

**Apprentissage interculturel à travers le programme de reportage
dans le pays cible :
Difficulté à formuler une problématique**

**TAKEMATSU Yuko
(Université Seinan Gakuin)**

■

Dans notre établissement universitaire japonais nous organisons un programme de reportages en France et dans des pays francophones ; il est destiné aux apprenants de français de toutes les facultés ; son but est de mettre en pratique la langue et de faire découvrir l'altérité. À notre époque de la mondialisation le savoir, le savoir-faire et le savoir-être prennent autant de poids et gagnent autant d'importance chez le sujet apprenant. Centré sur ce dernier, le programme est basé sur son apprentissage de l'interculturel en autonomie. Il contient plusieurs étapes : choix du sujet, problématisation, hypothèse, plan de voyage, reportage sur place, classement des résultats, analyse, réflexion et conclusion. Nous y observons que l'étudiant se heurte à beaucoup d'obstacles quand il problématise son sujet. L'apprenant en choisit-il un trop quotidien ? La comparaison reste-t-elle au niveau de la simple différence ? D'où vient cette difficulté pour lui ? Nous montrerons les difficultés des participants à partir de leurs présentations créées dans ce cadre de programme universitaire de reportages, et nous nous proposons de réfléchir sur cette question des enjeux de l'apprentissage d'interculturel.

■

interculturel, autonomie, problématique, médiation

■

La pratique de l'écrit scientifique s'inscrit traditionnellement en France dans le curriculum des établissements scolaires sous forme de dissertation dès le lycée. Au Japon, il n'en existe de classe ni au lycée ni au collège. Mais elle apparaît à la première année de l'université, comme dans le cours de « Ênshu », (cours de base pratique et scientifique) dans lequel les étudiants peuvent s'entraîner au langage écrit. Des manuels de rédaction de dissertation, rapports ou mémoires sont très souvent publiés dans toutes les disciplines

de l'université japonaise.

Qu'est-ce qu'une problématique ? D'après le *Trésor de la langue française*, c'est « l'art, la science de poser les problèmes ». Nonnon constate :

Apprendre à problématiser est un objectif valorisé, caractéristique de modes d'éducation qui visent une formation d'attitudes intellectuelles, de modes de pensée élaborés plus que la restitution de savoir-faire ou l'accumulation de connaissances. (Nonnon, 2002 : 29)

Il faut ainsi savoir poser une question et formuler une problématique. Un professeur de lycée français dit : « Créer autour de votre sujet un espace de discussion, qui montrera qu'en dépit de vos convictions, vous avez conscience de la complexité de la réalité et de la diversité des approches possibles de cette réalité »¹.

Le problème appartient donc à la fois aux réalités subjective et objective. On peut partir de l'intérêt de soi-même, créer un espace de discussion, multiplier des approches différentes et arriver enfin à une conclusion plus ou moins acceptable. La capacité de problématiser suppose des connaissances et leur traitement et exige la remise en question de ce qui est déjà fixé ; cela suppose aussi l'ouverture à de nouveaux horizons.

Lorsqu'il s'agit de l'apprentissage interculturel en didactique du français, il est nécessaire pour l'étudiant d'expérimenter une autre culture aussi bien que de s'entraîner à la problématisation du thème. La réalité n'est jamais une chose simple et monolithique à comprendre. Elle est tellement complexe que l'expérience d'une autre culture est essentielle pour découvrir l'*altérité* et se découvrir soi-même.

L'acquisition d'une compétence interculturelle pour les apprenants de FLE s'inscrit dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* :

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. (CECR, 2001 : 9)

¹ Lycée de la Mer et du Littoral bourcefrance le Chapus, <<http://www.lyceebourcefranc.fr/fiche-cdi.php?id=10>, consulté le 22 août 2019>.

Le programme « p. Communiquons » est un programme de reportages subventionné et organisé par l'Université Seinan Gakuin qui vise à développer l'apprentissage en autonomie pour acquérir des compétences linguistiques et interculturelles. Il permet à l'apprenant de construire une problématique et d'aller faire une enquête d'opinion et/ou une interview sur place et d'analyser le résultat.

L'approche par l'expérience s'impose comme le meilleur moyen d'impliquer l'apprenant dans la formation. [...] Elle est constituée de plusieurs phases : l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse de laquelle vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle. (Maga, 2007 : 8)

Dans la perspective interculturelle, l'apprenant doit donc plus que jamais être impliqué dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu. (Ibid.)

Dans ce cadre de programme le « savoir problématiser » nous semble crucial tant il est vrai que pour les apprenants japonais il ne va pas de soi de formuler une problématique. La plupart n'arrivent pas à une bonne problématisation. Pourquoi n'y réussissent-ils pas ? Où se trouve la difficulté de la formulation ? Nous allons observer d'abord ensemble les étapes du programme des reportages pour confirmer la position de la problématique, et puis voir la corrélation entre la quantité de lignes écrites pour les études préliminaires et le nombre de références, et enfin examiner concrètement le type de phrase que les participants ont formulé pour la problématique.

2 Étapes des reportages du programme

Notre analyse porte sur le corpus des exposés des étudiants qui ont participé au programme « p. Communiquons » des années universitaires de 2015 à 2018, pendant une durée de quatre ans, soit trente-trois reportages que tout le monde peut voir sur le site web de l'Université Seinan Gakuin. (Le programme continue en 2019.)

Il existe six étapes en comptant les actions principales du programme :

1. choisir un sujet, se documenter, problématiser, formuler une hypothèse

2. faire un plan de voyage, décider du lieu de reportage (enquête et/ou interview), exécuter le reportage
3. classer les résultats acquis, analyser, réfléchir, rédiger le rapport en japonais
4. le traduire en français, se faire corriger, arranger et perfectionner le texte
5. créer une page d'accueil internet et la mettre en ligne
6. faire la communication de l'ensemble en public

La première étape est la plus importante de toutes car elle seule occupe les deux tiers du projet et permet de réussir ou non le reportage qui dépend incontestablement de cette étape, comme nous a dit un journaliste japonais que nous avons invité en 2015 pour une rencontre avec les participants au programme. Il leur a expliqué ce qu'est un reportage.

Nous nous focaliserons sur la première étape que l'on peut appeler la période de problématisation. Cette dernière dure à peu près trois mois, en mai, juin et juillet (l'année universitaire commençant en avril au Japon). L'étudiant qui a déjà décidé son sujet aborde la recherche en documents à la bibliothèque et sur internet et il construit la problématique. Il prépare cinq ou six questions pour son enquête et son interview et formule une hypothèse. Pendant cette période de problématisation, l'importance consiste à élaborer le sujet. Le travail de l'étudiant n'est donc pas linéaire, mais réitératif.

Nous avons tous les ans une équipe de travail pour chaque groupe de participants au projet. Cette équipe se compose d'étudiants en Master et en Doctorat, de professeurs japonais et français et parfois aussi de stagiaires français de FLE qui apportent leur aide. L'équipe et les participants organisent une réunion au moins quatre fois avant le voyage pour la France ou dans un pays francophone.

Les groupes de participants effectuent également l'intervention dans une classe de langue à laquelle ils appartiennent. Ils communiquent leur problématique, hypothèse, lieu de reportage, public de questionnaire, etc. Les camarades de classe leur donnent des avis et leur apportent des informations utiles au reportage.

Enfin les participants visitent l'Institut Français pour rencontrer un professeur français qui vérifiera la pertinence de la problématique et leur fournit des conseils. L'Institut Français du Japon-Kyushu et l'Université Seinan Gakuin coopèrent au programme.

Bref, les étudiants profitent de toutes ces occasions pour cerner la problématique. C'est également un véritable moment de l'apprentissage interculturel, car les informations des divers documents, les avis d'étudiants en Master, ceux de professeurs et de natifs ne sont pas toujours identiques, même parfois carrément opposés.

Tout à la fin du programme, certains groupes reçoivent, cependant, le commentaire

suivant de l'Institut Français : « L'exposé est très clair, mais manque de problématisation en introduction. » (2016) ; « La problématique n'est pas énoncée. » (2018)

3 Corrélation entre la quantité de lignes écrites et celle de références dans la version japonaise

Voyons d'abord si la conclusion ou la réflexion finale répond à la problématique posée initialement. Nous avons divisé les présentations en deux : 11 groupes dont la conclusion répond plutôt bien à la problématique (désormais G11) ; 22 groupes dont la conclusion ne répond pas très bien à la conclusion (désormais G22). La correspondance de la problématique et de la conclusion prouve que les apprenants ont bien compris leur problématique et gardent en tête l'axe de reportage jusqu'à la fin de leur travail. Si nous comptons 11 groupes qui y ont réussi sur 33 au total, le chiffre indique à peu près un tiers de succès.

Exemple I:

titre	<i>Les gens qui aiment les « Vintages »</i>
problématique	Notre époque est marquée par l'explosion du "fast-fashion" – vêtements neufs à bon marché – et des produits hi-techs évolués. Pourtant, il y a des gens qui aiment et choisissent de vieux habits. Certains en font même leur métier et ont ouvert une friperie. Nous avons voulu savoir ce qu'ils pensaient de leur profession et découvrir avec eux le charme du vintage.
conclusion	<p>1. Plutôt que de travailler pour gagner de l'argent, c'est surtout une façon de pouvoir s'exprimer et d'affirmer son identité. C'est pouvoir gagner sa vie et de l'argent en travaillant et en affirmant pleinement son identité. C'est un point commun que l'on retrouve parmi les vendeurs de ces boutiques au Japon et en France.</p> <p>2. Ils ont une confiance absolue envers la qualité de ces vieux objets. Leur pari est de faire confiance au passé. Ils pensent que la base et la qualité se font sur l'expérience et le vécu, par conséquent un nouveau produit sera invariablement conçu sur la base d'un vieux produit. Encore une fois, ils ont une pleine confiance en la qualité du produit. Si le produit a duré aussi longtemps c'est qu'il est forcément de très bonne qualité, de plus le produit possède une histoire qui a traversé plusieurs générations.</p> <p>3. Si on témoigne de sa passion pour une vieille chose qui est parfaite, on peut alors témoigner et partager l'histoire de ces objets personnels ; c'est quelque chose de bien. Comme nous l'avons écrit ci-dessus, ils veulent partager avec les autres, raconter l'histoire de leurs vêtements, échanger avec passion, amour et fierté</p>

	l'histoire de leurs trouvailles.
--	----------------------------------

Tableau 1 : un G11 en 2015

Exemple II :

titre	<i>La différence de conception du « Kashi » entre les Japonais et les Français</i>
problématique	L'idée de la pâtisserie en France et celle du « Kashi » (en japonais) au Japon sont-elles différentes ou identiques ? La pâtisserie est-elle l'équivalent du « Kashi » ?
conclusion	Ce que les Japonais considèrent comme « Kashi » leur est familier, mais pas pour les Français, pour qui l'équivalent n'est pas vraiment la « Pâtisserie ». De plus, la conception du « Kashi » pour une majorité de Japonais interrogés correspond à « Quelque chose qui est bon marché et qu'on peut manger sans cérémonie ». En voyant d'autres réponses, désignant un snack ou quelque chose de salé/piquant comme « Kashi », je peux en déduire que « Kashi » et « Pâtisserie » sont deux concepts différents. D'un côté, le gâteau et la tarte, que les Français voient comme des pâtisseries, sont considérés comme des desserts pour les Japonais. Pour cette raison, les Japonais accordent une place plus spéciale au gâteau que les Français. Il faut ajouter qu'on ne mange pas de dessert après le dîner dans la tradition japonaise. Ainsi, j'ai véritablement compris que la conception du « Kashi » en japonais ne s'applique pas à la France.

Tableau 2 : un G11 en 2016

Le groupe de l'exemple I (Tableau 1) essaie de reformuler leur sujet : « Nous avons voulu savoir ce qu'ils pensaient de leur profession et découvrir avec eux le charme du vintage. » Dans la problématique du premier exemple, nous pouvons observer les deux idées opposées : la cohabitation du magasin « fast-fashion » et des produits hi-techs, d'une part et de l'autre, les friperies qui sont populaires de nos jours.

Le groupe de l'exemple II (Tableau 2) reformule en utilisant deux fois l'interrogation directe : « L'idée de la pâtisserie en France et celle du «Kashi» (en japonais) au Japon sont-elles différentes ou identiques ? La pâtisserie est-elle l'équivalent du «Kashi» ? » Dans la problématique du second exemple, l'étudiante remarque un décalage bizarre quand elle veut traduire le japonais « kashi » en français « pâtisserie ». Les deux exemples produisent ainsi des pensées qui s'opposent et des idées qui se trouvent en décalage, et ils nécessitent une argumentation et un travail discursif.

Exemple III

titre	<i>Les chocolats français</i>
problématique	Quelle sorte de chocolats y a-t-il en France ? Dans les supermarchés et aux chocolateries, j'examine

	l'arôme et le goût de chaque chocolat.
conclusion	Dans les chocolateries, il y a beaucoup de chocolats noirs. Ces chocolats sentent le cacao. De plus, ils sont peu sucrés et un peu amers. Il se vend beaucoup de chocolats au lait dans les supermarchés. Ces chocolats ont un parfum très doux. Ça dépend des gens, mais la plupart des Japonais peuvent sentir cette douceur.

Tableau 3 : un G22 en 2016

Dans l'introduction du troisième exemple, on peut dire que la problématique n'est pas valable. Ce genre d'enquête peut se faire en France comme au Japon, dans n'importe quelle chocolaterie. Dans sa conclusion, l'étudiante souligne la douceur du goût du chocolat mais n'en mentionne pas la variété.

Exemple IV :

titre	<i>Pourquoi vous aimez le Japon ? ~ enquête auprès d'étudiants de l'INALCO ~</i>
problématique	Nous cherchons à savoir pourquoi les étudiants qui étudient le japonais aiment le Japon et quelle est l'image qu'ils ont du Japon. Puis nous chercherons si les Français qui y ont séjourné ont changé d'image du Japon.
conclusion	Concernant les questionnaires, il y a eu beaucoup plus de réponses « les mangas » que de réponses telles que, par exemple, « la culture traditionnelle ». En plus, beaucoup de personnes ont répondu en premier « les mangas » à la question : « Quels sont les mots que vous associez au Japon ? ». Dans les interviews, « les mangas » étaient un mot-clé. En effet, les mangas sont la principale raison qui amène à commencer l'étude du japonais. Ils jouent un rôle important pour ce qui est de connecter la France au Japon. Il y a peu de changement d'image entre avant le voyage au Japon et après le voyage. Les clichés concernant les Japonais diminuent, mais l'image des Japonais travailleurs et polis ne changent pas.

Tableau 4 : un G22 en 2016

Dans l'exemple IV la problématique n'est pas très élaborée puisqu'on pose trois questions différentes : la raison d'aimer le Japon, des images du Japon et le changement d'image avant et après le voyage au Japon. La conclusion se focalise sur un seul mot-clé, « les mangas », comme si ce mot résolvait tous les problèmes.

Une problématique n'est pas vraie ou fausse, elle est plus ou moins acceptable ou valide.

(Nonnon, op.cit. : 41)

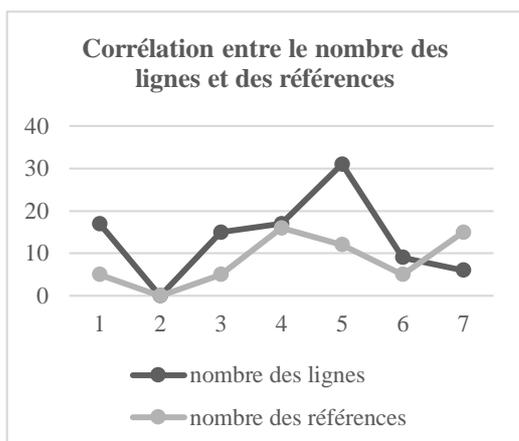
On peut prévoir ce qui se passera dans le reportage et même anticiper la conclusion quand la problématique est bien construite.

Pour construire une bonne problématique, il faut se placer dans le champ du sujet choisi et lire des documents dessus pour mieux connaître le sujet et l'argumenter. Les livres de référence, les informations acquises par les média divers et les entretiens avec le médiateur² sont indispensables. Nous recommandons ainsi aux participants de noter la référence et de montrer ce qu'ils ont lu pour leur étude.

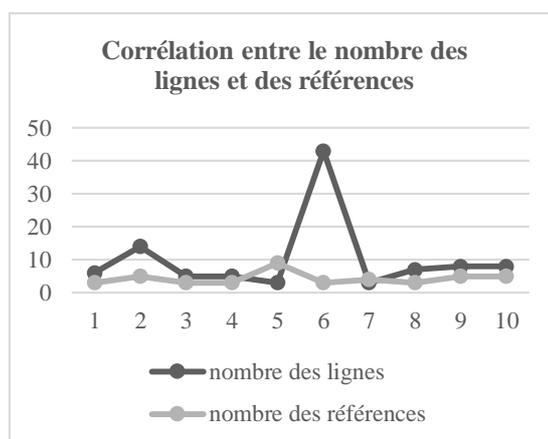
Sur les sites en version japonaise, nous avons mené une recherche sur la corrélation entre la quantité de lignes écrites par les étudiants et le nombre de références qui y sont mentionnées. Mais il faut faire attention au traitement des documents ; c'est à partir de l'année 2017 que nous avons mis au point les différentes rubriques à remplir pour les présentations des sujets ; l'une d'entre ces rubriques est la bibliographie. En 2015 et 2016, nous n'avons pas créé de rubriques, bien que nous leur disions à plusieurs reprises de mettre la bibliographie sur leur page d'accueil.

Nous avons calculé le nombre de lignes écrites des exposés du G11 : 17,1 lignes en moyenne, alors que celui du G22 est de 10,3. Quant au nombre de références pour le G11 : 5,6 en moyenne, contre 2,7 pour le G22. On peut constater que le G11 recueille beaucoup plus de références que le G22 et que le reportage est précédé d'une longue étude préliminaire par rapport au G22.

² Le mot « médiateur » ainsi que celui « médiation » sont décrits dans le *CECR volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe, 2018. <www.coe.int/lang-cecr>, consulté le 23 août 2019. Nous nous référons également au document de Daniel Coste et Marisa Cavalli, (2015) *Education, mobilité, altérité -Les fonctions de médiation de l'école*, Conseil de l'Europe, 2015.



Graphique 1 : G11 (2017-2018)



Graphique 2 : G22 (2017-2018)

Alors, nous vous montrons la corrélation entre le nombre de lignes écrites et celui de références mentionnées en 2017 et 2018. Le graphique en 1 indique la corrélation entre les deux pour le G11, et le graphique en 2, celle pour le G22. Le chiffre de corrélation est 0.421436949 pour le premier et -0.254006163 pour le second. Dans les deux cas, on observe une corrélation relativement faible. Les deux éléments sont proportionnels cependant, pour le G11, alors qu'ils ont tendance à être inversement proportionnels pour le G22.

Les étudiants du G11 comprennent l'utilisation des références, tandis que ceux du G22 paraissent indifférents à la valeur des documents et à la connaissance globale du sujet à traiter.

4 Formuler la problématique en français

Quels types d'interrogation conduisent l'étudiant à une meilleure conclusion ? Nous aimerions préciser qu'il s'agit bien de l'apprenant japonais, car ce dernier ne s'était jamais entraîné à quelque rapport scientifique, comme nous l'avions déclaré au début. Résumer un texte ou en trouver les caractéristiques ne lui pose, a priori, pas de problème. Cependant, trouver la question qui correspond à la réponse, par exemple, en classe de langue étrangère, semble plus difficile à l'apprenant japonais ; c'est ce que nous remarquons dans notre expérience d'enseignement.

Pour problématiser en français, nous conseillons à l'étudiant d'utiliser l'interrogation directe, en particulier avec « pourquoi » et « comment », comme les professeurs en

France qui recommandent le QQCOQPC³³. Nous lui conseillons également d'essayer d'écrire toujours une phrase simple. Le texte initialement écrit par l'étudiant est corrigé d'abord par les étudiants japonais en Master et en Doctorat, et puis corrigé à nouveau par un professeur français de l'Institut Français, pour être finalement ajusté et mis au point par l'étudiant lui-même.

Voyons maintenant comment les étudiants formulent leur problématique. Nous avons divisé cela en trois types de phrases :

Type 1 : Interrogation directe ; par exemple : « Est-ce que les jeunes Japonaises et les jeunes Françaises portent des vêtements et autres accessoires de grandes marques ? » (2017)

Type 2 : Interrogation indirecte ; par exemple : « Nous avons voulu savoir pourquoi ils ont choisi cette langue. » (2015)

Type 3 : phrase énonciative ; par exemple : « Nous avons voulu nous renseigner sur l'état actuel de la cuisine japonaise en France. » (2016)

Nous pouvons observer qu'il y a 25 groupes qui utilisent le Type 1, 8 groupes qui utilisent le Type 2 et 13 groupes, le type 3 (on les compte deux fois lorsqu'un groupe utilise deux types de phrase). Il y a 24 groupes qui choisissent un seul type de phrase pour problématiser leur sujet, 8 groupes qui choisissent deux types de phrase complexe, et 1 groupe qui utilise tous les types de phrases dans la problématisation. D'où le fait que l'interrogation « directe » et « simple » soit la plus adoptée de tous les types.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
type de phrase simple	G11 (F) fréquence		G11 (J) fréquence		G22 (F) fréquence	x0.5		G22 (J) fréquence	x0.5	
1	□5		□5		7	3.5		6	□3	
2	★1		3		1	★0.5		4	2	
3	2		1		6	3	bcp	2	1	
total	■8	bcp	■9	bcp	14	7	pas bcp	12	6	pas bcp
type de phrase complexe										
1&2	2	bcp	1		1	0.5		5	□2.5	bcp
1&3	1		0		4	☆2		0	0	
2&3	0		1		1	0.5		4	2	□bcp

³³ Première lettre des questions à se poser : Quoi, Quand, Combien, Où, Qui, Pourquoi, Comment.

1&2&3	0		0		2	1		1	0.5	
total	3	pas bcp	2	pas bcp	8	■4 bcp		10	■5 bcp	

Tableau 5 : Types de phrases et Problématisation

Nous avons établi le Tableau 5 pour voir en détail le choix de types de phrases chez les étudiants.

La partie gauche montre la répartition du G11. Celle de droite, la répartition du G22. Les colonnes A et F indiquent le nombre de groupes qui adoptent les types de phrases pour écrire la problématique en français. Nous comparons les chiffres du G22 avec ceux du G11 proportionnellement. Les colonnes C et I présentent le nombre de groupes qui adoptent les types de phrases dans la version japonaise.

Nous allons interpréter les caractéristiques qui ressortent dans le tableau, à savoir les quatre carrés noirs et les cinq carrés blancs, les deux étoiles noires et l'étoile blanche.

Carrés noirs et blancs : D'abord, il est notable que la plupart des groupes utilisent un seul type de phrase interrogative « simple » plutôt que la superposition de deux ou trois types de phrases interrogatives. Il est vrai que la superposition des phrases interrogatives risque de poser plusieurs problèmes d'approches différents plutôt que des problèmes approfondis. Le G11 a tendance à simplifier le problème, par rapport au G22, en choisissant un seul type de phrase interrogative, alors que le G22 a tendance à utiliser deux ou trois types de phrases interrogatives avec combinaison pour formuler la problématique en japonais et en français dans les deux versions. La problématique ne semble pas bien cernée chez le G22.

Voici d'autres exemples de problématisation dans le G11 :

- Type 1 : « Quelles sont les affaires de Michelin en tant qu'entreprise de pneus ? » (2018)
- Type 1 : « Quelle importance occupe le miel dans la vie des habitants de Montpellier ? » (2018)
- Type 3 : « Nous nous sommes intéressées aux toilettes publiques en France. Ensuite, nous avons fait des recherches sur le nettoyage et l'hygiène dans la ville de Paris. » (2016)

Étoiles noires : Il est remarquable que dans le G11, trois groupes ont écrit en japonais avec la structure de phrase de Type 2, à savoir l'interrogation indirecte, mais en français, ayant passé par deux fois de corrections auprès des étudiants en Master et en Doctorat et des professeurs de l'Institut Français, deux groupes évitent d'utiliser l'interrogation indirecte et adoptent soit le Type 1, soit la superposition de Types 1 et 2. Dans le G22, on

peut remarquer le même phénomène : Quatre groupes formulent en japonais la problématique uniquement avec l'interrogation indirecte, cependant trois groupent abandonnent ce style pour la rédaction finale en français. Les types 1 et 3 augmentent par conséquent.

Étoile blanche : Cette orientation s'observe également chez les groupes qui préfèrent l'utilisation des types de phrases plurielles dont certains membres établissent leur problématique en japonais avec la combinaison des interrogations directe et indirecte, ou que d'autres établissent leur problématique en japonais avec la combinaison de l'interrogation indirecte et de la phrase énonciative. L'interrogation indirecte disparaît dans leurs versions françaises, et la combinaison de types de phrase 1 et 3 apparaît où elle n'existait pas au début. Voici un exemple ci-dessous.

Exemple 5 : L'éducation en France et au Japon (G22)

<p>Quelle est la différence entre la volonté et l'attitude d'apprentissage des étudiants japonais et celles des étudiants français ?</p> <p>Au sujet de la volonté d'apprendre des étudiants à l'université, nous allons comparer les étudiants japonais avec les étudiants français censés avoir un haut niveau des connaissances en Europe. Nous voulons savoir pourquoi les étudiants japonais ne travaillent pas beaucoup et essayons de trouver comment résoudre ce problème.</p>	<p>Quelle est la différence entre la volonté et l'attitude des étudiants français en cours et celles des étudiants japonais ?</p> <p>Nous comparerons les étudiants français qui ont un bon niveau de connaissances de l'Europe avec les étudiants japonais, et nous réfléchirons sur la question du mon (sic) manque d'investissement des étudiants japonais dans leurs cours.</p>
---	---

Tableau 5 : gauche : Phrases de l'étudiante en version japonaise traduites par l'auteur de cet article / droite : Phrases en version française sur le site web.

Nous observons que les correcteurs ont ainsi tendance à éviter l'usage de l'interrogation indirecte et qu'ils recommandent d'écrire avec l'interrogation directe ou avec une phrase énonciative simple. Pourquoi le recommandent-ils ? C'est parce que la phrase simple est plus facile à comprendre que la phrase complexe. Ou encore parce que la phrase complexe est plus longue et contient plus de mots que la phrase simple, ce qui provoque un risque de perdre le mot-clé dans la problématique.

Si le correcteur recommande d'utiliser le « type 3 » pour la problématisation, cela devrait avoir rapport au texte écrit. Dans l'exemple 5, la phrase complexe avec interrogation indirecte dans la traduction précise : « Nous voulons savoir pourquoi les étudiants japonais ne travaillent pas beaucoup et essayons de trouver comment résoudre ce problème. », se transforme en phrase simple et soutenue : « Nous réfléchissons sur la question du mon (sic) manque d'investissement des étudiants japonais dans leurs cours ». « Le manque d'investissement » n'est pas une locution ordinaire pour les étudiants. Les mots sont difficiles sans doute, pourtant au sein de la pédagogie, ils sont en usage courant et exactement appropriés pour la problématique de ce groupe.

Il faudrait probablement ajouter une remarque sur la fréquence élevée du « Type de phrase 2 » en version japonaise. Pourquoi la plupart des étudiants japonais écrivent-ils la problématique avec l'interrogation indirecte et la proposition subordonnée ? Les Japonais préfèrent les expressions de détours et rejettent les déclarations brusques et sèches. Ils aiment l'euphémisme et l'adoucissement de ton, d'où nous semble se produire ce phénomène.

5 Conclusion

L'apprentissage interculturel est un apprentissage de langue et de culture par excellence. Dans notre programme « p. Communiquons » l'apprenant se trouve impliqué en plein milieu des actions de la médiation. Celle-ci « désigne toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre. » (Coste & Cavalli, 2015 : 30) La construction de la problématique occupe particulièrement une partie importante du programme, sans conscience claire peut-être de la part de l'apprenant. Elle nécessite la recherche en documents sur le pays cible et l'élaboration d'un sujet culturel en interaction avec les médiateurs. Dans cette interaction, la comparaison entre les deux pays ne doit pas se borner à une simple comparaison. Le problème touche à la profondeur de l'autre et de soi-même, comme le dit Fougerouse :

Dans la culture et dans la langue se reflète une mise en scène de soi et des autres. L'interculturel repose sur un jeu permanent entre le je sujet qui existe en relation avec d'autres sujets. Tout ego est un alter ego et tout alter est un ego. (Fougerouse, 2016 : 5)

Bibliographie

- Le CECR, (2001), Conseil de l'Europe, <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>>, consulté le 23 août 2019.
- Le CECR, (2018), *volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Conseil de l'Europe, <www.coe.int/lang-cecr>, consulté le 23 août 2019.
- Coste, D. & Cavalli, M., *Education, mobilité, altérité - Les fonctions de médiation de l'école*, Unité des Politiques linguistiques DGII – Direction générale de la démocratie Conseil de l'Europe, 2015 <<https://rm.coe.int/education-mobilite-alterite-les-fonctions-de-mediation-de-l-ecole/16807367ef>>, consulté le 28 août 2019
- Fougerouse, M-C., (2016) « Une approche de l'interculturel dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère », *Synergies France* n.10, 2016, p.109-122. <<https://gerflint.fr/Base/France10/fougerouse.pdf>>, consulté le 21 août 2019.
- Maga, H., (2007), Former les apprenants de FLE à l'interculturel, Centre international d'études pédagogiques – CIEP, <http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_former.htm>, consulté le 27.04.2019.
- Nonnon, E., (2002) « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? », in : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°29, 2002. Lire-écrire dans le supérieur. pp. 29-74; <https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1438>, consulté le 14 août 2019.
- Lycée de la Mer et du Littoral bourcefrance le Chapus : <<http://www.lyceebourcefranc.fr/fiche-cdi.php?id=10>>, consulté le 22 août 2019.
- Programme « p. Communiquons » : <<http://www.seinangu.ac.jp/france/communiquons/works.html>>