

La culture dans tous ses états : actualités de son enseignement

Panel :

Véronique CASTELLOTTI
Didier CHICHE
Adriana RICO-YOKOYAMA

Modérateur : Vincent BRANCOURT
Commentateur : Henri BESSE

Vincent BRANCOURT
Université Keio
vbrancourt ?hotmail.com

Comment enseigner la « culture » ou la « civilisation » à l'intérieur du système universitaire japonais, tel était le thème sur lequel nous invitait à nous pencher cette table ronde. A la réflexion globale proposée par Véronique Castellotti, montrant combien dans un contexte contemporain où les frontières identitaires deviennent davantage poreuses et où le métissage devient la règle, il est nécessaire d'interroger la notion traditionnelle de « culture », ont succédé les interventions de Didier Chiche et d'Adriana Rico-Yokoyama, qui revenaient l'un et l'autre sur leurs expériences d'enseignants français chargés de cours de civilisation destinés à un public d'étudiants japonais. Ensuite, Henri Besse a fait part des réflexions que lui avaient inspirées ces trois communications, soulignant l'importance du cadre institutionnel pour définir un enseignement, revenant sur la pertinence de la notion de « crible culturel » et mettant en avant le travail de « déconstruction » des schèmes culturels inconscients qui pouvait être une des tâches assignées au cours de civilisation. Pour finir, les interventions des différents panélistes ont été suivies d'échanges avec la salle, témoignant de l'intérêt que ce thème sensible pouvait susciter auprès des enseignants de FLE au Japon.

Au-delà de la diversité des communications et de la richesse des échanges qu'elles ont pu susciter, une préoccupation commune semble s'être imposée : celle d'insister sur l'enjeu même de ce cours de civilisation ou de culture – peu importe somme toute l'étiquette sous laquelle on le range, puisque la variété des contenus enseignés défie toute tentative de la réduire à un seul mot. Le cours de civilisation n'est pas là pour, seulement, délivrer aux étudiants une somme de connaissances soumises ensuite à évaluation ; il s'agit bien plutôt de conduire les étudiants à réfléchir sur les représentations qu'ils se font de la culture que l'enseignant est chargé de leur présenter, de les amener à mettre en question l'évidence, interroger l'habituel et le familier. Ce à quoi le cours de civilisation pourrait inviter les étudiants, c'est donc à poser un nouveau regard non seulement sur la culture française ou francophone, mais dans un même mouvement sur la leur, un regard plus neuf, plus curieux et plus interrogateur ; en un mot, le cours de civilisation pourrait être l'occasion de l'apprentissage d'un « regard critique ». Et une telle conception de l'enseignement se traduit d'emblée par des choix pédagogiques concrets, le professeur étant amené non plus seulement à délivrer un savoir, mais élaborer son approche enseignante à partir des connaissances et des représentations de ses étudiants.

Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels ?

Véronique Castellotti, Université François Rabelais-Tours
Equipe d'accueil 4246 « DYNADIV »
& Pr. invitée Université de Kyoto

Comme le rappelle Henri Besse¹ dans sa contribution, les cultures et les langues ne sont pas des ensembles concordant entre eux : des sociétés différentes partagent des langues communes, tandis que des dimensions culturelles partagées peuvent s'exprimer à travers des langues diverses. En outre, les langues ni les cultures ne constituent en elles-mêmes des ensembles unifiés ou homogènes, encore moins des systèmes clos dont il serait facile de déterminer les contours et les frontières.

Dans le monde contemporain, ce qui relève de la sphère culturelle est bien sûr encore marqué par un ancrage historique et des traditions géographiquement situées mais, dans le même temps, les mobilités et les circulations s'intensifient matériellement, entre les pays et les continents, mais aussi plus virtuellement dans de nombreux domaines : sans sortir de chez soi, on peut converser instantanément avec des correspondants au quatre coins du monde, gérer les multiples aspects de sa vie quotidienne, se faire livrer des objets ou des mets parfaitement exotiques, jouer ou travailler avec des personnes amies ou inconnues, partageant peu ou prou langues, références culturelles, informations de tous ordres.

1. Une culture ou des éléments culturels ?

Ce qui semblait auparavant, jusqu'à une date très récente, stable et relativement fixe, inscrit dans un environnement déterminé, peut aujourd'hui changer rapidement, évoluer, se modifier, se métisser, emprunter des aspects multiformes et des configurations changeantes. J'emploie ici à dessein le verbe « sembler », parce que l'histoire montre que, notamment pour ce qui concerne la culture dite cultivée (Olivieri, 1996), les circulations ont quasiment toujours existé et ont même été, à certaines périodes, pratiquement aussi intensives qu'aujourd'hui, avec toutefois une ampleur géographique moindre et en empruntant des voies en partie contrastées². La différence la plus notable est peut-être qu'à l'heure actuelle, ces manifestations touchent non seulement les productions intellectuelles ou artistiques mais aussi, de manière importante, les modes de vie. Amin Maalouf, écrivain libanais de langue française, déclarait ainsi il y a quelques années dans une interview télévisée qu'il avait sans doute plus de choses en commun avec un homme rencontré dans la rue à Singapour qu'avec son grand-père.

Du fait de ces modifications, il apparaît plus que jamais nécessaire de prendre en compte une pluralité qui a effectivement toujours existé, mais qui est, bien davantage qu'auparavant, posée comme une norme sociale et culturelle.

1 Que je tiens à remercier ici pour les nombreuses discussions que nous avons entretenues lors de notre séjour commun en tant que professeurs invités à l'Université de Kyoto, qui ont notablement contribué à nourrir et faire évoluer mes réflexions et cet article.

2 Serge Gruzinski montre ainsi comment les circulations se sont construites dans les deux sens entre l'Europe et le nouveau monde et comment, malgré la domination espagnole, les formes artistiques précolombiennes ont largement influencé l'art du sud de l'Europe à cette période et ont contribué à le « métisser » (Gruzinski, 1999).

Cela entraîne des questionnements concernant les pistes traditionnelles suivies dans le domaine de l'enseignement de la culture - civilisation, qui présentent le plus souvent des aspects « généralistes » et quelque peu figés des dimensions culturelles liées à la langue enseignée, les documents proposés dans les manuels ou les cours étant le plus souvent interprétés, par les élèves, comme « spécifiques » de cette « culture » et se transformant alors en exemples représentatifs, voire en modèles prototypiques.

Il n'est pas besoin de chercher beaucoup pour trouver quelques exemples de ces circulations, mélanges et métissages témoignant des aspects protéiformes, largement articulés et interdépendants des cultures contemporaines ; si on s'en tient plus étroitement à la sphère franco-japonaise, les arts plastiques, la littérature, le théâtre, la musique notamment, mais aussi des arts plus « populaires » comme la bande dessinée fournissent un certain nombre d'exemples de productions dont on ne saurait dire avec certitude de quel lieu elles proviennent. Même si, avec Arjun Appadurai (2005), on peut constater le développement d'*ethnoscapes*, ceux-ci sont caractérisés par leur mouvance et leur instabilité.

Dans cette situation on ne peut plus, à mon avis, continuer à parler de « cultures », comme si ce terme définissait des entités clairement définies et isolables. Toutefois, les dimensions historiques et contextuelles de leur enracinement subsistent, mais elles sont reconstruites, sélectionnées et présentées en fonction du lieu d'émission de l'image que veut donner celui qui est la « source » (dans le cas de manuels généralistes conçus en France, par exemple) et / ou du lieu de réception, du point de vue de leur lisibilité.

Si l'on se place principalement, ici, du point de vue de l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde, on peut donc se poser la question de savoir s'il existe UNE culture qui peut être associée à cet enseignement³ ou plutôt des éléments culturels diversifiés (parfois partagés, parfois plus situés), mobilisés partiellement et de manière différentes selon les lieux, les personnes, les enjeux des situations, en tension entre rituels et variation. L'objectif n'est peut-être plus, alors, d'enseigner ou d'apprendre « une culture », mais de sensibiliser aux choix et aux modalités d'interprétations des éléments culturels qu'on aura sélectionnés, en fonction des intérêts des élèves / étudiants, de leurs besoins, de leurs objectifs ainsi que des caractéristiques du contexte (notamment institutionnel) d'appropriation.

2. Quelques pistes didactiques

Du point de vue didactique, la première question à se poser est donc sans doute celle des publics destinataires de ces enseignements et de leurs attentes / besoins vis-à-vis de leur formation / information d'ordre culturel. S'agit-il de futurs spécialistes de français (enseignants, interprètes, etc.) requérant donc une formation culturelle approfondie, dans de nombreux domaines ? Ou bien d'apprenants se destinant à vivre en France et ayant donc besoin d'éléments de culture « quotidienne » (accompagnement d'un conjoint allant travailler en France, séjour de moyenne durée, etc.) ? Ou encore d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études en France et, à ce titre, devant acquérir des composantes de culture éducative et universitaire française ? Ou, comme il en existe beaucoup au Japon, avons-nous affaire à des personnes « désintéressées » (Besse, 2009) , choisissant le français essentiellement pour des raisons de culture « générale », d'affinité littéraire, artistique, esthétique ? La thèse de M. Himeta (2006) semble montrer, en effet, que cette dernière catégorie occuperait de loin la première place parmi les critères de choix d'apprentissage du français chez les étudiants

3 La question se pose d'autant plus pour une langue comme le français, compte tenu de la diversité culturelle des espaces francophones.

japonais : parmi les étudiants interrogés sur ce choix avant leur apprentissage du français, plus de 30 % déclarent en effet que celui-ci est lié à des raisons d'ordre esthétique ou culturel au sens large du terme (beaux-arts, cinéma, littérature, mode, cuisine, chanson, etc.) alors que seulement 7,1% citent un critère d'utilité directe (voir Himeta, 196-204).

Il faut donc tirer les conséquences de cette situation, tout en proposant des directions plus générales pour les enseignements culturels liés à l'apprentissage du français. Si l'on s'en tient aux aspects de la culture dite cultivée, qui relèvent de ce que l'on peut appeler, dans une approche par compétence, des savoirs (d'ordre historique, littéraire, artistique, etc.), leur transmission ne pose, a priori, pas plus de difficultés⁴ qu'elle n'en présente vis-à-vis d'un certain nombre de jeunes Français, pas toujours beaucoup plus familiers de ces aspects de leur patrimoine.

Pour ce qui concerne les pratiques culturelles plus « proches » historiquement, certaines formes de métissage rendent leur accès d'autant plus abordable. On citera ainsi en particulier le manga japonais *Les gouttes de Dieu*, dont les premiers épisodes sont traduits en français à partir de 2008 (Agi & Okimoto), avec un scénario centré sur des pratiques œnologiques extrêmement détaillées à propos des grands crus français et qui réussit le tour de force de constituer tout à la fois une initiation au vin pour les lecteurs japonais (et pour certains Français...) et une découverte du manga pour des amateurs de vin français peu familiers de ce type de lecture (voir Gros et Mallaval, 2009).

Il est plus malaisé, en revanche, d'imaginer ce qui pourrait être élaboré pour faire acquérir à des apprenants japonais, et d'autant moins à ceux relevant de ce type d'attentes / besoins peu fonctionnels, des formes de savoir-faire et de savoir-être impliqués par les pratiques culturelles « quotidiennes » françaises et / ou francophones.

Il semble en effet que lorsqu'on vise un enseignement, à proprement parler, de ce type de pratiques, on éprouve quelques difficultés à dépasser les généralités simplificatrices et réductrices, qui ne font souvent que cristalliser des stéréotypes déjà bien ancrés⁵ et qui, du point de vue de l'apprentissage, ne s'avèrent pas très productives. De nombreux manuels de « civilisation » proposent ainsi des informations telles que « en France, on aime manger à heures fixes » qui ne sont utiles ni pour voyager en France (les pratiques y sont de fait beaucoup plus diversifiées) ni à se représenter de manière plus « réaliste » les façons dont vivent les Français. Les savoir-faire et savoir-être ne trouvent en effet une pertinence que dans l'espace historique et social où ils s'exercent et ils sont le plus souvent mis en œuvre au moyen d'innombrables détails dont il apparaît vain de pouvoir anticiper l'utilité avant d'y être confronté.

Il semble donc plus adéquat d'adopter une démarche générale qui consiste à s'interroger sur les façons dont on perçoit les ressemblances et les différences, dont on catégorise les autres et soi-même, dont on peut partager ou confronter ses représentations, en visant des objectifs assez largement différenciés selon les publics et les raisons pour lesquelles ils ont choisi d'apprendre le français, leurs occasions vraisemblables d'usages du français, avec cependant toujours l'idée fondamentale de se décentrer, de réfléchir sur soi tout en se posant des questions sur les autres.

4 Si ce n'est d'ordre linguistique, mais les contributions de A. Rico-Yokoyama et de D. Chiche montrent que ce problème est en grande partie résolu par le fait que ces enseignements sont dispensés en japonais.

5 Il ne s'agit pas de vouloir éviter les stéréotypes, ni de les pourfendre : ils constituent l'une de nos ressources pour appréhender notre environnement ; mais un travail sur les dimensions culturelles ne peut faire l'économie d'une réflexion sur leur construction et leurs significations.

Différentes modalités pédagogiques permettent de mettre en œuvre ce type de démarche, de manière plus ou moins directement adaptée et productive selon les publics avec lesquels on souhaite / peut les mobiliser. Un premier exemple de ces modalités est représenté par ce que G. Zarate a nommé, en s'inspirant des méthodes des ethnologues, le journal d'observation (Zarate, 1988) ; il consiste à observer de manière précise, en notant minutieusement toutes les remarques nécessaires, un lieu « ordinaire », a priori sans intérêt particulier, appartenant à son propre environnement. Différentes variantes en ont ensuite été déclinées, qui ont conduit à le transformer en journal d'étonnement, vis-à-vis de contextes plus « distants » (voir pour une synthèse Develotte, 2006).

De manière plus générale, je proposerai une démarche en plusieurs étapes complémentaires et pouvant faire appel à différentes activités qu'il s'agira de privilégier de façon plus ou moins approfondie selon les publics et les contextes d'appropriation.

La première étape de cette démarche consiste à partir de soi, de son environnement et des pratiques « ordinaires » qui le caractérise. Cela peut se concrétiser, pour certains apprenants, au moyen du journal d'observation cité ci-dessus ou, plus simplement, au moyen d'une activité réalisable en classe, en petit ou en plus grand groupe, visant à définir collectivement les principaux éléments jugés comme « représentatifs » de cet environnement, en vue de le présenter à des étrangers. Ces deux activités permettent de travailler des capacités complémentaires : le journal conduit à s'interroger personnellement, sur ce qui apparaît ordinairement comme évident dans son environnement familier, en le rendant en quelque sorte « étrange », tandis que la discussion collaborative autour des éléments à retenir permet d'argumenter ses choix, de les confronter à ceux des autres, de s'interroger en commun, et de manière contradictoire si nécessaire, sur ce que l'on considère comme des traits marquants de son univers culturel.

Une deuxième étape consiste à renverser le regard pour analyser, à travers différents types de supports, ce que l'on perçoit des manières dont les autres nous voient. Cette proposition, déjà esquissée dans un module de formation à destination des jeunes en Europe (Byram & Zarate, 1996), peut être transposée pour différents types de publics en choisissant différents supports : outre des manuels scolaires, on peut par exemple avoir recours à des publicités comme celle reproduite ci-dessous (pour le gel « manga ») ou à des guides touristiques et / ou professionnels⁶, ainsi qu'à des extraits de textes littéraires ou à de nombreux matériaux disponibles sur l'Internet.



6 On peut par exemple citer le fascicule *Connaître et accueillir les touristes étrangers*, édité en France par le ministère du tourisme en 1997, présentant un certain nombre de nationalités dont les ressortissants (Les Finlandais, les Grecs, les Japonais, les Américains, etc.) sont décrits au moyen de leurs « us et coutumes » et de ce qu'ils sont censés apprécier / déplorer en France.

Cette étape est ensuite complétée par la même activité, mais prenant appui sur des documents mettant en scène, dans notre propre environnement, les coutumes étrangères (exemple : des publicités japonaises empruntant des éléments « français »).

On pourra enfin réfléchir, dans une troisième étape, aux points de vue différents et / ou partagés que l'on peut avoir sur les mêmes éléments, par exemple en comparant des manuels de français conçus en France / au Japon, ou en se posant de façon commune, par exemple dans le cas d'étudiants d'échanges, la question de savoir ce que veut dire être français / être japonais » (voir Dervin 2009).

Cette démarche, à travers ses différentes étapes qu'il convient de moduler, d'adapter, de prolonger selon les cas, conduit à développer des réflexions sur les critères de catégorisation de soi et des autres, sur la « fabrique du regard » (Sicard, 1998) et sur les ingrédients qui contribuent à cristalliser la diversité pour la transformer en différence.

Elle vise à cultiver essentiellement les capacités de réception, en explicitant les « horizons d'attente » (Jauss, 1990) des apprenants et pose comme centrales les questions indissociables de l'interprétation et de la réflexivité. L'objectif n'est donc plus d'enseigner UNE culture, mais d'apprendre à gérer des situations de pluralité culturelle, voire de construire des parcours interculturels.

Bibliographie

- Abdallah Pretceille, M. 1999, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, Que sais-je.
- Abdallah Pretceille, M. 2004, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.
- Abdallah Pretceille, M. & Porcher, L. 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- Agi, T. & Okimoto, S. 2008, *Les gouttes de Dieu*, Toulouse, Glénat.
- Appadurai, A. 2005, *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot.
- Besse, H. 2009, *Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère*, Conférence à l'Institut français de Tokyo et Yokohama, 22 mars 2009, non publié.
- Byram, M. & Zarate, G. 1996, *Les jeunes confrontés à la différence. Des propositions de formation*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Cuche, D. 1996, *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte "Repères".
- Dervin, F. 2008, « Pour un interculturel en devenir », *Ecarts d'identité* n° 113, 9-15, <http://users.utu.fi/freder/ecarts.pdf>. Consulté le 13 février 2009.
- Dervin, F. 2009, « Apprendre à co-construire par la rencontre : approche actionnelle de l'interculturel à l'université », *Le français dans le monde, Recherches et applications* n° 45, 111-121.
- Develotte, C. 2006, « Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », *LIDIL* n° 34 (en ligne) <http://lidil.revues.org/document25html>. Consulté le 16 mars 2009.
- Galisson, R. 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.
- Gros, M.-J. & Mallaval, C. 2009, « Dans manga y a du vin », *Libération*, 28-29 mars 2009, 19.
- Gruzinski, S. 1999, *La pensée métisse*, Paris, Fayard.

- Himeta, M. 2006, *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au japon*. Thèse de doctorat sous la direction de G. Zarate, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- Jauss, H.R. 1990, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard « Tel ».
- Maalouf, A. 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- Olivieri, C. 1996, « La culture cultivée et ses métamorphoses », *Le français dans le monde, recherches et application* « Cultures culture », janvier 1996, 8-18.
- Sicard, M. 1998, *La fabrique du regard*, Paris, Odile Jacob.
- Zarate, G. 1988, « Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE », *Etudes de linguistique appliquée* n° 69, 111-120.

Bâtir un cours de civilisation

Didier CHICHE
Université Kônan
chiche?center.konan-u.ac.jp

Dans le contexte universitaire actuel, le besoin d'enseigner la civilisation ou la "culture" françaises se fait très pressant. Il y a à cela des raisons institutionnelles: l'anglais étant de plus en plus, à tort ou à raison, considéré comme une langue utilitaire, le français, lui, au même titre que d'autres langues européennes, se voit du même coup doté du statut essentiel, sinon exclusif, de langue de culture (postulat dont on peut évidemment discuter le bien-fondé, mais c'est là une tout autre question). Aux conditions imposées par un tel contexte, les universités sont aujourd'hui de plus en plus nombreuses à répondre par la création de cours dits "de civilisation", qui devraient en principe revitaliser un enseignement jugé routinier et peu formateur. Souvent en effet des étudiants de spécialités multiples et que l'institution contraint pendant un certain temps à l'apprentissage du français ne comprennent pas bien ce qu'une telle étude pourra leur apporter. Dans beaucoup de cas ils se seront simplement familiarisés bon gré mal gré avec quelques notions sommaires dont il ne leur restera malheureusement pas grand-chose. Au contraire l'enseignement de la langue peut reprendre tout son sens lorsqu'il se double d'un enseignement explicite de la civilisation. Un tel enseignement, s'il est bien conçu et organisé, permet en effet une prise de conscience: étudier le français et par voie de conséquence la civilisation à laquelle la langue est indissociablement liée ne consiste pas simplement à apprendre des mots ou des expressions dont on n'aura peut-être jamais l'occasion de faire usage, mais c'est aussi et surtout renouveler son regard sur le monde et sur sa propre vie. Voilà pourquoi les cours de civilisation sont de plus en plus demandés dans les cursus universitaires, notamment pour non-spécialistes.

La question qui se pose alors, c'est: comment faire pour qu'un tel enseignement, nécessairement limité dans le temps, soit aussi efficace que possible? J'évoque ici l'exemple d'un cours précis, donné à des étudiants qui, sans être spécialistes de français, ont choisi d'en poursuivre l'étude à partir de la deuxième année dans le cadre d'un cursus intitulé: *langues et cultures internationales*, et qui est censé faire d'eux des "citoyens du monde". Une année pour se familiariser avec les multiples aspects de la civilisation française, ce n'est pas très long: pour que cet enseignement soit vraiment formateur, l'idéal est donc qu'il soit fait à deux. Ce

cours fera coopérer deux enseignants: l'un français, l'autre japonais, présents dans la salle de classe tout au long de l'année universitaire. La complémentarité des deux regards permettra de gagner du temps: telle réalité évidente pour l'un ne l'étant pas forcément pour l'autre, la mise en évidence de ces dissonances sera en elle-même formatrice. L'enseignant français se chargera de tout ce qui a trait à l'histoire de France (et à l'histoire de la langue française); l'enseignant japonais se concentrera sur la société française d'aujourd'hui.

Histoire, donc, au premier semestre; et découverte de la société française au second semestre. La culture, ou plutôt la civilisation (notion suffisamment large pour embrasser tous les domaines de réflexion et même pour être conçue différemment selon que l'on s'adresse à des publics de spécialités différentes) doit en effet, pour faire l'objet d'une étude sérieuse, être envisagée en partie dans une perspective historique. Les questions qui se posent à la société actuelle sont toujours enracinées dans l'histoire, et pour en comprendre la profondeur et les enjeux, le détour par le passé est obligatoire. Les contraintes liées à un enseignement de ce type sont à souligner. Comme ce n'est pas un cours de langue, il est important, y compris pour l'enseignant français, de pouvoir le faire en japonais (ou tout au moins en alternant l'usage du japonais et du français).

C'est donc un enseignement difficile, nécessitant de gros efforts de préparation. Comment rendre accessibles en japonais des notions spécifiquement liées à l'histoire et à la société françaises? Comment créer une vraie familiarité avec ces notions, permettant par la suite de gagner du temps dans le décryptage et l'analyse des réalités françaises? Et surtout, dans le foisonnement des questions et thèmes envisageables, comment choisir ce qui, pour des étudiants japonais d'aujourd'hui, a vraiment un sens? Tel sont les défis à relever.

Dans sa partie historique, un tel cours vise bien sûr à la réflexion sur les faits et les événements, non à la mémorisation. Car s'il est admis qu'être français, c'est entretenir une familiarité avec un certain "roman national" enseigné dès l'enfance, il ne saurait être question de susciter chez nos étudiants la même familiarité; et d'ailleurs, cela n'aurait pas grand sens. En revanche, ce qui est toujours possible, c'est d'évoquer les mythes et les figures qui nourrissent ce roman, et dans un second temps, de les analyser et de les déconstruire. Le but est en effet d'amener les étudiants à s'interroger ensuite sur leur propre roman national, à se demander, eux aussi, comment ce roman s'est écrit et pourquoi. Le rôle de l'enseignant français est donc non seulement de présenter le récit national français, mais aussi d'inciter du même coup à une relecture du récit traditionnel japonais. Les questions à traiter sont multiples; je n'en donnerai ici que quelques exemples. Comment le mythe des origines (*nos ancêtres les Gaulois...*) s'est-il constitué, et pourquoi? Y a-t-il un mythe des origines au Japon, d'où vient-il et comment l'enseigne-t-on? Que faut-il entendre par la notion d'*aristocratie* dans l'ancienne France? Ce que les Japonais appellent *aristocratie* correspond-il à la même réalité? Le Japon est-il, comme la France, une nation centralisée, et si oui, depuis quand? Comment définit-on, en France et au Japon, la *nationalité*? Quelle conception de la nation cette définition suppose-t-elle? Qu'est-ce qu'être français? Qu'est-ce qu'être japonais? Et lorsqu'il est question de l'histoire de la langue, il est évidemment fructueux de souligner les liens entre politique linguistique et politique tout court, et de mettre en parallèle histoire de la langue en France et histoire de la langue au Japon, notamment dans la définition de la notion de langue nationale et dans le statut donné par les deux pays aux langues régionales ou aux dialectes.

Un tel enseignement étant par la force des choses schématique, la vision de l'histoire proposée sur quatorze séances (soit la durée d'un semestre à l'université Kônan) procédera par des réflexions successives autour de concepts ou de mots-clefs caractéristiques d'une période donnée: monarchie de droit divin, absolutisme louis-quatorzien, laïcité républicaine etc. sont autant de notions forgées pour s'adapter à la description spécifique d'une période et que l'on peut donc analyser et questionner avec profit. Réfléchir sur ces notions ou à partir d'elles, se demander dans quelle mesure tel instrument conceptuel est applicable au Japon et à son histoire, c'est le seul moyen de faire en sorte que l'étudiant japonais se sente concerné par l'histoire de France. Il y en effet des problématiques communes à toutes les sociétés: en faire prendre conscience est important.

Le semestre consacré par l'enseignant japonais (et toujours, ne l'oublions pas, en présence de l'enseignant français) à la présentation de la société française permet de poursuivre cette démarche critique en amenant les étudiants à s'interroger sur leurs propres *a priori* culturels dans leur appréhension du présent. Le domaine de réflexion est si large que par la force des choses l'enseignant est obligé de s'en tenir à quelques questions jugées primordiales en fonction des centres d'intérêt et éventuellement des spécialités de ses étudiants. L'expérience permet de constater que dans tous les cas, les problèmes liés à l'éducation et à l'enseignement: système scolaire, vie universitaire, matières enseignées, formation intellectuelle et professionnelle, éveillent tout naturellement l'intérêt. Les "spécificités" dont les Français sont à juste titre si fiers, à commencer par l'enseignement de la philosophie au lycée et surtout la pratique de la dissertation, épreuve-reine au baccalauréat et souvent dans le supérieur, sont d'abord objets de surprise (éventuellement de critiques: où est, nous est-il demandé plus d'une fois, l'objectivité exigible *a priori* de toute épreuve universitaire?); mais passé l'étonnement, elles permettent dans un second temps une prise de conscience salutaire, puisque l'importance de ces enseignements, révélatrice d'une certaine conception de l'éducation, amène à une question fondamentale: quel est le but ultime de l'éducation ? Pourquoi va-t-on à l'école ? Selon les pays la réponse n'est pas automatiquement la même. Pour enrichir le débat et nuancer les perspectives, on peut dépasser la simple mise en parallèle de la France et du Japon: voir par exemple également ce qui se fait aux États-Unis, en Chine ou ailleurs. D'autres questions: celles de l'emploi, des loisirs, de la famille et de la politique familiale, celle aussi de l'accueil et de l'intégration des étrangers, si vitale dans les sociétés développées, sont susceptibles d'un traitement analogue. Rien n'est interdit, rien n'est tabou, dès lors que les sensibilités de tous sont ménagées (question de style!) et que l'enseignant ne pose pas au donneur de leçons.

Dernière question: comment évaluer les étudiants ? Il faut en effet que l'évaluation soit moins une sanction qu'une part intégrante de la formation. Dès lors que, je l'ai dit, tout est fait pour amener non à la mémorisation mais à la réflexion, il ne saurait être question d'aménager en fin de semestre des examens-pièges, simplement destinés à tester ou à classer. Pour que l'évaluation soit fructueuse et apporte quelque chose à l'étudiant, pourquoi ne pas choisir la défense et l'illustration de l'exemple français que l'on s'est évertué à faire connaître ? Parler de la dissertation, si fondamentale dans la formation des esprits "à la française", c'est aussi tout naturellement donner envie de s'y essayer. Après avoir, autour d'un sujet simple, montré comment se conçoit et s'écrit une dissertation, il est tout à fait possible d'initier les étudiants à cette pratique, en japonais bien sûr, puisque leur niveau de langue française est encore insuffisant pour qu'ils puissent dissenter directement en français. Cela n'a rien de facile, mais

beaucoup de techniques de base sont assez rapidement assimilables, et du point de vue de l'étudiant il est gratifiant de terminer l'année ou le semestre par la remise d'un "rapport" conçu et rédigé comme une dissertation, et qui de ce fait tranche sur tout ce qu'il a pu faire jusque-là. Complémentaire de la dissertation, l'exposé oral (toujours en japonais), construit sur le même modèle mais nécessairement plus schématique, permet une évaluation supplémentaire en cours de semestre. Ajoutons enfin que la pratique de la dissertation peut aider nos étudiants à rédiger de manière plus efficace et convaincante les multiples rapports qui leur sont demandés dans d'autres matières, notamment en droit ou en sciences humaines. Il est toujours gratifiant pour un enseignant de savoir que grâce à ses efforts, tel étudiant a fait sienne une manière de penser et de s'exprimer désormais utilisable en d'autres circonstances: rien ne nous donne autant le sentiment du devoir accompli que la certitude d'avoir permis le passage à une étape décisive dans la formation d'un esprit.

Beau défi à relever, en somme, que celui du cours de civilisation et d'histoire. Si un tel cours permet de secouer chez les étudiants les habitudes anciennes, de renouveler le regard sur leur propre société et sur le monde, et d'acquérir enfin de nouveaux instruments de réflexion et d'expression, cet enseignement n'aura pas été vain.

L'enseignant français face au cours de civilisation

Adriana RICO-YOKOYAMA

Université Kansai

adriana@ipcku.kansai-u.ac.jp

Introduction

Le cours de civilisation sous ses diverses appellations (Cultures comparées / 比較文化論, Culture et société / 文化と社会, etc.) fait partie de l'enseignement général dispensé dans les universités et est, de ce fait, donné dans la langue des étudiants, touchant ainsi le public le plus large possible. Or, il arrive que l'enseignant étranger, considéré comme « porteur » ou « représentant » de la culture étrangère, ait la charge de ce cours. Cet enseignant dont la langue maternelle diffère de celle de ses étudiants va devoir faire face à des difficultés et handicaps particuliers.

Dans cet article, nous nous interrogerons sur la manière de surmonter ces difficultés et sur les choix pédagogiques qui s'offrent à lui. Mais préalablement, un rappel du contexte s'impose.

Le contexte

Au Japon, où de fait, le choix d'une spécialité universitaire n'engage pas toujours de manière déterminante et à proprement parler le futur professionnel de l'étudiant mais davantage la façon de traverser les quatre années universitaires qui lui donneront accès à un emploi, la motivation vis-à-vis de cette spécialité est très relative. De plus, nombreux sont les jeunes qui, au sortir du lycée, ne savent pas vers quel domaine s'orienter. Face à cette situation, dans de nombreuses facultés, le choix d'une spécialité est différé en deuxième voire même en troisième année, offrant ainsi à l'étudiant indécis un délai de réflexion pendant lequel, il aura

accès à un enseignement général et varié lui permettant de « goûter » à différentes disciplines pour découvrir celle dans laquelle se spécialiser.

Si on en croit les enquêtes sur le sujet, les universités ou facultés offrant cette formule voient le nombre de leurs inscrits augmenter. Ainsi, apparaissent au niveau des curriculums, des cours aux intitulés vagues comme « *Les portes du savoir* » ou encore « *Passeport vers la connaissance* », ou plus précis, comme *la civilisation française, le cinéma européen, la religion*, etc. Ajoutons que des considérations d'ordre économique entrent également en ligne de compte dans le choix de cette politique, car contrairement aux cours de langue, ces cours d'enseignement général peuvent accueillir un nombre très important d'étudiants. En témoigne la multiplication d'amphithéâtres aux équipements de pointe pouvant recevoir plusieurs centaines de personnes.

Cette politique n'est pas sans conséquences. Au niveau des facultés, l'enjeu est de taille : il s'agit d'apporter un enseignement qui permettra non seulement de « garder », sans les décourager, les étudiants initialement intéressés par leur discipline tout en essayant, autant que possible, d'attirer les indécis.

Situation au niveau des facultés de langues

Bien que la perspective d'apprendre une nouvelle langue et de découvrir sa culture soient l'objet d'un intérêt bien réel de la part des étudiants, les longues années d'apprentissage de l'anglais ont parfois laissé un goût amer, et peu, dit-on, seraient véritablement prêts à s'investir d'emblée et à fond dans l'apprentissage de la langue même. La focalisation du curriculum sur les cours d'enseignement général autour de la langue et de la culture qu'elle véhicule, et non sur son acquisition, vise donc à « rassurer » les étudiants, à « apaiser » leurs craintes.

La relégation à un second plan de l'apprentissage de la langue repose, par ailleurs aussi, sur l'idée selon laquelle les quatre années universitaires ne suffisent pas à la maîtrise d'une langue et que seule une infime minorité en aura l'usage au niveau professionnel.

En contrepartie, on mise, tout de même, sur les cours de type généraux pour éveiller l'intérêt des étudiants et les amener à s'investir dans l'apprentissage de la langue, mais de manière plus individuelle et personnelle, l'acquisition de la langue n'étant pas une condition sine qua non pour l'obtention du diplôme.

L'enseignant étranger face au cours de civilisation

Dans ces conditions, quelles alternatives s'offrent à l'enseignant, et plus précisément, à l'enseignant étranger ?

Les impératifs et handicaps face auxquels il est placé :

- L'accès aux cours généraux étant ouvert à tous les étudiants du département, le cours doit être assuré dans la langue de l'étudiant, à savoir le japonais.
- L'enseignant doit offrir un enseignement riche et attractif à la fois.
- Il doit éveiller la curiosité de l'étudiant et l'amener à s'investir dans l'apprentissage de la langue.

Quelles réponses peut-on apporter à ces impératifs et handicaps ?

1. Comment compenser le handicap linguistique ?

À moins de posséder une excellente maîtrise de la langue japonaise, le niveau de langue constitue un handicap majeur pour l'enseignant étranger. Il lui faut donc renoncer au cours magistral au profit d'autres formes de cours, interactives et requérant la participation constante, volontaire et active des étudiants, sous peine d'imposer à son auditoire un véritable calvaire.

Quelques principes de cours :

- Solliciter constamment l'attention et la participation des étudiants, par le biais de questions ou de quizz auxquels ils sont tenus de répondre et qui sont formulés (autant que faire se peut) de manière à aiguïser leur curiosité (voir le document).
- Faire travailler par groupes de deux à quatre personnes (au delà, ils se reposent les uns sur les autres et ne sont plus actifs) et donner des réponses de groupes. Peu d'étudiants se lancent à donner un avis propre, le travail en groupe permet de "ménager la sensibilité de chacun".

Cette manière de procéder offre de nombreux avantages :

Constamment sollicité, l'étudiant doit rester concentré. Le fait d'avoir une attitude active et réfléchie accroît l'impact du cours.

Les questions ouvertes de type « *A votre avis, pourquoi ... ?* », obligent l'étudiant à partir de son expérience propre, de ce qu'il connaît, c'est-à-dire à avoir une attitude réflexive par rapport à sa propre culture. Ce retour sur soi est un des objectifs majeur du cours. En effet, il ne s'agit pas pour nous enseignants de donner des réponses à des questions mais d'amener les étudiants à s'interroger.

Par ailleurs, les échanges qui ont lieu dans la classe et les réactions qu'ils suscitent animent le cours. La communication, initialement centrée sur les étudiants et l'enseignant s'établit entre les étudiants. Le fait de participer à la discussion est stimulant.

Au Japon, peu de cours font appel à la participation interactive des étudiants, cette manière de penser et d'agencer le cours, peut constituer le premier contraste culturel pour l'étudiant.

2. Les objectifs de cours

En tant qu'enseignant français chargé d'un cours de civilisation française, mon objectif principal sera de répondre à la question « Pourquoi la France et pourquoi l'étude du français ? ». C'est en apportant des éléments de réponse à cette double question, que la présence des étudiants au cours trouve sa justification, et en est ainsi valorisée.

D'un point de vue personnel, il me semble que la notion la plus importante à mettre en avant en ce qui concerne la France d'aujourd'hui est celle de la **diversité** : diversité à travers ses engagements, à la fois : culturels, linguistiques et politiques au sein de l'Europe, de la francophonie, et au niveau mondial.

- Au sein de l'Union européenne, principalement de par sa politique foncièrement tournée vers le **plurilinguisme** et le **pluriculturalisme**, garante de la paix en Europe (Cf. le traité de l'Elysée).
- La diversité est aussi présente au sein de la francophonie avec 68 pays de langues et de cultures différentes, réunis autour la langue française.
- Au niveau mondial, du point de vue des grandes orientations et prises de positions importantes de la politique extérieure de la France en ce qui concerne le conflit en Irak, le

réchauffement de la planète, etc.

Le développement de ces points mène à réfléchir sur la France et sa population, et à aborder des thèmes comme la notion de république, la laïcité, la nationalité (le droit du sol ↔ le droit du sang), la notion de famille, le système d'éducation, l'immigration, le monde du travail avec ses conflits sociaux, ses grèves, les manifestations, etc.

Pour aborder ces points, il est intéressant de partir des images qu'ont les étudiants de la France, par exemple, la polémique autour du port du foulard islamique sert de point de départ pour aborder les notions de laïcité, d'immigration ou encore de république ; les grèves qui paralysent régulièrement la France permettent quelques rappels historiques permettant de mieux comprendre le monde du travail (ex. Front populaire), mais aussi la présentation d'œuvres littéraires (ex. Germinal) ou cinématographiques portant sur la question.

De plus, peut-être ne faut-il pas omettre d'aborder les grandes contradictions de la France comme par exemple :

- Comment le pays des droits de l'homme s'est-il lancé dans la malheureuse aventure de la colonisation ?
- Comment, tout en prônant le pluriculturalisme, la France a-t-elle tant de problèmes à intégrer son immigration ?
- Comment le pays le plus moralisateur de la planète peut-il justifier ses essais nucléaires ?

3. Donner envie à l'étudiant d'apprendre le français

En tant que professeur de langue, il est légitime de vouloir éveiller la curiosité de l'étudiant et de l'amener à s'intéresser à la langue. Il est important de lui montrer que l'apprentissage d'une langue est le moyen le plus direct pour accéder à la culture de l'autre tout en opérant des retours sur ses propres langue et culture. Mais, ce sont, sans aucun doute, les principes et les enjeux de la politique linguistique de l'Union Européenne (UE) qui offrent l'argumentation la plus convaincante de l'apprentissage des langues.

Avec son Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'UE s'est doté d'un outil visant à promouvoir et valoriser l'apprentissage des langues afin d'assurer une entente et une compréhension mutuelle entre les peuples, après des siècles de conflits et de guerres. On a compris que la langue représente l'identité de celui qui la parle. En apprenant la langue de l'autre, on accède à sa culture et on apprend à la valoriser.

L'UE n'a pas fait le choix d'une langue unique de communication entre les différents pays qui la composent, au contraire, elle invite au multiple. L'idée est qu'en apprenant une langue, on ne vise plus sa maîtrise totale mais l'acquisition d'une compétence linguistique donnant accès ou facilitant l'accès aux autres langues.

En conclusion

Faire s'ouvrir sur le monde et mieux le comprendre est un enjeu important pour l'université. Par l'initiation à une autre culture, on éveille une réflexion sur la sienne propre et sur la manière dont elle est véhiculée, en particulier par la langue. Naît alors un environnement propre à un travail plus spécifique sur cette dernière. Or, par l'apprentissage des langues, on acquiert des compétences linguistiques ouvrant sur les autres langues et par conséquent, vers les autres cultures. Le mouvement d'enrichissement est enclenché et ne s'arrête pas à l'obtention d'un diplôme.

III. Comment devient-on Français ? どうやってフランス人になるのでしょうか？

« *La nationalité française n'est pas un simple papier mais une affaire de volonté.* »
“フランスの国籍とは単なる紙切れではなく、意志のことです。”

1. Généralités / 全体像

① À votre avis, quelle est la proportion des étrangers à demander la nationalité française ?
外国人の中で、フランスの国籍を申請する人数の割合はどれくらいだと思いますか？
 3分の1 un tiers 半分 la moitié 3分の2 les deux tiers

② À votre avis, qui demande le plus la nationalité ?
フランスの国籍を申請するのはどちらの方が多いでしょう。
 Les hommes 男性 Les femmes 女性

③ À votre avis, quelle conséquence cela a-t-il ?
それによって、どのような影響が出るとおもいますか？

④ À votre avis, les éléments suivants entrent-ils en compte pour acquérir la nationalité ?
フランス国籍を得る際、次の事項は決定に影響すると思いませんか？

- la couleur de peau / 肌の色 ×
- la religion / 宗教 ×
- le sexe / 性別 ×
- le niveau en langue / 仏語力 ×
- le pays d'origine / 出身国 ×

[.....]

2. Comment acquérir la nationalité française ?

どうやってフランスの国籍を得ることが出来るのでしょうか？

[.....]

Quelles sont les conditions de naturalisation : 帰化を得るために必要なのは :

- ① _____
- ② _____
- ③ _____
- ④ _____

A votre avis, quel autre moyen y a-t-il pour acquérir la nationalité française ?

フランスの国籍を得るためのもう一つのやり方は何でしょうか？

→ _____

