Revue TDFLE

actes n° 1 | 2019
Désir de langues, subjectivité et rapports au savoir : les langues n'ont-elles pour vocation que d'être utiles ?

A propos de l’appropriation d’un objet de désir : des étudiants japonais et la langue française

Marie-Françoise PUNGIER

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/actes-1/309-a-propos-de-l-appropriation-d-un-objet-de-desir-des-etudiants-japonais-et-la-langue-francaise
DOI : numerev_1338
Date de publication : 15/11/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : PUNGIER, M.-F. (2019) A propos de l’appropriation d’un objet de désir : des étudiants japonais et la langue française. *Revue TDFLE*, (actes n°1). https://doi.org/10.34745/numerev_1338

Résumé

Au Japon, dans un environnement sociétal et académique peu favorable aux langues autres que l'anglais, aucune évidence ne mène à l'apprentissage du français. Pourtant des étudiants continuent de le choisir en entrant à l'université… et pour la majorité d'entre eux, à l'abandonner l'année suivante. A première vue, il y a là un paradoxe sauf si on aborde la question de la relation à la langue française non pas à partir d'un rapport utilitaire mais autre et qu'on postule l'existence d'un objet ne coïncidant pas avec la langue enseignée et à apprendre qui suscite un désir social particulier, l'« akogare ». Quelles sont les formes prises par ce premier objet rencontré par les étudiants avant que les cours ne commencent ? Que deviennent-elles par la suite ? Comment « la langue » se situe-t-elle par rapport à lui et que devient-elle une fois l'apprentissage enclenché ? Quelle sorte d'appropriation est donc alors en jeu ?

L'analyse qualitative d'un corpus de documents variés produits par des étudiants sur prescription enseignante permet de saisir les moments de rencontre avec cet objet de désir, autant « France » que « français », d'éclairer les relations et les projections qu'il suscite.

Marie-Françoise PUNGIER
Université Préfectorale d'Osaka, Japon

Mots-clés :
Appropriation, Désir de langue, « akogare », Objet de désir, Étudiants japonais

---

Introduction

Dans un environnement universitaire peu propice à l'enseignement-apprentissage d'une langue autre que l'anglais, la question du désir de langue n'est pas accessoire mais capitale. A l'Université Préfectorale d'Osaka par exemple (ci-après UPO), une université « scientifique », c'est autour de lui que se construit le discours d'appel à s'engager dans l'apprentissage du français, mis en scène, tous les ans, au moment de l'orientation. Ce jour-là, les enseignants du groupe « langues grands débutants » expliquent aux nouveaux étudiants les principes des deux cursus offerts sur le campus (un ou deux cours par semaine) et présentent « leur » langue, à savoir l'allemand, le français, le

chinois ou le coréen. A la fin de la journée, une partie des nouveaux étudiants aura choisi de commencer à en apprendre une.

En avril 2018, j'ai développé mon propos autour de la sonorité de la langue, de sa présence dans leur quotidien, donc de sa proximité inattendue avec eux[1], sans oublier de donner quelques indications plus concrètes sur le cursus ni de faire miroiter la possibilité du « voyage en France » (Pungier, 2014)[2]. La stratégie adoptée doit à la fois à l'expérience et à un questionnement sur le rapport des jeunes japonais à la langue française au cours de leurs études. Celui-ci fait l'objet, au Japon, de recherches dans le champ de la didactique des langues et des cultures (ci-après DLC) à partir de différentes thématiques comme :

- les contextes d'enseignement-apprentissage (Ishikawa, 2018 ; …) ;

- la motivation (Matsui, 2007 ; Ishikawa, 2009 ; Ohki, 2009, 2012 ; Ohki *et alii*, 2009 ; Ohki et Hori, 2017 ; Mouton, 2015 ; Mogi, 2016 ; …) ;

- les stéréotypes, les représentations (Himeta, 2008, 2009, 2012 ; Ishimaru 2012, 2015 ; Giunta 2017 ; …) ;

- le désir (Pungier, 2007, 2018 ; …).

La plupart de ces travaux gagneraient à être rattachés à d'autres concernant spécifiquement le contexte japonais ou la société japonaise (Yatabe, 1994 ; Kozakaï, 1991) et relevant plus directement de la sociologie, de l'anthropologie ou de la psychologie sociale. Toshiaki Kozakaï, par exemple, a mis en lumière le rapport ambigu des Japonais à l'occidentalité. Ses analyses l'ont amené à les penser comme des « blancs d'honneur »[3]. Cette « attirance » pour l'occident se retrouve dans des études sur la question de la motivation à participer à un séjour de mobilité à l'étranger (Takahashi, 2013 ; Pungier, 2014).

Le désir d'une langue naîtrait au cœur du sujet suivant le principe que « tout désir part de la personne » (Giordan, 2017 : 99), ou bien d'une relation (Castellotti, 2017) à un autre significatif, telle celle se nouant entre des apprenants et un enseignant en sa classe (Anderson, 1999, 2015). Par la suite, ses possibles transformations en savoirs de toutes sortes ou compétences langagières seraient tributaires d'une dimension dialogique. La question est de savoir si dans le contexte japonais, et plus spécifiquement dans le cas du terrain que constitue l'UPO, il est possible de circonscrire le désir de langue à une option individuelle. Des formes de désir collectif sont-elles possibles ? Si oui, quelles articulations existe-t-il entre les deux ? Comment, quand, pourquoi passe-t-on de l'un à l'autre ?

Ce questionnement guide l'analyse, suivant une approche qualitative, des différents discours d'un corpus constitué de trois séries de documents. La première comprend les productions écrites et graphiques, en particulier celles de l'année 2018, recueillies auprès d'étudiants non spécialistes de l'UPO ayant choisi le français en entrant à

l'université. La deuxième est constituée de restitutions écrites autour d'une expérience de mobilité encadrée courte en France (stage de langue et de culture de deux à trois semaines à Cergy ou à Tours) produites sur prescription enseignante. Dans ces deux séries, on recherche, d'une part, des traces de l'expression d'un désir, que celles-ci concernent la langue ou non, et on examine, d'autre part, le degré de cohérence entre elles d'un point de vue diachronique (prise en compte de la totalité de l'expérience mobilitaire). Enfin, la troisième série regroupe des réponses à une enquête écrite réalisée auprès de cinq étudiants continuant ou ayant continué à apprendre le français de manière plus intensive que la moyenne en cherchant à repérer dans leurs discours comment leur désir de langue a continué à être alimenté ou bien comment il a évolué.

Afin de mieux comprendre les rapports entre langue française et étudiants japonais, nous présentons quelques résultats de cette étude exploratoire à partir de trois perspectives. La première s'intéresse à la question de la définition du désir et des mots ou expressions pour le dire et en français et en japonais. Dans un deuxième temps, on examine la manière dont un « désir », si c'en est un s'exprime et se transforme à l'usage dans la majorité des cas. Enfin, dans un troisième temps, on observera les cas spécifiques des cinq étudiants et on se demandera si la transformation du « désir » ordinaire en autre chose n'est pas une nécessité pour que des apprenants deviennent *vraiment* des locuteurs du français.

1. Dire le(s) désir(s) de langue

1.1 Etymologies

Le verbe *désirer* viendrait du latin « desiderare » signifiant « regretter l'absence de, souhaiter »[4], verbe dont le radical renverrait à « sidus » (sideris) soit « étoile/ groupe d'étoiles »[5], mais aussi « astre » dans le sens de « destinée », c'est-à-dire quelque chose à quoi on serait lié. « Desiderare », ce serait donc se retrouver dans une situation de coupure ou d'éloignement, volontaire ou non, de quelque chose qui a été/ est important. La sensation du manque de cette chose qui a été possédée ou dont on avait connaissance engendre le souhait de la retrouver : « le désir naît de l'écart entre le besoin et la demande » (Anderson, 1999 : 263). Ces remarques, dans leur conclusion, peuvent s'appliquer au terme « yoku/æ¬² » donné comme équivalent de « désir » en japonais, et de ses dérivés.

1.2 Des formes du désir

D'un autre côté, depuis l'antiquité, la notion de désir a préoccupé des philosophes comme Platon, Aristote (Monteils-Laeng 2013). Ensuite, aux alentours du début du V^{ème} siècle, Saint-Augustin a proposé une classification du désir, qui, chez lui, est dit « libido », suivant trois perspectives. Il distingue la *libido sentiendi*, la *libido sciendi* et la *libido dominandi*. La première renvoie au domaine des sens et du sexuel, la troisième à celui du pouvoir, et la deuxième à la curiosité, à la connaissance, à celle qui est en jeu dans le désir d'apprendre. Cette configuration tripartite de la notion, qui est toujours

retravaillée, en particulier dans le champ de la psychanalyse (Freud, Lacan mais aussi Jung), implique l'existence d'une personne qui désire, « le désirant », et celle d'un objet de désir, « le désiré ».

1.3 Motivation versus désir

La réflexion sur l'envie d'apprendre des étudiants est souvent observée et analysée à travers le prisme de la notion de « motivation » dont une définition générale peut être : « ensemble des facteurs dynamiques qui suscitent chez un élève ou un groupe d'élèves le désir d'apprendre »[6], ou pour G. Mouton qui cite Viau : « il s'agit d'un état dynamique qui incite l'individu aÌ « choisir une activité, aÌ s'y engager et aÌ persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » » (2015 :64). Les chercheurs qui s'intéressent à cette notion la pensent comme double, à la fois « intrinsèque » et « extrinsèque » (Ohki, 2009 ; Mouton, 2015 ; Fenouillet, 2012).

On note aussi que, dans les recherches récentes sur la motivation, il existe une volonté de la traiter comme un ensemble processuel (Fenouillet, 2012). Par ce biais, motivation et désir semblent alors confondus. Mais ces notions ont beau être mises en relation, elles sont non-concordantes. La motivation renvoie toujours à du quantitatif. Le désir, lui, ne se mesure pas.

1.4 Curiosité versus désir

A côté de la *libido sciendi*, on trouve chez Saint-Augustin d'autres tentations ou concupiscences dont il faudrait se garder : concupiscence de la chair en particulier sous la forme de la volupté ; concupiscence des yeux dont une variété est la curiosité, c'est-à dire « l'appétit de connaître » (Saint Augustin, 1964 : 240). Mais le désir de savoir n'est peut-être pas condamnable en lui-même. C'est plutôt la manière de s'y prendre et l'objet de connaissance recherché qui font pencher la balance vers un bien, la *studiosité*, ou vers un vice, la *curiosité* (Aquin, sans date, 990 sqq.). Plusieurs essais contemporains centrés sur la notion de curiosité, tout en soulignant son ambivalence (Jacob, 2002 ; Cochoy, 2011 ; Francq et Prieur, 2014), l'appréhendent en fait tout simplement comme un « désir de savoir » mais en tant que réponse à une question, à un questionnement (Manguel, 2015). Cependant, rien n'indique alors que celui qui désire savoir s'engage dans un processus pour trouver ce qu'il cherche (Fenouillet, 2011).

Par ailleurs, autant on peut concevoir dans une certaine perspective que la studiosité ne se limite pas à un problème d'apprentissage (Aquin, *op. cit.*), autant la curiosité qui lui est opposée pourrait être utile à autre chose qu'à amasser des connaissances. Ainsi, Franck Cochoy, dans son essai, se sert-il de la notion pour s'intéresser à l'art du marketing ou à la manière dont les marchands la font surgir chez les clients grâce à ce qu'il nomme un « dispositif de curiosité » (p. 55) amenant ces derniers à satisfaire leurs désirs de consommation, donc d'appropriation de biens matériels (Lipovetsky, 2013).

A travers cet exemple, les notions de curiosité et de désir sont liées et renvoient à l'idée

d'appropriation et à celle de consommation. De plus, elles sont pensées pour un niveau collectif et non individuel.

1.5 Commencement/s et désir

Le désir peut aussi renvoyer à l'idée de commencement. Mais, si le désir est la recherche d'un manque à combler, quand ce manque est comblé, que devient le désir ? Il apparaît être une projection, une promesse de réalisation, pas un regard rétrospectif sur cette appropriation de l'objet manquant. On doit donc supposer que le désir peut être renouvelé, se renouveler (Mayen et Thievenaz, 2017 ; Giordan, 2017) et qu'on peut lui associer plusieurs commencements ou des recommencements. On peut faire l'hypothèse que certains événements génèrent du désir, comme par exemple la rencontre avec un « maître » (Anderson, 1999). Par ailleurs, dans le cas de l'apprentissage d'une langue, on pose que la possibilité de partir étudier à l'étranger, même pour une courte période, est un événement renouvelant le désir d'apprentissage de langue.

1.6 Désir et didactique de la langue étrangère

La notion de désir apparaît comme intrinsèque au champ de la didactique des langues étrangères et pourtant elle y est rarement abordée de manière directe. Est-ce parce qu'elle implique d'être traitée en même temps et du côté de « l'élève » et du côté du « maître » comme le soutient Patrick Anderson (Anderson, 1999 ; 2015) car « le savoir n'intervient qu'en position médiatisée [...], sa fonction pédagogique ne peut être suscitée que là où le désir du pédagogue croise le désir de l'élève » (Rabant cité par Anderson, 1999 : 271) et que cela devient une « question embarrassante » (Anderson, 1999 : 263) ? Ou bien est-ce parce que cette option-là oblige à considérer le « désirant apprenant » dans sa seule dimension de « sujet » alors que d'autres désignations, telle celle de « personne » (Castellotti, 2017), ouvrent d'autres perspectives épistémologiquement fécondes ?

1.7 Des mots pour le désir d'apprendre une langue : du français au japonais

Si quelqu'un souhaite commencer à apprendre le français, par quels mots va-t-il verbaliser ce désir ? Peut-être que cela deviendra « je voudrais apprendre le français/ faire du français/ parler français », « j'aimerais bien pouvoir parler avec des Français/ des francophones » ou peut-être d'autres expressions moins directes comme « je voudrais vivre/ habiter en France », « je voudrais avoir des amis français ». Pour Patrick Anderson, « ces formulations » dissimulent « un désir de la langue de l'autre » mais « à l'insu du sujet » (Anderson/ Laseldi-Grelis, 2003 : 356). Mais qu'en est-il en chez les étudiants japonais ? Examinant le corpus retenu ici pour cette étude, on remarque que l'expression du désir d'apprentissage de langue emprunte rarement des formes volitives : les verbes « benkyo suru/ å□□å¼·ã□□ã□□ » ou *étudier* et « manabu/ å¦ã□¶ » ou *apprendre* sont rarement utilisés avec « le suffixe verbal tai [qui] exprime le désir ou l'envie »[7].

2. Les voies ordinaires de l'expression du « désir » d'un objet-langue chez des étudiants japonais non-spécialistes débutants

Dans le temps de l'apprentissage, le début de la première année et le moment du stage sont deux périodes privilégiées pour observer le « désir » de français des étudiants parce que la question du « pourquoi le français ? » peut leur être posée directement.

2.1 Florilège de « désirs » d'apprentissage du français chez des débutants de l'UPO

On a recueilli tous les motifs de choix du français, souvent multiples, cités par les étudiants de deux classes de débutants en avril 2018[8]. Ils peuvent avoir choisi le français pour : des raisons académiques (envie d'apprendre une langue autre que l'anglais ; continuation d'un apprentissage commencé antérieurement…) ; des raisons stratégiques personnelles (utilité pour étudier un domaine particulier, pour l'avenir ; enrichissement personnel…) ; des raisons factuelles (langue des jeux olympiques, d'organismes internationaux et mondialement répandue ; outil de communication) ; des raisons émotionnelles (sentiment de proximité avec son quotidien ; beauté/ sonorité de la langue, ambiance « chic »…) ; des raisons pratiques (voyage en France, études à l'étranger, lecture de livres en français…), des raisons « culturelles » (cuisine…), et enfin par défaut !

L'analyse des données montre qu'aucun motif ne paraît spécialement rattaché à un moment de choix plus qu'à un autre. Par ailleurs, nous constatons que la plupart d'entre eux correspondent tout à fait à ceux proposés par Campus France Japon sur son site comme réponse à la question « Etudier le français en France/ pourquoi apprendre le français ? »[9], laissant alors « l'impression » que, finalement, ces étudiants possèdent de « bons » arguments pour se mettre au français.

2.2 Florilège de « désirs » d'apprentissage de français chez des candidats au stage en France

Si on se penche maintenant sur les raisons pour lesquelles des étudiants disent vouloir participer au stage en France, on constate une sorte de resserrement des motifs autour :

1) des apprentissages, linguistiques ou non ;

2) de la culture comme instance différentielle entre « le » Japon et « la » France ;

3) des rencontres interpersonnelles : « se faire des amis » pendant le temps du séjour apparaît comme un élément très enviable ;

4) mais aussi de l'expérience (« taiken »/ä½□é¨□ ; « keiken »/çµ□é¨□)[10] en tant que

telle parce qu'elle serait promesse de quelque chose de positif, qu'elle permette de « mûrir » ou d' « élargir son regard ».

2.3 Une absence de « désir de langue » ?

Le désir sous-entendrait un « désirant » et un « désiré »… Peut-on considérer alors les motifs inscrits comme déclencheurs d'apprentissage du français « langue parlée par beaucoup de personnes dans le monde » ou « langues d'instances internationales » comme étant possédés en propre (Castellotti, 2017) ? Ne s'agit-il pas plutôt de savoirs, de connaissances générales sur le français ? De plus, lorsqu'une étudiante (2017) déclare avoir choisi le français « pour l'image de la cuisine française qui semble bonne » et parce que « le Petit Prince est une œuvre en français », on ressent bien une envie, mais on s'interroge sur le lien avec la langue et à nouveau sur la spécificité même du lien : en aucune manière, « la cuisine française » ou « le Petit Prince » ne sont des motifs nés au cœur de la personne. Ils sont partagés comme représentations sur la France au Japon (Ishimaru, 2012, 2015 ; Giunta, 2017).

Certes, si on observe les raisons de participation au stage en France avant le départ, *a contrario*, le motif linguistique paraît représenté de manière plus directe et forte. Mais, on ne doit pas oublier qu'il constitue une réponse à une demande enseignante dans un contexte pensé et conçu, dans un premier temps, comme sélectif : le stage *de langue* et de culture ne serait ouvert qu'aux étudiants sérieux et motivés par l'apprentissage de la langue. Le noter alors peut, certes, être une vraie raison mais aussi une stratégie de « bonne guerre » entre étudiants et enseignants.

On remarque aussi que le motif de l'expérience « en direct » traverse les motifs de langue, d'interculturel, de communication avec les autres, et semble constituer l'axe autour duquel ils se positionnent, comme s'il fallait devenir un « collectionneur d'expériences » (A. Toffler cité par Lipovetsky, 2013 : 74). La thèse de Gilles Lipovetsky est que le capitalisme est entré dans une phase d'hyperconsommation ou « consommation émotionnelle […] mobilisant les cinq sens » (*ibid*. : 49) : « il ne s'agit plus seulement de vendre des services, il faut offrir du vécu, de l'inattendu et de l'extraordinaire capables de générer de l'émotion, du lien, des affects, des sensations » (*ibid*. : 68)[11]. Ainsi, même le motif de la langue dans les messages pour justifier de la candidature au stage n'est peut-être qu'un prétexte pour accéder à une expérience particulière… expérience qui ressortirait au domaine de la consommation, donc non pas à un désir venant de la personne mais à un désir venant de l'extérieur, commun à un ensemble de personnes et dont chacune se saisirait ensuite.

2.4 Objet France et « akogare »

A observer les résultats, on comprend cependant qu'il y a bien quelque chose vers quoi les jeunes Japonais qui commencent à apprendre le français ou qui décident de partir en France se portent, mais dont la teneur ou la qualité première n'est pas linguistique.

Dans des recherches précédentes, j'ai postulé l'existence d'un objet France que j'ai

défini de la manière suivante : « objet France : entité dynamique et animée se construisant autour d'éléments divers et interreliés, de nature matérielle, imaginaire et symbolique, comme des savoirs, des représentations, etc., relatifs à la France ». Dans la société japonaise, l'objet France, possède certaines propriétés fonctionnant autour de valeurs comme l'esthétisme, l'élitisme, la rareté, la préciosité, en un mot « le sublime ». C'est un objet de distinction (Bourdieu, 1979). Sa forme est floue et un peu évanescente.

Cet objet France peut être considéré à la fois comme une catégorie subsumante ou comme une sous-catégorie de ce dernier. Dans ce cas, il se confond avec un objet *pays-culture-société* à côté de deux autres objets, l'*objet langue* et l'*objet habitants*. Il peut être tenu à distance ou bien être le but de tentatives de saisissement, afin que cette action procure à celui qui le fait les qualités de ses propriétés.

C'est cet objet qui est présent à la conscience des étudiants quand ils expliquent pourquoi ils choisissent le français. La forme de désir pour celui-ci diffère de la notion de désir telle qu'on l'a présentée précédemment. Ce n'est pas un désir individuel, c'est un désir collectif individuellement activé. Ce genre de désir, c'est l'« akogare » ou sentiment d'admiration, d'aspiration, de rêve qui peut provoquer un mouvement vers l'objet désiré si l'occasion se présente (Takahashi, 2013) mais qui n'oblige pas à des investissements considérables, car c'est l'objet désiré qui prend le désirant. La caractéristique de ce lien entre le désirant et le désiré est un « je ne sais quoi », le fait d'être vague, léger, aérien comme le sont les réponses du type « je choisis d'étudier le français parce que ça m'intéresse ».

2.5. L'akogare à l'épreuve des cours…

Or, une fois que le choix du français a été fait et que le semestre commence, il faut se mettre à apprendre la langue dans le contexte donné par l'UPO. Le français n'est plus seulement quelque chose d'un peu irréel, doté de certaines vertus intrinsèques ou de pouvoirs magiques, qui serait contenu et retenu à l'intérieur de l'enveloppe de l'objet-langue mais bien quelque chose de concret : sons nouveaux, règles de grammaire, etc…[12] Ainsi, pour la plupart des nouveaux étudiants, la rencontre avec la langue dans l'espace classe apparaît comme une totale nouveauté. Pire, la langue semble être une inconnue qui fait des siennes et refuse de se laisser maîtriser ou dompter. En fait, ce qui se passe c'est que l'objet-langue inclus dans l'objet-France ne correspond pas à ce nouvel objet linguistique ; que ce nouvel objet linguistique ne prend aucune des propriétés qui avait été attribuée à l'objet langue, sauf celle de la difficulté et qu'il n'y a pas de correspondance qui s'établit entre les deux.

3. De la voie ordinaire de l'expression du « désir » d'un objet-langue à l'émergence de voies

personnelles d’appropriation d’une langue, le français

Nous avons demandé à cinq étudiants, trois garçons et deux filles dont nous estimons, en tant qu’enseignante, que les compétences en français vont au-delà de l’horizon d’attente habituel, de nous expliquer quelles étaient leurs relations au français et comment celles-ci avaient évolué.

3.1 Cinq profils

Pour cette enquête, les premiers ont voulu se faire appeler « Tupo », « R.S. » et Hiroto ; les secondes « Mlle dinosaure » et « Sai ». Trois d’entre eux sont issus de l’UFR de technologie/ d’ingénierie (Tupo, R.S., Sai), deux de l’UFR dite « Systèmes contemporains » (Mlle dinosaure, Hiroto). Tupo, Mlle dinosaure, R.S. ont obtenu leur licence. Le premier est inscrit en doctorat à l’UPO, la deuxième et le troisième en Master, respectivement dans une université de la région du Kanto (Tokyo) et à l’UPO ; Sai est en dernière année de licence. Les compétences langagières de ces quatre étudiants ont été validées par un système d’évaluation extérieur à l’université[13]. Tupo, qui est le seul à avoir répondu directement en français à l’enquête, possède ainsi un diplôme de DALF C1 et les trois autres ont réussi le DELF B1.

3.2 Quatre choix du français ordinaires et une exception

Tupo, R.S., Mlle dinosaure et Sai n’avaient jamais fait de français auparavant et c'est au moment de l’orientation qu’ils se sont engagés dans son apprentissage de manière très « classique ». Sai a hésité jusqu’au bout entre allemand et français mais s’est laissée influencer par le souvenir de quelqu’un qu’elle connaissait qui apprenait le français, pour « essayer » elle aussi. R.S. avait décidé de commencer à étudier une langue étrangère en entrant à l’université, mais laquelle ? Il a trouvé notre prestation sur scène « intéressante » et il a ensuite « intuitivement » opté pour le français. Pour les deux filles, l’existence du stage à l’étranger a aussi constitué un facteur déclencheur de choix supplémentaire.

Mais pour tous, il y a l’existence d’une « image […] très vague à l’époque » (Tupo) de la France et du français, qui tourne autour des termes « chic », « élégant » ou de l’attirance qu’ils provoquent. Tupo évoque aussi la relative rareté des locuteurs francophones au Japon, donc l’aspect distinctif de son apprentissage, et le côté « compliqué à apprendre », donc le défi personnel sous-jacent associé au français, éléments que d’autres étudiants citent aussi.

Hiroto a le parcours le plus atypique. Après avoir participé au stage en France en 2018, il a décidé de se désinscrire momentanément de l’UPO pour étudier le français à l’Institut de Touraine afin de se donner plus de chances de réaliser son rêve, qui est de devenir « analyste de matches de volley-ball » (en particulier de ceux de l’équipe de France). C’est ce quasi coup de foudre pour cette équipe et ce sport qui l’a fait

commencer à étudier le français en autodidacte avant son entrée à l'UPO… Il est finalement le seul à avoir construit son apprentissage du français par nécessité de réaliser un rêve et le moins perméable à un sentiment d'akogare.

3.3 Une perception de l'apprentissage du français comme difficile

Les cinq étudiants retenus ici ont fait face, en particulier au début, aux mêmes difficultés linguistiques que leurs camarades. R.S. cite la grande dissociation des sons du français et du japonais et son sentiment d'être encore face à une immensité de choses inconnues en français. Mlle dinosaure a pensé plusieurs fois tout arrêter. Ses résultats en écoute ne le satisfaisant pas, Hiroto se sent découragé.

Seul peut-être Tupo s'est, dès le départ, saisi de la différence linguistique entre français et japonais pour en faire un champ d'exploration intellectuelle : « Depuis le début je m'intéresse à la langue en elle-même : les différences grammaticales entre le japonais et le français. Je suis curieux de savoir comment on peut exprimer une chose propre à la culture japonaise dans une expression française qui lui correspond […] ». Hiroto déclare s'être consciemment intéressé au français comme moyen de parvenir à réaliser un rêve et semble avoir opté pour une position de désenchantement de la langue : *il construit* un parcours linguistique afin d'atteindre son but. Cet hyper-pragmatisme est peut-être à l'origine de sa difficulté présente à surmonter l'image non valorisante de soi qu'il évoque en étant plongé dans un contexte totalement francophone.

3.4 Le stage en France ou le basculement vers une appropriation de la langue sur le mode du plaisir

Pourtant même si des difficultés et le sentiment de ne pas pouvoir les dépasser persistent, ils expriment aussi désormais clairement le fait de s'être approprié le français (Castellotti, 2017). On remarque que tous ont participé au stage en France. Mais en se portant candidats au stage, ils ne sont pas encore complètement différents de leurs autres camarades. D'autres comme eux sont allés à Cergy ou à Tours. Cette première expérience de mobilité pour études apparaît pourtant réussie parce que la réalisation du « voyage en France » (Pungier, 2014) s'est accompagnée d'une prise de conscience d'une capacité à communiquer dans une langue étrangère et que des liens avec des Français de leur âge ont été créés grâce aux activités culturelles encadrées et à d'autres sorties. Sai note ainsi ces rencontres comme ayant été un moyen de continuer à apprendre le français. Excepté pour R.S., l'année suivante a aussi été l'occasion de retourner en France, à Cergy, comme étudiant d'échanges, pour un séjour d'un semestre.

La création d'un début de réseau interpersonnel propre, qui peut prendre une coloration beaucoup plus intime ensuite, apparaît comme capitale dans le fait de continuer au-delà de l'obtention de l'U.V. et de commencer à mentionner le plaisir dans la relation au français.

3.5 Un « désir d’apprendre » renouvelé grâce à des petits riens

Ces étudiants ont ainsi réussi à sortir l’objet langue de l’objet France et à le faire coïncider à terme avec l’objet linguistique des cours et à le faire leur, à en faire un objet d’amour. Cette personnalisation de l’apprentissage est quelque chose qui touche les étudiants au plus profond d’eux-mêmes. Pourtant, interrogés sur ce qu’ils pensent être à l’origine de leur basculement vers l’étude du français pour eux-mêmes et non plus comme matière scolaire, ils citent alors des événements qui relèvent de l’anecdote… Mademoiselle dinosaure se rappelle de l’instant où, en visite au Château de Versailles, elle a compris sa première phrase en français – où sont les toilettes ? – et s’est juré de ne pas arrêter de l’apprendre. Tupo retraçant son parcours événementiel de manière méthodique commence par le stage de septembre où, dit-il, « j’ai vécu plein d’expériences différentes : aller tout seul acheter du pain chez Kayser à Paris, faire des courses dans un supermarché, utiliser le RER et le métro parisien, me balader dans Paris, visiter des musées, déguster des vins et des produits régionaux de France, discuter avec des étudiants et des profs français, fêter l’anniversaire de mes 20 ans en France… ». Pour R.S., c’est le fait d’avoir pu réussir à produire le son « r »… Le désir d’apprentissage de la langue trouve à se réaliser dans des expériences personnelles, dans des suites de petits riens du quotidien.

Conclusion

Pour commencer à apprendre le français quand on est étudiant dans une université « scientifique » japonaise, il y a bien du « désir » qui entre en jeu. Cependant, ce dernier n'est pas, sauf cas extrêmement rare, l’expression de quelque chose qui serait propre à un seul. Le désir qui se manifeste dans ce contexte particulier est collectif et saisi individuellement par plusieurs étudiants : il s’agit de l’« akogare ». Ce sentiment n’est spécifique ni à l’objet France ni sans doute à la société japonaise mais il trouve spécialement à se manifester et pour cet objet et dans cette société. C'est à la fois une force et une faiblesse. En effet, l’akogare permet que la langue française continue d’être choisie tous les ans comme objet d’apprentissage par de jeunes Japonais alors que ceux-ci savent peu de choses, et sans doute de moins en moins, sur « la France » mais il rend dès lors plus aiguë, voire traumatisante, la prise de conscience de la langue comme d’un système linguistique spécifique qui pourrait être, dans l’absolu, à soi.

Les quelques étudiants qui arrivent à franchir le cap de l’apprentissage du français sur un mode appropriatif ont, en réalité, réussi à se défaire de l’akogare et à trouver du plaisir pour eux-mêmes dans la langue. Se faisant, ils ont transformé leur relation à cet objet, toujours en lien avec des fragments vécus du quotidien, en projetant sur lui non plus du désir mais de l’amour. Pour que l’apprentissage continue, pour que l’objet langue soit approprié sur le long terme, il faut cesser de désirer collectivement et commencer à aimer personnellement.

Références bibliographiques

ANDERSON, Patrick, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté, 1999.

ANDERSON, Patrick, *Une langue à venir, De l'entrée dans une langue étrangère à la construction de l'énonciation*, Paris, L'Harmattan, 2015.

ANDERSON, Patrick, LASELDI-GRELIS, « De la langue originaire à la langue de l'autre », *Études de linguistique appliquée*, nº 131, 2003, p. 343-356.

AQUIN, Thomas d', *Somme théologique IIa IIae Pars,* traduction La Morale Particulière, sans date.

BOURDIEU, Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement,* Paris, Editions de Minuit, 1979.

CASTELLOTTI, Véronique, *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*, Paris, Didier, 2017.

COCHOY, Franck, *De la curiosité. L'art de la séduction marchande*, Paris, Armand Colin, 2011.

FENOUILLET, Fabien, « La place du concept de motivation en formation pour adulte », *Savoirs*, n° 25, 2011, p. 9-46.

FENOUILLET, Fabien, *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, 2012.

FRANCQ Bernard, SCIEUR Philippe, *Etre curieux en sociologie*, Louvain : Presses Universitaires de Louvain, 2014.

GIUNTA, Lena, « Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté : influence de la durée d'étude du français et du séjour en France », *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises,* nº66 (3), 2017, p. 1-31.

HIMETA, Mariko, « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », dans Geneviève Zarate, Danièle Lévy, Claire Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2008, p. 233-237.

HIMETA, Mariko, « Les représentations de la France chez les étudiants taïwanais et japonais », dans Serge Dreyer, Rachel Juan (dir.), *Le français, la francophonie et la francophile en Asie-Pacifique*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 189-199.

HIMETA, Mariko, *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*, Tokyo, The Institute for Research in

Language Education, 2012.

GIORDAN, André, « Du désir d'apprendre. De la petite enfance à la maison de retraite », dans Pierre Mayen, Joris Thievenaz (dir.), *Commencements & recommencements. Education Permanente,* nº 210, 2017, p. 93-102.

ISHIMARU, Kumiko, *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*, Thèse de doctorat, Université de Nantes, 2012.

ISHIMARU, Kumiko, « Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais », *Signes, Discours et Sociétés*, *Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu*, 2015.

ISHIKAWA, Fumiya, « Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère », *Lidil*, 2009, p. 49-69,

ISHIKAWA, Fumiya, *Enseignement du français au Japon. Enjeux et perspectives en contexte,* Paris, L'Harmattan, 2018.

JACOB, Stéphane, *La curiosité. Ethologie et psychologie*, Paris, Mardaga, 2002.

KOZAKAÏ, Toshiaki, *Les Japonais sont-ils des Occidentaux ? Sociologie d'une acculturation volontaire*, Paris, L'Harmattan, 1991.

LIPOVETSKY, Guy, *Le bonheur paradoxal*, Paris, Folio, 2013.

MANGUEL, Alberto, *De la curiosité*, Paris, Actes Sud, 2015.

MATSUI, Sayako, « å□□ç´□ã□□ã□©ã□³ã□¹èª□å-¦ç¿□è□□ã□®å□□æ©□ã□¤ã□□ã□□ã□«é□¢ã□□ã□□ç □ç©¶â□□ã□□ã□©ã□³ã□¹èª□å-¦ç¿□ã□«å¯¾ã□□ã□□æ□□è□ã□®å¤□å□□ (Une étude sur la motivation des étudiants qui apprennent le français et l'évolution de leurs sentiments par rapport à son apprentissage) », *Revue japonaise de didactique du français*, vol.2 (1), 2007, p.180-195.

MAYEN, Pierre, THIEVENAZ, Joris (dir.), *Commencements & recommencements. Education Permanente,* nº 210, 2017.

MOGI, Ryogi, « ç□æ□□ç□□å¦ã□«ã□□ã□□ã□□ã□©ã□³ã□¹èª□å¦ç¿□æ□□åº¦ã□®å¤□å®¹ (Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de mobilité court) ». *Journal of the Nanzan Academic Society*, nº99, 2016, p. 67-89.

MOUTON, Ghislain, « *À la recherche du paysage linguistique français*, un projet stimulant la curiosité et facilitant l'apparition de la motivation ». *Revue japonaise de*

didactique du français, Études didactiques, vol. 10. n. 1, 2015, p. 62-79.

MONTEILS-LAENG, Laetitia, « Aristote et l'invention du désir », *Archives de Philosophie*, Tome 76, 2013, p. 441-457,

OHKI, Mitsuru, « Stimuler la motivation de l'apprenant japonais de français en contextualisant l'enseignement au Japon », *La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ? Actes du colloque de la Société coréenne d'enseignement de langue et de littérature françaises*, Université de Sookmyung, 2009, p. 90-112.

OHKI, Mitsuru, « Motiver par l'éducation au plurilinguisme : développement d'une didactique appropriée à l'apprentissage du français au Japon », dans Georges Alao, Martine Derivry-Plard, Elli Suzuki, Soyoung Yun-Roger (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*, Paris, Editions archives contemporaines, 2012, p. 179-191.

OHKI, Mitsuru, *et alii*, « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français », *Revue japonaise de didactique du français, Etudes didactiques,* vol. 4, nº1, 2009, p. 71-88.

OHKI, Mitsuru, HORI Shinya, « Les causes du manque de motivation chez les apprenants japonais de français ». *Revue japonaise de didactique du français. Etudes didactiques,* vol. 12, nº 1, 2017, p. 121-140.

PUNGIER, Marie-Françoise, « Désirs de langues – du côté des étudiants ». *Revue japonaise de didactique du français. Etudes didactiques*, vol. 2, nº 1, 2007, p. 196-214.

PUNGIER, Marie-Françoise, *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, 2014.

PUNGIER, Marie-Françoise, « Désir de français ou désir de France ? Ou la difficile entrée dans la langue d'étudiants japonais ». Communication orale.â¨ *Au-delà de la tâcheâ¨ / Impliquer les étudiants dans l'apprentissage de langues étrangères*, Colloque international Aprolínguas 2018â¨, 20, 21 et 22 septembre 2018, â¨Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Portugal, 2018.

TAKAHASHI, Kimie, Language Learning, Gender and Desire. Japanese Women on the Move. Bristol, Multinlingual Matters, 2013.

YATABE, Kazuhiko, « Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France », *Mots,* nº 41, 1994, p. 129-152.

[1] Je n'avais pas encore lu alors l'article de G. Mouton (2015) qui exploite ce même filon de la proximité.

[2] Après une longue expérience au CILFAC (Centre international de Langue et Action culturelle) de l'Université de Cergy-Pontoise (ou UCP), le stage de langue et de cultures francophones s'est installé à Tours.

[3] Cf. KOZAKAÏ, Toshiaki, « "Blanc d'honneur" : un regard psychosocial sur l'occidentalisation des Japonais », *Sociétés*, nº29, 1990, p. 9-15.

[4] Entrée « désirer »/ étymologie : Centre national des Ressources textuelles et lexicales.

[5] Entrée « sidus » : GAFFIOT, F., *Dictionnaire latin-français*, Paris, Hachette, 1934, p. 1439.

[6] Entrée « motivation »/ étymologie : Centre national des Ressources textuelles et lexicales: < http://www.cnrtl.fr/definition/motivation>.

[7] KUWAE, Kunio, *Manuel de japonais*, vol. 2, Paris, l'Asiathèque, 1980, p. 637.

[8] On leur demandait aussi d'indiquer le moment où ils avaient définitivement opté pour le français : avant leur entrée à l'université, après avoir regardé la brochure de langue grands commençants, ou au moment de l'orientation.

[9] https://www.japon.campusfrance.org/fr/etudier-le-francais-en-france

[10] Sur la différence entre ces deux termes, cf. Pungier, 2014.

[11] Il oppose ce nouvel âge au précédent sur le fait que l'*homo consumericus* ne cherche plus désormais à consommer pour *se distinguer*.

[12] A la question pourquoi à votre avis vos camarades ont arrêté d'étudier le français, *Mlle dinosaure* répond : « Jusqu'à ce qu'on arrive à un certain niveau (pouvoir utiliser les mots qu'on a appris en cours, pouvoir prononcer sans erreur ; pouvoir conjuguer les verbes, etc.), ça prend vraiment du temps. »

[13] Nous ne retenons ici que le diplôme supérieur possédé.