

# Stéréotypes et représentations du Québec chez les étudiants universitaires japonais en F.L.E.

## フランス語を学ぶ日本人大学生が抱く ケベックに対するイメージ及びステレオタイプ

Léna GIUNTA

レナ・ジュンタ

### Résumé

外国語教員として、学生が学んでいる言語が使われている国に対するイメージ及びステレオタイプに度々直面することがあります。本論文の目的は、フランス語を学んでいる日本人大学生のケベックに対するイメージ及びステレオタイプの分析を通して、ケベックの知名度や、日本人大学生がケベックに関してどういった知識を持っているか、をはかることです。又、外国語としてのフランス語教授法（F.L.E.）に関わる教員や研究者が、日本人大学生が抱くケベックに対するイメージ及びステレオタイプをより良く知り、教育的アプローチや研究の中で生かしていく重要性について考えていきます。そして、ケベックに対するイメージと、カナダに対するそれとを比較し、大学生のケベックに対するイメージの特異性とフランス、フランス語との関わりを明らかにしていきます。

Mots-clés : stéréotypes, représentations, étudiants japonais, Québec, Canada

キーワード : ステレオタイプ、イメージ、日本人大学生、ケベック、カナダ

### Introduction

L'objectif de la présente étude consiste tout d'abord à connaître le degré de notoriété du Québec chez les étudiants universitaires japonais ainsi que leurs connaissances générales sur cette région francophone. Il s'agit d'autre part de faire apparaître les courants dominants qui traversent leurs représentations et leurs stéréotypes à propos du Québec afin de mieux les appréhender et permettre aux

enseignants de français langue étrangère (F.L.E.) de les prendre en compte dans leurs approches pédagogiques.

En tant qu'enseignants d'une langue étrangère, nous devons faire face au quotidien à l'image que se font les apprenants du ou des pays dont ils apprennent la langue. Il est donc important de cerner leurs représentations comme une connaissance première et de s'en servir comme « un point de départ méthodologique » (Zarate, 1993, p. 36) de notre enseignement. De plus, nous devons aujourd'hui faire face dans les universités japonaises à un déclin des effectifs du français au profit du chinois, du coréen et de l'espagnol (Komatsu, 2014) et au renforcement de l'enseignement de l'anglais dans les programmes officiels (Koishi, 2014). Partant du principe que les représentations ont une influence non négligeable sur le choix de la deuxième langue étrangère, cela ne peut pas nous laisser indifférents. De surcroît, la francophonie est une réelle source de motivation et un facteur clé de l'apprentissage du français chez les apprenants japonais. Detey (2016) fait d'ailleurs remarquer que la francophonie « est à présent mise en avant comme outil de promotion de la langue française au Japon, soulignant, à juste titre, que l'étude du français peut aujourd'hui offrir un accès à divers espaces sociaux et culturels, non restreints à ceux de l'Hexagone » (p. 123).

Dans cet article, à l'issue d'un bref rappel des présupposés théoriques relatifs aux notions abordées, nous ferons un état des lieux des représentations et des stéréotypes du Québec chez les étudiants universitaires japonais. Ensuite, sur la base des principaux résultats de notre enquête, nous comparerons les stéréotypes associés au Québec et au Canada.

## **1. Présupposés théoriques**

En premier lieu, nous allons définir rapidement les notions de « représentation » et de « stéréotype ». Zarate (1993) explique que « les représentations sociales construisent les limites entre le groupe d'appartenance et les autres [...] ». Puisque partager des représentations, c'est manifester son adhésion à un groupe, affirmer un lien social et contribuer à son renforcement, les représentations participent à un processus de définition de l'identité sociale. [...] Si toute représentation relève d'une démarche identitaire, les représentations de l'étranger constituent paradoxalement l'une des voies les plus accessibles pour amorcer une réflexion sur le fonctionnement de son identité. [...] À l'instar de toutes les autres formes de représentation, *les*

*représentations de l'étranger renvoient à l'identité du groupe qui les produit* » (p. 30). Ainsi, les représentations sont primordiales car tout en définissant « des proximités et des affinités, des éloignements et des incompatibilités » (Bourdieu, 1987, p. 93), elles permettent à chaque individu de se positionner dans un groupe et par rapport à d'autres groupes. Charaudeau et Maingueneau (2002) vont dans le même sens en précisant qu'elles constituent « la médiation sociale qui permet aux membres d'un groupe de se construire une *conscience de soi* et partant d'une *identité collective* » (p. 504).

La notion de « stéréotype », quant à elle, a été présentée à l'origine par le publiciste américain Walter Lippmann comme des « images de seconde main qui médiatisent notre rapport au réel » (Amossy, 1991, p. 26). Aujourd'hui, Cuq (2003) les définit comme « une représentation "cliché" d'une réalité [...] qui réduit celle-ci à un trait, à "une idée toute faite". Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité » (p. 224). Amossy (2000), pour sa part, les caractérise comme « une image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème [...]. C'est un savoir diffus qui relève moins d'une connaissance du réel que de l'opinion partagée. [...] Le stéréotype est l'opération qui consiste à penser le réel à travers une représentation culturelle préexistante, un schème collectif figé » (p. 59). Elle ajoute d'autre part que « [l]e stéréotype [...] est toujours relatif. Il est tributaire de nos modèles culturels, eux-mêmes variables et changeants. [...] Il varie infiniment selon les époques, les cultures, les milieux. » (1991, p. 24). Paradoxalement, le caractère à la fois fossilisé et mouvant du stéréotype se dégage de ces définitions. D'autre part, le stéréotype comporte en général une connotation négative. Amossy et Herschberg Pierrot (2016) expliquent que : « [d]epuis un siècle environ, le développement de la presse, puis des différentes formes de médias, l'avènement des sociétés démocratiques modernes ont créé une hantise de la stéréotypie. On dénonce le prêt-à-penser, le déjà-dit. » (p. 5). Cependant, les stéréotypes ne sont pas tout à fait inutiles. En effet, Amossy (1991) les définit comme « le schème abstrait, la grille que l'esprit humain applique sur le monde pour mieux l'investir » (p. 24). Ils sont donc indispensables pour une meilleure compréhension du monde et à la vie en société.

Nous allons ensuite nous pencher sur l'importance des représentations et des stéréotypes dans le cadre d'une classe de F.L.E. Selon Zarate (1993), la classe de langue est « un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation » (p. 11). Ainsi, à travers l'apprentissage d'une langue

étrangère, les apprenants entrent en relation avec « d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires » (Beacco, 2000, p. 15) qui leur sont tout à fait nouveaux et qui engendrent des incompréhensions et des questions auxquelles l'enseignant doit répondre. Beacco (2000) souligne d'ailleurs qu' : « [e]nseigner la communication sans décrire aussi les protocoles sociaux qui constituent la trame des échanges langagiers et qui en définissent les conditions de succès, c'est se condamner à ne pas répondre à de sourdes interrogations des apprenants » (p. 17). Il nous semble donc difficile d'enseigner le français en particulier aux étudiants japonais - géographiquement si éloignés des pays francophones et avec si peu de contact au quotidien avec des francophones – en négligeant les composantes socioculturelles.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) précise d'ailleurs que la perspective privilégiée « est, très généralement [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (p. 15). Dans cette perspective, il est intéressant d'identifier les représentations des apprenants comme une première forme de connaissance afin d'en faire un point de départ de notre enseignement. Cuq (2003) va dans le même sens en faisant remarquer que : « [s]'il est vain, pédagogiquement, de vouloir lutter contre les stéréotypes, qui sont plus puissants et plus enracinés que leurs objets, il est indispensable néanmoins de les compléter et de montrer ainsi qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité considérée [...]. En début d'apprentissage, le recours aux stéréotypes peut également être considéré comme une forme de connaissance première, sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire la suite de son enseignement » (p. 224). Dans le cadre du Japon, Gras et Corbeil (2008) affirment quant à eux qu'« [a]fin d'enrichir la formation des apprenants, l'enseignant de français doit [...] comprendre l'image que ses étudiants ont de la France [...] afin d'établir un dialogue formateur qui dépasse l'enseignement de la grammaire ou des actes de parole, pour permettre une meilleure synergie dans l'acquisition des compétences » (p. 72). Nous ajouterons que l'enseignant doit prendre en compte les

représentations de l'ensemble des pays francophones comme point de départ de son enseignement d'autant plus qu'aujourd'hui, la francophonie est une réelle source de motivation et un facteur clé de l'apprentissage du français chez les apprenants japonais comme le prouve une enquête menée par la même occasion<sup>1</sup>. En effet, à la question « Pourquoi étudiez-vous le français ? », la réponse « parce que c'est la langue la plus utilisée dans le monde après l'anglais / le français est parlé par beaucoup de gens / c'est une langue officielle internationale / c'est une langue parlée en Europe, en Afrique, au Canada » arrive largement en tête avec 42 occurrences (16% des raisons citées)<sup>2</sup>. Remarquons qu'en 2017, les étudiants japonais étudient le français plus pour des raisons utilitaires qu'affectives ou culturelles. Ainsi, en négligeant la francophonie dans son ensemble, l'enseignant pourrait passer non seulement à côté de la réalité du monde actuel de même que des besoins des apprenants mais surtout à côté de leurs attentes ce qui pourrait expliquer la baisse de leur motivation qui est une certitude (Ohki, Hori, Nishiyama, Tajino, 2009).

Nous avons vu que la rencontre avec l'altérité dans le cadre d'un cours de langue étrangère est source de questionnements mais elle peut aussi faire naître un sentiment de malaise, en particulier si elle ne correspond pas aux attentes des apprenants, à l'idée qu'ils se font du ou des pays dont ils apprennent la langue, et donc à leurs représentations et stéréotypes. En faisant recours aux stéréotypes de l'ensemble des pays francophones comme connaissance première des apprenants et en invitant ces derniers à rencontrer l'altérité d'une manière pragmatique et critique, l'enseignant peut les aider à dépasser, compléter, et relativiser leurs stéréotypes. Pour aller plus loin, une réflexion sur les stéréotypes de leur propre pays peut être possible ainsi que sur le « rapport entre altérité de l'autre et identité de soi, sans tomber dans le piège d'un stéréotype rigide opposant soi et l'autre, lequel ne peut être que contreproductif par rapport à l'objectif d'une véritable rencontre interculturelle » (Groisard, 2017, p. 134). Ces présupposés sont à la base de notre travail dont nous présentons ensuite la méthodologie, l'enquête, le profil des répondants et les principaux résultats.

## **2. Méthodologie**

### **2. 1. Collecte des données**

Nos données ont été recueillies à l'issue de notre premier cours de F.L.E. (entre le 11 et le 14 avril 2017) auprès de 203 étudiants de trois grandes universités privées

japonaises situées à Tokyo et dans sa banlieue. Pour les apprenants de première année qui se sont initiés au français à l'université, il s'agissait du premier, ou bien d'un des premiers cours de français, car ils venaient tout juste de commencer leur année universitaire. Les participants ne connaissaient pas les objectifs de l'enquête. Ils y ont répondu de manière anonyme, par écrit et dans leur langue maternelle. Nous avons conduit une recherche semi-qualitative ou semi-quantitative avec un questionnaire semi-ouvert, ce qui a permis d'obtenir de nombreuses réponses pertinentes et librement exprimées. Dans le but de favoriser la spontanéité des réponses, le temps de passation total était limité à 15 minutes. La question qui nous intéressait particulièrement sur l'image du Québec (Question A. 3., voir plus loin) était fondée sur la technique d'association libre toujours pour encourager la sincérité.

## **2. 2. Instrument d'analyse de nos données**

Afin de classer et analyser les stéréotypes du public étudiant japonais sur le Québec, nous nous sommes référés à la catégorisation des stéréotypes de Cain et Briane (1994). Ces derniers ont mené des enquêtes auprès de collégiens et de lycéens portant sur l'enseignement et l'apprentissage de huit langues vivantes afin de « faire apparaître les courants dominants qui traversent les représentations des élèves concernant les pays dont ils apprennent les langues » (Cain et Briane, 1994, p. 10). Les résultats ont été classés en 13 catégories : 1 - traits caractérisant les habitants, 2 - mode de vie, incluant la rubrique alimentation, 3 - organisation sociale, 4 - modernité, 5 - tradition, 6 - histoire, 7 - politique, 8 - économie, 9 - domaine culturel, 10 - paysage construit, 11 - paysage naturel, 12 - connotations affectives envers le pays et ses habitants, 13 - attributions erronées.

Dans le cas des apprenants japonais, Ishimaru (2012) a utilisé cet outil pour effectuer une étude croisée sur les catégories qui déterminent les stéréotypes des étudiants japonais sur la France et celles qui caractérisent les stéréotypes des apprenants français sur le Japon. Giunta (2018), quant à elle, y a fait appel pour mesurer l'impact de la durée d'étude du français et d'un séjour en France sur les stéréotypes et les représentations de la France chez le public étudiant japonais.

## **2. 3. Répondants**

Les participants de notre enquête sont tous des étudiants d'université. Ils sont

tous japonais mais ont, bien entendu, des parcours très différents. 203 étudiants dont 101 hommes et 102 femmes, âgés de 17 à 22 ans (moyenne d'âge de 18,7 ans), en première, deuxième et troisième année de licence, ont participé à l'enquête. Il s'agit d'apprenants non spécialistes et en filière non scientifique (arts libéraux, droit, sciences politiques, économie, commerce, histoire, littérature, anglais, etc.) inscrits en cours de F.L.E. Ils ont tous choisi le français de leur plein gré parmi plusieurs deuxièmes langues étrangères (français, allemand, chinois, espagnol, coréen, etc.) enseignées dans la plupart des universités.

répartition	répondants		
par sexe	101 hommes (50,25%)		102 femmes (49,75%)
par faculté / université	tous (100%) en filière non scientifique (droit, économie, commerce, sciences politiques, etc.) de trois universités de Tokyo et sa banlieue		
par année d'étude (en licence)	110 étudiants en 1ère année (54,2%)	77 étudiants en 2ème année (37,9%)	16 étudiants en 3ème année (7,9%)

Tableau 1. Répartition des répondants selon le sexe, la faculté / l'université et l'année d'étude

Il nous paraît plus pertinent de nous pencher sur le nombre d'années d'apprentissage du français car certains étudiants ont commencé à apprendre le français au lycée. Parmi les 203 répondants, 89 étudiants (dont 84 en première année) commencent le français (43,8%) et 114 étudiants ont au moins un an d'apprentissage (56,2%). Ces derniers se répartissent comme suit :

nombre d'années d'apprentissage du français	nombre de faux-débutants	pourcentage (parmi les 203 répondants)
1 an	58	28,6%
2 ans	15	7,4%
3 ans	25	12,3%
4 ans	12	5,9%
5 ans et plus	4	2%

Tableau 2. Répartition des faux-débutants selon le nombre d'années d'apprentissage du français

D'autre part, 26 étudiants de première année ont commencé l'apprentissage du français au lycée et/ou ont vécu dans leur enfance ou leur adolescence dans un pays francophone. Pour ce qui est de la répartition des répondants par type de cours, tous les étudiants (203) sont inscrits en cours de F.L.E. (100%). 94 étudiants sont inscrits

dans un cursus « intensif » (46,3%) et 109 inscrits dans un cursus « standard » (53,7%). Enfin, pour 177 étudiants, notre cours est obligatoire (87,2%) contre 26 pour lesquels il est optionnel (12,8%).

## 2. 4. Questionnaire

Le questionnaire a été réalisé en japonais afin de permettre à tous les apprenants de bien comprendre les questions et d'y répondre librement et sincèrement. Quant à la consigne en début d'enquête, elle avait pour objectif d'encourager la spontanéité des réponses. Le questionnaire était divisé en 4 parties (enquête A, B, C et D). Ce sont les résultats de l'enquête A et B – concernant respectivement le Québec et le Canada – qui ont été principalement analysés dans le présent article. Voici la traduction française de l'enquête A avec ses questions en japonais (l'enquête B comportait les mêmes questions au sujet du Canada) :

Vous avez 15 minutes pour répondre à ce questionnaire. Merci de votre participation.  
Vous ne pouvez pas revenir en arrière après avoir tourné la page.

Université : ..... Faculté / Département : .....

Âge : ..... Sexe : Homme / Femme

Année d'étude : ..... Nombre d'années d'apprentissage du français : .....

### Enquête A

Question A. 0. ケベック州はどの国にありますか？ Le Québec se trouve dans quel pays ?

Question A. 1. ケベック州は以下の地図のどこにありますか？（色を塗ってください） Où se situe le Québec sur la carte ci-dessous ? (Coloriez)

Question A. 2. ケベック州では何語が話されていますか？ Quelle(s) langue(s) parle-t-on au Québec ?

Question A. 3. ケベック州に対するあなたのイメージは何ですか？（キーワード可） Quelle est votre image du Québec ? (Mots-clés acceptés)

Question A. 4. どこで、そして／あるいは、誰からこれらの情報を得ましたか？ Où et/ou par qui avez-vous obtenu ces informations ?

Question A. 5. ケベック州に行ったことがありますか？ Êtes-vous déjà allé(e) au Québec ?

はい（町／目的） Oui (ville(s) / motif(s))      いいえ Non



Question A. 6. 5 番で「いいえ」と答えた方は、ケベック州に行ってみたいですか？ Si vous avez répondu « non » à la question 5, aimeriez-vous y aller ?

はい (町) Oui (ville(s))

いいえ Non

Question A. 7. 6 番で「はい」と答えた方は、どのような目的で行ってみたいですか？ Si vous avez répondu « oui » à la question 6, pour quel(s) motif(s) aimeriez-vous y aller ?

Question A. 8. 6 番で「いいえ」と答えた方はどうして行きたくないと思いますか？ Si vous avez répondu « non » à la question 6, pourquoi ne voulez-vous pas aller ?

Merci de votre collaboration.
-------------------------------

### 3. Analyse des résultats

#### 3. 1. Connaissances générales du Québec

137 répondants (67,5%) - donc plus des deux tiers - savent que le Québec se trouve au Canada dont 70 débutants (78,7% des débutants) et 67 faux-débutants (58,8% des faux-débutants). À notre grande surprise, les débutants ont ainsi une meilleure connaissance géographique du Québec que les faux-débutants. En ce qui concerne les 66 répondants qui ne savent pas que le Québec se situe au Canada, 46 n'ont formulé aucune réponse ou ont répondu qu'ils ne savaient pas (dont 12 débutants et 34 faux-débutants), 10 affirment que le Québec se trouve aux États-Unis (dont 4 débutants et 6 faux-débutants), 8 en France (dont 2 débutants et 6 faux-débutants) et 2 en Angleterre (dont un débutant et un faux-débutant). Parmi les répondants qui n'ont absolument aucune idée de l'emplacement géographique du Québec, 15 étudiants étudient le français depuis 2 ans ou plus. Précisons qu'au total, 47 faux-débutants (41,2% des faux-débutants) ne savent pas que le Québec est une province canadienne dont 17 qui apprennent le français depuis 2 ans ou plus. A la question A. 1, 151 personnes (74,4%) n'ont pas su situer correctement le Québec sur le fond de carte dont 57 débutants (64% des débutants) et 94 faux-débutants (82,5% des faux-débutants). On constate à nouveau que les débutants connaissent nettement mieux les données géographiques du Québec que les faux-débutants. Précisons que nous avons observé la même tendance pour la France, puisque 30 répondants (14,8%) sur les 203 n'ont pas réussi à situer correctement la France sur le fond de carte dont 13 débutants et 17 faux-débutants (Giunta, 2018).

Quant aux langues parlées au Canada, pour 121 répondants (59,6%), on y parle français et anglais, pour 57 (28,1%) seulement anglais, pour 12 (5,9%) seulement français, pour 8 (3,9%) français, anglais et d'autres langues (russe, espagnol, portugais, langues inuites, etc.), pour 1 (0,5%) russe et pour 1 « canadien » (0,5%). 3 répondants (1,5%) n'ont formulé aucune réponse. Ainsi, plus de la moitié des étudiants savent que le français et l'anglais sont parlés au Canada. Pour ce qui est des langues parlées au Québec, pour 92 répondants (45,3%), on y parle uniquement français, pour 55 (27,1%) français et anglais et pour 13 (6,4%) uniquement anglais. 43 répondants (21,2%) n'ont donné aucune réponse. Le fait d'avoir organisé l'enquête dans le cadre d'une classe de français a certainement influé sur les résultats. Cependant, il est intéressant de constater que pour plus de 70% des répondants, le Québec a un lien avec la langue française. Notons que 33 personnes (16,3%) sont déjà allées au Canada dont 7 (3,5%) au Québec pour y faire du tourisme. Les destinations privilégiées au Canada sont Vancouver et Toronto (pour le tourisme et/ou un échange linguistique de courte durée pour apprendre l'anglais) ainsi que les chutes du Niagara. Seules 2 personnes ont déjà vécu au Canada.

### **3. 2. Stéréotypes et représentations du Québec**

Examinons ensuite les représentations et les stéréotypes du Québec chez les étudiants japonais sur la base des principaux résultats de la question A. 3 de notre questionnaire. Tout d'abord, 77 répondants (37,9%) n'ont formulé aucune réponse. Ces derniers n'ont donc absolument aucune image associée au Québec et cela concerne 23 débutants (25,8% des débutants) et 54 faux-débutants (47,4% des faux-débutants) qui ont entre un et six ans d'apprentissage du français. Ainsi, on remarque à nouveau que les faux-débutants semblent paradoxalement moins bien connaître le Québec que les débutants. D'autre part, il nous paraît inquiétant que pour près de la moitié des faux-débutants, le Québec n'évoque absolument rien. Le premier point peut s'expliquer par les sources dans lesquelles la plupart des apprenants puisent les informations qui façonnent leurs images du Québec. En effet, à la question A. 4. (« Où et/ou par qui avez-vous obtenu ces informations ? »), « les cours d'histoire du lycée, les cours de géographie du lycée, les cours du lycée » ont été mentionnés 57 fois, suivis de « la télévision, internet » (28 fois) et « les cours du collège, de l'école primaire » (7 fois). « Les cours de français au lycée, à l'université » n'ont

été évoqués qu'à 5 reprises. On en déduit donc que l'enseignement général au lycée d'une part et les médias d'autre part contribuent à façonner les stéréotypes du Québec chez les étudiants japonais. De surcroît, nous sommes amenés à nous demander pour quelles raisons les cours de français au lycée et/ou à l'université n'offrent pas autant d'opportunités de mieux faire connaître le Québec qu'on ne pourrait le croire. Premièrement, les étudiants japonais évoluent dans un milieu linguistiquement et culturellement très homogène, l'apprentissage du français est limité et tardif dans leur cursus scolaire, ils n'ont presque aucun contact avec la France et la francophonie en dehors des cours de français et ils évoluent dès leur plus jeune âge dans un système éducatif qui mise sur la tendance monolingue du « tout anglais » (Komatsu, 2014, p. 45). Deuxièmement, cela peut s'expliquer aussi par un manque d'intérêt et/ou de motivation envers l'apprentissage des langues étrangères autre que l'anglais. Et même si les étudiants sont motivés en début d'apprentissage, une enquête réalisée par Ohki, Hori, Nishiyama, Tajino (2009) auprès de 149 apprenants en F.L.E. de première année de l'université de Kyoto a prouvé que « la motivation pour l'apprentissage du français baisse globalement et graduellement » (p. 77) tout au long de l'année. Les étudiants étant moins motivés, ils retiennent moins bien les informations. De surcroît, cela peut être dû à la formation et aux domaines de spécialité des enseignants de F.L.E. Comme le précise Detey (2016), il est délicat de renforcer la place de la francophonie dans les curricula des sections de français « dans la mesure où un grand nombre d'enseignants de français ont été formés en France ou à travers les textes d'auteurs français, et où la notion même de variation linguistique reste relativement marginale dans les préoccupations des enseignants » (p. 123). Cela se reflète dans le contenu des manuels de F.L.E. publiés au Japon. D'après une enquête réalisée en décembre 2017 auprès des 4 plus grands éditeurs japonais de manuels de F.L.E. (Éditions Asahi, Daisan-Shobo, Hakusuisha et Surugadai par ordre alphabétique), parmi 24 nouveaux manuels publiés pour la rentrée universitaire 2018-2019, seuls 11 (45,8%) évoquent la francophonie et/ou la Francophonie, et ce, sur une ou deux pages par manuel en moyenne. Notons qu'une nouvelle édition d'un manuel de F.L.E. entièrement dédié à la francophonie a paru en 2019<sup>3</sup>. Ce type d'outil pédagogique pourrait contribuer à la promotion de la francophonie chez le public étudiant japonais et permettre de dépasser les stéréotypes associés à la langue française tout en apprenant le français. Enfin, la francophonie n'a tout simplement pas le temps d'être abordée notamment

dans les cours de première année car les enseignants ne disposent théoriquement que de 28 à 30 semaines de cours par an (entre 45 et 46,7 heures d'enseignement annuel). Penchons-nous maintenant plus précisément sur les représentations associées au Québec.

Catégorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Total	1 0,6	5 2,8	12 6,6	0 0,0	0 0,0	17 9,4	<b>35</b> <b>19,3</b>	1 0,6	<b>46</b> <b>25,4</b>	9 5,0	<b>40</b> <b>22,1</b>	14 7,7	1 0,6	181 %

1. Traits des habitants 2. Mode de vie 3. Structure et organisation de la société 4. Modernité 5. Traditions 6. Histoire 7. Politique 8. Économie 9. Culture 10. Paysage construit 11. Paysage naturel 12. Connotations affectives 13. Attributions erronées

Tableau 3. Catégories des représentations associées au Québec par les apprenants japonais

	Termes associés au Québec (occurrences)
<b>1</b>	<b>français, on parle français, beaucoup de gens parlent français, francophonie, le français est la langue officielle (35 occurrences)</b>
<b>2</b>	<b>mouvement / volenté d'indépendance (du Canada), indépendance (22)</b>
<b>3</b>	<b>il fait froid (19)</b>
4	deux cultures et deux langues, mélange / opposition des langues et des cultures, le français contre l'anglais (11)
5	(ancienne) colonie française (9)
6	beaucoup d'ancêtres français / d'immigrés français / de Français qui y habitent (8)
7	(beaucoup de) nature (7)
8	Europe / Européens / ambiance européenne / influence de l'Europe (5)
9	on parle français et anglais (4)
10	cours d'histoire du lycée (3)
11	fleuve(s) / rivière(s), fleuve Saint-Laurent (3)
12	neige (3)
13	étrangers / immigrants (3)
14	campagne (2)
15	grande(s) université(s) / université McGill (2)
16	belles architectures (2)
17	Montréal (2)
18	la civilisation française est ancrée / forte présence de la France (2)

Tableau 4. Termes les plus cités par l'ensemble des apprenants japonais à propos du Québec

De manière générale, les images associées au Québec sont très positives. Les réponses les plus fréquentes sont dans le domaine « culture » (catégorie 9) de la catégorisation des stéréotypes de Cain et Briane (1994) et notamment en relation avec

la langue française avec les termes tels que « français, on parle français, beaucoup de gens parlent français, francophonie, le français est la langue officielle » (35 occurrences), « on parle français et anglais » (4), « la civilisation française est ancrée / forte présence de la France » (2), « culture particulière » (1), « JO de Montréal » (1), « québécois » (1), « on peut y étudier le français et l'anglais » (1) et « civilisation différente du Canada anglophone » (1). Ensuite, on dénombre de nombreuses réponses dans le domaine « paysage naturel » (catégorie 11) : est évoqué en particulier le climat avec les termes « il fait froid » (19 occurrences) et « neige » (3) mais aussi la faune et la flore avec les réponses telles que « (beaucoup de) nature » (7), « érables » (1), « ours » (1), etc. et les éléments du paysage naturel : « fleuve(s) / rivière(s), fleuve Saint-Laurent » (3), « océan atlantique » (1) ou encore « montagnes » (1). Enfin, le domaine « politique » (catégorie 7) est également très présent avec les réponses telles que « mouvement / volonté d'indépendance (du Canada), indépendance » (22 occurrences), « deux cultures et deux langues, mélange / opposition des langues et des cultures, le français contre l'anglais » (11) et « paix » (1). Se dégagent aussi une image d'opposition et de contradiction : « deux cultures et deux langues, mélange / opposition des langues et des cultures, le français contre l'anglais » (11), « on parle français alors que c'est au Canada, différent du reste du Canada / du Canada anglophone » (8) et l'évocation des mouvements d'indépendance : « mouvement / volonté d'indépendance (du Canada), indépendant du Canada, indépendance » (22) qui arrive en deuxième position dans le classement des termes les plus cités. Notons que nous n'avons obtenu qu'une réponse dans la catégorie 13 (« attributions erronées ») : il s'agit de la réponse « le président Poutine ». Comme le précise Ishimaru (2012), les étudiants japonais ont en général de nombreuses connaissances sur les pays étrangers. Cependant, on constate qu'elles restent minimales et stéréotypées dans le cas du Québec comme dans celui de la France (Gras et Corbeil, 2008, Ishimaru, 2012, Giunta, 2018). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la majorité des apprenants n'ont aucun contact avec les pays francophones en dehors des cours de langue et que l'apprentissage du français débute en général à l'université, donc très tardivement dans leur cursus scolaire. Contrairement aux stéréotypes des étudiants japonais à propos de la France qui se distingue comme le pays de la gastronomie, élégant et chic, un pays touristique avec Paris et ses monuments historiques, le pays de la mode (Giunta, 2018), le Québec évoque très peu de termes des catégories « mode de

vie » (incluant l'alimentation), « paysage construit » et « connotations affectives ». Il apparaît aux yeux des étudiants japonais comme une région francophone où se mélangent – et se confrontent parfois - deux cultures (nord-américaine et française) et deux langues (l'anglais et le français), qui se distingue et veut se distinguer du reste du Canada. Se dégage aussi une image conflictuelle avec une cohabitation difficile des deux cultures et des deux langues avec des réponses telles que « deux langues / cultures s'opposent », « le français contre l'anglais », « on parle français et anglais et c'est le chaos », « on veut imposer le français, c'est différent du reste du Canada ». Enfin, le Québec évoque pour la majorité des étudiants une image de carte postale avec des paysages naturels et enneigés.

### 3. 3. Comparaison des stéréotypes et des représentations du Québec et du Canada

Nous avons vu que la plupart des répondants qui connaissent le Québec ont une image bien différente du Québec et de la France tout en établissant un lien linguistique et historique entre ces deux régions francophones. Par contre, distinguent-ils le Québec du reste du Canada ? Pour répondre à cette question, comparons ensuite les stéréotypes associés au Canada et ceux du Québec.

Catégorie	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Total
Total	8 1,6	<b>83</b> <b>16,6</b>	42 8,4	0 0	0 0	8 1,6	<b>73</b> <b>14,6</b>	2 0,4	46 9,2	19 3,8	<b>198</b> <b>39,7</b>	19 3,8	1 0,2	499 %

Tableau 5. Catégories des représentations associées au Canada par les apprenants japonais

	Termes associés au Canada (occurrences)
1	<b>sirop d'érable (73 occurrences)</b>
2	<b>il fait froid (66)</b>
3	<b>(beaucoup de) nature / arbres / forêts (49)</b>
4	(feuille d') érable, drapeau avec une feuille d'érable (41)
5	pays vaste (22)
6	JO de Vancouver, JO d'hiver (16)
7	habitants généreux, tolérants, gentils, calmes, joyeux (15)
8	neige (14)
9	aurores boréales (12)
10	chute du Niagara (11)
11	multiculturalisme (10)
12	bien pour y faire un échange universitaire (9)

13	hockey sur glace (9)
14	pays sûr (8)
15	pays d'immigration, beaucoup d'immigrés (7)
16	proche des États-Unis (7)
17	paix, pays pacifiste (7)

Tableau 6. Termes les plus cités par l'ensemble des apprenants japonais à propos du Canada

Tout d'abord, le Canada a bien entendu une meilleure notoriété que le Québec car tous les étudiants ont pu apporter une réponse à la question B. 3. : « Quelle est votre image du Canada ? ». Précisons que seuls 16 répondants (7,9%) n'ont pas su situer correctement le pays sur le fond de carte à la question B. 2. dont 7 débutants et 9 faux-débutants. Le domaine qui arrive largement en tête est celui du « paysage naturel » (catégorie 11) avec les termes tels que « il fait froid » (66 occurrences), « (beaucoup de) nature / arbres / forêts » (49), « pays vaste » (22), « neige » (14), « aurores boréales » (12), « chute du Niagara » (11) et l'évocation de nombreux animaux de régions de hautes latitudes (ours, élans, rennes, phoques, etc.). Le domaine « mode de vie » (catégorie 2) incluant l'alimentation est bien représenté avec le « sirop d'érable » (73 occurrences) qui domine le classement des termes les plus cités. Cela peut s'expliquer par la familiarité du produit qu'on peut trouver dans n'importe quel supermarché au Japon mais aussi par le rapprochement avec la feuille d'érable du drapeau canadien puisque de nombreux participants ont répondu « (feuille d') érable » suivi de « sirop d'érable ». D'autres aliments comme le miel, le saumon ou le vin de glace ont été évoqués mais dans une moindre mesure (respectivement une à deux occurrences). Vient ensuite le domaine « politique » (catégorie 7) avec l'évocation du drapeau canadien et sa fameuse feuille d'érable (41 occurrences) et les termes « proche des États-Unis » (7), « pays pacifiste, paix » (7), « le premier ministre est beau / jeune » (5) ou encore « liberté » (3). Le Canada évoque d'autre part une image culturelle avec de nombreuses réponses appartenant au domaine « culture » (catégorie 9) avec en particulier le sport (les JO d'hiver de Vancouver, le hockey sur glace, les sports d'hiver, le baseball avec les Toronto Blue Jays, etc.) mais aussi le chanteur Justin Bieber (5 occurrences) et le roman de Lucy Maud Montgomery : *Anne... la maison aux pignons verts* (2) qui sont très populaires au Japon. Remarquons que les répondants ont une image extrêmement positive des Canadiens qui sont « généreux, tolérants, gentils, calmes, joyeux » (15 occurrences)

et que le pays apparaît comme pacifiste, sûr, multiculturel, terre d’immigration et favorable pour y faire un échange universitaire. Nous n’avons obtenu qu’une seule réponse de la catégorie 13 (« attributions erronées »). Il s’agit du « mur de Trump » qui ne concerne pas le Canada mais le Mexique. Tandis que le Québec dégage une image fortement associée à la France et à la langue française, celle du Canada est plutôt liée aux pays anglophones avec les réponses telles que « proche des États-Unis » (7), « NAFTA » (1), « membre du Commonwealth » (1), « d’origine britannique » (1), « colonie britannique » (1), « bel accent anglais » (1).

Dans son étude sur les représentations de la France chez les étudiants japonais consistant à leur faire choisir des photos correspondant le plus et le moins à leurs images de la France, Himeta (2003) fait remarquer que les participants sont « plus attirés par des clichés au parfum traditionnel que par les images reflétant la société actuelle, qui leur paraissent éloignées de leurs représentations habituelles » (p. 240). Dans notre étude, cela se confirme pour la France (Giunta, 2018) de même que pour le Canada - qui apparaît comme un vaste pays avec ses paysages naturels et enneigés symbolisés par la feuille d’érable du drapeau canadien, les sites touristiques en pleine nature, les sports d’hiver et son fameux sirop d’érable - mais pas pour le Québec. Pour les apprenants japonais qui connaissent cette région, bien qu’elle dégage une image de carte postale avec des paysages naturels et enneigés tout comme le Canada, cela ne s’arrête pas là. Le Québec est fortement associé à la France de par ses liens historiques et linguistiques qui rendent cette province canadienne bien différente du reste du pays aux yeux des apprenants japonais. La cohabitation de deux langues et de deux cultures leur semble être une source de richesse pour le Québec mais aussi de conflits surtout pour ces étudiants japonais qui vivent dans une très grande homogénéité linguistique et culturelle renforcée par l’« *habitus monolingue* » du système éducatif japonais où l’anglais est la seule langue étrangère » (Koishi, 2014, p. 38). Afin de mieux connaître et comprendre le monde actuel, il est donc fondamental de défendre l’enseignement des deuxièmes voire des troisièmes langues étrangères dans le système éducatif japonais. Le CECR avance même que l’apprentissage d’une seule langue étrangère peut renforcer les stéréotypes : « [i]l est possible de dire [...] que, si la connaissance d’une langue et d’une culture étrangère ne conduit pas toujours à dépasser ce que peut avoir d’ethnocentrique la relation à la langue et à la culture “maternelles” et peut même avoir l’effet inverse (il n’est pas rare que l’apprentissage



d'une langue et le contact avec une culture étrangères renforcent plus qu'ils ne les réduisent les stéréotypes et les préjugés), la connaissance de plusieurs mène, elle, plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage » (p. 106). Ainsi, c'est le respect de la diversité linguistique à travers l'apprentissage de plusieurs langues étrangères qui nous permet de dépasser nos stéréotypes. D'autre part, nous avons vu que les stéréotypes peuvent être à l'origine d'incompréhension, de malentendus voire de malaise. Le rôle de l'enseignement consiste à prendre en compte les stéréotypes des apprenants comme point de départ de son enseignement afin de répondre aux interrogations, de dépasser les stéréotypes et de donner envie de mieux connaître les pays francophones autres que l'Hexagone d'autant plus que la francophonie est aujourd'hui une raison majeure de l'apprentissage du français chez nos apprenants japonais. Enfin, approfondir la connaissance des représentations et des stéréotypes du Québec pourrait offrir des pistes pour promouvoir cette région auprès des étudiants japonais d'autant plus que le Canada a une image extrêmement positive et présente un double attrait en tant que « terrain américain de pratique potentielle du français et de l'anglais » (Detey, 2016, p. 123).

## **Conclusion**

Dans cette analyse d'une enquête menée en avril 2017 auprès de 203 apprenants japonais de F.L.E., nous avons constaté que les connaissances géographiques du Québec chez les étudiants japonais n'étaient pas à la hauteur de nos espérances. Cependant, un peu moins de 80% des répondants ont pu formuler une ou plusieurs images du Québec. Nous avons constaté que les débutants en français avaient paradoxalement une meilleure connaissance de cette région que les faux-débutants. Les étudiants forgent leurs images du Québec à partir d'informations retenues principalement lors des cours d'histoire et/ou de géographie du lycée et très peu des cours de français au lycée et/ou à l'université. Nous sommes donc amenés à en déduire que la francophonie, et le Québec en particulier, ne sont pas assez – et parfois pas du tout – abordés dans les cours de français de première année d'université. Or, notre enquête a aussi prouvé que la raison principale d'apprentissage du français était la francophonie. En omettant cette réalité des cours de F.L.E., l'enseignant risque ainsi de ne pas répondre aux besoins et surtout aux attentes des apprenants ce qui expliquerait leur démotivation voire leur désintérêt pour l'apprentissage du français.

Les stéréotypes du Québec sont très positifs dans l'ensemble. Les réponses les plus fréquentes sont dans le domaine « culture » de la catégorisation des stéréotypes de Cain et Briane (1994) et sont notamment en relation avec la France et le français. En effet, pour plus de 70% des répondants, le Québec a un lien avec l'Hexagone. On dénombre ensuite de nombreuses réponses dans le domaine « paysage naturel » à travers lesquelles se dégage une image de carte postale avec des paysages naturels enneigés. Enfin, le domaine « politique » est aussi très présent avec en particulier l'évocation de la volonté d'indépendance du Québec. Pour les apprenants japonais, cette région est fortement associée à la France de par ses liens historiques et linguistiques ce qui la rend bien différente du reste du pays. La cohabitation de deux langues et de deux cultures leur semble être une source de richesse mais aussi de conflits surtout pour ces étudiants japonais qui vivent dans une très grande homogénéité linguistique et culturelle. Ces derniers différencient le Québec du reste du Canada qui apparaît quant à lui comme un vaste pays avec ses paysages naturels et enneigés symbolisés par la feuille d'érable du drapeau canadien, les sites touristiques en pleine nature, les sports d'hiver et son fameux sirop d'érable. Cependant, cette différence qui réside principalement dans la cohabitation de deux langues et de deux cultures semble être source d'incompréhension et déranger les apprenants qui n'ont qu'une connaissance assez limitée du Québec.

Nous avons vu que dans une classe de langue étrangère, les apprenants entrent en relation avec l'altérité et cette rencontre est source d'interrogations voire de malaise. Il est également très facile de tomber dans le piège d'une vaine opposition entre soi et l'autre. Les stéréotypes comme connaissance première des apprenants sont un bon point de départ pour l'enseignant afin d'amorcer cette rencontre en incitant les étudiants à dépasser, compléter, critiquer et relativiser leurs stéréotypes tout en remettant en question ceux de leur propre pays et ainsi, leur propre identité. Cela pourrait également permettre de les sensibiliser à des valeurs telles que « tolérance, démocratie, mais aussi expérience de l'altérité et construction de soi par le plaisir des langues » (Beacco, 2000, p. 178). D'autre part, la connaissance de leurs représentations et stéréotypes permet à l'enseignant de mieux cerner son public et d'affiner sa stratégie d'enseignement afin de répondre à ses véritables besoins et attentes tant linguistiques que culturelles. Enfin, en matière de politique linguistique auprès des étudiants universitaires japonais, les stéréotypes extrêmement positifs du

Québec présentant un double attrait linguistique ainsi que le capital affectif envers le Canada et les Canadiens pourraient servir de base pour promouvoir le Québec, la francophonie, la langue française et plus généralement l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais au Japon qui « [p]lus que jamais [...] a besoin de valeurs multiculturelles, pour ne pas sombrer dans une pensée unique » (Tachibana, 2016, p. 12).

(れな じゅんた 早稲田大学)

### Notes

- 1 Enquête D (voir plus loin) menée auprès de 203 étudiants de première, deuxième et troisième année de licence dans trois universités tokyoïtes entre le 11 et le 14 avril 2017.
- 2 Les réponses principales à la question « Pourquoi étudiez-vous le français ? » sont par ordre décroissant du nombre d'occurrences : « parce que c'est la langue la plus utilisée dans le monde après l'anglais / le français est parlé par beaucoup de gens / c'est une langue officielle internationale / c'est une langue parlée en Europe, en Afrique, au Canada » (42 occurrences), « pour connaître la culture française, l'histoire de France / par intérêt pour la culture, l'histoire » (26), « pour voyager » (24), « pour l'avenir / pour le travail (ONU, tourisme, droit, diplomatie, mode) » (18), « pour parler avec des Français, des francophones / pour communiquer en français » (16), « parce que c'est obligatoire / pour avoir l'UV » (15), « parce que c'est la deuxième langue vivante la plus utile / la plus intéressante » (14), « pour renforcer mon domaine de spécialité (droit, histoire, sciences économiques) » (13), « parce que c'est élégant / beau » (13), « parce que c'est cool » (12), « parce que c'est la langue officielle de l'ONU / de nombreuses organisations internationales » (11), « pour faire un échange universitaire (en France / au Canada) » (11), « par intérêt pour l'art / le cinéma / la littérature » (10), « pour le plaisir / parce que j'aime le français / c'est intéressant » (8), « par curiosité / pour apprendre une nouvelle langue étrangère autre que l'anglais » (7), « influence de la famille / des amis » (6), « parce que c'est proche de l'anglais » (4), etc.
- 3 Komatsu S., Delmaire G. (2019), Destination Francophonie (Nouvelle édition), Surugadai-Shuppansha.

### Bibliographie

Amossy, R. (1991), *Les idées reçues - Sémiologie du stéréotype*, Nathan.

- Amossy, R. (2000), *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin.
- Amossy, R. et HERSCHBERG PIERROT A. (2016), *Stéréotypes et clichés, langue discours société*, 3e éd., Armand Colin.
- Beacco, J.-C. (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette.
- Bourdieu, P. (1987), *Choses dites*, Éditions de Minuit.
- Cain, A. et Briane, C. (1994), *Comment collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue : Représentations et stéréotypes*, Institut national de recherche pédagogique.
- Charaudeau, P. et Maingueneau D. (dir.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil.
- Conseil de L'europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 2 août 2018.
- Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français*, CLÉ International.
- Detey, S. (2016), « Plurilinguisme, usages francophones et anglicisation, de l'Afrique à l'ASEAN : quelles implications éducatives pour le français au Japon ? » in Graziani J.-F., Nishiyama N. (dir.), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Archives contemporaines, pp. 121-135
- Giunta, L. (2018), « 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*, Université Keio, n. 66, pp. 1-31.
- Gras, A. et Corbeil, S. (2008), « Paris sera toujours Paris ! L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n. 2, Études francophones, pp. 60-74.
- Groisard, J. (2017), « Stéréotypes et rencontre interculturelle. Exemple de séquence pédagogique sur les règles de la communication en France et au Japon », *首都大学東京教職課程紀要*, n. 1, pp. 127-135.
- Himeta, M. (2003), « フランスのイメージとフランス語学習 - Comment les étudiants japonais se représentent-ils la France et l'apprentissage du français ? », *語学教育研究論叢*, Université Daito Bunka, n. 20, pp. 235-254.
- Ishimaru, K. (2012), *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.
- Koishi, A. (2014), « Faire vivre le plurilinguisme au Japon - Un défi perdu d'avance ? - », *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Actes du premier colloque

- conjoint de la SCELLF et de la SJDF, Daehaksa, pp. 35-44.
- Komatsu, S. (2014), « Revaloriser l'enseignement du français au Japon », *Enjeux et perspectives de l'enseignement du français en Asie*, Actes du premier colloque conjoint de la SCELLF et de la SJDF, Daehaksa, pp. 45-53.
- Komatsu, Delmaire (2019), *Destination Francophonie (Nouvelle édition)*, Surugadai-Shuppansha.
- Ohki, M., Hori S., Nishiyama N., Tajino A. (2009), « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n. 1, Études didactiques, pp. 71-88.
- Tachibana, H. (2016), « Le français et la transformation de la société japonaise moderne », in Graziani J.-F., Nishiyama N. (dir.), *Le Japon, acteur de la Francophonie. Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*, Archives contemporaines, pp. 5-13.
- Zarate, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier.