

Molinié, M., Pungier, M.-F. (2007).
Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation.
Dans C. Mayaux (ed.), *France-Japon : regards croisés. Echanges littéraires et mutations culturelles*. Suisse : Peter Lang, 39-52.

Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai: la francophonie à l'épreuve de la mondialisation

Muriel MOLINIÉ
Université de Cergy-Pontoise

Marie-Françoise PUNGIER
Université préfectorale d'Osaka

Cet article se fonde sur les analyses menées par les auteures au sujet de l'apprentissage des secondes langues étrangères, (et spécialement du français), par les étudiants japonais de l'Université préfectorale d'Osaka (désormais UPO) en milieu alloglotte, au Japon et plus récemment, en milieu homoglotte, dans le Val d'Oise, en France. Pour alimenter la réflexion naissante sur ce dernier point, nous prendrons appui sur l'expérience récente du «Séminaire de langue française et cultures francophones» mis en œuvre en septembre 2005 au sein de l'Université de Cergy-Pontoise (désormais UCP) par le CILFAC (Cours international langue française et action culturelle). Depuis septembre 2006, ce dispositif d'apprentissage du français en croise un autre. En effet, la création d'un diplôme de Langues étrangères appliquées: anglais-japonais, à l'UCP permet d'organiser institutionnellement la rencontre entre Français étudiant le japonais et Japonais étudiant le français et à faire de cette rencontre l'un des axes forts d'une pédagogie doublement insérée dans le milieu francophone et dans la réalité nippone. Cette rencontre se déroule dans un contexte particulier: au sein d'une rela-

tion bilatérale qui a vu le jour en 1986 grâce à l'action conjointe menée par le Conseil Général du Val d'Oise et par la Préfecture d'Osaka, par le monde de l'entreprise (français et japonais¹) et enfin grâce à la convention académique qui soude nos deux universités depuis septembre 2003 et dont ces Actes témoignent. C'est donc une dynamique d'échanges linguistiques, culturels, scientifiques et économiques qui se construit entre nos deux régions, et dont nous sommes les acteurs.

Les questions que nous nous posons aujourd'hui sont les suivantes:

Tout d'abord, qu'est-ce que cette dynamique peut changer dans le domaine des objectifs et des désirs d'apprentissage linguistiques formulés par les étudiants japonais notamment ? Deuxièmement, en quoi cette dynamique peut-elle permettre à l'UPO de s'adapter au mieux à la politique linguistique ministérielle japonaise défavorable à l'égard de l'enseignement des secondes langues étrangères et plus spécifiquement, du français? Enfin, en quoi cette dynamique permet-elle à l'UCP de jouer la carte nipponne dans le processus d'internationalisation de son campus universitaire?

Afin de distinguer les différents enjeux (politiques, socio-linguistiques et institutionnels), nous verrons dans une première partie quelle est la situation actuelle de l'apprentissage du français au Japon dans l'enseignement supérieur. Le constat relativement sombre (concernant l'offre de français dans l'enseignement supérieur) qui en ressort sera, dans la seconde partie, mis en regard avec des résultats d'enquêtes menées à l'UPO auprès des étudiants japonais au sujet de leurs «envies de langue»².

Nous noterons dans une partie conclusive, les observations que nous pouvons d'ores et déjà effectuer en confrontant le résultat de nos enquêtes

-
1. Pour mémoire, sur les quatre cents entreprises japonaises installées en France, soixante-sept sont dans le Val d'Oise. Ce chiffre est en augmentation constante.
 2. Plusieurs enquêtes ont été menées dans le cadre de la préparation de la «*Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka / Asie-Europe: expériences croisées d'enseignement-apprentissage des langues étrangères*», qui s'est tenue en juin 2006 à l'UPO autour de Muriel Molinié (UCP), de Hiwon Yoon (Université nationale de Corée), de Marie-Françoise Pungier (UPO) et de Miae Cha (UPO) qui ont animé et conduit les débats. Ces enquêtes devaient comporter trois volets (étudiants, enseignants, institutionnels), et permettre d'établir un état des lieux de la situation d'enseignement/apprentissage des deuxièmes langues à l'UPO. Seuls les deux premiers volets ont pu être réalisés à ce jour.

et le bilan réalisé à la fin du deuxième séminaire intensif de français en septembre 2006. Nous montrerons en quoi la rencontre que nous avons favorisée entre les étudiants de nos deux établissements et de nos deux régions permet aux «envies de langues» vues en deuxième partie, de devenir, chez certains, des désirs de bilinguisme et, déjà, de biculturalisme. Nous verrons comment ces désirs d'altérité, qui ont pu s'éprouver *in vivo*, peuvent nourrir d'autres projets: académiques et professionnels. En nous fondant sur un entretien de groupe réalisé en fin de séminaire, nous verrons qu'un dispositif instituant et innovant peut favoriser une ouverture sur les dimensions bilingues/biculturelles de l'acquisition d'une langue et sur les va-et-vient identitaires entre les deux langues. De tels dispositifs ouvrent le champ des possibles, contribuant à ce que, pour certains étudiants, les possibles d'une vie ne se réduisent pas au probable.

Impact des décisions politiques sur l'enseignement du français au Japon

L'histoire de l'enseignement du français au Japon présente une caractéristique à nos yeux: c'est une histoire courte sur laquelle le contexte politique a eu un impact direct, dès le dix-neuvième siècle.

Nous fondant sur les travaux publiés par Agnès Disson (1996), nous distinguerons trois phases dans l'implantation du français au Japon.

Dès la fin du dix-neuvième siècle, le français, l'anglais et l'allemand, ont permis d'acculturer l'élite japonaise aux éléments les plus «raffinés» de la culture occidentale. L'initiative la plus parlante de ce point de vue a été la création en 1856 du collège de Yokohama dont les professeurs, tous français, étaient des fonctionnaires de la légation française ou des prêtres des Missions étrangères de Paris. Les élèves faisaient partie de l'élite japonaise de l'époque: ils étaient fils de samouraïs, de généraux, de gouverneurs et sont devenus comme «prévu», fonctionnaires ou diplomates. Mais le français allait souffrir de la défaite de la France face à l'Allemagne en 1871 et de la chute des Tokugawa à qui la France avait prêté son appui. Le collège de Yokohama a donc fermé ses portes après la restauration de l'empereur Meiji en 1868 et l'allemand, (langue des vainqueurs en Europe) supplantera bientôt le français.

Pour mener à bien son œuvre de modernisation, le nouveau gouvernement fait alors appel aux pays anglo-saxons qui l'avaient soutenu dans sa lutte contre les Tokugawa. La conséquence est quasi-immédiate: l'étude du français est concurrencée par la diffusion rapide et populaire de l'anglais. Le français passe au rang de deuxième puis de troisième langue étrangère même si, à la fin du dix-neuvième siècle, quelques écoles privées en relancent l'étude. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'enseignement du français reste principalement cantonné à une élite dans les écoles religieuses, les lycées supérieurs et quelques sections littéraires des grandes universités. Pendant la seconde guerre mondiale, cet enseignement est supprimé dans les lycées supérieurs (sauf à Tôkyô et à Kyôto). Certes, à la suite de la défaite du Japon, le nombre des étudiants augmente en réaction contre l'allemand: les Japonais sont séduits par la culture française, par l'image d'une France «République des Lettres» représentée par les figures d'intellectuels tels que Sartre et Camus. Cette embellie ne dure pas, car à partir de 1949, le système scolaire et universitaire est bouleversé par les réformes visant à une démocratisation de l'enseignement sur le modèle américain. L'anglais devient première langue étrangère obligatoire dans le secondaire et le français ne survit, dans la plupart des cas, que comme seconde langue étrangère, dans les universités.

Si la situation actuelle découle largement du processus enclenché au dix-neuvième siècle, elle semble cependant devoir s'aggraver. En effet, on dénombrait en 2003, 240 000 étudiants de français à l'université (tous cycles confondus) soit une baisse de 10 % par rapport aux chiffres de 1999 (selon *Le Monde* du 8/6/2005). Divers éléments peuvent être avancés pour expliquer ce phénomène. Pour Vincent Brancourt (2006), l'élément déterminant est sans nul doute la décision prise en 1998 par le Ministère de l'Education japonais de ne plus rendre obligatoire l'apprentissage d'une seconde langue étrangère après l'anglais, à l'université. Ce choix est désormais confié à chaque université et, parfois, au sein de celle-ci, à chaque composante. Cette mesure a comme effet de consacrer la suprématie de l'anglais en lui donnant un statut différent par rapport aux autres langues enseignées. Pour celles-ci, c'est désormais le critère économique qui prévaut pour évaluer la rentabilité de leur enseignement: un critère qui entraîne la suppression pure et simple de tout domaine jugé non rentable. Or, lors-

que même une entreprise comme Nissan choisit l'anglais comme langue de communication dans son état-major franco-japonais, comment défendre l'idée d'une quelconque «rentabilité» du français³? A ce critère de rentabilité s'ajoute l'obsession des gestionnaires de réduire les coûts: selon cette logique, on remplace les cours de langue par des cours magistraux simplement parce qu'ils sont estimés moins coûteux.

Pour conclure ce rapide examen, il convient de dénoncer la mise en concurrence entre les disciplines et les apprentissages eux-mêmes. Ce qui se passe à l'Université de Konanjoshi dans le Kansai illustre clairement les conséquences qu'a l'introduction du principe de «marché» sur l'enseignement. Lorsqu'on passe d'un système où l'apprentissage de deux langues étrangères était obligatoire à un système dans lequel l'anglais est devenu l'unique langue étrangère obligatoire, on renvoie les autres langues au statut de matière facultative, mises en concurrence non seulement les unes avec les autres mais également avec d'autres disciplines. A l'Université de Konanjoshi, la conséquence est immédiate: la diminution importante de l'offre de cours entraîne la fermeture du département de littérature française qui accueillait pourtant chaque année quatre-vingt étudiantes en moyenne depuis les années 1980. Cette fermeture s'est faite au profit d'un nouveau département consacré aux médias et à la communication...

Face à ce constat, que faire? Si l'apprentissage du français a longtemps été associé à des espaces culturels éloignés, voire lointains et dissociés de tout enjeu pratique, cet apprentissage ne peut-il aujourd'hui se combiner avec des projets de relations bilatérales et réciproques? A celui d'accueillir des étudiants francophones sur les campus japonais? A l'ambition d'enseigner le français en tant que langue de culture *et* de communication internationale? Il nous semble, quant à nous, que l'avenir du français au Japon

3. Nissan, société japonaise d'automobile partenaire de Renault, a décidé d'utiliser l'anglais comme langue de communication dans son état-major franco-japonais, alors que les expatriés français peuvent théoriquement imposer leur langue à leurs collègues japonais en raison du poids des capitaux français dans l'entreprise. Les motifs pour lesquels Nissan a pris cette décision sont sans doute divers. A la suite de Nishiyama (2005), qui rapporte cet exemple dans les colonnes du *Français dans le Monde*, disons que cette décision a été prise en raison des coûts de formation qu'aurait occasionnés l'acquisition, par les salariés japonais, d'une compétence minimale de communication en français.

passe par nos capacités conjointes à inventer ce type de projets, ceci afin de ne tenir le français ni à l'écart des enjeux culturels ni à l'écart des enjeux pratiques. Ces derniers sont en effet plus que jamais affirmés (par le Ministère de l'Education japonais) à l'égard des langues dans les établissements d'enseignement supérieur: enseigner une langue est un investissement qui doit avoir une rentabilité à court terme, c'est-à-dire à la fin des quatre ans d'études obligatoires. La langue qui répond *pour le moment* à cet objectif est l'anglais.

Qu'en pense le groupe d'acteurs directement concernés par ces mesures de politique linguistique, c'est-à-dire les étudiants japonais? Globalement perçus par les institutionnels comme une population homogène, ils sont censés se comporter en consommateurs devant l'offre en langue et le mode d'emploi qui l'accompagne: une seule langue internationale à utiliser dans le monde du travail et dans le monde de la recherche. Qu'en disent-ils?

Enjeux humains de l'apprentissage des langues

Si les transformations consécutives à la mise en place de nouvelles politiques linguistiques décidées au plus haut niveau sont bien réelles au quotidien, dans les cursus d'enseignement de deuxièmes langues, il est toutefois possible de se demander jusqu'où elles affectent les attitudes et représentations des apprenants.

Les enquêtes menées à l'UPO permettent d'analyser le phénomène et d'y déceler deux tendances de portées différentes: aux conditions locales et aux tendances sur le long terme se mêlent des représentations collectives structurant l'imaginaire sur les langues. De là, l'intérêt que revêt cette enquête et qui va peut-être au-delà des limites de la seule UPO. Les attentes exprimées par les étudiants, les réponses que l'institution universitaire apporte, les objectifs associés à l'apprentissage de la langue par les uns et les autres en témoignent.

Les enquêtes permettent de mettre au jour la hiérarchie des envies de langue avant d'entrer à l'université. Cette hiérarchie est la suivante: chinois, allemand ou français, (ces deux dernières langues étant demandées à peu près à égalité), coréen, russe.

Document 1: Souhaits de langue et répartition réelle en 2005 et 2006

répartition souhaitée en %	2005	2006	répartition réelle en %	2005	2006
chinois	24	37	chinois	29	35
coréen	13	10	coréen	19	12
allemand	18	22	russe	5	2
français	18	12	allemand	25	34
russe	4	3	français	22	17
aucune langue souhaitée	12	8			
autres	11	8			

Cependant, dans les faits, la répartition dans les classes, tributaire de contraintes humaines, financières et matérielles modifie légèrement l'ensemble puisque l'allemand et le chinois se trouvent renforcés en terme de nombre d'apprenants: c'est ce que montre notre document 1. Concernant leur demande en langue, l'UPO peut réussir à satisfaire les envies des étudiants. Mais les désirs de langue ne concernent pas seulement celles proposées et légitimées par l'institution universitaire. L'observation à la loupe de la catégorie «autres», indiquée ci-dessus, dans le document 1, montre que la palette des langues désirées dépasse les zones géographiques de l'Asie ou de l'Europe et ne s'arrête pas aux «grandes langues» de la région Asie (chinois, coréen) ou historiques (allemand, français).

En effet, quand ils sont interrogés sur les langues qu'ils voudraient apprendre, les étudiants énumèrent une longue liste: espagnol, italien, portugais, grec, latin, anglais, suédois, swahili, arabe, hindi, espéranto, thaï, etc. En réalité, leur demande, non seulement, déborde l'offre de l'institution universitaire, mais aussi, se situe hors de la sphère des langues instrumentalisées, hors du réel, dans un espace onirique. Sur ce point, leur conception d'une nouvelle langue à choisir pour un apprentissage se trouve en net décalage avec celle de l'université qui limite la palette des possibles aux «grandes langues de culture» traditionnelles (allemand, français) ou aux grandes langues de la région Asie (chinois, coréen).

L'analyse des réponses à la question «pourquoi choisir de suivre un cours de langue» révèle trois attitudes et par extension trois types

d'étudiants: les scolaires, les consommateurs, les engagés. En voici les caractéristiques principales:

– **l'attitude scolaire:** les étudiants ont choisi un cours de langue parce que c'est une matière obligatoire et ce qu'ils attendent de leur apprentissage, c'est l'obtention de l'unité de valeur. *A priori*, il s'agit d'étudiants passifs.

La réponse type à la question portant sur les raisons qui poussent à choisir tel ou tel cours de langue est: «*c'est un cours obligatoire*».

– **l'attitude consommatrice:** les étudiants entrant à l'université se trouvent devant la possibilité de composer leur plateau de matières optionnelles. A part l'anglais, ils n'ont, sauf rares exceptions jamais «goûté» aux langues étrangères. Puisque l'institution universitaire le leur propose, ils profitent de l'occasion pour voir ce que c'est. Ils donnent le sentiment de se trouver devant les rayons d'une sorte de supermarché dans lequel il y aurait un nouveau produit: cédant à l'envie, au désir de l'essayer, de le goûter, ils le mettent dans leur caddie. Contrairement à la catégorie précédente, une certaine attente par rapport à l'objet langue se manifeste, même si elle reste non définie. Cependant, cette attitude maintient ces étudiants dans un état «passif». Les réponses types s'organisent autour de la notion d'«intérêt»: «*j'étais aussi intéressée par une autre langue que l'anglais*»; «*j'ai envie de connaître beaucoup de langues étrangères*».

– **l'attitude engagée:** les étudiants considèrent que l'apprentissage de la langue va leur servir à *quelque chose* et qu'ils vont, *via* cette langue, accéder à *quelque chose*, car elle est vue comme un moyen. Il faut cependant préciser que si le degré d'intensité de l'investissement avoué varie énormément suivant les étudiants, il n'en est pas moins vrai qu'à l'inverse des deux autres, ce groupe se veut «actif» dans sa démarche de choix d'un cours de langue étrangère. Les réponses type évoquent souvent le voyage d'agrément, quelquefois professionnel: «*Comme j'ai l'intention d'aller à l'étranger, il me semble que c'est pratique quand on peut parler plusieurs langues*»; «*Au cas où il y aurait une occasion de travailler en Europe...*».

Dans le groupe des étudiants ayant choisi un cours de français à la rentrée 2006, près de 40 % relèvent de la tendance scolaire: ils déclarent avoir choisi ce cours-là par obligation. 15 % environ appartiennent à la tendance consommatrice et 45 % environ à la tendance engagée.

Il est toutefois nécessaire d'aller plus loin et, dans ce but il convient d'analyser les réponses à une autre question: les raisons du choix d'une

langue en particulier, ici, le français. Cette analyse permet de dégager les deux types d'objectifs associés à l'apprentissage du français, centrés sur la dimension intrinsèque ou extrinsèque de la langue. Les degrés dans l'investissement consenti pour apprendre la langue apparaissent ainsi plus clairement.

La catégorie «valeur intrinsèque de la langue» regroupe tous les cas où l'apprenant déclare avoir choisi la langue cible pour satisfaire une curiosité intellectuelle associée à la langue ou à la culture véhiculée par cette langue. Si elle correspond à toutes les réponses des apprenants relevant de la tendance «consommateurs», elle vient aussi quelquefois d'étudiants de type «engagé». Dans le groupe des étudiants de français 2006-2007, ces positions représentent environ la moitié de l'ensemble des réponses exprimées. Ce qui signifie que l'apprentissage de la langue est entrepris pour soi-même ou bien pour elle-même, sans perspective de réutilisation hors de la salle de classe.

Certains apprenants en ont parfaitement pris conscience. Les réponses à valeur extrinsèque, dans lesquelles l'apprentissage de la langue est pensé comme permettant de sortir du cadre quotidien, représentent un peu plus d'un tiers des cas. Toutefois à l'intérieur de cette catégorie, la répartition par degré d'intensité reste très variable. Pour un tiers environ, elle est faible: la langue peut servir sans que ses modes d'utilisation ultérieurs ne soient précisés⁴. Ensuite vient un groupe (plus de la moitié des items), qui, tout en inscrivant de fait son discours dans une zone d'intensité très moyenne, évoque un désir quelquefois assez vague d'aller en France. Ces apprenants conçoivent donc leur apprentissage comme une préparation à cela. Restent enfin quelques cas d'intensité forte où l'apprentissage de la langue correspond à une véritable stratégie devant permettre d'atteindre un but très personnel: l'un veut écrire des chansons en français; deux souhaitent partir étudier à l'étranger; un autre affirme que cela a un rapport avec la profession qu'il veut exercer (sans préciser cette dernière), etc.

Mais classer les réponses sur les objectifs d'apprentissage en deux catégories (valeur intrinsèque et valeur extrinsèque de la langue) pose un problème. En effet, toutes les réponses «n'entrent pas» dans ces deux catégo-

4. Il faut intégrer à ce groupe des items concernant une aire géographique d'utilisation perçue comme vaste mais sans nom.

ries qui posent *a priori* la langue comme un objet paré d'une signification strictement rationnelle. Or les représentations que l'on a de l'objet langue ne se limitent pas à cela: l'objet langue⁵ correspond aussi à du désir, à du rêve, à de la passion, à du beau, et ceci concerne toutes les classes d'apprenants: scolaire, consommateur ou engagé.

En effet, à côté des deux indices déjà mentionnés – foisonnement des langues qu'on aurait aimé apprendre et multiplication des «invitations au voyage» données comme raison de l'apprentissage – se dégage une série de réponses à haute teneur en désirs, rêve, beauté, qui s'exprime sous la forme de deux expressions spécifiquement japonaises. L'une est celle d'«**akogare**» (nom), qu'il est possible de rendre par «aspiration», «admiration», «adoration»⁶, et qui se trouve doublée par le verbe «akogareru» traduit par «aspirer à», «désirer», «adorer»... L'explication japonaise du mot renvoie à des expressions synonymes telles que «brûler», «languir après», «soupirer après» ou encore être épris d'un idéal...

La deuxième est l'expression «**kakko ii**», qui signifie «qui fait bien», «chic». Entre dans ce champ sémantique l'ensemble des remarques concernant la beauté sonore (phonétique) de la langue. Cette relative fréquence mérite d'être considérée comme une caractéristique des étudiants se lançant dans l'apprentissage des deuxièmes langues... mais pas n'importe quels étudiants: en priorité ceux qui choisissent le français (Pungier, 2007).

Les données recueillies au cours des enquêtes le montrent très clairement: une dimension «onirique» fait partie intégrante des représentations de la langue et des motivations de départ. L'objet langue fonctionne sur la bivalence «utilité-rêve». La demande d'apprentissage formulée par les étudiants se construit autour de ces deux aspects. Or, nous avons vu qu'un établissement d'enseignement supérieur tel que l'UPO ne pouvait pas répondre à l'ensemble des demandes d'apprentissage de langue formulées par ses étudiants. Le problème est que son incapacité à prendre en compte ce

5. Avec l'objet «pays-culture», indissociable de la langue.

6. Les exemples donnés par le dictionnaire permettent de mieux cerner la force sémantique du terme: «aspiration vers Dieu»; «le Paris de ses rêves»; «il est en adoration devant elle».

que nous avons appelé «la dimension onirique» a des effets relativement négatifs sur les étudiants.

Ainsi, si en début de première année, un tiers des avantages supposés de l'apprentissage du français tourne autour de la dimension «actionnelle» (souvent associée à l'action de voyager), en fin de second semestre, cette proportion ne dépasse plus les 20 %. En outre, la notion de rencontre avec «un autre» passe de 20 à 10 % entre ces deux moments du cursus universitaire. En un mot, les attentes à valeur intrinsèque, centrées sur soi ou sur la langue pour elle-même, ont augmenté, et celles à valeur extrinsèque ont fortement diminué. Désormais, les items concernant «l'acquisition de connaissances» dominant. Enfin, s'il faut noter qu'avec le contact vécu avec la langue et son enseignement, le pourcentage d'étudiants qui associent «apprentissage linguistique» à «plaisir» ou «intérêt» se renforce, il convient de le lire comme la manifestation d'une satisfaction immédiate n'entraînant aucune conséquence à moyen terme et certainement pas celle d'une réinscription l'année suivante. Ces changements peuvent être interprétés selon deux perspectives différentes: on peut y voir le fait que les étudiants ont pris conscience que la langue demandait du travail, et donc que leur ardeur a faibli... Mais on peut également supposer qu'ils ont intégré l'idée que ce qu'ils peuvent atteindre sans effort exagéré, ni déplaisir (l'unité de valeur), correspond à une accumulation de connaissances «brutes», sans valeur communicative.

L'institution universitaire, méconnaissant la spécificité de l'objet langue en situation d'enseignement-apprentissage, n'envisage le travail de la langue que sur deux ans et pour un nombre d'heures restreint (entre 135 et 180 heures)⁷. Elle estime que son offre satisfait les étudiants, d'autant plus que ceux-ci ont revu leurs objectifs à la baisse, les désenchantant, en les limitant à leur valeur intrinsèque. Les deuxièmes langues font partie d'un tronc commun d'enseignement *général*, au même titre que, par exemple, les cours d'éducation physique, et ne semblent pas nécessiter d'offre étendue pour acquérir des compétences de haut niveau. Proposant une formation en langue étrangère mais ne la portant pas jusqu'au bout, l'institution universitaire ne prend pas vraiment en compte les désirs de langue de nature «onirique» ou les objectifs à valeur extrinsèque, liés à une demande

7. Pour le français, toutefois, un prolongement est possible.

d'expérience, à une découverte de l'altérité et peut-être aussi à un besoin de mobilité. Cet état de fait peut s'expliquer par l'accent mis sur la seule maîtrise utilitaire conférée à la première langue étrangère: l'anglais.

Or, les étudiants ne veulent pas seulement apprendre l'anglais. Près de 20 % de ceux inscrits en cours de français en 2006 ont déclaré qu'ils avaient choisi un cours de deuxième langue pour en apprendre une *autre* que le japonais et l'anglais. En effet, ils ont totalement intégré l'idée que l'anglais est une nécessité dans la société actuelle, mais pas une fin en soi dans le domaine de l'apprentissage de la langue, et ils entrevoient même des limites à cette croyance au tout-anglais: «Le japonais et l'anglais seulement, désormais, ça devient une complète évidence»; «J'ai l'impression que l'anglais est suffisant, mais, en fin de compte, j'ai pensé qu'il valait mieux faire une deuxième langue vivante»; «Pour aller à l'étranger, l'anglais seulement, ça ne marche pas». Nous regrettons que l'institution universitaire ne comprenne pas la «bivalence» de l'objet langue chez les étudiants, car il s'agit d'une des clés d'un enseignement-apprentissage cohérent et réussi. Certes, les cours sont quelquefois obligatoires, mais, parole d'étudiante, «être trilingue, ça fait bien». Or, contrairement aux apparences, notamment économiques, une marge de manœuvre existe, à condition d'accepter de fédérer les énergies.

Agencer nos politiques éducatives pour répondre à un désir d'altérité

Nos analyses montrent que, si crise de l'enseignement du français il y a, elle n'est pas liée à une hypothétique baisse du «désir de français» dans la jeunesse japonaise. Elle s'explique bien plutôt comme conséquence d'une modification du cadre universitaire qui rend l'enseignement de la seconde langue étrangère plus précaire, érodant au passage les désirs de langue les moins élaborés mais qui auraient pu s'épanouir dans un contexte plus favorable.

Cette conclusion est corroborée par notre expérience actuelle: dans un contexte pourtant peu propice à l'apprentissage du français, l'effectif

d'étudiants japonais en mobilité entre Osaka et Cergy est en augmentation⁸. De vingt étudiants venus du Kansai à l'UCP pour y apprendre le français en septembre 2005, on est passé à vingt-quatre en 2006⁹ et 26 en 2007. Trois étudiantes venues en septembre 2005 sont revenues en septembre 2006 pour progresser en français dans le cadre du séminaire intensif langue-culture. Une étudiante a passé son année universitaire à l'UCP en 2005-2006; deux en 2006-2007 avec, comme unique objectif académique, l'apprentissage du français. Ces signaux positifs nous conduisent à penser qu'une relation bilatérale durable entre la France et le Japon permet aux étudiants japonais de vivre leur désir de langue-culture dans la réalité et d'y inventer de nouvelles compétences qui les conduisent à nouer des relations avec un pays, à travers les gens et les institutions. Ceci paraît d'ores et déjà être à la portée de bon nombre d'étudiants venus dans ce cadre. C'est en tout cas ce qui a pu commencer à se formuler, au cours de l'entretien de groupe réalisé en fin de séminaire, en présence de l'ensemble des étudiants et de l'équipe pédagogique franco-japonaise. Ainsi l'étudiante R. Y. dit ceci:

L'année dernière, quand je suis allée à Cergy, après j'ai passé trois semaines j'ai vu que j'ai fait grand progrès en français. Pour moi c'était très contente. Mais cette fois, j'ai espéré que je fais plus progrès en français. Quand j'ai parlé avec des étudiants français, les gens qui habitent en France, je n'ai pas pu donner les mots que je veux parler. Donc je me suis inquiétée que je ne peux pas parler le français mieux que l'année dernière. Mais aujourd'hui matin, mon professeur nous a dit que nous ne restons pas à ce moment. Il faut aller mieux. Donc je pense que je continuerais travailler le français et petit à petit je suis sûre que je travaillerai en France plus tard.

Le bilan de cette étudiante montre qu'en associant un dispositif d'enseignement/apprentissage avec une dynamique d'échanges entre les deux régions, une harmonisation devient possible entre apprentissages *académique* et *expérientiel* des langues et des cultures; entre expériences bilingue et bicul-

8. Nous tenterons en 2007 de vérifier si les étudiants qui viennent à Cergy pour participer à ce séminaire d'automne relèvent de la catégorie proposée ci-dessus: les étudiants engagés.

9. Douze étudiants venaient de Fudai et de Joshidai et huit venaient d'une autre université partenaire (Université municipale d'Osaka, ci-dessous, Ichidai). Quatorze étudiants venaient de Fudai et dix venaient d'Ichidai.

turelle; entre apprentissages en milieu alloglotte (dans la région du Kansai, au Japon) et homoglotte (dans le Val d'Oise, en France). Nous créons les conditions qui rendent possibles des va-et-vient intellectuels, physiques, entre ces deux milieux. Parce qu'il ouvre une porte sur les implications humaines de la relation internationale (et pas seulement sur la vision commerciale et instrumentale de celle-ci), notre séminaire crée un cadre dans lequel certains étudiants japonais mènent désormais une réflexion sur les possibilités qu'ils commencent à percevoir d'associer leur désir de bilinguisme-biculturalisme avec leurs projets personnels, académiques et professionnels. Ces liens entre les diverses composantes d'un projet académique, reposant sur une forte motivation pour apprendre, commencent à être explicités par l'étudiant dont nous rapportons les paroles ci-dessous, recueillies au cours du même entretien de bilan:

Avant de venir ici, la France c'était les livres et la télévision, imaginés. Ici je suis allé dans beaucoup de bâtiments. Au Japon, je n'ai pas décidé ce que je voudrais étudier. Ici j'ai parlé avec des Français alors maintenant j'ai décidé d'étudier la différence entre la France et le Japon, l'international. Alors je voudrais vous remercier.

Cependant, cette coopération universitaire doit encore surmonter des obstacles. Il conviendrait tout d'abord de valider, dans le système universitaire japonais, les résultats acquis dans le cadre du séminaire d'automne¹⁰. En outre, une réflexion doit être poursuivie sur la reconnaissance des acquis à la fois académiques (les progrès linguistiques et culturels) et expérientiels: les savoir-faire bilingues et biculturels. Pour ce qui est de la rencontre entre les groupes français et japonais, il conviendra, là aussi, d'aller plus loin... Enfin, l'anniversaire des vingt ans de la rencontre entre nos deux régions sera l'occasion de faire jouer à nos étudiants et à nos deux universités un rôle de premier plan.

10. Une réflexion à ce sujet est en cours à l'UPO. A signaler que dès 2006, des étudiants ayant participé au séminaire d'automne à Cergy-Pontoise et souhaitant continuer leur apprentissage linguistique de retour à l'UPO (mais n'ayant pas pu y suivre les cours de français au premier semestre) ont bénéficié d'une mesure exceptionnelle leur permettant de s'inscrire au cours du second semestre, contrairement aux règles en usage.

Bibliographie

- Abry D., Fievet M., (coord.), (2006), «L'Enseignement-apprentissage du français langue étrangère en milieu homoglotte: spécificités et exigences», deuxième colloque de l'ADCUEFE, 17-18/6/2005, PUG.
- Brancourt V. (2006), *Introduction au Congrès de la société japonaise de langue et littérature française*, Le français langue étrangère au Japon: un regard croisé franco-japonais, 20 mai 2006, Keio-Mita.
- Disson A., *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au japon*, Presses universitaires d'Osaka, 1996.
- Molinié M., (2007), (à paraître), «Mobilité internationale et activité formatrice du sujet plurilingue», *Revue japonaise de didactique du français*, Tôkyô, Société japonaise de didactique du français, SJDF.
- Nishiyama N., (2005), «Nouvelles perspectives pour le français en zone non francophone», *Le Français dans le monde* n°316, ps 29-32.
- Cha M., Pungier M.-F., (2007), (à paraître) «La Situation d'enseignement-apprentissage des deuxièmes langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka: enseignants contre étudiants?», *Gengo to Bunka – Langue et Culture* n°6, Université Préfectorale d'Osaka, Faculté des Sciences et des Arts Libéraux.
- Pungier M.-F., (2007, à paraître), «Désirs de langue, du côté des étudiants», *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, vol. 2.

Documents PDF

– www.soc.nii.ac.jp/pd

