

Quel Cours de Civilisation Française pour des Étudiants Non-Spécialistes?

Chris BELOUAD

フランス語非専門学習者にフランス文化をどのように教えるか?

Chris BELOUAD

Abstract

Dans cet article sur la didactique des cultures, nous nous demandons quel cours de civilisation française élaborer pour un public d'étudiants non-spécialistes en français, possédant qui plus est des profils d'apprentissages linguistique et culturel très variés.

Quels objectifs fixer pour un tel public? Quels contenus, quelle(s) méthode(s) d'enseignement et quelles activités pédagogiques seraient les plus adéquats pour parvenir à ces objectifs, et enfin, comment évaluer les connaissances et les compétences acquises par les étudiants à l'issue du cours? Tout enseignant chargé d'un cours de civilisation, quel que soit l'objet de son enseignement, doit faire face à ces questions et opérer un certain nombre de choix au moment de l'élaboration, puis de l'animation de son cours. Dans le cas d'un cours de civilisation française, à ces questions s'ajoute la difficulté de gérer le grand décalage qui existe entre l'image floue et surannée qu'ont souvent les étudiants japonais de la France, et les réalités sociales du pays au XXI^e siècle. L'immigration et la diversité croissante de la population française qui en résulte apparaissent notamment comme des questions incontournables dans un cours de civilisation française.

Au-delà de la question des objectifs et des contenus, nous abordons aussi les divers types de contraintes à prendre en compte, ainsi que la question des activités et des documents. Nous proposons aussi un exemple d'exploitation de document audiovisuel pour sensibiliser les étudiants à la question de la diversité dans la société française.

De façon générale, cet article s'appuie sur nos travaux de préparation et notre expérience d'enseignement dans un cours donné à l'université Kobe Jogakuin pendant l'année universitaire 2012-2013, *Langues et cultures d'Europe* (ヨーロッパの言語と文化), ainsi que sur le bilan dressé à l'issue de l'année. Tout en nous référant à des théoriciens de la didactique des cultures (G. Zarate, V. Castellotti), nous prenons aussi en compte les retours d'expérience d'autres enseignants français exerçant au Japon et y ayant donné ou y donnant des cours de civilisation française.

Key words: Didactique des cultures, civilisation française, Histoire de France, société française, FLE

要 旨

本稿では、異文化教育論の視点から、様々なフランス語・フランス文化教育を受けてきた学生たちからなるフランス文化の非専門クラスを対象に、どのようにフランス文化を紹介するのかという問題について考える。

このようなプロフィールの学習者達に教える場合、どのような学習目的を定め、それを達成するためにどのような教材を選び、どのような教授法や学習課題を採用すれば良いのであろうか。そして、学生達が学習した知識とスキルをどのように評価すればいいのであろうか。文化論の科目を担当する教員なら、どのような外国の文化論であれ、上記の課題に取り組み、授業の準備をする時に様々な教育上の選択をしなければならない。

日本人学習者を対象としたフランス文化論の場合、学習者が抱くフランスのイメージは漠然としたもので古めかしいものが多いように見受けられる。したがって学習者の持つイメージとフランスの現状と間のギャップをいかに埋めるのかという問題も視野に入れるべきである。例えば、フランスにおける移民の歴史と事情、その影響によるフランス社会の変化というテーマを論考せずに21世紀フランスは語れない。

このように、授業の目的と内容に加え、学習者のプロフィールなど様々な学習環境から生じる問題、学習課題と教材選択のトピックを取り上げる。学習者がフランス社会における多様性について学べるビデオ教材の使用例も紹介する。

本稿は、執筆者が2012年度に担当した神戸女学院大学文学部総合文化学科専門教育科目「ヨーロッパの言語と文化」の教授経験に基づいたものであるが、執筆者の経験にとどまらず、同じく日本の大学でフランス文化論科目を担当した経験のあるフランス人の教員の論文を引用し彼らの教授経験を参考にしている。また、授業を担当した際にも参照したフランス語・フランス文化教育法研究者 (G. Zarate, V. Castellotti) の異文化教育論も視野に入れている。

キーワード: 異文化教育論、フランス文化論、フランス史、フランス社会、フランス語教授法

Introduction

Cet article s'appuie sur nos travaux de préparation et notre expérience d'enseignement dans un cours donné à l'université Kobe Jogakuin pendant l'année universitaire 2012-2013, *Langues et cultures d'Europe* (ヨーロッパの言語と文化), ainsi que sur le bilan dressé à l'issue de l'année, dans une perspective réflexive. La préparation de ce type de cours amène à se poser un certain nombre de questions: quels objectifs fixer, quels contenus proposer, et de quelle(s) façon(s) les enseigner? En dehors de cette série de questions qui se pose à tout enseignant chargé d'un cours de ce type, celui dont nous étions chargé possédait un certain nombre de contraintes propres. Il était destiné à des étudiantes non-spécialistes en français, et pour certaines, n'ayant même jamais étudié cette langue: il s'agissait, dans les faits, d'un cours virtuellement ouvert à toute étudiante de l'université. Cette contrainte était doublée d'une contrainte linguistique, puisque locuteur natif du français, nous avons assuré ce cours pendant deux semestres en japonais. Nous souhaitons partager ici la façon dont nous avons construit notre cours en tenant compte de ces contraintes.

1. Objectifs et contraintes du cours

Avant de définir le programme et les contenus du cours, il importe d'abord de se demander quels pourraient être les objectifs d'un tel cours, ce que l'on pourrait apporter aux étudiantes dans le cadre de ce cours annuel de trente séances, et de faire le point sur les contraintes à prendre en compte, afin de pouvoir proposer un programme réaliste, et idéalement, efficace. On peut définir l'objectif général (et idéal) d'un cours de civilisation comme étant de donner aux étudiants qui le suivent des connaissances et des outils intellectuels pour mieux appréhender d'autres cultures, et au final mieux comprendre les personnes élevées dans cette culture autre. « Comprendre l'Autre »: ainsi pourrait-on résumer le noble objectif de ce type de cours. Mais dans les faits, il n'est pas possible de bâtir un cours à partir d'un objectif aussi flou et difficile à quantifier, aussi noble soit-il.

Partons donc du public concerné ici, des étudiantes japonaises, et d'abord de ce que disent les retours d'expérience d'autres enseignants ayant travaillé avec ce public. Beaucoup d'enseignants ayant donné des cours de civilisation, ou même simplement des cours de langue française dans une université japonaise, font le même constat: les étudiants japonais n'ont souvent, et c'est bien compréhensible compte tenu de l'éloignement géographique et culturel des deux pays, qu'une image très floue de la société et de la culture françaises. On pourra par exemple citer l'étude très intéressante d'Alexandre Gras et Steve Corbeil: « Paris sera toujours Paris! L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon¹⁾ », construite autour d'enquêtes menées dans leurs classes sur l'image que leurs étudiants ont de la France. Comme le suggère le titre de l'étude, c'est bien entendu Paris et ses monuments, ainsi que

les monuments inscrits au patrimoine culturel mondial de l'UNESCO, qui caracolent en tête des réponses données par les étudiants²⁾.

Ce résultat n'est guère surprenant, compte tenu de la position difficile de l'enseignement du français dans les universités japonaises ces dernières années. Étant donné le faible volume horaire généralement accordé à la langue française, sans parler de la civilisation française, il est souvent difficile pour l'enseignant de construire des savoirs culturels dépassant les premiers stéréotypes des étudiants. Mais nous ne nous étendrons pas sur cette question, puisqu'il ne s'agit pas du propos de cet article. Sous un angle différent, mentionnons cependant l'article de Christian Kessler et Gérard Siary³⁾, qui insiste, au-delà du cadre de l'enseignement, sur le caractère asymétrique des relations franco-japonaises pendant les dernières décennies. Selon les auteurs, la culture française a connu un âge d'or au Japon, notamment portée par l'antiaméricanisme de l'élite francophone au Japon, mais cet âge d'or s'est clos dans les années 1970. Depuis, le Japon « se détache peu à peu de la culture française⁴⁾ », tandis qu'en France, au contraire, « la culture populaire du Japon d'aujourd'hui se répand (...), et du sushi au manga, devient objet de consommation quotidienne⁵⁾ ». Nous pouvons pour notre part ajouter que cette asymétrie au niveau des échanges culturels entre les deux pays se répercute sur le bagage de connaissances que les étudiants apportent avec eux dans la salle de classe, et doit à ce titre être prise en compte par l'enseignant.

Compte tenu du caractère de notre cours, ouvert à toutes les étudiantes, ayant ou non étudié le français, nous nous attendions logiquement à un public ayant des connaissances réduites et parcellaires de l'objet France. Que construire ensemble à partir de là ? C'est l'aspect parcellaire qui a surtout attiré notre attention en tant que problème auquel il conviendrait d'essayer de remédier. Nous nous sommes donc fixé pour objectif, dans ce cours, d'aider nos étudiantes à compléter et à organiser leurs connaissances. Par exemple, en partant d'un élément très basique, le nom d'un site touristique célèbre, on pourra travailler à le replacer dans son contexte historique, géographique et humain. Quant à certains stéréotypes bien connus des étudiantes et basés sur diverses habitudes ou pratiques sociales et culturelles des Français, on pourra s'appuyer dessus pour construire de nouvelles connaissances. Il sera possible de réfléchir à la part de vérité que ces stéréotypes contiennent, de les relativiser le cas échéant (lorsqu'il y a une part d'exagération ou une distorsion importante, par exemple), de les replacer dans leur contexte culturel, de leur donner une réalité humaine à travers des exemples, etc. Nous donnerons un exemple de ce type de démarche dans la suite de cet article. De façon générale, nous avons cherché à bâtir ce cours autour d'un concept de « mise en contexte » des éléments déjà connus des étudiantes :

- Contexte géographique
- Contexte historique
- Contexte social et culturel

À ces trois mises en contexte, nous en ajoutons une quatrième, qui traverse et recoupe les trois autres, et qui consiste à situer la France par rapport à d'autres pays et à d'autres cultures. En effet, il

nous paraît important de souligner que l'histoire d'un pays comme la France est aussi faite d'échanges, d'apports, de migrations et de conflits avec d'autres pays et d'autres cultures.

Une fois définis ces objectifs généraux, il est nécessaire de faire le point sur les contraintes à intégrer dans la conception du cours. Comme mentionné dans l'introduction, le cours étant virtuellement ouvert à toutes les étudiantes de l'université, il nous a fallu prendre en compte une très grande hétérogénéité. Dans les faits, le cours a été suivi par des étudiantes de première ou deuxième année n'apprenant pas le français pour certaines, ou venant de commencer l'étude de cette langue pour d'autres, mais aussi par des étudiantes de troisième ou quatrième année ayant suivi un certain nombre de cours consacrés à l'étude du français. De plus, cette hétérogénéité concernait non seulement les parcours d'apprentissage linguistique, mais aussi les connaissances que les étudiantes possédaient au sujet de la France. En effet, certaines étudiantes, même sans avoir suivi des cours de français, étaient inscrites dans des séminaires portant, en totalité ou en partie, sur des cultures et littératures européennes, leur donnant un premier bagage de connaissances liées à l'Europe et à la France. Mais ce n'était pas le cas de toutes les participantes, certaines ayant pour spécialité, par exemple, les sciences de la vie. Cette situation nous a donc non seulement interdit de faire un cours en français, mais a aussi quasiment éliminé le domaine de l'écrit (en français) du choix des documents à étudier : articles de journaux et extraits de textes littéraires, etc. Pour d'autres médias (émissions télévisées, films, bandes dessinées), à moins de proposer des versions traduites ou sous-titrées, ou de préparer sa propre traduction, le travail sur ces documents se trouve réduit en grande partie à l'aspect visuel⁶⁾. Cependant, insister sur l'aspect visuel peut être à la fois intéressant et bénéficiaire aux étudiants. Janick Magne, qui a animé un cours de civilisation (certes avec des contraintes différentes de celles de notre cours, puisque le sien était assuré en langue française) a ainsi fait un usage extensif de documents visuels (et notamment un jeu de plusieurs centaines de diapositives) pour permettre à ses étudiantes d'appréhender plus facilement la géographie française. En effet, familiariser ses étudiantes avec la géographie, les paysages et les types architecturaux de la France était l'un des objectifs de son cours⁷⁾.

Passons maintenant à la contrainte linguistique du point de vue de l'enseignant, qui nous concernait directement en tant que locuteur non-natif du japonais. Du seul point de vue de la compétence linguistique, certains enseignants étrangers, locuteurs non-natifs du japonais, peuvent bien entendu donner un cours entièrement en japonais, et certains l'ont d'ailleurs fait et ont partagé cette expérience : voir les articles de deux enseignants français travaillant au Japon, Marie-France Pungier⁸⁾ et Didier Chiche⁹⁾. Tous deux ont souligné à la fois la difficulté et la richesse de l'expérience. Ces expériences réussies nous prouvent que même si l'élaboration, puis la préparation hebdomadaire d'un cours en langue étrangère demande logiquement plus d'efforts et plus de temps qu'un cours dans sa propre langue, la difficulté ne se situe pas forcément à ce niveau. Pour notre part, nous la situerions plutôt dans l'orientation et la valeur ajoutée du discours de l'enseignant qui donne un cours de sa civilisation dans une langue autre que sa langue maternelle. Bref, la question

se poserait plutôt sur le fond que sur la forme. S'il ne s'agissait que de prodiguer des connaissances sur l'histoire de la nation française ainsi que sur différents aspects de sa culture, un enseignant japonais le ferait tout aussi bien, probablement mieux, et en tout cas de façon plus efficace.

Un élément de réponse, peut-être le premier qui vient à l'esprit, est la possibilité pour l'enseignant natif de puiser dans son propre vécu, son expérience de vie dans la société française. Mais tout enseignant japonais ayant vécu en France sera aussi capable de partager son expérience avec ses étudiants. Et Geneviève Zarate nous rappelle que l'enseignant natif n'est pas forcément le plus compétent pour enseigner sa propre culture, en soulignant qu'a priori, les natifs « (...) ne sont pas mieux placés qu'un observateur extérieur pour appréhender ce qui règle réellement leurs références, ils en ont une connaissance pratique qui leur permet de répondre en actes aux contraintes de telle ou telle situation, mais ils ne sont pas capables de reconstituer l'ensemble des réponses qui constitue leurs styles de vie¹⁰⁾ ». Il importe donc pour l'enseignant natif de prendre en compte ce facteur, pour être capable de prendre du recul vis-à-vis de sa propre expérience, et d'en faire aussi un objet d'analyse.

Autre point: la valeur ajoutée que peut apporter l'enseignant français doit non seulement consister à tirer parti de son expérience, mais aussi à tirer parti de sa position, dans la société et la salle de classe japonaises, d'élément étranger, d'élément extérieur. Il peut, pour commencer, proposer des comparaisons ou souligner des différences entre la société française et la société japonaise. Son expérience de vie, d'études et de travail en France ne doit pas simplement avoir valeur de témoignage, mais doit déclencher des réactions et des réflexions chez les étudiants. Il ne faut pas hésiter à bousculer ces derniers dans leurs certitudes: on pourrait parler non seulement d'élément extérieur mais aussi d'élément perturbateur (dans les limites de la bienséance et dans le respect des opinions, coutumes et croyances des étudiants, cela va sans dire).

Une autre contrainte concerne, de façon plus pragmatique, le découpage du cours. Dans notre cas, il s'agissait d'un cours annuel, donc de deux fois quinze séances de quatre-vingt-dix minutes. Si la plupart des étudiantes se proposaient de suivre les deux semestres du cours, et l'ont effectivement fait, une autre partie est arrivée en cours de route, au second semestre. Il fallait donc faire en sorte que les étudiantes suivant le cours sur une base annuelle puissent mobiliser et exploiter au second semestre les connaissances acquises au premier, tout en laissant la porte ouverte pour que d'autres étudiantes puissent participer sans trop de problèmes au cours à partir du second semestre. Nous avons donc choisi de diviser le cours en un premier semestre plutôt centré sur la géographie et l'histoire, et en un second semestre centré sur la société française et certains phénomènes culturels et sociaux particuliers. Il nous faut reconnaître que ce n'est pas un choix très innovant, mais il semble avoir fait ses preuves dans d'autres classes: un choix assez similaire avait déjà été fait par d'autres enseignants français pour la programmation de leurs cours respectifs. Marie-François Pungier parle de « (...) concentrer le premier semestre sur des données de base, de recadrer l'objet France dans ses réalités (...) », avant d'aborder des thèmes de société tels que le système éducatif au

semestre suivant¹¹⁾. Quant à Didier Chiche, qui a animé un cours annuel de civilisation en tandem avec une collègue japonaise (chaque enseignant se chargeant d'un semestre d'enseignement), il propose un système de découpage dans lequel « l'enseignant français se chargera de tout ce qui a trait à l'histoire de France (et à l'histoire de la langue française); l'enseignant japonais se concentrera sur la société française d'aujourd'hui¹²⁾ ».

2. En début d'année: bilan des connaissances des étudiantes

Au début de l'année, nous avons organisé une séance de « remue-méninges », pour mieux connaître l'état des connaissances de nos étudiantes, sans nous limiter au constat général relayé par des collègues français dans des articles et des retours d'expérience. Pour cette première activité, ayant valeur d'évaluation-diagnostic pour l'enseignant, nous avons divisé la classe en groupes de quatre ou cinq étudiantes, et leur avons demandé d'établir des cartes heuristiques, ou cartes mentales (*Mind maps* en anglais). Après avoir écrit le mot « France » au centre d'une feuille, les étudiantes devaient ensuite ajouter des mots qu'elles considéraient liés à la France, puis d'autres mots, en procédant par association d'idées et en traçant progressivement des arborescences. L'avantage de la carte heuristique par rapport à une simple liste est qu'il est possible d'organiser et de catégoriser de façon dynamique et progressive les informations, et que le résultat laisse clairement apparaître les associations d'idées qui ont conduit à l'établissement de la carte finale. Rappelons que l'emploi de cartes heuristiques n'est pas nouveau dans l'enseignement, et cela dans un grand nombre de disciplines et pour plusieurs types de publics. Pour préparer notre cours, nous avons d'ailleurs eu recours à un ouvrage publié en France par des professeurs de lycées: *Travailler en classe avec des cartes mentales*¹³⁾.

Pour revenir à nos étudiantes, les trois groupes ont établi leur carte selon des schémas différents. Voici les grandes catégories apparaissant dans les cartes de chaque groupe:

- Groupe 1: Géographie, cuisine, culture/art, mode
- Groupe 2: Cuisine, culture/art, mode, éducation, histoire
- Groupe 3: Cuisine, culture/art, histoire, société

Examinons tout d'abord les grandes catégories communes aux trois groupes:

- 1) Cuisine: liste de plats et de desserts français
- 2) Culture/art: dans les faits, principalement une liste de sites touristiques
- 3) Mode: dans les faits, principalement une liste de marques de haute couture

Dans les catégories 2 et 3, on trouve aussi des commentaires généraux, liés aux représentations que se font les étudiantes du pays et de ses habitants: les Français sont élégants et toujours à la pointe de la mode, les villes françaises sont belles en raison de leur homogénéité architecturale, etc. La présence de cette sorte de stéréotypes n'est pas surprenante: pour définir dans un premier temps une autre culture, on tend d'abord à puiser dans les images, les stéréotypes produits et diffusés dans sa propre culture au sujet des autres cultures: un paysage (considéré) caractéristique ou

emblématique, une caractéristique physique ou vestimentaire (considérée) représentative de la population de ce pays. On notera aussi la grande adéquation des commentaires des étudiantes avec les représentations relayées par les médias populaires japonais.

Soulignons aussi que la catégorie « histoire », proposée par deux des trois groupes de travail, n'offre que quelques noms de personnages historiques : Napoléon, Marie-Antoinette et Jeanne d'Arc. Si le résultat n'est guère surprenant, il est intéressant de noter l'absence d'événements ou d'épisodes historiques, alors qu'au moins une partie des étudiantes a suivi un cours d'histoire mondiale au lycée. Sylvie Fujihira, qui enseigne la civilisation française depuis plusieurs années dans une université au Japon, dresse un constat similaire quant à la pauvreté des connaissances historiques des étudiants, et pointe comme l'une des causes possibles la nature des cours d'histoire mondiale dans les lycées japonais. Ceux-ci, souvent orientés vers la préparation du *Center Shiken*, ne permettent pas aux étudiants de comprendre la « logique de l'enchaînement des événements¹⁴⁾ ».

Enfin, le groupe 3 a proposé une catégorie « société » qui regroupe des faits hétéroclites comme : la longueur des congés payés en France, la fermeture de la plupart des commerces le dimanche, la présence de populations immigrées, etc. Ces faits, certainement glanés au contact des médias japonais, de discussions avec la famille ou entre amis, ou encore lors de lectures personnelles, ne constituent certes pas un ensemble cohérent de connaissances, mais sont assez encourageants pour l'enseignant : certaines étudiantes ont déjà des représentations de la société française contemporaine à partir desquelles il sera possible de travailler ensemble.

3. Découpage du cours et contenus

Quel que soit le pays, le cours de civilisation a souvent été, dans le passé, associé au cours magistral, en raison de la nécessité de communiquer une grande quantité de connaissances nouvelles aux étudiants dans un temps limité. Cela semble peu pertinent à notre époque, puisque tout étudiant un tant soit peu motivé a accès à un grand nombre de documents sur la France, en français comme en japonais : bibliothèque universitaire, ouvrages non-scolaires, et surtout Internet. Bien entendu, beaucoup d'étudiants ne feront jamais le premier pas pour accéder à ces connaissances, et c'est pourquoi une des tâches de l'enseignant reste de sélectionner et d'organiser les connaissances de la façon la plus pertinente possible avant de les transmettre. Et cela même à l'heure d'Internet, des tablettes et des téléphones intelligents : l'enjeu n'est plus dans l'accès aux informations et au savoir, mais dans la façon de les organiser et de se les approprier tout en sachant porter un regard critique dessus.

Dans notre cours, nous ne souhaitons pas faire uniquement un cours magistral, tout d'abord pour éviter que les étudiantes ne soient dans la position, passive, de simples consommatrices de connaissances. Et comme nous l'avons évoqué plus haut, si cela n'est pas techniquement impossible pour un enseignant étranger, en fonction de ses capacités linguistiques, ce n'est pas le rôle dans lequel il a le plus à apporter, ni dans lequel il est le plus efficient. D'un autre côté, la composition de

la classe et les parcours d'apprentissage du français très hétérogènes des étudiantes nous interdisaient un travail de lecture critique de documents en français. Nous avons donc opté pour un compromis méthodologique, avec une partie de cours magistral (ou plutôt proche d'un cours magistral, car nous avons intercalé plusieurs activités entre nos prises de parole, afin d'éviter une monopolisation de la parole par l'enseignant et une trop grande asymétrie des échanges dans la salle de classe) à laquelle s'ajoutent des activités impliquant au maximum les étudiantes.

Nous avons limité cette partie « cours magistral » à une partie du premier semestre, principalement celle traitant de l'histoire et de la géographie françaises, afin de permettre aux étudiantes d'acquérir en un temps relativement réduit un certain nombre de repères de base. En effet, il nous semble difficile d'aborder des sujets de société ou de faire des comparaisons entre France et Japon sans avoir donné au préalable un minimum de « bagage » historique aux étudiantes. Nous ne pouvons que souscrire à l'opinion de Didier Chiche, qui rappelle que « la culture, ou plutôt la civilisation (...) doit en effet, pour faire l'objet d'une étude sérieuse, être envisagée en partie dans une perspective historique. Les questions qui se posent à la société actuelle sont toujours enracinées dans l'histoire, et pour en comprendre la profondeur et les enjeux, le détour par le passé est obligatoire¹⁵⁾ ». Nous avons donc aussi fait le choix de faire ce « détour par le passé » dans notre propre cours. Pour la partie géographie, il était déjà possible d'organiser des discussions en japonais à partir de cartes, de graphiques, et de photographies, sans recourir à l'enseignement magistral. Au total, cette partie histoire et géographie a occupé une dizaine de séances, soit un tiers de l'ensemble du cours annuel, et deux tiers du premier semestre.

En accord avec nos objectifs généraux de « mise en contexte », nous avons commencé cette partie « historique » du cours non pas en abordant l'histoire de France, mais en abordant l'antiquité gréco-romaine, et plus particulièrement romaine : nous avons souhaité commencer le premier semestre en situant l'objet France dans une perspective historique et culturelle plus large. La suite a été plus linéaire, puisque nous avons présenté, dans un ordre chronologique, les grandes périodes de l'histoire de France, des Francs à la III^e République. Mais par manque de temps, nous n'avons pas pu aborder le XX^e siècle : cela a parfois posé problème au second semestre, et nous avons été forcé de procéder à des « raccords » en présentant certains faits et personnages historiques du XX^e siècle au cours du second semestre. Pour illustrer ces éléments historiques, nous avons eu recours à un certain nombre de vidéos (souvent des enregistrements de programmes télévisés) : d'une reconstitution de la Guerre des Gaules à un documentaire sur les cathédrales gothiques en passant par des extraits de fictions historiques diffusées en France. En cela, nous sommes allé dans le même sens que Janick Magne, qui accordant beaucoup d'importance à la dimension visuelle de l'apprentissage dans un cours de civilisation, considère qu'« apprivoiser le regard à travers les documents présentés semaine après semaine fait donc partie intégrante de la formation donnée en cours¹⁶⁾ ».

Quant au second semestre, nous l'avons aussi divisé en deux parties. La première partie a traité

de la société française à travers plusieurs grands thèmes : vacances et congés payés, emploi et chômage, éducation, pratiques religieuses. Ces thèmes, qui interpellent et intéressent généralement les étudiants japonais, se prêtent particulièrement bien à des activités de discussion ou encore de comparaison. Au niveau des ressources documentaires, il est possible de recourir à des graphiques, des tableaux ou des données chiffrées, qui ne requièrent pas une compétence particulière en français pour être compris et exploités. Les activités de comparaison se font bien entendu en partant de l'expérience des étudiantes : par exemple, nous leur avons demandé d'établir l'emploi du temps moyen d'un lycéen et d'un étudiant japonais, puis nous leur avons fourni des emplois du temps français (là aussi, en établissant un emploi du temps « moyen », qui reste malgré tout, nous en avons conscience, subjectif) pour comparaison. Un autre exemple : pour traiter la question des vacances et des congés payés, mais aussi des revendications sociales, nous avons travaillé à la fois selon un angle historique (archive vidéo d'un reportage sur le Front populaire et les congés payés dans l'entre-deux-guerres), puis selon un angle documentaire (archive vidéo d'un journal télévisé français, avec un micro-trottoir recueillant des réactions d'usagers des transports en commun face à un mouvement de grève). Pour la préparation de cette partie du cours, nous avons souvent eu recours au site web de l'INA, l'Institut national de l'audiovisuel¹⁷⁾, qui propose des archives en ligne de la radio et de la télévision françaises.

Dans le cadre de l'objectif général de « mise en contexte », nous avons aussi essayé de présenter et de souligner la diversité du territoire national français, à travers trois dimensions : tout d'abord la diversité géographique, linguistique, culturelle et sociale des différentes régions de la métropole, ensuite l'existence des départements et territoires d'Outre-mer, et enfin l'immigration en France et la diversité croissante de la population française qui en résulte. Il nous a semblé d'autant plus important de prendre en compte cette dimension qu'il est difficile de traiter ce type de question dans un cours de langue en première ou deuxième année, principalement par manque de temps.

4. Activités, évaluation et ressources documentaires

L'objectif du cours n'étant pas de noyer les étudiantes sous un flot de faits historiques, culturels et sociaux, nous nous sommes aussi efforcé d'intégrer au cours des activités sollicitant la participation active des étudiantes, et surtout leur réflexion. Adriana Rico-Yokoyama, qui a aussi animé des cours de civilisation au Japon, préconise comme principes de cours de « solliciter constamment l'attention et la participation des étudiants, par le biais de questions ou de quizz auxquels ils sont tenus de répondre (...) » d'une part, et de « faire travailler par groupes de deux à quatre personnes (...) et donner des réponses de groupes¹⁸⁾ », d'autre part.

À ces principes de cours, auxquels nous ne pouvons que souscrire, nous avons ajouté dans notre cours deux activités pour inciter nos étudiantes à la réflexion :

- Cartes heuristiques : comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons introduit cette activité au début de chaque partie du cours, pour que les étudiantes puissent faire le point sur leurs

connaissances et les images qu'elles ont de la France. Nous avons réalisé ce travail sous forme de travail collectif (groupes de quatre ou cinq étudiantes). À la fin d'une séquence, nous avons demandé aux étudiantes de redessiner des cartes, pour qu'elles puissent faire elles-mêmes le point sur leurs progrès.

- Discussions en classe : dans une approche de commentaire (commenter un fait de société, en partant d'un document, audiovisuel par exemple) ou dans une approche comparative (comparer le système éducatif des deux pays, ou encore l'attitude des citoyens de chaque pays vis-à-vis de la politique, et réfléchir ensemble aux possibles causes de ces différences). Ces discussions peuvent se faire dans le cadre d'un travail en groupe, chaque groupe étant chargé de commenter tel point d'un document ou de comparer tels phénomènes avant d'en discuter avec les autres groupes.

Vient ensuite la question de l'évaluation. Cette question est particulièrement délicate dans un cours de civilisation : si les connaissances peuvent être évaluées de façon relativement aisée avec des outils connus, comment apprécier la compréhension progressivement acquise par les étudiantes de la culture française ?

Tout au long des deux semestres, nous avons d'abord accordé de l'importance à l'évaluation continue : outre l'assiduité et la participation aux discussions, nous avons évalué les étudiantes par le biais de rapports qu'elles devaient nous rendre régulièrement. Ces rapports, rédigés en japonais, consistaient généralement en commentaires et résumés de ce qui avait été vu, dit et débattu en cours.

À cette évaluation continue, nous avons ajouté une évaluation sommative à la fin de chaque semestre :

- Au premier semestre, une double évaluation sommative. La première prenait la forme d'une évaluation individuelle. Chaque étudiante devait réaliser un « mémoire d'histoire française », basé sur les cours du premier semestre, et dans lequel elle devait noter les points les plus importants du cours. Mais il ne s'agissait pas de réaliser une simple mise au propre ou un simple résumé de leurs notes de cours. Ce mémoire devait être réalisé dans la perspective d'être réutilisé au second semestre, pour pouvoir se référer rapidement à des événements historiques vus au premier semestre, et pour servir de base au travail final du second semestre (voir plus bas). Nous avons donc demandé aux étudiantes de faire un tri parmi l'ensemble des informations, et de choisir « ce qu'il fallait retenir » selon elles. Si les étudiantes jouent le jeu, cela est plus constructif et utile pour elles que de procéder à un simple contrôle de connaissances, par exemple sous la forme d'un QCM ou d'un examen consistant en de classiques questions de cours. Une seconde forme d'évaluation finale a été réalisée, cette fois sous la forme d'un travail collectif : les étudiantes, divisées en groupes, devaient préparer des posters servant de support à une petite présentation orale dans le dernier cours du semestre. Chaque groupe était chargé d'une période historique donnée.

- Au second semestre, l'évaluation a pris la forme d'exposés individuels. Ces exposés avaient une valeur d'évaluation sommative non seulement pour le second semestre, mais au niveau de

l'année dans son ensemble: en effet, ils devaient donner aux étudiantes une occasion d'exploiter et de compléter les connaissances historiques et culturelles acquises au premier semestre. Il s'agissait aussi souvent d'associer les périodes historiques étudiées au premier semestre à des noms, des visages et des récits de vie, de lier l'histoire d'une nation étrangère (donc une histoire souvent abstraite pour les étudiantes) à des mouvements artistiques, littéraires, sociaux. Bref, il s'agissait aussi de mettre de la « chair » sur les « os » de l'histoire et de la géographie.

Nous avons consacré sept séances à ces exposés, avec (en moyenne) un thème et trois exposés par séance. Au début du semestre, nous avons décidé des thèmes (après avoir fait remplir un questionnaire aux étudiantes) et proposé des sujets pour chaque thème, et les étudiantes ont choisi leur sujet d'exposé. Voici la liste des thèmes et des exposés, qui résulte donc d'un compromis entre les choix et les contraintes de l'enseignant (correspondance avec les contenus enseignés au premier semestre et dans la première partie du second semestre), et les souhaits et demandes des étudiantes :

- **Thème 1:** Mouvements architecturaux (2012/11/29)
Trois grandes cathédrales françaises / Le Corbusier / Monuments parisiens
- **Thème 2:** Peintres et artistes du XIX^e siècle (2012/12/06)
Jacques-Louis David / Eugène Delacroix / Auguste Rodin et Camille Claudel
- **Thème 3:** Littérature (2012/12/13)
Molière / Victor Hugo / Émile Zola / George Sand
- **Thème 4:** Le cinéma français d'après-guerre (2012/12/20)
Nouvelle Vague / Grands acteurs / Grandes actrices / Cédric Klapisch
- **Thème 5:** Mouvements artistiques (2013/01/10)
Japonisme / Art Nouveau / Histoire du Louvre
- **Thème 6:** Littérature du XX^e siècle (2013/01/17)
Boris Vian / Antoine de Saint-Exupéry / Albert Camus
- **Thème 7:** La mode à travers l'histoire (2013/01/24)
Au Moyen Âge / À l'époque de la Révolution / Au XIX^e siècle

Une partie du compromis a consisté à proposer, pour chaque thème, à la fois des sujets que les étudiantes connaissaient déjà, ne serait-ce que de nom, et des sujets moins connus, voire inconnus des étudiantes. On pourrait parler de « sujets familiers » et de « sujets découverte ». Ainsi, pour le thème 1, le sujet « Monuments parisiens » est assez facile à traiter, tandis que le sujet sur Le Corbusier demandera sans aucun doute plus de travail. Il va sans dire que cela a permis de proposer des sujets pour les étudiantes les plus motivées comme pour les moins motivées, et pour les étudiantes connaissant déjà la France à un certain degré comme pour les étudiantes qui découvraient quasiment l'histoire et la culture de ce pays avec notre cours.

Si le choix des thèmes et des sujets n'a pas posé de problème particulier, il a fallu donner des

consignes précises et être vigilant sur les contenus des exposés et la façon de les préparer, afin d'éviter que certaines étudiantes se tournent vers la solution de facilité qu'est Internet (recours à Wikipédia ou à d'autres sites comme source principale de leur travail). Idéalement, le mémo réalisé au premier semestre et les notes de cours du second semestre devaient fournir un premier arrière-plan sur l'histoire et la société françaises. Mais nous avons aussi préparé une bibliographie constituée d'ouvrages en japonais pour aider les étudiantes. Au-delà de la nécessité de prévenir la fraude académique, cette bibliographie était aussi nécessaire pour les étudiantes n'ayant jamais étudié la langue française. Et même pour les étudiantes ayant déjà étudié le français, d'ailleurs : en effet, cette catégorie d'étudiantes ayant généralement un niveau A1-A2 selon les critères du CECR, il n'était pas possible de fournir telle quelle aux étudiantes notre propre bibliographie de travail.

Cependant, il peut être difficile pour un enseignant français, même ayant une certaine compétence en japonais, de constituer en un temps réduit une bibliographie sérieuse, et surtout profitable aux étudiantes, en japonais. Aussi, si nous avons préparé les contenus des cours en complète autonomie, nous avons bénéficié pour l'élaboration d'une bibliographie en japonais de l'aide aimable de collègues japonais¹⁹⁾.

Dans l'ensemble, la transmission de ces consignes et la mise à disposition d'une bibliographie en japonais ont donné de bons résultats : une majorité d'étudiantes a fait des exposés bien construits et bien documentés.

5. Importance de la « veille culturelle »

Un autre élément qui nous semble important dans l'élaboration d'un cours de civilisation est ce que l'on pourrait appeler la « veille culturelle ». Derrière ce terme se cache une attitude consistant à se tenir au courant de l'actualité des sorties culturelles, non seulement en France et dans les pays francophones (c'est évident), mais aussi dans le pays et la région où l'on enseigne. Ainsi, pour l'année scolaire 2012-2013, nous avons pu profiter d'une très bonne actualité cinématographique dans le Kansai, avec plusieurs films liés à la France. Tout d'abord, deux films qui ont été diffusés dans beaucoup de salles grand public. Le premier est *Intouchables*, qui permet d'introduire la question de la place des immigrés en France, ou encore, sur le plan visuel, de revenir sur le cliché de la beauté des villes françaises, en montrant que si le centre de Paris correspond bien à l'image que s'en font les étudiantes, les banlieues relèvent d'une autre architecture et d'un autre environnement urbain. Le deuxième film, *Les Misérables*, est certes une adaptation en comédie musicale (ce qui entraîne une grande simplification de l'intrigue) et en anglais, mais il permet d'introduire la vie et l'œuvre de Victor Hugo, de mettre des images sur la France du milieu du XIX^e siècle, éventuellement de faire un lien avec Delacroix (à travers le tableau *La Liberté guidant le peuple*). Un troisième film, *Le Premier Homme*, a été diffusé de façon plus confidentielle dans quelques cinémas d'art et d'essai du Kansai. Il s'agit d'une adaptation du roman autobiographique et inachevé

d'Albert Camus, qui permet d'introduire non seulement le célèbre auteur et lauréat du prix Nobel, mais aussi l'histoire des colonies et des indépendances, et offre même la possibilité de parler de phénomènes sociaux contemporains comme l'existence d'une communauté formée par les pieds-noirs rapatriés et leurs descendants, ainsi que d'une communauté algérienne en France.

Bien entendu, il s'agit d'un élément tout à fait aléatoire (les sorties de films français ou francophones, et les sujets traités dans ces films ne concordent pas toujours forcément avec le programme du cours), mais qu'il ne faut pas négliger en tant que prolongement possible du cours. Nous pensons qu'il est donc important pour l'enseignant de faire de la « veille culturelle ».

6. Un exemple d'exploitation de documents

Voici maintenant un exemple d'exploitation d'un document, ici un document vidéo. Au second semestre, pendant plusieurs séances, nous avons utilisé une série de DVD édités par la télévision publique NHK (il s'agit à l'origine d'un programme diffusé sur la chaîne de télévision NHK BS): 『世界ふれあい街歩き』²⁰⁾ (*Sekai fureai machi-aruki*, que l'on pourrait traduire par *Promenades en ville, à la rencontre du monde*). Comme l'indique son titre, cette série se présente sous forme de promenades caméra à l'épaule dans différentes villes du monde, le tout accompagné d'une narration en japonais. Bien entendu, la mise en scène, le choix des lieux visités et des personnes rencontrées et surtout la narration vont dans le sens d'une certaine image que les Japonais se font des pays étrangers, et d'Europe occidentale en particulier. Cependant, cette particularité peut, elle aussi, être exploitée en cours: on peut utiliser non seulement ce programme en tant que ressource audiovisuelle pour découvrir des villes, des lieux et des monuments (les vignettes historiques présentant des églises célèbres sont particulièrement intéressantes et faciles d'accès), mais aussi l'utiliser pour réfléchir avec les étudiantes à l'image que se font les Japonais de la France, et apprendre à relativiser cette image.

Par exemple, on peut procéder aux activités suivantes:

- Première activité: regarder sans la narration en japonais, pour se libérer de l'interférence causée par une médiation dans sa langue maternelle. Se concentrer sur le visuel, et demander aux étudiantes de faire une description des rues: outre un classique repérage de caractéristiques urbaines et architecturales propres à chaque ville, les étudiantes pourraient par exemple constater la présence de tags dans des endroits surprenants pour elles. En effet, même si les tags ne sont pas totalement absents du paysage urbain japonais, ils sont beaucoup plus présents dans le paysage urbain français, jusque dans les centres historiques. Ce type de repérage peut ainsi ouvrir la porte à une réflexion sur le rapport à l'espace public en France et au Japon.

- Deuxième activité: regarder le même programme avec la narration en japonais, en proposant aux étudiantes de se demander si la narration modifie leur perception des images: par exemple, des mots comme お洒落 (*oshare*, élégant), 素敵 (*suteki*, admirable, ravissant) reviennent souvent dans la narration, renforçant les stéréotypes et orientant l'interprétation des images et des

interactions dans le sens des attentes du spectateur japonais.

Mais ce programme n'est pas seulement exploitable dans une perspective de regard critique et de déconstruction des stéréotypes. Les équipes de la NHK ne se sont pas cantonnées à des scènes et des rencontres allant dans le sens des attentes de leur public. Par exemple, elles ont aussi inclus des éléments qui illustrent la diversité de la France actuelle.

Certains de ces éléments sont explicites : dans l'émission consacrée à Marseille²¹⁾, on rencontre un vieil homme, pêcheur à la retraite, et son épouse. Tous deux sont d'origine italienne, et expliquent, dans un français fortement accentué, être originaires du même village italien et être venus à Marseille il y a plusieurs décennies pour des raisons économiques. Cet élément offre une belle entrée en matière sur l'histoire de l'immigration italienne en France. Toujours dans l'émission sur Marseille, on rencontre aussi un jeune homme, d'origine maghrébine, qui sort d'un taxiphone. Il explique qu'il vient de téléphoner à sa mère, « restée au pays ». Cet élément-là permettra de parler de l'immigration nord-africaine.

D'autres éléments sont plus implicites, et exigeront un visionnage attentif, avec quelques indications de la part de l'enseignant pour susciter la réflexion. Par exemple, dans l'émission consacrée à Montpellier²²⁾, au début d'un chapitre nommé 「街の郵便屋さんは人気者」 (*La postière du quartier est populaire*) dans le DVD, la caméra suit la tournée d'une employée des postes. On la voit discuter, en français, avec les habitants du quartier dans lequel elle effectue sa tournée. Un spectateur français ou francophone, et même un spectateur originaire d'un pays non-francophone mais connaissant bien la société française, remarquera d'emblée que beaucoup des habitants du quartier semblent être d'origine maghrébine. Cela n'est pas explicité, et rien n'est dit non plus sur les éventuelles origines de la postière au moment de son apparition dans le programme. Ce n'est que vers la fin du passage qui lui est consacré qu'elle explique être elle-même d'origine marocaine, ce qui la rend populaire dans ce quartier : les habitants d'origine maghrébine la connaissent et sont heureux de pouvoir échanger quelques mots dans leur langue maternelle avec une personne de la même origine qu'eux. Il s'agit là d'une bonne illustration des différents visages de la diversité : apparemment très bien intégrée à la société française, puisqu'assurant un service public et portant un uniforme symbolisant cette fonction, cette employée des postes ne correspond pas forcément aux premières images qui viennent à l'esprit des étudiantes lorsque l'on évoque la question de l'immigration.

Mais quel est l'impact réel d'un tel exercice sur la réflexion des étudiantes ? Lors du visionnage de la vidéo, nous avons demandé aux étudiantes de faire attention à ce passage du programme, et de le commenter dans le rapport qu'elles devaient nous remettre à la fin du cours. Il faut cependant reconnaître le succès tout relatif, ou l'échec tout relatif, de cette démarche : certaines étudiantes, ayant compris où nous voulions en venir, ont parlé de la question de l'immigration dans leur rapport en s'appuyant sur cet exemple. Mais beaucoup d'autres étudiantes ont ignoré ce passage, pour livrer un commentaire plus banal, soit qu'elles n'avaient pas compris ce que l'on attendait

d'elles, soit qu'elles avaient choisi la facilité en omettant volontairement ce point dans leur rapport.

7. Bilan

Au final, quel bilan pour ce cours de civilisation française ?

Au niveau de la programmation, nous aurions souhaité proposer aux étudiantes un cours plus élargi, abordant non seulement l'histoire de France, mais aussi celle des autres pays francophones. Dans les faits, autant en raison du facteur temps que de l'hétérogénéité de la classe en termes de connaissances préexistantes, nous avons finalement fait le choix de centrer ces cours d'abord sur l'histoire de France, puis de placer la France dans un contexte européen, particulièrement au niveau de ses racines culturelles, et des relations avec les autres pays européens. C'est pour cela qu'au premier semestre, dans la partie histoire du cours, nous avons souvent insisté sur « les racines gréco-romaines » de la France, sur sa relation avec les autres pays (influence des cultures germanique et italienne, par exemple), ou encore sur le poids des flux migratoires au sein de l'histoire. Tout cela pour ne pas présenter la culture française comme un objet monolithique et isolé. C'était d'autant plus important pour nous que ce cours comportait le terme « Europe » dans son intitulé.

Si au second semestre, en dehors des grandes questions de société (emploi, éducation, religion), nous avons aussi pu parler de la diversité sociale à l'intérieur du pays, le parent pauvre de ce cours est resté, là aussi, la question francophone. Nous n'avons pas pu aborder ce point de façon aussi détaillée que nous l'aurions souhaité : en bref, pour parler de la diversité culturelle et sociale de la société française, nous avons été forcé de laisser en grande partie de côté la question plus large de la francophonie. Cette question aurait néanmoins mérité au minimum plusieurs cours pour être traitée avec profit pour les étudiantes.

Une autre point à aborder dans ce bilan est le rôle joué par la question linguistique dans ce cours. Dans les faits, la barrière linguistique évoquée plusieurs fois dans cet article n'entrave finalement pas vraiment la transmission des connaissances, même si elle peut épisodiquement générer des problèmes (de compréhension mutuelle, par exemple, pour des points assez subtils), et engendre une somme de travail plus importante pour un enseignant qui n'est pas locuteur natif du japonais.

On remarquera qu'une fois cette question linguistique résolue ou écartée, l'acquisition de connaissances liées à la « culture cultivée » (c'est-à-dire, selon la définition de Claude Olivieri, les domaines de la littérature et des beaux-arts²³), auxquels viennent s'ajouter des notions historiques) n'est pas forcément plus difficile pour un étranger que pour un Français. Véronique Castellotti nous le rappelle : « Si l'on s'en tient aux aspects de la culture dite cultivée, qui relèvent de ce que l'on peut appeler dans une approche par compétence, des savoirs (d'ordre historique, littéraire, artistique, etc.), leur transmission ne pose, a priori, pas plus de difficultés qu'elle n'en présente vis-à-vis d'un certain nombre de jeunes Français, pas toujours beaucoup plus familiers de ces aspects de leur patrimoine²⁴. »

C'est pour cela que dans la partie exposés, la culture cultivée occupe une place importante dans les thèmes choisis. Les connaissances qui relèvent de la culture cultivée sont assimilables et mobilisables en un temps beaucoup plus court qu'une compétence culturelle plus complète, nécessitant une plus grande familiarité avec la société française. Notons que cette prépondérance de la culture cultivée dans les sujets des exposés résulte en partie, mais seulement en partie, d'un choix conscient et voulu de la part de l'enseignant. Puisque les étudiantes ont aussi eu leur mot à dire dans le choix des sujets, on peut dire que cette situation de prépondérance a été construite à la fois par l'enseignant et par les étudiantes.

La seconde partie du cours, consacrée à la société française, a été beaucoup plus difficile à évaluer, dans une double perspective. D'abord dans le cadre de l'évaluation des étudiantes par l'enseignant. Nous avons essayé de garder à l'esprit que dans ce cours en général et dans cette partie du cours en particulier, il ne s'agissait pas seulement d'aider les étudiantes à se construire un ensemble de connaissances sur la France, mais qu'il s'agissait aussi de les aider à développer un regard critique vis-à-vis de leur image de la France (et, par extension, d'autres pays étrangers). Idéalement, un cours de civilisation devrait aider à aiguïser le regard critique, non seulement vis-à-vis de l'objet étudié, mais aussi vis-à-vis de ses propres représentations culturelles, et des représentations culturelles de l'Autre dans sa propre culture. Le problème est qu'il est assez difficile de quantifier et d'évaluer cette compétence. Ensuite, au-delà de la question de l'évaluation à finalité académique, dans une perspective réflexive, comment l'enseignant peut-il efficacement évaluer le résultat de son action pédagogique dans un cours de civilisation ? C'est aussi que se situe la véritable difficulté et le véritable enjeu dans un cours de civilisation, au-delà des questions de langue, de programmation et de choix des activités.

RÉFÉRENCES

- 1) Alexandre GRAS et Steve CORBEIL, « Paris sera toujours Paris ! L'influence des représentations et des stéréotypes sur l'enseignement du français langue étrangère au Japon » in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 3, n°2, *Études francophones*, 10/2008, pp. 60-74.
- 2) *Idem*, pp. 62-64.
- 3) Christian KESSLER et Gérard SIARY, « FRANCE ≠ JAPON : contribution à l'histoire de relations asymétriques » in *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 4, n°2, *Études françaises et francophones*, 10/2008, pp. 51-68.
- 4) *Idem*, p. 62.
- 5) *Idem*, p. 63.
- 6) Pour travailler sur les documents visuels, nous nous sommes appuyé sur un ouvrage qui ne relève pas spécifiquement du FLE mais de l'enseignement du premier degré en France : Dominique BRIAND et Gérard PINSON, *Enseigner l'histoire avec des images : École, collège, lycée*, Collection Ressources Formation, Hachette Éducation, 2008.
- 7) Janick MAGNE, « Un cours de civilisation en français pour étudiants japonais est-il possible ? Problèmes et réalisations », *Bungaku to Geijutsu* n°43, *Kyoritsu Women's University*, 01/1997, p. 26.

- 8) Marie-Françoise PUNGIER, « Culture(s) et sociétés: quelques réflexions pour la construction d'un cours », *Rencontres 17, Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansai*, 08/2003, pp. 54-58.
- 9) Didier CHICHE, « Bâtir un cours de civilisation » in « La culture dans tous ses états: actualités de son enseignement », *Rencontres 23, Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansai*, 08/2009, pp. 72-75.
- 10) Geneviève ZARATE, *Enseigner une culture étrangère*, Collection Recherches / Applications, Hachette, 1986, p. 28.
- 11) Marie-Françoise PUNGIER, *op.cit.*, p. 57.
- 12) Didier CHICHE, *op.cit.*, p. 73.
- 13) Philip BENZ (éd.), *Travailler en classe avec des cartes mentales*, Collection PROJETICE, Delagrave, 2011.
- 14) Sylvie FUJIIHARA, « Comment stimuler l'intérêt des étudiants et les former avec l'enseignement de la civilisation », *Rencontres 27, Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansai*, 08/2013, p. 65.
- 15) Didier CHICHE, *op.cit.*, p. 73.
- 16) Janick MAGNE, *op.cit.*, p. 26.
- 17) Site web: <http://www.ina.fr/> (1^{er} décembre 2013)
- 18) Adriana RICO-YOKOYAMA, « L'enseignant français face au cours de civilisation » in « La culture dans tous ses états: actualités de son enseignement », *Rencontres 23, Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansai*, 08/2009, p. 77.
- 19) Nous tenons à remercier particulièrement Hisashi MIZUNO, professeur en faculté des lettres à l'université Kwansei Gakuin, qui a partagé avec nous son expérience d'enseignement et nous a aidé à élaborer une bibliographie d'ouvrages en japonais. Il nous a aussi aimablement prêté un certain nombre de vidéos, notamment des enregistrements de programmes télévisés consacrés à l'histoire, à l'architecture et aux beaux-arts.
- 20) Site web: <http://www.nhk.or.jp/sekaimachi/> (1^{er} décembre 2013)
- 21) 『世界ふれあい街歩き ～フランス～/リヨン・マルセイユ』、ポニーキャニオン、2010年、DVD 1 枚、88分。
- 22) 『世界ふれあい街歩き 巡礼の道～フランス～/モンペリエ・トゥルーズ』、NHK エンタープライズ、2008年、DVD 1 枚、88分。
- 23) Claude OLIVIÉRI, « La culture cultivée et ses métamorphoses », in *Le français dans le monde, recherches et applications*, « Cultures, culture... », 01/1996, p. 9.
- 24) Véronique CASTELLOTTI, « Enseigner des cultures ou construire des parcours interculturels », in « La culture dans tous ses états: actualités de son enseignement », *Rencontres 23, Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansai*, 08/2009, p. 69.

(Received September 29, 2013)