

Désirs de langues – du côté des étudiants

Marie-Françoise PUNGIER

Résumé

Cette étude s'appuie sur l'analyse de données recueillies auprès d'étudiants d'un établissement universitaire japonais afin de mieux connaître leurs envies et attentes par rapport à l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère, mais aussi leurs manières de s'investir dans celui-ci, que ceci corresponde à un choix personnel (cours optionnel) ou à une obligation de l'institution (cours obligatoire). Il apparaît que le désir, en particulier sous la forme de « l'akogare », gouverne les orientations prises et les représentations de l'objet linguistique.

Mots clés

désir linguistique, objet linguistique, objet langue, objet « pays-langue-culture »

Susciter, entretenir la motivation, « direction active d'un comportement vers un but », intéresse, à juste titre, tous les enseignants. Une impression rapide semble suggérer pourtant que si elle appartient en propre à l'apprenant, sa naissance, quelquefois, ou sa dynamisation, relèvent avant tout du professeur en tant qu'expression de l'une des facettes de ses compétences professionnelles. Cependant, avant qu'une situation réelle d'enseignement-apprentissage ne se construise autour d'une langue étrangère, d'une institution, d'un lieu (la salle de classe, l'établissement), d'individus (les membres du groupe classe), de programmes, d'objectifs, de principes (par exemple, l'autonomie), d'un engagement des ressources personnelles (par exemple, la motivation), il existe entre l'apprenant et « l'objet langue » des liens qui ne sont pas d'ordre rationnel, ni non plus rationalisés, qui s'apparentent à des affinités électives, qui préexistent et même survivent aux mises en cadre et en ordre consécutives à l'inscription dans un cours donné. Ces sympathies ou

encore « perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement »¹ influent sur le choix de la langue, sur les buts qu'il se donne en commençant à l'apprendre, sur le déroulement au quotidien de la classe, sur les réactions aux attentes de l'enseignant, de l'institution, etc.

Janvier-mai 2006 : en vue de la préparation d'une semaine de réflexion sur l'enseignement des deuxièmes langues étrangères dans le supérieur², s'inscrivant dans le courant dominant actuel au Japon du discours du « kaizen » (改善), visant à l'amélioration ou au renouvellement des pratiques pédagogiques, plusieurs enquêtes sont menées sur le campus de Nakamozu auprès d'étudiants, d'enseignants non seulement de langues mais aussi d'autres disciplines³. L'abondant matériel recueilli lors de cette expérience permet une exploration, une mise au jour des multiples strates de représentations de la situation d'enseignement-apprentissage d'une langue.

Cette étude s'attache essentiellement à dégager les différents éléments qui se trouvent éparpillés dans deux séries d'enquêtes effectuées auprès d'étudiants afin de reconstituer les formes d'affinités aux langues étrangères qu'ils privilégient. La première, qui totalise trois cent quatre-vingt neuf retours, a été réalisée, en janvier 2006, à la toute fin du deuxième semestre de la première année d'études. Quantitativement plus importante, sept cent quatre-vingt-dix sept retours, la deuxième a été menée, lors du premier cours de l'année scolaire, en avril 2006. A la différence du premier, ce public n'avait

¹ Cf. Viau (1994), pour qui la motivation en contexte scolaire serait « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. ».

² « *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* », Université Préfectorale d'Osaka, 19-23 juin 2006.

³ Dans ce projet, il était prévu que les institutionnels soient sollicités, car ils forment, à l'évidence, le troisième pôle d'une figure à l'intérieur de laquelle s'inscrit la question de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Acteurs partenaires, ils participent à la construction, en les orientant, des possibles de ce champ éducationnel. Mais l'évocation de la réalisation concrète de cette étape s'est heurtée à une subtile fin de non-recevoir. La connaissance des attentes et intentions des institutionnels ne peut donc procéder que d'une lecture et d'une analyse de sources indirectes.

encore jamais goûté aux joies de l'enseignement-apprentissage en contexte universitaire. Toutefois, la similitude dans les manières de répondre permet d'utiliser ces deux sources d'information en parallèle.

L'observation des discours amène à penser que les affinités qui portent un étudiant vers l'acte d'apprentissage d'une langue étrangère, et d'une en particulier, ne peuvent se traduire en termes de motivation, implication personnelle vis-à-vis de l'objet d'étude qui pousse à agir dans un cadre temporellement défini, mais relèvent de l'ordre du désir et de la passion, en forme pleine, ou de l'intérêt, en forme affaiblie, et mettent en jeu les forces de l'affectif. Si ces dernières ne naissent pas du sujet lui-même, elles apparaissent alors comme des éléments de construction dans une identité collective. Elles se disent et se lisent sous la forme de l'« akogare » (憧れ), puissant sentiment qui sublime l'objet investi et celui qui investit. Les exemples de traduction donnés par un dictionnaire japonais-français mènent à quatre termes sémantiquement forts : *aspiration*, *admiration*, *adoration*, *rêve*⁴... mais qui n'impliquent pas forcément un mouvement d'engagement permanent envers l'objet investi. Celui-ci provient plutôt de la rencontre de ce désir et d'une situation favorable à la matérialisation de son expression, l'enseignement supérieur où, chaque lycéen en sait, il peut accéder à une langue étrangère.

Trois angles de lecture de ces données relevant du champ des désirs ont été retenus ici. Le premier concerne les objets du désir linguistique : il s'agit de savoir quelles sont les langues convoitées et pourquoi. Le deuxième est axé sur l'accès d'un individu à cet objet linguistique et sur les manières possibles pour lui de le rencontrer. Enfin, le troisième se préoccupe des formes du désir linguistique prises par l'objet langue dans un contexte défini construit par l'institution, les enseignants, la société en général.

1 Les objets du désir linguistique

Cinq "deuxièmes" langues sont légitimées à l'Université Préfectorale d'Osaka : deux asiatiques, le chinois et le coréen, et trois européennes, l'allemand, le français, le russe. Historiquement parlant dans ce cas précis, mais

⁴ *Dictionnaire électronique français-japonais Concise*, Editions Sanshodo, 2ème édition : « *akogare* : *aspiration vers Dieu ; le Paris de ses rêves ; il est en adoration devant elle* ».

aussi comme partout ailleurs au Japon, les dernières ont occupé avant leurs consœurs asiatiques le terrain des programmes de cours⁵. Elles forment en définitive le terreau de base sur lequel s'épanouit l'imaginaire linguistique contemporain japonais. Une question de l'enquête portait sur les langues que les étudiants avaient envie d'étudier avant d'entrer à l'université. Sur deux années consécutives, les envies-désirs d'apprentissage correspondent à celles reconnues "dignes d'être enseignées" par l'institution puisque dans un peu plus de trois quarts des cas pour le groupe témoin de la première année, et dans près de 85% pour le second, les étudiants semblent pouvoir trouver satisfaction dans l'offre académique. Une première hiérarchie des langues se met en place : chinois, allemand, français, (vraisemblablement à égalité de pourcentage en année « normale »⁶), coréen, russe. Toutefois, *numerus clausus* oblige, lié autant à des raisons pédagogiques que logistiques, ces envies-désirs linguistiques se trouvent légèrement modifiées : langues asiatiques et européennes se trouvent globalement à égalité de choix effectif⁷, alors que l'inclination naturelle des étudiants semblait indiquer un renforcement de l'attraction pour les premières, manifestation possible d'un engouement plus prononcé pour les études régionales⁸ et fascination pour le potentiel de développement économique de la Chine. Le nouveau classement quantitatif ne diffère cependant pas du précédent.

⁵ Les enseignants titulaires de chinois et de coréen ont été nommés au milieu des années 90.

⁶ La prédominance de l'allemand sur le français en 2006 doit se lire comme un effet collatéral de la Coupe du monde de football.

⁷ Envies-désirs de langue avant d'entrer à l'université : a) 2005-2006 / b) 2006-2007 : chinois, a) 24% / b) 37% ; allemand, a) 18% / b) 22% ; français, a) 18% / b) 12% ; coréen, a) 13% / b) 10% ; russe, a) 4% / b) 3% ; autres, a) 11% / b) 8% ; aucune langue souhaitée, a) 12% / b) 8% ; répartition réelle : c) 2005-2006 / d) 2006-2007 : chinois, c) 29% / d) 35% ; allemand, c) 25% / d) 34% ; français, c) 22% / d) 17% ; coréen, c) 19% / d) 12% ; russe, c) 5% / d) 2%.

⁸ Un étudiant avoue ceci : « D'abord, je me suis demandé si je n'allais pas prendre l'allemand mais désormais, en fin de compte, je crois qu'il faut tourner son regard vers les autres pays asiatiques comme la Chine ou la Corée du Nord / 最初はドイツ語をとるかと思ったけど、今後、やっぱり、中国や朝鮮などの他の国に視野を向けなければと思ったから ».

Mais si la coïncidence se fait sur la forme entre ses envies-désirs bruts et les possibilités offertes par l'institution, il n'est pas certain qu'il en soit de même sur le fond. En effet, près de 10% des étudiants ne ressentent *aucune* envie spéciale de commencer un nouvel apprentissage linguistique, et autant de leurs camarades aimeraient pouvoir faire un autre choix que celui qui leur est proposé. Or, dans ce cas, la demande exprimée ressemble à un vrai florilège à la Prévert : de l'espagnol au thaï en passant par le swahili et l'arabe... Rien n'arrête l'imagination foisonnante des désirs, car c'est bien de cela dont il s'agit ici : ni l'aire géographique, ni le nombre de locuteurs potentiels, ni l'usage qui pourrait en être fait, contrairement aux enseignants⁹ et aux institutionnels, pour qui ces éléments doivent être obligatoirement pris en compte pour valider une situation d'enseignement-apprentissage quelconque. Un professeur pensant à la nécessaire introduction de l'espagnol, langue de prédilection des étudiants dans la catégorie « *autres* », s'en explique ainsi : « Il faut examiner la possibilité d'introduction de langues comme l'espagnol qui est une langue importante tant d'un point de vue historique que vu les circonstances du monde actuel. », (スペイン語のように歴史的にも現在の世界情勢的にも重要な言語は検討すべき), ce qui constitue une proposition raisonnée et raisonnable¹⁰, par rapport à la liberté de ton estudiantine. Dès lors, il est loisible de se demander si ce qui pousse les étudiants, qui ignorent l'autocensure, à choisir telle ou telle langue de la panoplie officielle répond aux mêmes critères que ceux qui ont permis à ces cinq langues d'être légitimées, quel que soit le rôle effectif de ces langues dans la formation intellectuelle d'un individu, dans la construction de la société japonaise contemporaine, dans les héritages historiques. Au contraire, il faut supposer que la démarche consistant à citer une de ces langues de rêve et celle qui amène à s'inscrire dans l'un des cinq cours possibles relèvent de la même nature, car là est le propre de l'objet langue étrangère. Son étude est porteuse de promesses qui s'expriment à différents niveaux. Le plus élémentaire correspond à l'idée que la langue

⁹Voici à titre indicatif les autres langues que les professeurs proposent d'introduire à l'université : espagnol (54%), italien (15%), portugais (15%), latin –pourtant déjà enseigné !– (8%), arabe (8%).

¹⁰A noter toutefois que les enseignants font preuve de plus d'originalité dans leur vie privée linguistique...

étrangère est liée à quelque chose d'agréable, à la découverte, à l'ouverture sur une infinité de possibles : « Je veux étendre mes propres capacités / 自身の可能性を広げたい ». Il y a aussi celui qui concerne directement l'apprentissage de la langue, qui va permettre de parler. Cela représente le principal « objectif » avoué des apprenants : 63% en pourcentages cumulés pour le premier groupe témoin, 84% pour le second. Or « parler » correspond à une action qui n'est pas codée comme « japonaise » dans la culture nippone¹¹. Mais vouloir ou rêver parler la langue signifie devenir soi-même un peu « étranger » : quoi de plus désirable en effet dans une société qui sublime trop souvent son rapport à l'extranéité, évitant ainsi les contacts directs ? Parler la langue devient « chic », fait « bien », comme le dit l'expression japonaise « kakko ii » (格好いい!) : « Si je pouvais parler français, ça ferait bien. / フランス語をしゃべれたらカッコ良いから ». C'est l'« admiration », cette quasi « vénération » de « l'objet langue », « akogare » (憧れ), sur laquelle se fonde la représentation de ce dernier qui explique la force de cette attente vis-à-vis de lui.

Il faut toutefois affiner l'analyse des résultats faite ici sur deux plans. D'une part, ce qui provoque le sentiment d'« akogare » ne vient pas tant de la langue que de ce qui lui est consubstantiel, « la culture », concentrée symboliquement dans le nom du pays où s'épanouit la langue en question¹², si bien que, cette « attirance »-là constitue le vrai élément qui pousse les étudiants au choix de telle ou telle langue. Mais, cette hypothèse mérite elle-même d'être précisée. Toutes les langues peuvent susciter un intérêt « kyomi » (興味), une envie, voire une sorte d'attirance amoureuse. Mais l'une en particulier apparaît comme possédant un capital « culturel » intrinsèquement fascinant, comme pouvant provoquer de manière extrêmement normale une décharge

¹¹A ce titre, « faire parler ses élèves » constitue un autre refrain de la didactique du FLE au Japon.

¹²Il n'est pas question de plurilinguisme dans cette représentation. De même, et sauf exceptions rencontrées pour le français et l'allemand, les langues sont toujours territorialisées de manière unique. Par ailleurs, il semble que la correction grammaticale japonaise préfère que ce soit le pays qui fascine et attire plutôt que la langue... mais les étudiants n'en tiennent pas toujours compte !

d'« akogare » : il s'agit de *la France*¹³. Parmi toutes les réponses rencontrées, elle obtient la palme d'or avec le maximum de citations des expressions « akogare », « kakko ii », d'utilisation du verbe « aimer » et de relations faites avec la beauté, loin devant *l'Allemagne* qui, certes, est « aimée » mais ne « fascine » pas : une citation sur l'ensemble des réponses. *La Chine et la Corée* (une unique utilisation du verbe « aimer » pour les deux groupes témoins) font très pâle figure devant les langues européennes. La question est de savoir si *la France*, avatar du *français*, qui provoque le plus souvent l'akogare, ne constitue pas *in fine* l'archétype de l'objet langue pour les étudiants, et même d'un objet « pays-langue-culture » (« Comme depuis longtemps la France est un pays qui me plaît, je me suis intéressée aussi à la langue. / フランスという国が昔から好きだったからので、言葉にもキョウミをもった¹⁴»), les autres « pays-langues-cultures » en représentant des types faibles. Ils conserveraient la forme générale de l'objet primitif et les dispositions nécessaires à l'apparition d'intérêts pour lui, mais seraient vidés de leur substance « magique », car s'appuyant plus sur des éléments matériels que sur la possibilité d'un accès à un univers onirique ou esthétique fort. Mais, pour lors, il convient de s'intéresser à la question de savoir comment l'accès aux objets du désir linguistique est rendu possible.

2. Les rencontres avec l'objet du désir linguistique

Ces événements apparaissent de deux ordres. Les liens qui se tissent entre un individu et un objet « pays-langue-culture » naissent dans la sphère privée mais s'épanouissent dans la publique. Dans le premier cas, ils peuvent

¹³Nous noterons désormais en italiques ces objets linguistiques imaginés par les étudiants japonais.

¹⁴ Les exemples de ce genre ne manquent pas : « Sans l'ombre d'un doute, c'était le français qui était bien. Parce que la France est un pays que j'adore / qui me fascine (akogare) / 絶対フランス語がよかった。フランスという国に憧れているから ». Le lien apparaît toutefois beaucoup plus ténu dans certains cas entre l'individu et l'objet linguistique, autant du point de vue de l'intensité du désir que de sa force suggestive ensuite lorsqu'il faut choisir un cours particulier. Certains en sont conscients – « J'aime la cuisine française. Mais, c'est vraiment la seule raison (qui explique cette inscription en cours de français) / フランス調理が好きです。ただ、それだけです », d'autres beaucoup moins qui choisissent *l'allemand* en raison de la Coupe du monde de football.

prendre une forme directe ou indirecte et dans le second être encouragés ou contrariés.

Les résultats des enquêtes donnent quelques exemples de la première situation où un étudiant évoque une rencontre avec un objet « pays-langue-culture » sans mentionner d'intermédiaire particulier parlant la langue ou s'exprimant sur celle-ci. Mais aucune question n'ayant porté sur comment s'était faite cette découverte, il ne paraît pas possible d'en tirer de quelconque conclusion statistique, sauf hasard conjoncturel. Les données recueillies offrent plutôt une palette de « cas » possibles. Un étudiant, par exemple, analyse son intérêt pour *le coréen*, comme suit : « Dans les médias, il est souvent question de la culture coréenne, entre autres, et cela m'a intéressé / 韓国の文化などがよくメディアでとりあげられていて興味をもったから ». Cet intérêt né souvent de la télévision trouve quelquefois un prolongement purement linguistique ensuite, comme le mentionne un autre apprenant, représentant de cette mode momentanée pour le feuilleton télévisé coréen que connaît le Japon : « Je voudrais regarder les feuilletons coréens comme ça, sans sous-titres / 韓国ドラマをそのまま字幕なしで見たいと思ったから ». La radio joue aussi ce rôle de mise en contact direct avec la langue et le fait de ne pas comprendre éveille la curiosité : « Quand j'écoute la radio, j'entends toujours du coréen. Je me suis demandé ce qu'ils pouvaient bien dire. / ラジオを聴いているということも朝鮮語が聴こえてきて、何言ってるんだろうと思っていたから ». Sans aller aussi loin dans le désir de s'approcher de l'objet linguistique, une étudiante déclare que « les autres langues ne [l']intéressaient pas, mais qu'entendant à la télévision, par exemple, sa prononciation », elle a trouvé que celle-ci « avait l'air plaisante » (他の外国語に興味がなくてテレビとかで発音をきいておもしろそうだったから). Ailleurs, un de ses pairs se laisse séduire par l'allemand, non pas par sa sonorité, mais à partir de livres, ou plutôt de dictionnaires, ouvrages dont la mention signifie qu'un autre membre de la famille s'est initié à la langue en question, et qui servent quelquefois de raison suffisante à une inclination linguistique : « Comme pour des raisons propres à chez moi, il y a beaucoup de dictionnaires allemand-anglais, en particulier, j'ai pensé que ça serait facile à comprendre / 家の事情で独英辞書等が多くあり、理解しやすいと思ったため ». Même s'il n'est pas question de règle absolue, il faut noter toutefois que ces exemples proviennent plus volontiers du fonds

« coréen ». La proximité géographique, les liens historiques positifs et négatifs, les similitudes culturelles acceptées ou refusées, le contexte contemporain de mondialisation font que les Corées, Sud et Nord, tiennent une place unique dans la société japonaise que ne peuvent lui disputer les autres pays dont les langues sont enseignées à l'Université Préfectorale d'Osaka.

Mais quelquefois, la rencontre ne se produit pas à la maison mais bien hors de chez soi, à travers l'expérience du voyage à l'étranger¹⁵ qui justifie ensuite à elle seule le choix d'une langue, ou déclenche parfois le désir d'en savoir plus. Ces cas, assez rares, concernent des apprenants de coréen, d'allemand ou de français mais jamais de chinois, ni de russe, comme si les pays du monde communiste actuel ou ancien se prêtaient d'emblée moins à l'idée du voyage d'agrément.

Toutefois, il arrive plus souvent que l'apprenant mentionne un « sujet parlant », nommé ou pas, à l'origine de la mise en relation entre lui et la langue. La parole de cet intermédiaire (famille, lycée, connaissances diverses) apparaît toujours comme fortement incitatrice. Parents et professeurs de lycée ou de « juku » jouent le rôle de conseillers sans qu'il soit possible de savoir, sauf exception, s'ils ont été sollicités, en particulier pour les premiers, ou s'ils ont « pris les choses en main » d'office. Leur parole fait de toute façon autorité, et remplace même quelquefois les timides affinités existant pour une langue : « J'hésitais à faire du chinois, mais comme me l'a conseillé un professeur de mon école d'avant, pour les sciences, l'allemand, c'est mieux. / 中国語とまよったのですが、理系はドイツ語のほうが良いと以前学校の先生にすすめられたため » ; « J'ai choisi le chinois sur les conseils de mon père [...] / [...]中国語を取ったらいいと父親にすすめられたから ». Le cas est unique dans tous les retours d'enquêtes, mais l'intermédiaire peut aussi énoncer une interdiction, comme le rapporte un étudiant évoquant les trois raisons à son choix du *chinois* : l'exemple d'un ami, la nécessité probable du chinois dorénavant et le fait que « [...] [ses] parents [lui] ont défendu le russe / 親にロシア語を反対されたから ». A côté de ces prises de position encourageantes ou décourageantes à l'expression d'un désir pour un objet linguistique déterminé, se rencontrent des cas où l'exemple de ces intermédiaires vaut

¹⁵ Il faudrait considérer aussi les cas où des enfants ont accompagné leurs parents lors d'un séjour professionnel.

aussi pour son effet catalyseur : « J'ai été influencé par le fait que ma mère voulait se mettre [au coréen] / 母が覚えようとしていることに影響を受けて ». L'influence des parents sur les enfants provient quelquefois d'une expérience plus ancienne, sans qu'il soit possible de savoir comment celle-ci accompagne l'histoire et la mémoire familiales... sauf que dans l'exemple suivant, l'intéressée disant avoir pris le cours de langue « parce que [son] père [a] fait un séjour d'études en France » (父がフランスに留学したことがあり), et précisant que son « petit copain » est français, il semble probable que le premier élément de sa « biographie langagière » indiqué ici soit déterminant pour les suivants¹⁶. Ailleurs, un autre se souvient que le coréen « est [sa] langue maternelle, mais qu'[il] ne la parle absolument pas / 母国語であるが、全く話せないため ». L'exemple parental permet à l'apprenant de ne pas se retrouver seul face au nouvel objet qu'il découvre, ou bien de s'informer à bon escient, comme le suggère cet étudiant, qui compte aussi sur ses amis pour le soutenir dans son approche de *l'allemand* : « Comme mes parents et des amis ont pris l'allemand, je peux me procurer un certain nombre d'informations / 親や友達がドイツ語とっていたので、いろいろな情報を手に入れられるため ».

L'expérience des autres joue donc un rôle capital dans la naissance d'affinités entre un individu et un objet linguistique nommé, mais le degré de contrainte apparaît plus faible lorsque les étudiants se tournent, pour qu'ils les aident, vers leurs aînés, vers leurs frères et sœurs¹⁷. Cette orientation ne fonctionne pas sur des critères rationnels ou sur la force de l'autorité – sauf exception – ni sur des éléments psychologiques forts, mais sur des impressions laissées par leur conversation avec eux. « Ma sœur fait de l'allemand et j'ai trouvé que ça avait l'air pas mal intéressant, et j'ai entendu dire que ce n'était pas si difficile que ça / 姉がドイツ語をやっていて、おもしろそうだな

¹⁶Son explication se termine par un troisième élément : « ensuite, je suis habitée par une fascination (akogare) pour la Révolution française / あとフランス革命にあこがれを抱いたため ».

¹⁷ Exceptionnellement, le choix d'un aîné peut jouer un effet « répulsif » : « Je voulais apprendre une langue européenne, mais comme mon frère fait de l'allemand, je ne voulais pas faire la même chose. / ヨーロッパの言語を学びたく、兄がドイツ語をやっており、同じのはしたくなかった ».

と思ったし、そんなに難しくないと聞いたからです。」

Pour ceux-là et pour les autres qui s'appuient sur ce qu'ils ont entendu ici ou là mais sans nommer le locuteur, l'essentiel de ces conseils pour leur rencontre avec l'objet linguistique est qu'il la dédramatise. Idéaliser la langue permet certes de s'obliger à se dépasser pour en retirer quelque profit à son contact, mais implique aussi qu'elle est considérée comme loin du quotidien de l'apprenant. Cette distance nécessaire à l'observation ou à l'admiration apparaît quelquefois comme intimidante, surtout quand ces langues se montrent peu sur la scène de la société, comme l'allemand, moins médiatisé, sauf événement sportif exceptionnel, que le français, ou se cachent derrière une écriture non accessible directement, comme le coréen et ses caractères propres (hangul) ou le russe et son alphabet cyrillique. Ainsi, parmi le groupe témoin des nouveaux étudiants en 2006, 13% environ de ceux qui ont choisi *l'allemand* déclarent en avoir entendu dire quelque chose – c'est donc qu'ils se sont renseignés ou qu'une information sur cette langue ne les laissait pas indifférents – par exemple, qu'il ressemblait à l'anglais, et était donc, malgré les apparences, *facile* donc accessible. Ce pourcentage monte à près de 18% dans le cas du coréen. Pour cette langue, encore, nombreuses apparaissent les mentions mettant en avant son caractère abordable : « Si on fait des efforts, j'ai entendu dire qu'on arrivait à lire (les caractères) comme l'alphabet latin, et j'ai trouvé que ça avait l'air intéressant (...). / がんばればローマ字みたいに読めるようになると聞いて、おもしろそうだったから (...) ». Cependant, dans le cas du chinois, les références au «on dit» sur l'objet linguistique s'effondrent à moins de 4%, et à 2,5% dans le cas du français¹⁸. Ces différences de pourcentage signifient peut-être que lorsque dans l'imaginaire collectif, il n'existe pas de représentations d'un objet linguistique, ou du moins pas de représentations bien répandues hors de la sphère académique, il est nécessaire, pour les étudiants, de se bricoler, au plus vite, un savoir sur cette langue, se basant sur l'expérience des autres et sur leurs toutes premières impressions d'apprenants. Par là, ils se créent une certaine familiarité avec elle. L'objet linguistique dont seul l'aspect d'étrangeté avait été ressenti ou aperçu devient alors une sorte de monstre de papier, n'affolant

¹⁸ Ces chiffres ne concernent que les données relatives à la question sur le choix d'une langue en particulier.

que les néophytes. La rencontre avec l'objet linguistique se fait, les affinités se renforcent : l'apprentissage devient possible.

Quelquefois aussi, la sécurité nécessaire à l'épanouissement d'une envie-désir de langue emprunte des chemins beaucoup plus prosaïques voire romantiques : l'étudiant imite le choix d'un ami, ou de son égérie... : « La personne que j'aimais m'a dit qu'elle prendrait "allemand"... / 好きだった子がドイツ語を選択すると言ってたから。。。 》.

Le critère de « modèle » apparaît aussi actif dans une autre sorte de scénario : la rencontre avec une personne parlant une langue donnée, impliquée dans l'objet linguistique désigné, crée une raison suffisante à la naissance de liens entre celui-ci et un individu. Une étudiante décompose de la manière suivante son envie d'*allemand* : « J'ai entendu dire que la grammaire était proche de l'anglais, j'aime le foot, donc comme ça, j'ai choisi ça. Et puis, j'ai entendu parler un ami qui avait fait un séjour d'études en Allemagne, et j'ai trouvé que ça faisait vraiment bien / 英語と文法が近いときいたし、サッカーが好きだから、なんとなく選びました。あと、ドイツに留学した友達が話すのをきいてかっこいいと思ったからです 》.

Dans quelques rares cas, personnes issues de la société civile ou ayant changé d'établissement en cours d'études, vrais autodidactes (« J'ai déjà étudié (le coréen) par moi-même / 独学したことがあったから 》) ou spectateurs occasionnels d'un cours de langue de la NHK¹⁹, mais aussi initiés du lycée, des étudiants s'appuient sur une expérience personnelle linguistique antérieure pour renouer les fils avec un objet linguistique ou les approfondir. Les informations recueillies auprès de la dernière catégorie montrent, si besoin était, l'extrême importance du contact lors des études secondaires. Elles ne proviennent que des groupes de débutants en chinois et en français²⁰ : « Au lycée, il y avait des cours de français, mais ce que je peux dire est extrêmement réduit, et je voudrais en savoir beaucoup plus. / 高校でフランス語の授業がありましたが、まだまだはなせることはごくわずかで、もっと多

¹⁹ La télévision publique japonaise propose, sur sa chaîne éducative, un certain nombre de cours de « grandes » langues (chinois, coréen, allemand, italien, espagnol, français, etc.) et d'initiation à d'autres plus « petites » (langues d'Asie du sud-est,...). Son antenne radiophonique offre à l'étude un choix plus vaste.

²⁰ En théorie, des étudiants de coréen auraient aussi pu se manifester.

くのことを知りたいと思ったからです ». Lorsqu'il y a offre, mais pas de réponse immédiate positive à celle-ci, il peut se créer toutefois une situation d'attente profitable au développement du désir vis-à-vis de l'objet linguistique : « Au lycée, il y avait français en matière optionnelle, mais je ne l'ai pas pris alors. Après, ça a éveillé mon intérêt / 高校で選択科目としてフランス語があったが選択しておらず、後になって興味がわいたから ». Cette possibilité n'étant pas offerte dans tous les lycées, c'est par le biais d'une autre discipline que se fait quelquefois la rencontre avec une langue : « Je voudrais lire avec la prononciation correcte des textes classiques chinois qu'on a vus au lycée / 高校の時に学んだ論語を正しい発音で読んでみたいから ».

De ce fait, puisqu'il n'est pas donné à tout le monde de bénéficier d'une initiation plus ou moins poussée à une autre langue que l'anglais au lycée, l'équation « université = deuxième langue étrangère » relève de l'évidence même, et il revient à l'enseignement supérieur d'assurer cette confrontation entre des désirs d'objet linguistique donné et une pratique réelle de langue, souvent aux risques des premiers. L'occasion crée l'envie, le désir, l'apprenant. En effet, les « c'est un cours obligatoire » rageurs ou désenchantés qui forment la quasi-totalité des réponses des apprenants appartenant à des facultés exigeant encore de leurs étudiants une formation en deuxième langue étrangère (économie, sciences sociales et humaines) et notés en réponse à la question des raisons de l'inscription dans un cours de langue s'évanouissent et se personnalisent, même sous la forme de timides « c'est la langue qui m'intéressait le plus » ou bien de « c'est facile », à la question suivante portant sur le pourquoi de cette langue-là en particulier. Il est alors extrêmement dommage que l'institution universitaire ne puisse pas répondre à toutes ces attentes qu'elle a, quelquefois, suscitées : il arrive que la répartition se fasse quelquefois au détriment de l'envie, du désir de langue exprimés : « Je n'ai pas eu de pot. / クジ運が悪かった »...

3. Les formes du désir linguistique

L'inscription dans un cours permet aux étudiants de préciser et d'affiner leurs attentes par rapport à l'objet linguistique élu. Trois grandes tendances sont perceptibles : le désir d'avoir, le désir d'agir, le désir de paraître. La lecture des données sous cet angle permet de dégager les images respectives que

véhicule chacune des langues enseignées²¹.

Les étudiants qui ont répondu aux enquêtes appartiennent à deux groupes distincts : ceux pour qui les unités de langue sont obligatoires, et ceux pour qui il s'agit d'un choix optionnel. Or, la structure de la classe oriente les formes de désir linguistique possibles dans celle-ci. Par exemple, chez les étudiants de coréen, la part de ceux qui interprètent les promesses perçues de l'apprentissage en termes négatifs est plus élevée que celle des étudiants de français. Ce chiffre est dû en partie à la composition des cours de coréen : par un effet, qui, à première vue, pourrait être dû au hasard, tous les étudiants appartiennent cette année aux facultés où les valeurs de deuxième langue restent encore obligatoires, ce qui n'est pas le cas pour les cours de français qui accueillent beaucoup plus d'étudiants de facultés scientifiques (35% du total), à l'instar des cours d'allemand (25%) et des cours de chinois (18%). Cette répartition des scientifiques en priorité vers les anciennes langues étrangères « nobles » suggère que leur image de prestige continue d'opérer. L'observation des résultats et l'analyse des raisons du choix d'un cours de langue entre le coréen, le chinois, l'allemand, le français font ensuite apparaître quelques micro-variations dans la structure de cette première forme de désirs linguistiques. Par exemple, du côté des étudiants de chinois, l'apprentissage de la langue possède un caractère très utilitariste (18% des items), mais très peu l'envisagent comme « un bagage utile » lors d'un voyage (désir d'agir). Au contraire, les étudiants de français estiment que la langue qui les attire peut tout aussi bien leur servir dans des domaines académiques et professionnels que d'agrément (à chaque fois 6% de citations). Cela représente à la fois moins et plus par rapport aux étudiants d'allemand (7% et 3%). Le coréen représente la langue apparaissant comme la moins « utile » à court ou moyen terme peut-être aussi parce que d'autres fonctions lui sont attribuées comme celle de rapprocher des individus de leur histoire familiale.

Lorsque la question se précise, même les étudiants qui ont déclaré *avoir*

²¹ L'analyse des raisons du choix d'un objet linguistique peut aussi se faire selon les valeurs attribuées aux items en fonction de leur caractère intrinsèque ou extrinsèque, suivant les mêmes critères de différenciation que ceux élaborés par les théoriciens de la motivation.

dû prendre un cours de langue, contraints et forcés, quand ils n'ont pas su trouver une explication supplémentaire dans un premier temps, se mettent à répondre en utilisant des termes identiques à ceux qu'utilisent les « privilégiés », ceux qui *choisissent* leurs cours. Tout se passe comme s'il fallait résister, un peu par principe, au désir linguistique qu'ont les enseignants et les institutionnels pour eux, et au leur aussi.

Dans le cas du *français*, la distribution entre les items s'y révèle particulière. Ainsi, les envies d'effectuer un séjour touristique en France augmentent (15%). D'autres savent mieux y trouver la possibilité de réaliser un projet personnel, mais surtout la part des items négatifs – « c'est un cours obligatoire » – fond comme neige au soleil. Par ailleurs, il semblerait aussi que la forme du désir linguistique varie suivant l'origine « académique » des étudiants. Un rapide examen de la répartition des items d'explication de choix du *français* comme langue d'apprentissage montre une tendance chez les étudiants d'économie à ne pas savoir trop bien pourquoi ils apprennent une langue. Au contraire, les étudiants de sciences ou de sciences humaines assignent plus volontiers un but précis à leur démarche. Les derniers seraient aussi plus nombreux à définir les formes du désir linguistique en termes d'envie, en particulier de savoirs (désir d'avoir), mais moins enclins à considérer le français comme la simple langue d'un pays à visiter, ce qui constitue, dans cette hypothèse, le sésame nécessaire à la réussite du voyage. Les étudiants d'économie auraient aussi plus tendance à proposer des informations n'entrant pas dans les catégories définies précédemment (et constituées après analyse de plusieurs échantillons).

De fait, les « autres réponses » méritent d'être observées de plus près. La comparaison des résultats concernant *le français* montre aussi qu'elles enflent démesurément : 20% du total des items recueillis ! Deux sous-groupes la composent : le premier (42% des items de la catégorie) comprend les choix de l'objet linguistique « par défaut » (choix « contrariés », car imposés par l'institution, ou décisions « orientées », car prises sur les conseils d'une autorité). Le second est constitué de l'ensemble des données où l'approche de l'objet linguistique se décline suivant un critère esthétique, que cela donne l'impression de « faire bien » ou « chic » (kakko ii / 格好いい) (désir de paraître), ou que la langue renvoie à un élément réel ou fantasmé du pays et

qui est lu de manière positive (« J'aime les visages de type latin / ラテン系の顔が好きだから»). Cependant l'analyse de cette catégorie dans le cas du *chinois*, du *coréen*, de *l'allemand*, montre que celle-ci n'est pas construite de la même manière. Pour *le chinois*, le désir linguistique se construit autour du thème de la proximité, et par extension de la familiarité, donc de la facilité : ce critère fonctionne non seulement pour l'écriture (désir d'avoir) (« Comme c'est une langue qui utilise les kanjis, j'ai pensé que ce serait facile à comprendre / 漢字を用いるからわかりやすいと思った »), mais aussi pour la géographie, et la culture (« C'est une langue d'un pays asiatique comme nous. / 同じアジアの国の言葉だから »). En revanche, à l'instar de *l'allemand*, les cas de référence à une approche esthétique sont quasi absents. Si cette dernière est exprimée, c'est parce que, derrière, il y a une expérience directe d'écoute avec la langue alors que dans le cas du *français*, l'ouï-dire suffit à convaincre de la véracité de la chose et à valider le choix : « On m'a dit que la prononciation était belle / 発音がきれいだと言われているので ». Par ailleurs, tout comme pour *le chinois*, l'idée de proximité joue un rôle fondamental dans la forme des objets linguistiques *coréen*, *allemand*, et aussi *russe*. Elle se traduit en termes géographiques pour le premier et le dernier, en termes linguistiques par rapport au japonais pour le premier (« Il y a beaucoup de points communs avec le japonais (...) / 日本語と共通点も多いし (...) »), par rapport à l'anglais pour le deuxième. A chaque fois, ce critère permet un «*apprivoisement*» de l'objet linguistique, d'où l'apparition d'un sentiment de sécurité mentale, donc de faisabilité (compréhension de la langue, du cours et obtention de l'unité de valeur afférente)... bien qu'il existe toutefois des exceptions, comme par exemple pour *le français*, mais pas seulement pour lui, où c'est l'éloignement qui joue un rôle prépondérant soit, par exemple, sous forme de défi personnel (« J'ai entendu dire que c'était difficile et je voulais savoir à quoi ça ressemblait. / 難しいと聞いていたのでどんなものか見てみたかったから »), soit sous celle du mystère compréhensible aux seuls initiés (« [Le russe]est une langue qui est plus rare que les quatre autres. / 他の4つの言語よりも珍しかったから » ; « [...] les caractères spéciaux m'ont intéressé. / [...]特徴的な文字に興味があったから »).

Il est alors possible de dresser un profil de chacun des objets linguistiques, en y intégrant leur rapport sous-entendu à la langue – autrefois –

étrangère par excellence²² dans une société mondialisée, c'est-à-dire à l'anglais qui impose les critères utilitaristes comme seuls pertinents dans le domaine de l'enseignement-apprentissage, et donc à ce nouvel élément d'appréciation.

D'un point de vue schématique, cela donne ceci :
les objets langue vus par les étudiants :

chinois	proximité avec l'écriture du japonais ; proximité géographique ; valorisation du nombre de locuteurs ; nécessités de l'époque : un pays en devenir, un potentiel économique fort ; ouverture sur un avenir professionnel (non-défini)
coréen	proximité avec la grammaire du japonais ; proximité géographique ; un pays qui se visite ; attrait pour une écriture mystérieuse mais accessible
russe	éventuellement proximité géographique ; attrait pour une écriture mystérieuse
allemand	proximité avec la grammaire de l'anglais ; langue des sciences ; ouverture sur un avenir académique
français	éloignement de la langue mais sublimation : importance des critères esthétiques ; étendue de l'aire géographique de diffusion (deuxième langue après l'anglais) et statut de la langue ; ouverture sur un avenir académique (élément renforcé par l'existence d'un échange universitaire avec une université française)

Ainsi, les objets linguistiques entretiennent-ils tous entre eux des liens qu'ils soient de ressemblance ou d'opposition.

L'époque est à l'utilitarisme. Du côté des langues, la mieux placée pour répondre aux attentes d'une société pressée de toucher du doigt au plus vite les dividendes d'un investissement qu'elle aurait fait serait l'anglais. Cette conception d'une rentabilité qui ne saurait se traduire qu'en termes

²² A l'Université Préfectorale d'Osaka deux « groupes » de langues sont enseignées : l'anglais et... les autres !, qui depuis deux ans ont perdu leur appellation de «deuxièmes langues étrangères / 第2外国語 » pour prendre celle de « langues "grands commençaants" / 初修外国語 ».

économiques affecte profondément le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères un peu partout dans le monde. Si l'Europe prône un plurilinguisme actif et politique tout en développant des outils didactiques dynamiques, *le Cadre commun européen de référence pour les langues*, le Japon paraît encore peu prêt à suivre cette voie de réflexion. Le tout anglais trouve donc de plus en plus une place privilégiée dans l'enseignement secondaire et supérieur de ce pays. Pourtant, les «consommateurs» de langue que sont les étudiants disent leur intérêt, leur envie, leur désir d'un apprentissage linguistique qui ne soit pas seulement et automatiquement prédéterminé à l'avance. Les résultats des enquêtes menées le montrent très clairement : dans les études, il y a aussi place pour autre chose, qui naît dans un champ onirique mais se développe ensuite sur du concret. Reconnaître la nécessité et la validité du désir réalisé à travers un objet linguistique choisi comme expérience fondamentale de l'humain, comme structurant son être, celui de la sphère privée comme celui de la sphère publique, voilà un défi lancé à la fois aux institutionnels et aux enseignants. Proposer des lectures de ces stratigraphies de l'imaginaire, c'est vouloir ouvrir un accès à un « travailler ensemble » réaliste et efficace.

Bibliographie

- BLOCHE, P. (1998), *Le désir de France, La présence internationale de la France et la francophonie dans la société de l'information*, Rapport au Premier Ministre.
- MOLINIÉ, M. (dir), (2006), «Biographie langagière et Apprentissage plurilingue», *Le Français dans le Monde, Numéro spécial Recherche et Application N°39*, FIPF-CLE international
- MOLINIÉ, M, et PUNGIER, M.-F., (à paraître), « Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation », communication et compte rendu de communication, *Symposium Cultures croisées Japon-France*, Université de Cergy-Pontoise, 25-27 septembre 2006.
- NISHIYAMA, N. (2006), « Nouvelles perspectives pour le français en zone non-francophone », *Le Français dans le Monde*, n° 316, pp.29-32
- PUNGIER, M.-F. (2006), «Devenir apprenant de FLE : une adaptation

nécessaire», in *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques*, Vol. 1, n°1, pp.78-95.

TERASAKO, M. (2006), « Le Japon vu du point de vue des études régionales », communication d'ouverture, *Symposium Cultures croisées Japon-France*, Université de Cergy-Pontoise, 25-27 septembre 2006.

VIAU, R (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck Université

増田, H. (2005), 「第二外国語に関する教員の意識・学生の意識」, communication, XIXe Journée Pédagogique de Dokkyo, Tokyo.

南, T. (2006) 「これからはコミュニケーション能力やプレゼンテーション能力、さらに教養まで含めたトータルとしての人間力が大切です。」、学長メッセージ、in 『学生センター通信』, n°4, 大阪府立大学.

京都大学大学院人間・環境学研究科外国語教育再構造化委員会, 京都大学高等教育研究開発推進機構 (2004), 『C群科目(外国語科目)に関する「学生授業アンケート」／報告書』

(Université Préfectorale d'Osaka)