unité de valeur « *海外インターンシップ* » (kaigai-intership) qui valide la partie culturelle du stage, il faut pendant le séjour remplir un « *dossier d'études* » ou « *portfolio* », écrire un rapport de stage et présenter ces deux documents lors d'un entretien avec le professeur responsable. Ce rapport de stage, qui constitue une partie de l'évaluation pour l'obtention de l'unité de valeur, n'a pas été consulté en raison même de son caractère particulier de document évalué.

⁹ En ce qui concerne la réflexion sur la réflexivité, se reporter aux travaux de M. Molinié.

¹⁰ Les enquêtes de fin de stage sont anonymes. Dans le fascicule, les comptes rendus le sont aussi mais de manière moins absolue : les initiales des nom et prénom du rédacteur figurent en haut du texte pour l'année 2006.

¹¹ Il s'agit d'une recherche bénéficiant d'un financement de la part du Ministère de l'Éducation japonais, et intitulée « *Elaboration d'un outil permettant d'exprimer une subjectivité renouvelée dans l'expérience interculturelle : vers la création d'un Portfolio - Kiban C 19520508* », sous la direction de Mariko Himeta, de l'Université Daito Bunka à Tokyo.

¹² Bien que réclamés depuis un certain temps, tous les textes des stagiaires 2007 n'ont pas encore pu être rassemblés. Les délais de remise de cette étude empêchent alors qu'ils soient exploités ici.

¹³ Souligné par nous.

¹⁴ Pour des raisons de clarté, « *Kiko* » signifiant « *centre* », nous préférons cette appellation abrégée du nom japonais (en toutes lettres « *Sogo Kyoiku Kenkyu Kiko* ») à son équivalent français, calqué sur l'anglais, de « *Faculté des Sciences et des Arts Libéraux* » qui reste obscur, malgré les apparences. Kiko participe à la formation académique des étudiants des facultés ou UFR de l'UPO en leur offrant un certain nombre de cours d'enseignement général, dont ceux de « *langues grands commençants* ».

¹⁵ 「明日フランスへ行くんだと思うと、とても変な感じですよ。初め海外旅行なので、とても楽しみです。ガイドブックを昨日ようやく買いました。ノートルダム寺院。ルーブル美術館。オルセー美術館。ベルサイユ宮殿...行きたい所だらけです。想像もつかないけど、きっとフランスで素晴らしい体験が待ってるんだとワクワクしながら今日は寝ます。」、(JAP2005/10).

¹⁶ Cet étudiant présente ici des excuses rapides à ses deux professeurs pour son attitude de l'année précédente.

¹⁷ Il s'agit du film « *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain* », connu au Japon sous le titre « *Amélie* ».

¹⁸ 「「aujourd'hui」「d'accord」「matin」...フランスに行つてはじめて覚えた単語たちです。1 回生のとき、特にフランス語に興味があったわけでもなく、授業も休みがちだったので、基礎的な単語すら覚えていませんでした。(...)もちろん、2 回生で、フランス語の授業をとる気など毛頭なく、セルジー研修にも行かないつもりでした。というか、今年の夏やみは、インドネシアに行こうと思っていました。しかし、ある日気づきました。「実は 30 万でフランスは、安いんじゃないだろうか」。この一言で、私はフランスに行くことに決めました。そんな私でしたので、研修の一番の目的は観光で、フランス語の勉強はついでにできればいいぐらいにしか考えていませんでした。事前にしたことといえば、「アメリカ」を見て、簡単なフランス語本を読むぐらいでした。」、(PAR2006/12).

19 「私はフランス語がすごく苦手で、このスタージュに来ることをかなり迷っていた。いつか語学研修に参加したいとは思っていたけれど、どこに行こうかも決めていなかったし、あなまり深く考えたこともありませんでした。でもこのスタージュの募集があったとき、何となく行こうかなと思ひ友達とかにも相談しました。最後の決め手は文化研修があることでした。」、(EFS2006/8).

20 「授業は常にフランス語で行われ(ます)」、(PAR2005/3); 「スタージュの初日、本当にフランス語だけの授業が始まり(ます)」、(PAR2005/14); 「授業中は、当然だが、先生はフランス語しか話さない。」、(PAR2005/17); 「初日からフランス語、フランス語、フランス語。」、(PAR2006/13). *Les mots soulignés le sont par nous.*

21 Cf. Pungier (2006).

22 「ついに、stage がはじまった。授業はもちろんすべてフランス語で、聞きとるのに必死でかなり疲れた。; やはり、4時間の授業はしんどい; 初日から、フランス語、フランス語、フランス語。おかげで、何かが吹っ切れて、あとはひたすら聞いて、全身を使って伝える日々でした。」、(PAR2005/13).

23 *Rappelons que lors de la remise du carnet « Journal d'apprentissage » des consignes de remplissage ont été données. Par ailleurs, le fait même de recevoir ce cadeau, avant le départ, (de la main d'un professeur natif, avec le soutien financier d'un collègue japonais) a pu avoir symboliquement un effet important : sa possession même a sans doute incité à « faire » du français en amont et à rendre réel le voyage avant l'heure.*

24 「自己紹介についての文章をもう一度復習し、読み、書きができるようにしておく。Je m'appelle~, J'ai 20 ans. J'habite à ~. Je suis étudiante à l'université municipale d'Osaka, などの表現を復習し、発音も調べなおしておいた。ここで自分が専攻している教育学がフランス語で"pédagogie"ということも知った。」、(JAP2005/14); 「フランスに憧れがあって、大学に入ったらフランス語が勉強したくて、第二外国語でフランス語を選びました。でも実際、難しいし、フランス語を勉強するのは宿題とテスト前だけだったので、全然身に付いていませんでした。スタージュに行くこと決めってから、一応NHKのテレビを見たり、CD付きの単語帳で勉強したりしました。」、(PAR2005/14); 「帰りにフランス語会話の本を買った。ちょっとお高めだったが、少しずつ勉強していこうと思う」、(JAP2005/2).

25 「大変忘れていたことが多いので、基礎からちゃんとやっていきたいと思います」、(JAP2005/10); 「今日は家で「アメリカ」を見た。フランス語の勉強になるだろうと。字幕版を見たが、字幕に頼るしかなかった。一言ずつはたまにわかるのだが、話すのが速くて、ついていけなかった。」、(JAP2005/2).

26 « Futsuken » : examen de langue française d'origine japonaise. Il comprend sept niveaux, du « niveau 5 », le moins élevé, aux niveaux supérieurs « pré-niveau 1 » et « niveau 1 ». Ces examens de connaissances linguistiques existent aussi pour l'anglais, l'allemand, le chinois, le coréen, le russe, l'espagnol, l'italien.

27 「仏語検定4級の問題をネットですらやってみました。レベルには大学1年生修了程度ということだったが、実際にやってみると、知らない単語がけっこうあって、難しかった。検定試験は春しかないようで、来年には3級あたりをチャレンジしてみたいと思う」、(JAP2005/2).

28 *Le texte japonais apparaît plus parlant sur ce point que la traduction en français proposée par l'auteur de ces lignes. L'idée de « l'essai » se retrouve dans chacune des trois phrases... qui rapportent elles-mêmes une expérience tentée...*

29 「自分のフランス語がフランス人に通じるのかを試す機会は、日本では語学でのフランス人の先生方との授業内でしかありませんでした。発音悪くても甘く見てくださることも多く、本当に自分の話すものが通じるのが疑問がありました。」、(PAR2005/2).

30 「しかし出発前までバイトとサークルに追われる日々で、ほとんどフランス語の勉強ができず、不安なまま出発することになっていました。当然、フランス着いてからは何も調べてこなかったことに対する後悔の連続でした。授業や買い物など、様々な場面でもっとフランス語を勉強しておけばよかった、と何度思ったか分かりません。」、(PAR2006/10); 「授業中、スタージュを紹介するプリントが何度となく配られ、その度にゴミ箱に投げ入れた。フランスに行くつもりなんてさらさらなかった。費用のことも、語学力のこともあったけれど、何よりそんな世界に飛びこむ勇気がなかった。フランス語会話の授業の口答試験。緊張で最後まで言葉がでてこなかった。そのトラウマがフランス語を「話す」ことから私を遠ざけていた。思いなおしたきっかけは友達の一語だった。「今じゃないとできないこともある」。次の授業で配られたプリントをきちんとカバンにしまった。」、(PAR2006/16).

31 *Sur cette absence de l'autre, voir, en particulier, pour l'approche historique du phénomène, Himeta (2006), et Pungier, M.-F. (1997), De quelques données de géographie et de leur traitement dans les manuels de FLE au Japon, in 「フランス文学論集」, 第32号, (九州フランス文学会刊), pp. 79-93.*

32 「フランスに出発する前は、はっきり言ってフランスに行ってみようという気持ちよりもあっちで上手くやっつけられるのか、フランス人に自分のフランス語は通じるのか等の不安な気持ちの方が勝っていて、少し自信をなくしていました。でも、実際に行ってみるとフランスの先生や街中の人々、そして一緒にセミナーに参加した友達、皆が皆優しい人たちばかりで不安はすぐに無くなってしまいました。」、(PAR2006/9).

33 「今日、フランス人学生と一緒に、食事&ボーリングに!!!みんなハイテンションで、大騒ぎ!!フランス人も日本人も言葉の壁なんて関係なく、久々はしゃいだ。」、(JOB2007/3, page du 20 septembre).

34 「フランス語(外国語)を勉強いく上でぶちあたった壁である。[...]より自然によりきれいに話そうとすればするほど、言葉が出てこない。[...]しかし、[...]この壁を超える方法を見つけたことだ。それは、仲間と離れてフランス人の家族と生活を共にしたなかで見つけることができた。誰にも頼ることができない、頼れるのは自分だけという環境に身をおくことで、とにかく自分の意思を伝えるのは自分の言葉しかない。[...]相手が「Je comprends!」と言って、私の言ったことを要約してくれるととてもうれしい気持ちになった。そっか、なんでもいからしゃべればいいんだ。なにか吹っ切れた気分だった。そして、言葉は異文化を知るまさに道具だということをよく知れた経験だった。」、(PAR2006/20).

35 「私も、お昼、フランス人とあまりコミュニケーションがとれなくて落ち込んでしまったけど、頑張ろうと思えました。」、(JOB2007/2, page du 13 septembre); 「フランス語では伝えられないのが悔しい。」、(JAP2005/1); 「自分の名前のスペルを先生に伝えるのも、苦勞で、hidekiなのに、[e]が[u]と間違えられて、hiduki となってしまいかけた。」、(JAP2005/2).

- 36 A rapprocher des résultats de Suzuki E. et peut-être à expliquer comme trait de culture japonais.
- 37 「私は英語を専攻していますが、これからもフランス語を勉強していきたいです。」, (PAR2006/8); 「そして日本に帰ってきた私はテレビと携帯電話と程よい距離を置いて、好奇心に満ちた日々を送っている。」, (PAR2005/6); 「[...]フランス語を学ぶ意欲を向上させる、これからの自分にはっきりと影響を与えた大変貴重な体験となりました。」, (PAR2006/11).
- 38 「最初は「劇なんて面倒臭いこと」と思っていたけど、やりとげた後の達成感はこのセミナーの中で一番思いでとなりました。」, (EFS2007/1). Il semble d'ailleurs que le pouvoir d'absorption de cette expérience de la langue ait été relativement élevé puisqu'elle éclipse les autres mentions possibles sur la langue.
- 39 「初めての授業。ほとんどわからない単語で、めっちゃめっちゃ焦った。耳もなれてなくてちゃんと聞きとれないし.....。宿題もなんとか友達に聞きながらやった。」(JAP2005/9); 「先生たちが話してる会話がほとんどわからなかった。[...]授業が心配になった。時間がなくてリスニングの勉強をしてないからもっと耳慣れしておくべきだったと後悔」, (JAP2005/3).
- 40 「午後はゴッホの家に行った。ガイドさんも分かっていたのか。Anglais ou Français?と聞いてくれ、みんな English!と叫んでしまった。説明は丁寧でわかりやすく、風景もよくてとてもたのしかった。」, (PAR2005/2).
- 41 「今日の授業では一番前に座ったので黒板もよく見えたし、けっこう理解できた方だと思う。」, (JAP2005/2).
- 42 Même dans les journaux d'apprentissage, la mention du niveau inscrit sur le diplôme obtenu apparaît rarement.
- 43 「エヴァリュション/ 思ったよりもフランス喋れない。反省である。」, (JAP2005/1); 「それに、テストの時、いろいろ質問されるのに対して、必死に答えたけど、最後に、Vanessa 先生自身に言いたいことはないかと聞かれて「Non」としか言えなかった自分がすごく腑甲斐無い。緊張していたのもあるけど、もっと上手く話せたらと思った。だからパーティーで Vanessa 先生や Muriel 先生、Jennifer と話すようにした。」, (JAP2005/9); 「évaluation の出来があまり良くて落ち込んだ。結構聞き取れるようになってきたと思っていたのに、あまり質問が聞き取れなくて、何回も繰り返してもらったりした。もう少しうまく応答できるようになっていったかった...。でもちゃんと答えようとするとする意欲はあって、自分にわかる単語の範囲でできるだけ答えた。」, (JAP2005/3). Les expressions soulignées le sont par nous.
- 44 「フランス語の経験を積み重ねていく。」, (PAR2006/20).
- 45 「帰りに supermarché に行った。シャンプーを探していたが見つからなかったの、ou est le shampooo?と聞いたら、指を指して、何か言ってくれたが、聞き取れなかった。先生以外のフランス人と始めて会話して、ちょっとうれしかった。」, (JAP2005/2).
- 46 Le degré zéro de rencontre se passe en réalité à l'aéroport au moment du contrôle des passeports.
- 47 「空港から chambre までバス移動だったが、特別に終点からさらに、chambre の近くまでバスを寄せてくれた。運転手には「Merci beaucoup, au revoir.」、と知っている限りのフランス語でお礼を言った。」, (JAP2005/2).
- 48 「当然常に耳から入ってくるのはフランス語。買い物するときに、食べ物を買うとき、道を訪ねるとき、求められるのもフランス語。」, (PAR2006/16); 「私にとって、何が一番ヨッ勝ったのかというと、フランスに行って、フランス語を話し、フランス人に混じって生活できたことである。授業中だけでなく、午後からの文化活動やスーパーでの買い物、授業のない土・日にフランス語を話すということが必要になってくる。まさにフランスにいるからこそ、フランス語を話す機会がたくさんあるのだと思う。」, (PAR2005/6).
- 49 「Le 22 sept. (Jeudi) (...) ゆっくりな会話ならば、よくわかる。美術館で学芸員に絵の質問できる。ただ、本当に専門的な語彙はまた英語の方があつたようだ。M. ギニョーとそんな話しをするときなどに、フランス語では伝えられないのが悔しい。// Le 24 sep. (Samedi) (...) 夕方にセルジーに戻り、セルジーソワへ。ティボ=に沢山のフランス人を紹介される。フランス語会話が沢山できた、満足。」, (JAP2005/1); 「私はその中にフォアグラを売っている店を見つけた。フォアグラは何種類もあり説明の文が書いてあるけれど、全く読めない。私は店の人に「パンにつけるのに一番よいフォアグラはどれですか」と聞いた。「Quel foie gras est-ce que c'est mieux pour manger avec du pain?」すると店の人が分かってくれて、これだよとわたしてくれた。私はそれを2つ買った。この文が正しいかどうかは別にして、自分のいいたいことが伝わってとてもうれしかった。」, (JAP2005/16).
- 50 「Le séminaire en 5 mots / Speaking は本人の努力次第?」, (EFS2007/15) et (EFS2006/4) pour la citation en français.
- 51 「(...)フランス語だらけの環境になると、とても親しみのもてる言語だということがわかった。たとえば、ホテルのエレベータで、知らないお客さんと乗り合わせたときは必ず「Bonjour」と挨拶を交わすし、店では「Merci」と言う。そういう基本的な会話が当たり前のように口から出るようになったことに、自分も驚いたし、とてもうれしかった。」, (PAR2006/22).
- 52 「授業中に response がない時とか、先生方めっちゃ不安そうやったもん。調子良く黙ってるよりも、間違っても発言する方が、先生が授業進めるのに役立つと思う」, (JOB2007/2, page 20 septembre).
- 53 「ヴァネッサが授業で「コミュニケーションの手段は、うまいフランス語でも、辞書でもなく、もっと他にあるでしょう」と言った。たしかに、身ぶり手ぶりでも、つたないフランス語でも、本当に自分が伝えたいと思ったら、いくらかでも表現の方法があるだろう。」, (JAP2005/5).
- 54 「追い込まれるようにしてやっとなんか知っている単語をしぼり出していくうち、徐々につたないながらも言いたいことを言えるようになり、言っていることも聞き取れるようになっていった。もちろん、分かり合うためにはボディランゲージもおおいに必要としたけれど、それでも、自分の言いたいことが伝わったとき、相手の言っていることが理解できたとき、今までの日本の世界では経験できないほどの喜びと達成感を感じることが出来た。」, (PAR2006/16).
- 55 「私は今回の研修で、フランス語がとても好きになった。これまでは、フランス語の授業でも発音や文法が難しいという印象しかなかった。」, (PAR2006/22).
- 56 「スタージュのはじめは不安だらけだった。授業も聞きとれない。知り合ったばかりの仲間と共同生活。食生活にも少し苦しい。「早く日本に帰りたいなあ」と最初の週は思っていた。授業中は、当然だが、先生はフランス語しか話さない。「他の皆は分かっているのに自分だけわかっていないんじゃないか」という不安もすごくあった。」, (PAR2005/17).
- 57 「最初の授業がほとんどぶつづけの4時間はきつと思ったけど、授業の内容がそれを感じさせないくらい楽しいもの

だったので、苦労には感じませんでした」, (EFS2005/9).

⁵⁸ 「ビデオ聴き取りをしたり、conte を作ったり、パリの白地図を埋めたり、按統詞について学んだり、journal を書いて発表したり...と様々な勉強をしましたが、いつもすぐに授業時間が過ぎてしまう毎日でした。また、みんなの授業への姿勢がとても積極的で、良い刺激を受けました。」、(PAR2006/5); 「授業は歌を歌ったり絵を描いたり劇をしたり、実際に動くものが多かったので、遊びのようで楽しかった。」、(PAR2006/22).

⁵⁹ *Souigné par nous.*

⁶⁰ 「今日は昨日よりも積極的に授業に参加できたと思う。でも、まだ自信がないと思ってしまうたり、よくわからなかったのにわからないと言えなかったりしたので、そこは反省すべき。先生との距離が近い方がより積極的に発言できると思うから、明日からも、なるべく先生から近い席に座って、今日よりもっと積極的に発言できたら、と思った。」、(JAP2005/11); 「また少人数なので、先生との距離も近くてとてもわかりやすかった。」、(EFS/2005/5).

⁶¹ 「日本の様なイスに座ったままだけの授業ではなかったので4時間という長い授業時間も苦しくならず、たのしく勉強することができた。」、(EFS2005/5).

⁶² 「もちろん自分の語彙力のなさや聞きとれなさから最初の授業は本当につかれたけど、少しずつ授業が楽しめるようになってるのが自分でわかったのがうれしかった。だからといて最後の授業では先生のいうことがもう全部分かるというわけではなく、何を言っているのか分からないときもたくさんあったけど、最初ほど苦じゃなくなった。わからなくても、嫌がってなるではなく、考えるようになったからだ。それに日本にいたときは、自分でも明らかに間違っていると思うフランス語を話すくらいなら黙っているほうが楽だったけれど、フランスではそうはいかない。話さないことには伝わらないので、とにかく話すようになった。」、(PAR2005/15).

⁶³ 「日本にいれば積極的に話さなくても日々はすごしていける。でも、知らない土地だから、生活習慣が違うから、コミュニケーションをとらざるを得ない。それが私にとっては、いい経験になった。コミュニケーションとは正しい文法で、きれいに伝えること、と私は、どこかで思っていた。でも、実際に現地に入ってみると、文法よりもいかに自分の気持ちを身ぶり手振りをつかい、時には、単語だけになっても伝えようとするのが、大切なのだ、と思うようになった。必死になっても、フランス語が伝わらないときは、寂しかったし、そんな時は、自信もなくなってしまう。でも実は、もがきながら伝えようとしていたことがコミュニケーションだったのではないかと今は強く感じている。」、(PAR2006/17); 「いくら単語や文法を知っているからというっても会話はできない」、(PAR2006/1).

⁶⁴ 「カフェに入ったらギャルソンを呼び止めて注文して、会計もまた来てもらってっていう仕組みが慣れてなくて戸惑った。授業の dialogue を思い出しながら何とか食事できた。」、(JAP2005/3).

⁶⁵ 「フランス語の勉強に対する姿勢が変化しました。「自分にはまだまだこういうところが足りない。」、または「これは前回もできてきた」みたいに考えることが少なからずあります。」、(PAR2006/18).

Bibliographie :

BISHOP, M.-F., MOLINIE, M. (Textes réunis et présentés par) (2006), *Autobiographie et Réflexivité*, Centre de Recherche Textes et Francophonies, Université de Cergy-Pontoise, 2006.

CHA, M., PUNGIER, M.-F. (2007), Les deuxièmes langues à l'Université Préfectorale d'Osaka : étudiants vs enseignants, in *The Language Center Journal*, Osaka Prefecture University, 大阪府立大学総合教育研究機構, vol.6, pp.43-63

CHEVALIER, L. (2006), *Les représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE chez des enseignants japonais d'une université*, Mémoire de Master 2, mention Lettres et Langues, spécialité Français Langue Etrangère, Université de Franche-Comté.

Compte rendu de la Table Ronde 1 : Apprendre ici et là-bas ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme, in *Rencontres 21*, 関西フランス語教育研究会/ Rencontres Pédagogiques du Kansai, 2007, pp.69-75.

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.

MANGENOT, F., TANAKA, S. (2007), Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais, in *Echanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus*, Colloque EPAL, Grenoble, 7-9 juin 2007, dernière consultation le 28 novembre 2007 ; disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/mangenot-tanaka.pdf>

MOLINIE, M. (Dir.) (2006) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde*,

Recherches et applications, n° 39, FIPF, Cle international.

MOLINIE, M., PUNGIER M.-F. (2007) : Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation, in *France-Japon : regards croisés, Echanges littéraires et mutations culturelles*, C. Mayaux éd., Peter Lang, Bern, pp.39-51.

PUNGIER M.-F. (2006) Devenir apprenant de FLE : une adaptation nécessaire, in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1 n°1, Etudes didactiques pp.78-95.

PUNGIER M.-F. (2007), Désirs de langues – du côté des étudiants, in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1 n°2, Etudes didactiques, pp.196-204.

SUZUKI, E. (2001), La grammaire dans l'enseignement/apprentissage universitaire du français langue étrangère au Japon, in *Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire*, ELA, Klincksieck n° 122-2001/2, pp.143-151, dernière consultation le 28 novembre 2007 ; disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-143.htm>

SUZUKI, E. (2004), Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur, in *Évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers, Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangères/ Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles*, Actes du 1er Colloque international de l'Association Des Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étrangers (ADCUEFE) 20 - 21 juin 2003, Université de Pau et des Pays de l'Adour, dernière consultation le 28 novembre 2007 ; disponible sur : <http://fle.asso.free.fr/adcuef/Suzuki.pdf>

TERASAKO, M. (2004), Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~, in *The Language Center Journal*, Osaka Prefecture University, vol.3, pp. 169-184.

Annexe

année	2005	2006	2007
retour d'enquêtes (nombre de stagiaires)	19 (20)	22 (24)	17 (26)
retour d'enquêtes comprenant au moins une mention d'une expérience de la langue	15	21	14
retour d'enquêtes avec mention positive sur l'expérience de la langue	14	16	11 * 2 autres mentions indirectement positives NB Beaucoup de cas d'expérience de la langue sont liés à l'activité théâtrale
retour d'enquêtes avec mention négative sur l'expérience de la langue	9 Motifs d'insatisfaction les plus évoqués : * inadéquation perçue entre les explications dans les musées et le niveau des apprenants : 4 ; * insuffisance perçue du nombre de rencontres avec des Français : 4 (plusieurs réponses possibles)	10	4