

Paris sera toujours Paris !

L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon

Alexandre GRAS et Steve CORBEIL

Résumé

Le but de cet article est, tout d'abord, de comprendre quelles sont les images ou les représentations, souvent figées en stéréotypes, que les étudiants japonais au niveau universitaire ont de la France lorsqu'ils commencent leur apprentissage. Ensuite, nous tenterons de proposer de façon ponctuelle ce que l'enseignant pourrait faire soit pour déconstruire ces stéréotypes soit pour les réutiliser afin de faciliter la transmission de son contenu grammatical ou communicatif, et ainsi aider les étudiants à s'intéresser davantage au cours et à atteindre plus rapidement (et surtout plus facilement, car plus motivés) les objectifs fixés.

Mots clefs

apprentissage, cliché, culture et civilisation, motivation, stéréotype

1 Le cliché, le stéréotype et l'enseignement du français étranger

Selon Ruth Amossy et Anne Herschberg¹, l'apparition du cliché et du stéréotype comme notions qui servent à circonscrire et dénoncer l'emploi de formes figées, d'idées préfabriquées et de préjugés sans fondement, coïncide avec l'émergence, au XIX^e siècle, de la société industrielle et la mise en place de moyens de production de masse. Dès cette époque, le cliché et le stéréotype deviennent, pour plusieurs penseurs, des outils qui permettent de critiquer la modernité lorsqu'elle mène à une industrialisation de la pensée et à une banalisation de l'originalité. D'ailleurs, l'origine même de ces deux mots est liée à la production industrielle : le cliché désigne un support qui

¹ Notre définition des notions de cliché et de stéréotype ainsi que leur mise en contexte historique, sont grandement inspirées par les travaux de Ruth Amossy et Anne Herschberg. Nous citerons ainsi à plusieurs reprises leurs travaux qui sont déterminants pour comprendre l'impact du stéréotype et du cliché sur la pensée moderne et postmoderne.

permet la reproduction d'une photographie (par exemple, Baudelaire le considère comme l'art industriel par excellence) et le stéréotype, quant à lui, est, dans son premier emploi, un mot renvoyant au monde de l'imprimerie. Comme l'écrivent Ruth Amossy et Anne Herschberg dans leur ouvrage intitulé *Stéréotypes et clichés : langue, discours, société*, « Depuis un siècle environ, le développement de la presse, puis des différentes formes de médias, l'avènement des sociétés démocratiques modernes ont créé une hantise de la stéréotypie. On dénonce le prêt-à-penser, le déjà-dit. » (Amossy et Herschberg, 1997, p.5).

Cette aversion pour tout ce qui pourrait s'apparenter à une représentation toute faite de la réalité ne signifie pas pour autant que le cliché et le stéréotype soient complètement inutiles et à bannir de toutes expériences cognitives. Au contraire, pour certains penseurs, comme Walter Lippman, le stéréotype est un outil nécessaire pour faire la synthèse des expériences et sortir l'être humain d'un monde de nouveauté radicale qui serait impossible à saisir. Selon Ruth Amossy et Anne Herschberg, Lippman, dans son ouvrage intitulé *Opinion publique*, publié en 1922, « désigne par ce terme [de stéréotype] emprunté au langage courant les images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel. Il s'agit des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante [...] Selon Lippman, ces images sont indispensables à la vie en société. » (ibid., p.26).

Qu'elles soient un mal nécessaire ou un piège à éviter à tout prix, il n'en demeure pas moins que les notions de stéréotype et de cliché traversent le discours social. Du point de vue des sciences du langage, elles sont avant tout un effet de langage, « une représentation simplifiée associée à un mot » (ibid., p.28) alors que dans le cas des sciences sociales, elles sont souvent un moyen de se positionner à l'intérieur d'un groupes en créant un système de différenciation et d'opposition vis-à-vis d'autres groupes. Elles deviennent le moteur de la création d'identité sociale ainsi que le moyen d'aborder, quoique de manière superficielle, d'autres sociétés ou groupes sociaux. En raison de ces deux aspects, linguistique et social, nous pensons qu'il est important de poser la question du stéréotype et du cliché dans le contexte d'un cours de langue vivante 2, particulièrement dans le cadre d'un cours de français au

Japon. En effet, cette situation est d'autant plus particulière qu'un certain nombre d'apprenants de français au Japon, en raison de l'éloignement géographique et de l'absence quasi-totale de contact avec des Français ou des locuteurs francophones, ont une image peu précise de la culture française ou de la vie quotidienne en France ou dans les pays francophones. Ceci combiné avec le fait que l'apprentissage du français se fait habituellement très tard au Japon, souvent au niveau universitaire, voire après la fin des études universitaires, et qu'il est limité, dans la plupart des cas, à un *français de base*, ce qui empêche souvent une communication fluide entre les apprenants et l'enseignant (lorsqu'il est un natif), le cours de français devient un terreau fertile de la transmission et de la création de stéréotypes. D'autant plus que les étudiants commencent assez souvent leurs études du français avec un ensemble d'idées préconçues sur la France.

2 Quelle est la vision de la France de nos étudiants ?

2.1 Organisation des enquêtes

Depuis six ans, nous réalisons lors du premier cours, dans nos classes de débutants non-spécialisés d'universités publiques et privées, une enquête très succincte, fondée sur la technique de l'association libre. Avant de distribuer ce petit questionnaire, nous n'expliquons pas aux étudiants que nous voulons faire une étude sur les stéréotypes. Nous leur disons tout au plus que nous souhaitons connaître leurs images sur la France et le français. Cette façon de procéder a pour objectif de leur faire exprimer immédiatement, entre autres, leurs pensées sur le vif sans qu'ils se censurent. Nous leurs demandons ainsi d'écrire les cinq premiers mots qui leur viennent à l'esprit quand ils pensent à la France (cf. tableau 1), et d'ajouter si possible après chaque terme la connotation qu'ils associent au(x) mot(s) mentionné(s) afin de compléter l'appréciation qu'ils s'en font. Lorsqu'elle est positive, on leur propose de marquer le signe « + », neutre le signe « = », et négative le signe « - ». Ensuite, nous leur avons posé la question de savoir ce qu'ils veulent surtout connaître de la France ou du français (cf. tableau 2). Il faut remarquer tout d'abord que peu d'étudiants ajoutent les signes d'appréciation demandés, ce qui limite en quelque sorte l'analyse de ces enquêtes. Cependant, comme nous allons le voir, les mots et les thèmes mentionnés relèvent en fait de catégories qui

peuvent être difficilement connotées négativement puisqu'on trouve surtout écrits des mots associés à, par exemple, la gastronomie ou les grandes marques.

Tableau 1 : Les principales représentations des apprenants japonais débutants en 1^{ère} année envers la France

G : garçons ; F : filles	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5		Classe 6	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
Cuisine/gastronomie	2	9	5	10	6	9	0	7	4	12	0	8
Mode/grandes marques	0	7	1	8	0	9	0	1	0	10	1	13
Monuments/Paris	4	6	4	10	7	18	4	13	3	15	5	17
Culture/cinéma/littérature/histoire	7	2	8	4	6	3	1	2	0	1	0	1
	/24fiches		/44fiches		/36fiches		/26fiches		/33fiches		/38fiches	

2.2 Les représentations générales envers la France

Les résultats des enquêtes effectuées depuis six ans dans des classes de débutants non-spécialisés sont assez similaires ; aussi nous présentons uniquement ici les 201 fiches-résultats de la rentrée d'avril 2007.

Les représentations que nos étudiants se font de la France peuvent être considérées comme généralement assez positives, mais très limitées. En effet, le pays est surtout connu et mentionné pour ses paysages construits, c'est-à-dire la ville de Paris et ses monuments les plus célèbres. Il s'agit en fait de ceux inscrits au patrimoine culturel de l'UNESCO et véritables symboles de Paris, en particulier la tour Eiffel, les Champs-Élysées avec environ 45 à 52 % de la totalité des mots notés selon les classes. La France touristique, *ses belles rues parisiennes, ses belles maisons, sa belle architecture, ses jardins, ses châteaux, etc.* sont donc évoqués ; alors que les paysages naturels ne le sont absolument pas. Au niveau linguistique, les réponses du sondage mettent l'accent sur l'aspect esthétique urbain, à partir d'une répétition affectée de l'adjectif « beau ». Bien sûr, cette beauté urbaine n'est pas définie et semble découler d'une conception peu précise de ce qu'est l'esthétisme des villes. Il n'en demeure pas moins que les répondants au sondage ont la certitude que Paris est le mètre étalon de la beauté urbaine, même si cette conception n'est pas justifiée, d'autant plus que la quasi-totalité d'entre eux ne sont jamais allés en France et n'ont pas beaucoup de connaissances, visuelles ou purement théoriques, sur l'urbanisme français ou parisien.

Ensuite, on trouve dans leurs réponses des champs lexicaux portant sur la mode, la gastronomie, la culture (le cinéma et, dans une moindre mesure, la littérature) ainsi que quelques rares manifestations culturelles comme le défilé du 14 juillet ou le festival international du film de Cannes, qui sont les thèmes les plus récurrents.

De plus, à l'exception du discours de Dominique de Villepin au Conseil de Sécurité de l'ONU en 2002 (5/201 réponses) ou la déclaration des Droits de l'homme (2/201 réponses), tout ce qui touche le domaine de la politique est totalement ignoré de nos étudiants. Enfin, malgré la très faible apparition de groupes comme Peugeot-Citroën, Renault et Suez, l'économie, l'industrie, les technologies et quelques secteurs du tertiaire comme l'aéronautique (Airbus), des branches pourtant performantes au niveau mondial, ne sont jamais citées. Peut-être est-ce tout simplement dû au fait que les principaux partenaires commerciaux de la France sont et restent évidemment les pays de l'Union Européenne. Il n'en demeure pas moins que la méconnaissance de l'activité économique française et de son importance sur le plan international par les étudiants, peut entraver le recrutement de nouveaux apprenants dans les classes de français lorsque l'on sait que les étudiants japonais cherchent souvent à travers l'acquisition d'une nouvelle langue à augmenter leurs chances de trouver un bon emploi dans le marché du travail. On peut regretter aussi la méconnaissance de la francophonie puisque pour la grande majorité de nos étudiants, la France se limite même à la métropole !

Tableau 2 : Les principaux objectifs des apprenants japonais débutants en 1^{ère} année (Que souhaitez-vous connaître ?)

	Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5		Classe 6	
	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F	G	F
G : garçons ; F : filles												
Rien en particulier	10	0	14	7	9	7	8	1	8	6	5	5
Connaître un minimum pour se débrouiller	0	5	2	10	1	9	0	9	2	9	0	4
Améliorer sa prononciation, sa diction, etc.	3	1	2	0	4	1	2	1	3	0	2	2
Connaître mieux la culture	1	3	4	5	0	2	2	2	2	6	0	2
Les différences entre la France et le Japon	0	1	1	2	0	1	0	0	1	0	0	1
Comment faire pour étudier dans un pays francophone	0	1	0	0	0	1	0	0	1	2	1	1
	/24fiches		/44fiches		/36fiches		/26fiches		/33fiches		/38fiches	

2.2 La gestion de l'enseignant par rapport aux attentes des apprenants

Certes, on imagine généralement nos étudiants motivés par la curiosité (de connaître par exemple le quotidien des Français) ; mais les résultats des enquêtes révèlent deux choses (tableau 2). Tout d'abord, l'absence d'intérêt d'un bon tiers de la classe : le français est juste une matière obligatoire, une unité de valeur de langue nécessaire pour sortir diplômé de l'université après quatre ans : la simple obtention de cette UV (contraignante) n'est absolument pas envisagée comme un investissement utile et profitable, aussi bien dans des perspectives à court ou à long termes. On retrouve d'ailleurs très souvent chez ce type d'étudiants le désir de faire autre chose que de l'anglais. Pour ce type d'étudiants, quelque soit la langue étrangère choisie, elle est malheureusement une contrainte. Ensuite, un autre tiers des étudiants souhaite surtout acquérir une compétence minimale de communication française pour arriver à « s'en sortir » lorsqu'ils feront du tourisme en France : « l'utilité / la pratique » de l'apprentissage même s'il reste à un degré superficiel est l'idée essentielle qui anime nos apprenants. C'est pourquoi, il serait peut-être bon de revoir et d'adapter les curricula des universités pour satisfaire cette attente sans pour autant compromettre le mandat universitaire. En fait, il faut surtout donner aux apprenants l'impression que les connaissances acquises pourront être utilisées de façon concrète dans la vie de tous les jours et surtout lorsqu'ils en auront besoin. Il faut leur permettre de faire la transition entre le désir d'acquérir des connaissances concrètes, en d'autres mots une technique linguistique (acquise par un investissement régulier et une progression volontaire à l'apprentissage, découpée en leçons au cours des deux semestres, bref une image très scolaire de l'apprentissage), et l'impératif universitaire de transmettre les outils nécessaires à l'accès à des connaissances de niveau supérieur afin de pouvoir faire, par exemple, de la traduction complexe ou de la recherche en français en utilisant des documents originaux. Nous croyons que ce passage entre les connaissances concrètes et les compétences donnant accès à la recherche universitaire rejoint aussi un effort de déconstruction des stéréotypes : l'enseignant doit tout d'abord utiliser ce que les étudiants connaissent ou veulent connaître de la France afin de les intéresser davantage aux cours de français pour ensuite leur donner une nouvelle image de la France, plus complexe et originale, même si cette image est souvent loin des

préoccupations premières des étudiants telles qu'exprimées par le sondage. Selon nous, un moyen de briser les idées reçues de nos étudiants est de leur montrer une culture actuelle, populaire, qui peut les intéresser au premier abord, tout en les introduisant graduellement à des aspects plus complexes de la société et de la vie intellectuelle française afin de les amener au-delà des aspects purement touristiques ou folkloriques, vers une connaissance approfondie de la langue et du pays étudiés.

À l'opposé, plus rares sont les étudiants pour qui les représentations positives sur le français vont jusqu'à déterminer leur comportement, c'est-à-dire lorsqu'elles semblent influencer leurs ambitions professionnelles : « *J'aimerais travailler en Afrique dans une ONG ou dans un corps diplomatique à l'ONU.* » (7 / 201 réponses)

Autre phénomène intéressant, des différences sont à remarquer entre les réponses des filles et celles des garçons et semblent révéler leurs centres d'intérêts distincts. Les mots associés notés par les filles sont souvent liés à la mode, à la gastronomie, aux produits de beauté, au tourisme alors que ceux des garçons se rapportent au football, à l'histoire et étonnamment au raffinement des Parisiennes et à la galanterie des Français. On pourrait se demander si ces réponses ne représentent pas un désir de la part des répondants de se conformer à ce qu'ils croient être les attentes du questionnaire, en reproduisant non seulement un stéréotype sur la France, mais sur ce qu'ils devraient aimer de la France en fonction de leurs connaissances et de leur sexe. En effet, il est tout de même étrange que la distinction gastronomie / femme, sport / homme apparaisse aussi clairement dans les réponses au questionnaire. Il semble bien que les répondants, lorsqu'ils remplissent un questionnaire ont tendance à reproduire des stéréotypes, voire à les accentuer, presque (in)volontairement.

Au sujet de la question de la complaisance des répondants vis-à-vis du questionnaire, on peut se demander s'il y a la présence d'images négatives au sujet de la France. En fait, à l'exception de la mention d'une certaine inquiétude exprimée en « difficulté », dans des phrases telles que « *Ça à l'air difficile ! 難しいそう* » ou encore « *Je me demande vraiment si j'arriverai à suivre. ちゃんとしていけるか心配です* ». Ces premières impressions en entendant ou en étudiant un peu de français après un seul cours ne

seraient-elles pas tout simplement des préjugés, puisque le premier cours de communication ou de grammaire revient généralement à une introduction assez simple ? Ainsi, lorsque la langue française est qualifiée de difficile pour ce qui est, entre autres, de sa prononciation et de sa grammaire, ces jugements relèvent de contenus spécifiques de la conscience linguistique japonaise à l'égard tant du français que des langues étrangères en général. De plus, certains apprenants peuvent être influencés par les représentations « négatives » de leur entourage sur le français : « *Les étudiants des années précédentes (les sempai) nous ont dit que c'était un peu difficile mais que le prof était sympa.* », ou encore « *Le " R " en français fait mal à la gorge et est impossible à prononcer ; je l'ai vu dans des pubs à la télé.* », etc.

Comme le montrent les résultats, les savoirs de nos étudiants sont désormais acquis par l'image autant dire par les médias (la télévision, les magazines et le cinéma notamment). C'est pour cette raison que les représentations qu'ils ont de la France sont certes largement partagées mais très générales, et apparemment stables d'année en année. Elles sont en partie biaisées et excessivement réductrices.

Le tempérament des Français, leur vie au quotidien ou encore leur mode de vie, qui présupposent des contacts personnels avec des natifs francophones sont très peu mentionnés par nos apprenants. Pourtant ce sont surtout ces natifs français qui intéressent le plus les étudiants, puisque près de la moitié semblent réclamer davantage de connaissances sur ces sujets ainsi que d'avoir plus d'occasions leur permettant des échanges avec des natifs, par exemple des étudiants français venus étudier au Japon (cf. tableau 2).

3 Les représentations des étudiants et les représentations au Japon

D'un point de vue socioculturel, on sait que les représentations sociales ainsi que certaines idées reçues, jouent sur les comportements linguistiques puisqu'ils sont porteurs d'idées et d'images de l'*autre* tantôt proches, tantôt bien différentes². Elles permettent « à chacun de catégoriser autrui sur la

² Cette notion de représentation a été étudiée par plusieurs penseurs à partir de diverses approches. Moscovici (1989, pp. 62-86), par exemple, considère que les psycho-sociologues ont remplacé le terme de « *représentation collective* » au profit de celle de « *représentation sociale* » pour mettre l'accent sur le fait que la représentation est

base de caractéristiques facilement identifiables » (Vinsonneau, 1990 cité par Flye Sainte Marie, 1994, p. 433). L'individu s'identifie ainsi non pas à un groupe social particulier mais à une communauté nationale qui est LA/SA référence. Ainsi, les représentations des autres groupes nationaux dépendent alors de celles transmises par la communauté de départ de l'apprenant ainsi que de celles que les autres communautés font circuler. D'ailleurs, les représentations au Japon³ envers la France se retrouvent dans les résultats de nos enquêtes faites en classe. Les Parisiennes sont vues comme « étant le summum » des femmes qui ont de la classe et du raffinement puisqu'ils s'imaginent même que la majorité des Françaises s'habillent, se parfument toutes avec de grandes marques. Ce stéréotype appartient à un système collectif de préjugés sur soi-même et sur les autres dont on peut apporter la preuve : il n'y a qu'à voir l'importance de la mode en France. Ou encore, que les Français boivent du vin rouge aux trois repas de la journée. Avec de tels stéréotypes, il n'y a pas vraiment de nuance : c'est tout ou rien ! Chaque individu est perçu comme ayant fondamentalement les mêmes traits physiques ou psychologiques.

avant tout une pratique sociale relevant de procédés cognitifs. Dans ce contexte, la représentation permet de mettre en relation trois termes : « *la représentation elle-même, son contenu et un utilisateur* » (Sperber, 1989, p. 115), ce qui met bien en évidence le caractère social mais aussi cognitif de cette pratique. Par ailleurs, selon Calame-Griaule (1984, p. 38), « *la vision du monde (est) l'ensemble des représentations à travers lesquelles un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles* ». Enfin, les représentations concernent en fait un « *univers d'opinions* » (J. Maisonneuve, 1989, p. 146 cité par Amossy, 1997, p. 50)

³ Selon Wagatsuma et Yoneyama (1967, p.163), pour les Japonais, les Français auraient le sens de l'art et du raffinement (1) ; en outre, ils seraient joyeux (2), individualistes (3), accueillants (4), sentimentaux / affectifs (5). Nous renvoyons aussi à quelques autres études sur les stéréotypes des Japonais envers la France et les Français, comme notamment celle de Hayashi, Nishimura et Suzuki (1964), celle de Nakamura (1999) ou encore celle de Umemoto, Osato et Kinoshita (2000). Le chapitre 27 de cette dernière référence, intitulé *L'image des Japonais envers la France : l'image altérée de « villes culturelles et artistiques* » (日本人のフランス観——変質する「文化と芸術の都」というイメージ), révèle parfaitement les idées actuelles sur la France, idées et représentations d'ailleurs reprises *inconsciemment* par nos étudiants dans leurs réponses.

De plus, il est important de préciser que la structure de la représentation des langues autres que le japonais au Japon est très forte. Bien sûr, l'anglais monopolise presque à lui seul l'ensemble de ces représentations. On n'a qu'à penser à la présence envahissante des écoles de conversation anglaise (en japonais, 英会話) qui n'est pas sans rappeler l'apparition et le développement des chaînes de restauration rapide. Sans oublier les différentes émissions de conversation anglaise qui inondent autant la chaîne publique que les chaînes privées de télévision. Plusieurs auteurs ont d'ailleurs analysé ce qui est souvent identifié comme un complexe vis-à-vis de la langue anglaise (英語コンプレックス) (Nakajima, 2004). La langue anglaise, qui représente aussi de façon métonymique les langues étrangères, devient un idéal presque impossible à atteindre, le symbole d'un effort d'ouverture sur le monde qui passe par l'épreuve difficile de la maîtrise d'une langue qui n'est pas la sienne. Dans ce contexte, les langues étrangères deviennent des véhicules de choix pour s'évader; elles sont d'ailleurs souvent associées à un réseau d'images exotiques. Cela va de soi que ce mouvement social et médiatique qui encourage, de façon industrielle, l'apprentissage des langues via un amalgame d'images préfabriquées soit à l'origine d'un réseau de stéréotypes complexes. Afin de mieux saisir de quelle manière les étudiants japonais conçoivent leur apprentissage, il serait bon d'analyser le type et la force des stéréotypes qu'ils ont en tête.

De ce fait, lors du premier temps d'apprentissage, les représentations, les idées préconçues et les stéréotypes semblent inévitables car ils grossissent le trait et le surgénéralisent : ils standardisent et cristallisent les idées dans les esprits et dans les textes (Amossy, 1991, p. 21).

4 Stéréotypes et chocs culturels : comment s'adapter ?

Dans ce contexte, l'enseignant natif de français doit prendre position et se situer en fonction de l'ensemble des stéréotypes associés à la culture française et à l'apprentissage des langues étrangères dans un contexte japonais. Sinon, il risque de devenir lui aussi une victime inconsciente des idées reçues. On sait bien que les cours de langues étrangères avec un natif au Japon reviennent souvent à une simulation de séjour linguistique, puisque certaines écoles de langues ont même pour but d'offrir l'expérience d'un séjour à

l'étranger à seulement quelques minutes de la gare la plus proche (駅前留学). Le cours de langue avec un natif est donc ainsi perçu comme un microcosme, en décalage avec la vie quotidienne. Selon la structure du stéréotype que nous avons décrite précédemment, il n'est pas non plus rare que des étudiants aient parfois tendance à chercher à voir en leur enseignant, une synthèse de l'ensemble des images et des idées qu'ils ont rattachées aux Français. L'enseignant devient alors, par la force des choses, un représentant de la France, un Français typique.

Par ailleurs, la relation entre l'étudiant et l'enseignant, lorsqu'elle est construite sur de telles conceptions, risque de mener à une forme de choc culturel. En effet, l'étudiant peut être déçu, voire troublé, lorsqu'il constate, de manière assez triviale, que son enseignant ne s'habille pas chez les grands couturiers ou qu'il ne boit que rarement du vin. De façon plus importante, la manière de concevoir l'enseignement, la transmission des connaissances, le rapport entre les étudiants et le professeur, peuvent être une source d'étonnement, voire d'incompréhension. En effet, la manière d'enseigner des professeurs natifs est ou peut être d'une part, différente de celle des professeurs japonais et, d'autre part, ne correspond pas nécessairement à l'image d'évasion et de plaisir sans contrainte transmise, par exemple, à la télévision ou dans les films. Cette impression est confirmée par notre enquête (v.2) qui démontre que la majorité des étudiants associe la France avec le voyage. Comme l'expliquent Collen A. Ward, Stephen Bochner et Andrian Furnham dans leur ouvrage intitulé *The Psychology of Culture Shock*, lorsqu'un étudiant entreprend des études à l'étranger (ou, comme dans le cas qui nous concerne, lorsqu'il apprend avec un professeur étranger) la relation à l'institution d'enseignement ainsi qu'avec l'enseignant peut être parfois difficile : « *the most significant problems arise from the academic environment and that overseas students must engage in 'culture learning' as well as intellectual endeavours to achieve academic success. Student and teacher expectations, the patterns of classroom interaction, and even perceptions and definitions of intelligence vary across cultures.* » (Ward, Bochner et Furnham, 2001, p. 166) Bien sûr, ce choc culturel n'est pas comparable avec celui vécu par de véritables étudiants étrangers ou des travailleurs qui font un séjour prolongé dans un autre pays.

Le cours de français dans les établissements universitaires au Japon ne dure habituellement qu'une heure ou une heure et demie. De plus, il existe une homogénéité des étudiants puisque, sauf rares exceptions, tous sont Japonais, contrairement aux classes constituées d'étudiants de plusieurs pays dans les cours de langues étrangères en France. Ainsi, dès que les étudiants terminent leurs cours, ils se retrouvent dans un environnement familier. D'un point de vue institutionnel, les cours au Japon sont élaborés en fonction de la pédagogie d'ensemble souhaitée par le système d'enseignement dans lequel évoluent les étudiants. Ceci a pour conséquence de diminuer en un sens le choc culturel et de renforcer une vision stéréotypée de la France par les étudiants, car finalement les apprenants restent dans un milieu connu.

Par ailleurs, malgré ces images stéréotypées et les attentes qui en découlent, les étudiants sont conscients du fait que, même si une des responsabilités du professeur natif est de transmettre un certain bagage culturel ou, de façon plus générale, une façon de vivre, une vision du monde, ce dernier n'est pas un Français idéal conforme en tout point à l'image qu'ils ont des personnes vivant en France. Lorsque l'on mesure les attentes des étudiants, il faut éviter à notre tour de simplifier leur conception du monde et de sous-estimer leur capacité d'adaptation. En fait, déjouer les stéréotypes peut devenir une sorte de jeu. Les étudiants perdent parfois en partie leur plaisir d'apprendre lorsqu'ils découvrent que leur professeur n'est pas un français typique, l'exception à la règle qu'ils avaient eux-mêmes construite.

Il faut donc essayer, en tant qu'enseignant, de présenter la France et la culture française dite « standard », tout en proposant des points de vue alternatifs au sujet de la France afin de développer l'esprit critique des apprenants et de réduire l'impact des chocs culturels. De plus en plus, les manuels de français langue étrangère publiés en France et au Japon donnent de façon fort acceptable un contenu culturel. L'enseignant doit le mettre en contexte, expliquer aux étudiants que les informations sur la vie quotidienne dans le monde francophone représentent des tendances et qu'il existe plusieurs exceptions à la règle. Il doit expliquer aux étudiants que la culture, tout comme la langue, est une chose vivante, malléable, changeante. Tout comme la langue, elle peut être autant une source de rapprochement(s) qu'une source de confusion(s). L'apprentissage d'une langue étrangère avec

un natif est structuré autour de ces malentendus linguistiques et culturels. Certains étudiants peuvent être surpris lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas dans une logique d'évasion où les stéréotypes qu'ils ont sur la culture française leur permettent d'entrer dans un monde étranger qui correspond parfaitement à leurs attentes. Cependant, à partir d'une série de chocs culturels, ils peuvent non seulement acquérir une conception plus complexe du monde et des relations internationales, mais aussi ils peuvent se préparer au choc culturel lié aux études ou au travail à l'étranger. Afin d'enrichir la formation des apprenants, l'enseignant de français doit donc comprendre l'image que ses étudiants ont de la France et de l'apprentissage des langues étrangères afin d'établir un dialogue formateur qui dépasse l'enseignement de la grammaire ou des actes de parole, pour permettre une meilleure synergie dans l'acquisition des compétences.

5 Les cours de français comme moyen de réexploiter les stéréotypes pour les dépasser

Les représentations des apprenants constituent une première forme de connaissance, qu'il ne faut pas négliger et sur lesquelles il faut s'appuyer, afin de les moduler, les dépasser, les enrichir et les relativiser. D'autant plus que le stéréotype permet d'appréhender, même si c'est parfois de manière superficielle, la différence culturelle. Ignorer complètement les représentations que les Japonais ont de la France et considérer que ces deux cultures sont presque identiques, mènerait à une négation de la différence culturelle. En plus d'être faussée, cette réduction aurait pour conséquence de diminuer l'attrait que nos étudiants ont pour la langue française. L'idéal serait donc d'amener les apprenants à réfléchir aussi sur leur propre culture et sur leur propre identité, en les faisant s'interroger sur les représentations souvent implicites de leur propre pays, et tenter de dévoiler quels sont leurs autostéréotypes. Ce processus n'est certes pas toujours facile à mettre en place puisque réfléchir sur sa culture, c'est aussi réfléchir sur son identité et, par le fait même, se remettre en question. C'est pourquoi il ne faut pas que l'apprenant vive un choc culturel qui l'empêcherait de profiter pleinement de son acquisition du français. L'enseignant doit donc créer un climat d'ouverture, afin que les apprenants ne ressentent aucune contrainte, de manière à ce que

les cours de français soient un environnement « idéal », où l'enseignant et les apprenants parviendront à remettre en question leurs visions stéréotypées de la culture de l'autre et en tirer ainsi profit.

Bibliographie

Amossy, R. (1991), *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris : Nathan.

Amossy, R. et Herschberg-Pierrot, A. (1997), *Stéréotypes et clichés, langue, discours, société*, Paris : Nathan Université, coll. « Lettres et sciences sociales ».

Cain, A. et Zarate, G. (2006), *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*, Paris : Le Manuscrit Université, www.manuscrit.com

Disson, A. (1996), *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : Bilan et propositions*, Osaka : Presses Universitaires d'Osaka.

Durkheim, E. (1960), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.

Flye Sainte Marie, A. (1994), « Actions de formation pour une compréhension de la diversité culturelle : un détour au-delà des images et un retour vers le « nous » », *Bulletin de Psychologie*, Tome XLVIII-N° 419, Paris, pp. 431-437.

Hamilton D.L. et Gifford R.K. (1976), « Illusory correlation in interpersonal perception : A cognitive basis of stereotype judgements », *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, p. 392-407.

Haye (de la) A-M. (1998), *La catégorisation des personnes*, Grenoble : PUG.

Himeta, M. (2003), « Quelles sont nos représentations de la culture française et de la dimension culturelle de l'enseignement ? », 78^e réunion du Péka, du 22 mars 2003.

Moscovi, S. (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales ». in Jodelet, D. (Éd.). *Les représentations Sociales*. Paris : PUF, pp. 62-86.

Putnam H. (1990), *Représentation et réalité*, trad. de l'anglais par Claudine Engel-Tiercelin, Paris : Gallimard.

Stéréotypes culturels et apprentissage des langues (1995), Étude pilotée scientifiquement par l'INRP (Paris), avec le concours des chercheurs

suisse (IRDPP, Neuchâtel) et bulgares, éditée par la Commission française pour l'Unesco.

Ward, C. A., Bochner, S. et Furnham, A. (2001), *The Psychology of Culture Shock*, London : Routledge.

Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.

Zarate, G. (sous la direction de) (2001), *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, Paris : C.N.D.P. de Basse-Bretagne.

Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier, Essais-CREDIF.

梅本洋一, 大里俊晴, 木下長宏 (2000) 『現代フランスを知るための36章』, 東京 : 明石書店 (Umemoto Yôichi, Osato Toshiharu et Kinoshita Nagahirô (2000), *36 chapitres pour connaître la France contemporaine*, Tokyo : Éditions Akashi)。

中島義道 (2004) 『英語コンプレックス脱出』 東京 : NTT 出版, (Nakajima Yoshimichi, *Comment résoudre le complexe de l'anglais*, Tokyo : Éditions NTT)。

中村 真 「日本人の人種・民族ステレオタイプと偏見」, 岡 隆, 佐藤達哉, 池上知子, 「偏見とステレオタイプの心理学」 (pp.87-98) , 『現代のエスプリ』 No.384, 至文堂, 1999年 (Nakamura Makoto (1999), *L'identité japonaise, les stéréotypes identitaires et les préjugés*, in. Oka Takashi, Sato Tatsuya et Ikegami Tomoko, *L'esprit contemporain*, 384, Tokyo : Shibundô.

林 知己夫, 西平重喜, 鈴木達三 (1964) 『図説・日本人の国民性』, 東京 : 至誠堂 (Hayashi Chikio, Nishihira Shigeki et Suzuki Tatsuzô (1964), *L'esprit national des Japonais, étude accompagnée de tableaux et analyses*, Tokyo : Éditions Shiseidô)。

我妻 洋, 米山俊直 (1967) 『偏見の構造 : 日本人の人種観』, 東京, 日本放送出版協会 (Wagatsuma Hiroshi et Yoneyama Toshinao (1967), *Les mécanismes autour des préjugés : Sur l'esprit identitaire des Japonais*, Tokyo : Éditions NHK).

(Université de Kyoto, Université Ritsumeikan)