

Le FLE comme matière universitaire en contexte « hétéroglotte » et extra-européen : statut académique et représentations sociales du FLE au Japon

Fumiya ISHIKAWA
Université Rikkyo & DELCA-DILTEC (Paris III)



Résumé : Apprendre le français en contexte à la fois « hétéroglotte » (Dabène, 1994 ; Porquier & Py, 2005) et extra-européen se caractérise par certaines particularités : dans la vie quotidienne, on n'a en principe pas l'occasion de s'immerger totalement dans une situation d'interaction où le français est largement, voire presque exclusivement exigé pour l'établissement d'une compréhension interpersonnelle. De plus, on a à peine l'occasion d'apprendre le français ou bien, on ne l'apprend que relativement tard dans le système scolaire et, ce qui est souvent le cas, en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais. L'enseignement du français langue étrangère (désormais, FLE) au Japon en est un exemple. Dans la plupart des cas au Japon, on n'apprend pas le français avant le cursus universitaire alors que l'anglais est enseigné dès le collège. Cela veut dire que pour beaucoup de Japonais, le premier contact avec le français comme langue étrangère dans le cursus scolaire arrive à leur entrée à l'université où ils étudient aussi des matières spécialisées dans une discipline. Si l'on admet, suivant la Loi sur l'éducation scolaire (*Gakkō-kyōiku-hō*) en vigueur depuis 1947, qu'« En tant que centre académique, l'université a pour but de répandre largement le savoir, d'enseigner / rechercher en profondeur des sciences et des arts spécialisés et de développer les capacités intellectuelle, morale et d'application des connaissances » (article 83), alors se posent d'emblée les questions de savoir comment l'enseignement du FLE est envisagé comme matière académique dans un tel système scolaire et comment il est articulé avec les autres disciplines universitaires (en 1.).

Mots-clés : Statut linguistique, représentations socioculturelles, motivation, curriculum

Introduction

Notre étude se propose d'interroger les motifs généraux pour lesquels les étudiants choisissent d'apprendre le français, afin de savoir dans quelle mesure ils coïncident avec les objectifs de l'enseignement des langues fixés par l'organisme national d'une part, et avec le programme éducatif mis en place sur le terrain d'autre part (en 2.). Par ailleurs, la transmission du savoir au sein de l'université se fait principalement par le biais du discours universitaire (Ali Bouacha, 1984), ce qui conduit à se demander comment l'articulation des motifs d'apprentissage, des objectifs éducatifs et du programme scolaire mis en œuvre se confirme ou se modifie localement dans et par le discours

universitaire produit en classe de langue (en 3.). Dans cette perspective, nous tentons de questionner la place que le FLE en contexte à la fois « hétéroglotte » et extra-européen peut occuper au sein du concept de Français sur Objectifs Universitaires (désormais, FOU) ou, à l'inverse, d'interroger les contours de ce concept qu'on pourrait (re)tracer au regard des particularités de l'enseignement/apprentissage du FLE au Japon (en 4.).

Notre réflexion repose à la fois sur des discussions historico-juridiques portant sur la politique linguistique au niveau de l'enseignement supérieur et sur un corpus d'étude. Ce dernier est constitué par une enquête que nous avons effectuée auprès d'étudiants débutants de français pour mettre au jour leurs motifs d'apprentissage et par une sélection de quelques séquences des interactions verbales en classe de FLE collectées avec l'aide de quelques-uns d'entre eux.

1. Configurations de la didactique du FLE dans le système universitaire japonais

À la différence de l'enseignement du FLE dans les écoles de français, la didactique du FLE dans le cursus universitaire se définit par rapport aux autres manières enseignées : son statut institutionnel est tributaire du système éducatif mis en œuvre à un moment donné et ainsi sujet à une modification en concordance avec les changements de celui-ci. L'enseignement du FLE au Japon ne fait pas exception.

Au début de l'ère de Meiji (1868-1912), le français de même que d'autres langues européennes telles que l'anglais et l'allemand étaient envisagés comme outils politiques et idéologiques, non seulement utiles pour l'intégration des idées occidentales, mais aussi exigés à la fois pour l'élargissement du pouvoir politique du gouvernement à l'extérieur du pays et pour la formation des qualités humaines des Japonais. Dans cette perspective, ces langues ont été introduites en tant que matières scolaires aux niveaux moyen et supérieur du système éducatif de l'époque. Désormais jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale, le français, appréhendé durablement par l'État comme dispositif d'idéologie libérale et, de ce fait, susceptible de porter atteinte à la loyauté du peuple vis-à-vis du régime (cf. Izumi, 1981), devait se résigner à occuper la troisième place en termes de nombre d'apprenants, après l'allemand succédant à l'anglais.

C'est avec la Norme d'établissement des universités (*Daigaku-setchi-kijyun*) promulguée en 1956 que le français entra, pour la première fois dans l'histoire japonaise, officiellement au côté d'autres langues étrangères - parmi lesquelles aussi l'anglais - dans le système universitaire, et fut classé dans la catégorie de « matières de langues étrangères » (*Gaikokugo-kamoku*), qui était complémentaire au groupe de « matières d'éducation générale » (*Ippan-kyōiku-kamoku*) constitué, quant à lui, de disciplines telles que les sciences humaines, sociales et naturelles ; dans ce système, les apprenants devaient choisir au moins une langue étrangère et en acquérir au moins huit unités de valeur pour être diplômés (article 32)¹.

Selon le rapport publié en 1972 par la Commission spéciale sur le cursus en culture générale du premier cycle universitaire (*Kyôyô-katei-ni-kansuru-tokubetsu-înkai*) de l'Association Japonaise des Universités Nationales (*Kokuritsu-daigaku-kyôkai*)², seules 70 sur 75 universités d'État enquêtées par cette commission dispensaient alors des cours de français en tant que matière exigée pour l'obtention du diplôme de fin d'études, alors que l'enseignement de l'anglais ainsi que celui de l'allemand étaient obligatoires dans la totalité des universités interrogées.

En 1991, le programme d'éducation universitaire fondé sur ce système fut révisé à l'issue des discussions menées au sein du Conseil national de la réforme de l'Éducation (*Rinji-kyôiku-shingi-kai*), discussions portant sur la possibilité de reconstruire le système d'enseignement supérieur : ce conseil, comité consultatif du gouvernement de l'époque, conduit à balayer la répartition des matières universitaires fixée par ladite Norme d'établissement des universités³, pour parvenir à la réalisation de la Déréglementation de la norme d'établissement des universités (*Taikôka*). Il en résulte que chaque université est devenue libre de décider si les cours de langue sont comptés parmi les unités de valeur nécessaires pour la délivrance du diplôme de fin d'études⁴ ; certaines universités ont rendu les cours de deuxième langue étrangère facultatifs, voire les suppriment en accordant la primauté à d'autres disciplines scientifiques.

À cet égard, notons que cette tendance s'accélère depuis l'autonomisation des universités nationales en avril 2004 et celle des universités départementales ou municipales en avril 2005. Par exemple, avant l'autonomisation, tous les étudiants à l'Université de la ville de Yokohama, qu'ils soient spécialisés en sciences humaines, sociales ou naturelles, devaient suivre des cours d'une langue étrangère en plus de l'anglais qui leur était obligatoire : par exemple, à la faculté d'économie et de gestion d'entreprises de l'ancien régime de cette université, les étudiants choisissaient l'allemand, le chinois, le coréen, l'espagnol ou le français comme deuxième langue étrangère. Pourtant, le courant d'autonomisation a poussé cette université à rendre les cours de langues étrangères, excepté ceux d'anglais, facultatifs.

2. Le rapport entre les motifs d'apprentissage, la visée du curriculum éducatif local et les objectifs de l'enseignement des langues définis par l'organisme étatique

2.1. Les motifs d'apprentissage des étudiants japonais

Il est donc intéressant d'interroger les motifs pour lesquels les apprenants choisissent le français, à leur gré ou dans leur intérêt, parmi les matières optionnelles ou facultatives, plutôt que de s'intéresser à ceux qui l'apprennent comme discipline obligatoire.

Dans cette perspective, nous avons effectué une enquête auprès de soixante-six étudiants pour mettre en lumière leurs motifs d'apprentissage du français ; ce sont des étudiants apprenant le français de façon facultative dans une université autonomisée en 2005, laquelle auparavant faisait partie d'une

collectivité locale. Dans l'ancien régime de cette université, le français était l'une des deuxièmes langues étrangères obligatoires, mais optionnelles.

La question que nous avons posée aux étudiants est de type ouvert : « *Pour quel motif avez-vous choisi d'apprendre le français ?* ». Nous présentons ci-dessous les réponses obtenues, en les classant en plusieurs catégories à la fois en fonction de leur idée principale et par ordre décroissant du nombre d'occurrences (cf. Ishikawa, 2006 et 2009) :

RÉPONSES	OCCURRENCES (sur 66)	POURCENTAGE
- « <i>Parce que le français est l'une des langues les plus répandues dans le monde</i> ».	30	45,4
- « <i>Je m'intéresse à la culture française, par exemple au cinéma, à la cuisine, à la mode, etc.</i> ».	29	43,9
- « <i>J'aimerais aller en France</i> ».	29	43,9
- « <i>Je m'intéressé au français plus qu'à d'autres langues</i> ».	23	34,8
- « <i>Parce que la France a une bonne image</i> ».	15	22,7
- « <i>Le français a une belle sonorité</i> ».	10	15,1
- « <i>Le français est nécessaire pour mes études universitaires</i> ».	7	16
- « <i>Je m'intéresse à certains domaines comme l'histoire et la philosophie françaises</i> ».	6	9

D'après ces résultats, on constate que les motifs principaux pour lesquels les étudiants choisissent le français sont liés moins aux facteurs institutionnels tels que l'acquisition d'unités de valeur complémentaires et nécessaires pour obtenir le diplôme de fin d'études, qu'à des éléments subjectifs tels qu'un intérêt, un souhait ou un besoin d'ordre personnel concernant la langue, ou encore l'adhésion à ses représentations sociales - en l'occurrence, positives (comme : « *Parce que le français est l'une des langues les plus répandues dans le monde* », « *Le français a une belle sonorité* »). Notons aussi que quelques-unes des réponses marquées par une occurrence importante impliquent - ou montrent explicitement - que le regard des apprenants porte aussi tant sur la culture et la société françaises que sur leurs représentations (« *Je m'intéresse à la culture française, par exemple au cinéma, à la cuisine, à la mode, etc.* », « *Parce que la France a une bonne image* »), et qu'ils souhaitent pratiquer le français en dehors de la classe ou dans un proche avenir en accédant à la société et la culture françaises (« *J'aimerais aller en France* »). Par ailleurs, il est à noter que bien que leur nombre soit relativement faible, pour certains étudiants, les motifs d'apprentissage sont reliés à leurs études dans d'autres disciplines (« *Le français est nécessaire pour mes études universitaires* », « *Je m'intéresse à certains domaines comme l'histoire et la philosophie françaises* »).

Se pose alors la question de savoir dans quelle mesure les motifs d'apprentissage ainsi exprimés coïncident avec les objectifs principaux de l'enseignement des langues étrangères définis par la Loi sur l'éducation scolaire, ainsi qu'avec le système d'enseignement mis en place sur le terrain universitaire.

2.2. L'articulation entre les motifs d'apprentissage, les objectifs de l'enseignement des langues et la visée du programme éducatif

Selon le « Deuxième Rapport sur l'éducation » publié en 1986 par le conseil *Rinji-kyôiku-shingi-kai*, « L'importance de l'enseignement des langues étrangères réside dans l'enrichissement de la compétence pratique, la compréhension d'autres cultures à travers l'apprentissage linguistique et l'approfondissement des connaissances par la lecture de la littérature classique » (p. 107). On peut dire que cela rejoint l'idée principale de la Loi sur l'éducation scolaire (*Gakkô-kyôiku-hô*) mentionnée plus haut.

Ce rapport précise aussi que « Vu le développement de l'internationalisation, de plus en plus d'importance doit être attachée, dans le cas du Japon, à la nécessité non pas de recevoir exclusivement [de l'information], mais d'exprimer un statut propre à soi, de communiquer et d'approfondir la compréhension mutuelle » (p. 134). D'ailleurs, la réforme en 1991 de la Norme d'établissement des universités que nous avons vue plus haut, s'accorde avec cette tendance, en mettant en avant le côté pratique de la langue à apprendre. Il en est de même pour les méthodes employées dans l'enseignement des langues : l'approche communicative a été introduite à cette époque, d'abord dans l'enseignement de l'anglais, puis dans la didactique d'autres langues étrangères (Tanaka, 1994 ; Tazaki, 1995), y compris celle du français.

Remarquons que cette orientation politique ainsi que le mouvement méthodologique dans les années 1990 coïncident avec les motifs les plus mentionnés par les apprenants de français dans l'enquête. Pourtant, ils n'expliquent pas quelques-uns de leurs motifs, évoqués par un petit nombre d'entre eux et qui indiquent le besoin d'articuler l'apprentissage du français avec d'autres matières universitaires. De plus, ils contredisent l'un des objectifs de l'éducation supérieure soulignés par la Loi *Gakkô-kyôiku-hô* ou ce que précise le « Deuxième Rapport sur l'éducation », c'est-à-dire : « l'approfondissement des connaissances par la lecture de la littérature classique ». En effet, sur le terrain, la mise en place du cours de conversation a souvent eu pour contrepartie la suppression d'un certain nombre de cours de lecture organisés à l'appui de textes courts et élémentaires, cours d'ordre préparatoire à la lecture d'œuvres classiques, et constituant traditionnellement, avec le cours de grammaire, les deux pôles fondamentaux de l'enseignement des langues (Ishikawa, 2010). Notons aussi que dans quelques-unes des universités anciennement nationales, départementales ou municipales, les cours de lecture d'œuvres classiques destinés à des étudiants de français de niveau intermédiaire ou avancé ont été supprimés à l'occasion de l'autonomisation. Parmi ces universités, on compte par exemple l'Université de la ville de Yokohama, mentionnée plus haut.

Ainsi constate-t-on un décalage relatif à la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du FLE dans le cursus universitaire : il s'agit du décalage entre le programme scolaire influencé largement par l'approche communicative d'une part et les objectifs de l'éducation supérieure fixés par la Loi sur l'éducation scolaire d'autre part. On peut dire que les motifs qui ont amené les apprenants à choisir le français sont articulés moins avec les derniers qu'avec le premier.

Pour connaître les configurations globales de la didactique du FLE dans le cursus universitaire, il faut donc savoir comment cette articulation se justifie ou au contraire se modifie en classe de langue à travers le discours universitaire transmetteur de savoir académique et, par là, comment l'enseignement/apprentissage du FLE peut se positionner dans l'ensemble des matières universitaires.

3. Discours en classe de langue en tant que dispositif justificateur ou modificateur des configurations de la didactique du FLE dans le cursus universitaire

Selon Ali Bouacha (1984), le discours universitaire se caractérise par un faire-croire professoral comprenant l'obligation de mettre en discours le savoir scientifique et en même temps la nécessité de faire partager ce savoir à autrui. Dans la classe de FLE, le discours professoral est produit par l'enseignant qui, en mettant en œuvre son répertoire d'enseignant (cf. Cicurel, 2007) dans le contact avec ses partenaires, consiste à leur transmettre le savoir-dire et le savoir-faire langagiers et, ce faisant, à partager ces savoirs avec eux. Ainsi s'instaure le contexte didactique par l'intermédiaire du discours (cf. Py, 2000a), autrement dit par l'interaction verbale entre possesseur-transmetteur de connaissances et bénéficiaire de ces connaissances, interaction jouant un rôle de « médiateur entre l'apprentissage et le contexte [social] » (Py, 2000b : p. 11).

Dans cette perspective, le discours produit dans la classe de grammaire confirme non seulement la nette distinction institutionnellement instaurée entre cours de grammaire et de conversation, mais également l'un des objectifs didactiques définis par le « Deuxième Rapport sur l'éducation » du Conseil national de la réforme sur l'Éducation, soit : « l'apprentissage linguistique ». En effet, ce discours se distingue par son contenu donnant la priorité aux faits grammaticaux, et aussi, tout particulièrement par sa forme qui est semblable au monologue et rappelle ainsi le cours magistral, tel qu'on le constate dans l'extrait suivant⁵ :

Extrait 1 (Corpus 1 : cours de grammaire dispensé par un enseignant japonais)		
Pj	1	: (au début de la séance l'enseignant fait l'appel des noms des étudiants) euh::/ et::/ alors/ euh::/ dans la leçon 4 / euh::/ vous trouverez/ en tous cas/ les verbes réguliers du premier groupe/ c'est très/ le plus/ euh::/ pour les étudiants en première année d'étude du français/ c'est une chose relativement importante [...] euh::/ vous avez trois groupes importants de verbes français [...] (une explication de la règle de la conjugaison dure pendant environ 20 minutes) alors/ on va lire « je passe »

À la différence du cours de grammaire de telle nature, celui de conversation se caractérise par une importance non négligeable accordée à l'interaction verbale :

Extrait 2 (Corpus 2 : cours de conversation dispensé par une enseignante francophone)			
Pf	01	:	[...] vous préparez/ vous connaissez !/ tu connais ! (2s) XXX/ <i>omoshiroi puchi puchi kaiwa/ XX/ orijinaru-no⁶/ bonjour/ bonjour/ comment allez-vous ↑/ hum ::/ ça va bien/ merci/ [...] vous habitez à Kanazawa-hakkei ↑/ euh ::/ oui ::/ j'habite euh ::/ à Kanazawa-hakkei/ mât/ nani-ka osuki-na puchi puchi kaiwa-de/ kanarazu vous connaissez-mo tsukat-te-kudasai-yo/ jâ⁷ (3s) jyu-ppun/ makkusu/ junbi !/ dôzo !⁸/ s'il vous plaît !</i>
<i>(préparation en groupe de petites conversations)</i>			
Ap1	02	:	bonjour
Ap2	03	:	bonjour
Ap1	04	:	comment ça va ↑
Ap2	05	:	ça va bien merci et vous ↑
Ap1	06	:	je vais bien (2s) euh ::/ qu'est-ce que vous faites/ euh ::/ qu'est-ce que vous avez fait le week-end ↑
Ap2	07	:	moi/ euh ::/ je/ je suis allée/ à Ryûô/ pour/ faire du snowboard
Ap1	08	:	Ô ::/ superbe !
Ap2	09	:	et vous ↑
Ap1	10	:	je/ je suis allée au Disney Sea
Ap2	11	:	Ô !
[...]			
Pf	12	:	C'EST BIEN !/ BRAVO ! / C'EST BIEN ! (2s) [...]

Dans cet extrait, on observe qu'après avoir réparti les apprenants en groupe de deux ou trois, l'enseignante les incite à préparer une conversation amicale en groupe. À l'issue de quelques minutes de préparation, les apprenantes Ap1 et Ap2 commencent à engager une conversation amicale comme si elles entamaient lors d'une rencontre en dehors de la classe, et à parler du vécu de l'une comme de l'autre. Ainsi l'enjeu communicatif de cette activité rejoint-il les motifs des apprenants interprétés comme mise en avant du côté pratique de la langue à apprendre. Dans cette mesure, cette activité en classe de conversation va aussi de pair avec l'une des idées soulignées dans le « Deuxième Rapport sur l'éducation », c'est-à-dire qu'il est nécessaire « d'exprimer un statut propre à soi, de communiquer et d'approfondir la compréhension mutuelle ». Notons toutefois qu'on constate dans cet extrait, comme dans l'extrait du discours de la classe de grammaire que nous avons examiné plus haut, que le discours professoral ne vise pas pour autant à « l'approfondissement des connaissances par la lecture de la littérature classique » : une importance majeure est attribuée aux connaissances grammaticales (dans l'extrait 1) et aux compétences d'expression et de compréhension orales (dans l'extrait 2), ce qui se réalise souvent en mettant de côté la compétence de compréhension écrite.

Ainsi l'aspect pratique de l'usage de la langue en situation est-il souligné dans le cours de conversation, ce qui doit toutefois être nuancé par le fait suivant : le socioculturel auquel les apprenants renvoient pour produire des propos dans cette activité, ne relève pas d'un contexte francophone - réel, imaginaire ou fictif -, mais du contexte japonais réel, tout particulièrement de leur « soi » réel imprégné dans leur vie quotidienne au Japon, comme l'illustrent les propos observés dans l'extrait 2 : *vous habitez à Kanazawa-hakkei [à Yokohama] ? -*

oui j'habite à Kanazawa-hakkei, je suis allée à Ryûô [dans le département de Nagano] pour faire du snowboard, je suis allée au Disney Sea [dans la préfecture de Chiba, près de Tokyo] (Ishikawa, à paraître). Dans cette mesure, il existe un décalage entre ce que les étudiants apprennent dans les activités en classe de conversation et « la compréhension d'autres cultures » soulignée dans le « Deuxième Rapport sur l'éducation ». En effet, le socioculturel que des apprenants suivant un cours en contexte « homoglote » ou des apprenants d'origine européenne partagent déjà comme base de connaissances communes avant l'apprentissage de la langue, n'est pas toujours significatif pour des Japonais apprenant le français en contexte à la fois « hétéroglote » et extra-européen. L'extrait suivant l'illustre :

Extrait 3 (Corpus 2 : cours de conversation dispensé par une enseignante francophone)			
Pf	1	:	[...] ZASSHI :::! ⁹ / [...] dare-desu-ka ! [...] shit-te-imasu-ka ! ¹⁰
Ap1	2	:	a ::/ shira-nai ¹¹
Pf	3	:	demo kekkô-ne :::! ¹² (2s) kanojo-no ¹³ (2s) Charlotte Gainsbourg !/ NON ↑/ c'est une actrice française !/ son père était chanteur
[...]			
Pf	4	:	c'est une actrice/ aussi française !/ aussi/ une actrice (2s) kotchi ¹⁴ -no hô-ha ¹⁵ / beaucoup beaucoup d'actrices françaises !/ kotchi ¹⁶ -no-ha ¹⁷ beaucoup beaucoup D'ACTEURS ! (2s) FRANÇAIS ! [...] kanojo-mo yûmei-desu-yo ¹⁸ Emmanuelle Béart (2s) Cécile de France/ XXX
Ap3	5	:	setsumei-ga deki-nai ¹⁹

Les noms des vedettes sur l'écran bien connues en Europe, - tels que « Charlotte Gainsbourg » et « Emmanuelle Béart » - qu'on retrouve aussi dans les magazines populaires et qui constituent le socioculturel français, ne sont pas familiers aux apprenants japonais.

4. Quelques mots conclusifs : la place du FLE au Japon dans le concept du FOU

La réflexion menée jusqu'ici, permet de souligner quelques points spécifiques de l'enseignement / apprentissage du FLE dans le cursus universitaire japonais.

On peut dire d'emblée que celui-ci connaît une fissure dans la politique éducative de l'enseignement supérieure, fissure qui complique son statut académique. Influencée à la fois par l'approche communicative introduite dans le domaine de la didactique des langues dans les années 1990 et par la politique éducative que configurent par exemple le « Deuxième Rapport sur l'éducation » et la Déréglementation de la norme d'établissement des universités (*Taikôka*), la didactique du FLE à l'université accorde, dans son programme, moins d'importance à la lecture d'œuvre classique soulignée par la Loi sur l'éducation scolaire, qu'à la conversation, c'est-à-dire les compétences de compréhension et d'expression orales. Les motifs majeurs d'apprentissage des étudiants rejoignent cette tendance, bien que certains étudiants choisissent le français comme moyen d'accéder à d'autres disciplines liées à la France telles que

l'histoire et la philosophie françaises. Dans le cours de conversation accolé au cours de grammaire traditionnel, les activités didactiques conçues sur des documents authentiques retirés de la réalité des pays francophones et donc marquées socioculturellement, rencontrent souvent des obstacles dans leur organisation, faute de connaissances socioculturelles de base liées à la langue qu'un public apprenant la langue en contexte « homoglotte » ou européen est censé avoir déjà avant l'apprentissage.

Par ailleurs, la relation que la didactique du FLE à l'université tient avec d'autres disciplines, de même que le statut qu'il occupe en tant que matière académique, ne sont clairement définis ni dans le programme scolaire mis en place, ni par les législations mises en vigueur. Dans cette mesure, la distinction entre l'enseignement / apprentissage du FLE dans les institutions extra-universitaires comme les écoles de langues, les écoles du soir et les centres culturels destinés les uns comme les autres au grand public d'une part, et celui qui est mené dans le cursus universitaire d'autre part, est moins nette : on se demande alors à quel point le cours de français à l'université est d'ordre académique ou d'ordre aussi académique que les autres matières universitaires.

Si, comme le précise le programme du colloque, le FOU « a pour fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l'université française », la didactique du FLE dans le cursus universitaire japonais est, comme nous l'avons constaté, encore loin d'entrer dans le cadre configuré par cette définition. Afin d'y parvenir, il faudrait élargir le domaine de référence du FOU, en y intégrant l'enseignement / apprentissage du français menés dans les universités japonaises marqués par des traits largement analogues avec ceux de la didactique du FLE en contexte extra-universitaire. Si toujours dans cette perspective, on rattachait le FOU au Français sur Objectifs Spécifiques (désormais, FOS) tel qu'il est défini par Cuq (2003)²⁰, ce dernier gagnerait encore plus d'ampleur dans ses configurations, lesquelles Mourlhon-Dallies (2008) traduit comme « une mosaïque d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis, dans un projet de cours façonné par les demandes concrètes des entreprises et des institutions qui les sollicitent » (*ibid.* : p. 53). Pourtant, il faut dire qu'en même temps et en contrepartie, cet élargissement rendrait lui aussi ambiguës les particularités du FOS vis-à-vis du FLE enseigné dans les universités japonaises. L'enseignement du français au Japon est donc ancré à l'intersection des notions de FOU, FOS et FLE et nous incite à revenir sur la question de distinction entre ces trois notions.

Bibliographie

ALI BOUACHA Abdelmadjid (1984) : *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Berne, Peter Lang, coll. : « Sciences pour la communication ».

CICUREL Francine (2007) : « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? », in I. Plazaola Giger & K. Stroumza (éds.) : *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles, De Boeck, pp. 15-36.

Commission spéciale sur le cursus en culture générale du premier cycle universitaire de l'Association Japonaise des Universités Nationales (éd.) (1972) : *Rapport de l'investigation sur les conditions de l'éducation générale, le cursus des arts libéraux, l'enseignement des langues étrangères et les matières d'hygiène et de gymnastique*, Tokyo, Association Japonaise des Universités Nationales.

Conseil national de la réforme de l'Éducation (1986) : « Deuxième Rapport sur l'éducation » in Imprimerie du ministère des Finances (éd.) (1988) : *Rapports sur la réforme de l'éducation - Premier à quatrième (ou dernier) rapports de la réunion temporaire de délibération sur l'éducation* -, Tokyo, Imprimerie du ministère des Finances, pp. 35-160.

CUQ Jean-Pierre (éd.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DABÈNE Louise (1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Les Situations plurilingues*, Paris, Hachette, coll. : « Références ».

ISHIKAWA Fumiya (2006) : L'enseignement du français au Japon : une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe, in V. Castellotti & H. Chalabi (dir.), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, pp. 133-143.

ISHIKAWA Fumiya (2009) : « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère », *revue de LIDIL (revue de Linguistique et de Didactique des Langues)* no. 40, pp. 49-69.

ISHIKAWA Fumiya (2010) : « Enseignement du français auprès de Japonais au Japon et en France : quelques spécificités de la situation, du système éducatif et des interactions en classe », *ESP (Éducation et Sociétés Plurilingues)* n° 10, pp 41-52.

ISHIKAWA Fumiya (à paraître) : « Apprentissage du FLE chez des Japonais : l'influence des contextes « homoglotte » et « hétéroglotte » sur la constitution du discours didactique en classe de langue », *Revue japonaise de didactique du français* n° 5.

IZUMI Toshio (1981) : « À propos des problèmes de l'enseignement de langues étrangères dans le système éducatif du Japon moderne », *Bulletin du Centre de recherche de l'éducation générale et des autres enseignements à l'Université Kansai* n° 5, pp. 61-93.

MOURLHON-DALLIES Florence (2008) : *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, les Éditions Didier, coll. : « Langues & Didactique ».

PORQUIER Rémy & PY Bernard (2005) : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, les Éditions Didier, coll. : « CRÉDIF/Essais ».

PY Bernard (2000a) : « Le discours comme médiations. Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales », in Berthoud A.-C. & Mondada L. (dir.) : *Modèles du discours en confrontation*, Bern, Peter Langue, coll. : « Sciences pour la communication » n° 61, pp. 117-130.

PY Bernard (2000b) : « Préface », in Gajo L. & Mondada L. : *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg, Éditions Universitaires de Fribourg, pp. 1-16.

TANAKA Shinya (1994) : *Où va l'enseignement des langues étrangères ?*, Tokyo, Sanshusha.

TAZAKI Kiyotada (éd.) (1995) : *Répertoire général moderne de la didactique de l'anglais*, Tokyo, Taishukan.

Annexe

Le corpus d'étude est constitué de propos enregistrés dans deux classes de FLE dans le cursus universitaire, dont l'un est un cours de grammaire donné par un enseignant japonais (corpus 1) et l'autre, un cours de conversation pris en charge par une enseignante francophone native (corpus 2). Cette enseignante parle aussi le japonais. Le niveau de ces classes n'est pas institutionnellement fixé en rapport par exemple à l'échelle du CECR. Dans les extraits du corpus, les enseignants sont indiqués par Pj dans le corpus 1 ou Pf dans le corpus 2, et les apprenant(e)s, par Ap1, Ap2,... Par souci déontologique, le nom de chaque étudiant(e) est remplacé par un pseudonyme. Les conventions de transcription sont les suivantes :

/	: rupture dans l'énoncé ou micro-pause
(Xs)	: pause de X secondes
↑	: intonation montante
X, XX	: partie inaudible d'une, deux ou trois secondes
S'IL VOUS PLAÎT, BRAVO	: accentuation d'un mot, d'une syllabe (en majuscules)
oui:, bon::	: allongement de la syllabe ou du phonème qui précède (le nombre des "deux points" est proportionnel à l'allongement)
« je passe »	: mots ou expressions cités (mis entre guillemets)
<i>December, demo</i>	: mots, expressions énoncés étrangers (mis en italiques)
<i>(préparation en groupe de petites conversations)</i>	: action non verbale ou commentaire du transcripteur (mis entre parenthèses et italiques)

* La présente recherche a bénéficié du Fonds pour la Recherche Scientifique (Fonds pour la Recherche Scientifique (C)) de la Société Japonaise pour la Promotion des Sciences (J.S.P.S.) en 2009 (no. de recherche : 21520583). Le titre de notre projet est : « L'Analyse des processus de (re)construction et de transmission des « représentations » relatives à la langue et la culture dans la classe de français ». Nous remercions tous les participants pour leur contribution chaleureuse à notre recherche. Nous exprimons nos remerciements aussi à Bérénice Leman, enseignante à l'Université Rikkyo, pour sa lecture très attentive de l'épreuve du présent texte et pour ses remarques précises et instructives. Il va de soi qu'elle n'est nullement responsable des imperfections qui subsistent. Celles-ci doivent être attribuées à l'auteur.

Notes

¹ Au total, 124 unités de valeur sont exigées pour l'obtention du diplôme universitaire de fin d'études.

² Il s'agit du « Rapport de l'investigation sur les conditions de l'éducation générale, le cursus des arts libéraux, l'enseignement des langues étrangères et les matières d'hygiène et de gymnastique » en 1972.

³ La Norme de 1956 distingue les « matières d'éducation générale », les « matières de langues étrangères », les « matières d'hygiène et de gymnastique » (*Hoken-taïku-kamoku*) et les « matières spécialisées dans une discipline » (*Senmon-kamoku*) (article 19).

⁴ L'article 20 de la nouvelle Norme d'établissement des universités stipule que les matières sont réparties en trois catégories : les « matières obligatoires » (*Hishshû-kamoku*) impératives pour finir le cursus, les « matières optionnelles » (*Sentaku-kamoku*) qui ne sont pas obligatoires, mais nécessaires pour obtenir le diplôme universitaire, et les « matières facultatives » (*Jiyû-kamoku*) qui ne remplissent pas les conditions nécessaires pour l'obtention du diplôme de fin d'études.

⁵ Pour ce qui est de la description des classes ainsi que les conventions de transcription, voir l'annexe.

⁶ *une petite petite conversation intéressante/ XX/ originale*

⁷ *alors/ une petite conversation qui vous plaît/ vous ne manquez pas d'utiliser aussi vous connaissez/ alors*

⁸ *10 minutes au maximum/ pour la préparation/ allez-y !*

⁹ *MAGAZINES :::!*

¹⁰ *<posez des questions> à tout le monde/ qui est-ce !/ et puis est-ce que vous le connaissez !*

¹¹ *ah ::/ je ne connais pas*

¹² *mais (il y a) relativement (beaucoup d'actrices que vous pourriez connaître)*

¹³ *elle (est)*

¹⁴ *Pf parle de l'un des magazines.*

¹⁵ *celui-ci*

¹⁶ *Pf parle d'un autre magazine.*

¹⁷ *celui-là*

¹⁸ *elle est bien connue oui*

¹⁹ *je ne peux pas expliquer*

²⁰ Selon ce dictionnaire, « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou *des études supérieures* » (Cuq, 2003 : p. 109, nous soulignons).