

**Interculturalité et Dynamique du dialogue
- Pour une intégration de la culture à la langue -**

Hideo HOSOKAWA

Département des hautes études de l'université de Waseda en didactique du japonais

Mots-clés : didactique des langues ; pratique de la pédagogie ; travaux de recherche ; réflexion et expression ; projet d'environnement pour l'activité langagière ; pratique-recherche

Introduction : de mon expérience personnelle (1983-1984) à l'enseignement de la « civilisation japonaise »

1. « Culture visible » et « culture invisible » — état de la situation jusqu'aux années quatre-vingt
2. De l'individualisation de la culture à la construction de l'identité — l'interculturalité mène à une construction commune de la norme
3. Vers l'intégration de la culture à la langue — points de vue sur l'élaboration d'un environnement pour les activités langagières
4. Quand la vision de la culture change, l'enseignement des langues change aussi — vers l'unification de la pratique pédagogique et de l'activité de recherche
5. Pour relier théorie et pratique — de la convergence des champs limitrophes à la pratique-recherche

En guise de conclusion — L'individu et la société dans l'interculturalité

Introduction : de mon expérience personnelle (1983-1984) à l'enseignement de la « civilisation japonaise »

Cet article apporte une réflexion sur l'intégration de la culture à la langue dans l'enseignement du japonais, en partant des thèmes de « la langue japonaise, des Japonais et de la culture japonaise ».

J'aimerais tout d'abord parler d'une expérience personnelle. Pendant l'année scolaire 1983-1984 en France j'enseignais pour la première fois le japonais à l'étranger. J'étais influencé par le structuralisme et je me posais la question de savoir comment enseigner la langue - définition saussurienne - japonaise, alors que l'approche communicative se répandait au Japon. J'ai écrit une critique sur l'enseignement du japonais

en France et à l'INALCO en particulier, (Hosokawa : 1986) en réfléchissant à cette année passée à l'étranger.

Sans entrer dans les détails voici les points qui me posaient problème..

- 1) La mise en place d'un programme donnant une vue d'ensemble de la pédagogie – le piège d'un cursus où toutes les compétences sont cloisonnées.
- 2) L'écart entre la langue et la culture – la façon d'aborder la « culture » et la langue utilisée.
- 3) L'établissement d'une politique de l'enseignement – la nécessité du dialogue entre enseignants.

1) Tout d'abord, je n'ai pas perçu, dans l'ensemble du programme, quelles étaient les compétences visées. Ce fut très pénible, surtout en tant qu'enseignant de japonais recruté pour un an et fraîchement débarqué du Japon. Le cursus était constitué de matières cloisonnées et je ne comprenais pas les rôles que tenaient, au sein du programme, les cours d'idéogrammes et de conversation dont j'étais chargé.

2) L'approche de la culture et la langue utilisée me posaient de gros problèmes. Par exemple, pendant les deux premières années, les cours d'oral se déroulaient selon la méthode directe et permettaient d'obtenir des résultats, mais en cours d'idéogrammes il fallait composer avec une liste déterminée et, comme la majorité des élèves n'arrivait pas à suivre les explications en japonais, il fallait transposer tout le vocabulaire en français. On n'abordait la culture qu'à partir de la troisième année, et tous les cours se déroulaient en français. Je me souviens très nettement du directeur de l'époque m'expliquant que -je cite- « si vous ne pouviez pas faire le cours en français, vous ne pourriez pas enseigner le japonais en France ». Par conséquent, il y avait une grande séparation entre langue et culture : les exercices de langue en japonais et la culture en français.

3) Il s'agit de mon ressenti final sur cette année passée dans ce milieu. En résumé, je pense que pour faire progresser le milieu de l'enseignement des langues, il faudrait une politique de l'éducation. Cependant à cette époque, les échanges entre enseignants pour organiser cette politique faisaient cruellement défaut.

Pour initier ce mouvement politique, j'ai changé de poste après mon retour au Japon, passant de la formation des enseignants de japonais « langue maternelle » à l'enseignement du japonais « langue étrangère », faisant ainsi l'expérience nouvelle dans la recherche en didactique de « *Nihon-jijō* : ce qui touche au Japon ». Par la suite, j'ai continué à me démener pendant environ quinze ans avec ce concept sur lequel réfléchir mène précisément au sujet de l'intégration de la culture à la langue dans la didactique du japonais.

En profitant de l'expérience pédagogique en France de 1983 à 1984, j'aimerais

dans cet article aborder mon point de vue sur l'intégration de la culture à la langue, sujet qui m'est cher, et effectuer un retour en arrière sur l'évolution de la didactique du japonais depuis les années soixante, pour finir par en proposer une perspective pour l'avenir.

1. « Culture visible » et « culture invisible »—état de la situation jusqu'aux années quatre-vingt

La tentative d'intégration de la culture à la langue a commencé principalement au début des années quatre-vingt dix au Japon. Elle est née d'une position critique vis-à-vis de la vision culturelle (la façon dont était pensée la culture). Il s'agit d'un mouvement à ampleur mondiale, non limité au Japon et influencé par les « cultural studies » en Angleterre : un mouvement qui se pose une nouvelle fois la question de la définition de la culture et qui s'est propagé dans le monde de la didactique des langues.

Les définitions de la « culture » sont multiples. Mais c'est dès les années quatre-vingt qu'on a commencé à parler de « culture visible » et de « culture invisible » (Suzuki : 1982, Zarate : 1986).

C'est une position qui fait ressortir une culture explicite, basée sur les organisations, les œuvres visibles, appelées « civilisation », telles que la littérature, le théâtre, l'architecture, la religion, l'art, etc. Le terme d'« essentialisme culturel » montre bien une culture définie par ces modèles considérés comme fondamentaux, et qui nous amène souvent à avoir tendance à juger certaines cultures « meilleures » que d'autres.

C'était un courant très en vogue au Japon dans les années soixante et soixante-dix, fonctionnant principalement avec le concept de « *Nihon-jijō* », où des spécialistes enseignent leurs connaissances dans leurs domaines aux apprenants étrangers. Bien sûr, il est encore présent mais, depuis l'introduction de l'approche communicative dans les années quatre-vingt, de moins en moins de didacticiens du japonais le soutiennent. La raison en est que cette position ne laisse presque aucune place à la formation des élèves à la communication, puisqu'on a tendance à se limiter à des explications des domaines concernés. C'était le cas en japonais et, à l'époque, il était fréquent de dire que l'enseignement du japonais consistait à commenter la grammaire et le vocabulaire. Disons qu'il s'agissait d'une méthode qui considérait la langue et la culture comme des objets visibles et fixes. Cette tendance subsiste aujourd'hui encore à travers de multiples aspects.

La culture implicite s'affirme face à la culture explicite au début des années quatre-vingt. Contrairement à cette dernière qui a pour objet les couches superficielles, elle se rapporte aux couches internes, aux comportements, aux gestes quotidiens qui, si nous n'y prêtons pas attention, passent inaperçus. Nous ne sommes plus dans l'« essentialisme culturel » mais dans le « relativisme culturel ». Il ne s'agit pas de donner telle valeur à telle

société, mais de considérer que chaque culture a ses propres valeurs dans la société. Il en ressort une idée selon laquelle, puisque la langue est en lien profond avec les coutumes d'une société et les habitudes quotidiennes, du point de vue de la didactique, on en vient à penser qu'en apprenant ces dernières on peut faire sienne la langue.

Pour enseigner la culture explicite, il fallait des experts dans chaque domaine, mais pour la culture implicite, c'est le rôle des enseignants de langue, et il a fallu réfléchir à la façon de l'introduire dans les cours.

L'approche communicative a tenté de faire une intégration de la culture à la langue en mettant en scène la culture implicite dans des jeux de rôles. Mais il y a un gros problème : ce travail de mise en scène de la culture implicite pose en lui-même la contradiction qui consiste à rendre l'implicite explicite. L'activité se réduit à obtenir une réponse unique, appauvrissant l'enseignement.

La « compétence socio-culturelle » (Neustupny) fait partie de ces pensées représentatives du traitement de la culture dans la didactique du japonais des années quatre-vingt.

Cette position présuppose l'existence d'une culture en soi qui serait un code soutenant la société. De ce fait, elle rejoint à la fin l'« essentialisme culturel ». On comprend que la « compétence socio-culturelle » des années quatre-vingt, bien que faisant référence au terme « compétence », désigne en fait les connaissances comme la « cultural literacy » de E.D.Hirsch, et les informations concernant la « société japonaise ». Le fait même de rendre visible une culture invisible et d'en faire un objet d'enseignement conduit difficilement au développement d'une compétence culturelle. De plus, si la culture elle-même est limitée à une société donnée, la « compétence culturelle » elle-même risque d'être enfermée dans le domaine de l'acquisition de connaissances et d'informations sur cette seule société.

2 De l'individualisation de la culture à la construction de l'identité – L'interculturalité mène à une construction commune de la norme

L'individualisation de la culture commence lorsque l'on met en doute le principe d'une culture existant en soi comme code soutenant la société. C'est la troisième position qui considère le code culturel, vu précédemment, comme changeant, dynamique. De fait, il ne peut être un objet d'études. Sur ce point, il y a une grande différence avec les autres courants jusque-là abordés. Autrement dit, le code jusqu'ici enseigné était figé mais, avec ce changement de point de vue, il est désormais fluctuant et son enseignement est devenu impossible par la même occasion.

Le code étant dynamique et fluctuant, le pédagogue est amené à changer de

point du vue : il ne s'agit plus du code culturel d'une société donnée, qui serait l'objet de l'enseignement, mais du regard que porte chaque individu sur ce code.

L'individu reçoit des influences de plusieurs sociétés et cultures, il est un sujet vivant dans un monde interculturel et on ne peut donc pas concevoir la classe comme un groupe progressant vers un objectif unique. La conclusion de cette vision de l'enseignement est que l'orientation que prendra l'enseignement sera le fruit du choix de l'apprenant en tant que sujet et individu.

Un des points importants sera de discuter de quelle manière on considère les caractères dynamique et fluctuant du code. Ici, je voudrais étudier la société, la culture, non pas comme quelque chose qui entourerait physiquement, spatialement l'individu, mais seulement comme le reflet de la conscience que l'individu en a (Cf. Bourdieu, Zarate : 1995).

C'est-à-dire que la société/culture interprétée de cette manière n'a pas d'existence en dehors de l'individu, mais à l'intérieur de chacun en tant qu'image. C'est ce que j'appelle « l'individualisation de la culture » ou « la culture de l'individu »(Hosokawa : 1999, 2002, 2003).

L'individualisation de la culture ne signifie pas simplement le fait de parler de soi. Il s'agit pour chaque acteur de considérer la culture comme son propre problème. Ce qui nous amène à la question de savoir comment l'acteur voit le problème et à la question de la découverte de problèmes (Hosokawa : 2008).

Du coup, il s'agit de savoir, dans un premier temps, de quelle manière chaque individu se fabrique l'image de la société, de la culture, et ensuite, de déterminer, sur cette base, quelle attitude chaque individu doit adopter, en tant qu'élément constitutif de cette société. Ainsi l'objet de l'étude/enseignement n'est plus d'acquérir des connaissances, des informations, mais de prendre conscience de la multiplicité et de la complexité de la société. Ceci est directement lié au problème de l'identité de chacun des individus participant à cette société.

Le mot « identité » employé ici est pris dans le sens d'un lieu où « je me sens bien », où « je suis à ma place ». C'est-à-dire la réponse que chaque individu se donne à lui-même au cours des réflexions qu'il mène autour des questions : « Que suis-je? », « Qui suis-je? ». En d'autres termes, c'est également le lieu où m'est garanti le fait que je suis moi-même. Un lieu où je ressens toujours l'impression : « je suis content d'être la. », « j'ai le droit d'être la. » Certainement quelque chose de proche de ce que Kramsch appelle « the third place ». (Kramsch : 1998)

Cependant, utiliser uniquement le terme de « construction » ne convient, pas car l'identité de l'individu se forme, dès l'étape de la conscience, de plusieurs profils, et ces

facettes changent continuellement. Pour la question que nous abordons le terme de « reconstruction » est plus approprié, et celui de « construction commune » conviendrait pour une identité conçue avec d'autres personnes. Le sens de cette « construction » n'a pas à être précisé dès le départ par l'enseignant ou les apprenants. Si j'ose dire, il ne se forme qu'à travers le débat ou les dialogues.

Faire de cette « construction » un objectif est dès lors impossible. Plutôt que d'observer comment « construire » l'identité de chaque apprenant, concevoir un environnement incitant à cette « construction » doit devenir un objectif important de la pratique pédagogique.

Cette réflexion change naturellement le maniement de la langue. Comme cette dernière porte fortement la nuance d'outil de communication entre individus, il devient difficile d'envisager les formes du langage (le vocabulaire, les types de phrases) comme objectifs d'études. Car il faut tenir compte, dorénavant, du processus d'élaboration, de restructuration de l'identité par la parole, lorsqu'on s'intéresse à ce qu'un individu pense et à la manière dont il s'exprime.

À travers ces positions abordées jusqu'ici concernant la langue et la culture, il y a une grande question transversale : celle de la norme.

Quand on y pense, la norme a toujours existé en didactique comme ce qui devait être appris par les apprenants. Il s'agit d'objectifs de langue ou culturels, qu'on assimile comme des connaissances et qu'on apprend aussi bien d'un enseignant expérimenté que d'un locuteur natif. De fait, les étudiants en japonais avaient, par exemple, toujours le désir de « parler comme un japonais ».

Cependant, si cette norme n'existe que chez l'enseignant ou chez le locuteur natif, l'apprenant ne pourra jamais dépasser ces derniers et la hiérarchie de la classe ne pourra être ébranlée.

Si on place l'apprenant au centre des activités de la classe et qu'on se donne pour objectif aussi bien pour l'enseignant, que pour l'élève, d'étudier une culture autre que la sienne, un environnement qui ne permettrait pas ce genre d'apprentissage ne pourrait être que rempli de contradictions.

Si on va dans ce sens, le problème de la vision de la culture va de nouveau s'imposer. Si on admet que l'image de la société/de la culture que chaque individu possède en lui change sans cesse à travers les différents échanges, on peut dire que la norme qui se trouve dans chacun des membres qui composent cette communauté qu'est la société est aussi un mouvement perpétuel. C'est là que se trouve, pour moi, la signification de l'interculturalité.

La société/la culture s'impose des frontières suivant différentes topologies,

telles que rationalité, ethnie, mais aussi sexe, âge, profession ou position sociale. Chaque individu possède, hébergés en lui, tous ces traits culturels. C'est bien pour cette raison que les individus, au travers de liens et d'échanges, s'influencent mutuellement. Apprendre une langue consiste, au milieu de cette interculturalité, pour chaque individu, à saisir comment comprendre cette interculturalité.

3 Vers une intégration de la culture à la langue

Comment penser cette intégration, si on se place du point de vue de l'interculturalité?

Songez aux différentes prises de positions et aux interprétations de la culture et de la langue dont nous avons parlé. Si on penche vers la « culture explicite », on exige naturellement des connaissances sur elle. En réalité les connaissances font partie de l'interprétation, mais nous avons des difficultés à le ressentir ainsi. On comprend qu'elles sont toujours du côté de l'enseignant, et qu'acquérir ces connaissances constitue l'étude. Il s'ensuit que les connaissances sont clairement et inévitablement du côté de l'enseignant. On dira que les connaissances culturelles de l'enseignant lui-même deviennent telles quelles l'objectif de l'étude.

Dans le cas de la « culture implicite », ce problème peut plus facilement passer inaperçu derrière les activités. Ceci parce qu'elles sont faites par les élèves et que l'enseignant se contente de créer un environnement favorable. Mais, comme je l'ai dit, si on considère que l'objectif est la découverte d'un code culturel, comme prototype, on couvrirait alors les étudiants de stéréotypes du type « les japonais sont ..., la culture japonaise est ... » et il est à craindre que cette réflexion reste figée.

Les « connaissances culturelles » sont une représentation (résultante d'une image) que porte chaque individu, enseignant ou locuteur natif. Cependant, nous avons l'illusion que le code que nous avons découvert est celui de la société toute entière et nous avons du mal à reconnaître qu'il s'agit de quelque chose qui relève d'un ordre individuel.

Le problème se résume à se demander comment penser la « société », la « culture ». Il y a bien un code culturel de la société mais personne ne peut l'extraire dans sa forme mouvante. C'est exactement comme les neurones, dont nous pouvons observer l'organisation, mais que nous ne pouvons extraire, vivants, d'un être humain.

Une façon de faire est de généraliser au maximum la découverte personnelle et de la camoufler sous une apparence objective. Ce processus est souvent utilisé par les enquêtes quantitatives, où l'on montre des tendances comme objectives. C'est une attitude qu'a jusqu'ici adopté la recherche. Une fois le camouflage terminé, on le pose comme objectif pédagogique, qui doit être appris et vers lequel l'enseignant doit tendre une fois qu'il l'a

découvert.

Une autre façon de faire est de considérer qu'il est impossible de généraliser l'image de la société/de la culture puisqu'elle est d'ordre individuel. Dans ce cas, puisqu'on ne peut pas décider et fixer la direction que doit prendre l'apprentissage, les participants du cours doivent parvenir au dialogue et à un accord par un processus d'interaction. Par conséquent, le rôle du chargé de cours doit être de créer un environnement favorisant les débats et les consensus entre les participants.

Il s'agit d'une démarche qui diffère totalement de celle qui consiste à figer la société/la culture et à la scinder entre « visible » et « invisible ». Au contraire, l'actualité langagière tend vers une révision de la norme que chacun possède en lui et à l'élaborer de concert. C'est la signification de la construction commune de la norme dans l'interculturalité.

Par rapport à une « compétence culturelle » qui, en fait, consiste en une étude/un enseignement dont l'objectif est l'acquisition de connaissances/informations « culturelles », on peut définir la « compétence interculturelle » comme la capacité à individualiser la « culture », à penser la relation à l'autre en termes de « culture de l'individu » et, au-delà, à conceptualiser la relation à la « société ». Dans ce sens, l'« interculturalité » possède une base commune avec l'« intersubjectivité », de même que cette « interculturalité » est soutenue par des « dialogues ».

Comme cela dépend des consciences de chaque acteur de l'exercice langagier, il faut expliquer la position des enseignants qui ne peuvent qu'observer attentivement, comme tierces personnes, la façon dont s'active cet exercice. C'est ainsi que, comme je le disais, naît le point de vue qui cherche comment créer un environnement actif d'exercice langagier pour les acteurs.

Mais créer cet environnement ne signifie pas laisser les acteurs totalement libres. J'ai dit qu'il fallait d'abord agir sur la base de thèmes, mais pour cela, il est nécessaire de vérifier lesquels. En même temps, ces thèmes se basent sur l'originalité des acteurs et forcer à apprendre un contenu didactique préfabriqué n'est pas approprié. Autant que possible, il faut se baser sur les intentions des acteurs, selon chacun d'entre eux. De plus, il faut indiquer la voie à suivre pour l'exercice et ses objectifs concrets.

Cela signifie qu'on ne peut pas non plus se donner, d'une manière simpliste, la « construction » de l'identité comme objectif. Le but principal de la pratique d'enseignement n'est pas de « construire » l'identité de chacun des acteurs, mais de constituer un milieu favorable à cette « construction ».

4 Quand la vision de la culture et de la langue change, la pédagogie change aussi—

unification de la pratique et des activités de recherche

Il y a quinze ans, j'ai adopté cette approche de la langue et de la culture, et je pensais, jusqu'alors, que la didactique du japonais c'était « enseigner le japonais ». Depuis que j'exerçais ce métier, j'étais convaincu qu'en didactique des langues il fallait s'attacher aux capacités et non aux connaissances. Cependant, « enseigner le japonais », c'était également pour moi se demander de quelle façon enseigner les spécificités des mécanismes de construction d'une phrase, du vocabulaire et du ton, de manière systématique et efficace.

En me mettant à m'interroger sur le sens de l'activité langagière, mon approche a progressivement changé. En effet, lorsque j'ai compris que le but de l'enseignement des langues était de développer les capacités de communication, la question était alors de savoir quelle communication était possible en utilisant la langue cible. Cela signifiait mettre en place, pour la première fois, des activités langagières avec des objectifs concrets et il se profilait une nouvelle donnée à prendre en compte: l'importance de l'autre.

Si on conçoit la communication par le langage dans la société, comme un échange avec l'autre par la parole, pour atteindre tel but concret, on peut se demander s'il est possible d' « enseigner » cela de manière systématique et efficace.

Si l'on considère que la linguistique, c'est mettre à jour les principes qui soutiennent les structures et systèmes des langues, l'acte d'enseignement des langues ne serait-il dans ce cas, rien d'autre qu' « enseigner » les résultats de ces recherches linguistiques? J'avais le sentiment qu'à la base de l'activité langagière se trouvait un principe ou un système. Mais ce n'était pas quelque chose que l'on pouvait extraire pour le présenter, car un tel système est extrêmement dynamique; dès lors qu'il serait extrait, il perdrait toute valeur. On ne peut donc qu'utiliser le terme de « caractère systématique ».

J'en suis venu à penser que le but de la pédagogie de la langue n'était pas de faire sortir ces principes et systèmes pour les enseigner, mais plutôt d'établir un lieu où l'activité langagière des acteurs serait réactivée. Ainsi, mon orientation des recherches didactiques a radicalement changé.

Le fait même d'établir un tel environnement, et de le mettre en pratique, est déjà un acte pédagogique qui tient de l'enseignement du japonais. J'ai pensé un environnement dans lequel les acteurs s'expriment en se servant de leur réflexion et du japonais, tout en s'appuyant sur un thème qui leur est propre. L'activité langagière s'effectue alors par interaction avec les autres. Cette réflexion m'a permis de définir la recherche dans l'enseignement, autrement dit en didactique. De plus, avec la mise en place et l'application de cet environnement, ma didactique et mes recherches se rejoignent

enfin.

Pour en revenir à notre thème, il n'est pas question d'« enseigner la culture », il s'agit des prémices d'une réflexion qui prend en compte l'identité propre à chacun et qui voit converger mes recherches et ma pratique.

5 Pour relier la théorie à la pratique—vers une réflexion sur la pratique en relation avec les domaines limitrophes

Si l'on pose le « multilinguisme et multiculturalisme » comme définissant une société dans laquelle coexistent des langues et cultures différentes par rapport à « plurilinguisme et pluriculturalisme » qui désignent l'individu parlant partageant plusieurs langues et cultures (63^{ème} Session ordinaire du Sénat, 2003-2004 p.69), il serait bon de commencer à chercher ce que l'enseignement des langues pourrait faire avec le dialogue pour que, dans les nombreuses sociétés qui composent le monde, on puisse exprimer ce que l'on pense en dépassant la barrière de la frontière et des peuples. Cela signifie que la pédagogie du japonais ne se limite pas à la langue japonaise, aux Japonais et à la société japonaise, c'est une position et une orientation qui essaient activement de s'ouvrir pour faire le lien avec les multiples pédagogies des langues.

Par exemple, l'un des principes qui sous-tend le CECR est qu'apprendre une langue, c'est apprendre la société qui parle cette langue. Pour que l'apprenant comprenne la multiplicité et la complexité de cette société, et arrive à dépasser les stéréotypes superficiels, il est nécessaire de traiter à fond les problèmes de cette société au travers de différents thèmes.

Ce problème ne se pose pas uniquement dans l'enseignement du japonais mais dans celui de toutes les langues. Ceci a déjà été mis en avant, de manière détaillée, dans les rapports du CECR.

En japonais, un examen universitaire proposé aux étudiants étrangers (Nihon ryugaku shiken) est venu remplacer le traditionnel examen d'aptitude en japonais (JLPT) pour l'admission de ces derniers. Cela montre que l'orientation a évolué: partant de l'idée d'une pédagogie qui se limite à enseigner aux étrangers des types de phrases et des mots de vocabulaire en japonais, on s'est orienté vers un objectif pédagogique d'assimilation d'une pensée et d'une expression intellectuelle que l'on pourrait qualifier d'écriture académique. Avec les précurseurs internationaux de la pédagogie des langues et de la compétence interculturelle que sont Geneviève Zarate, Claire Kramsch et Joseph Lo Bianco, un nouveau mouvement est amorcé. L'équipe Liteacy, acteur principal de ce mouvement, organise des colloques visant à créer un environnement au sein duquel ses membres peuvent débattre d'égal à égal avec les précurseurs du domaine concerné

(Sasaki, Hosokawa, Sunakawa, Kawakami, Kadokura et Segawa : 2007).

De cette façon, dans le monde de l'enseignement des langues, on se met petit à petit à avancer en recherchant la synthèse entre langue et culture. Fini le temps où la didactique du japonais se limitait à l'univers de la langue japonaise. Prendre en compte les multiples formes prises par les convergences de champs et domaines d'étude et les refléter dans des tentatives de pratique constitue l'avenir de l'enseignement des langues.

Je définirai la « pratique-recherche » comme une activité qui, par un retour de l'enseignant sur sa pratique, en vérifie le sens et vise un plus haut degré d'expression de soi grâce à l'acceptation active de l'interaction avec l'autre. La « pratique-recherche » n'est ni « une recherche sur la pratique », ni « faire de la recherche sur quelque chose par la pratique ». La « pratique » elle-même est la « recherche ». Cette « pratique-recherche » est, à la fois, découverte par l'enseignant de sa propre problématique et expression de l'enseignant visant à résoudre cette problématique, et une action créant une nouvelle forme de classe, par l'ouverture de l'enseignant à l'autre et par l'interaction avec l'autre. Tant le processus que le résultat de cette action sont bénéfiques à chacun des acteurs de cette pratique (Hosokawa : 2006, 2008).

Dans ce contexte, la découverte et l'interprétation de la problématique: « quel est le genre de classe que je vise? » vont déterminer une pratique particulière, qui deviendra elle-même l'axe de nouvelles pratiques, soit autant de manières, pour l'enseignant, de s'exprimer, en tant qu'individu qui constitueront le moteur-même de cette « pratique-recherche ». C'est pour cela qu'il est indispensable que l'enseignant de langue ouvre sa pratique en direction de l'autre pour améliorer sa pratique pédagogique quotidienne. Il est bien entendu que cela passe par la collaboration et le dialogue entre intéressés.

Conclusion perspective– L'individu et la société dans l'interculturalité

Dans ce texte, j'ai commencé par montrer comment, en partant de la difficulté à définir la « culture », je suis passé d'une conception de la culture, perçue à l'intérieur de la société considérée comme un groupe, à l'idée d'une individualisation de la culture et d'une construction de l'identité. C'est, en effet, par la prise de conscience qu'on devient apte à intégrer la culture à la langue.

Jusqu'à présent, la notion de « culture » a presque toujours été discutée dans un contexte national ou ethnique, sans que ce cadre soit remis en question. Du coup, l'idée d'« inter- » a eu tendance à être traitée comme une question entre nations ou entre ethnies.

Bien que les notions d'« international » et d'« interculturel » soient deux notions totalement différentes, elles ont souvent été confondues. On a beaucoup parlé

perspectives de cosmopolitisme et dangers du déracinement, mais on ne s'est guère interrogé sur le sens des « racines ». Remettre en question le sens de la « culture » va sans doute aussi amener à modifier profondément la signification de l'« interculturalité ».

On insiste sur la relation d'individu à individu, qui est devenue la base de la communication humaine ainsi que sur la relation entre individu et société. Redéfinir le sens du « dialogue » qui bâtit la communication entre individus, c'est se demander ce qu'on veut faire en dialoguant, comment la société se bâtit par le dialogue, c'est exprimer l'importance pour l'enseignement des langues de développer la dynamique du dialogue.

C'est par le processus de ces réflexions que je suis arrivé à l'hypothèse que le but de la didactique des langues consiste dans l'élaboration d'activités pédagogiques favorables à la création d'un environnement permettant la communication, afin que les hommes puissent établir des relations les uns avec les autres. Chacun porte en lui un thème qui lui est propre. Ce thème se manifeste sous diverses formes. Ce qui est important, c'est la manière de le représenter, comment faire pour l'exprimer « à ma manière », une manière qui m'est propre. C'est ainsi que chaque acteur vivifie sa réflexion et sa représentation, basées sur son thème, à travers l'interaction avec divers acteurs. Pour ce faire, il est important de faire attention à l'individualité de l'acteur et à la communauté, indispensable à la formation d'une société.

La pratique-recherche que je préconise consiste à chercher comment concevoir, élaborer et mettre en pratique une pédagogie permettant de satisfaire, à la fois, cette individualité et cette communauté. L'enseignement des langues est une discipline primordiale qui, tout en subissant l'influence des systèmes en vigueur dans la société, interroge les relations entre l'individu et la société dans une communauté plurilingue et pluriculturelle. Je suis conscient de la situation inconfortable de l'enseignant du japonais, ballotté entre différentes mesures politiques. Je me demande quels dialogues, quelles discussions seront possibles dans le cadre de la question : « qu'est-ce que la didactique du japonais? ».

Mais, au-delà, il me semble important de se poser des questions telles que, « qu'est-ce qu'agir à l'aide des langues? », « qu'est-ce que construire une société pour un individu, en tant que citoyen? », « quel est le rôle de l'enseignement des langues dans cette perspective? ». Et en discuter constitue véritablement le but de l'interculturalité.

Bibliographe :

- Bourdieu, Pierre, 1990, (traduction en japonais) *Distinction*, Tokyo, Fujiwara-shoten
Hosokawa, Hideo, 1986, *A partir de la classe de japonais à Paris*, Tokyo, Sanscido, 180 p.

- 1990, *Découvrir la langue japonaise* (en japonais), Tokyo, Keiso-shobo, 250 p.
- 1994, *Initiation au Nihon-jijō (la culture japonaise dans le japonais langue étrangère)* (en japonais), Tokyo, Taishukan-shoten, 240 p.
- 1999, *Le japonais langue étrangère et la culture japonaise* (en japonais), Tokyo, Akashi-shoten, 252 p.
- 2002, *Ce que nous visons dans le japonais langue étrangère – théorie et pratique pour l'intégration de la culture à la langue* (en japonais), Tokyo, Akashi-shoten, 348 p.
- 2004, *Le japonais pour la réflexion — initiation aux activités dans une classe qui découvre et résout des problèmes* (en japonais), Tokyo, Akashi-shoten, 259 p.
- 2006, *Planifier son projet de recherche* (en japonais), Tokyo, Tokyo-tosho, 185 p.
- 2008, *Planifier une thèse* (en japonais), Tokyo, Tokyo-tosho, 172 p.
- Kramsch, Claire, 1998, *Language and Culture*, Oxford University Press
- Molinié, Muriel, 2006, *Autobiographie et réflexivité* Université Cergy-pontoise
- Neustepny, J. V., 1991, *Pour un nouvel enseignement du japonais* (en japonais), Tokyo, Taishukan-shoten
- Sasaki, M., H. Hosokawa, Y. Sunakawa, I. Kawakami, M. Kadokura et H. Segawa, 2007, *Enseignement des langues qui change* (en japonais), Tokyo, Kourosio-shuppan
- Suzuki, Takao, 1982, *langues et culture* (en japonais), Tokyo, iwanami-shoten,
- Zarate, Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris
- Zarate, Geneviève, 1995, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris



フランス日本語教育

Enseignement du Japonais en France

No. 5

第10回シンポジウム報告・発表論文集

Actes du colloque 2008

ISSN : 2104 - 7766

2011年2月発行

編集・発行

フランス日本語教師会

Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)

Section de japonais

Département d'Etudes Orientales

UFR de langues. Université Stendhal-Grenoble 3

BP 25 - 38040 Grenoble Cedex 9, France

E-mail : bureau@aejf.asso.fr / URL : <http://aejf.asso.fr>

印刷

Service imprimerie - Université Charles-de-Gaulle - Lille 3

Domaine Universitaire du « Pont de Bois »

BP 60149 - 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France

© 2011 Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF)