

Sommaire

Allocution de <i>Jean-Michel Ubaldeborde</i>	7
--	---

Ouverture du colloque <i>Dominique Abry</i>	9
--	---

I. INTERCULTURALITÉ

Introduction <i>Geneviève Zarate</i>	13
Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur <i>Élie Suzuki</i>	15
Introduction à la communication des cultures <i>Jean-Paul Rogues et Stéphane Corbin</i>	39
Didactique des langues et des cultures: l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en question dans les certifications DELF A5 et A6 en situation de communication exolingue <i>Brigitte Lepez</i>	49

II. AXE DE DIDACTIQUE

De la confrontation à l'altérité langagière: vers l'acquisition d'une compétence culturelle <i>Bruno Girardeau</i>	67
Le joker d'une nouvelle donne dans les Centres universitaires d'études françaises pour étrangers: le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> <i>Évelyne Rosen</i>	75
La dimension personnelle d'une propédeutique linguistique d'accueil en FLE d'étudiants étrangers en demande d'accès à une université francophone <i>Françoise Ashbourne</i>	87

Ébauche d'une modélisation du travail de l'enseignant de FLE abordé comme une activité instrumentée <i>Sylvie Juliers</i>	99
Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation <i>Serge Borg</i>	117
Discussion et débat	147

III. QUESTIONS INSTITUTIONNELLES

Pour une identité distinctive des Centres universitaires d'études françaises dans un nouveau projet institutionnel <i>Jean-Marie Gautherot</i>	157
---	-----

Introduction

Geneviève ZARATE
INALCO – Paris

Je voudrais d'abord remercier Dominique Abry pour sa cordialité et pour m'avoir associée à cet événement, ainsi que Jean-Marie Gautherot, dont la persuasion m'a fait céder à une invitation que je suis maintenant très contente d'avoir acceptée.

Je suis donc, depuis deux ans, à l'INALCO – aux « Langues-O », comme l'on dit aussi – l'Institut national des langues et civilisations orientales, aujourd'hui mal nommé puisqu'on n'y enseigne pas seulement les langues d'une aire géographique située à l'est de la France mais les langues du monde entier. C'est un lieu tout à fait exceptionnel, unique en Europe et rarissime dans le monde puisqu'on y enseigne 90 langues, à un éventail disciplinaire extrêmement ouvert de géographes, de sociologues, d'historiens, de linguistes, etc.

En tant que responsable de la filière « français langue étrangère », dans cette institution, j'ai eu d'abord à gérer l'accueil d'étudiants dans ce que l'on appelait des « cours de soutien pour étudiants étrangers ». Mais le mot « soutien » ne me plaisait pas beaucoup, parce qu'il faisait, à mon sens, un peu « béquille »; et « étrangers » me plaisait encore moins, parce qu'il mettait vraiment « à distance ». Nous avons donc créé des « cours pour étudiants internationaux ».

Et je me souviens du premier courriel que j'ai adressé à Jean-Marie où je lui disais: « Je ne veux pas apparaître comme attachée à un “centre de langues”, car je tiens, pour ma part, à coupler étroitement formation en langue et formation didactique, pour en faire un ensemble. »

Mais je me rends compte, et j'en suis heureuse, que mes réticences étaient en fait dues à ma méconnaissance du débat que vous partagez. J'ai parcouru votre *Livre blanc*, et je dois dire que je suis très intéressée par la problématique soulevée, dans la mesure où l'enjeu est véritablement la mise en œuvre d'une certaine vision de la didactique.

Je suis aussi très contente de constater que le premier axe traite de l'interculturel. Je pense que ce n'est pas seulement un choix pratique, mais que c'est un choix symbolique. Vous parlez d' « évolution », de « révolution ». Ce

sont là, je crois, des éléments significatifs d'un changement : il y a 10 ans, on n'aurait jamais placé l'interculturel en tête. Non que les deux autres axes soient mineurs, mais il y a là une nouveauté. Alors qu'auparavant ce domaine était toujours considéré comme accessoire – la France accueillait des étudiants étrangers... et c'était un honneur pour les étudiants étrangers d'être accueillis par la France – la vision est aujourd'hui tout autre, la donne est changée, et il faut, à l'inverse, se mettre dans la tête que c'est à l'honneur de la France d'accueillir des étudiants étrangers, convoités par bien d'autres pays. Nous entrons dans un espace de concurrence, nous devons reconnaître le fait comme tel et jouer nos meilleures cartes.

Dans la préhistoire de l'interculturel, considéré comme discipline particulière, les premiers réflexes, qui ne sont d'ailleurs pas mauvais en soi, étaient, il est vrai, les réflexes de l'hospitalité. Quand on dit « accueil » des étudiants étrangers, on met spontanément en avant cette dimension-là, qui est évidemment, anthropologiquement parlant, tout à fait pertinente (la 2^e intervention le soulignera), mais qui, empruntée à un manuel de savoir-vivre ou simplement aux bonnes convenances, n'est pas suffisante pour une actualisation du concept en termes de savoir-faire concrets, de choix de décisions, de politique d'un centre de langues. Je remercie donc les quatre premiers intervenants de donner du relief à cette option – et si leurs interventions ne se situent pas au même niveau, elles montreront précisément qu'un débat est en train de s'instaurer ; qu'il n'y ait pas une vision unique, une prise de parole unique, me semble déjà le signe de la vitalité du domaine.

J'ai beaucoup de plaisir à présenter la première intervenante puisque c'est une collègue : Élie Suzuki est à l'INALCO, où elle est enseignante au département de japonais.

À l'INALCO les « petites langues » en France sont les grandes langues dans le monde : elles retrouvent, d'une certaine façon, leur rang hiérarchique mondial. Les grands départements, sont en effet ceux du chinois, de l'arabe et du japonais.

Merci donc à Élie Suzuki d'apporter, d'un autre lieu que de l'INALCO – cette institution très ancienne, avec sa poussière institutionnelle, mais où un grand nettoyage est en cours et où la didactique des langues a un très bel avenir – une contribution à un discours qu'à partir de positions différentes, elle du japonais et moi du FLE, nous essayons de faire éclore...

**« Confrontation des cultures d'enseignement
et d'apprentissage dans la classe de japonais
langue étrangère en France
et de français langue étrangère au Japon
dans l'enseignement supérieur »**

Élie SUZUKI

Université Paris III

elie.suzuki@wanadoo.fr

La mobilité accrue de la population à l'intérieur de l'Europe, ainsi que dans le monde, fait obligation à tous les acteurs de l'enseignement des langues-cultures de réfléchir à la manière de concevoir un enseignement mieux adapté aux situations spécifiques. C'est bien évidemment au niveau de la pratique quotidienne qu'elle nous oblige à tenir compte des spécificités culturelles des apprenants, en particulier dans les contextes où le décalage entre la « culture d'enseignement » et la « culture d'apprentissage » est notoirement important.

Pour ne pas amalgamer tous les éléments qui entrent en jeu dans un processus d'enseignement et apprentissage de langues-cultures en posant que « tout est dans la culture », nous employons, au cours de notre recherche, les deux termes de « culture d'enseignement » et de « culture d'apprentissage ». Leur dimension englobe la culture définie du point de vue sociologique ainsi que tous les éléments issus de la psychologie cognitive : les habitudes d'enseignement et d'apprentissage, les styles d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Un des objectifs de notre recherche est de rassembler des traits qui caractérisent chacune des cultures et qui nous permettraient ensuite de définir leur concept.

L'amorce de notre recherche a été le problème de la « passivité » des apprenants japonais confrontés à une autre culture d'enseignement, en l'occurrence française. Au cours de notre expérience d'enseignement du français au Japon, nous avons souvent constaté, chez nos collègues français, une difficulté à faire parler les étudiants japonais en classe. Ce phénomène du silence des Japonais est encore accentué en situation d'enseignement/apprentissage « interculturelle » – par exemple, dans le cas des classes de français

en France. Les enseignants de FLE en France éprouvent aussi des difficultés à gérer la situation lorsque ces apprenants japonais constituent, à eux seuls, un nombre non négligeable d'étudiants. Nous devons d'emblée nous poser des questions comme celles-ci :

- Dans quelle mesure doit-on tenir compte des spécificités culturelles des apprenants ?
- Comment gérer un décalage entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage, et/ou entre cultures d'apprentissage ?

Reprenons l'exemple de la passivité des étudiants japonais. Du point de vue de l'enseignant – si celui-ci se trouve dans une situation d'apprentissage « monoculturelle », comme une classe de FLE au Japon, où cette attitude « muette » est vécue et partagée par un grand nombre des étudiants ; et qu'il n'est pas capable de gérer cette situation, le cours perdra vite son dynamisme et il y régnera une ambiance monotone. Du point de vue de l'apprenant – si celui-ci se trouve en situations « interculturelles » d'enseignement/apprentissage, comme dans de nombreuses classes de français en France au public issu de cultures et de langues maternelles différentes, et qu'il ne parvient pas à surmonter lui-même ce problème, il pourra voir ses progrès ralentir ou, dans le pire des cas, son apprentissage en souffrir fortement. Oxford¹ mentionne dans son ouvrage qu'une certaine dose d'anxiété peut stimuler l'apprentissage des langues, mais qu'une grande anxiété peut l'empêcher – celle-ci pouvant prendre diverses formes : inquiétude, perte de confiance en soi, frustration, sentiment d'impuissance, instabilité, troubles physiques, etc. Dans certains cas, l'apprenant peut aller jusqu'à abandonner son apprentissage. Ne serait-il pas judicieux alors de prendre des mesures de précaution pour ceux qui apprennent, afin d'éviter des situations regrettables ?

Nous tenterons d'abord de dégager des traits caractéristiques qui définiraient la culture d'apprentissage des deux pays au travers de stratégies « socio-affectives », pour ensuite passer en revue des phénomènes constatés à la rencontre des deux cultures – cultures d'enseignement et d'apprentissage – en situations « interculturelles » d'enseignement. Les observations et les analyses ont été faites à partir de données recueillies grâce à un questionnaire, ainsi qu'au moyen d'entretiens individuels, auprès d'un quadruple public : enseignants natifs et non natifs et apprenants japonais de FLE au Japon ; enseignants natifs et non natifs et apprenants de JLE (japonais langue étrangère) en France, dans l'enseignement supérieur.

1. Oxford Rebecca, *Language learning strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990.

En France, environ 90 questionnaires ont été distribués aux enseignants (70 dans des universités, 20 dans des Grandes Écoles) et environ 230 aux étudiants (180 dans des universités, 50 dans des Grandes Écoles) – (cf. tab. 1). Quant au Japon, l'envoi a été effectué en deux temps. En même temps qu'ils étaient diffusés en France, environ 60 exemplaires pour enseignants et 150 pour apprenants ont été expédiés. Une fois la synthèse effectuée, nous avons décidé de relancer l'enquête par une deuxième expédition pour le Japon, en raison du nombre insuffisant de réponses obtenues de la part des enseignants français au Japon. Cette fois-ci, 25 exemplaires pour enseignants et 20 pour apprenants furent envoyés, ce qui fait au total 85 exemplaires pour enseignants et 170 pour apprenants.

En ce qui concerne la sélection des publics pour les entretiens individuels, ils ont été choisis en fonction de la variété des réponses obtenues à un certain nombre de questions des questionnaires. Par ailleurs, en France, nous avons ajouté le critère de l'origine ethnique, afin de vérifier une éventuelle diversité culturelle dans les résultats obtenus, et avons choisi des personnes d'origine étrangère ou issues d'un ou de deux parents d'origine étrangère. Ainsi ont été sélectionnés 13 étudiants japonais apprenant le français dans des universités japonaises et 19 étudiants francophones apprenant le japonais dans l'enseignement supérieur en France (cf. tab. 2). Nous avons aussi sélectionné 11 enseignants (6 natifs, 5 non natifs) au Japon et 8 enseignants (4 natifs, 4 non natifs) en France.

Une de nos hypothèses, que nous voulions vérifier par le biais des questionnaires et des entretiens, était la suivante : *les différences entre les cultures d'apprentissage sont significatives dans les facteurs « socio-affectifs ».*

1. « CULTURES D'APPRENTISSAGE » FRANCE-JAPON

1.1 Les stratégies « socio-affectives »

Une des raisons pour lesquelles nous nous appuyons sur ces stratégies est le rôle incontournable qu'elles jouent dans l'enseignement/apprentissage des langues, comme l'ont démontré de nombreux travaux de psychologues cognitivistes. Oxford définit le domaine affectif où s'appliquent ces stratégies. Il s'agit de l'amour-propre, des attitudes, de la motivation, de l'inquiétude, du choc culturel, du contrôle de l'émotivité, de l'esprit d'aventure, de la tolérance à l'ambiguïté. Elle affirme que les aspects affectifs sont un des facteurs qui influent le plus sur la réussite de l'apprentissage des langues. Selon elle, un bon apprenant se qualifie comme quelqu'un qui sait contrôler ses

émotions et ses attitudes. Connaître l'aspect technique de l'apprentissage n'est pas un atout suffisant pour le progrès de l'étudiant. Celui-ci doit aussi gérer les facteurs socio-affectifs.

Que ce soit dans la classe de langues ou qu'il s'agisse de quelqu'un qui a subi un choc culturel important, l'apprenant trop anxieux freine psychologiquement son apprentissage, ce qui l'empêche de tenter l'aventure. Pour que l'apprentissage réussisse, affirme-t-elle, il est nécessaire de s'aventurer modérément, en devinant le sens ou en essayant de parler clairement, même en faisant des erreurs.

La tolérance à l'ambiguïté – c'est-à-dire accepter des choses qui ne sont pas claires – a sans doute un point commun avec l'esprit d'aventure, qui implique la maîtrise des émotions ainsi que l'apaisement de l'anxiété, ajoute-t-elle. L'apprenant tolérant à des choses ambiguës a l'ouverture d'esprit pour pouvoir traiter des éléments ou des événements perturbants. Cette capacité est considérée, dans certaines recherches, comme une sorte de gage pour la réussite de l'apprentissage des langues.

Cyr², dans son ouvrage, donne l'exemple de la passivité des apprenants de certaines cultures en classe de langue. Ceux-ci n'osent pas poser de questions au professeur car il est la troisième personne en importance après Dieu et l'empereur. Et Cyr poursuit : « *On peut présumer qu'un tel comportement, qui se manifeste souvent par une certaine passivité, ne contribue pas ou contribue peu à l'apprentissage d'une L2 en salle de classe.* » Lorsque l'étudiant rencontre des difficultés de l'ordre aussi bien culturel que linguistique, les stratégies « socio-affectives » l'aident justement à les relativiser.

1.2 L'importance des facteurs affectifs chez les apprenants japonais

Parmi les données obtenues à partir des réponses aux questionnaires et des entretiens individuels, nous en avons sélectionné un certain nombre qui contiennent la dimension affective, notamment l'affectivité et la tolérance à l'ambiguïté des apprenants de chaque culture – ces points de ladite dimension ayant retenu notre attention dans notre pratique quotidienne de l'enseignement.

Dans les réponses à la question 24 du questionnaire adressé aux étudiants : « Quels sont les éléments importants pour vous dans les relations enseignant/étudiant? » (cf. tab. 3), une certaine similitude est apparue. Les éléments qu'ils jugent nécessaires chez l'enseignant, dans leurs relations, sont : (b) la compétence dans l'enseignement ; (d) l'écoute et la patience ; (e) la compré-

2. Cyr Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998.

hension et l'attention (*cf.* tab. 4, chiffres jaunes). Ce qui a attiré notre attention, c'est plutôt la différence. Les éléments comme (h) sympathie et (k) échanges amicaux entre enseignant et étudiants (tab. 4, chiffres gris) sont classés relativement en haut de l'échelle, chez les Japonais, alors qu'ils se trouvent au-dessous de la moitié chez les Français. À part (b), tous ceux qui sont choisis relèvent de l'affectif. Les étudiants français choisissent des attitudes souhaitées de l'enseignant dans les interactions en cours, tandis que chez les Japonais, il s'agit plutôt de choses d'ordre relationnel, qui ne se limitent pas à la classe.

Quant aux éléments considérés importants pour les apprenants eux-mêmes (*cf.* tab. 5), le respect pour l'enseignant (a) est classé au premier rang chez les Français, mais très bas chez les Japonais. C'est l'opposé de l'image stéréotypée qui est habituellement donnée de la population japonaise. Les classements de (k) dans le tableau 4 ainsi que de (a) dans le tableau 5 reflètent, semble-t-il, les relations enseignant-étudiant dans les deux pays : en France, dans le cadre de l'enseignement supérieur, le sentiment du respect pour l'enseignant s'impose et les relations sont courtoises, mais non amicales, alors qu'au Japon, dans certains cas, elles peuvent être détendues et proches. La position, sur l'échelle des affects, de la spontanéité (c) ne nous paraît pas moins significative. Les apprenants français considérés comme actifs et spontanés n'y attachent pas une importance majeure, mais ce qui nous paraît curieux, c'est que le même élément est sélectionné en deuxième position par les étudiants japonais qui, eux, sont souvent reconnus comme réservés. Ne serait-ce pas en effet une prise de conscience de leur part ?

Quant à la question 25 du questionnaire « *Considérez-vous que vos progrès dans l'apprentissage sont liés à la personnalité de l'enseignant ?* », comme le montre le tableau 6, 62,6 % des apprenants français et la moitié des Japonais le pensent « en partie » et l'autre moitié des Japonais le pense « pour l'essentiel ». Il est connu qu'il y a un lien entre le progrès de l'apprenant et la personnalité de l'enseignant. D'ailleurs, 57,4 % de nos enquêtés français ainsi que 71,8 % des Japonais croient à l'influence de la personnalité de l'enseignant sur leur motivation (*cf.* tab. 7). Voici quelques témoignages :

L'enseignant peut être comparé à l'acteur principal dans une pièce de théâtre dont le succès dépend de son talent d'interpréter le personnage et de susciter l'enthousiasme du public. (Témoignage 1).

Certains enseignants savent transmettre la passion. L'enthousiasme d'un enseignant est communicatif. (Témoignage 2).

La personnalité et l'attitude de l'enseignant peuvent influencer sur les motivations des étudiants, leur taux de présence en cours, ce qui entraînera finalement leur progrès. (Témoignage 3).

Nous avons sélectionné, à partir des réponses aux questionnaires, quelques-uns des éléments des relations enseignant-étudiant susceptibles d'influer sur le progrès des apprenants. Comme nous pouvons le voir dans les tableaux 8 et 9, les apprenants français ont choisi les éléments, qu'ils soient positifs ou négatifs, qui relèvent de la personnalité de l'enseignant (agréable, sympathique), de ses attitudes (passionné par ce qu'il fait, indifférent), ou de l'appréciation de la qualité de son enseignement (cours monotone ou non). Alors que les étudiants japonais mettent en avant, les attitudes mises à part, les éléments relevant de l'interaction entre le professeur et l'apprenant en cours (présence ou absence d'appréciations de la part de l'enseignant) ou du relationnel (bonne entente). Nous pouvons éventuellement supposer que nos sujets japonais investissent plus d'affectivité dans l'enseignement de la L2, notamment dans leurs relations avec l'enseignant. Les attitudes positives de celui-ci à l'égard de l'ensemble de la classe ne suffisent pas en effet, pour certains, à soutenir leur motivation ou leurs progrès. Il leur faut un rapport presque personnel avec l'enseignant, qui favorise leur apprentissage. Ceci semble confirmer l'hypothèse, que nous avons formulée précédemment, sur les relations entre ces deux acteurs.

Le « rabaissement » (*cf.* tab. 9) renvoie ici aux attitudes de l'enseignant. La réaction irritée ou agacée de ce dernier face au silence des étudiants peut être perçue, selon cet étudiant français, comme une attaque personnelle :

Leur susceptibilité excessive les incite à interpréter un avis différent du leur comme une attaque personnelle. (Témoignage 4).

1.3 Une intolérance à l'ambiguïté et une émotivité plus fortes chez les apprenants français

Dans le cadre des entretiens individuels, nous avons posé cinq questions concernant les stratégies socio-affectives (*cf.* annexe, p. 31) afin de comparer les résultats à la fois sur l'utilisation de ces stratégies et sur le degré d'émotivité dans des situations données.

En ce qui concerne les deux premières questions (« incompréhension en classe/incompréhension en situation authentique », *cf.* tab. 10 et 11), ceux qui ont répondu « *je me sens tout à fait détendu* » représentent plus de la moitié des interviewés japonais – 66,7 % et 50 % (chiffres grisés) – alors que, chez les apprenants français, ces situations ont suscité de l'émotion, pour la majorité d'entre eux (72,2 % et 88,9 %). S'agissant de la première situation, la tendance à ne pas tolérer l'ambiguïté ou l'incertitude est beaucoup plus importante chez nos sujets français. Ils se sentent en particulier frustrés (27,8 %) ou déçus (22,3 %), du fait qu'ils n'arrivent pas à trouver toutes les solutions. Alors que 16,7 % seulement des étudiants japonais ressentent de l'irritation ou du stress.

En « situation de communication authentique », parmi la majorité écrasante (88,9 %) des Français exprimant leur émotivité, la moitié (50 %) avouent le sentiment de frustration par rapport à leurs propres capacités de communication en L2 et 16,7 % disent être gênés vis-à-vis de leurs interlocuteurs, dans des situations où ils ne les comprennent pas. Quant aux étudiants japonais, 25 % se disent déçus.

À la question « Avez-vous peur de faire des erreurs lorsque vous parlez français/japonais? », le nombre des apprenants français qui répondent « oui » est plus du double (38,9 %) de celui des Japonais (16,7 %) (*cf.* tab. 12).

L'importance de l'affectivité chez nos sujets japonais montre explicitement leur demande d'interaction avec l'enseignant ainsi que leurs besoins d'objectifs externes. Sa compétence mise à part, ils souhaitent que le professeur s'intéresse à eux, et qu'il apprécie leur travail. En dehors de la classe, ils désirent entretenir des échanges amicaux, voire des relations proches et sympathiques avec ce dernier. Il n'est pas surprenant que cette affectivité oriente leurs motivations. Si la motivation est facilement influencée par des facteurs externes comme l'affection, cela explique qu'ils ont tendance à avoir des objectifs externes. On comprend aussi le phénomène qui s'exprime dans cette réaction :

Il y en a qui ont envie de travailler car ils ont éprouvé de la sympathie pour l'enseignant. (Témoignage 5).

Bien évidemment, plus ils travaillent, plus ils font des progrès.

La tolérance à l'ambiguïté recueille un faible taux chez nos étudiants français. Beaucoup d'entre eux souhaitent clarifier des points qu'ils n'ont pas compris ou des réponses pour lesquelles ils ont des doutes. Cette attitude de ne pas vouloir laisser de choses dans l'incertitude peut être un avantage lorsqu'ils ont des possibilités de trouver des solutions, dans le dessein d'améliorer leurs compétences en langue cible – poser des questions au professeur ou au locuteur natif, leur demander de les aider pour trouver des mots qui manquent, etc. Cependant elle peut aussi se révéler être un inconvénient dans des circonstances où ils n'ont aucun accès aux solutions, comme celle d'un examen ou d'une situation de communication authentique, sans l'aide de personne. Il est important pour l'apprenant d'accepter que l'on ne puisse pas tout comprendre lorsque l'on apprend une langue. Sinon, cette attitude risque de l'entraver dans son apprentissage.

2. CONFRONTATION DES DEUX CULTURES : « CULTURES D'APPRENTISSAGE » ET « CULTURE D'ENSEIGNEMENT »

2.1 Comment est perçue la rencontre avec l'autre culture ?

L'appréciation des enseignants natifs dans les relations enseignants-étudiants

59,3 % des apprenants français et 48,3 % des Japonais jugent leurs relations avec un professeur natif différentes de celles qu'ils entretiennent avec des non-natifs, contre 20,9 % des apprenants français et 13,1 % des apprenants japonais qui affirment qu'ils ne font pas de différence (cf. tab. 15). Nous allons observer quels sont les points positifs et les points négatifs aussi bien dans la relation que dans les attitudes ou les compétences.

36,4 % des sujets français et 37,5 % des sujets japonais qualifient leurs relations avec des enseignants natifs de plus proches et plus amicales (cf. tab. 16). Selon eux, ces derniers, plus ouverts avec leurs étudiants, savent les mettre à l'aise et cherchent davantage à établir le dialogue avec eux. 24,2 % des Français jugent leurs rapports avec des professeurs natifs plus riches et plus chaleureux qu'avec des non-natifs. Selon eux, cette constatation est tout à fait naturelle, car la curiosité des étudiants à l'égard des enseignants natifs est plus grande. Le témoignage de cet étudiant français décrit bien ce phénomène :

Un enseignant natif, pour un temps limité, sera plus disponible pour nouer des relations amicales avec les étudiants et leur donner le goût du pays – une bonne relation semble un prolongement du cours. Un enseignant non-natif, spécialiste de telle ou telle matière, assurera son cours pendant des années, conscient des difficultés d'apprentissage des étudiants. Les relations seront plus étroites s'il y a un sujet de recherche ou d'intérêt commun, sinon elles resteront courtoises. (Témoignage 6).

Leurs comportements, leurs attitudes et leurs compétences en cours

À la question 28 « Pendant les cours donnés par des enseignants natifs, y a-t-il des éléments que vous appréciez particulièrement? », l'écrasante majorité (90,1 %) de nos enquêtés français et la moitié (50,3 %) des Japonais ont répondu positivement (cf. tab. 17).

48,7 % et 47,4 % de nos sujets apprécient les apports linguistiques : la compétence linguistique, les usages de la langue, les expressions qu'on ne

trouve pas dans les dictionnaires, l'authenticité de la L2, comme l'accent, l'intonation, l'emploi fréquent de la L2 par l'enseignant, ainsi que l'exigence faite de son emploi aux étudiants (*cf.* tab. 18). Vient ensuite, en deuxième position l'aspect culturel. 36,1 % des apprenants français et 19,1 % des apprenants japonais le mentionnent : échanges culturels, anecdotes, vécu ou habitudes quotidiennes rapportés par le professeur natif ; explications des faits culturels, actualité du pays contribuent à changer la vision et les images parfois stéréotypées que les étudiants peuvent avoir – bref, l'enseignant natif représente un lien entre les étudiants et la culture qu'ils étudient, il est un ambassadeur culturel, etc.

Nous avons constaté que la plupart des étudiants, qu'il s'agisse des Japonais ou des Français, apprécient la présence des enseignants natifs. Ils en apprécient en particulier l'authenticité, aussi bien du point de vue linguistique que culturel. En outre, ils font une distinction entre le rôle des natifs et celui des non-natifs.

Mais il est aussi des points qu'ils apprécient peu dans des situations d'enseignement « interculturelles ». Nous allons les observer et en analyser les effets sur l'apprentissage des étudiants.

Concernant la relation enseignant-apprenant, un tiers (33,3 %) de nos enquêtés japonais mentionne « la barrière de la langue » (*cf.* tab. 16). Selon eux, celle-ci risque de changer légèrement leurs rapports avec les professeurs natifs, en l'occurrence les enseignants français. Les étudiants japonais se sentent comme des enfants et ont le sentiment d'une distance qui les sépare des enseignants natifs. Mais très peu d'étudiants français (6,1 %) ont évoqué cette barrière. Nous supposons que cet écart est principalement dû à l'emploi de la langue enseignée en cours. Dans les deux pays, la répartition des tâches entre les natifs et les non-natifs est strictement définie selon la nature des cours. Les cours de grammaire et de traduction sont assurés par les non-natifs, ce qui implique l'emploi de la L1 des étudiants. Tandis que les travaux pratiques tels que l'écriture, les exercices et l'expression orale sont pris en charge par les natifs. En revanche, l'emploi de la langue véhiculaire varie. En France, les natifs de langue japonaise parlent en général la L1 des apprenants, au moins au niveau débutant, alors qu'au Japon l'emploi en classe de la L2, en l'occurrence le français, est assez courant chez les professeurs français.

12,1 % des Français et 12,5 % des Japonais évoquent des questions d'ordre culturel. Voici celles qui sont mentionnées dans le questionnaire :

Mes relations avec les enseignants natifs sont plus distantes et tendues (j'ai l'impression de les agresser en posant des questions par exemple), tandis qu'avec les non-natifs, les relations sont détendues, voire amicales, plaisantes avec les mêmes complicités en ayant la même culture. (Témoignage 7).

Mes relations avec les enseignants natifs sont en général plus distantes : la peur de vexer, choquer l'enseignant à cause de la différence de culture. (Témoignage 8).

Ces affirmations révèlent, de la part de l'apprenant, une appréhension à entrer en contact avec l'enseignant natif, interlocuteur d'une autre culture en situation d'enseignement. Cette peur de vexer, d'agresser l'autre est ressentie par les locuteurs des deux cultures. L'opinion de cet étudiant français illustre bien, à son tour, la différence de culture dans les relations enseignant-enseigné des deux pays. Elle permet d'expliquer pourquoi les apprenants japonais placent en deuxième position « les échanges amicaux entre professeur et étudiant ».

L'enseignant natif est plus direct dans sa relation avec ses étudiants et instaure une relation amicale. C'est déstabilisant pour les étudiants car il manque des étapes progressives et en France il y a une gêne à considérer un enseignant comme « ami ». (Témoignage 9).

2.2 Problèmes interculturels

À la question « Pendant les cours donnés par des enseignants natifs, vous est-il arrivé de ressentir une sorte de choc culturel, de vous sentir gêné(e) ou mécontent(e) face à leurs comportements, à leurs façons de faire cours ou aux contenus de manuels ou de documents utilisés en cours? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples significatifs? », 17,6 % des étudiants français et 26,2 % des étudiants japonais se sont exprimés positivement (cf. tab. 19). Manque de clarté (22,6 %), ce qui est évident pour l'enseignant et ne l'est pas forcément pour l'apprenant (16,1 %), négligence de la discipline dans la classe (9,7 %) sont les aspects retenus par nos sujets français (cf. tab. 20). Par manque de clarté, ils entendent les difficultés de l'enseignant natif à transmettre des informations. Ils supposent que cela est dû soit au fait que le professeur natif ne comprend pas les difficultés des étudiants, soit au degré de maîtrise de la langue véhiculaire – la L1 des apprenants – par l'enseignant.

Leur deuxième hypothèse rejoint la deuxième affirmation. D'après le témoignage d'un étudiant, « *Les enseignants natifs ont de la difficulté à saisir ce qui gêne l'étudiant dans la compréhension* » (témoignage 10). Les points ressentis comme une gêne ou une insatisfaction par les enseignés français, relèvent des aspects linguistiques du processus d'enseignement en classe de langue.

Chez les apprenants japonais, nombreuses sont les remarques d'ordre culturel : incompréhension totale des attitudes et des propos de l'enseignant (14,6 %), réflexions blessantes (10,4 %), malentendus entre les deux parties et réaction de l'enseignant face au silence des étudiants (8,3 %) (cf. tab. 20). Toutes ces réactions sont liées les unes aux autres dans la mesure où elles ont pour origine la difficulté à comprendre la culture de l'autre. Citons quelques témoignages :

Certains enseignants natifs, considérant que les étudiants (français) sont « francs et directs », font des réflexions blessantes. Ils n'ont sans doute pas conscience que tout ne se dit tout de même pas en France. (Témoignage 11).

Ils prononcent parfois des remarques directes et blessantes pour un Japonais. (Témoignage 12).

Lorsque je me trouve dans une incompréhension totale (ne pas pouvoir comprendre ce qu'il dit, ni pourquoi il s'est fâché), cela me décourage. (Témoignage 13).

Je me suis senti agacé lorsque l'enseignant m'a dit, « Ce n'est pas normal que vous ne sachiez même pas cette question », ne sachant pas combien je travaille. J'aurais bien aimé savoir sa réaction si les rôles avaient été inversés. (Témoignage 14).

Il s'énerve lorsque les étudiants ne réagissent pas à cause de l'incompréhension ou du fait qu'ils répondent en japonais à défaut du vocabulaire ou du niveau en L2. (Témoignage 15).

Dysfonctionnement entre l'enseignant natif qui compte sur la spontanéité des étudiants et les étudiants japonais qui se résignent en silence. (Témoignage 16).

Comme l'exprime le dernier témoignage, il se produit parfois un dysfonctionnement ou un malentendu entre les deux acteurs. Est-ce à cause de la susceptibilité excessive des Japonais, comme on l'a évoqué précédemment, ou est-ce parce que les enseignants français se comportent effectivement d'une manière trop directe? Ces hypothèses sont sans doute toutes les deux légitimes. Ce problème est en effet souvent dû à la méconnaissance de l'autre culture ou à un manque de volonté de la comprendre. L'enseignant natif qui enseigne pour la première fois à un public d'une autre culture s'adresse à ses étudiants, par ignorance, de la même manière, avec les mêmes attitudes que lorsqu'il se trouve face à des apprenants de la même culture que lui. Cependant, ce qui est naturel pour une personne ne l'est pas forcément pour une autre d'une autre culture.

L'enseignant français qui attache beaucoup d'importance à la spontanéité et à la prise de parole des étudiants en cours, exigera naturellement les mêmes attitudes en classe d'un public japonais, dont la « passivité » est particulièrement importante. Ne comprenant pas leur mutisme, l'enseignant réagira de façon directe en faisant des remarques qui seront interprétées comme blessantes. Il s'agit peut-être d'une réaction spontanée ou d'une stratégie pour les inciter à briser ce silence. Quant aux étudiants japonais, outre leur ignorance du comportement « français » du professeur natif, l'insuffisance de leur compétence linguistique dans les interactions en cours n'arrange pas les difficultés d'entendement interculturel.

Nous devrions d'emblée nous poser les questions suivantes: dans quelle mesure doit-on prendre en compte les spécificités culturelles? Comment gérer un décalage entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage et/ou entre cultures d'apprentissage?

À la première question, nous avons tenté de formuler une réponse: qu'il s'agisse de situations d'enseignement ou d'apprentissage, il faudra prendre en considération ces spécificités à partir du moment où elles empêchent ou freinent un bon fonctionnement de l'enseignement/apprentissage.

Comment gérer un décalage entre les cultures? Une des solutions importantes nous semble la prise de conscience des problèmes. Avant même de commencer le travail avec les apprenants, l'enseignant doit bien évidemment être sensibilisé lui-même aux questions. Nous présentons brièvement une proposition des deux activités à exploiter au sein de la classe ainsi qu'en dehors de classe.

– La première activité se déroulera dans le cadre d'un cours, dans le dessein de sensibiliser les étudiants à la différence culturelle ainsi qu'aux problèmes interculturels. Les apprenants travailleront en groupe restreint de trois ou quatre personnes. L'enseignant leur présentera quelques situations de conflit interculturel: par exemple, un étudiant français se lève et disparaît quelques instants en plein milieu du cours, sans dire un mot au professeur, et revient, s'assied et reprend le cours; l'enseignant japonais est surpris par ce comportement et reproche à l'étudiant son absence en lui en demandant la raison. Le professeur leur demandera ensuite de réfléchir au sentiment de l'étudiant, aux raisons de la colère de l'enseignant japonais et aux sentiments que celui-ci éprouve. Dans un deuxième temps, chaque groupe exposera devant la classe ses réflexions et le professeur les notera au tableau. Par la suite, l'enseignant les invitera à une discussion et à une réflexion en groupe-classe. En essayant de se mettre à la place d'une

personne d'une autre culture, les étudiants s'ouvriront à l'inconnu, éviteront les comportements ethnocentriques, et accepteront d'autres façons d'être, de penser et de comprendre.

– La seconde activité peut être conduite en dehors de la classe, dans le cadre de l'apprentissage individuel. Il s'agit d'un journal de bord rédigé par chaque étudiant. Écrire un journal est considéré comme un des moyens efficaces permettant aux apprenants de prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent dans leur apprentissage. Ce que nous proposons ici, c'est un journal pour la prise de conscience de l'émotivité de chacun. L'apprenant est astreint à tenir quotidiennement son journal. Il peut s'exprimer sur tout ce qui concerne son apprentissage de la L2: les activités accomplies en classe et en dehors de la classe; les stratégies utilisées pour ces activités; les sentiments éprouvés à les effectuer; les difficultés rencontrées; les projets souhaités; les problèmes affrontés; les comportements et les attitudes d'autrui ou de son interlocuteur; ce qu'il a réussi à réaliser et les émotions ressenties; ce qui l'a rendu heureux et les raisons de ce bonheur; ce qui l'a déçu ou agacé et les raisons de ces déceptions et agacements, etc. L'important, dans cette tâche, est que l'étudiant soit libre de choisir les événements vécus et les sentiments éprouvés. Il pourra ainsi prendre conscience de ce qu'il éprouve ainsi que du lien entre l'événement et les sentiments éprouvés afin de mieux gérer ensuite son émotivité au cours de son apprentissage.

Pour clore ce petit volet de notre recherche, nous aimerions élaborer d'autres activités exploitables en classe de langue et les mettre en application sur le terrain pour parvenir ensuite, dans les années qui viennent, à conceptualiser les cultures d'enseignement/apprentissage en contexte franco-japonais.

ANNEXE

Méthodologie

Nous avons effectué notre enquête sous forme d'un questionnaire, dans un premier temps, et d'un entretien individuel par la suite, auprès d'un quadruple public :

- enseignants natifs et non-natifs ainsi qu'apprenants japonais de FLE au Japon;
- enseignants natifs et non natifs ainsi qu'apprenants de JLE (japonais langue étrangère) en France.

Nombre de questionnaires

Le tableau ci-dessous indique le nombre de questionnaires remplis et recueillis et, entre parenthèses, le nombre de questionnaires distribués.

	<i>Enseignants</i>	<i>Apprenants</i>
France	40 (90)	91 (230)
Japon	27 (85)	145 (170)

Tableau 1

Nombre d'entretiens effectués

	<i>Enseignants</i>	<i>Apprenants</i>
France	8	19
Japon	11	13

Tableau 2

Question 24

Quels sont les éléments importants pour vous dans les relations enseignants/étudiants? (Classez-les par ordre d'importance décroissante en mettant un numéro dans les cases correspondantes).

De la part de l'enseignant	De la part de l'étudiant
<input type="checkbox"/> a) l'autorité	<input type="checkbox"/> a) le respect pour l'enseignant
<input type="checkbox"/> b) la compétence dans l'enseignement	<input type="checkbox"/> b) la curiosité
<input type="checkbox"/> c) la disponibilité	<input type="checkbox"/> c) la spontanéité
<input type="checkbox"/> d) l'écoute et la patience	<input type="checkbox"/> d) l'obéissance
<input type="checkbox"/> e) la compréhension et l'attention	<input type="checkbox"/> e) la capacité d'argumenter et de convaincre
<input type="checkbox"/> f) la fermeté	<input type="checkbox"/> f) l'ouverture d'esprit
<input type="checkbox"/> g) l'exigence dans le travail	<input type="checkbox"/> g) leurs notes
<input type="checkbox"/> h) la sympathie	<input type="checkbox"/> h) l'assiduité
<input type="checkbox"/> i) la distance avec les étudiants	<input type="checkbox"/> i) la distance avec les enseignants
<input type="checkbox"/> j) l'intérêt porté aux étudiants	<input type="checkbox"/> j) l'autonomie d'apprentissage
<input type="checkbox"/> k) les échanges amicaux entre les enseignants et les étudiants	<input type="checkbox"/> k) les échanges amicaux entre les enseignants et les étudiants
<input type="checkbox"/> l) autre(s):	<input type="checkbox"/> l) autre(s):

Tableau 3

Enseignant

Français		Japonais	
b	964	b	1368
d	792	h	1035
e	765	e	971
c	682	d	908
j	678	k	808
h	592	j	741
g	544	c	705
a	495	g	468
k	388	a	392
f	341	f	372
i	217	i	263
l	22	l	24

Tableau 4

Apprenant

Français		Japonais	
a	856	b	1263
b	791	c	1246
f	758	j	875
h	712	f	836
c	581	h	756
j	574	g	613
e	543	k	606
d	448	e	604
k	392	d	493
g	385	a	473
i	221	i	235
l	24	l	1

Tableau 5

Question 25

Considérez-vous que vos progrès dans l'apprentissage sont liés à la personnalité de l'enseignant ?

- a) Pas du tout
 b) En partie
 c) Pour l'essentiel

Pourriez-vous l'expliquer, éventuellement en donnant des exemples précis?

Q 25				
Lien progrès d'apprenant/personnalité d'enseignant	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>	<i>% Français</i>	<i>% Japonais</i>
Pas du tout	4	2	4,4 %	1,4 %
En partie	57	72	62,6 %	49,7 %
Pour l'essentiel	30	69	33,0 %	47,6 %
Sans réponse	0	2	0,0 %	1,4 %
Nombre total	91	145	100,0 %	100,0 %

Tableau 6**Raison du choix**

	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>
Transmission du choix	18,8 %	7,0 %
Influence de la personnalité de l'enseignant sur la motivation de l'apprenant	57,4 %	71,8 %

Tableau 7**Éléments positifs**

	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>
Agréable	11,3 %	–
Sympathique	18,9 %	10,0 %
Passionné	15,1 %	12,5 %
Appréciations	7,5 %	27,5 %
Bonne entente	1,9 %	12,5 %
Encouragements	9,4 %	5 %
Ambiance amusante	1,9 %	15 %

Tableau 8

Éléments négatifs

	Français	Japonais
Monotone/ennuyeux	40 %	4,3 %
Rabaissement/ironie	10 %	12,8 %
Indifférence de l'enseignant	20 %	19,1 %
Absence d'appréciation	0 %	36,2 %

Tableau 9

*Questions concernant les stratégies socio-affectives posées
au cours des entretiens individuels*

Parlez-moi des expériences et des sentiments vécus dans votre apprentissage

1. Vous lisez un texte ou vous écoutez un document enregistré et il y a quelques mots que vous ne connaissez pas, que faites-vous et comment vous sentez-vous?
2. En situation de communication authentique avec des locuteurs natifs, que faites-vous et comment vous sentez-vous lorsque vous ne comprenez pas bien ce que dit votre interlocuteur ou lorsque vous n'arrivez pas à vous exprimer ?
3. Avez-vous peur de faire des erreurs lorsque vous parlez français/japonais?
4. Que faites-vous lorsque vous remarquez que vous êtes un peu tendu ou nerveux avant de parler au locuteur natif en français/japonais?
5. Aimez-vous travailler en petit groupe en cours et en dehors du cours et pourquoi?

Incompréhension en classe

	Japonais	Français
Paniqué	8,3 %	5,6 %
Irrité/stressé	16,7 %	11,1 %
Frustré	0,0 %	27,8 %
Gêné	0,0 %	5,6 %
Inquiet	8,3 %	0,0 %
Déçu	0,0 %	22,2 %
Sous-total	33,3 %	72,2 %
Détendu	66,7 %	27,8 %
Nombre total	100,0 %	100,0 %

Tableau 10**Incompréhension en situation authentique**

	Japonais	Français
Paniqué	0,0 %	0,0 %
Irrité/stressé	8,3 %	11,1 %
Frustré	8,3 %	50,0 %
Gêné	0,0 %	16,7 %
Inquiet	8,3 %	11,1 %
Déçu	25,0 %	0,0 %
Sous-total	50,0 %	88,9 %
Détendu	50,0 %	11,1 %
Nombre total	100,0 %	100,0 %

Tableau 11

Peur de faire des erreurs

	<i>Japonais</i>	<i>Français</i>
Oui	16,7 %	38,9 %
Non	75,0 %	61,1 %
Sans réponse	8,3 %	0,0 %
Nombre total	100,0 %	100,0 %

Tableau 12**Sentiment de nervosité**

	<i>Japonais</i>	<i>Français</i>
Oui	16,7 %	27,8 %
Non	75,0 %	61,1 %
Sans réponse	8,3 %	11,1 %
Nombre total	100,0 %	100,0 %

Tableau 13**Aimer le travail en groupe**

	<i>Japonais</i>	<i>Français</i>
Oui	50 %	55,6 %
Non	41,7 %	33,3 %
Sans réponse	8,3 %	11,1 %
Nombre total	100,0 %	100,0 %

Tableau 14**Question 26**

Trouvez-vous différentes les relations que vous avez avec des enseignants natifs par rapport à celles avec des enseignants non natifs? Si oui, pourriez-vous l'expliquer, éventuellement en donnant des exemples précis?

N.B. : les enseignants **natifs**, autrement dit, les enseignants d'origine japonaise enseignant le japonais en France, et les enseignants d'origine française enseignant le français au Japon.

les enseignants **non-natifs**, autrement dit, les enseignants d'origine française enseignant le japonais en France, et les enseignants d'origine japonaise enseignant le français au Japon.

Q 26				
Différences de rapport natif/non natif	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>	<i>% Français</i>	<i>% Japonais</i>
Oui	54	70	59,3 %	48,3 %
Non	19	19	20,9 %	13,1 %
Sans réponse	18	56	19,8 %	38,6 %
Nombre total	91	145	100,0 %	100,0 %

Tableau 15**Points positifs dans les relations enseignant natif-étudiants**

	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>
Relations plus proches/plus d'échanges	36,4 %	37,5 %
Barrière de la langue	6,1 %	33,3 %
Relations plus riches, plus chaleureuses	24,2 %	8,3 %
Relations plus distantes, plus tendues	12,1 %	12,5 %

Tableau 16**Question 28**

Pendant les cours donnés par des enseignants natifs, y a-t-il des éléments que vous appréciez particulièrement? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples significatifs ?

Q 28				
Appréciation	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>	<i>Français %</i>	<i>Japonais %</i>
Oui	82	73	90,1 %	50,3 %
Non	3	15	3,3 %	10,3 %
Sans réponse	6	57	6,6 %	39,3 %
Nombre total	91	145	100,0 %	100,0 %

Tableau 17

Éléments appréciés chez les enseignants natifs

	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>
Compétence linguistique	6,7 %	6,1 %
Usages de la langue, expressions usuelles	6,7 %	5,3 %
Authenticité de la L2 (accent, intonation)	7,9 %	26,0 %
Emploi fréquent et exigence de la L2	3,4 %	6,1 %
Anecdotes, aspects culturels, vécus racontés	27,5 %	9,2 %
Ambassadeur culturel	4,5 %	1,5 %
Connaissances culturelles	2,2 %	6,9 %
Enthousiasme pour faire connaître la langue	6,7 %	2,3 %

Tableau 18

Question 27

Pendant les cours donnés par des enseignants natifs, vous est-il arrivé de ressentir une sorte de choc culturel, de vous sentir gêné(e) ou mécontent(e) face à leurs comportements, à leurs façons de faire cours ou aux contenus de manuels ou de documents utilisés en cours? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples significatifs?

Q 27				
Choc, gêne, mécontentement	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>	<i>% Français</i>	<i>% Japonais</i>
Oui	16	38	17,6 %	26,2 %
Non	57	34	62,6 %	23,4 %
Sans réponse	18	73	19,8 %	50,3 %
Nombre total	91	145	100,0 %	100,0 %

Tableau 19

	<i>Français</i>	<i>Japonais</i>
Évident pour enseignant, difficile pour étudiant	16,1 %	0 %
Manque de clarté, d'explicité	22,6 %	0 %
Ne pas s'occuper d'ordre dans la classe	9,7 %	0 %
Réflexions blessantes	3,2 %	10,4 %
Malentendu	0 %	8,3 %
Incompréhension totale	0 %	14,6 %
Pas de réaction des apprenants	0 %	8,3 %

Tableau 20

QUELQUES TÉMOIGNAGES

Témoignage 1

L'enseignant peut être comparé à l'acteur principal dans une pièce de théâtre dont le succès dépend de son talent d'interpréter le personnage et de susciter l'enthousiasme du public.

Témoignage 2

Certains enseignants savent transmettre la passion. L'enthousiasme d'un enseignant est communicatif.

Témoignage 3

La personnalité et l'attitude de l'enseignant peuvent influencer sur les motivations des étudiants, leurs taux de présence en cours, ce qui entraînera finalement leur progrès.

Témoignage 4

Leur susceptibilité excessive les incite à interpréter un avis différent du leur comme une attaque personnelle.

Témoignage 5

Il y en a qui ont envie de travailler car ils ont éprouvé de la sympathie pour l'enseignant.

Témoignage 6

Un enseignant natif pour un temps limité sera plus disponible pour nouer des relations amicales avec les étudiants et leur donner le goût du pays – une bonne relation semble un prolongement du cours. Un enseignant non natif, spécialiste de telle ou telle matière assurera son cours pendant des années, conscient des difficultés d'apprentissage des étudiants. Les relations seront plus étroites s'il y a un sujet de recherche ou d'intérêt commun, sinon elles resteront courtoises.

Témoignage 7

Mes relations avec les enseignants natifs sont plus distantes et tendues (j'ai l'impression de les agresser en posant des questions par exemple), tandis qu'avec les non natifs, les relations sont détendues, voire amicales, plaisantes avec les mêmes complicités en ayant la même culture.

Témoignage 8

Mes relations avec les enseignants natifs sont en général plus distantes : la peur de vexer, choquer l'enseignant à cause de la différence de culture.

Témoignage 9

L'enseignant natif est plus direct dans sa relation avec ses étudiants et instaure une relation amicale. C'est déstabilisant pour les étudiants car il manque des étapes progressives et en France il y a une gêne à considérer un enseignant comme « ami ».

Témoignage 10

Les enseignants natifs ont de la difficulté à saisir ce qui gêne l'étudiant dans la compréhension.

Témoignage 11

Certains enseignants natifs, considérant que les étudiants (français) sont « francs et directs », font des réflexions blessantes. Ils n'ont sans doute pas conscience que tout ne se dit tout de même pas en France.

Témoignage 12

Ils prononcent parfois des remarques directes et blessantes pour un Japonais.

Témoignage 13

Lorsque je me trouve dans une incompréhension totale (ne pas pouvoir comprendre de ce qu'il dit, ni pourquoi il s'est fâché), cela me décourage.

Témoignage 14

Je me suis senti agacé lorsque l'enseignant m'a dit, « Ce n'est pas normal que vous ne sachiez même pas cette question », ne sachant pas combien je travaille. J'aurais bien aimé savoir sa réaction si les rôles avaient été inversés.

Témoignage 15

Il s'énerve lorsque les étudiants ne réagissent pas à cause de l'incompréhension ou qu'ils répondent en japonais à défaut du vocabulaire ou du niveau en L2.

Témoignage 16

Dysfonctionnement entre l'enseignant natif qui compte sur la spontanéité des étudiants et les étudiants japonais qui se résignent en silence.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille M., Porcher L., Béacco J.-C., Knox E., Pugibet V., *La civilisation*, Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1986.

Besnard C., « Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire », in *Revue Canadienne des langues vivantes*, vol 51, n° 3, 1995, pp. 426-441.

Camilleri C., Cohen-Emerique M., *Chocs de culture: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.

Camilleri C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Lausanne, UNESCO, Delachaux et Nieslé, 1985.

Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998.

- Galisson R., Puren C., *La formation en questions*, Paris, Clé International, coll. dirigée par Galisson R., 2000.
- Hall E. T., *Au-delà de la culture*, Paris, Éditions du Seuil, 1976.
- Hall E. T., *La dimension cachée*, Paris, Éditions du Seuil, 1971.
- Mauviel M., «Le multiculturalisme (pluralisme culturel)», in *Revue française de pédagogie*, n° 61, oct.-nov.-déc. 1982, Paris, INRP.
- O'malley J. M., Chamot A. U., *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- Oxford R., *Language learning strategies: What Every Teacher Should Know*, New York, Newbury House Publishers, 1990.
- Zarate G., «Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle», in *Le Français dans le Monde*, n° 170, 1982, pp. 28-32.
- Zarate G., «Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère», in *Le Français dans le Monde*, n° 181, 1983, pp. 36.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES EN JAPONAIS

- Kagami Tomiyo, «L'appartenance des causes de conflits interculturels en situation de l'enseignement du japonais», in *Éducation interculturelle/trans-culturelle*, Association de l'éducation interculturelle/transculturelle, Tokyo, 1997, pp. 91-109.
- Ishii Satoshi, Kumé Akimoto, Tooyama Atsushi, Hiraï Kazuhiro, Matsumoto Shigeru, Midooka Kiyoshi, *Intercultural communication handbook*, Tokyo, Éditions Yûhikaku, 1997.
- Yashiro Kyôko, Araki Akiko, Higuchi Yoshiko, Yamamoto Shizu, *Intercultural communication workbook*, Tokyo, Éditions Sanshû, 2001.