



HAL
open science

Importance de la dimension socioculturelle dans l'apprentissage du japonais langue étrangère en milieu exolingue

Michiko Nagata

► **To cite this version:**

Michiko Nagata. Importance de la dimension socioculturelle dans l'apprentissage du japonais langue étrangère en milieu exolingue. Linguistique. 2010. <dumas-00574976>

HAL Id: dumas-00574976

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00574976v1>

Submitted on 9 Mar 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Importance de la dimension socioculturelle dans l'apprentissage du japonais langue étrangère en milieu exolingue

**Nom : NAGATA
Prénom : Michiko**

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 1 recherche - 30 crédits - 15/20

Spécialité ou Parcours : DILIPEM

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

Année universitaire 2009-2010

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier Madame SIMON pour ses conseils précieux notamment sur la structuration de l'analyse et ses encouragements chaleureux qui m'ont bien soutenue du début à la fin.

Je tiens également à remercier Madame HIGASHI qui m'a aidée avec ses conseils précis sur l'analyse de corpus et sur l'enseignement du japonais.

Madame TREVISI m'a aussi donné des conseils très utiles pour bien filmer la classe et pour le maniement des équipements vidéo.

Merci également aux étudiants de mes cours qui ont accepté de répondre à mes enquêtes et d'être filmés. Sans leur participation, ce travail n'aurait pas pu avoir lieu.

Enfin, je suis reconnaissante envers mes amis et ma famille qui m'ont aidée moralement et pour relire mon mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION	7
1 MOTIVATIONS PERSONNELLES	9
1.1 APPRENANTS AVEC DES OBJECTIFS DIFFERENTS	9
1.2 PROBLEMES RENCONTRES	9
1.2.1 <i>Faut-il être poli en classe ?</i>	9
1.2.2 <i>L'enseignant doit-il imposer le respect ?</i>	10
1.3 ADAPTATION DU CECR POUR LE JAPONAIS	10
2 SITUATION DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU JAPONAIS A LANSAD	11
2.1 PRESENTATION DE LA SITUATION	11
2.2 COMPOSANTS DU TRIANGLE	11
2.2.1 <i>Les apprenants : étudiants</i>	11
2.2.2 <i>La langue enseignée : le japonais</i>	11
2.2.3 <i>L'enseignante : native</i>	12
2.3 RELATIONS ENTRE LES COMPOSANTS	12
2.3.1 <i>Les stratégies d'enseignement</i>	12
2.3.2 <i>Les stratégies d'apprentissage</i>	13
2.3.3 <i>Les processus relationnels</i>	13
2.4 INFLUENCES PÉRIPHÉRIQUES	13
2.4.1 <i>L'institution</i>	13
2.4.2 <i>Le groupe-classe</i>	14
3 PRE-ENQUETE SUR LES APPRENANTS DE JAPONAIS	15
3.1 PRESENTATION DE L'ENQUETE	15
3.2 CARACTERISATION DES APPRENANTS	15
3.2.1 <i>Établissement d'origine</i>	15
3.2.2 <i>Financement</i>	16
3.2.3 <i>Âge des apprenants</i>	16
3.2.4 <i>Langue maternelle des apprenants</i>	16
3.2.5 <i>Voyage au Japon</i>	17
3.2.6 <i>Contact avec des Japonais</i>	17
3.3 MOTIVATIONS DES APPRENANTS	18
3.3.1 <i>Répartition des motivations</i>	18
3.3.2 <i>Intérêt pour la culture japonaise</i>	18
3.3.3 <i>Motivation pour voyager au Japon</i>	19
3.3.4 <i>Désir de communiquer</i>	19
3.4 DEMANDES DES ETUDIANTS	19
3.4.1 <i>Sur la grammaire et la structure de la langue japonaise</i>	19
3.4.2 <i>Sur le japonais familier</i>	20
3.5 ANALYSE DES RESULTATS	20
4 CADRE THEORIQUE ET HYPOTHESE DE LA RECHERCHE	21
4.1 CADRE THEORIQUE SUR LA DIMENSION SOCIOCULTURELLE	21
4.1.1 <i>Système axiologique</i>	21
4.1.2 <i>Compétence de communication</i>	22
4.1.3 <i>Compétence socioculturelle</i>	22
4.1.4 <i>Compétence communicative interculturelle</i>	23
4.1.5 <i>Notion de conscience interculturelle</i>	24
4.1.6 <i>Le modèle de compétences interculturelles</i>	25
4.2 HYPOTHESE ET PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	26
4.2.1 <i>Hypothèse centrale de la recherche</i>	26
4.2.2 <i>Problématique</i>	26
5 METHODOLOGIE DE RECHERCHE	29
5.1 DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE	29
5.1.1 <i>Description des cours</i>	29
5.1.2 <i>Dispositif technique</i>	29

5.2	SELECTION DES SEANCES DE COURS	30
5.2.1	<i>Première séance</i>	30
5.2.2	<i>Deuxième séance</i>	30
5.3	SYSTEME DU LANGAGE HONORIFIQUE JAPONAIS	31
5.3.1	<i>Langages du respect et de l'humilité</i>	31
5.3.2	<i>Identité d'un individu par rapport au groupe</i>	31
5.3.3	<i>Utilisation des termes de parenté</i>	31
5.4	OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	33
5.5	DESCRIPTION DU CORPUS	33
6	ANALYSE DES RESULTATS DE L'EXPERIENCE	35
6.1	PRESENTATION DE L'ANALYSE	35
6.1.1	<i>Conventions de transcription</i>	35
6.1.2	<i>Désignation des interlocuteurs</i>	35
6.2	ANALYSE DE LA SEANCE 1 : COMPLEXITE DE TERMES DE PARENTE	36
6.2.1	<i>Description de la séance</i>	36
6.2.2	<i>Situation du cours</i>	36
6.2.3	<i>Extrait 1 : alternance codique</i>	36
6.2.4	<i>Extrait 2 : émergence d'un problème et explication rapide une règle socioculturelle</i>	37
6.2.5	<i>Extrait 3 : surprise et curiosité de l'enseignant natif</i>	39
6.2.6	<i>Extrait 4 : Irruption des questions de la part des apprenants</i>	40
6.2.7	<i>Extrait 5 : réactions face à la complexité du système axiologique japonais</i>	41
6.2.8	<i>Extrait 6 : l'enseignant doute face à l'évolution de sa propre culture</i>	42
6.3	ANALYSE DE LA SEANCE 2 : COMMENT REFUSER POLIMENT EN JAPONAIS SANS DIRE « NON »	44
6.3.1	<i>Description de la séance</i>	44
6.3.2	<i>Situation du cours</i>	44
6.3.3	<i>Extrait 7 : émergence d'une empathie pour le point de vue des Japonais</i>	44
6.3.4	<i>Extrait 8 : surmonter des stéréotypes pour intérioriser la règle japonaise</i>	45
6.3.5	<i>Extrait 9 : les Japonais disent-ils vraiment non ?</i>	45
6.3.6	<i>Extrait 10 : une interprétation radicale peut s'ouvrir à une large discussion</i>	47
6.3.7	<i>Extrait 11 : comment agir de manière appropriée</i>	48
7	CONCLUSION DIDACTIQUE	51
7.1	COMMENT SENSIBILISER LES APPRENANTS AUX DIFFERENCES SOCIOCULTURELLES ?	51
7.2	LE NATIF EST-IL UN MODELE A IMITER LORS DE L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ?	51
7.3	COMMENT RENDRE EXPLICITES CERTAINES REGLES SOCIOCULTURELLES SPECIFIQUES AU JAPONAIS ?	52
7.4	À QUEL MOMENT ET COMMENT INTRODUIRE LES NOTIONS SOCIOCULTURELLES ?	53
7.5	QUELLE ACCULTURATION, QUELLES APPROPRIATIONS DE DIMENSIONS INTERCULTURELLES POUR DES EUROPEENS EN FRANCE ?	53
	CONCLUSION	55
	BIBLIOGRAPHIE	57
	ANNEXE 1 : DESCRIPTION DU COURS DE JAPONAIS AU LANSAD	61
	ANNEXE 2 : ENQUETE SUR L'ETUDE DU JAPONAIS	63
	ANNEXE 3 : DIALOGUES ENTRE FRANÇAIS ET ENTRE JAPONAIS	65
	ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DES CORPUS VIDEO	67

Introduction

La recherche en didactique des langues étrangères a connu récemment une avancée importante en Europe avec la mise au point du *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECR se situe dans la théorie de l'approche actionnelle. L'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. La compétence communicative n'est pas cantonnée à la maîtrise de la langue (lexique, grammaire, syntaxe). Les dimensions pragmatiques et socioculturelles de la langue cible doivent être également prises en compte.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique (enseignement et apprentissage) du japonais langue étrangère en France, en milieu universitaire. Nos recherches s'appuient sur notre expérience professionnelle d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) de l'Université Stendhal - Grenoble III.

Les avancées du CECR sont prises en compte progressivement dans l'apprentissage des langues européennes. Même si celui-ci a été rédigé dans un cadre européen, ses conclusions peuvent être appliquées à toutes les langues. En ce qui concerne le japonais, les avancées du CECR sont actuellement en cours d'intégration dans l'apprentissage du japonais. La Japan Foundation (2010) vient de publier en mai un nouveau standard basé sur le CECR. La dimension socioculturelle dans l'enseignement du japonais en France en est donc à ses débuts.

Ayant constaté également lors de nos enseignements que les étudiants rencontrent des difficultés au-delà des aspects linguistiques lorsque des problèmes d'ordre socioculturel émergent, nous souhaitons aborder plus en détails cette problématique dans la suite de ce mémoire.

L'intérêt de notre travail pour le département LANSAD est principalement d'avoir un retour critique sur les formations qu'il propose. 19 langues sont actuellement enseignées dans le département. Certains résultats de nos recherches pourraient s'appliquer à l'enseignement de ces langues et en particulier celles dont les références socioculturelles, éloignées de celles du français, posent un problème similaire au japonais.

Les analyses que nous avons effectuées permettront également de dégager les difficultés des apprenants et ainsi mieux répondre aux besoins des étudiants et en particulier ceux qui sont intéressés par la culture japonaise.

Enfin, notre motivation personnelle, partant d'un constat effectué dans notre cours d'enseignement du japonais est avant tout de l'améliorer en intégrant entre autres les concepts de compétence communicative et compétence interculturelle issus du CECR.

Nous débuterons notre travail en détaillant nos motivations personnelles.

Nous présenterons ensuite la situation didactique pour l'enseignement du japonais à LANSAD sur laquelle portera notre réflexion. Le chapitre suivant résumera les résultats de la pré-enquête de caractérisation des apprenants. Ce qui nous amènera ensuite à exposer le cadre théorique et notre hypothèse de recherche et sa problématique associée.

Puis, nous présenterons notre expérience à travers la méthodologie de recherche, une analyse détaillée des résultats de l'expérience et enfin une conclusion didactique qui tentera de répondre point par point à notre problématique.

Notre travail se terminera par une conclusion qui nous permettra de résumer l'essentiel de notre réflexion et de proposer des pistes de recherche futures.

1 Motivations personnelles

Enseignant le japonais depuis 5 ans en France, nous sommes en recherche de moyens pour prendre du recul sur notre travail et améliorer nos cours. C'est pourquoi nous avons décidé de reprendre des études en master de didactique des langues afin d'enrichir notre pratique avec des apports théoriques.

Cette année, nous avons rencontré certains problèmes concernant principalement la dimension socioculturelle de l'apprentissage d'une langue. Nous souhaitons donc aborder ces problèmes dans ce mémoire afin de trouver des solutions pour améliorer notre cours avec pour objectif que les apprenants deviennent des acteurs sociaux.

1.1 Apprenants avec des objectifs différents

C'est la première année que nous enseignons le japonais en milieu universitaire. Nos expériences précédentes d'enseignement se sont déroulées en entreprise ou en formation continue. Dans le cas de l'entreprise, l'objectif de formation était clair. Celui-ci était établi par les apprenants qui vont souvent au Japon pour des missions professionnelles. Ils ont donc besoin de maîtriser le japonais pour se débrouiller dans leurs voyages au Japon et tenir une bonne relation avec les fournisseurs japonais. Dans cette situation, les apprenants accueillent positivement le fait d'apprendre le japonais poli, et les règles socioculturelles pour qu'ils puissent communiquer plus facilement avec les Japonais.

Les apprenants des cours de LANSAD ont des objectifs différents à la fois du public auquel nous avons enseigné auparavant mais également les uns des autres. Par rapport aux formations en entreprise, les objectifs d'apprentissage du japonais sont plus variés en milieu universitaire. Les étudiants veulent apprendre le japonais familier pour communiquer avec les Japonais de leurs générations, ils veulent faire des stages, voyager au Japon, etc.

Les apprenants montrent généralement un fort intérêt pour la culture japonaise. Comment peut-on répondre à leurs besoins et intégrer leurs demandes ?

1.2 Problèmes rencontrés

1.2.1 Faut-il être poli en classe ?

Lors du premier cours de LANSAD, nous avons constaté que les étudiants connaissent déjà quelques expressions. Par exemple, lorsque nous avons posé la question « comment dit-on *je* en japonais ? », nous avons eu des réponses comme *ore* et *boku*. Nous leur avons expliqué que ce sont des expressions vulgaires et familières, alors que dans le cours c'est le niveau de politesse standard comme dans le manuel « *Parlons japonais* » qui est enseigné. Nous avons perçu une baisse de moral chez les étudiants qui n'osaient plus parler car ce qu'ils connaissent déjà ne correspond pas à ce qui est prévu d'enseigner avec le manuel.

Nous nous sommes également demandée en observant les étudiants qui pratiquent entre eux les salutations de première rencontre apprises en cours s'il fallait nécessairement enseigner le japonais poli car même les étudiants japonais entre eux ne l'utilisent pas.

Le manuel « *Parlons japonais* » précise d'ailleurs « on utilise la forme polie avec des interlocuteurs peu familiers ou supérieurs dans la hiérarchie (âge, statut, etc.) » (p. 34).

D'autre part, au cours de la pré-enquête que nous avons réalisée auprès des apprenants de LANSAD, une étudiante a demandé « [...] pourquoi pas quelques cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) ».

1.2.2 L'enseignant doit-il imposer le respect ?

Faut-il imposer que les apprenants appellent l'enseignant avec respect comme au Japon : « Je suis *kyoushi* (enseignant, nom de métier) mais appelez moi *sensei* (professeur, maître mais il y a une notion de respect) » ? Il est curieux de noter que dans les cours de japonais habituels, la notion de respect n'est pas une chose sur laquelle on insiste.

Nous avons remarqué que certains étudiants parlaient de leur enseignant sans utiliser le respect : « *watashi no kyoushi wa michiko-san desu* » [mon enseignante est Michiko].

Si les étudiants n'ont pas cette notion de hiérarchie supérieure envers les enseignants, est-ce le rôle de l'enseignant que d'imposer cette notion aux étudiants dans le cours de langue ?

1.3 Adaptation du CECR pour le japonais

En cours d'année d'étude, nous avons étudié le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), et les concepts abordés nous semblaient très intéressants, notamment celui de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux :

En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité (CECR p. 9).

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront (p. 9).

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social (p. 15).

À la différence des ingénieurs en entreprise qui ont des contacts directs avec le Japon, les étudiants n'ont en général que des contacts indirects et passifs avec le Japon (dessins animés, mangas). Dès lors, se pose la question de la création d'une ambiance d'apprentissage pour que les étudiants agissent en tant qu'acteurs sociaux. Cela constituerait une première étape pour établir un lien avec la société cible en utilisant l'apprentissage du japonais comme vecteur.

2 Situation didactique pour l'enseignement du japonais à LANSAD

2.1 Présentation de la situation

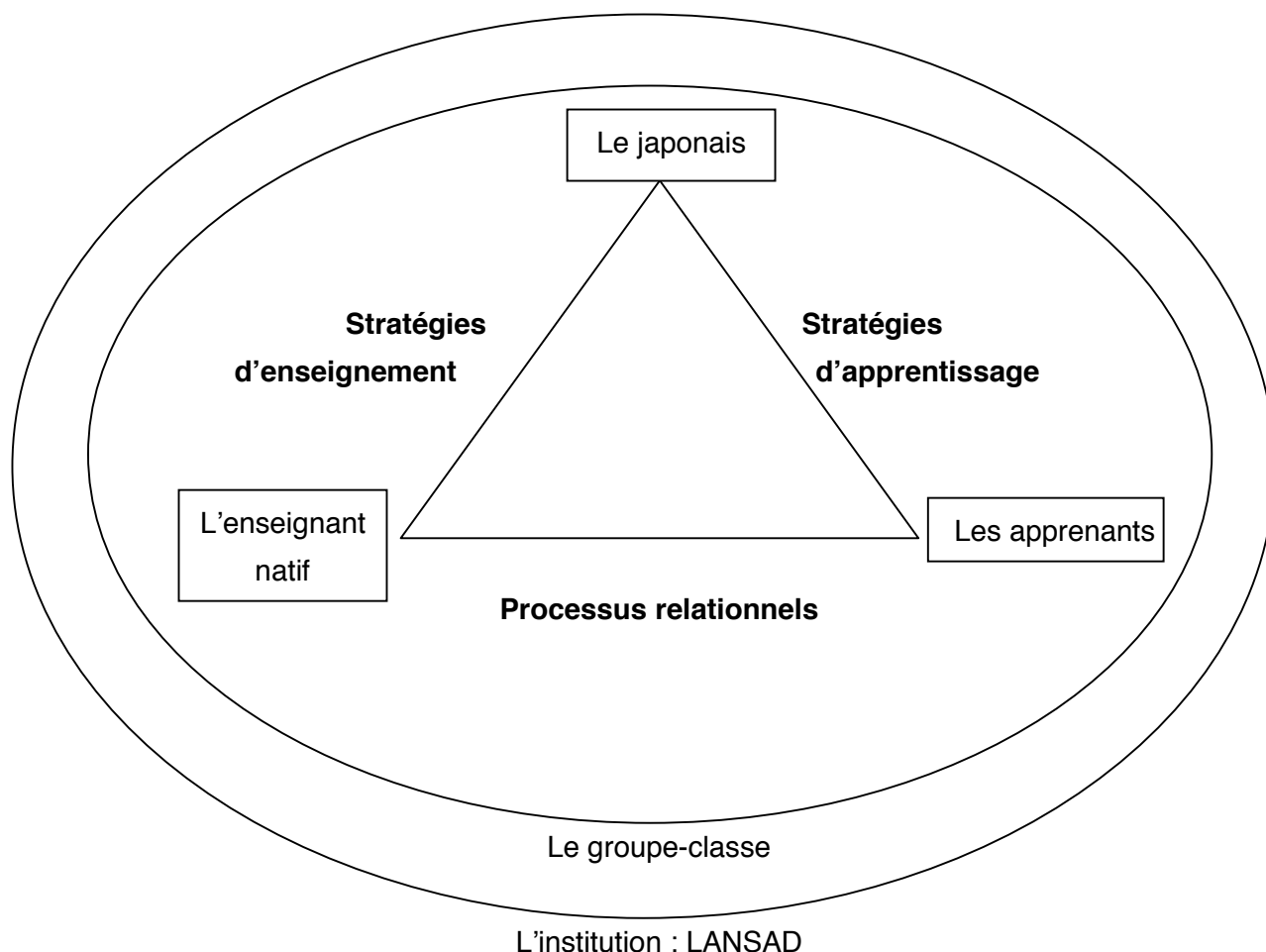


Figure 1 : triangle didactique pour l'enseignement du japonais à LANSAD

2.2 Composants du triangle

2.2.1 Les apprenants : étudiants

Les apprenants sont des étudiants de 17 à 35 ans des quatre universités grenobloises ayant choisi le japonais comme option. Le cours était financé soit par leur établissement d'origine dans le cadre d'une option obligatoire dans leur cursus, soit par eux-mêmes au tarif de 76,5 euros/semestre. La pré-enquête qui suivra cette partie détaille les caractéristiques de ces apprenants.

2.2.2 La langue enseignée : le japonais

Cette situation a été décrite par Sunaga (2008) dans son mémoire de Master 2.

Dabène (1994 : 37) classe le contexte linguistique selon le milieu exolingue et le milieu endolingue. Le milieu endolingue est la situation où la langue cible est utilisée et parlée dans la société. L'apprentissage du japonais au Japon serait un apprentissage en milieu endolingue. Dans le milieu exolingue, la langue étudiée n'est pas utilisée dans la vie de tous les jours, comme c'est le cas, par exemple, pour l'apprentissage du japonais en France. L'enseignement du japonais au LANSAD se déroule donc en milieu exolingue.

2.2.3 L'enseignante : native

L'enseignante est native de la langue japonaise. Mais il faut noter qu'elle vit depuis 6 ans en France. Elle a une expérience de 5 ans d'enseignement du japonais en France. Elle parle français, c'est la raison pour laquelle elle peut expliquer des notions élaborées en français, c'est pour cela que les étudiants peuvent lui poser des questions. Le niveau de français n'est pas le même que celui des apprenants. Les explications peuvent être limitées car la langue et les règles socioculturelles sont intériorisées.

Nous avons également observé une situation similaire à celle décrite par Foerster et Simon (2003) à propos des stagiaires français qui partent à l'étranger pour enseigner le français : l'enseignante native en japonais enseigne la langue japonaise comme « langue étrangère » à un public d'étudiants français/européen. C'est une situation de renversement de perspective pour cet enseignant. Que devient cette langue japonaise quand il faut l'enseigner comme une langue « étrangère » ? Ce point sera à analyser nécessairement dans notre expérience.

2.3 Relations entre les composants

2.3.1 Les stratégies d'enseignement

L'objectif du cours de japonais au niveau A1.1 de LANSAD est l'acquisition de la compétence communicative de base. Il s'agit alors de trouver des stratégies incitatrices et motivantes notamment pour élargir et diversifier l'exposition à la langue.

Le cours comporte deux étapes principales. En premier lieu, dans l'introduction de chaque séance de cours, l'enseignant introduit un nouvel élément suivant une stratégie inductive. Comme nous l'avons abordé dans l'introduction, certains apprenants connaissent déjà certains éléments grammaticaux ou

lexiques. Ceux-ci réagissent, favorisant une attitude de forte participation. Les plus avancés permettent d'activer ce qui fait le moteur du cours et ainsi créer une ambiance correctrice.

En second lieu, les stratégies sont centrées sur les apprenants comme les exercices ou les jeux de rôle en groupe, afin que ceux-ci s'entraident. L'enseignant est disponible pour les questions individuelles de chacun.

2.3.2 Les stratégies d'apprentissage

Les apprenants les plus avancés essaient d'utiliser leurs connaissances dans le cours et aident les autres. Les étudiants essaient de clarifier ce qu'ils ont compris en posant des questions à l'enseignant, soit dans l'introduction du cours avec tous les membres de classe ou individuellement lors des moments de travail en groupe.

2.3.3 Les processus relationnels

L'enseignante native du japonais introduit la culture japonaise pour répondre à la demande des apprenants et leur intérêt à travers un métadiscours culturel. La particularité de l'enseignant natif japonais, est qu'il cherche à tout expliquer, à répondre à toutes les questions des étudiants de manière méthodique.

Comme l'enseignante parle français, elle peut répondre aux questions des apprenants en français. Ceux-ci demandent beaucoup d'explications en français dans le cours.

2.4 Influences périphériques

2.4.1 L'institution

2.4.1.1 Le département LANSAD

Le département LANSAD de l'université Stendhal propose des formations en 19 langues principalement en direction des publics étudiants du site universitaire grenoblois.

2.4.1.2 Le niveau des cours

Les cours sont organisés en groupes de niveaux, selon la classification du CECR. Le cours étudié pour nos recherches est de niveau introductif, A1.1. Par rapport au CECR, le cours A.1 est divisé en deux niveaux : A1.1 et A1.2.

2.4.1.3 La composition des classes

Le tableau 1 présente le nombre d'étudiants inscrits des groupes étudiés lors de notre expérience :

Séance	Semestre 1	Semestre 2
Lundi 18h-20h	26	22
Mardi 18h-20h	25	19

Tableau 1 : composition des groupes d'apprenants

2.4.1.4 Les horaires

Chaque semestre est composé de 24 heures de cours (soit 48 h sur l'année). Les séances ont lieu une fois par semaine de 18 h à 20 h pour l'année 2009-2010 et durent deux heures.

2.4.1.5 Le programme

L'objectif de l'enseignement du japonais à LANSAD est l'acquisition de la compétence communicative de base. Le programme comporte des actes simples à réaliser comme par exemple se présenter, donner des renseignements personnels, effectuer des achats, commander au restaurant ou décrire un objet. Le programme complet est disponible en annexe 1 p. 61.

2.4.1.6 L'évaluation

L'évaluation finale se compose de :

- 1 note écrite (interrogation écrite) ;
- 1 note orale(interrogation orale) ;
- 1 note de contrôle continu (devoir) ;
- 1 note d'assiduité (présence, participation).

Plus de 3 absences non justifiées amènera la note d'assiduité à zéro.

2.4.2 Le groupe-classe

Comme nous l'avons observé dans la pré-enquête, les étudiants qui viennent d'universités différentes se réunissent pour l'occasion du cours de japonais. Ils ne se connaissent pas bien, malgré le fait qu'ils ont à peu près le même âge, et des motivations similaires. Certains n'arrivent pas bien à intégrer le cours ou le groupe de travail surtout quand le cours demande une forte participation de leur part. Cette difficulté a marqué l'enseignante. Il faut par exemple aider les étudiants à constituer des groupes et lancer la parole dans le groupe.

3 Pré-enquête sur les apprenants de japonais

3.1 Présentation de l'enquête

Notre enquête a été réalisée auprès de nos étudiants du cours de japonais débutants de LANSAD, niveau A1.1. Elle a été lancée sur le Web le 6 novembre 2009, après 8 h de cours sur les 24 h que compte le 1^{er} semestre. Nous avons collecté les résultats le 9 décembre.

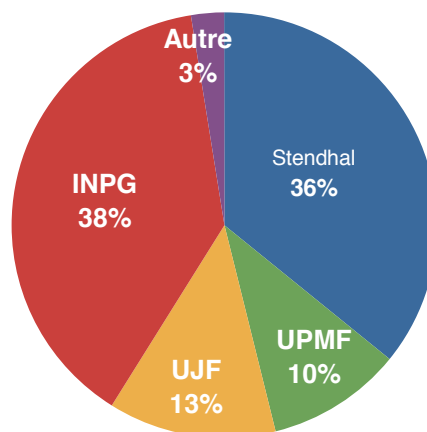
L'enquête concernait 26 inscrits au cours du lundi soir et 25 inscrits au cours du mardi soir. Sur un total de 51 inscrits, nous avons eu 40 réponses. Le questionnaire de l'enquête est disponible en annexe 2 p. 63. Pour la suite, nous avons extrait de l'enquête les résultats qui nous ont parus les plus pertinents pour notre mémoire.

3.2 Caractérisation des apprenants

3.2.1 Établissement d'origine

Université	
Stendhal	14
UPMF	4
UJF	5
INPG	15
Autre	1

Université



Nous pouvons constater que la provenance des étudiants est plutôt hétérogène. D'autre part, les établissements scientifiques concernent plus de la moitié des étudiants.

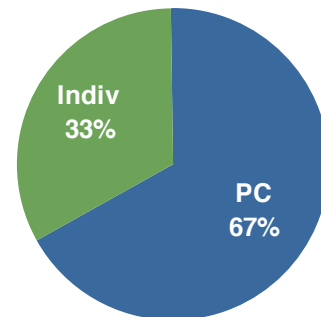
3.2.2 Financement

Payement	
PC	26
Indiv	13

PC = prise en charge par l'établissement

Indiv = paiement individuel (76,5 euros par semestre)

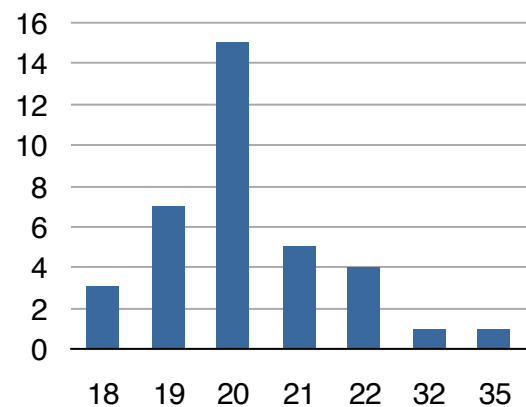
Financement



3.2.3 Âge des apprenants

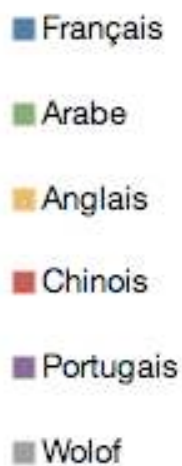
Âge	
18	3
19	7
20	15
21	5
22	4
32	1
35	1

Âge

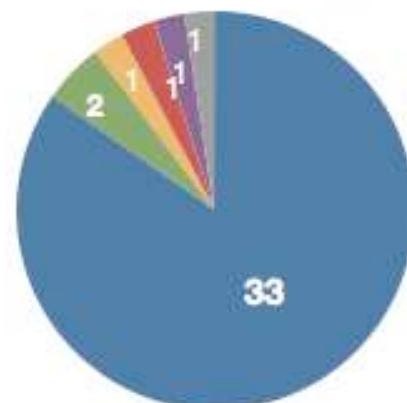


3.2.4 Langue maternelle des apprenants

Langue maternelle	
Français	33
Arabe	2
Anglais	1
Chinois	1
Portugais	1
Wolof	1



Langue maternelle

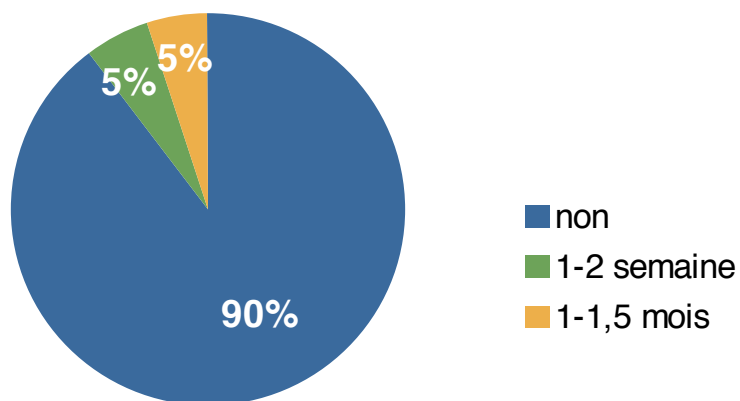


3.2.5 Voyage au Japon

Êtes-vous déjà allé(e) au Japon? Combien de fois, Combien de temps ?

Voyage au Japon	
non	35
1-2 semaine	2
1-1,5 mois	2

Voyage Japon

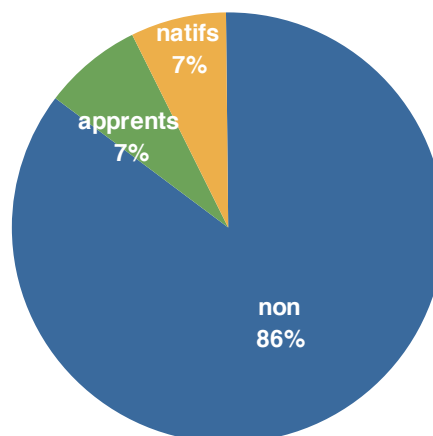


3.2.6 Contact avec des Japonais

Avez-vous l'occasion de parler japonais avec quelqu'un quotidiennement ?

Parler japonais	
non	35
apprenants	3
natifs	3

Parler japonais

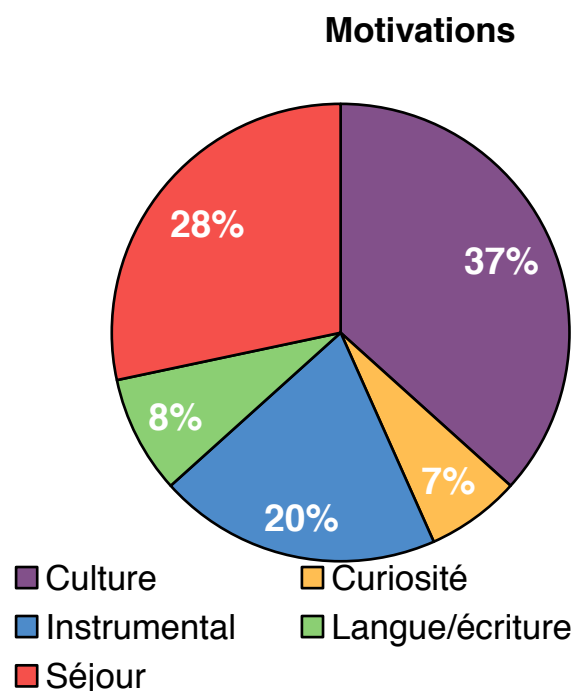


Seuls 7% des étudiants ont des contacts avec un natif. Cela montre que nous sommes en milieu majoritairement exolingue.

3.3 Motivations des apprenants

3.3.1 Répartition des motivations

Motivations	
Culture	22
Curiosité	4
Instrumental	12
Langue/écriture	5
Séjour	17



3.3.2 Intérêt pour la culture japonaise

23 étudiants sur 40 ont déclaré être intéressés directement par la culture japonaise¹ :

*Passion pour la Japon en général

*La culture japonaise m'a toujours fascinée

*je désire avant tout pouvoir parler japonais parce que je suis passionnée par ce pays

*Pour le plaisir, la curiosité, et la culture !

*J'apprécie beaucoup la culture japonaise : histoire, gastronomie, mœurs, population...

*j'aime beaucoup le Japon et le japonais sur tous les points.

*Découvrir cette culture qui me semble tellement différente de la nôtre

*Découvrir une culture différente des cultures occidentales.

¹ Les réponses aux questions ouvertes sont citées telles quelles sans correction des éventuelles erreurs.

*Pour pouvoir lire des sites web, actualités sur les stars, pouvoir me renseigner plus précisément sur la culture japonaise (cérémonie du thé, etc.) suivre l'actualité (politique, débat, autres...

3.3.3 Motivation pour voyager au Japon

23 étudiants sur 40 sont intéressés à partir au Japon :

*afin de pouvoir potentiellement vivre au Japon.

*Envie de partir en stage au Japon.

*Partir au Japon pendant un semestre l'année prochaine ou dans 2 ans !

*J'aimerais beaucoup partir au Japon pour une longue période, et peut-être ensuite y habiter.

*je désires plus tard y voyager et peut être y habiter.

*J'aimerais également voyager encore au Japon, et pourquoi pas pouvoir y travailler un peu.

*de pouvoir partir m'y installer!! Sinon pouvoir y aller chaque année.

*j'aimerais pouvoir partir une année à l'université de WASEDA l'année prochaine (2010-2011) dans le cadre de ma *première année de Master à l'IEP.

3.3.4 Désir de communiquer

3 étudiants sur 40 citent leur désir de communiquer en japonais comme motivation :

*Aller au japon: parler à des japonais.

*en allant au Japon et ne comprenant que la moitié des phrases, j'ai décidé de prendre des cours pour pouvoir répondre autrement qu'en anglais.

*tenir une bonne conversation avec un japonais.

3.4 Demandes des étudiants

3.4.1 Sur la grammaire et la structure de la langue japonaise

*Voir la grammaire, la conjugaison et du vocabulaire pour pouvoir comprendre les anime, ou ce qu'on pourrait me dire au Japon ^^ .

*beaucoup d'oral (c'est déjà le cas) de l'écrit et de la lecture grammaire...

*J'aimerais bien que vous pensiez à transcrire au tableau les hirraganas en API ainsi que la traduction des mots pour nous permettre de prendre des notes.

*Poser toutes les bases grammaticales Nous fournir une large liste de vocabulaire.

*Peut être un peu plus de temps à expliquer le fonctionnement de la langue, le cours est trop rapide.

*Eclaircissement de la méthodologie des structures des phrases.

*plus de structures pour parler (verbes, vocabulaire, ...).

*Pratiquer de la lecture à voix haute, plus de vocabulaire, apprendre des kanjis de base au fur et à mesure.

3.4.2 Sur le japonais familier

*Des cours portant sur la vie quotidienne, pourquoi pas quelque cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) car de nos jours, une conversation courante serait peut être plus utilisée et utile. Surtout de la présentation, du langage qu'on pourrait utiliser pour tenir une bonne conversation avec un Japonais.

3.5 Analyse des résultats

L'analyse des résultats montre que les étudiants s'intéressent fortement à la culture japonaise. Les étudiants sont passionnés ou fascinés par la culture japonaise précisément. Ils veulent voyager, effectuer des stages ou travailler au Japon. Ils ont envie de communiquer avec des Japonais. Tous ces éléments sont moteurs de leur motivation d'apprentissage du japonais.

D'autre part, les apprenants veulent aussi un enseignement traditionnel de la grammaire et de la structure avec des traductions, ce qui correspond à leurs habitudes d'une culture éducative française et leurs représentations sur les moyens d'accéder à la langue orale. Ce type d'enseignement est peut être proche de ce qu'ils ont reçu dans leur scolarité antérieure, mais ce n'est pas dans l'objectif communicationnel du CECR et des stratégies d'enseignement inductives.

4 Cadre théorique et hypothèse de la recherche

4.1 Cadre théorique sur la dimension socioculturelle

L'analyse des résultats de notre pré-enquête montre clairement une motivation centrée autour de la notion de culture. D'autre part, nous avons constaté lors de nos enseignements que certaines notions japonaises ne sont pas traduisibles directement en français. Par exemple « *ittekimasu* » se traduit littéralement par « je m'en vais » mais ne s'utilise que lorsqu'on sort de la maison ou du bureau (voir 5.3.2 p. 31) un usage donc particulier que les apprenants ne connaissent pas forcément et qui mérite certaines explications. L'apprentissage des notions purement linguistiques n'est donc pas suffisant. Dès lors, il apparaît essentiel de positionner notre cadre théorique sur la dimension socioculturelle.

D'autre part, les objectifs généraux des enseignements au département de LANSAD sont basés sur le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Nous nous attacherons donc à l'étude de la dimension socioculturelle en rapport avec le CECR.

Il nous a semblé intéressant d'aborder ces notions par une perspective historique qui montre la genèse de ces concepts qui serviront de base à notre analyse. Celle-ci débute par la compétence de communication, et termine par le modèle de compétences interculturelles du CECR.

4.1.1 Système axiologique

Nous aurons besoin pour notre étude d'une conception sociale du fonctionnement de la communication pour un locuteur donné. À ce titre nous nous appuyerons sur Dabène (1988 : 21) qui introduit la notion de système axiologique :

[...] ce qui est bien souvent à l'origine des malentendus, ce sont des divergences profondes quant au but même des échanges : il va de soi, pour un locuteur européen, qu'une interaction doit déboucher sur une conclusion précise, aussi proche que possible de son point de vue initial [...] Pour un locuteur japonais en revanche, en fonction de la règle de convergence émotionnelle, on s'efforcera d'éliminer du dialogue tout ce qui peut apparaître comme cause de conflit [...] les véritables problèmes se situent en amont du niveau des analyses existantes, parce qu'ils constituent, en fait, l'émergence du système de valeurs sous-jacent à une société. Ce système axiologique, que nous définirons, de façon assez vague, comme l'ensemble des valeurs et des règles non écrites qui font l'objet d'un consensus au sein d'une société, délimite dans chaque groupe les frontières qui séparent ce qui est considéré comme souhaitable de ce qui est licite ou toléré.

Cela montre qu'il ne suffit pas d'apprendre le lexique, la grammaire ou la structure des phrases d'une langue pour pouvoir communiquer dans cette langue. L'enseignant doit également transmettre une sensibilité au système axiologique de la société qui utilise cette langue. D'autre part, même si les apprenants s'expriment sans erreurs de syntaxe, les phrases ne sont pas pour autant appropriées à la situation. Par exemple, « *anata no namae wa nan desuka* » est syntaxiquement correct et se traduit littéralement par « quel est votre nom ? » mais il n'est pas possible d'utiliser « *anata* » [vous] lorsque l'on s'adresse à une personne de niveau hiérarchique supérieur (l'enseignant dans notre cas).

4.1.2 Compétence de communication

Hymes (1984 :47) définit la compétence de communication ainsi :

« les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »

Hymes critique « la théorie de l'usage linguistique - la théorie de la performance » proposée par Chomsky (1965 : 9) en insistant sur le fait que la compétence de communication est formée non seulement des connaissances linguistiques (la grammaire) mais aussi de capacités d'utilisation de ces connaissances d'une façon appropriée en fonction du contexte social.

Mais il faut noter que Hymes (1984 : 84) explique qu'il est difficile de définir ce qui est approprié dans la société concernée. Pour que le locuteur réagisse de façon appropriée à un aspect d'un message, il doit se poser les quatre questions suivantes : la chose est-elle possible sur le plan systémique, est-elle disponible ou faisable, est-elle appropriée par rapport au contexte et enfin si la chose est réellement produite.

4.1.3 Compétence socioculturelle

Après Hymes, la notion de compétence de communication a été citée dans les recherches en didactique des langues, puis redéfinie et précisée par de plusieurs auteurs.

Canale et Swain (1980) reconnaissent quatre compétences dans la compétence de communication : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. Selon eux, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (la connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (cohésion et organisation rhétorique du discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les difficultés de la communication. Ces stratégies peuvent s'exercer soit, sur la compétence linguistique soit sur la compétence sociolinguistique.

À la même époque, cette fois-ci en Europe, Van Ek (1986) a ajouté deux autres composantes à la liste ci-dessus :

- la compétence socioculturelle qui est la conscience du contexte socioculturel dans lequel évolue la population qui parle la langue concernée (locuteur natif), ainsi que l'incidence dudit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage ;
- la compétence sociale qui est la capacité d'adopter des stratégies sociales propres à réaliser les buts de communication personnels.

Par la suite, Byram (1997) a élaboré La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Ce sont des études préparatoires au CECR.

Nous notons principalement qu'il est important de :

[...] considérer l'apprenant comme un **intermédiaire culturel**. De notre point de vue, il faut donc modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre, à savoir le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue" (p. 9).

Concernant l'apprenant, il :

[...] est défini comme un individu étant socialisé dans une culture donnée. En ce sens, il est un **acteur social**. Parce qu'il accepte ou prend l'initiative d'une mobilité géographique et parfois professionnelle, il n'est pas un sujet social condamné à des pratiques d'imitation systématiques du natif. Au contraire, il voyage avec un capital culturel auquel il n'est pas tenu de renoncer pendant son expatriation. L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social (p 10).

Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle (p. 12).

Byram distingue quatre types de compétences socioculturelles :

Savoir-être

Capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère (p. 12).

Savoir-apprendre

Aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non (p. 14).

Savoirs

Système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif - et non des connaissances disciplinaires théoriques ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu (p. 16).

Savoir-faire

Capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la/les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible (p. 18).

4.1.4 Compétence communicative interculturelle

Au cours de nos enseignements, nous nous sommes souvent demandée si les apprenants doivent se comporter exactement comme des Japonais natifs. Par exemple, dans la leçon 2 nous avons travaillé un dialogue autour de la situation d'achat et vente. Le client demande un prix au vendeur, etc. Nous avons également appris l'expression « chotto takai desu » [c'est un peu cher] pour refuser la proposition du vendeur. À cette occasion, les étudiants nous ont demandée souvent comment dit-on « trop cher » ou « non, je ne veux pas ». Nous leur avons expliqué qu'au Japon, on ne dit pas « non » directement, comme il est expliqué dans le livre « *Parlons japonais* », page 112 :

«Une des particularités du japonais, quant à son mode de communication, réside dans l'usage fréquent de l'atténuation dans un discours aussi banal soit-il.»

Les étudiants ne semblaient pas assez convaincus mais, comme nous étions au tout début de l'apprentissage, ils n'avaient pas encore acquis les expressions pour refuser comme il le souhaitaient. Ils disaient seulement *chotto* [un peu, non]. Ils étaient frustrés de ne pas pouvoir répondre comme ils le souhaitaient mais ils n'avaient pas le choix.

Zarate (2003) a justement remarqué que le locuteur natif n'est pas nécessairement le modèle idéal :

Le modèle proposé par Van Ek [...] distingue la compétence socioculturelle et la compétence sociale. Cette dernière est cependant présentée comme « a separate component of FLL objectives », « less linguistically oriented than the other components ». Mais pour définir une compétence sociale avancée, le locuteur natif est le parangon choisi pour l'apprenant : « Level 4.5. can interact in a foreign environment in social groups of his choice, with the ease of a native speaker ». Les compétences qui relèvent du passage, du transfert des compétences d'une langue et d'une culture à l'autre n'ont pas de place dans ce modèle binaire. (p 96).

Byram (1997) critique également la définition précédente de Van Ek :

It is above all in linguistic and sociolinguistic competence that the native speaker as model is implicit in Van Ek's definition that requires learners to speak or write in accordance with the rules of the language concerned with out specifying the origins and nature of "the rules. (p. 10-11).

En conclusion, Byram (1997), cité par Zarate (2003), reprend cinq composantes qui définissent la compétence communicative interculturelle :

attitudes (curiosity and openness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own) ; **knowledge** of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor country, and of the general process of societal and individual interaction ; **skills of interpreting and relating** (ability to interpret a document or event from a another culture, to explain it and relate it to documents from one's own) ; **skills of discovery and interaction** (ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction) ; **critical cultural awareness / political education** (ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries.

Ces 5 composantes (savoir-être, savoirs, savoir comprendre, savoir apprendre/faire, savoir s'engager) vont également clairement dans le sens de la reconnaissance de compétences génériques, indépendantes d'une langue donnée.

Un point important dans la définition de Byram est le fait qu'il a ajouté la notion de critique sur la culture. Il fait appel à une conscience critique non seulement sur la culture cible, mais également sur sa propre culture, ce qui lui permet d'éviter de tomber dans l'ethnocentrisme.

4.1.5 Notion de conscience interculturelle

Pour aller plus loin, le CECR introduit la notion de conscience interculturelle pour expliquer que lorsqu'une personne apprend une deuxième langue, elle porte toujours en elle les références à sa culture

d'origine. Il est donc normal que les apprenants veulent dire en japonais ce qu'ils auraient envie de dire en français (c'est trop cher, je n'en veux pas).

Le CECR (2001) présente la notion de conscience interculturelle de la façon suivante :

On doit cependant apporter une modification importante. L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (p. 40).

Il évoque également une prise de conscience interculturelle :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (p. 83).

Pfizenmaier (2005 : 29) résume la notion de «conscience interculturelle» à ces trois points qui seront pertinents pour notre analyse :

- s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles,
- acquérir une capacité de médiation,
- développer une personnalité plus riche et plus complexe.

4.1.6 Le modèle de compétences interculturelles

Le Conseil de l'Europe (2009) a rédigé une « Autobiographie de Rencontres Interculturelles » pour amener les enseignants de langue à « encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures » (section 5.3, paragraphe 152).

Le modèle de compétences interculturelles comprend les quatre éléments suivants :

- **Connaissances et compétences** : avoir des connaissances sur les autres : connaître des faits sur les personnes qu'on rencontre, et savoir pourquoi elles sont ce qu'elles sont et comment elles le sont devenues ; prendre conscience des présupposés, des idées préconçues, des stéréotypes et des préjugés qui sont les nôtres.
- **Comportement** : adapter son comportement à de nouvelles situations et aux autres ; être sensible aux formes de communication.

- **Attitudes et sentiments** : être capable d'adopter le point de vue de quelqu'un d'autre, d'imaginer ses pensées et ses sentiments ; identifier les émotions positives et négatives et les relier aux attitudes et aux connaissances.
- **Action** : par suite de tout cela, vouloir et pouvoir s'associer à d'autres pour faire changer les choses dans le bon sens (p. 7).

Ce modèle apporte une proposition objective, concrète et détaillée pour faire face à un grand nombre de problèmes actuels de nos sociétés provenant des stéréotypes et de préjugés.

Par la suite, nous prévoyons d'utiliser cette liste de critères comme référentiel pour analyser les réactions des apprenants.

4.2 Hypothèse et problématique de recherche

4.2.1 Hypothèse centrale de la recherche

Notre expérience professionnelle dans l'enseignement du japonais à différents publics (milieux professionnel, associatif, universitaire, formation initiale, continue et cours particuliers) ainsi que cette étude du cadre théorique nous a mené à la définition de notre hypothèse centrale de recherche :

« La prise en compte de la dimension socioculturelle dans l'enseignement du japonais en France, même au niveau débutant est indispensable pour communiquer »

Cette hypothèse nous permet de répondre à la plupart des objectifs d'apprentissage des apprenants que nous considérons dans cette étude qui sont, comme nous l'avons observé lors de notre pré-enquête, un fort intérêt pour la culture japonaise, partir voyager ou travailler au Japon et envie de communiquer avec des Japonais natifs.

4.2.2 Problématique

Cette hypothèse mène à la série de questions suivantes qui forme notre problématique.

4.2.2.1 Comment sensibiliser les apprenants aux différences socioculturelles ?

Nous pourrions être tentés de répondre tout de suite en préparant une séance de cours spécifique sur le système honorifique du japonais, mais nous verrons par la suite que cela nécessite une vraie réflexion pour sensibiliser les étudiants à ces différences.

4.2.2.2 Le natif est-il un modèle à imiter lors de l'apprentissage d'une langue ?

Nous voyons déjà dans les propos de Zarate et Byram que le natif n'est pas nécessairement le modèle à suivre. Nous tenterons d'enrichir cette réflexion lors de l'analyse des données de notre expérience.

4.2.2.3 Comment rendre explicites certaines règles socioculturelles spécifiques au japonais ?

Cette question est complexe pour un enseignant natif qui n'a pas forcément de recul sur sa propre culture. Les règles sont intériorisées. D'autre part, il faut trouver les moyens permettant d'amener les étudiants à avoir un regard critique sur leur propre culture et ainsi acquérir une conscience interculturelle. Le fait d'enseigner ces règles de façon mécanique n'est pas nécessairement la solution.

4.2.2.4 À quel moment et comment introduire les notions socioculturelles ?

Pour répondre à cette question, nous devons déterminer s'il est nécessaire d'aborder les notions socioculturelles dès le niveau débutant. En effet, une première idée pourrait être de se limiter à un enseignement purement linguistique (grammaire, vocabulaire) afin que les étudiants acquièrent les connaissances minimales pour communiquer sans faire d'erreurs de langage.

L'autre débat qui nécessite de trancher consiste à savoir s'il est plus approprié de dédier une séance de cours spécifique à la question culturelle ou au contraire répondre aux questions des étudiants dès que celles-ci émergent.

4.2.2.5 Quelle acculturation et quelles appropriations de dimensions interculturelles pour des Européens en France ?

Les étudiants assistent au cours de japonais car ils sont motivés principalement par la culture. C'est donc une première étape pour s'ouvrir à une expérience culturelle nouvelle.

Au contraire, un cours de langue en milieu exolingue est-il vraiment propice à une réelle acculturation, étant donné que les apprenants n'ont pratiquement pas d'interactions en japonais en dehors du cours.

Nous avons maintenant établi notre problématique de recherche avec ces 5 questions principales. Notre but est maintenant d'essayer de répondre à ces questions en mettant en place une expérience qui nous permettra d'analyser notre propre cours. Le chapitre suivant concerne donc la mise en place de cette expérience.

5 Méthodologie de recherche

Pour tester notre hypothèse sur la prise en compte de la dimension socio-culturelle dans l'enseignement du japonais, nous avons mis en place une expérimentation en filmant plusieurs séances de nos cours afin de constituer un corpus vidéo et de pouvoir l'analyser ensuite. L'analyse aura pour objectifs de répondre à notre problématique de recherche.

5.1 Description de l'expérience

5.1.1 Description des cours

Nous avons choisi de filmer deux séances avec deux groupes différents. Les séances étaient espacées d'une semaine :

Première séance :

- lundi 15 mars 18h-20h avec 16 étudiants
- mardi 16 mars 18h-20h avec 18 étudiants

Deuxième séance :

- lundi 22 mars 18h-20h avec 16 étudiants
- mardi 23 mars 18h-20h avec 16 étudiants

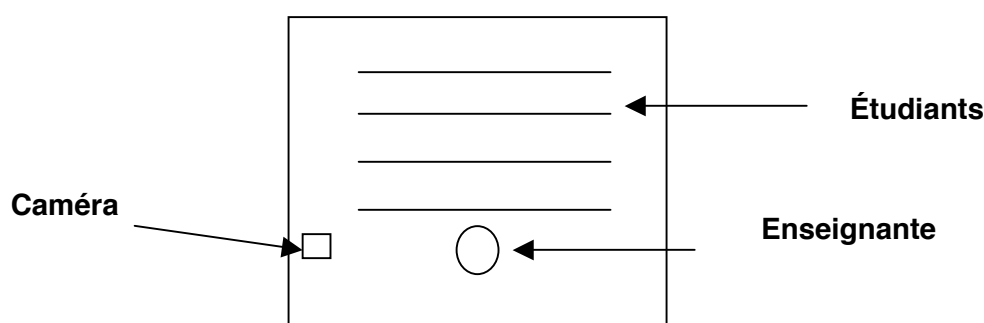
5.1.2 Dispositif technique

Pour filmer les séances de cours pour l'expérimentation, nous avons sollicité deux étudiantes japonaises étudiant le français au Centre Universitaire d'Études de Français de l'Université Stendhal qui avaient déjà participé à un cours du 1^{er} semestre lors de séances de calligraphie.

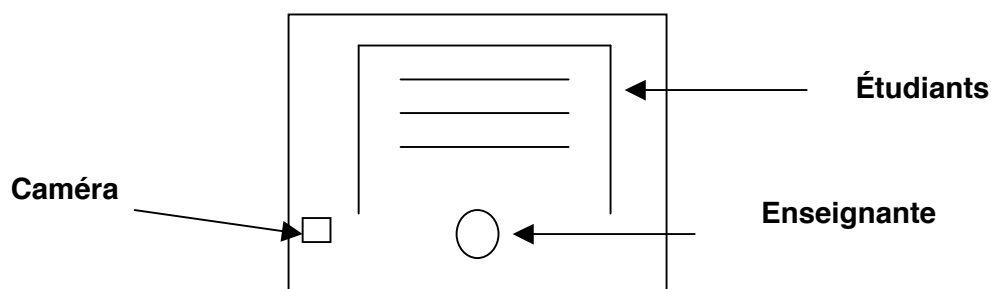
Nous avons emprunté une petite caméra vidéo à l'université. La caméra était fixée sur un pied et les cameramen avaient pour objectif de filmer les personnes en train de parler, soit l'enseignante qui donne une explication, répond à une question ou qui écrit au tableau, soit un apprenant qui pose une question.

Les salles de cours du lundi et du mardi étant différentes, nous avons réalisé un petit schéma pour montrer le dispositif installé pour chaque séance.

Groupe du lundi, salle F 107, Université Stendhal, campus de St Martin d'Hères :



Groupe du mardi, salle 009, Maison des langues, campus de St Martin d'Hères :



5.2 Sélection des séances de cours

5.2.1 Première séance

La première séance de cours filmée (15 et 16 mars) est la 6^{ème} séance du 2^{ème} semestre. Les apprenants ont 34 h d'études depuis le 1^{er} semestre. Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale et travail en groupe ainsi qu'une production écrite (devoir à la maison).

Le contenu de cette séance n'a pas été modifié pour l'occasion. Les vidéos de cette séance constituent un corpus d'observation simple.

5.2.2 Deuxième séance

La deuxième séance de cours filmée (22 et 23 mars) est la 7^{ème} séance du 2^{ème} semestre. Les apprenants ont 36 h d'études depuis le 1^{er} semestre.

Suite à la demande des étudiants pour pouvoir dire « non, je ne veux pas » en japonais, nous nous sommes demandée si les étudiants en milieu exolingue devaient se comporter comme les Japonais ou non.

Nous avons alors décidé de travailler lors de cette séance la compétence communicative interculturelle afin de leur faire comprendre les conséquences éventuelles s'ils s'expriment en japonais comme des français. Nous avons donc modifié l'ordre de la leçon avant de commencer la tâche finale de l'invitation à une activité (repas,...) pour que les apprenants étudient d'abord les verbes et les adjectifs afin d'exprimer des notions affirmatives et négatives.

Nous avons choisi comme support de cours, les dialogues utilisés par Louise Dabène pour illustrer la notion de système axiologique (1987). Ces deux dialogues français et japonais expriment un refus à une invitation (voir texte en annexe3 p. 65).

Nous avons fait jouer les deux dialogues par les apprenants puis nous avons lancé la discussion sur la différence entre les deux dialogues afin que les étudiants prennent conscience des différences culturelles.

5.3 Système du langage honorifique japonais

Lors de l'analyse vidéo, nous allons étudier certains extraits ayant un rapport avec les termes de parenté. Pour comprendre cette notion, il faut prendre en compte deux aspects principaux de système du langage honorifique japonais. Le premier résumé par le tableau 1 consiste à manier le langage du respect et celui de l'humilité. Le langage du respect est utilisé pour parler à quelqu'un à qui l'on doit manifester le respect. Notons que le langage du respect, ou honorifique ne s'utilise jamais pour soi-même. Le deuxième aspect concerne l'identité d'un individu par rapport au groupe. Cette conscience désigne les notions de *uchi* et *soto*.

Les explications suivantes ont été conçues à partir de la présentation des deux principaux niveaux du système du langage honorifique japonais du livre « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000 :153).

5.3.1 Langues du respect et de l'humilité

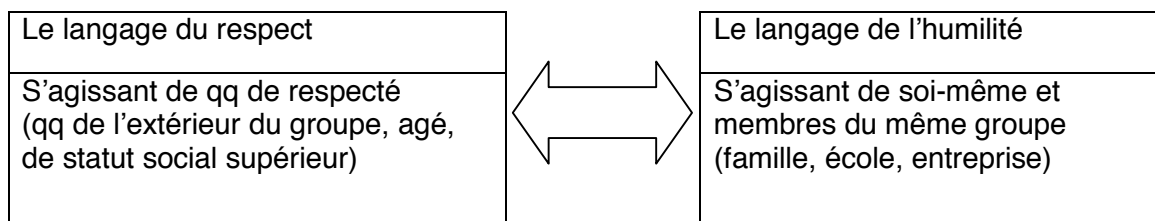


Tableau 2 : langages du respect et de l'humilité

5.3.2 Identité d'un individu par rapport au groupe

Nanake, cité par Higashi (2001) définit ce système comme suit :

Ce système caractéristique de la société japonaise représente la conscience d'identification qui est basée sur le groupe social auquel le locuteur appartient (tels que la famille, l'entreprise, l'école).

Cela veut dire que dans la société japonaise, le critère d'identité correspond au groupe social (famille, école, entreprise). Lorsqu'un locuteur parle de l'un des membres de son groupe *uchi* à une personne extérieure au groupe *soto*, le langage du respect ne doit pas non plus être utilisé, comme pour soi-même.

5.3.3 Utilisation des termes de parenté

Dans les extraits que nous analyserons, il faut dire *haha* [mère] (sans marque de respect = humilité) pour désigner sa propre mère lorsqu'on en parle à quelqu'un de l'extérieur de la famille ou en public, (voir l'extrait 2 et la figure 2) comme nous l'avons vu avec les règles précédentes.

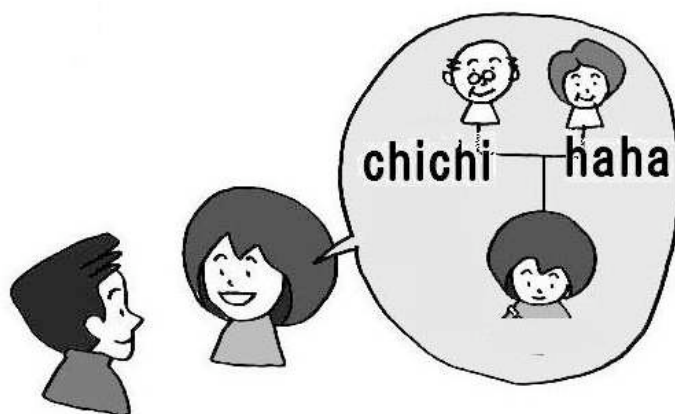


Figure 2 : parler de ses propres parents à une personne extérieure au groupe

Mais si on parle directement à sa propre mère, on dit *okaasan* [mère] avec marque de respect (voir l'extrait 5 et la figure 3).

Certains utilisent également *mama* [maman] pour parler à leur propre parents (voir l'extrait 4).

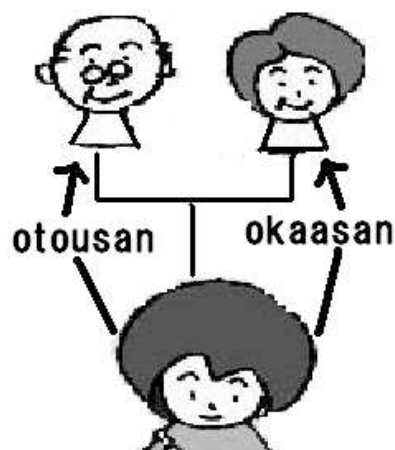


Figure 3 : parler directement à ses parents

Ce dernier terme *okaasan* [mère] est aussi celui qui sera utilisé pour désigner la mère de l'interlocuteur (Figure 4) ou la mère de quelqu'un d'autre, puisqu'on doit lui marquer le respect.



Figure 4 : parler des parents de quelqu'un d'autre

5.4 Objectifs de la recherche

Nous espérons mettre en évidence certaines problématiques concernant la dimension socioculturelle dans l'apprentissage et dans l'enseignement à travers les interactions entre enseignant et apprenants durant les cours.

Dans ces interactions, il nous semble particulièrement intéressant d'analyser en premier lieu l'émergence de moments inattendus où les apprenants expriment de manière directe ou indirecte leur incompréhension de certaines règles socioculturelles. Ce sont les étudiants eux-mêmes qui veulent aborder les problématiques socioculturelles dans le cours. Ils sont très curieux et veulent tout comprendre et ainsi combler leurs lacunes. Quant à l'enseignante elle est face à l'imprévu, l'enseignante est déconcertée par certaines questions inattendues. Elle est amené à interpréter ces moments et à réagir sur le vif.

Il est également intéressant de constater dans l'action la curiosité des étudiants. Les regards des étudiants sont tous focalisés sur l'enseignant. Ils sont très concentrés, posent des questions, s'interrogent. Ils veulent analyser le cours en utilisant leurs connaissances acquises. Les étudiants s'entraident pour vérifier la question et la réponse.

Nous allons effectuer une analyse qualitative pour faire ressortir les moments d'émergence, voir comment réagit l'enseignant et voir comment il repère les aspects didactiques à travers une analyse détaillé de quelques extraits sélectionnés.

Notre objectif général est d'améliorer notre cours. C'est pourquoi nous avons choisi d'analyser notre propre cours. Il faut toutefois noter que ce choix entraîne des difficultés particulières du fait de devoir analyser son propre cours, comme la gêne ou le manque de recul à première vue.

5.5 Description du corpus

Le corpus vidéo constitué atteint un total de 8 h de bandes vidéo. Nous avons visionné l'intégralité de ces bandes vidéo pour ensuite choisir plusieurs extraits intéressants à première vue par la richesse des échanges et leur potentialité à répondre à nos objectifs de recherche. Chaque extrait a ensuite été transcrit sous forme textuelle et annoté. L'intégralité de ces transcriptions est disponible en annexe 4 p. 67.

L'enseignante a rencontré deux attitudes divergentes par rapport à son statut de « natif » de la langue : une demande de bilinguisme et biculturalité de la part du groupe du lundi – traductions et explications souhaitées en français, même déroulement du cours en français - et de l'autre une demande de type « immersion » où le public accueille favorablement l'enseignante native et une approche en langue japonaise quasi exclusivement, donc de type immersif, ou directe. Cela montre la complexité au niveau des attentes du public qui renvoie probablement à leurs cultures éducatives.

Cette différence au niveau des attentes se traduit également par une différence de comportement des étudiants entre les deux groupes. En effet, le groupe du lundi est plus réceptif alors que celui du mardi et

nettement plus actif. Étant donné que notre objectif de recherche était l'analyse des interactions chez les étudiants, nos extraits concernent tous le groupe du mardi, beaucoup plus riche d'interactions.

Nous notons ici qu'il pourrait être intéressant pour une autre problématique de recherche d'analyser la même séance dans deux groupes aux comportements différents.

Nous avons finalement analysé 6 extraits de la première séance filmée du mardi 16 mars et 5 extraits de la deuxième séance filmée du mardi 23 mars.

6 Analyse des résultats de l'expérience

Nous allons effectuer une analyse qualitative pour faire ressortir des moments d'émergence de manifestations inattendues de la dimension socioculturelle, voir comment réagit l'enseignant et voir comment il repère les aspects didactiques.

Nous avons donc choisi de mettre en évidence un processus qui renvoie à plusieurs phases :

- une phase (a) où un phénomène émerge de manière subite et inattendue dans l'interaction ;
- une phase (b) concernant le moment où l'enseignant est amené à interpréter ces moments et à réagir sur le vif ;
- une phase (c) de réaction des apprenants par rapport à ces phénomènes ;
- une dernière phase (d) qui est hors de l'interaction et qui constitue une auto-analyse sur ces processus en mettant en évidence le repérage réflexif de certaines des questions importantes pour la didactique et pour la recherche.

Ces moments auxquels l'enseignant ne peut pas répondre de manière détaillée sur le vif constituent par ailleurs des objets de réflexion didactique très riches pour un travail sur des règles socioculturelles qui sont implicites mais indispensables à l'enseignement-apprentissage d'une langue.

6.1 Présentation de l'analyse

Nous allons analyser des extraits provenant de deux séances de cours distinctes espacées d'une semaine. La première est datée du mardi 16 mars 2010 et la seconde du mardi 23 mars 2010. Les extraits de chaque séance proviennent de la transcription continue d'un seul passage. La transcription complète est disponible en annexe 4 p. 67.

6.1.1 Conventions de transcription

/	: pause courte
//	: pause longue
:	: allongement vocalique
↓	: intonation descendante notable
↑	: intonation montante
(texte)	: descriptions gestuelles et contextuelles
texte japonais	: transcription romaji hepburn

6.1.2 Désignation des interlocuteurs

E	: Enseignante (native)
é	: un étudiant
é X	: l'étudiant X (X = première(s) lettre(s) du prénom)

6.2 Analyse de la séance 1 : complexité de termes de parenté

6.2.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 16 mars 2010 18h-20 h, le 6^{ème} cours de 2^{ème} semestre avec 34 h d'études depuis le 1^{er} semestre.

6.2.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale et travail en groupe ainsi qu'une production écrite (devoir à la maison). Les deux extraits se situent au début des cours lorsque la classe commençait à réviser les verbes de déplacement. L'enseignante commence à réviser la séance de la semaine précédente en posant la question suivante : « Où vous êtes allés le week-end dernier ? ».

6.2.3 Extrait 1 : alternance codique

6.2.3.1 Présentation de l'extrait

1. E : *senshuu doko he ikimashitaka* ? [La semaine dernière, où êtes-vous allés ?]
2. E : *senshuu / doko he ikimashitaka* ?
3. E : ya quelqu'un qui est allé à tel endroit un peu original ? (*les étudiants se regardent entre eux*)
4. E : *senshuu doko he ikimashitaka* ?
5. é R : (*parle à voix basse avec son voisin puis lève le doigt*)
6. é R : Geneva *ikimashita*↑ ? [Je suis allé à Geneva]
7. E : *ikimashita* ?
8. é R : Geniva
9. E : Geneva mm (affirmatif) *omoshiroi desu ne Genève*↑ *desu Genève desu* / [c'est intéressant n'est-ce pas. C'est Genève] non, c'est ça ? (*l'enseignante a une hésitation entre Genève en Suisse et Genova en Italie*)
10. é R : oui je pense // c'est Genève↑ (*rires*)
11. E : *Genève ni ikimashita* [Je suis allé à Genève] (*écrit la phrase au tableau*) (*R fait oui de la tête en lisant*)

6.2.3.2 Analyse de l'extrait

(b) réaction de l'enseignant

Lignes 2 et 3 : on repère un phénomène d'alternance codique (code-switching). L'enseignant lance la balle en japonais les étudiants se regardent entre eux, un silence s'installe, donc l'enseignant donne une aide en français pour que les étudiants comprennent plus facilement la phrase prononcée en japonais. On remarque que la partie en japonais est dite à haute voix et la partie en français est dite à petite voix. L'enseignante veut communiquer en japonais avec les étudiants mais elle n'a pas de réponse. C'est pour cela qu'elle le dit à petite voix par rapport au japonais. C'est un élément de méta-communication.

(c) réaction des apprenants

Ligne 6 : l'étudiant répond à la question de l'enseignante, il recourt à une stratégie de dire « Genève » en anglais : « Geneva ».

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 9 : l'enseignant a une hésitation entre Genève en Suisse et Gênes (Genova) en Italie, il essaie de vérifier en français «non, c'est ça ?».

(c) réaction des apprenants

Ligne 10 : l'étudiant répond en français « oui je pense // c'est Genève↑ (rires) ».

(d) auto-analyse

L'enseignante a une facilité de communiquer aussi bien en français qu'en japonais en cours (compétence plurilingue), elle vérifie en français sans faire attention, et elle accueille la réponse française mais elle fait tout de suite la traduction en japonais (ligne 11) en écrivant la phrase dite par l'étudiant et c'est le japonais qui figure comme légitime au tableau. L'étudiant vérifie s'il a bien compris en regardant la phrase écrite en japonais.

6.2.4 Extrait 2 : émergence d'un problème et explication rapide une règle socioculturelle**6.2.4.1 Présentation de l'extrait**

21. E : *dare to ikimasitaka, Rachard-san wa senshuu Genève ni ikimashita, dare to Genève ni ikimashitaka ?* [avec qui êtes-vous allé à Genève ? Rachard, est allé à Genève la semaine dernière, avec qui êtes-vous allé à Genève ?]
22. é R : c'est *okaasan* [maman] c'est ça ? mais *chais* pas comment on dit en fait, c'est *kaasan* c'est ça ?
- [...]
27. E : *okaasan to ikimashita* [il est allé à Genève avec sa mère] (*écrit au tableau to*)
28. E : par contre attention, alors (*écrit au tableau haha et non okaasan*)
29. E : moi je peux décrire ce que Rachard-san a fait
30. E : *Rachard-san wa okaasan↑ to Genève he ikimashita* [Rachard est allé à Genève avec sa mère] (*écrit au tableau okaasan*)
31. E : alors qu'est-ce que c'est la différence entre *haha* et *okaasan* ?
32. é JF : c'est pas *okaasan* quand on parle de sa propre mère et euh / *haha* quand on parle de celle de l'autre, non ? c'est pas ça ?
33. E : (*fait signe d'inverser avec les mains*)
34. é JF : c'est l'inverse ? (*rires*) dommage
35. é La : (à JF) non c'était pas mal, c'était bien tenté,
36. é JF : (à La) c'était bien tenté ?
37. é La : (à JF) ouais ouais ouais (*rires*)
38. E : voilà c'est ça (*tout le monde écrit sur son cahier*)
39. E : vous avez bien compris alors
40. é : (à sa voisine) *haha* c'est ta maman et l'autre c'est la mère
41. E : *haha↑ haha↑* c'est / ma / mère, ma propre mère (*geste de se désigner avec les mains*)
42. E : donc devant le public (*fait un geste désignant le public*) il faut dire *haha* (*geste de se désigner*) / *watashi wa haha to: mm // Paris he ikimashita watashiwa haha to Paris he ikimashita* [je suis allée à Paris avec ma mère]
43. E : par contre, quand si vous voulez parler de la mère de quelqu'un (*montre « okaasan » au tableau*), il ne faut pas oublier la notion de politesse (*souligne en rouge le suffixe « san » de*

« okaasan » *au tableau*). Alors il faut rajouter *san*, *okaasan okaasan*, ce sera la mère de quelqu'un (*geste indiquant l'extérieur*).

6.2.4.2 Analyse de l'extrait

Ligne 21 : l'enseignant lance un nouveau point grammatical en disant *dare to* [avec qui] *ikimashitaka* en faisant attention que les apprenants connaissent déjà le mot *dare* [qui] et pour qu'ils devinent quel rôle joue la particule *<to>*.

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 22 : R utilise le mot *okaasan* pour parler de sa propre mère. Il utilise une stratégie d'associer le mot qu'il connaît en dehors du cours, mais on ne peut pas dire *okaasan* devant le public (voir la partie explication honorifique du japonais). D'un point de vue sociolinguistique, la phrase n'est pas tout à fait correcte.

(b) réaction de l'enseignant

Après une petite hésitation due au fait que ce n'était pas prévu d'expliquer la règle de la référence-parenté dans cette séance, l'enseignant prend la décision plutôt profiter la curiosité des apprenants pour aborder ce thème dans le cours et écrire au tableau les 2 mots *haha* et *okaasan*. Ensuite, il demande si quelqu'un connaît cette différence entre *haha* et *okaasan* (ligne 28). C'est une stratégie d'enseignement pour créer une ambiance d'apprentissage correctif afin que les apprenants partagent leurs connaissances.

(c) réaction des apprenants

Ligne 32 : JF connaît ce vocabulaire, il a remarqué une différence mais il en a inversé l'usage. Il a probablement constaté cette différence de vocabulaire en réception (en regardant des films par exemple) mais la règle n'avait pas été explicitée ce qui provoque une erreur dans l'usage.

(d) auto-analyse

Ligne 21: L'enseignante utilise une stratégie inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux.

Ensuite, l'enseignante a hésité à aborder directement cette règle dans ce cours car elle doit être vue normalement dans la leçon 9. Mais les étudiants sont très curieux et essaient de comprendre le système des règles de fonctionnement de la société japonaise à propos de la famille car ils se sentent très concernés. L'enseignante explique donc l'usage de ce vocabulaire d'une façon radicale et simplifiée en donnant la traduction de « ma propre mère » et « la mère de quelqu'un » mais sans vraiment aborder en fait la raison de la règle socioculturelle qui demande de dire *haha* devant le public.

Cet extrait est emblématique du processus selon lequel des moments où, même dans un cours qui est très bien préparé, il y a émergence inattendue de questions qui renvoient aux règles socioculturelles des comportements.

6.2.5 Extrait 3 : surprise et curiosité de l'enseignant natif

6.2.5.1 Présentation de l'extrait

45. é JF : (lève le doigt)

46. E : *hai* [oui ?]

47. é JF : et pour le père † ça fait comment ?

48. E : *nan desuka* [c'est quoi ?]

49. é JF : c'est *otousan* [papa] non ?

50. é Em : *chichiue* [père]

51. E : c'est ça c'est marrant † *Emmanuelle-san chichiue* † très bien, vous avez appris où *chichiue* ?

6.2.5.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 47 : JF demande quelle est la différence pour le père. Il cite un mot : *otousan*, il est curieux de savoir, concernant de cette référence parenté.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 48 : L'enseignant relance toujours la question qui est posée par l'étudiant à la classe pour que les apprenants puissent partager leurs connaissances et réfléchir ensemble.

(c) réaction des apprenants

Ligne 49 : JF connaît aussi le vocabulaire pour le père.

Ligne 50 : Em dit *chichiue*, c'est une expression honorifique pour désigner le père qui n'est plus employée de nos jours. Elle a été remplacée par *chichi*. Em connaissait déjà cette expression, elle l'a entendue souvent. Elle arrive à faire l'association avec des mots qu'elle a déjà entendus.

Les étudiants sont capables de réceptionner la variation de l'appellation du père mais ils ne connaissent pas l'évolution diachronique de la langue.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 51 : L'enseignant est très surpris que Em connaissait ce vocabulaire qui n'est plus utilisé dans la vie quotidienne de nos jours. Même si la réponse n'est pas appropriée, au lieu de dire « on n'utilise plus cette expression de nos jours » l'enseignant dit « très bien ». C'est caractéristique de l'enseignant natif qui est surpris et content que l'étudiant connaisse un mot rare que l'on n'utilise plus de nos jours. L'enseignant est également curieux de savoir où il a entendu cette expression.

(d) auto-analyse

Les étudiants sont motivés et très contents de parler des mots qu'ils connaissent déjà et qu'ils ont appris en autodidactes pour la plupart, ce qui renvoie à une exposition informelle de la langue. Quant à l'enseignante elle était très surprise qu'une apprenante puisse connaître ce mot de l'ère Edo (XVI^{ème} siècle) qui n'est plus utilisé dans la vie quotidienne de nos jours. L'enseignante vit en France depuis 6 ans, elle n'a pas de contact avec les médias japonais comme la télé, les films, ou les livres dans sa vie

quotidienne, et la langue et culture cible à apprendre c'est le français pour elle. Le fait qu'un apprenant dise « j'entends souvent ce mot » l'a marquée à tel point qu'elle a oublié de répondre à la question d'origine.

6.2.6 Extrait 4 : Irruption des questions de la part des apprenants

6.2.6.1 Présentation de l'extrait

52. é Em : on l'entend souvent

53. E : vous entendez souvent ? / c'est // m c'est

54. é A : mais on n'entend pas trop *haha* (*quiproquo entre haha et rire : rires*)

55. é A : nan mais le *haha* là

56. é Em : on entend *mama* et *papa* encore

57. E : *mama* et *papa* ? (*rires*)

58. E : parce que ça se passe en famille non ?

59. é Em : ça dépend si c'est des enfants petits ou...

60. E : ah les enfants ils ont encore le droit (*geste d'une personne petite*) mais à partir de *chais* pas quand on est adulte ça fait bizarre devant le public, si vous dites *okaasan* comme ma mère, ça fait un peu ma maman, si vous voulez

61. E : je suis allé à Genève avec ma maman (*geste de se désigner*) (*rires*).

62. E : peut être voilà avec votre ami ça marche mais voilà

63. é A : *haha* le mot est familier peut être ? c'est

64. E : hein

65. é A : *haha*, c'est

66. E : *haha* ya pas de notion de politesse ok c'est la mère.

67. E : *okaasan* voilà vous voyez bien il y a *san*, (*montre "san" au tableau*) la notion de

68. é A : si on enlève le *o* on dit juste *kaasan* ?

69. E : *kaasan* c'est possible, vous avez entendu *kaasan* aussi ? très bien, // alors, ça dépend des régions.

70. E : alors déjà qu'est-ce (*souligne le "o" de okaasan au tableau*) *o* aussi c'est honorifique, c'est un symbole de politesse *okaasan* il y a deux fois la politesse

6.2.6.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

A constate qu'on n'entend pas trop *haha*, il veut savoir et analyser le système d'appellation familiale. Em dit que l'on entend *mama* et *papa* chez les enfants petits.

(b) réaction de l'enseignant

Lignes 54 et 55 : Les questions des étudiants sont toujours inattendues au cours de cette interaction pour l'enseignant. Malgré tout, il donne l'explication de l'usage et prend en charge de montrer ce qui est approprié comme expression (les enfants disent *papa* et *mama* est acceptable), et essaie de mettre dans un contexte français le fait de dire *papa* et *mama* devant le public.

Ligne 60 : L'enseignant répond car il veut donner toutes ses connaissances à l'étudiant en répondant à la question. C'est caractéristique du natif pour les Japonais qui détient le savoir.

Ligne 70 : L'enseignant essaie d'expliquer avec les éléments grammaticaux qui ont déjà été appris dans le cours.

(c) réaction des apprenants

Ligne 68 : L'étudiant a déjà entendu cette expression en dehors du cours. il s'intéresse, il veut analyser et il est très curieux de comprendre les variations langagières qu'il a entendues en regardant des dessins animés japonais. Les apprenants ont une image de l'enseignant natif qui, dans leur représentation peut tout comprendre et peut répondre à toutes leurs questions. En fournissant des réponses authentiques, l'étudiant essaie de comprendre en citant ses connaissances antérieures et essaie de les utiliser, de les exploiter dans le cours. C'est une stratégie des apprenants pour comprendre la culture japonaise.

(d) auto-analyse

Pour les apprenants, l'enseignant natif peut tout comprendre et peut répondre à toutes leurs questions en donnant des réponses « authentiques ». Em a même cité une expression « c'est toujours mieux la vraie mère que la nourrice » au moment d'une interview que nous avons réalisé auprès de certains étudiants.

L'explication de la règle est incomplète car il aurait fallu expliquer la différence entre les notions de maison et extérieur (*uchi/soto*) et celle de public entre la France et le Japon. Les explications peuvent être limitées car la langue et les règles socioculturelles sont intériorisées.

Lorsqu'il y a émergence d'un phénomène, l'enseignant doit évaluer oralement dans l'échange si ce que l'étudiant raconte est correct ou non. C'est le rôle d'évaluateur de l'enseignant qui est sollicité pas uniquement sur la précision linguistique mais aussi sur ce qui est approprié dans la communication pour la langue étrangère.

6.2.7 Extrait 5 : réactions face à la complexité du système axiologique japonais

6.2.7.1 Présentation de l'extrait

71. é Li : et si on parle à sa mère, quand on appelle sa mère, on lui dit *haha* ou on lui dit *okaasan* ?
 72. E : *okaasan*
 73. E : vous êtes en famille, dans ce cas là vous pouvez appeler votre mère *okaasan* avec respect
 (*geste de désigner quelqu'un de plus grand*)
 74. é A : et on dira à quelqu'un d'autre *watashi no haha* [ma mère] ?
 75. E : *watashi no haha* par exemple dans un lieu public
 76. E : *watashi no haha wa* ↑ etc etc m
 77. E : *daijoubu desuka* ? [ça va ?]
 78. é JF : et donc le père on dit comment ? (*rires*)
 79. E : père *wa nihongo de* [c'est en japonais] donc / (*écrit "chichi" au tableau*) *chichi wa* mon père *chichi* et (*écrit "otousan" au tableau*) *otousan* c'est le père de qqun d'autre // *otousan wa* le père de quelqu'un d'autre (*souligne le "o" et le "san" de "otousan" comme pour "okaasan"*)
 80. é : *omoshiroi desune* [c'est intéressant n'est-ce pas ?] (*tout le monde écrit la phrase sur son cahier*)

6.2.7.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 71 : Li veut savoir comment on doit s'adresser à sa propre mère (terme d'adresse).

C'est une bonne remarque parce que c'est une règle différente de celle de *uchi/soto*. En effet, c'est la règle humilité/respect qui prime dans ce cas. On peut donc appeler sa mère *okaasan* avec respect mais pas devant le public. Ils doivent vérifier beaucoup de choses parce que la situation n'est pas facilement décodable pour les étudiants.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 73 : L'enseignant essaie de traduire en français la notion de *uchi/soto* comme l'intérieur de la maison en disant « vous êtes en famille », mais l'explication n'est pas suffisante. En effet, ce n'est pas parce qu'on est en famille qu'on appelle sa mère *okaasan*. On ne peut pas traduire simplement le mot sans expliquer la notion de *uchi* dans la société japonaise.

(c) réaction des apprenants

Ligne 80 : Une étudiante dit « *omoshiroi desu ne* » [c'est intéressant] et tous les étudiants notent l'explication sur leur cahier.

6.2.8 Extrait 6 : l'enseignant doute face à l'évolution de sa propre culture

6.2.8.1 Présentation de l'extrait

82. E : mais est-ce que vous avez remarqué maintenant il y a peut être une tendance même les adultes ils disent *okaasan* devant le public moi j'ai remarqué ça / à la télé les interviews de joueurs de foot ou je ne sais pas ils disaient je remercie ma mère, ma maman comme *okaasan* (*rire*) *otousan*

83. é Li : et c'est censé faire mignon fin si on le dit devant les gens ?

84. é La : censé faire mignon ? (*moqueur*)

85. é Li : fin *chais* pas moi j'avais vu y avait

86. E : c'est vrai, c'est bon de voir ah oui c'est vrai c'est intéressant de voir

87. é Li : y avait le gars il avait dit justement fin j'ai pas compris ce qu'il racontait quoi mais il a dit il a dit *okaasan* en parlant de sa mère et ya tout le monde qu'a fait oh (*geste d'attendrissement*) (*rires*) ou j'en sais rien si c'est censé être mignon ou pas quoi

88. E : voilà après tout dépend de l'ambiance

89. E : mais ça va faire un peu bizarre pour moi enfin une interview à la télé ça fait quand même officiel, un monsieur qui est bien costaud (*geste d'être costaud avec les bras le long du corps*) et tout il dit euh j'aime ma maman ou *chais pas* (*rires*) ça fait un peu / bizarre mais (*rires*)

90. E : je sais pas est-ce que c'est accepté maintenant dans le Japon actuel et tout je sais pas c'est à voir

6.2.8.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

L'étudiante essaye d'interpréter, de comprendre quelle est la réaction des gens si on dit *okaasan* devant le public. Elle a sans doute entendu des personnes le dire. C'est une tendance nouvelle chez les jeunes Japonais de ne pas suivre les règles sociales classiques.

Ce sont les étudiants mêmes qui abordent le thème qui veulent connaître cette dimension sociolinguistique. Ils sont curieux de savoir comment les règles de fonctionnement de la société japonaise vont déterminer aussi certains aspects linguistiques.

(b) réaction de l'enseignant

Il a émergence chez l'enseignant d'une incertitude sur sa propre culture. L'enseignant se demande si le fait de dire *okaasan* avec respect en parlant de sa propre mère en public est acceptable. Comment la société d'aujourd'hui le considère-t-elle ? Es-ce que c'est acceptable de dire « maman » en public en France ?

Ligne 89 : L'enseignant essaie d'interpréter ce phénomène dans le contexte français. Il se demande et en même temps demande l'avis des apprenants. Il vit un moment difficile car un enseignant natif « représente la norme » et l'incarne en quelque sorte. Il n'est plus dans la certitude par rapport à son rôle d'évaluateur et avoue même qu'il ne sait pas si ce phénomène est acceptable dans le Japon actuel. Il essaie de faire partager la complexité de la société sans perdre la face.

(c) réaction des apprenants

Ligne 87 : Ils essaient d'interpréter en se rappelant une situation et demandent l'avis de l'enseignante.

(d) auto-analyse

Un natif peut être parfaitement familiarisé et élevé dans une culture mais la société évolue. Même le natif assiste à une évolution de règles sociales d'une société. Il peut y avoir aussi des écarts de langue chez les jeunes qui ont leur façon de s'exprimer. La réalité de la complexité sociale ne facilite pas non plus la tâche de l'enseignant dans ce cas. Cela peut rentrer en conflit avec les perceptions que l'enseignant lui-même peut avoir sur la langue, ou sur ce qui est approprié à un moment donné. La question de la variation interne est ainsi posée.

En disant aux étudiants « il faut dire *chichi* ou *haha* », l'enseignante native mène une auto-réflexion et se demande par ailleurs si les apprenants doivent parler comme elle, c'est-à-dire en formulant ce que elle, elle croit être poli. Elle se demande pourquoi elle veut être polie et avec quel public. Elle se demande si elle doit utiliser des mots raffinés et compliqués lorsqu'elle elle parle avec des locuteurs japonais non natifs. Nous voici dans une grande complexité, cause de dilemme et de questions de fond pour la didactique de la langue japonaise.

Elle veut que les apprenants parlent « correctement » selon leur âge et statut et c'est peut être au fond un reflet de ses expériences amères d'apprentissage d'une deuxième langue. Lors de sa propre expérience d'apprentissage, elle se sentait incompetente, elle percevait sa manière de parler comme se rapprochant à celle d'un petit enfant. On y retrouve des éléments hautement personnels et culturels où se joue l'effet pygmalion).

6.3 Analyse de la séance 2 : comment refuser poliment en japonais sans dire « non »

6.3.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18h-20 h, le 7^{ème} cours de 2^{ème} semestre avec 36 h d'études depuis le 1^{er} semestre.

6.3.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 3 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'invitation à une activité (repas,...). L'enseignante distribue aux étudiants un article où il y a deux dialogues dont la situation est similaire : proposition et refus (voir annexe 3 p. 65). Un dialogue a lieu en français entre deux Français et l'autre a lieu entre deux Japonais et a été traduit en français.

L'enseignant demande ensuite aux étudiants leur avis sur ces dialogues. Les extraits se situent à la fin des cours, lorsqu'a été abordée la façon japonaise de refuser une invitation et que la classe a comparé la différence entre les deux dialogues.

6.3.3 Extrait 7 : émergence d'une empathie pour le point de vue des Japonais

6.3.3.1 Présentation de l'extrait

1. é Li : ils sont pas du tout clair ah c'est fou (rires)
2. é JF : c'est du japonais alors c'est des Japonais, non c'est pas ça ?
3. E : voilà alors numéro 2↑ c'est un Japonais, une Japonaise
4. é La : nous on est un peu plus froid non ?
5. E : le numéro 1↑ c'est un dialogue entre deux Français
6. E : et numéro 2↑ c'est un dialogue entre des Japonais
7. é Li : oui mais au moins avec le Français t'es sûr qu'il va pas venir mais avec le Japonais tu sais pas (*rire*)
8. E : ah / voilà le numéro 2↑ on ne sait pas si M. B viendra ou pas
9. é Li : mais même au début on dirait que dans le français c'est plus poli mais à la fin on dirait qu'il commence à s'énerver. Au début là quand il dit on compte sur vous il refuse poliment et à la fin il dit non absolument pas, c'est vraiment il dit (*geste de dire non*) fin ouais là c'est c'est ambigu.
10. é R : Même les formes, normalement, je peux on ne peut pas le mettre dans un dialogue comme ça, normalement c'est : « je ne↑ peux »
11. E : je ne peux
12. é : dans le deuxième dialogue je pense qu'il y a une erreur d'ailleurs

6.3.3.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 9 : Une étudiante fait une remarque sur un ton émotif (elle s'énerve). Elle a fixé le point de départ de l'analyse sur le dialogue japonais. Par rapport au Japonais, le Français commence à s'énerver. Elle essaye de comparer le tempérament de locuteur Français par rapport aux Japonais en disant que le dialogue français est clair et le japonais est ambigu.

(d) auto-analyse

Ligne 10 : Au début, les étudiants disent que le dialogue entre les Japonais n'est pas du tout clair, ils ne sentent pas que le Japonais viendra. L'étudiant essaie d'analyser le dialogue au niveau des structures de phrase. Ce qui est intéressant c'est que L se met à la place du locuteur japonais, et l'expression ambiguë est plus neutre que pas de tout clair.

6.3.4 Extrait 8 : surmonter des stéréotypes pour intérioriser la règle japonaise

6.3.4.1 Présentation de l'extrait

13. E : qu'est-ce que vous pensez alors cette attitude des Japonais ?
14. é JF : c'est très japonais
15. é La : (à JF) c'est très japonais merci hein (*rires*)
16. é JF : en fait ils disent pas non directement c'est c'est
17. E : voilà c'est ça, on évite d'avoir un conflit
18. é JF : voilà c'est ça oui
19. E : quand quand on dit non, c'est vrai il est gêné, il est gêné de dire non parce que / pour lui ça peut provoquer un conflit (*étudiants très attentifs*)

6.3.4.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 14 : Les étudiants se font une représentation des Japonais comme des personnes qui ne disent pas non. Ils se plaignent de ne pas arriver à comprendre précisément ce que le locuteur Japonais veut dire. On constate l'apparition d'un malaise, suite à un malentendu et une situation ambiguë.

Ligne 15 : Une étudiante fait une remarque sur le stéréotype concernant les Japonais exprimé par un autre étudiant en riant afin de ne pas trop heurter les Japonais qui sont présents dans le cours (l'enseignant et 2 cameramen). Elle pensait que cela pouvait les blesser.

Ligne 16 : Il semble que l'étudiant a intériorisé la règle que dans les sociétés japonaises on essaye de ne pas rentrer en conflit, ne pas faire perdre la face à l'autre.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 17 : L'enseignant essaie d'expliquer ce que cela évoque de dire non dans le contexte japonais.

(d) auto-analyse

Les étudiants s'entraident pour ne pas tomber dans le stéréotype, on sent leur frustration de ne pas comprendre si le Japonais vient ou pas.

6.3.5 Extrait 9 : les Japonais disent-ils vraiment non ?

6.3.5.1 Présentation de l'extrait

- 20.é JF : (lève le bras) mais est-ce qu'à la fin de ce dialogue 2↑ on sait il veut dire non le japonais ? est-ce que c'est non ou on sait pas ?
- 21.é Li : bein je pense que c'est non
- 22.é JF : ouais c'est non euh fin faut comprendre non non non ?
- 23.E : alors, est-ce que c'est non ?

24. é Li : il faut comprendre “absolument pas” ? (*rires*)
25. E : oui je suis vraiment désolé / ah par contre à la fin il dit mais↑ je ne sais pas si je peux
26. é JF : en fait on sait pas (*rires*)
27. é Li : là c’est 4 phrases pour euh rien dire quoi c’est
28. E : voilà il ose pas dire non directement
29. E : voilà c’est non il peut pas (*geste de repousser*), en tous cas il peut pas, il a quelque chose à faire.
30. é La : il dit je sais pas si je peux, en fait il est même pas sûr lui-même

6.3.5.2 Analyse de l’extrait

(a) émergence d’un phénomène

ligne 20 : C’est insupportable pour les étudiants de ne pas savoir vraiment si le Japonais vient ou pas.

Ligne 22 : L’étudiant veut savoir si les autres interlocuteurs japonais qui entendent le dialogue peuvent décoder correctement le message. Il a un doute quand il dit « il ne sait pas lui-même », il pense que le locuteur hésite entre venir ou non. Les genoux de l’étudiant tremblent. Il essaye de comprendre mais c’est difficile, il focalise son attention sur l’enseignante et attend une réponse précise, mais l’enseignante ne prononce pas clairement ce qu’il veut savoir.

(b) réaction de l’enseignant

L’enseignant ne donne pas la réponse tout de suite, il ne peut pas déterminer non plus si c’est 100 % sûr que le Japonais ne vient pas. Il essaie de chercher un élément clé en lisant le texte mais n’en trouve pas et hésite donc à donner une réponse tranchée.

(c) réaction des apprenants

Ligne 30 : L’étudiant essaye d’interpréter. Il n’est pas sûr de lui.

(d) auto-analyse

Le comportement des Japonais n’est pas figé en réalité contrairement à ce que peut faire penser le dialogue. C’est la raison pour laquelle l’enseignante hésitait à donner aux étudiants une seule interprétation possible du dialogue (le Japonais ne viendra pas).

L’enseignant ne peut pas déterminer pour chaque individu comment il doit se comporter quand il parle japonais. C’est aux apprenants de réfléchir pour décider s’ils s’adaptent ou non à la manière japonaise.

C’est difficile pour l’enseignant de trouver comment aider les apprenants à comprendre ce dialogue japonais, comment elle peut donner les clés sans tomber dans le cliché.

L’enseignant peut aider chaque apprenant à être le mieux à même de réagir dans certaines situations et leur donner la sensibilité qui permettra de réagir de manière appropriée.

6.3.6 Extrait 10 : une interprétation radicale peut s'ouvrir à une large discussion

6.3.6.1 Présentation de l'extrait

38. é PY : en fait ils sont un peu hypocrites
39. E : hypocrites, mm, peut être (*rires*)
40. é La : (*directement à PY*) tu vas t'en prendre une hein (*rires*)
41. E : c'est hypocrite parce que il sait qu'il peut pas venir mais↑ il dit pas que voilà ça sort pas c'est vrai que c'est hypocrite
42. é La : en fait il aurait pu s'y prendre avant. C'est vrai, il a un article à écrire (*référence au dialogue*) il aurait pu s'y prendre avant (*rires*)
43. E : mm (*affirmatif*) c'est bizarre, c'est hypocrite ouais (*doute*)
44. E : dans la société japonaise, en fait il faut deviner ce qu'il pense l'interlocuteur (*geste de désigner l'interlocuteur*). Donc M. B. Il a bien senti que il voulait que B vienne à la fête, c'est pour ça qu'il est bien gêné, que il ose pas dire non, donc ça fait, ça fait trop (*geste de distance*)
45. é : même entre amis ?
46. E : (*signe de la tête : je n'ai pas compris*)
47. é R : même entre les amis ?
48. E : alors même entre les amis peut être c'est plus franc par contre on dit désolé↑ au début, peut être vous entendez *gomen* [désolé] (*lève le doigt*) *gomen* souvent / *gomen chotto*↑ [désolé, c'est un peu...] ça suffit / désolé mais un peu gênant
49. é R : c'est culturel mais euh est-ce que des Japonais qui parleraient dans une autre langue par exemple emploieraient les mêmes formes ? Par exemple comme là on l'a vu en français est-ce que si quelqu'un si vous vous parliez en français est-ce que vous diriez non directement ou est-ce que ?
50. E : c'est vrai que c'est difficile de dire non↓. Maintenant ça fait 5 ans que je vis en France, je sais que c'est pas gênant↑ en France
51. E : c'est pour ça que je commence à être habituée de dire non (*rires*)
52. é R : vous commencez à prendre des mauvaises habitudes (*rires*)
53. E : mais c'est vrai qu'au début c'était difficile ouais
54. E : c'est vrai qu'au Japon, on peut pas avoir le conflit de quelque chose qui peut *chais* pas on sait que le sujet est un peu sensible, on évite absolument (*rire*)
55. é C : mais ça ça doit être lié par rapport à l'histoire, parce que normalement le Japon je crois qu'il a une armée juste pour se défendre et non pas pour attaquer les autres pays, alors que la France a une armée pour se défendre mais aussi pour attaquer, c'est peut être par rapport à ça ?

6.3.6.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 38 : PY dit que les Japonais sont hypocrites. Il dit que les Japonais sont hypocrites mais c'est une interprétation. C'est un point de vue radical suite à la transposition de ses valeurs sociales sur les autres. Il doute que même entre les amis cela se passe comme cela. Ligne 40 : L dit « tu vas t'en prendre une ».

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 43 : L'enseignant aide les étudiants à discuter en disant qu'effectivement, cela peut être perçu comme un comportement hypocrite. Les étudiants ne se sentent pas jugés et peuvent donc continuer la discussion.

(c) réaction des apprenants

Ligne 47 : L'étudiant essaye d'imaginer une situation autre que celle du dialogue. Il doit penser que quelqu'un dans le dialogue n'ose pas dire non parce qu'il est face à une personne de hiérarchie supérieure et qu'il n'y a pas de distance relationnelle.

Ligne 49 : L'étudiant se met à la place de Japonais qui vivent et parlent une autre langue et demande à l'enseignante comment elle dit non.

Ligne 54 : Les étudiants essayent de trouver la raison, en faisant référence à l'histoire, à la civilisation, ce qui peut expliquer le fait que les Japonais n'osent pas dire non.

(d) auto-analyse

L comprend que cela peut fâcher des Japonais de dire qu'ils sont hypocrites. C'est une différence de point de vue.

Pour l'enseignante, c'est important de créer une ambiance pour que les étudiants puissent exprimer ce qu'ils pensent franchement, pour faire émerger leurs représentations et stimuler la discussion. Le fait que l'enseignante aide à interpréter pourquoi l'étudiant pense que c'est hypocrite, en fait montre que l'enseignante accepte même les idées provocantes pour les Japonais, les étudiants commencent à exprimer des idées plus variées.

6.3.7 Extrait 11 : comment agir de manière appropriée

6.3.7.1 Présentation de l'extrait

59. é PY : si nous on dit non à un japonais il va être choqué ?
60. E : si tu dis non ?
61. é PY : ouais bah un japonais qui connaît pas les français, il va être choqué ou...
62. E : Mm ça dépend comment vous dites non
63. é La : (à PY) si tu dis va chier par exemple, oui il va le prendre mal (*rires*)
64. E : mm ça dépend des situations mais c'est vrai que vous dites bah non, ça m'intéresse pas c'est c'est vrai que...
65. é La : et même dans des situations extrêmes genre par exemple il y a un japonais qui se fait agresser dans la rue, un monsieur qui lui dit vas-y donne moi ton portefeuille, il dit ah je sais pas si je peux ? (*geste de prière*) (*rires*)
66. é Li : (à La) il lui donne, ouais (*rires*)
67. é La : est-ce que là il...
68. E : il dira rien je pense, il dira rien ou bien peut être il dira non je veux pas c'est possible.
69. é La : ouais, là quand même vraiment euh d'accord
70. é B : dans ce cas là y a plus de règles de politesse
71. E : Dans ce cas là il n'y a plus de règle oui s'il est en danger (*rires*)

6.3.7.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 59 : L'étudiant se demande comment les Japonais le ressentent si on dit « non », il réfléchit comment agir de manière appropriée.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 62 : L'enseignant explique que les Japonais qui ne connaissent pas les Français, ou bien une autre culture peuvent être choqués, mais il laisse nuancer que cela dépend comment on dit « non ».

(c) réaction des apprenants

Ligne 65 : L'étudiante imagine même des situations extrêmes. Cela permet de développer certaines dimensions de ses compétences interculturelles. Cela montre qu'ils réfléchissent comment agir de manière appropriée.

(d) auto-analyse

Les étudiants ont de l'empathie et essaient de relier cette notion à certains critères.

7 Conclusion didactique

Pour établir cette conclusion didactique, nous reprenons chaque question de la problématique et nous tentons d'y répondre ensuite.

7.1 Comment sensibiliser les apprenants aux différences socioculturelles ?

Comme nous l'avons expérimenté en cours lors de la comparaison des dialogues français et japonais, une certaine sensibilisation semble s'effectuer sur le moment chez les étudiants. Ceux-ci posaient des questions à l'enseignante parce qu'ils réfléchissaient à ces questions.

On voit émerger certaines indications de l'évolution de leur empathie ou de leur perception de la culture étrangère et de la relation qu'ils essaient d'établir entre les deux, entre cette culture japonaise et leur culture et fonctionnement. C'est donc un travail sur l'altérité.

Dans la définition du type savoir-être de la compétence socioculturelle, Byram (Conseil de l'Europe, 1997) parle du rôle d'intermédiaire culturel et de médiateur :

Capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel : identification des zones conflictuelles; capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, à résoudre des conflits ou à faire admettre le caractère insoluble de certains conflits (p. 14).

Aptitude à jouer un rôle de médiateur et à résoudre les conflits entre des pratiques, des valeurs et des significations divergentes (p. 25).

Pour que les questions des apprenants puissent émerger, il est important que dans ces moments-là, l'enseignant joue le rôle de médiateur et non d'évaluateur. Il ne fait pas censurer les apprenants de façon à leur permettre d'exprimer librement leurs idées même si au départ, certaines peuvent sembler blessantes pour un locuteur natif de la langue cible (extrait 10). Cela peut ouvrir la discussion et permettre aux apprenants de bien réfléchir à la distance entre les cultures.

Suite à l'analyse de l'extrait 1 : alternance codique, nous avons noté que l'utilisation des deux langues est absolument indispensable pour la construction du discours explicatif en cours auquel participent d'ailleurs les apprenants.

Cependant, pour que la stratégie inductive en japonais (voir extrait 2) soit efficace, il est nécessaire que l'enseignant établisse un **contrat d'apprentissage** avec les apprenants. Lorsque l'enseignant évoque des constructions linguistiques, il ne parle qu'en japonais. Lorsqu'il évoque des phénomènes métalinguistiques, comme des explications, il parle en français.

7.2 Le natif est-il un modèle à imiter lors de l'apprentissage d'une langue ?

Nous avons déjà vu dans le cadre théorique que certains auteurs n'étaient pas favorables à cette idée (Conseil de l'Europe, 1997).

Byram et Zarate remettent en question ce présupposé, défendant l'idée que les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des ersatz des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes (p. 4).

Florian Coulmas (1981) souligne que :

Il est intéressant de noter que le critère d'authenticité (nativeness criterion) se maintient à travers les lignes de partages théoriques [...] Pour la linguistique de terrain, le locuteur natif est un être humain capable de donner des informations sur sa langue. En linguistique théorique, en revanche, il représente souvent une idéalisation abstraite. Mais en dépit de ces différences fondamentales, la personne étudiée par le linguiste est toujours présentée comme un locuteur natif. C'est ce locuteur qui est habilité à fournir des informations, et c'est sa langue que les analyses grammaticales visent à décrire. Le fait d'être un locuteur natif est donc le seul critère de fiabilité universellement reconnu (p. 5).

Les apprenants considèrent que l'enseignant natif est authentique, fiable et représentatif. Comme le dit Coulmas, c'est pour cela les apprenants posent des questions à l'enseignante qui joue un rôle d'évaluateur. Mais comme nous l'avons observé dans l'extrait 6, l'enseignante est incertaine sur sa propre culture d'origine, et elle ne peut pas analyser objectivement car la culture est intériorisée et les règles sont implicites chez les natifs. De plus, la culture qui sous-tend la société n'est pas figée mais évolue constamment. L'enseignante native doit donc avoir un point de vue analytique sur sa propre culture.

Du côté des apprenants, Zarate (Conseil de l'Europe, 1997) en parle de cette manière :

(l')Usager de la langue étrangère [...] demeurera toujours un étranger qui essaie de s'adapter à un nouveau pays. Il faut donc tenir compte des aptitudes générales (lire, écouter, voir) et il faut aussi stimuler la créativité de l'apprenant en lui donnant la possibilité d'expérimenter diverses façons d'exprimer son propre point de vue (p. 61).

Dans notre cas par exemple, il ne faut pas obliger les apprenants à imiter la façon japonaise de ne pas dire non. Ils doivent être libres d'exprimer directement ce qu'ils pensent. Cependant l'enseignant peut les aider à prendre conscience des effets que cela peut produire lors de discussions avec des locuteurs natifs.

Pour conclure, nous citons Higashi (2001) :

Il faut que les apprenants éprouvent *le sentiment de confort* dans une communication avec le Japonais. Dans ce sens là, l'équilibre entre identité/alterité me semble fondamental.

7.3 Comment rendre explicites certaines règles socioculturelles spécifiques au japonais ?

Ce que le CECR (2001) propose comme attitudes à prendre face aux erreurs, est peu applicable dans notre cas, sauf en traitant les problèmes des étudiants comme des difficultés plutôt que des erreurs.

Plusieurs attitudes sont possibles face aux erreurs de l'apprenant, par exemple : [...]

c. les fautes et les erreurs sont la preuve de la volonté qu'a l'apprenant de communiquer malgré les risques.

Les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant peuvent être [...]

d. les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun (p. 118).

Le CECR explique que l'émergence de problèmes doit être traitée comme la volonté de communiquer. C'est une bonne occasion d'analyser et expliquer ces problèmes. Pour cela, il faut se tenir prêt, avoir préparé une réponse pour expliquer clairement et explicitement.

Les centres d'intérêt des étudiants de LANSAD sont principalement du domaine privé. Ils regardent souvent des dessins animés japonais dont les scènes se déroulent en famille ou entre amis. Ils ont besoin du vocabulaire de ce domaine pour s'exprimer. Il nous apparaît donc opportun d'utiliser cette occasion pour aborder le thème référence-parenté, *uchi/soto*, public/privé.

Les étudiants repèrent des mots en regardant les films ou dessins animés. Ils essaient ensuite de les réutiliser dans le cours mais il arrive souvent que le contexte ne soit pas approprié. D'autre part, cela ne suffit pas de traduire un terme japonais dans un contexte français (voir extrait 5). Il est donc indispensable d'expliquer le système axiologique (Dabène, 1988) de la culture de la langue cible afin que les apprenants puissent s'exprimer correctement.

7.4 À quel moment et comment introduire les notions socioculturelles ?

Au début nous avons pensé organiser une séance de cours dédiée à l'apprentissage des règles socioculturelles, mais nous avons constaté lors de l'analyse que les problèmes émergent de manière inattendue de la part des étudiants.

Il faut également noter que, sur la même séance de cours, avec des étudiants de même niveau (A11), même progression et même répartition de provenance universitaire, les questions n'ont pas émergé dans le groupe du lundi, même si c'est paradoxalement ce groupe qui a en moyenne de meilleures notes que le groupe de mardi.

Cela prouve qu'il n'est pas possible de prévoir l'émergence de certaines questions. Il faut donc se tenir prêt et utiliser les occasions qui se présentent pour enseigner les règles sur le vif, afin que celles-ci s'ancrent plus facilement chez les apprenants.

L'analyse montre que les étudiants, même au niveau débutant (A11) sont en demande d'explications concernant les aspects socioculturels. Il n'est donc pas possible de se contenter du niveau purement linguistique, même avec des débutants. Il faut donc aborder les dimensions socioculturelles dès que l'occasion se présente.

7.5 Quelle acculturation, quelles appropriations de dimensions interculturelles pour des européens en France ?

Lors de la discussion autour des dialogues français et japonais, nous avons constaté que le fait d'aborder la dimension socioculturelle déclenche chez les apprenants une autoréflexion sur leurs propres comportements.

Un étudiant établit un lien avec l'autre culture lorsqu'il constate que lui non plus ne dit pas « non » directement.

Un autre étudiant se met à la place d'un locuteur de la langue cible lorsqu'il demande si les Japonais, lorsqu'ils sont en France arrivent à dire « non » directement.

Nous avons noté par ailleurs que le fait de discuter entre membres de la classe (donc de même culture) du comportement des Japonais a permis à certains de se rendre compte que leur jugement est ethnocentrique car basé sur leur propre culture. Il est important de connaître les réactions des camarades de classe pour se rendre compte d'une attitude ethnocentrique.

Dans la définition du type savoir-être de la compétence socioculturelle, Byram (1997) parle également d'« établir et maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère » (p. 12).

C'est toute la question de l'ajustement des comportements, ou l'accommodation, pour accueillir une culture étrangère et puis la faire sienne, tout en restant soi-même.

Conclusion

Nous avons d'abord comme objectif d'améliorer notre cours de japonais, ce qui a constitué le fil conducteur de notre mémoire. Nous avons alors commencé par lancer une pré-enquête, auprès des apprenants pour déterminer leurs caractéristiques et leurs motivations. Cette enquête conclue par le fait que les apprenants étaient motivés principalement par la culture japonaise.

Nous avons ensuite étudié les notions autour de la dimension socioculturelle, dans l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui nous a amené à la définition de notre hypothèse de recherche qui est « la prise en compte de la dimension socioculturelle dans l'enseignement du japonais en France même au niveau débutant est-elle indispensable pour communiquer ». En ont découlé une série de questions qui forment la problématique du mémoire.

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en place une expérience en filmant deux séances de cours différents puis nous avons transcrit et analysé des extraits choisis du corpus vidéo qui nous a permis de constater que les problèmes socioculturels émergent de manière inattendue de la part de étudiants. Ceux-ci sont en demande, ce qui oblige l'enseignante à répondre sur le vif et pas nécessairement de manière appropriée.

Nous en avons conclu que l'enseignant doit passer un contrat d'apprentissage avec les étudiants en privilégiant le japonais pour la conversation et en réservant le français pour les questions métalinguistiques et méta-culturelles. L'enseignant doit également avoir préparé au préalable des explications sur les notions socioculturelles importantes de façon à pouvoir répondre de manière adéquate sur le vif aux questions émergentes des étudiants.

D'autre part, nous avons réussi à susciter une réflexion interculturelle chez les apprenants en leur distribuant deux dialogues décrivant une situation similaire en français et en japonais. Ceux-ci ont été amenés à se mettre à la place des Japonais et à réfléchir sur leur propre culture. Ce qui montre que les résultats de cette expérience ont été concluants.

Concernant les perspectives de recherche, nous aimerions continuer dans les deux directions suivantes :

- Que peut-on faire en classe pour mettre en place cette sensibilisation à la dimension interculturelle entre Japonais et Européens ? Cela peut-il aider les apprenants à développer une espèce de sensibilité méta-culturelle ? En effet, l'environnement de la classe fait que les apprenants ne sont pas exposés à la réalité des situations sociales.

- Comment amener les apprenants à devenir des acteurs sociaux à part entière, malgré le milieu exolingue dans lequel nous enseignons. Ce travail pourrait être poursuivi en deuxième année de master.

D'autre part, nous avons seulement effleuré les problèmes de positionnement que peut avoir un enseignant entre ses rôles d'évaluateur d'une part et de médiateur culturel d'autre part. Cette question pourrait être également approfondie dans une étude ultérieure.

Bibliographie

- André-Larochebouvy, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Collection Essais. Paris : CREDIF-Didier.
- Armegaud, F. (1985) *La pragmatique*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Bouttier, R., Greenwood, Ch., Meinier, Ch., Skatni, S. (2008, janvier) *Dossier d'observation de classe*.
Méthodologie d'observation de classe, Master de FLE, Université Stendhal – Grenoble III.
- Byram, M. (1992, novembre). *Culture et éducation en langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues, Paris : Hatier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. Gribkova B., & Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing* (pp 1-47). Applied Linguistics 1(1).
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. press.
- Conseil de l'Europe (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Conseil de l'Europe (2009, mars). *Autobiographie de rencontres interculturelles. Introduction*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, division des politiques linguistiques.
- Coulmas, F. (Ed.) (1981). *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton.
- Dabène, L. (1987). De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique. In M. Rey (Ed.), *Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale : questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques* (pp 18-23). Numéro spécial du Bulletin CILA 47, Neuchâtel, Suisse.
- Foerster, C. & Simon, D-L. (2003 janvier-mars). *Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique en classe*, *éla*, revue de didactologie des langues-cultures, n°129.
- Giglioli, P. P. (Ed.) (1972). *Language and Social Context*. Harmondsworth, Royaume-Uni : Penguin Books.
- Higashi, T. (1986). *Pratiques culturelles et communication exolingue des Japonais apprenant le français*. Doctorat de 3^e cycle, Université Stendhal – Grenoble III.
- Higashi, T. (1998). Rituel Communicatif et enseignement du japonais : les notions de « face » et de « figuration » dans la société japonaise. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la*

- didactique du plurilinguisme Hommage à Louise Dabène* (pp 109-119), CDL-LIDILEM, Grenoble.
- Higashi, T. & Takeuchi, Y. (1999, novembre). *Enseignement du japonais dans le milieu institutionnel français : approches et finalités*. Actes du 6^e Colloque International ACEDLE (pp 57-73), Grenoble, 5-6 novembre 1999.
- Higashi, T. & Oguma, K. (2000). *Parlons Japonais, Tome 1*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Higashi, T. (2001). La politesse dans la relation du travail au Japon du point de vue de l'enseignement interculturel In S Isani (Ed.), *Culture et communication en milieu professionnel interculturel* (pp 89-103). CERELC, Université Stendhal – Grenoble III , Grenoble.
- Hymes, D. H. (1984, novembre). *Vers la compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues, Paris : Hatier.
- Inceoglu, S. (2007, juin). *Les feedbacks correctifs et la négociation de la forme en classe d'anglais langue étrangère*. Mémoire de Master 2 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Japan Foundation (2010, mai). *JF Standard for Japanese-Language Education*. Saitama, Japon : Japan Foundation
- Kramsch, C. (1984, novembre). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Langues et apprentissage des langues, Paris : Hatier.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kramsch, C. (Ed.) (2002). *A Language Acquisition And Language Socialization, Ecological Perspectives*. Advances in Applied Studies, London : Continuum.
- Makino, S. (2007). *Shift in Number Assignment in Japanese discourse*. Revue AEJF (Association des Enseignants de Japonais en France) n°4.
- Pécheur, J. (Ed.) (1988, juillet). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Le français dans le monde, numéro spécial.
- Pfizenmaier, A. (2005). *Les possibilités de développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement bilingue en disciplines non linguistiques. Réflexions théoriques et expériences pratiques*. Mémoire de Master de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*. Revue Langues modernes, L'interculturel, n° 3/2002, (pp. 55-71), Paris : APLV.
- Puren, C. (Ed.) (2005 octobre-décembre). *Interdidacticité et interculturalité*, éla, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie, n°140.
- Simon, D-L. (1988, novembre). *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais, aspects socioculturels et linguistiques* (deuxième partie, chapitre 4), thèse de nouveau doctorat, Université Stendhal – Grenoble III.

- Simon, D-L. (Ed.) (1992). *L'apprenant asiatique face aux langues étrangères, aspects socio-culturels et didactiques*. Revue Lidil n°5, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Simon, D-L. (2006). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Revue Lidil, 33 | 2006, [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index76.html>. Consulté le 21 décembre 2009.
- Sunaga, M. (2008, septembre) *Motivations et évolution des perceptions de l'apprentissage du japonais dans le supérieur en milieu exolingue : regards croisés des étudiants et de leur enseignant natif*. Mémoire de Master 2 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Van Ek, J.A. (1986) *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol 1 Scope. Strasbourg: Council of Europe
- Zarate, G. (2003) Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles (pp 89-109). In M. Byram (Ed.) *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Annexe 1 : Description du cours de japonais au LANSAD

LANSAD Japonais

A11 Semestre 1 (24h)

Pré-requis : aucun

Objectif : acquisition de la compétence communicative de base.

Actes simples à réaliser :

- se présenter avec des mots simples (nom, université, spécialité) et en utilisant des formules de politesse.
- renseignements personnels (.. numéro de téléphone, ...)
- effectuer un achat (demander le prix, la provenance du produit)
- effectuer une commande au restaurant
- décrire un objet avec des phrases simples (adjectifs, prix, etc.)
- rédiger un texte court (présentation de soi)

Vocabulaire et expressions :

- chiffres
- adjectifs simples pour décrire un objet (grand, petit, etc.)
- salutations simples et des expressions (excuses, remerciements)

Culture :

- salutations chez les Japonais (gestualité, carte de visite)
- restaurants japonais et nourriture japonaise

Contenu linguistique :

- maîtriser hiragana et les règles d'orthographe spécifiques (allongement, etc.)
- savoir écrire son nom avec katakana
- connaître les moyens pour (particules finales)

Manuel : “ *Parlons japonais* “ (Tome 1) PUG Introduction - L2

LANSAD Japonais

A11 Semestre 2 (24h)

Pré-requis : aucun

Objectif : acquisition de la compétence communicative de base.

Actes simples à réaliser :

- demander l'heure
- proposer d'aller manger
- proposer le thé
- demander la localisation
- parler du trajet de la maison jusqu'à l'université
- décrire sa maison
- proposer de faire une petite sortie
- parler des études et de l'emploi du temps
- parler des habitudes de la vie quotidienne
- parler des activités du week-end

Vocabulaire :

- jours de la semaine
- magasins, établissements
- termes de localisation
- moyens de transport
- termes temporels (aujourd'hui, hier, demain, etc.)

Contenu linguistique :

- maîtrise du katakana
- apprentissage de 50 kanji
- adjectifs (à la forme négative) et adverbes de degré
- formes verbes (formes affirmatives, négatives, au non passé, au passé)
- verbes et particules (verbes de déplacement, verbes de la vie quotidienne)

Manuel : “ *Parlons japonais* “ (Tome 1) PUG L3-L5

Annexe 2 : Enquête sur l'étude du japonais

Enquête sur l'étude du Japonais

I . Sur vous même

Votre nom :

E-mail :

1.Quel âge avez-vous ?

2. Votre occupation

(Quelle école , quelle année, quelle spécialité)

3.Votre langue maternelle

II . Sur l'étude du japonais

1.Quel but ?

(S'intéresser au Japon, au japonais, aller au Japon, avoir une qualification, etc.)

2.Vous voulez apprendre quel niveau de langue ?

1)Pour la vie quotidienne (faire des courses, demander les chemin, etc.)

2) Pour lire un journal, un magazine

3) Le japonais technique selon votre spécialité

4) Autre

3. De quelle technique avez-vous besoin le plus parmi écrire, lire, parler, écouter

1)

2)

3)

4)

4. À la maison combien de temps avez-vous pour étudier le japonais ?

1) 0

2) 1h

3) 1h ~ 2h

4) plus

5. Avez-vous déjà appris des langues étrangères ?

Quelle langue, quel niveau ?

6. Êtes-vous déjà allé(e) au Japon? Combien de fois, Combien de temps ?

III. Votre expérience sur l'étude du japonais

1. Avez-vous déjà appris le japonais ?

Oui, Combien de temps, avec quelle méthode ?

2. Votre niveau de japonais

3. Avez-vous l'occasion de parler japonais avec quelqu'un quotidiennement

IV. Votre demande sur le cours de japonais

Annexe 3 : Dialogues entre français et entre japonais

Les deux dialogues suivants : le premier (extrait de l'ouvrage de Danielle André-Larochebouvy, la conversation quotidienne) se déroule entre deux locuteurs francophones natifs. Le second (extrait de l'ouvrage de Tomoko Higashi, pratiques culturelles et communication exolingue des japonais apprenant le français) est la traduction, en français d'un dialogue similaire mettant en présence des locuteurs japonais.

1

A1: Alors, on compte sur vous dimanche ?

B1: Dimanche ? Attendez... Malheureusement non, je suis désolé mais dimanche, je ne peux pas.

A1: Mais on comptais sur vous !

B1: C'est que j'ai un article à finir absolument et ça je ne peux le faire que le dimanche, vous voyez !

A1: Ah mais vous partirez de bonne heure !

B1: Non, vraiment non, c'est long à écrire et...

A1: Mais Louis vient justement pour vous rencontrer !

B1: Ben écoutez, vous lui direz comme je suis, comme je regrette, mais vraiment, je peux *absolument* pas.

2

A1: Alors, on compte sur vous dimanche ?

B1: Dimanche, dimanche... attendez

A1: Vous avez quelque chose de prévu ?

B1: C'est que j'ai un article à finir absolument et ça je ne peux le faire que le dimanche, vous voyez !

A1: Ah oui vous travaillez dur, vraiment, mais si vous partez de bonne heure...

B1: Oui, si je pars à sept heures... ah, comme je veux vous être utile, mais c'est assez long à écrire...

A1: Oui je comprends, mais Louis vient justement pour vous rencontrer... et ce serait dommage si...

B1: C'est vrai, ce serait dommage... je regrette mais ce serait un peu difficile.

A1: Oui, je vois, même ce serait gentil si vous nous rejoignez.

B1: Oui, je suis vraiment désolé, mais je ne sais pas si je peux.

Annexe 4 : Transcription des corpus vidéo

Conventions de transcription

- / : pause courte
- // : pause longue
- : : allongement vocalique
- ↓ : intonation descendante notable
- ↑ : intonation montante
- (texte) : descriptions gestuelles et contextuelles
- texte japonais : transcription romaji hepburn

Désignations des interlocuteurs

- E : Enseignante (native)
- é : un étudiant
- é X : l'étudiant X (X = première(s) lettre(s) du prénom)

Le mardi 16 mars 2010 18h-20h

22'09'' haha to okaasan

1. E : *senshuu doko he ikimashitaka ?* [La semaine dernière, où êtes-vous allés ?]
2. E : *senshuu / doko he ikimashitaka ?*
3. E : ya quelqu'un qui est allé à tel endroit un peu original ? (*les étudiants se regardent entre eux*)
4. E : *senshuu doko he ikimashitaka ?*

22'30

5. é R : (*parle à voix basse avec son voisin puis lève le doigt*)
6. é R : *Geneva ikimashita*[↑] ? [Je suis allé à Genève ?]
7. E : *ikimashita ?*
8. é R : Geniva
9. E : Geneva mm (*affirmatif*) *omoshiroi desu ne* [c'est intéressant n'est-ce pas] Genève[↑] desu [c'est Genève] Genève desu / non, c'est ça ?
(*l'enseignante a une hésitation entre Genève en Suisse et Genova en Italie*)
10. é R : oui je pense // c'est Genève[↑] (*rires*)

22'37''

11. E : *Genève ni ikimashita* [Il est allé à Genève] (*écrit la phrase au tableau*) (*R fait oui de la tête en lisant*)
12. E : *Rachard-san wa Genève he*[↑] *ikimashita* [Rachard est allé à Genève]
13. E : une nouvelle chose qu'on va apprendre : *dare*[↑] *to ikimashitaka* [avec qui est-il allé ?] / *dare to ikimashitaka // dare / to / ikimashitaka*
14. é R : (*à petite voix à son voisin*) c'est quoi c'est *kaasan, okaasan* [maman]
15. é R : (*concentré*) la mère
16. E : ah la mer wa [c'est] (*quiproquo : l'étudiant parle de sa mère et l'enseignant comprend la mer*)
17. é R : (*à l'enseignante*) c'est ça hein la question ?
18. E : m (*interrogatif*)
19. é R : nan, je crois que j'ai pas compris
20. E : alors quelqu'un peut l'aider ?
21. E : *dare to ikimasitaka, Rachard-san wa senshuu Genève ni ikimashita, dare to Genève ni ikimashitaka ?* [avec qui êtes-vous allé à Genève ? Rachard, est allé à Genève la semaine dernière, avec qui est-il allé à Genève ?]

22. é R : c'est *okaasan* c'est ça ? mais *chais* pas comment on dit en fait, c'est *kaasan* c'est ça ?
23. é Em : *okaasan* c'est la mère
24. E : ah d'accord c'était ça (*l'enseignante vient de comprendre le quiproquo*) m
25. é Em : (*s'adressant à R*) elle (*l'enseignant*) a compris la mer, l'eau quoi
26. E : avec votre mère mm (*tout le monde comprend le quiproquo : rires*) / voilà
27. E : *okaasan to ikimashita* [il est allé à Genève avec sa mère] (*écrit "to" au tableau*)
28. E : par contre attention, alors (*écrit au tableau "haha" et non "okaasan"*)
29. E : moi je peux décrire ce que Rachard-san a fait
30. E : *Rachard-san wa okaasan[↑] to Genève he ikimashita* [Rachard est allé à Genève avec sa mère] (*écrit au tableau "okaasan"*)

24'16''

31. E : alors qu'est-ce que c'est la différence entre *haha* et *okaasan* ?
32. é JF : c'est pas *okaasan* quand on parle de sa propre mère et euh / *haha* quand on parle de celle de l'autre, non ? c'est pas ça ?
33. E : (*fait signe d'inverser avec les mains*)
34. é JF : c'est l'inverse ? (*rires*) dommage
35. é La : (*à JF*) non c'était pas mal, c'était bien tenté,
36. é JF : (*à La*) c'était bien tenté ?
37. é La : (*à JF*) ouais ouais ouais (*rires*)
38. E : voilà c'est ça (*tout le monde écrit sur son cahier*)
39. E : vous avez bien compris alors
40. é : (*à sa voisine*) *haha* c'est ta maman et l'autre c'est la mère
41. E : *haha[↑] haha[↑]* c'est / ma / mère, ma propre mère (*geste de se désigner avec les mains*)
42. E : donc devant le public (*fait un geste désignant le public*) il faut dire *haha* (*geste de se désigner*) / *watashi wa haha to: mm // Paris he ikimashita watashiwa haha to Paris he ikimashita* [Je suis allée à Paris avec ma mère]
43. E : par contre, quand si vous voulez parler de la mère de quelqu'un (*montre okaasan au tableau*), il ne faut pas oublier la notion de politesse (*souligne en rouge le suffixe san de okaasan au tableau*). Alors il faut rajouter *san*, *okaasan okaasan*, ce sera la mère de quelqu'un (*geste indiquant l'extérieur*).
44. E : *Rachard-san wa[↑] okaasan to[↑] Genève ni[↑] ikimashita[↓]* (*montre les éléments de phrase au tableau*)

25'19''

45. é JF : (*lève le doigt*)
46. E : *hai* [oui ?]
47. é JF : et pour le père[↑] ça fait comment ?
48. E : *nan desuka* ? [c'est quoi ?]
49. é JF : c'est *otousan* [papa] non ?
50. é Em : *chichiue* [père]
51. E : c'est ça c'est marrant[↑] Emmanuelle-san *chichiue[↑]* très bien, vous avez appris où *chichiue* ?
52. é Em : on l'entend souvent
53. E : vous entendez souvent ? / c'est // m c'est
54. é A : mais on n'entend pas trop *haha* (*quiproquo entre haha et rire : rires*)
55. é A : nan mais le *haha* là
56. é Em : on entend *mama* et *papa* encore
57. E : *mama* et *papa* ? (*rires*)
58. E : parce que ça se passe en famille non ?
59. é Em : ça dépend si c'est des enfants petits ou...
60. E : ah les enfants ils ont encore le droit (*geste d'une personne petite*) mais à partir de *chais* pas quand on est adulte ça fait bizarre devant le public, si vous dites *okaasan* comme ma mère, ça fait un peu ma maman, si vous voulez
61. E : je suis allé à Genève avec ma maman (*geste de se désigner*) (*rires*).
62. E : peut être voilà avec votre ami ça marche mais voilà

63. é A : *haha* le mot est familier peut être ? c'est
64. E : hein
65. é A : *haha*, c'est
66. E : *haha* ya pas de notion de politesse ok c'est la mère.
67. E : *okaasan* voilà vous voyez bien il y a *san*, (*montre "san" au tableau*) la notion de
68. é A : si on enlève le o on dit juste *kaasan* ?
69. E : *kaasan* c'est possible, vous avez entendu *kaasan* aussi ? très bien, // alors, ça dépend des régions.
70. E : alors déjà qu'est-ce (*souligne le "o" de "okaasan" au tableau*) o aussi c'est honorifique, c'est un symbole de politesse *okaasan* il y a deux fois la politesse
71. é Li : et si on parle à sa mère, quand on appelle sa mère, on lui dit *haha* ou on lui dit *okaasan* ?
72. E : *okaasan*
73. E : vous êtes en famille, dans ce cas là vous pouvez appeler votre mère *okaasan* avec respect (*geste de désigner quelqu'un de plus grand*)
74. é A : et on dira à quelqu'un d'autre *watashi no haha* [ma mère] ?
75. E : *watashi no haha* par exemple dans un lieu public
76. E : *watashi no haha wa* ↑ [ma mère...] etc etc m
77. E : *daijoubu desuka* ? [ça va ?]
78. é JF : et donc le père on dit comment ? (*rires*)
79. E : père *wa nihongo de* [c'est en japonais] donc / (*écrit "chichi" au tableau*) *chichi wa* mon père *chichi* et (*écrit "otousan" au tableau*) *otousan* c'est le père de qqun d'autre // *otousan wa* le père de quelqu'un d'autre (*souligne le "o" et le "san" de "otousan" comme pour "okaasan"*)
80. é : omoshiroi desune [c'est intéressant n'est-ce pas ?] (*tout le monde écrit la phrase sur son cahier*)
27'57"
81. E : ii desuka ? *daijoubu desuka* ? [C'est bon ? ça va ?] la différence entre *chichi*, *otousan*, *haha* et *okaasan*, / ça vous paraît compliqué ?
82. E : mais est-ce que vous avez remarqué maintenant il y a peut être une tendance même les adultes ils disent *okaasan* devant le public moi j'ai remarqué ça / à la télé les interviews de joueurs de foot ou je ne sais pas ils disaient je remercie ma mère, ma maman comme *okaasan* (*rire*) *otousan*
83. é Li : et c'est censé faire mignon fin si on le dit devant les gens ?
84. é La : censé faire mignon ? (*moqueur*)
85. é Li : fin *chais* pas moi j'avais vu y avait
86. E : c'est vrai, c'est bon de voir ah oui c'est vrai c'est intéressant de voir
87. é Li : y avait le gars il avait dit justement fin j'ai pas compris ce qu'il racontait quoi mais il a dit il a dit *okaasan* en parlant de sa mère et ya tout le monde qu'a fait oh (*geste d'attendrissement*) (*rires*) ou j'en sais rien si c'est censé être mignon ou pas quoi
88. E : voilà après tout dépend de l'ambiance
89. E : mais ça va faire un peu bizarre pour moi enfin une interview à la télé ça fait quand même officiel, un monsieur qui est bien costaud (*geste d'être costaud avec les bras le long du corps*) et tout il dit euh j'aime ma maman ou *chais* pas (*rires*) ça fait un peu / bizarre mais (*rires*)
90. E : je sais pas est-ce que c'est accepté maintenant dans le Japon actuel et tout je sais pas c'est à voir
29'54"
91. E : ii desu mm / *Rachard-san wa okaasan to Genève he ikimashita.*

Le mardi 23 mars 2010 18h-20h

Vidéo volume 3 Dialogue

L'enseignant distribue aux étudiants un article où il y a deux dialogues dont la situation est similaire : proposition et refus (voir annexe). Un dialogue a lieu en français entre deux Français et l'autre dialogue a lieu entre deux Japonais et a été traduit en français. L'enseignant demande ensuite aux étudiants leur avis sur ces dialogues.

3'23"

1. é Li : ils sont pas du tout clair ah c'est fou (*rires*)

2. é JF : c'est du japonais alors c'est des Japonais, non c'est pas ça ?
3. E : voilà alors numéro 2↑ c'est un Japonais, une Japonaise
4. é La : nous on est un peu plus froid non ?
5. E : le numéro 1↑ c'est un dialogue entre deux Français
6. E : et numéro 2↑ c'est un dialogue entre des Japonais
- 3'46''**
7. é Li : oui mais au moins avec le Français t'es sûr qu'il va pas venir mais avec le Japonais tu sais pas
(rire)
8. E : ah / voilà le numéro 2↑ on ne sait pas si M. B viendra ou pas
9. é Li : mais même au début on dirait que dans le français c'est plus poli mais à la fin on dirait qu'il commence à s'énerver. Au début là quand il dit on compte sur vous il refuse poliment et à la fin il dit non absolument pas, c'est vraiment il dit (*geste de dire non*) fin ouais là c'est c'est ambigu.
10. é R : Même les formes, normalement, « je peux » on ne peut pas le mettre dans un dialogue comme ça, normalement c'est : « je ne↑ peux »
11. E : je ne peux
12. é : dans le deuxième dialogue je pense qu'il y a une erreur d'ailleurs
13. E : qu'est-ce que vous pensez alors cette attitude des Japonais ?
14. é JF : c'est très japonais
15. é La : (*à JF*) c'est très japonais merci hein (*rires*)
16. é JF : en fait ils disent pas non directement c'est c'est
17. E : voilà c'est ça, on évite d'avoir un conflit
18. é JF : voilà c'est ça oui
19. E : quand quand on dit non, c'est vrai il est gêné, il est gêné de dire non parce que / pour lui ça peut provoquer un conflit (*étudiants très attentifs*)
- 4'41''**
20. é JF : (lève le bras) mais est-ce qu'à la fin de ce dialogue 2↑ on sait il veut dire non le Japonais ? est-ce que c'est non ou on sait pas ?
21. é Li : bein je pense que c'est non
22. é JF : ouais c'est non euh fin faut comprendre non non non ?
23. E : alors, est-ce que c'est non ?
24. é Li : il faut comprendre "absolument pas" ? (*rires*)
25. E : oui je suis vraiment désolé / ah par contre à la fin il dit mais↑ je ne sais pas si je peux
26. é JF : en fait on sait pas (*rires*)
27. é Li : là c'est 4 phrases pour euh rien dire quoi c'est
28. E : voilà il ose pas dire non directement
29. E : voilà c'est non il peut pas (*geste de repousser*), en tous cas il peut pas, il a quelque chose à faire.
30. é La : il dit je sais pas si je peux, en fait il est même pas sûr lui-même
31. E : il ne sait pas en tous cas il ne sait pas
32. é La : il ne sait pas non plus c'est (*geste du pouce levé*)
33. E : voilà qu'est-ce que vous pensez de cette attitude des Japonais ça fait je sais pas bizarre ?
34. é Li : c'est pas clair
35. é C : ils sont plus basés sur le respect que le dialogue français.
36. é C : ils ont plus de respect pour la personne et pour son point de vue
37. E : mm (*affirmatif*) plus de respect pour l'interlocuteur
- 5'59''**
38. é PY : en fait ils sont un peu hypocrites
39. E : hypocrites, mm, peut être (*rires*)
40. é La : (*directement à PY*) tu vas t'en prendre une hein (*rires*)
41. E : c'est hypocrite parce que il sait qu'il peut pas venir mais↑ il dit pas que voilà ça sort pas c'est vrai que c'est hypocrite
42. é La : en fait il aurait pu s'y prendre avant. C'est vrai, il a un article à écrire (*référence au dialogue*) il aurait pu s'y prendre avant (*rires*)
43. E : mm (*affirmatif*) c'est bizarre, c'est hypocrite ouais (*doute*)

44. E : dans la société japonaise, en fait il faut deviner ce qu'il pense l'interlocuteur (*geste de désigner l'interlocuteur*). Donc M. B. Il a bien senti que il voulait que B vienne à la fête, c'est pour ça qu'il est bien gêné, que il ose pas dire non, donc ça fait, ça fait trop (*geste de distance*)
45. é : même entre amis ?
46. E : (*signe de la tête : je n'ai pas compris*)
47. é R : même entre les amis ?
48. E : alors même entre les amis peut être c'est plus franc par contre on dit désolé[↑] au début, peut être vous entendez *gomen* [désolé] (*lève le doigt*) *gomen* souvent / *gomen chotto*[↑] [désolé, c' est un peu...] ça suffit / désolé mais un peu gênant
- 7'19''**
49. é R : c'est culturel mais est-ce que des Japonais qui parleraient dans une autre langue par exemple emploieraient les mêmes formes ? Par exemple comme là on l'a vu en français est-ce que si qq'un si vous vous parliez en français est-ce que vous diriez non directement ou est-ce que ?
50. E : c'est vrai que c'est difficile de dire non[↓]. Maintenant ça fait 5 ans que je vis en France, je sais que c'est pas gênant[↑] en France
51. E : c'est pour ça que je commence à être habituée de dire non (*rires*)
52. é R : vous commencez à prendre des mauvaises habitudes (*rires*)
53. E : mais c'est vrai qu'au début c'était difficile ouais
54. E : c'est vrai qu'au Japon, on peut pas avoir le conflit de quelque chose qui peut chais pas on sait que le sujet est un peu sensible, on évite absolument (*rire*)
55. é C : mais ça ça doit être lié par rapport à l'histoire, parce que normalement le Japon je crois qu'il a une armée juste pour se défendre et non pas pour attaquer les autres pays, alors que la France a une armée pour se défendre mais aussi pour attaquer, c'est peut être par rapport à ça ?
56. E : ah vous avez analysé comme ça, c'est intéressant
57. é : (*les étudiants discutent entre eux*)
58. E : peut être mais c'était longtemps avant que la mentalité japonaise était comme ça
- 8'38''**
59. é PY : si nous on dit non à un Japonais il va être choqué ?
60. E : si tu dis non ?
61. é PY : ouais bah un Japonais qui connaît pas les Français, il va être choqué ou...
62. E : Mm ça dépend comment vous dites non
63. é La : (*à PY*) si tu dis « va chier » par exemple, oui il va le prendre mal (*rires*)
64. E : mm ça dépend des situations mais c'est vrai que vous dites bah non, ça m'intéresse pas c'est c'est vrai que...
65. é La : et même dans des situations extrêmes genre par exemple il y a un Japonais qui se fait agresser dans la rue, un monsieur qui lui dit vas-y donne moi ton portefeuille, il dit ah je sais pas si je peux ? (*geste de prière*) (*rires*)
66. é Li : (*à La*) il lui donne, ouais (*rires*)
67. é La : est-ce que là il...
68. E : il dira rien je pense, il dira rien ou bien peut être il dira non je veux pas c'est possible.
69. é La : ouais, là quand même vraiment euh d'accord
70. é B : dans ce cas là y a plus de règles de politesse
71. E : Dans ce cas là il n'y a plus de règle oui s'il est en danger (*rires*)

MOTS-CLÉS : didactique des langues, apprentissage du japonais, dimensions socioculturelles, compétences interculturelles, CECR, identité, altérité

RÉSUMÉ

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du japonais langue étrangère en France, en milieu universitaire. Nos recherches s'appuient sur notre expérience d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD de l'Université Stendhal. Les avancées du CECR, et notamment de la dimension socioculturelle, commencent seulement à être prises en compte dans l'enseignement du japonais en France.

Notre motivation personnelle est d'améliorer notre cours de japonais. Nous avons d'abord effectué une pré-enquête qui a déterminé le fait que les apprenants étaient motivés principalement par la culture japonaise.

Nous avons ensuite étudié les notions autour de la dimension socioculturelle, dans l'enseignement d'une langue étrangère, et notamment le système axiologique de Dabène, ainsi que les travaux de Hymes, Byram et Zarate aboutissant au CECR sur les compétences de communication, socioculturelle et interculturelle, ce qui nous a amené à la définition de notre hypothèse de recherche « la prise en compte de la dimension socioculturelle dans l'enseignement du japonais en France même au niveau débutant est-elle indispensable pour communiquer ».

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en place une expérience en filmant deux séances de cours. Nous avons ensuite sélectionné des extraits qui ont été transcrits et analysés.

Nous en avons conclu que l'enseignant doit passer un contrat d'apprentissage avec les étudiants. L'enseignant doit également avoir préparé au préalable des explications sur les notions socioculturelles importantes de façon à pouvoir répondre sur le vif aux questions émergentes des étudiants. De plus, nous avons réussi à susciter une réflexion interculturelle chez les apprenants en leur distribuant deux dialogues similaires en français et en japonais. Ceux-ci ont été amenés à se mettre à la place des Japonais et à réfléchir sur leur propre culture.

KEYWORDS : language teaching, Japanese learning, cultural dimensions, intercultural competences, CEFR, identity, otherness

ABSTRACT

Our work is located in the field of teaching Japanese as a foreign language in France, at a tertiary level. Our research is based on our own experience of teaching Japanese to beginners at the LANSAD department of Grenoble University. Recent work for the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), including the cultural dimensions, are only beginning to be taken into account in the teaching of Japanese in Europe.

Our motivation is to improve our Japanese class. We first conducted a preliminary survey which determined that the students were motivated primarily by Japanese culture.

We then looked at the concepts of cultural dimensions in teaching a foreign language, including the Dabène axiological system and the work of Hymes, Byram and Zarate leading to the CEFR on communication, sociocultural and cross-cultural competencies. This reflection brought us to the definition of our research hypothesis "taking the socio-cultural dimension in teaching Japanese into account in France even at the beginner level is essential to communicate."

To address this problem, we established an experiment by filming two sessions. We then selected extracts that have been transcribed and analyzed.

We concluded that the teacher must establish learning contract with the students. The teacher must also prepare explanations in advance for important socio-cultural concepts so as to meet the emerging questions of students. Furthermore, we managed to raise intercultural reflection among learners by giving them two similar dialogues in French and Japanese. They were brought to put themselves in the place of the Japanese and think about their own culture.