

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°7 – Juillet 2018
FLE en Europe / Culture : micro-enquêtes



DIDACTIQUE

L'approche EMILE en primaire : planification d'une séance didactique de géographie

TÉMOIGNAGE

Différences hommes / femmes : situation au Japon d'après une micro-enquête auprès d'étudiantes japonaises

CULTURE

Quelques réactions françaises à propos du mariage, de la parenté et de l'amour

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

(C.ÉT.IC)

Revue indépendante et gratuite

Contact : Jean-Luc Azra (azra@almalang.com)

ISSN 2433-3379

Comité de lecture :

Louis Benoit

Loïc Renoud

Michel Sagaz

Bruno Jactat

Didier Chiche

Bruno Vannieuwenhuyse

Sandrine Schoenenberger

Maud Dufour

Frédéric Dart

Jean-Luc Azra

Le Comité de lecture est composé d'enseignants et de professionnels spécialistes de didactique et de questions interculturelles. Bien entendu, les évaluateurs ne peuvent évaluer leurs propres textes.

Ce numéro ne comporte qu'une ÉTUDE (Iasonidou), revue anonymement par deux évaluateurs. Les deux NOTES et TÉMOIGNAGES (Tonus, Azra) ont été révisés par un seul.

Aide à la composition et à la correction : Émeline Crozon, Maud Dufour.

Merci à celles et ceux qui ont apporté leur soutien.

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°7 – Juillet 2018

DIDACTIQUE

Fostira Iasonidou

- L'approche EMILE en primaire (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère) : planification d'une séance didactique de géographie 5

TÉMOIGNAGE

Céline Tonus

- Différences hommes / femmes : situation au Japon d'après une micro-enquête auprès d'étudiantes japonaises 23

CULTURE

Jean-Luc Azra

- Quelques réactions françaises à propos du mariage, de la parenté et de l'amour 39

- Le Q & R des auteurs 83
Appel à textes 89

L'approche EMILE en primaire : planification d'une séance didactique de géographie

Fostira Iasonidou
Université de Chypre
Enseignante de FLE, Doctorante en didactique

Résumé

La défense de la diversité linguistique et culturelle doit être mise au cœur des préoccupations de l'Europe, puisque celle-ci a décidé de promouvoir le plurilinguisme. Depuis presque deux décennies l'Europe fait preuve d'un volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de l'Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère (approche EMILE). L'approche EMILE (ou CLIL) désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement et à l'apprentissage d'une discipline (Gravé-Rousseau, 2011). Dans la première étape de cette étude, nous allons essayer de repérer et d'esquisser les avantages d'une application de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque, tandis que dans la seconde étape nous procéderons à la planification d'une séance didactique concernant la géographie en français pour un public cible d'élèves grecs de dernière année de primaire.

Abstract

The defense of linguistic and cultural diversity must be at the heart of a Europe that has decided for several years now to promote multilingualism. It is true that over the last two decades Europe has shown exceptional eagerness to promote bi-/multilingual education as well as Content and Language Integrated Learning (CLIL) (Gravé-Rousseau, 2011). CLIL “refers to any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content.” (Marsh, 2002). In the first part of this contribution we will try to identify and outline the advantages of an innovative CLIL application for Greek primary school students, while in the second part we will proceed to the presentation of a lesson plan concerning the subject of geography in French for a target audience of 6th primary students, according to the principles of CLIL.

1 Introduction

Selon Guillaume Gravé-Rousseau (2011) le Conseil de l'Europe suit une politique de défense de la diversité linguistique ; l'approche EMILE en fait preuve :

Afin de défendre la diversité linguistique et culturelle et la citoyenneté démocratique, l'Europe a décidé depuis plusieurs années de promouvoir le plurilinguisme, qui est devenu le fer de lance de la politique linguistique européenne. [...] L'EMILE (ou CLIL) désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires. (2011, 2-5)

Dans la première partie de cette intervention nous allons essayer de repérer et d'esquisser les avantages d'une application de l'approche EMILE – une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues – auprès des apprenants de l'école primaire grecque, où le français est la deuxième langue étrangère enseignée pendant les deux dernières années de la scolarisation.

Lors de la deuxième partie de notre étude nous allons procéder à la planification d'une séance didactique concernant la géographie pour un public cible d'élèves de 6^e année du primaire grec, selon les principes d'EMILE, et tenant en compte du fait que la complexité de cette approche exige une réflexion de fond sur le processus d'enseignement et d'apprentissage et le double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique. L'application d'un cours expérimental de géographie en français qui va être décrite dans la seconde partie de l'étude a eu lieu dans la 18^e école primaire de Serrès, une petite ville grecque à cent kilomètres de Thessalonique.

2 Les avantages de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

1.1 L'absence d'approche EMILE dans le système éducatif grec

D'après le rapport du réseau Eurydice intitulé *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe* :

Les premières expériences en matière d'enseignement EMILE ont été liées aux composantes politico-administratives (existence de plusieurs langues officielles d'État, accords de coopération avec des pays voisins notamment), géographiques (exiguïté territoriale, situation frontalière, langues et/ou spécificités régionales) et démographiques (existence de minorités) de chaque pays. (2006, 14)

Au-delà des disparités soulignées, la plupart des pays ont légiféré l'existence de l'enseignement EMILE et/ou élargi son offre depuis le début des années 1990 (Coste, 2006 : 18-19). Triste constatation : la Grèce fait partie des six pays où l'enseignement EMILE est inexistant ; cette situation peut s'expliquer, en partie, par des raisons historiques et/ou l'homogénéité langagière partagée par les habitants du pays.

1.2 Les avantages potentiels de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque

L'EMILE s'inscrit dans le cadre du volontarisme exceptionnel en faveur de l'éducation bi-/plurilingue et de la diversité linguistique qu'ont voulu promouvoir deux institutions supranationales, la Commission européenne et le Conseil de l'Europe. Le plurilinguisme, c'est-à-dire « l'usage de plusieurs langues par un même individu » (définition donnée dans le préambule de la Charte européenne du plurilinguisme) repose sur trois principes majeurs selon Guillaume Gravé-Rousseau :

- la capacité d'un individu à puiser, dans un répertoire de connaissances et de savoir-faire dans plusieurs langues pour faire face aux situations de communication les plus diverses de la vie professionnelle ou personnelle ;
- l'idée selon laquelle le niveau de maîtrise linguistique et culturelle n'est pas identique d'une langue à l'autre et qu'il est susceptible d'évoluer pendant le parcours personnel d'un individu ;
- le rôle que l'école est appelé à accomplir qui est non seulement d'amener les élèves à acquérir des connaissances et des savoir-faire dans les langues mais également de renforcer l'autonomie et la compétence plurilingue des élèves afin qu'ils puissent s'en servir dans leur vie future. (2011, 2)

Ainsi, une application de l'approche EMILE auprès des apprenants de l'école primaire grecque aurait sans doute des avantages exceptionnels.

En premier lieu, comme Davison & Williams (2001) l'ont décrit, une application de l'approche EMILE aurait des bénéfices notables :

- les élèves apprennent et assimilent plus vite la langue étrangère via l'EMILE, car langue étrangère et discipline non linguistique sont intégrées simultanément au processus d'enseignement et d'apprentissage linguistique ;
- grâce à l'approche EMILE les élèves sont amenés à réfléchir et interagir en langue étrangère avec pour vecteur la discipline étudiée, développant ainsi de nouvelles compétences langagières dans la communication, qui ne se limitent pas seulement aux interactions sociales plus quotidiennes.

Une autre recherche réalisée en 2002 par Gajo & Serra (cités par Gravé-Rousseau) concernant leur expérience sur l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques en français L2 au Val d'Aoste en Italie, s'est focalisée sur la comparaison des compétences développées chez les élèves bilingues d'un côté et monolingues de l'autre. Leur étude a prouvé que les élèves des deux groupes se différenciaient considérablement :

Les élèves monolingues développent de meilleures compétences dans l'acquisition et la mémorisation des connaissances alors que les élèves bilingues développent davantage des compétences liées aux savoir-faire et sont plus en mesure de transférer et d'appliquer des connaissances à de nouvelles situations d'apprentissage. (2011, 9)

En tant qu'enseignants, il vaut la peine de nous demander quel devrait être l'objectif principal de l'enseignement offert à l'école primaire : l'acquisition de connaissances déclaratives ou de connaissances procédurales ?

D'autres bénéfices très importants, de caractère personnel cette fois, sont mis en avant par Marsh, Marsland et Stenberg (2001, 13-14). Ceux-ci soulignent que les apprenants qui bénéficient d'un enseignement EMILE peuvent avoir des avantages non seulement linguistiques et disciplinaires mais aussi témoigner d'une plus grande motivation et confiance en soi (ce qui est digne de considération). Nous pourrions aussi avancer qu'au fur et à mesure que l'apprenant accroît ses compétences linguistiques, il devient capable de traiter des sujets toujours plus complexes et désire trouver dans les matériaux pédagogiques proposés par l'enseignant qui applique l'EMILE, de quoi

nourrir son intérêt et ses nouvelles capacités.

En outre, selon Marsh (2012, 391) les personnes bi/plurilingues semblent être capables de résoudre plus facilement des problèmes complexes, parce qu'elles comprennent le monde qui nous entoure sous des perspectives différentes, effet du plurilinguisme. De cette façon, ils sont capables de concevoir des solutions créatives et innovantes.

Mais, mis à part l'enrichissement du contenu de l'enseignement, le fait que la langue devient plus intéressante et plus motivante, et le développement cognitif potentiel stimulé par les défis intellectuels que pose un enseignement EMILE de qualité, nous pourrions aussi considérer qu'avec les horaires surchargés de l'école, le fait de combiner les classes de langues avec l'enseignement des matières permet une meilleure utilisation du temps. Il serait vraiment souhaitable que les élèves grecs puissent choisir de présenter certaines disciplines dans l'une des langues étrangères ou secondes enseignées à l'école (l'anglais, le français ou l'allemand), ou encore qu'ils puissent acquérir un diplôme de fin d'études bi/plurilingue. Ces situations seraient des atouts à la fois en termes de possibilités d'emploi et d'admission dans des universités étrangères.

Les avantages d'une application potentielle de l'approche EMILE à l'école primaire grecque seraient nombreux comme nous avons déjà mentionné, mais il ne faut pas cesser de viser encore plus haut dans le cadre d'un enseignement EMILE. Selon le site du Centre Européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe, l'un des défis majeurs de l'approche EMILE est : « Comment optimiser à la fois la langue et la matière enseignée ? » En d'autres termes, si la matière enseignée est l'histoire ou la géographie en français langue étrangère, comment s'assurer de ce que l'enseignement ces sujets soit aussi poussé que s'ils étaient enseignés dans la première langue de l'apprenant ? Et ceci, en offrant en même temps une conscientisation interculturelle ? Inversement, comment optimiser les progrès dans une langue quand l'accent est mis en priorité sur le contenu de la leçon ? Ces deux problématiques doivent avoir un impact sur et sur la formation des enseignants EMILE. Ces questions nous ont préoccupée pendant la planification de la séance didactique de géographie que nous allons maintenant décrire.

3 Planification d'une séance didactique en géographie, 6^e année du primaire grec, selon les principes EMILE

1.3 Présentation du public cible

Les apprenants de 6^e année de l'école primaire grecque ont 11 ans et leur emploi du temps prévoit une heure de géographie par semaine et deux heures de français ou d'allemand selon leur choix comme deuxième langue étrangère. Les écoliers de 6^e année ont au moins 30 heures de cours par semaine (l'informatique, la musique et les arts plastiques n'existent pas toujours), donc 6 ou 7 heures de cours par jour. Ils commencent à 8 heures du matin et finissent à 2 heures de l'après-midi. C'est leur deuxième année d'enseignement/apprentissage du FLE et du point de vue grammaire ils ne connaissent que le présent, l'impératif, les articles (définis, indéfinis et partitifs) et les adjectifs possessifs. Leur lexique aussi est restreint. Pour les aider à comprendre le cours en français, nous leur avons donné avant la séance de l'application de l'approche EMILE en géographie, un vocabulaire à apprendre et nous leur avons précisé qu'ils ne devaient pas utiliser le grec pendant le cours¹.

¹ Il s'agit d'une séance faisant partie d'une implémentation expérimentale annuelle de l'approche EMILE dans un réseau d'écoles primaires de la ville de Serrès, proposée au Ministère de l'Éducation Nationale par notre conseiller pédagogique Léo Partsanakis et supervisée par la section française et anglaise de l'Université Aristote de Thessalonique. Nous avons travaillé pendant toute l'année scolaire sur la géographie en classe de 6^e (le primaire grecque ayant six niveaux, il s'agit de la dernière classe de primaire), sur les saisons par exemple. Vous pouvez voir le matériel conçu et utilisé pour l'enseignement du chapitre mentionné, sur :

https://drive.google.com/open?id=1vSbYxvoeSHDTzhrLgq6jQKIMS_4LrJDZTYN5AmUzauc et
https://drive.google.com/open?id=1hAFxbP-XwoV8-572bzCutTgtJgYFYf_2kcFiEEcY_jQ.

À la fin du chapitre sur les saisons, nous avons procédé à la création d'un poème (dont le titre a été : « Avec un globe je voyage ») construit grâce à des techniques d'écriture créative. Ce poème a participé au Concours CEO-FIPF « Un voyage de rêve » et a remporté le premier prix. Vous pouvez le lire sur :

<https://drive.google.com/open?id=1v066maZiye8OPmRJfSmNxlitEM0WnUXg>.

À la fin de l'année, un tome collectif avec le matériel représentatif de tous les enseignants qui avaient participé au programme en question a été créé avec l'initiative de notre conseiller pédagogique. Vous pouvez le trouver sur :

<https://drive.google.com/open?id=0Bw7mkR50J5uMaFBsTHBNNkZxclZuSUk1UmlSYWtqcDhpeVFR>

1.4 Justification du choix de la géographie et du système solaire

La géographie de sixième est une matière très intéressante comme elle invite les apprenants à connaître notre planète, la Terre. Il s'agit donc d'un voyage lointain qui commence par l'étude de la Terre comme une des planètes de notre système solaire (première unité), continue avec l'étude de notre environnement naturel (deuxième unité) et de la vie de l'homme sur cette planète « bleue » (troisième unité) et finit par l'étude de chaque continent et de ses caractéristiques (quatrième unité).

Une autre raison qui justifie notre choix est le fait qu'une grande part du lexique de la géographie ne leur est pas inconnu parce qu'il provient de la langue grecque (hémisphères, axes, océans, zones climatiques ...) et qu'il est utilisé aussi en anglais.

Nous avons enfin opté pour l'enseignement du 6^e année chapitre de la première unité du livre de géographie de 6^e année, c'est-à-dire notre système solaire, tout d'abord parce que la plupart des enfants connaissent déjà les planètes en grec et en anglais, ensuite parce que la mythologie grecque qui a offert leurs noms aux planètes leur est connue et finalement parce que nous pourrions facilement trouver des vidéos qui combinent image et son en français, ce qui rend notre travail plus facile. Nous nous focalisons sur les activités et l'utilisation de la langue française en classe et pas sur le texte écrit, qui est difficile à comprendre. Néanmoins, il faut transmettre à nos élèves les connaissances du chapitre correspondant proposé par le manuel du ministère grec.

1.5 Présentation des objectifs didactiques et du chapitre

Le système solaire constitue la dernière leçon de la première unité didactique qui étudie la Terre comme planète et sa place dans le système solaire². Les objectifs du chapitre annoncés par les auteurs (qui constituent d'ailleurs nos objectifs) sont d'une part la familiarisation des apprenants avec les planètes du système solaire et la localisation de la place de la Terre à l'intérieur du système solaire.

Les apprenants découvrent le système solaire et ses planètes à travers une image

² Aussi disponible aussi sur :

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL100/418/2817,10618/>.

qui présente les planètes en orbite autour du Soleil avec leurs noms mentionnés. Plus bas, il y a un tableau avec toutes les planètes, leurs diamètres, leurs distances du Soleil et leurs satellites, ce qui pousse les élèves à comparer notre planète avec les autres. L'activité de discussion qui est proposée par la suite «En utilisant le tableau de la page précédente trouvez les planètes dont les dimensions sont plus grandes que celles de la Terre » suit exactement cette logique et encourage l'enseignant et les apprenants d'étendre leurs découvertes critiques.

La partie écrite du chapitre donne les définitions nécessaires sur les planètes, les étoiles, les satellites, et invite les apprenants à se demander pourquoi toutes les planètes portent des noms de la mythologie grecque, après une courte leçon de mythologie sur Saturne et son fils Jupiter. Il y a à côté, deux belles images de Saturne et de notre planète bleue avec son satellite, la Lune. Le dernier paragraphe (avec la photo correspondante) est consacré aux premiers hommes qui ont eu la chance de marcher sur la surface de la Lune en 1969.

Par la suite, les auteurs du manuel incitent les apprenants à penser sur l'importance du Soleil pour notre vie. Il s'agit bien sûr d'une activité de discussion suivie par le glossaire qui nous donne les définitions des termes les plus importants de la leçon. Et le chapitre finit avec une activité collective optionnelle qui invite les apprenants à trouver des informations sur l'origine mythologique des noms des planètes, et un paragraphe qui «complète nos connaissances» sur Venus.

1.6 Crédation de notre support didactique en français à la place du livre

Il est évident que nous avons eu besoin d'un support didactique écrit qui prenne la place du livre pendant notre enseignement, mais aussi pendant l'étude à la maison, où les apprenants se mettent en contact encore une fois avec les éléments les plus importants de la leçon afin de les mémoriser ou d'y travailler à travers un devoir. Il est vrai que la présence d'un livre ou bien d'un autre document écrit fiable met en valeur la leçon enseignée à l'école, aide à la mémorisation des notions clés et aide à l'autonomisation des apprenants en renforçant leur compétence heuristique. En effet, les enfants, curieux de nature, ont besoin d'un stimulus qui va les inciter à faire leurs

propres recherches sur Internet ou ailleurs.

Comme l'application de l'approche EMILE en géographie constitue pour nous un acte didactique novateur, nous avons dû créer du matériel qui soit en accord avec le niveau de français de nos apprenants. Tout d'abord nous avons eu besoin d'un lexique, distribué avant le cours aux élèves, pour qu'ils se familiarisent avec les termes du chapitre et qu'ils puissent suivre le déroulement du cours. En voici un exemple :

Vocabulaire sur le système solaire

Soleil = Ήλιος

Mercure = Ερμής

Venus = Αφροδίτη

Terre = Γη

Mars = Άρης

Jupiter = Δίας

Saturne = Κρόνος

Uranus = Ουρανός

Neptune = Ποσειδώνας

La distance = η απόσταση

Le satellite = ο δορυφόρος

Plus proche = πιο κοντινός

Moins lointain = λιγότερο μακρινός

Massif = ογκώδης

Une planète rocheuse = ένας βραχώδης πλανήτης

Une planète gazeuse = ένας πλανήτης που αποτελείται από αέρια

Graviter = περιστρέφομαι γύρω από ένα μεγαλύτερο σώμα

L'homme = ο άνθρωπος L'humanité = η ανθρωπότητα

Un objet céleste = ένα ουράνιο σώμα

La lumière = το φως lumineux = φωτεινός

La découverte de l'espace = η εξερεύνηση του διαστήματος

La vie = η ζωή

La place = η θέση

Ensuite, nous avons du réécrire le chapitre en français, en respectant le niveau de langue utilisé, ainsi que les lignes directrices proposées par les auteurs mais aussi

en ajoutant (ou en retirant) tout ce qui nous paraissait être en accord avec les principes de l'EMILE. Notre production a constitué bien sûr le support écrit qui a remplacé le livre de géographie écrit en grec.

Chapitre 6 Notre système solaire

Ce chapitre focalise sur :

- **Les planètes de notre système solaire**
- **La place de la Terre dans le système solaire**



Image 6.1 Les planètes



Activité 1. En utilisant les chiffres ci-dessous trouvez les planètes qui sont **plus** grandes que la Terre, celles qui ont **plus** de satellites que la Terre et celles qui sont **moins** proches du Soleil que la Terre. Travaillez en trois groupes.

Planète	Diamètre en km	Distance du Soleil en km	Satellites
Soleil	1.392.000		
Mercure	4.878	58.000.000	0
Vénus	12.100	107.500.000	0
Terre	12.756	149.600.000	1
Mars	6.380	227.800.00	2
Jupiter	142.800	777.900.000	16
Saturne	120.660	1.472.000.000	> 20
Uranus	51.024	2.870.000.000	15
Neptune	50.950	4.486.000.000	8

Activité 2. Après avoir visionné la vidéo sur notre système solaire

<https://www.youtube.com/watch?v=hS3kxyHZyAs>,

répondez aux questions suivantes :

1. Quel est l'objet le plus massif qui constitue le centre du système solaire?

-
2. Soulignez les planètes rocheuses et encercllez les planètes gazeuses de notre système solaire

Soleil
Mercure
Venus
Terre
Mars
Jupiter
Saturne
Uranus
Neptune

3. Quelle est la plus grande des planètes du système solaire?

-
4. La caractéristique de Saturne est :

- a. Sa couleur
- b. Ses anneaux
- c. Son satellite unique

5. Uranus est la planète la plus petite des planètes gazeuses et la plus lointaine du Soleil.

A. VRAI B. FAUX



Image 6.2 Saturne et ses anneaux

Les planètes sont des corps célestes non-lumineux par eux-mêmes qui gravitent autour du Soleil. Le Soleil est une étoile, c'est-à-dire un corps céleste lumineux qui émet de la lumière et de l'énergie. D'après la mythologie, Saturne le fils d'Uranus et le père de Jupiter a eu comme femme la Terre. Il avalait ses enfants quand ils étaient bébés parce qu'il avait peur d'une prophétie qui disait qu'un de ses enfants deviendrait roi à sa place. Jupiter a été le seul enfant qui caché par sa mère, a été sauvé par son père.

D'après vous, pourquoi les planètes ont-elles des noms de dieux grecs?



Image 6.3 La terre et son satellite

Au tour de certaines planètes gravitent d'autres objets célestes, les satellites. La Terre a un seul satellite, la Lune.
Le Soleil, les huit planètes et leurs satellites constituent notre système solaire.



Image 6.4 Les premiers hommes sur la Lune

Les premiers hommes qui ont marché sur la Lune étaient les astronautes américains Neil Armstrong et Buzz Aldrin, le 21 Juillet 1969. Neil Armstrong a dit : « Un petit pas pour l'homme, un grand pas pour l'humanité ». Comment comprenez-vous ces paroles?



Activité 3. Un jour le Soleil disparait. Imaginez la vie sur Terre sans lui.

Dites si c'est VRAI ou FAUX :

1. Il fait très chaud.
2. Il fait très froid.
3. Il n'y a pas de plantes.
4. Il fait très sombre.
5. La vie est belle sans la lumière du Soleil.

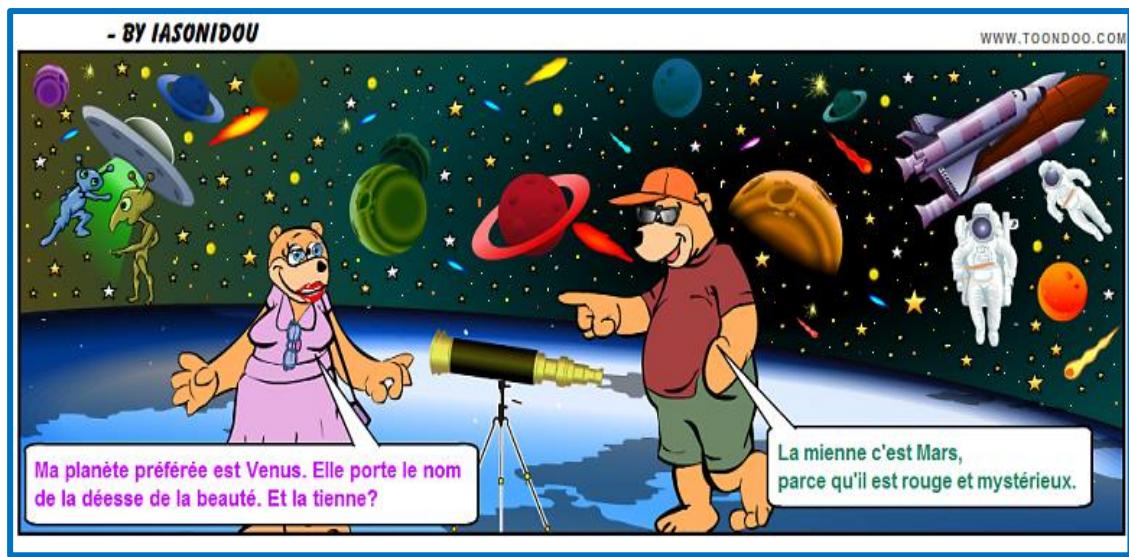
Activité 4. Il est vrai aussi que les noms des jours de la semaine viennent des planètes.

Alors si Dimanche est le jour du Soleil (Sunday) et Lundi est le jour de la Lune, faites correspondre les autres jours de la semaine avec la planète qui leur a donné leur nom

Mardi
Mercredi
Jeudi
Vendredi
Samedi

Venus
Saturne
Mars
Jupiter
Mercure

Tâche : Quelle est ta planète préférée? Pourquoi?



Notre glossaire géographique

Une étoile : un corps céleste lumineux, qui émet de la chaleur.

Une planète : un corps céleste non lumineux, qui gravite autour du Soleil

Un satellite : un corps céleste qui gravite autour d'une planète

Le système solaire : Le Soleil avec les huit planètes et leurs satellites

Les productions des enfants étaient intéressantes. Vous pouvez voir une photo du pan de mur que nous avons créé pour les y accrocher.



Nous avons ajouté (mais aussi retiré) tout ce qui nous paraissait être en accord avec les principes de l'EMILE. Nous avons donc choisi d'ajouter une activité de compréhension orale basée sur une vidéo que nous avons trouvée sur YouTube³ : qui met les élèves en contact avec les notions-clés étudiées, mais cette fois prononcées par un locuteur natif. Après avoir visionné la vidéo, les apprenants devaient répondre à des questions qui assuraient sa compréhension globale et sélective. Nous avons aussi ajouté une activité de correspondance qui invitait les apprenants à découvrir la relation étroite des planètes et des jours de la semaine. Nous avons enfin prévu une fiche d'autoévaluation qui orientait l'effort qu'ils devaient faire à la maison afin de retenir les points essentiels de la leçon.

Fiche d'autoévaluation proposée aux élèves à la fin de la séance

Remplissez la fiche d'autoévaluation :

Coloriez en vert= Très bien

Coloriez en jaune= Bien

Coloriez en bleu= Assez bien

Coloriez en rouge= Assez mal

Je peux nommer les planètes du système solaire.

Je peux trouver la place de la Terre à l'intérieur du système solaire.

Je sais d'où viennent les noms des planètes.

Je peux dire quel est le satellite de la Terre.

Je sais quelle est la planète la plus grande du système solaire.

Je sais d'où viennent les noms des jours de la semaine en français.

Je sais pourquoi le Soleil est important de notre vie.

Nous avons également choisi de passer aux élèves une fiche d'évaluation du cours, qui s'est avérée intéressante et utile pour nous. Nous avons pu de cette façon constater si notre point de vue sur le degré de motivation des activités proposées correspondait à celui des apprenants, et prendre en compte leurs remarques pour améliorer le cours.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=hS3kxyHZyAs>

Fiche d'évaluation des activités proposées

La leçon sur le système solaire vous a paru : Très intéressante, Intéressante, Ennuyeuse

Activité 1 Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 2 Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 3 Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Activité 4 Très intéressante Intéressante Ennuyeuse

Ce que j'ai aimé le plus, c'est :

Ce que je n'ai pas du tout aimé, c'est :

Par contre, nous avons omis le texte informatif sur Vénus et nous avons remplacé l'activité optionnelle finale par une tâche plus intéressante (Bagnoli, 2010) comme celle qui apparaît à travers une BD que nous avons créée, et plus simple pour qu'elle corresponde au niveau de langue des apprenants (A1.1). Cette tâche demande une petite recherche à la maison ou pendant le cours d'informatique.

1.7 Conception de la fiche pédagogique

Le système solaire, Fiche pédagogique

Titre de la séquence	Enseignement de 6 ^e année chapitre de l'Unité 1 de la géographie de 6 ^e année Notre système solaire
Type de public	Elèves de la 6 ^e année du primaire
Niveau des apprenants	A1
Objectifs du cours	<p>Connaissances socio-culturelles : découvrir le système solaire, se familiariser avec ses huit planètes et pouvoir localiser la place de la Terre au sein du système solaire.</p> <p>Compétences communicatives et fonctionnelles : être capable d'identifier les planètes du système solaire, la place de la Terre et faire des corrélations concernant leurs dimensions.</p> <p>Compétences langagières : compréhension orale (visionner une vidéo courte sur le système solaire), expression écrite (répondre à des questions qui assurent sa compréhension globale et sélective par écrit), compréhension écrite (comprendre la partie scripturale de la leçon), et expression orale (participer à des activités collectives ou individuelles proposées par le manuel ou par l'enseignant).</p> <p>Connaissances linguistiques : le vocabulaire sur le système solaire et les activités proposées.</p>
Durée de la séquence	Une séquence pédagogique en plusieurs étapes méthodologiques (introduction, travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel, travail collectif) en une séance didactique de 45 minutes.
Méthodes et techniques de travail	<ul style="list-style-type: none"> • faire alterner travail avec l'ensemble de la classe, travail individuel et travail de groupe. • varier les supports de cours en utilisant différents types de ressources authentiques et fabriquées (photos, vidéo, le chapitre 6 du manuel de géographie en français, fiche d'autoévaluation).

	<ul style="list-style-type: none"> varier la nature et les objectifs des activités, en faisant alterner activité de QCM après le visionnement d'une vidéo, activités de discussion et activité de recherche d'informations et de justification en se basant sur une BD.
Déroulement du cours	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saluer les élèves et donner des informations pratiques sur le déroulement et les objectifs du cours (warm- up). (3 min) 2. Distribuer les photocopies qui remplaceront le manuel (Annexes) Retour aux objectifs, sensibilisation et familiarisation des élèves avec les noms des planètes à travers la première photo (5 min) 3. Etude et exploitation pédagogique du tableau qui présente en chiffres les diamètres des planètes et leur distance du Soleil à travers une activité de discussion et de comparaison en groupes (5 min) 4. Faire visionner la vidéo 2 fois et laisser du temps aux apprenants afin de lire, puis répondre aux questions ; vérification des réponses (10 min) 5. Lecture collective des parties scripturales de la leçon à l'aide de l'ordinateur et du vidéoprojecteur, puis faire les activités de discussion collectivement (10 min) 6. Faire l'activité de correspondance Noms des planètes-Jours (3 min) 7. Lecture en tandem du dialogue de la BD et explication de la tâche qu'ils doivent préparer à la maison (5 min) 8. Distribuer et faire remplir la Fiche d'autoévaluation. (4 min)
Documents authentiques Documents fabriqués	<ol style="list-style-type: none"> 1. Document audiovisuel : la vidéo sur le système solaire 2. Documents écrits : le chapitre 6 sur le système solaire en français (photos, tableau, activités, BD pédagogique), la Fiche d'autoévaluation

4 Conclusions

L'application de l'approche EMILE à l'école primaire grecque serait une chance pour les apprenants, étant donné que la langue n'est plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires autre que langagiers (Moussouri, 2008). La Grèce est inexplicablement exclue de la zone EMILE européenne, qui offre beaucoup d'avantages aux apprenants : apprentissage plus rapide et plus efficace de la langue étrangère, acquisition des compétences multidimensionnelles (capacité de réfléchir et penser dans les disciplines scolaires, transfert et application des connaissances acquises à de nouvelles situations d'apprentissage), ainsi que bénéfices plus personnels comme la motivation et la confiance en soi. Si l'approche EMILE était généralisée en Grèce, les élèves du primaire auraient la chance de bénéficier de tous les avantages mentionnés.

Dans cette étude, nous avons aussi procédé à la planification d'une séance

didactique concernant la géographie pour un public cible d'élèves de 6^e année du primaire, selon les principes d'EMILE, et tenant compte de la complexité de cette approche et du double objectif à atteindre : langue étrangère et matière non linguistique. Nous avons donc essayé d'adapter notre enseignement au niveau de langue de notre public en leur offrant en même temps la possibilité de bénéficier de tous les avantages d'une application potentielle de l'EMILE. L'intérêt de nos élèves, leur attention pendant le cours, leur participation active et leurs productions soignées nous ont montré que l'approche EMILE pourrait et devrait être appliquée à l'école primaire.

Nous espérons bien que nous, les enseignants de FLE aurons bientôt la chance de suivre une formation EMILE pour être capable de l'appliquer offrant à nos apprenants les avantages d'un enseignement/apprentissage bi-/plurilingue.

BIBLIOGRAPHIE

- COSTE, D., (2006), « De la classe bilingue à l'éducation plurilingue », dans Le français dans le monde, n°345 : 18-19.
- DAVISON, C., & WILLIAMS, A., (2001). “*Integrating language and content: unresolved Issues*”. In: *Bernard Mohan, Constant Leung and Chris Davison (eds.). English as a second language in the mainstream. Teaching, learning and identity.* (Applied Linguistics and Language Study) Harlow etc.: Longman: 51-70.
- GAJO, L., & SERRA, C., (2002). « Bilingual teaching: Connecting Language and Concepts in Mathematics ». In D. So & G. Jones (eds). *Education and society in Plurilingual Contexts*. VUB Brussels University Press, Brussels, P75-95.
- MARSH, D., Marsland, B., & Stenberg, K., (2001). *Integrating Competencies for Working Life*. Jyväskylä, Finlande : Unicom, University of Jyväskylä.
- MARSH, D., (2012), Content and Language Integrated Learning (CLIL) *A Development Trajectory*, University of Córdoba, Córdoba
- MOUSSOURI, E., 2008, *Principes et applications de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, Patras, EAΠ

SITOGRAPHIE

- BAGNOLI P., DOTTI E., PRADERI R., RUEL V., 2010, La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue, consulté le 20/4/2015,Disponible sur: <http://www.ph>

ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf

CENTRE EUROPÉEN POUR LES LANGUES VIVANTES DU CONSEIL DE L'EUROPE, (2013)

Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE), consulté le 25 décembre 2015, disponible sur :

<http://www.ecml.at/Thematicareas/ContentandLanguageIntegratedLearning/tabcid/1625/language/fr-FR/Default.aspx>

COMMISSION EUROPÉENNE, (2006). L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, consulté le 23 décembre 2015, disponible sur :

http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/documents/2009/questions-essentielles/ort_enseignement_emile-rapport_eurydice_2006.pdf

GRAVÉ-ROUSSEAU, G., (2011), L'EMILE d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur :

http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf

MARSH, D. (2002) The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe, disponible sur:

<http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

OBSERVATOIRE EUROPÉEN DU PLURILINGUISME, 2005-2008, Charte européenne du plurilinguisme : assises européennes du plurilinguisme, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur le site :

<http://b1-akt.com/wp-content/uploads/2015/10/CharteuropeenneplurilinguismefrV2.13.pdf>

TAILLEFER, G., 2004, Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications, La revue du GERAS, consulté le 25 décembre 2015, disponible sur <https://asp.revues.org/884>

Différences hommes / femmes : situation au Japon d'après une micro-enquête auprès d'étudiantes japonaises

Céline Tonus, Ingénieur Industriel à Unwind, Tôkyô

Introduction

En passant mes premières années au Japon à rencontrer le plus de gens possible pour parler japonais et tenter d'approcher cette culture, je me suis aperçue au fur et à mesure de mes échanges que ce qui au premier abord n'était pour moi qu'un concept isolé pouvait être une généralité : les jeunes femmes japonaises ne souhaitent pas travailler dans la durée, et elles conditionnent leur vie autour du mariage. Cette approche de la vie pour une jeune femme est tellement en décalage avec les valeurs ordinaires en France (indépendance et égalité), que j'ai voulu approfondir la question. Pour cela, j'ai réalisé une micro-enquête¹ auprès d'étudiantes d'une université japonaise pour tenter d'avoir un aperçu de la situation réelle. Après un résumé de certains points clés sur le fonctionnement de la société japonaise, je mettrai ces résultats en relation avec quelques statistiques sociales pour en tirer une conclusion personnelle.

¹ À propos de la notion de micro-enquête, voir Jean-Luc Azra (2016) « Les micro-enquêtes, une méthode formative de comparaison interculturelle », Cahiers d'Études Interculturelles No2.

1 Repères sur la société japonaise

1.1 Notion de groupe et société

Un des points essentiels et bien connu du fonctionnement de la société japonaise est la notion d'appartenance à un groupe, groupe qui prédomine sur l'individu (sujet notamment développé par Ruth Benedict, Chie Nakane, Takeo Doi, Eshun Hamaguchi). Bruno Smolarz définit les comportements sociaux japonais comme suit : « La formation d'un *habitus*, au sens durkheimien d'ensemble des apprentissages réalisés par l'enfant pendant l'éducation, prend en compte la vie en groupe organisé, la présence d'autrui, ce qui permet de normaliser la conduite de chacun. Les réactions imprévisibles ou individualistes, égoïstes, sont réprimées au nom de la cohésion du groupe »².

Ainsi, le libre-arbitre et la « différence » sont considérés comme une entrave au bien-être de tous, et se démarquer est encore dans la plupart des esprits quelque chose de négatif. Ne dit-on pas populairement au Japon « le pieu qui dépasse se fait taper dessus » (*Deru kui wa utareru*) ?

Il est donc difficile pour une personne japonaise de faire valoir auprès de la société ses droits propres et son bien-être individuel même auprès de proches qui pourraient y voir un caprice de l'égo. Dans ces conditions, on peut imaginer qu'une idée nouvelle pour la société nécessite plus de courage et de force de caractère pour être affirmée et défendue qu'en France, où la Révolution de 1789, qui a produit le système actuel, est toujours glorifiée dans les esprits.

La pensée française a mûri notamment au travers du siècle des Lumières et s'est développée autour de la philosophie et de l'argumentaire. La réflexion et le sens critique sont toujours développés de nos jours dans le programme académique où la question de la liberté individuelle est présente afin de sensibiliser dès l'adolescence tout individu à la différence de penser et à la tolérance qui en découle. Mais cette

² Bruno Smolarz, « De l'individualisme des Japonais », *Les Cahiers Psychologie Politique*, numéro 18, Janvier 2011 (en ligne).

approche n'est pas présente dans le système éducatif au Japon qui est par exemple dispensé de cours civique. De plus, la langue japonaise favorise naturellement l'harmonie entre les locuteurs par la syntaxe et la grammaire employées. Cette thèse a d'ailleurs été développée par Senko K. Maynard³ qui conclura son étude par les paragraphes suivants (ma traduction) :

Les thèmes philosophiques développés par Watsuji et Mori promeuvent une association interpersonnelle et un intérêt pour « l'autre ». Ainsi, le langage étant le principal moyen de communication, il doit fournir les moyens de remplir cette tâche. Outre les idées préconisées par Watsuji et Mori, la caractérisation psychologique de la langue japonaise que fait Doi, offre un éclairage pour notre recherche sur la modalité du discours. Ce concept fait référence à des informations qui ne sont pas nécessairement limitées à un contenu objectif. La modalité du discours exprime l'attitude subjective émotionnelle, mentale ou psychologique du locuteur vis-à-vis du contenu du message, de l'acte de parole lui-même, ou vis-à-vis de son interlocuteur⁴.

[...]

Doi (1971, 1976) affirme que les expressions fragmentées et ambiguës couplées à des terminaisons hésitantes caractéristiques du style communicationnel japonais sont les reflets du désir japonais pour *amae*⁵. Étant donné le désir d'*amae*, les indicateurs de modalité du discours sont idéalement adaptés, car ils facilitent le flux et le reflux des émotions qui caractérisent les relations d'*amae*. Souvent, les expressions non-propositionnelles qui représentent tous les aspects de modalité du discours dominent réellement la communication, jusqu'à même obscurcir réellement le contenu propositionnel. La vision non-autonome de soi chez les Japonais motive psychologiquement le locuteur à utiliser une modalité de discours de plus haut niveau. Quand, à une plus grande intensité, le bien-être cognitif et psychologique de l'un dépend des sentiments et

³ Maynard, S. K. (1993). Discourse modality: Subjectivity, emotion and voice in the Japanese language. Amsterdam: Benjamins.

⁴ The philosophical themes developed by Watsuji and Mori promote an interpersonal association and concern for the « other ». Thus language, being the primary means for communication, must offer ways to provide for such concerns. In addition to the thoughts advocated by Watsuji and Mori, Doi's psychological characterization of Japanese offers an insight in our search for the motivation for the Discourse Modality. The concept of modality in discourse refers to information that does not or only minimally conveys objective propositional message content. Discourse Modality conveys the speaker's subjective emotional, mental or psychological attitude toward the message content, the speech act itself or toward his or her interlocutor in discourse.

⁵ *Amae* est le concept développé par Doi comme base du comportement social japonais. On le traduit par *dépendance* ou *indulgence* (Takeo Doi, 1991, *Le jeu de l'indulgence : Etude de psychologie fondée sur le concept japonais d'amae*, L'asiathèque).

des attitudes de l'autre, il est probable que le premier utilise autant d'aspects de modalités du discours que possible, pour garantir que chacun reçoive une satisfaction psychologique et émotionnelle à chaque interaction⁶.

Ainsi, le discours japonais est ponctué par des expressions de dépendance vis à vis de l'interlocuteur. Celles-ci peuvent même aller jusqu'à obscurcir le contenu pour préserver le bien-être psychologique et émotionnel des acteurs impliqués.

1.2 Femme, un rôle comme un autre dans la société japonaise

Que ce soit dans le milieu scolaire, professionnel ou familial, adopter un rôle est au cœur des comportements sociaux japonais⁷. De manière générale, ce rôle s'exécute naturellement sans remise en cause profonde de son origine et sans chercher à savoir s'il correspond à une identité personnelle. Il s'impose comme une évidence par la société. On n'entendra que rarement un Japonais remettre en cause son rôle de parent, d'employé, d'étudiant, etc., ou même avoir une réflexion sur la personne qu'il devient, ou celle qu'il n'est pas devenue. S'il le fait, ce sera sûrement en lui-même, et non de manière partagée, comme il pourrait le faire pour enrichir son point de vue ou conforter son sentiment. La conséquence en est qu'à l'inverse de ce qui se passe en France, remettre en question sa situation n'est pas dans la normalité, et peut devenir négatif. Il faudra apporter un soin particulier à user des expressions de langage propre au discours de modalité précédemment cité, sans quoi un ressentiment pourrait aussi s'installer car il n'est jamais agréable de s'entendre remettre en cause le rôle qu'on

⁶ [...] Doi (1971, 1976) asserts that fragmented and ambiguous expressions coupled with hesitant utterance endings in the Japanese communicational style are reflections of the Japanese desire for *amae*. Given the desire for *amae*, Discourse Modality indicators are ideally suited to achieve it, since they facilitate a sharing of the ebb and flow of emotion that characterize *amae* relationships. Often the non-propositional meanings which represent all aspects of Discourse Modality actually dominate the communication, even to the extent that they effectively obscure the propositional content. The non-autonomous view of self among Japanese psychologically motivates the speaker to utilize a higher level Discourses Modality. When, to a greater intensity, one's cognitive and psychological well-being depends on the other's feelings and attitudes, one is most likely to utilize as many aspects of the Discourses Modality as possible in order to guarantee that each encounter becomes psychologically and emotionally rewarding.

⁷ Jean-Luc Azra. (2011). Les Japonais sont-ils différents: 62 clefs pour comprendre le Japon ordinaire. Paris: Connaissances et savoirs.

s'efforce de remplir au mieux malgré ses inconvénients et sa pénibilité. Ainsi, ne pas accepter les désavantages du rôle est culturellement perçu comme une faiblesse, et privilégier sa liberté propre est plutôt vu comme un marqueur d'égoïsme. Pour la femme aussi, il y a ainsi un rôle défini à adopter selon la situation : étudiante, célibataire, épouse, mère,...

J'évoquerai ici une histoire personnelle pour illustrer ce propos. J'ai eu le privilège qu'une jeune amie Japonaise m'invite à séjourner dans son appartement avec sa mère. Occupée à découvrir la ville et n'osant pas utiliser la maison, je mangeais très souvent à l'extérieur après avoir demandé à plusieurs reprises si cela ne posait pas de problème. Il n'a pourtant pas fallu longtemps pour que la maman me reproche vivement d'être comme un homme, à ne pas cuisiner et à toujours être en voyage, et que je ne me marierai sûrement jamais car « que feraient deux hommes ensemble ! » Ces mots littéralement prononcés placent bien la femme dans un rôle unique « maison cuisine ménage ». Je ne correspondais pas à ce que la société attend d'une femme, donc je n'étais pas une femme. Quant à mon amie, bien qu'elle soit ouverte sur l'étranger (on avait entretenu une correspondance pendant près de dix ans, et c'était la deuxième fois qu'elle m'accueillait), elle partageait néanmoins cette vision. J'étais entrée dans le groupe familial, et dans ce groupe un comportement qui s'écartait du rôle qui m'était assigné n'était pas acceptable. J'ai dû finalement quitter la famille et aller m'installer ailleurs.

2 L'égalité hommes / femmes, statistiques et situation

Historiquement, le Japon aurait été un pays plus ouvert sur la condition féminine que l'Europe Occidentale ne l'était. C'est ce que retrace en 1585 le « Traité sur les contradictions des mœurs entre Européens et Japonais » de Luís Fróis⁸, un des premiers visiteurs étrangers au Japon. Après une vingtaine d'années d'observation, il nous informe des points suivants :

⁸ Luís Fróis (1994). Traité de Luís Fróis, S.J. (1585) sur les contradictions de mœurs entre Européens & Japonais. Paris: Editions Chandeigne.

- En Europe, les hommes vont devant et les femmes derrière ; au Japon, les hommes derrière et les femmes devant. (T:54)
- En Europe, l'enfermement des jeunes filles et demoiselles est constant et très rigoureux ; au Japon, les filles vont seules là où elles le veulent, pour une ou plusieurs journées, sans avoir de comptes à rendre à leurs parents. (T:54)
- Les femmes en Europe ne quittent pas la maison sans la licence de leur mari ; les Japonaises ont la liberté d'aller là où elles veulent, sans que leur mari n'en sache rien. (T:54)
- Chez nous, selon leur naturel corrompu, ce sont les hommes qui répudient leurs épouses ; au Japon ce sont souvent les femmes qui répudient les hommes. (T:54)
- Chez nous, il est rare que les femmes sachent écrire ; une femme honorable au Japon serait tenue en basse estime si elle ne savait pas le faire. (T:56)

Pourtant aujourd’hui, selon le « Global Gender Gap Index » de 2015 réalisé par la fondation World Economic Forum⁹, le Japon se situe en 101^{ème} position sur 145 pays évalués (contre 15^{ème} pour la France, 28^{ème} pour les Etats-Unis) en termes d’égalité entre les genres. Cet indicateur est évalué sur 4 thèmes centraux, à savoir : l’économie, l’éducation, la santé et la politique. Au Japon, l’égalité des genres en politique peut être qualifiée de catastrophique avec seulement 10 % de femmes au parlement, et moins de 30 % dans une position ministérielle. Economiquement aussi, l’indicateur démontre une faiblesse : les femmes sont quasi absentes des postes à responsabilité tels que législateurs, officier senior ou cadre supérieur (9 %). Un tiers des femmes ne bénéficient pas d’un emploi (65 % sont considérées actives). En revanche, les indicateurs sur l’éducation et la santé sont assez bien équilibrés. Ainsi, ce sont sur des valeurs de travail et surtout de pouvoir que les femmes sont le moins présentes, impliquant un déséquilibre global hommes / femmes dans la société (ce déséquilibre est visible dans les 145 pays sondés, puisque le meilleur score est de 0,881 sur 1, où 1 représente l’égalité parfaite).

⁹ Klaus Schwab, The Global Gender Gap Report, 2015. World Economic Forum (en ligne)

Par ailleurs, le Premier ministre Shinzo Abe a promis en 2013 d'améliorer l'égalité entre hommes et femmes en stimulant le taux d'emploi des femmes et en augmentant leur présence dans les comités de direction. Un ensemble de mesures en a résulté, souvent résumées sous le terme « Womenomics » (l'économie des femmes). L'idée générale est d'augmenter le PIB de 9 % à 15 % en ramenant sur le marché du travail plus de 8 millions de femmes pour réactiver la croissance économique et parer au déclin de la population. Un premier bilan mitigé en 2015 a poussé Shinzo Abe à avouer que ces mesures se heurtent à « une culture de travail masculine qui incite aux longues heures de labeur », et à ainsi imposer aux entreprises de plus de 300 personnes « un plan d'action accompagné d'objectifs chiffrés pour promouvoir le recrutement et la nomination des femmes à des postes de direction », loi effective à partir d'avril 2016. D'autres mesures incitent les pères à prendre de vrais congés parentaux après la naissance d'un bébé, et les places en crèches augmenteront pour atteindre un objectifs de plus 400 000 en 2018.

Même si le temps est une composante essentielle pour atteindre ces objectifs en transformant les mentalités en profondeur, il n'en demeure pas moins que ce nouveau contexte est favorable pour les jeunes femmes japonaises qui se préparent à entrer dans le monde du travail.

3 Situation réelle à partir d'une micro-enquête

Dans ces conditions, que pensent de ces différences entre genres les étudiantes japonaises qui se préparent à entrer dans la vie active ? En sont-elles conscientes ? Les subissent-elles ? Pour répondre à ces questions, j'ai réalisé une micro-enquête auprès de 54 étudiantes de l'université Seinan âgées de 20 à 23 ans.

Elles ont répondu par écrit de manière anonyme aux trois questions suivantes :

- Pensez-vous qu'il y ait des discriminations de genre au Japon, et pourquoi ?¹⁰

¹⁰ 「日本では、男女差別があると思いますか？そしてどうしてそう思っていますか？」

- Est-ce que les discriminations liées au genre vous dérangent, et pourquoi ?¹¹
- Comment vous voyez-vous à 30 ans ?¹²

Par ces questions, je mesure le degré de connaissance de ce qui est pointé comme « inégalité des genres », notamment dans le rapport précédemment cité, et je détermine si c'est quelque chose qu'elles subissent, ou si au contraire c'est quelque chose d'admis et qui n'a pas de connotation négative. Par la dernière question, je pousse les étudiantes à se projeter dans l'avenir pour connaître leur position personnelle sur la question. Les résultats détaillés sont donnés en annexe 1 sous forme de tableaux.

Notons la différence entre le nombre de personnes (un total de 54), et le total des données. Les données font référence à des mots-clés utilisés dans les réponses. Ainsi, une personne pourra utiliser plusieurs mots-clés.

Pensez-vous qu'il y ait des discriminations de genre au Japon, et pourquoi ?

La grande majorité exprime un sentiment d'inégalité (69 %). J'ai classé ces réponses selon les 4 critères du « Global Gender Gap Index », en ajoutant une catégorie qui fait référence aux rôles définis hommes / femmes, qui semblent être une spécificité de la culture japonaise.

TRAVAIL	POLITIQUE	EDUCATION	SANTE	ROLE
32	3	4	0	22

Tableau du nombre de discriminations ressenties, donné par catégorie

Cet échantillon représente assez bien les inégalités évaluées dans le « Global Gender Gap Index », avec un fort ressenti au niveau professionnel. La classe politique ne représente néanmoins qu'une faible proportion de réponses, sûrement car elle est plus éloignée du quotidien des étudiantes.

Il est aussi intéressant de noter que 26 % des interrogées ont répondu qu'il n'y avait

¹¹ 「また男女差別があると気になりますか？なぜはい又はいいえと思っていますか？」

¹² 「あなたが30歳になるとき、どのようになっていたいですか？」

pas de discrimination de genre au Japon. Donc ce pays développé, présenté comme un pays en marge sur la question des égalités des genres, est perçu en interne par un quart de la gente concernée comme un pays exemplaire, apportant même un sentiment de protection, grâce au système et à la législation japonaise (3 personnes).

Aussi, une partie des répondantes (4) considèrent qu'il y a des discriminations mais elles font référence aux hommes : des tarifs privilégiés réservés aux femmes (restaurant, cinéma), des rames de train spécifiques pour les femmes, des hommes qui ne peuvent pas prendre leur congé parental.

Les 5 % restant ne se prononcent pas.

Est-ce que les discriminations liées au genre vous dérangent, et pourquoi ?

Là aussi la grande majorité est sensible aux discriminations de genre (67 %). En découplant l'ensemble des éléments de réponses données par les étudiantes, nous pouvons les classer selon les 3 catégories ci-après.

Valeur morale	Travail	Développement personnel
24	15	9

Tableau du nombre de réponses données par catégorie

Ensuite, 28 % des étudiantes répondent que-cela ne les atteint pas, notamment parce qu'elles « n'ont jamais elles-mêmes ressenti d'inégalité ». Cette réponse qui serait sans doute surprenante pour un Français illustre peut-être une incapacité à se projeter dans un environnement différent du sien et la difficulté à argumenter sur une question morale. Même si le problème a bien été identifié par l'étudiante dans le lieu où elle réside (il y a des discriminations au Japon), et qu'elle est consciente qu'il se présentera dans un avenir proche (je cite, quand elles entreront dans le monde du travail), le fait que la discrimination n'ait pas encore été ressentie amène l'absence de sentiment de mal-être par rapport à ce problème. « Si le problème a une solution, il ne sert à rien de s'inquiéter. Mais s'il n'en a pas, alors s'inquiéter ne change rien » comme le dit le proverbe tibétain.

Notons aussi l'absence totale de réponses concernant les violences (morales, physiques ou sexuelles) faites aux femmes, ou dans les relations au sein du couple.

Les 5 % restant ne se prononcent pas.

Comment vous voyez-vous à 30 ans ?

J'ai classé les réponses données selon les notions qu'elles évoquent :

Uniquement famille	Travail et autre	Uniquement travail	Dévelop. personnel
41	22	9	18

Tableau du nombre de réponses données par catégorie

37 % des jeunes femmes évoquent uniquement la notion de famille, ce qui laisse penser qu'elles se projettent dans l'absolu comme une mère ou une épouse. Le mariage est très ancré dans les esprits de cette catégorie avec 17 mots-clés référencés, devant les enfants qui ne représentent que 9 mots-clés. Cela reflète le conditionnement d'esprit autour du mariage évoqué en introduction. Une étudiante a même clairement répondu que « tout d'abord elle voudrait se marier, car sinon ses parents lui feront sûrement des reproches »¹³.

28 % des étudiantes équilibrent leurs réponses entre le travail et la vie de famille, et seulement 15 % évoquent uniquement la notion de travail.

Enfin, 10 % font référence au développement personnel uniquement (être indépendante, être satisfaite de soi, être heureuse).

4 Le bien-être dans la reconnaissance sociale

La différence entre homme et femme est clairement établie et pourtant une partie non négligeable des jeunes femmes la concède et l'intègre dans leur plan de vie, laissant à penser que leur bien-être est apporté par d'autres composantes.

¹³ 「まず結婚はしていたいと思います。30歳で嫁に行ってないと親に何か言われそうだから面倒くさいと思います。」

Selon la pyramide de Maslow¹⁴, les premiers besoins de l'Homme sont les besoins physiologiques, puis la sécurité, puis l'appartenance à un groupe, puis la reconnaissance dans ce groupe, et enfin le développement personnel. Dans un pays aussi développé que le Japon, la plupart des citoyens ont gravi les trois premiers échelons. Ensuite, chacun aspire à un besoin d'estime dans le groupe auquel il appartient. Pour un Français, quel que soit son genre, la réussite sociale est en étroite relation avec l'emploi qu'il occupe et le degré de son ambition. On présente son poste pour parler de soi (par exemple, « je suis Directeur des Ressources Humaines »). Au Japon, il s'agirait plutôt d'un titre quel qu'il soit. J'ai remarqué que pour définir leur travail, les Japonais répondent par le nom de leur entreprise si celle-ci est connue (Tepco, Coca-Cola), ou par une catégorie comme fonctionnaire, PDG, « salaryman », « office lady », « IT », ou quelques métiers de service facilement identifiable (docteur, infirmière, professeur, avocat). Les réponses sont rarement précises. On s'identifie ainsi à l'entreprise dans laquelle on est employé plutôt qu'à la fonction qu'on occupe. C'est en effet le propre des sociétés dites verticales comme le Japon que de se reconnaître dans un groupe hiérarchique plutôt qu'entre personnes de la même classe sociale¹⁵.

À titre d'exemple, je partagerai une autre expérience personnelle. Dans l'entreprise où je travaillais, j'étais la seule femme technico-commercial sur une vingtaine d'hommes, en charge d'un marché d'équipements industriels produits dans nos ateliers. Les trois autres femmes du service assistaient les commerciaux en n'effectuant que des tâches définies et répétitives, selon un manuel. J'étais honorée de la confiance qu'avait mise l'entreprise en moi pour occuper une fonction première à risque et à responsabilité. Ayant entendu et lu que le Japon est un pays où les femmes ne peuvent que difficilement accéder au pouvoir, je donnais le meilleur de moi-même pour également faire valoir que « les femmes aussi peuvent faire un bon travail de technico-commercial ». Mes supérieurs étaient satisfaits de mes résultats et m'encourageaient,

¹⁴ Maslow, A. H., Nicolaïeff, L., & Cox, R. (2013). Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité. Paris: Eyrolles.

¹⁵ Jean-Luc Azra. (2011), cité note 7.

alors que dans l'ensemble de l'entreprise, aucune de mes collègues féminines ne manifestait le moindre intérêt pour mon travail et n'enviaient ma position. Bien au contraire, elles manifestaient de la compassion pour les difficultés que je traversais parfois, et leur discours laissait penser que le challenge représentait un stress qu'il était préférable d'éviter. Il y avait bien quelques femmes à des postes de management, mais elles avaient gravi les échelons par nomination grâce à des connaissances accumulées au fil des années, et non par ambition personnelle.

Quant aux nouvelles personnes que je continuais à rencontrer dans mon quotidien, très souvent elles ne comprenaient pas mon travail et me reprenaient en résumant mon travail par « office lady ». J'ai ainsi compris que quitte à garder le même titre d'« office lady » aux yeux de la société, autant l'assumer avec le moins de stress possible.

Conclusion

Dans cette petite étude, j'ai d'abord fait part de mon étonnement de ce qu'une partie non négligeable des jeunes femmes japonaises que je rencontrais semblaient ne pas s'intéresser à une carrière professionnelle, et y préférer le mariage. Dans ce cadre, j'ai d'abord établi des généralités sur la société japonaise, en rappelant que les relations sociales y sont essentiellement basées sur la notion de groupe, et à l'intérieur de ces groupes, sur la notion de rôle. Ainsi, le rôle de femme (par opposition au rôle d'homme) y est un rôle comme un autre. L'égalité hommes / femmes ne se conçoit pas dans la société japonaise tout simplement parce qu'elle entre en contradiction avec les différences de rôle. Ces différences s'observent en particulier dans la politique, mais surtout dans l'emploi.

Pour obtenir un paysage plus personnel des réactions que j'ai rencontrées chez les jeunes femmes que je fréquentais, j'ai réalisé une micro-enquête basée sur trois questions et portant sur 54 étudiantes âgées de 20 à 23 ans. Les résultats obtenus ont confirmé l'approche sociologique précédente, à savoir qu'un tiers des répondantes a déclaré qu'il n'y avait pas de discrimination au Japon, et un tiers encore dit ne pas être atteint par les discriminations. Dans l'ensemble, les répondantes aspirent à fonder une famille, ou plutôt à se marier car très peu parlent de la question des enfants. Enfin, dix

pour cent seulement d'entre elles mettent le travail en avant.

Nous aurions tort de considérer que par sa richesse et son développement, le Japon est un pays occidentalisé et qui doit répondre des mêmes valeurs morales que l'Occident. Comparer statistiquement des systèmes bâtis sur des cultures diamétralement opposées pourrait emmener des méprises et des jugements dualistes qui n'ont pas lieu d'être.

Aussi, on doit dire que défendre l'égalité entre les genres n'évoque pas les même idéaux au Japon qu'en Occident car elle implique une rupture avec la tradition, qui elle-même sous-entend une rupture avec la société (le groupe), ce qui menacerait l'équilibre de ce groupe. Même si on constate chez les jeunes femmes une aspiration à plus de partialité, cela pourra être ramené à des notions différentes des nôtres. **Les réponses données dans la micro-enquête mettent en avant notamment une gêne par rapport au rôle de femme à remplir (« parce que c'est une fille »).** D'un autre côté, cette notion de rôle typique de la société japonaise peut expliquer l'acceptation de ce que nous nommons discrimination par une autre partie de la population japonaise qui considère la différence comme évidente : un homme n'est pas une femme, et une femme n'est pas un homme.

ANNEXE 1 : Tableaux des réponses à l'enquête

Pensez-vous qu'il y ait des discriminations de genre au Japon, et pourquoi ?

Réponse	Nb. Pers.	Nb. de réponses par catégorie	Nb. de réponses supplémentaires par sous-catégorie
Oui	37	Rôle homme / femme Dans le quotidien Dans le langage ("parce que c'est un homme/une femme") Il y en a chez les personnes âgées C'est admis car c'est ce qu'on a toujours entendu Dûe à une culture machiste Les pères tyranisent les mères	3 "les hommes doivent être forts" 2 1 4 2 2 7 1
		Distinction radicale maison / travail Au travail	7 4 promotion professionnelle 7 le type d'emploi occupé 2 ne pas pouvoir revenir au travail après un accouchement 5 salaire 5 harcèlement sexuel 1 le temps de travail 1
		POUVOIR l'homme est le symbole du pouvoir Présence en politique	1 Présence 1 Parlement 1
		Sport interdits aux femmes (sumo, baseball) Dans le système scolaire Uniforme (vestimentaire)	1 2 1
		Ed. loisir Contre sens Congés paternité non pris Cinéma et restaurants moins chers pour les femmes Des râmes de train réservées aux femmes	2 1 2
		Egalité au travail Congés parentaux homme / femme Protégé par la loi Tâches ménagères, enfants Grâce au système du pays	5 facile de travailler pour les femmes 1 1 1 1 2
Ne sais pas	3		

Est-ce que les discriminations liées au genre vous dérangent, et pourquoi ?

Réponse	Nb. Pers.		Nb. de réponses par catégorie
Oui	36	Valeur morale	C'est un non sens de juger selon le genre 1
			Absurde 1
			c'est une idée fixe, un stéréotype 1
			on justifie une attitude "parce que c'est une F/H" 5
			Pour l'égalité (morale, des chances) 13
		Travail	Il faut juger sur la personnalité 2
			C'est une injustice 1
			Au travail 1
			Sur le salaire 2
			Succès, carrière 2
Non	15	Dvp pers.	Avantage des hommes à travailler tard 1
			Image du mariage et du foyer obligatoire pour une femme 1
			Faible position des femmes 1
			Handicap, désavantage d'être une femme 3
			Culturel : arrêter de travailler après avoir un enfant 1
		Expérience	Il faut juger sur les compétences 3
			On ne peut pas vivre librement 1
			On se demande quelle est la valeur de soi-même 1
			C'est inconfortable 5
			On est réduit à une étiquette H/F 1
Ne sais pas	3		On ne peut pas faire les choses qu'on aime 1
			On ne peut pas tout faire pareil, également 2
			Les hommes sont différents des femmes 1
			Il y a des avantages à être en position faible (les hommes doivent faire les travaux physiques) 1
			personne ne s'y oppose 1
			On est élevé dans cette tradition 2
			La société est égalitaire aujourd'hui 2
			Je n'ai jamais travaillé 1
			Je n'y ai jamais vraiment réfléchi 1
			Je n'ai jamais ressenti d'inégalité 4

Comment vous voyez-vous à 30 ans ?

Nb. de personnes par catégorie		Compléments de réponse par catégorie	
Uniquement famille	20	Mariée Enfant Famille Travailler ou arrêter de travailler Femme au foyer Bonne mère Bonne épouse être en bonne santé quelqu'un qui soutienne la personne importante pour elle. Avoir une maison être riche Avoir une vie heureuse	17 9 3 1 1 2 1 1 1 2 1 2
Travail et autres valeurs	15	Avoir des enfants être mariée enfant et mariée indépendante bonne mère famille heureuse Généreuse, positive Aimer la vie	4 1 10 2 1 2 1 1
Uniquement travail	8	Satisfait au travail Avec un travail motivant Sans famille Travailler en m'amusant Indépendante Faire une belle carrière Poursuivre mes objectifs Contribuer à la société	2 1 1 1 1 1 1 1
Uniquement développement personnel	10	indépendante indépendante des hommes être affirmée, confiance en soi être satisfait de soi faire / avoir fait ce que j'ai envie de faire être posée être à l'égal des hommes Etre une femme classe être heureuse, famille heureuse Vivre librement Vivre en considération des autres Vivre intelligemment	2 1 2 1 3 1 1 1 3 1 1 1
Reprendre le travail après avoir élevé les enfants	1		

Quelques réactions françaises à propos du mariage, de la parenté et de l'amour

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Ce travail est une compilation de commentaires que j'ai composés à partir de micro-enquêtes réalisées par cinq de mes étudiantes¹. Chacune de ces enquêtes a porté sur un thème en rapport avec le couple ou la vie familiale, en l'occurrence *la natalité, le mariage, l'éducation, l'amour* et *l'infidélité*. Je me suis servi ici de mes interprétations de la partie française des enquêtes. Je n'ai pas rapporté la partie japonaise ni les analyses des étudiantes, qui leur sont propres.

Le principe des micro-enquêtes est qu'elles portent sur un petit nombre d'individus, mais qu'elles analysent un matériel assez important car elles ne posent que des questions ouvertes. Ces questions sont en général au nombre de trois : une question de définition, une question personnelle et une question de société. Les réponses sont toujours analysées de façon qualitative².

¹ Ayano Kimura, Hitomi Oga, Mei Nakano, Ayame Nagano et Misaki Nakano (en 3^e et 4^e années à l'Université Seinan Gakuin, 2017-2018)

² À propos de la notion de micro-enquête, voir Jean-Luc Azra (2016) « Les micro-enquêtes, une méthode formative de comparaison interculturelle », Cahiers d'Études Interculturelles N°2. L'article de Céline Tonus dans ce volume est également basé sur une micro-enquête.

Deux correctrices ont répété dans ce texte de nombreuses répétitions et ce qui apparaît comme des copier-coller entre les différentes sections et leurs conclusions respectives. C'est en fait un choix d'écriture. D'une part, il ne s'agit pas vraiment d'un article mais plutôt d'un simple recueil de résultats. Ensuite, le papier contient cinq enquêtes dont les résultats se recoupent. J'ai voulu faciliter la lecture en permettant d'en lire les différentes parties de façon dispersée.

La première enquête portait sur *la natalité, et plus particulièrement sur ce que représente le fait d'avoir des enfants*³. Elle touchait 4 groupes de Français : 4 hommes de 23 à 32 ans (23, 28, 28, 32), 4 femmes du même âge (24, 29, 31, 33), 5 hommes de 38 à 55 ans (38, 39, 46, 47, 55), et enfin 3 femmes d'âge à peu près équivalent (36, 61, 69). Elle a porté sur les trois questions suivantes :

- Q1. Pour vous, que signifie avoir (ou ne pas avoir) d'enfants ?
- Q2. Aujourd'hui dans de nombreux pays d'Europe, il y a de moins en moins d'enfants. Mais en France, c'est différent. Qu'est-ce que vous en pensez ?
- Q3. Personnellement, est-ce que vous voulez des enfants (ou est-ce que vous avez des enfants) ? Pour quelles raisons ?

La deuxième enquête portait sur *le mariage, vu par deux générations de Français*. Elle a également sollicité 4 groupes : 5 femmes de 22 à 36 ans (22, 23, 24, 30, 36), 7 hommes du même âge (22, 26, 26, 28, 28, 32, 34), 4 femmes de 44 à 69 ans (44, 47, 58, 69), et enfin 4 hommes du même âge (42, 47, 51, 64). Elle comportait les questions suivantes :

- Q1. À votre avis, pourquoi se marie-t-on ?
- Q2. Est-ce que c'est important ou pas important de se marier ?
- Q3-1. Si vous n'êtes pas marié(e), est-ce que vous voulez vous marier ? Pourquoi ?
- Q3-2. Si vous êtes marié(e), est-ce que vous êtes heureux(se) de vous être marié(e) ? Pourquoi ?

La troisième enquête portait sur *l'éducation des enfants (par les parents, et non*

³ Dans les cinq enquêtes, les chiffres des réponses renvoient au nombre de mots-clés qu'on peut établir dans chaque réponse, et non de répondants. Un même répondant peut donner plusieurs réponses qui sont comptabilisées une par une. Ce processus permet de repérer les réponses qui sont le plus souvent données, plutôt que de s'intéresser au poids respectif de chaque individu (qui, en raison du petit nombre de répondants, n'a pas de valeur statistique).

par l'école). Elle portait également sur 4 groupes de Français : 11 femmes de 22 à 32 ans (22, 22, 24, 25, 26, 29, 29, 32), 7 hommes de 22 à 32 ans (22, 23, 25, 28, 32, 32, 32), 7 femmes de 34 à 64 ans (34, 37, 43, 51, 51, 56, 64), et enfin 6 hommes de 40 à 59 ans (40, 44, 44, 49, 49, 59). Elle a porté sur les trois questions suivantes :

- Q1. À votre avis, qu'est-ce qui constitue une mauvaise éducation pour un enfant ?
- Q2. Pour vous, qu'est-ce que les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants ? Pourquoi ?
- Q3. À votre avis, qu'est-ce qui est préférable : que les deux parents travaillent ou que l'un des parents s'occupe exclusivement de l'éducation de l'enfant ? Pourquoi ?

La quatrième enquête portait sur *la vision de l'amour*. Le panel était là aussi composé de 4 groupes de Français : 3 femmes de 24 à 33 ans (24, 29, 33), 3 hommes du même âge (26, 28, 34), 2 femmes de 44 et 69 ans (44, 69), et enfin 3 hommes de 38 à 43 ans (38, 42, 43). Elle a porté sur les trois questions suivantes :

- Q1. À votre avis, est-ce qu'on croit en l'amour aujourd'hui ? Pourquoi le pensez-vous ?
- Q2. Pour vous, un amour idéal, qu'est-ce que c'est ?
- Q3. Qu'est-ce que vous attendez de votre ami(e), conjoint(e) ou partenaire ? Pourquoi ?

Enfin, la dernière enquête portait sur *l'infidélité dans le couple*. Elle sollicitait également 4 groupes de Français : 3 femmes de 22 à 29 ans (22, 24, 29), 4 hommes du même âge (23, 26, 28, 32), 2 femmes de 33 et 69 ans (33, 69), et enfin 5 hommes approximativement du même âge (33, 34, 38, 49, 52). Elle a porté sur les questions suivantes :

- Q1. À votre avis, y a-t-il beaucoup d'infidélité en France / au Japon, et pourquoi ?
- Q2. À votre avis, qu'est-ce qui constitue une infidélité dans un couple ?

- Q3. Est-ce que vous pensez qu'il est possible de tomber amoureux de quelqu'un d'autre alors qu'on est marié (ou en couple).

Les réponses des personnes interrogées varient selon le sexe, les groupes d'âge et aussi les individus. Néanmoins, comme on le verra, on peut extraire un certain nombre de conclusions générales. Pour en citer quelques-unes :

On peut dire que les jeunes hommes et les jeunes femmes interrogés ont une volonté forte de fonder une famille et une forte conscience **de l'importance et de la responsabilité** d'être parent. Ceux qui veulent des enfants sont majoritaires. Les hommes et les femmes plus âgés se représentent la parenté en parlant **de bonheur et d'amour**. Les femmes plus âgées de ce groupe, qui ont toutes des enfants, ne voient rien de négatif à la parenté. Les hommes en revanche se plaignent des responsabilités ou du coût de l'éducation. Le point sans doute le plus intéressant est l'existence chez les jeunes comme chez les répondants plus âgés d'une notion particulière que j'ai appelée **continuité humaine**. Il s'agit du sentiment, à travers sa descendance, de trouver sa place dans l'histoire, sa finalité, le sens de son passage sur terre. Avoir un enfant permet de se prolonger dans l'avenir.

Pour les Français interrogés, le mariage n'est plus une institution religieuse et il n'est plus non plus destiné à assurer la fidélité, la stabilité financière ou l'éducation des enfants. En fait, le mariage est principalement associé à trois fonctions : **le jour du mariage** : faire une fête inoubliable, consolider le couple et prouver son amour ; **le statut légal ou officiel** du couple (logement, impôts, etc.), et plus marginalement, donner aux enfants **un cadre familial**. On trouve peut-être là une conception particulière du mariage à la française. Par ailleurs, les jeunes filles pensent important d'être avec celui qu'on aime et de fonder une famille. Ce sont les femmes plus âgées qui, si elles se déclarent heureuses en mariage, pensent aussi qu'on se marie par conformisme ou par obligation. Disons que dans l'ensemble, les jeunes comme les répondants plus âgés donnent des réponses positives. On trouve cependant les réponses négatives suivantes : le mariage n'est qu'un bout de papier ; le mariage n'est pas nécessaire ; le mariage est une privation de liberté. Ces réponses sont surprenantes puisque la plupart des répondants sont soit mariés et heureux en mariage, soit désirent

se marier, et décrivent en général en bons termes leur mariage présent ou futur.

En ce qui concerne les enfants, les Français interrogés pensent qu'une bonne éducation est une éducation **tolérante et altruiste, stimulante et orientée vers la connaissance**. Mais en même temps, ils défendent une éducation stricte et qui répond strictement aux règles de la société (selon une notion générale de « poser des limites »). Par ailleurs, la question de l'éducation des enfants par l'un des deux parents pose celle du travail des femmes. Or le rôle de femme au foyer n'est pas bien vu. Ce qui est intéressant ici est que le travail des femmes apporterait de **l'équilibre** dans le couple et dans la maison.

À propos de l'amour, il semble que les jeunes recherchent un partenaire **qui respecte leur indépendance et leur personnalité**. Cependant les jeunes hommes sont plutôt **romantiques** et les jeunes filles ne le sont pas. Ils sont plutôt **optimistes** en matière d'amour, alors que les jeunes filles sont plutôt pessimistes. Les répondants plus âgés ne sont **ni romantiques ni pessimistes**. Ils pensent que l'amour romantique est en voie de disparition. Ils croient en un amour universel, mais aussi, pour les hommes, en un amour sans passion, qui se construit petit à petit sur la durée.

Enfin, en ce qui concerne l'infidélité, pour les jeunes hommes interrogés, elle est due à des problèmes dans le couple, qui entraînent un besoin de **rencontre et de relations** sexuelles ou extra-conjugales. Selon certains répondants, ces rencontres sont facilitées par ce qu'ils définissent comme « l'ouverture d'esprit à la française », et par les applications de rencontre. Les réponses des jeunes filles et des jeunes hommes interrogés se recoupent sur le fait qu'il y a beaucoup d'infidélité et que l'infidélité, quand elle est repérée, mène à la rupture. De plus, les Français interrogés voient le simple fait de rêver ou **de penser à quelqu'un** d'autre comme une infidélité (ce que j'appellerai « commettre l'adultère dans son cœur »). Par ailleurs, presque tous les répondants soutiennent que l'on n'a pas de contrôle sur sa vie amoureuse intérieure. Cette idée a des conséquences culturelles intéressantes : si on ne peut pas contrôler son cœur, on ne peut pas non plus contrôler sa situation adultère. Or celle-ci constitue une rupture de contrat, une infidélité qui doit amener à la rupture.

Au final, ces petites enquêtes dressent une certaine image du « couple à la

française » : on veut devenir parent, car être parent constitue un prolongement dans l'avenir. L'éducation des enfants doit être altruiste et ouverte sur le monde, et en même temps les deux parents doivent nécessairement travailler : être mère au foyer est une situation mal vue. On entretient une vision sans doute assez particulière du mariage (à la fois institution solide mais aussi plutôt négative). L'amour est nécessaire, mais l'amour romantique est en voie de disparition (seuls les jeunes hommes y croient encore). Quant à l'infidélité, elle est vue comme inévitable mais aussi catastrophique puisqu'elle mène nécessairement à la rupture.

Voyons maintenant les commentaires des cinq enquêtes une par une.

1. Avoir ou ne pas avoir d'enfant ? – Comment les Français voient la natalité

L'objectif de cette enquête était de déterminer les motivations individuelles pour avoir ou ne pas avoir d'enfants, et déterminer si ceci pouvait avoir un rapport avec la situation sociétale.

Question 1 : Pour vous, que signifie avoir (ou ne pas avoir) d'enfants ?

Dans le groupe de 4 jeunes hommes, **3 ont ou veulent des enfants**, un n'en veut pas.

Les points négatifs de la parentalité sont : **l'avenir de l'homme** (surpopulation, déclin écologique, stupidité humaine) et surtout les **responsabilités** pour la vie (investissement lourd, perte de liberté, dépenses). Ceux qui ont ou veulent des enfants soutiennent aussi ces points.

Les points positifs sont :

- **la continuité humaine** (mots-clefs : continuité, instinct, finalité, donner la vie, passage sur terre, descendance),
- le bonheur,

- la maturité (mots-clefs : expérience, devenir parent, se définir, couple).

Ce que j'appelle la **continuité humaine** est la conscience du fait qu'un individu existe dans une chaîne historique qui commence bien avant lui et qui se termine bien après lui. Être parent, c'est s'inscrire dans cette chaîne (avoir des ancêtres, avoir des descendants).

Sur les 4 jeunes femmes du groupe, une a des enfants (31 ans) et deux en veulent absolument (les plus jeunes). Principalement, elles veulent une continuité de soi, une reproduction, une transmission aux générations futures, et la poursuite de la race humaine. C'est le point de vue de la **continuité humaine** : on n'est pas seulement soi, on est maillon dans une succession de personnes. C'est d'ailleurs en rapport avec une **responsabilité** morale, financière, éducative.

Une femme (33 ans) a une attitude hostile vis-à-vis de la procréation (« instinctif, animal, se reproduire, engendrer, procréer, surpeupler ») ce qui dénote une certaine haine de soi et des humains, et une volonté de **rupture de la continuité humaine**, voire de disparition de l'humanité. C'est un cas exceptionnel.

Que ce soit chez les jeunes hommes et les jeunes femmes, le plus étonnant est cette conscience en la **continuité humaine**. Pour résumer, ils ont :

- une décision forte de fonder une famille (6 sur 8).
- une forte conscience de la continuité humaine (mots-clefs : descendance, finalité, passage sur terre).
- une conscience de leur responsabilité de parent.
- une conscience de l'expérience qu'on peut acquérir à être parent.

Parmi la responsabilité d'être parent, ils soulignent la dégradation économique et écologique du monde.

Ceux qui ne veulent pas d'enfants sont minoritaires. Ils rejettent la reproduction, et n'ont pas de conscience de la continuité humaine.

Dans le groupe de 5 hommes plus âgés, 3 ont des enfants.

Les deux autres disent en vouloir « deux ou trois » et « Oui un jour, pourquoi pas »

bien qu'ils aient respectivement 39 et 47 ans.

Dans ce groupe, les points négatifs pour avoir des enfants sont:

- le coût de l'éducation (3),
- les responsabilités à assumer,
- la déresponsabilisation des gens (égoïsme, individualisme, manque d'amour),
- la perte de son confort (vie compliquée),
- et les ressources planétaires rares.

Les points positifs sont :

- Le bonheur, l'amour, le rapprochement familial, le sens de la vie,
- mais surtout à nouveau **la continuité humaine** : donner la vie, prolonger sa vie propre, transmettre une partie de soi, re-transmettre ce qu'on a reçu, prolonger la famille / descendance.

Les 3 femmes de ce groupe un peu disparate (36, 61, 69) ont toutes des enfants. Cet échantillon n'a pas de sens statistique mais on constatera tout de même qu'elles participent toutes à la natalité. Pour elles, avoir des enfants est :

- le bonheur (bonheur, plénitude, merveilleux, magnifique, plus de joie),
- un échange (partager, donner, enseigner, amour, confiance),
- la continuité humaine (espèce, famille),
- le développement de soi (devenir adulte, apprendre, choix de vie, vie plus riche).

Bref, une vision très positive de la natalité.

Les hommes et les femmes de ce groupe plus âgé donnent de façon plus précise que les jeunes les points positifs que représente le fait d'être parent. C'est d'abord (pour les femmes comme pour les hommes) **le bonheur et l'amour**. La place dans la **continuité humaine** est à nouveau présente, à peu près dans la même proportion que chez les jeunes hommes. Encore une fois, c'est peut-être un point important à relever chez les Français.

Les femmes de ce groupe plus âgé, qui ont toutes des enfants, ne donnent aucun

point négatif. C'est important. Il faut croire que leur vie de mère leur a apporté principalement du bonheur. Les hommes, par contre, donnent des points négatifs :

- les **responsabilités**
- le **coût**
- la **perte de son confort**,
- l'**individualisme** des autres,
- l'**avenir noir** de la planète.

Question 2 : Aujourd'hui dans de nombreux pays d'Europe, il y a de moins en moins d'enfants. Mais en France, c'est différent. Qu'est-ce que vous en pensez ?

Pour répondre, les jeunes hommes évoquent **l'action de l'état**, mais soulignent aussi le rapport avec le travail et la parentalité : on peut faire des enfants en France parce qu'on peut **travailler** en même temps. Une réponse insiste sur l'immigration. De plus, un jeune homme qui dit ne pas vouloir d'enfants est pessimiste sur la continuité de la protection sociale.

Les jeunes femmes du groupe 24-33 expliquent aussi la natalité française par **l'action de l'état**. Une (celle qui a des enfants) ajoute le désir de **continuité humaine**. Pour elle, cet attachement à la continuité humaine expliquerait la natalité française.

Celle qui a une attitude hostile vis-à-vis de la procréation pense que c'est le fait de **l'immigration**. Possible association entre la natalité (mauvaise) et immigration (mauvaise). Pour résumer, les jeunes Français interrogés insistent sur le rôle de l'état en France dans la non-baisse de la natalité (6 sur 8), même si l'un d'entre eux est pessimiste quant à la continuation du système. Deux d'entre eux soutiennent que le taux de natalité en France est dû à l'immigration (= les immigrés auraient plus d'enfants que les Français).

Chez les hommes de 38 à 55 ans, on retrouve l'action de l'état, et le fait qu'on peut faire des enfants en France et **travailler** en même temps (gardes d'enfants). On trouve aussi l'idée de **bonheur** (la vie est belle / partage). Deux personnes attribuent aussi la

non-dénatalité à l'immigration.

Les 3 femmes du groupe 36-69 expliquent aussi la natalité française par **l'action de l'État**. En ce qui concerne la natalité en France, l'action de l'État est évoquée par les quatre groupes. C'est donc l'action de l'État qui constituerait la raison principale pour laquelle la natalité ne baisse pas encore en France. On évoque aussi le fait que **natalité et travail** sont compatibles en France (5 réponses).

Un autre point évoqué est la présence en France d'une immigration plus nataliste qui serait la cause de l'absence de dénatalité : trois réponses sur 12 personnes.

Question 3 : Personnellement, est-ce que vous voulez des enfants (ou : est-ce que vous avez des enfants) ? Pour quelles raisons ?

Pour les jeunes hommes, avoir un enfant est un investissement (donc on attend un retour). Les deux jeunes hommes qui ne veulent pas d'enfants admettent que leur opinion changera peut-être. L'un parle d'**adoption**, ce qui tend à montrer qu'il hésite à se **reproduire**. Les 2 jeunes femmes qui veulent avoir des enfants disent ne pas savoir pourquoi mais évoquent quand même des raisons solides (voir Q1)

Le point important de cette enquête, jusqu'à présent, est que **6 sur 8 des jeunes interrogés** veulent des enfants. Tous ne savent pas vraiment expliquer pourquoi ils veulent ou ne veulent pas d'enfants. Cependant, leurs réponses à la Q1 tendent à montrer qu'ils ont un argument: ils veulent s'inscrire dans la continuité humaine, ou au contraire, ils craignent l'avenir de l'humanité.

Les deux hommes de ce groupe d'âge qui disent « vouloir » des enfants ont une conception peu ordinaire de la parentalité : ils ont 39 et 47 ans et envisagent d'avoir des enfants dans un avenir plus ou moins lointain. Difficile de dire si cette position est anecdotique ou si elle est symptomatique.

Cette question était assez similaire à la question 1 (Q1 = question de définition, Q2 = question personnelle). On retrouve ici le **bonheur**, le **choix personnel** (« quand je l'ai voulu »), l'**amour**. De façon intéressante, une femme (69) soutient que le fait d'avoir des enfants **n'est pas un calcul raisonné**.

On a vu que les aspects négatifs sont rarement évoqués par les Français plus âgés interrogés ici. Ils pensent plutôt aux aspects positifs :

- Le bonheur d'avoir un enfant, l'amour,
- Le fait que la famille est soutenue par la société et par l'État,
- Qu'on ne fait pas de calcul de coût pour avoir un enfant⁴,
- Et surtout, et c'est très intéressant, le fait qu'avoir un enfant permet de se prolonger dans l'avenir.

2. Qu'est-ce que le mariage aujourd'hui en France ?

L'objectif de cette autre enquête était de déterminer les similitudes et les différences entre les visions du mariage des hommes et femmes, des jeunes et des moins jeunes.

Question 1 : À votre avis, pourquoi se marie-t-on ?

Les jeunes hommes de ce groupe (22-34) proposent comme les jeunes femmes 3 définitions du mariage.

1. consolider le couple et prouver son amour (12 réponses)

2. donner un statut légal ou officiel (2 réponses)

3. et enfin donner aux enfants un cadre familial (une réponse)

En revanche, il y a quelques définitions négatives (mariage = conformisme, tradition, contrat). Un des répondants (22 ans) donne des commentaires extrêmement critiques, une vision du mariage ultra-négative (le mariage serait un modèle totalitaire et contre nature). Cette vision est marginale.

Les jeunes femmes du même âge (22-36) proposent les mêmes définitions du

⁴ Contrairement à ce qu'on trouve dans la situation japonaise, où on entend souvent, dans la conversation ordinaire, qu'avoir un enfant coûte trop cher.

mariage :

1. consolider le couple et prouver son amour (9 réponses)

2. donner un statut légal ou officiel (4 réponses)

3. et enfin donner aux enfants un cadre familial (3 réponses)

Il y a donc ici identité entre la position des jeunes hommes et des jeunes femmes interrogés. Les définitions données tendent à montrer que le mariage a en grande partie perdu sa symbolique religieuse pour devenir une représentation du couple, de l'amour.

S'il reste lié quelque peu au fait d'avoir des enfants, il faut savoir que 60 % des enfants naissent hors mariage en 2016. Traditionnellement, le mariage est un lien religieux, sacré, qui à travers la monogamie assure à chacun de trouver un partenaire, et à travers la fidélité permet une stabilité nécessaire à l'éducation des enfants. Il conserve ces traits pour les Français catholiques (ainsi que pour les Français juifs) jusqu'en 1969-1974 au moins, et plus longtemps pour certains couples. Au cours de ma vie, j'ai moi-même assisté à plusieurs mariages religieux construits sur ce modèle. Or, cette définition du mariage semble presque avoir totalement disparu chez nos répondants. Ils ne se marient plus religieusement, mais simplement pour réunir famille et amis et faire une grande fête. Le mariage ne donne certainement plus un statut devant Dieu, mais devant l'administration : il fournit un cadre légal. Il n'est plus stable ni durable. Il ne sert pas à assurer la vie matérielle et l'éducation des enfants, mais souvent simplement à faire plaisir à des enfants déjà existants. Enfin, comme on le verra dans une autre enquête, les jeunes Français ne croient plus en la fidélité : le mariage n'en est pas la garantie et vice-versa.

En revanche, le mariage prend un statut tout à fait nouveau : il n'est plus vraiment la consécration d'un amour existant, mais plutôt une preuve d'amour pour son conjoint. Autrement, dit ce n'est pas l'amour qui mène au mariage, c'est le mariage qui prouve l'amour.

Dans le groupe des hommes plus âgés (42-64), on trouve 3 hommes mariés et heureux de l'être, et un homme qui considère que le PACS est suffisant. Ils donnent les mêmes trois fonctions du mariage :

1. consolider le couple et prouver son amour (5 réponses)

2. donner un statut légal ou officiel (2 réponses)

3. et enfin donner aux enfants un cadre familial (une réponse)

Une personne parle encore de belle fête et une autre présente le mariage comme un rempart à l'infidélité (réponses qu'on retrouve ailleurs), deux personnes parlent aussi de tradition et de faire plaisir aux parents.

Il y a quelques définitions négatives (obligation, facilité légale seulement : 3 réponses).

Les femmes de cet âge (44-69) sont mariées et se déclarent heureuses en mariage. Pourtant elles ont une vision un peu plus négative des raisons pour lesquelles on se marie. Elles évoquent le mythe de l'amour éternel et du prince charmant. Elles pensent que le mariage entretient l'illusion de la fidélité éternelle, elles pensent qu'on se marie par conformisme ou par obligation.

Sur le plan positif on parle, comme les plus jeunes, d'amour, de statut légal, et de faire une fête.

En fait, dans les quatre groupes, ceux qui ont une image négative du mariage voient le mariage de façon traditionnelle, comme une obligation, une institution religieuse, un comportement conformiste, et enfin une illusion car il ne garantira ni la durée, ni la fidélité. Ils paraissent minoritaires (cependant on va voir plus loin que malgré des positions en générales plutôt positives, on trouve aussi, chez les mêmes personnes et en parallèle, des positions négatives).

Dans ce groupe plus âgé l'institution du mariage paraît encore solide.

Encore une fois, le mariage sert à prouver son amour, donner un statut légal au couple, et donner un cadre familial aux enfants. Mais il sert aussi à faire une fête comme les jeunes hommes l'ont dit aussi.

Question 2 : Est-ce que c'est important ou pas important de se marier pour les gens ? Pourquoi ?

En ce qui concerne l'importance du mariage dans la société, la vision des jeunes hommes est plus négative que celle des jeunes femmes. Si le mariage est un point de repère, s'il permet de définir son statut et son identité, c'est juste un bout de papier. Le PACS est suffisant, le divorce est très courant, le mariage concerne surtout les religieux (3 réponses). Bref le mariage n'est pas important (12 réponses). On retrouve aussi la réponse selon laquelle on n'a pas besoin de se marier pour avoir des enfants.

Les réponses des jeunes femmes se partagent entre important et peu important. Encore une fois, le mariage est une preuve d'amour, renforce le couple, permet de construire une famille (6 réponses). Pour une personne, le mariage est aussi l'occasion de faire une grande fête. On retrouve cette réponse dans les 4 groupes (7 réponses). On peut noter l'importance de la fête dans la société française en général, comme moyen de renforcer les liens de communauté. La fête de mariage est avant tout une occasion de réunion. Notons aussi qu'elle est plus « artisanale » et plus longue que la fête de mariage japonaise. Ainsi, le mariage peut être très tardif, concrétisant une union qui existe parfois depuis des décennies, avec parfois des enfants déjà grands. On va voir plus loin que 2 des répondants de plus de 50 ans sont dans cette situation.

Cependant, ces jeunes femmes donnent aussi des réponses négatives. Le mariage est peu important parce qu'on n'a pas besoin d'être marié pour avoir des enfants, le mariage n'est qu'un morceau de papier (4 réponses), il est lié à la religion, c'est une perte de liberté, etc.

En ce qui concerne l'importance du mariage dans la société pour les hommes plus âgés, les réponses sont plutôt négatives : le mariage ne serait ni important, ni nécessaire, ni avantageux (6 réponses). Ces réponses sont étonnantes puisque ces 3 répondants se déclarent mariés et heureux en mariage.

De même, les femmes du groupe plus âgé déclarent que le mariage est important pour la fête et pour les enfants, sinon, il n'apporte rien. Ces réponses négatives sont étonnantes, considérant que 3 de ces 4 répondantes se disent heureuses en mariage.

Il est étonnant qu'on trouve pour cette question un nombre plus important de réponses négatives quant au mariage, mais notons que c'est la même chose dans le cas des jeunes hommes et des jeunes femmes : il y a plus de réponses négatives au sujet du mariage pour cette question que pour les deux autres questions. Autrement dit, le mariage serait plus négatif pour « les gens » que pour soi-même. On peut penser qu'il s'agit typiquement d'une de ces questions auxquelles les gens répondent d'une certaine manière quand il s'agit d'eux-mêmes et d'une autre manière quand il s'agit des autres : le mariage est bon pour moi, mais il n'est pas bon pour les autres ; je peux assumer la responsabilité du mariage, mais les autres ne le peuvent pas, etc. Le fait qu'on parle de la société peut aussi entraîner des réponses plus conventionnelles ou plus « dans l'air du temps ». Il est normal dans la société moderne de dire que le mariage est une institution dépassée, même si pour telle ou telle raison, on est soi-même marié (et même heureux de l'être), ou encore décidé à se marier un jour.

Question 3-1. Si vous n'êtes pas marié(e), est-ce que vous voulez vous marier ?

Pourquoi ?

Question 3-2. Si vous êtes marié(e), est-ce que vous êtes heureux(se) de vous être marié(e) ? Pourquoi ?

3 jeunes répondants sont mariés et heureux et un autre veut se marier. Ils considèrent que le mariage est une preuve d'amour ou l'occasion de passer une journée inoubliable.

Mais la proportion de ceux qui ne veulent pas se marier ou ne l'envisagent que comme une possibilité lointaine est plus importante chez les jeunes filles (6 réponses). Celles-ci, au contraire des autres, considèrent que le mariage n'est pas une preuve d'amour, qu'il est coûteux, qu'il n'est pas nécessaire pour les enfants, qu'il est une contrainte, que c'est une cérémonie religieuse.

Malgré tout 8 répondants sur 9 sont : soit mariés et heureux, soit veulent se marier. Encore une fois, on trouve les idées suivantes :

- **mariage = preuve d'amour** (bien que ce soit moins vrai chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes)
- et **mariage= journée inoubliable.**
- Les jeunes filles pensent aussi important **d'être avec celui qu'on aime** et de **fonder une famille.**

Dans l'ensemble, les répondants de cet âge (22 à 36 ans) sont plus nombreux à être mariés et à vouloir se marier que ceux qui ne le sont pas ou ne le veulent pas. L'échantillon est très certainement insuffisant, mais on peut en retenir une impression selon laquelle le mariage reste une idée forte en France.

En ce qui concerne les répondants qui sont mariés, quand ils parlent de leur propre mariage, ils le décrivent en général en bons termes. Presque tous les membres de ce groupe plus âgé sont mariés et se déclarent heureux en mariage (6 sur 8). On trouve des mariages tardifs (les enfants sont déjà grands) et des mariages longs.

Dans le groupe de femmes plus âgées, plusieurs d'entre elles sont mariées. Parmi les raisons qui les ont poussées à se marier, on trouve peu l'amour. En effet, le côté pratique du mariage, ainsi que le côté festif sont d'avantage mis en avant. Beaucoup d'entre elles semblent s'être mariées tardivement. Ainsi, d'après leurs réponses, elles recherchent moins la concrétisation de leur amour que l'attente que le conjoint respecte ses engagements.

Pour conclure, disons que pour les quatre groupes de Français interrogés, le mariage n'est plus une institution religieuse et il n'est plus non plus destiné à assurer la fidélité, la stabilité financière ou l'éducation des enfants. En fait, le mariage est principalement associé à trois fonctions :

- 1. Le jour du mariage :** faire une fête inoubliable, consolider le couple et prouver son amour,
- 2. le statut légal ou officiel** du couple (logement, impôts, etc.),
- 3. et plus marginalement, donner aux enfants un cadre familial** (en particulier les enfants qui étaient déjà là avant le mariage)

Les jeunes filles pensent aussi important **d'être avec celui qu'on aime** et de **fonder une famille**.

La vision traditionnelle du mariage (religion, stabilité, sécurité) est souvent mal vue. Le mariage a en grande partie perdu sa symbolique religieuse pour devenir une représentation du couple, de l'amour. 60 % des enfants naissent hors mariage en France en 2016. Le lien entre le mariage et enfants existe cependant.

Un aspect intéressant, qui était déjà présent dans une autre enquête d'étudiante sur le mariage est que celui-ci est l'occasion de réunir famille et amis et faire une grande fête. Il faut dire que la fête de mariage est beaucoup plus longue en France (24 à 36 heures) qu'au Japon (2 à 6 heures).

Dans l'ensemble, ce sont les femmes plus âgées qui, si elles se déclarent heureuses en mariage, ont aussi une vision un peu plus négative des raisons pour lesquelles on se marie. Elles évoquent le mythe de l'amour éternel et du prince charmant. Elles pensent que le mariage entretient l'illusion de la fidélité éternelle, et elles pensent qu'on se marie par conformisme ou par obligation.

Cependant, on peut dire que dans les quatre groupes, l'institution du mariage paraît encore solide.

Les quatre groupes donnent les mêmes réponses positives que ci-dessus. Cependant les réponses négatives sont les suivantes :

- Le mariage n'est qu'**un bout de papier**.
- Le mariage n'est **pas nécessaire** : le PACS est suffisant, le divorce est très courant, le mariage concerne surtout les religieux, on n'a pas besoin de se marier pour avoir des enfants.
- Le mariage est une **privatation de liberté**.

Ces réponses sont surprenantes puisque la plupart des répondants sont soit mariés et heureux en mariage, soit désirent se marier.

La proportion de ceux qui ne veulent pas se marier ou ne l'envisagent que comme une possibilité lointaine est plus importante chez les jeunes filles. Mais dans l'ensemble,

les répondants jeunes sont plus nombreux à être marié et à vouloir se marier que ceux qui ne le sont pas ou ne le veulent pas. En ce qui concerne les répondants (jeunes et âgés) qui sont mariés, quand ils parlent de leur propre mariage, ils le décrivent en général en bons termes.

L'échantillon est très certainement insuffisant, mais on peut en retenir une impression selon laquelle le mariage reste une idée forte en France.

3. L'éducation des enfants par les parents pour les Français interrogés

L'objectif de ces trois questions était de déterminer les objectifs de l'éducation parentale d'une part, et d'autre part le rôle assigné à chacun des parents (en réalité, plus spécifiquement la mère) dans le rapport éducation / travail.

Q1. À votre avis, qu'est-ce qui constitue une mauvaise éducation pour un enfant ?

Les définitions que donnent les Français interrogés de ce que serait une mauvaise éducation permettent de déterminer en creux ce que peut-être une bonne éducation pour eux. Parler de mauvais comportement permet de parler des autres de façon plutôt indignée et forte. Ainsi, cette question permet un discours plus libre que la question suivante, plus culpabilisante, et qui donc donne des réponses plus étroites et plus conventionnelles.

De cette question sur la mauvaise éducation, voici ce qu'on peut lire pour les jeunes femmes, de ce que devrait être une bonne éducation :

- posant des limites (9),
- aimante, présente (5),
- attentive (4),

- stimulante (3),
- libre et discrète (3),
- donnant des connaissances (3),
- tolérante (2),
- respectueuse (2),
- communicative (2),
- constante (2),
- donnant les parents en exemple (1)

Ainsi, pour ces jeunes femmes, on doit donner une éducation tolérante et respectueuse, mais il est fondamental que l'enfant ne fasse pas n'importe quoi. On est responsable de son éducation, et il doit respecter les règles, les gens, les lois et la société. Pour cette raison, il faut savoir « poser les limites » (mots-clefs : respect, politesse, devoirs, règles, vie en société, honnêteté, morale).

Pour les jeunes hommes, une bonne éducation (lue en creux) serait :

- posant les limites (9)
- aimante (2)
- discrète (2)
- tolérante (1)
- donnant les parents en exemple (1)
- respectueuse (1)
- donnant des connaissances (1)
- attentive (1)
- stimulante (1)
- communicative (1)

On trouve encore cette notion générale de « poser des limites » : on doit donner une

éducation tolérante et respectueuse, mais il est fondamental que l'enfant ne fasse pas n'importe quoi. On est responsable de son éducation, et il doit respecter les règles, les gens, les lois et la société⁵.

En ce qui concerne le groupe des femmes plus âgées on trouve presque la même succession dans le même ordre. Une bonne éducation est une éducation :

- posant des limites (5),
- aimante, présente (2),
- communicative (2),
- stimulante (2),
- attentive (1),
- libre et discrète (1),
- tolérante (1),
- constante (1),
- donnant les parents en exemple (1)

On peut faire la même analyse.

La position des français de ces trois groupes sur l'éducation est relativement égale : il s'agit avant tout de poser des limites et de faire des enfants bien éduqués, respectueux, et convenable socialement. Elle va peut-être de pair avec la position française selon laquelle les enfants des autres sont toujours mal éduqués !

En ce qui concerne les hommes plus âgés on trouve :

- aimante, présente, attentive (5)
-

⁵ La situation japonaise est tout à fait différente. Pour les Japonais, un enfant doit être un enfant, c'est-à-dire qu'on ne lui demande pas de faire ce qu'on demande à un adulte. Si le système scolaire peut être très dur, en revanche la plupart des parents peuvent paraître laxiste aux yeux des Français. Il ne s'agit pas tant de poser les limites que d'assurer une bonne éducation scolaire en particulier. Inversement, le comportement des parents français à la maison et en société peut paraître inutilement exigeant pour les parents japonais, et le fonctionnement éducatif de l'école peut paraître plutôt laxiste.

- posant des limites (2)
- stimulante (1)
- hygiénique (1)
- donnant un exemple (1)
- discrète (1)

On trouve un ordre des priorités légèrement différent : plus d'amour, moins de limites. Ceux-ci mettent en avant une éducation aimante, présente et attentive (qui est cependant importante aussi pour les répondants des trois autres groupes). En effet, en dehors de cette question de poser des limites, tous les répondants tiennent à donner aux enfants une éducation aimante, communicative, stimulante, qui permette l'autonomie, etc.

Que les parents doivent se poser en exemple est une suggestion qui revient chez un des répondants de chaque groupe.

Q2. Pour vous, qu'est-ce que les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants ? Pourquoi ?

Pour les jeunes femmes, les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants :

- respect, politesse, devoirs, limites, vie en société, honnêteté, morale (18)
- altruisme, partage, disponibilité (5)
- propres armes, opinion, rêves (5)
- curiosité (2)
- le passé (2)
- persévérance (1)
- valeur des choses (1)
- être heureux (1)

On retrouve la notion de « limites » de la question précédente, et qui correspond

aux règles morales et sociales. Elles sont nettement plus représentées que l'altruisme, et loin devant la capacité à être heureux.

La société française actuelle semble n'être pas passée par mai 68 ni par la décennie qui a suivi. Les valeurs rigides de mes grands-parents semblent toujours aux commandes. En fait, c'est sans doute un simple effet d'intention (et un problème d'« enfants des autres ») : les Français actuels soutiennent que les enfants d'aujourd'hui n'ont pas de limites et qu'il faudrait les leur inculquer ; mais par ailleurs ils défendent une éducation tolérante voire laxiste, avec des valeurs cette fois très 68/bobo telles que l'altruisme, le rêve, la persévérance, la tolérance, le respect de la nature, etc.

Pour les jeunes hommes, les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants :

- respect, politesse, devoirs, limites, vie en société, honnêteté, morale (15)
- altruisme, partage, disponibilité (3)
- autonomie (4)
- respecter la nature (2)
- patience (1)
- curiosité (1)
- franchise (1)
- tolérance (1)
- être heureux, savoir profiter (1)

Par comparaison avec les jeunes femmes, les mots sont différents mais les thèmes sont quasiment identiques et pondérés de façon identique.

Les règles morales et sociales sont nettement plus représentées que l'altruisme, et loin devant la capacité à être heureux. Cependant, on peut penser qu'il y a là aussi une distinction enfants des autres (éducation qu'on devrait rendre plus stricte) / enfants proches (éducation tolérante). Je n'ai cependant pas d'argument direct pour soutenir cette hypothèse.

Les notions de respect, politesse, devoirs, limites, vie en société, honnêteté, morale, répondent à ce que j'ai appelé « poser les limites » dans la Q1. Les réponses à cette question sont plus étroites que celles de la Q1. En effet, dans la première question on demandait ce qui constituerait une mauvaise éducation, ce qui a appelé à de nombreuses réponses. Ici on demande ce qui constituerait une bonne éducation, et les réponses sont plus timides, plus conventionnelles.

Pour les femmes plus âgées, les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants :

- altruisme, partage, disponibilité (12)
- respect, politesse, devoirs, limites, vie en société, honnêteté, morale, obéissance (9)
- travail, courage, persévérance (4)
- curiosité (3)
- respecter la nature (1)
- valeur des choses, apprécier la vie (1)
- hygiène (1)

Les règles morales et sociales sont moins représentées que l'altruisme, mais loin devant la capacité à être heureux.

Les femmes plus âgées se démarquent des plus jeunes en mettant l'altruisme avant les règles sociales et morales plébiscités par les jeunes.

Pour les hommes plus âgés, les parents doivent absolument enseigner à leurs enfants :

- autonomie, liberté (6)
- épanouissement et bonheur (7)
- respect (7)
- connaissances et éducation (5)
- être respecté (1)

- responsabilité (1)
- se connaître, s'améliorer (3)
- tolérance (3)
- hygiène alimentaire (3)

Ici encore, les répondants plus âgés se démarquent des femmes et surtout des jeunes en mettant en avant l'épanouissement et l'autonomie (13 réponses) nettement devant les règles sociales, pourtant largement mises en avant chez les jeunes. Ils proposent des réponses certes conventionnelles mais moins ordonnées vers les règles sociales qui semblent très importante pour les jeunes. Les femmes plus âgées pensent qu'une bonne éducation apporte des capacités d'altruisme et de partage, les hommes mettent en avant l'épanouissement et l'autonomie. En dehors de ces réponses, on trouve aussi la « valeur travail », les connaissances, et diverses autres choses comme l'hygiène ou l'alimentation.

En ce qui concerne les réponses conventionnelle, on peut donc constater une différence entre les jeunes et moins jeunes. Je suis tenté de soutenir que cette différence tient au fait que les jeunes vivent dans un monde plus dur et moins civique. Ils mettent en avant les règles et les limites car ils tendent à souffrir de ce qu'elles ne sont pas respectées autour d'eux. Les répondant plus âgés continuent à énoncer leurs idéaux hérités de leur jeunesse. Mais ce n'est qu'une hypothèse.

**Q3. À votre avis, qu'est-ce qui est préférable : que les deux parents travaillent ou que l'un des parents s'occupe exclusivement de l'éducation de l'enfant ?
Pourquoi ?**

Dans cette question, on cherchait à savoir si les répondants soutenaient le travail des deux parents ou seulement de l'un d'entre eux (qui était compris plus généralement comme le travail du père et la présence de la mère au foyer). Voici les réponses des jeunes femmes, compilées sous forme de *raisons* données (quand une ou plusieurs raisons ont été données) :

les deux : (14)

- finances (1)
- éducation sans les parents (3)
- vie personnelle du parent, travail (3)
- égalité des parents (1)
- équilibre (10) :
- présence (2)
- rapport (1)
- besoins (1)
- éducation (1)
- référents (2)
- se comprendre (1)
- égalité (2)

Ça dépend (3)

- disponibilité (1)

Les jeunes femmes sont très largement en faveur du travail des femmes, vu comme un équilibre dans le couple et dans la maison. C'est un facteur de stabilité pour les parents que de pouvoir travailler et s'occuper ensemble de l'éducation des enfants. De plus, elles soulignent (trois réponses) que l'éducation n'est pas la seule tâche des parents. Ainsi les Français pensent que les enfants doivent avoir plusieurs référents, leurs deux parents mais pas seulement⁶. Le travail des deux parents permet cet équilibre.

⁶ Par comparaison avec les Japonais, on peut dire que les Français pensent que l'éducation d'un enfant doit être multiple (père, mère, écoles, famille etc.) alors que les Japonais soutiennent souvent que la meilleure personne pour l'éducation d'un enfant, c'est sa mère.

(Jeunes hommes)

Les deux parents doivent travailler (11)

- équilibre :
- temps consacré (2)
- rapport (1)
- pas bon de rester à la maison (2)
- éducation (1)
- modèles (1)

Ça dépend (8)

- être heureux
- se respecter
- La bonne éducation des enfants ne dépend pas de ça mais d'autres facteurs

Les jeunes hommes sont moins nettement en faveur du travail des deux parents. Certains, s'ils *ne s'y opposent pas*, envisagent que les deux possibilités puissent convenir à des couples différents (8 réponses). On peut dire que c'est une position différente de celle des jeunes femmes. Il faut dire que beaucoup de nos répondants sont des jeunes hommes vivant au Japon. Y aurait-il une ré-acceptation des rôles dans le couple, car ces jeunes hommes sont souvent en couple avec de jeunes Japonaises, et ils y trouvent leur compte ?

Chez ceux qui pensent que les deux parents doivent travailler, on retrouve la notion d'équilibre entre les deux membres du couple. On voit aussi apparaître (deux réponses) la notion selon laquelle il n'est pas bon (pour une femme ?) d'être à la maison.

(Femmes plus âgées)

Les deux parents doivent travailler (13)

Équilibre (9) :

- disponibilité (5)
- éducation
- tâches
- temps personnel
- travail/éducation

Ça dépend (3)

- pas de préférence (3)

Chez les femmes plus âgées on trouve également un partage : d'une part celle qui défendent le travail des deux parents, d'autre part celles *qui ne s'opposent pas au travail des deux parents mais* qui ne s'opposent pas non plus à ce qu'un parent reste à la maison.

Comme pour les jeunes hommes, il n'y a pas de défense tranchée de la femme au foyer. C'est affaire de circonstances et de choix.

Pour la majorité qui pense que les deux parents doivent travailler, on trouve encore cette idée d'équilibre dans le couple et dans la maison. La question de la disponibilité des parents est mise en avant. On le verra plus loin, on voudrait idéalement que les deux parents travaillent, mais travaillent moins, il puisse être présent pour leurs enfants.

(Hommes plus âgés)

Les deux parents doivent travailler (16)

Équilibre :

- tâches (2)
- disponibilité
- partage

- parents heureux, modèle d'égalité (1), de respect (1)
- relation
- temps sans importance

C'est essentiel (6) :

- activité extérieurs nécessaires (1)
- position de femme (1)
- société meilleure (1)
- vie plus intéressante (1)
- femme au foyer : non (1)

Ça dépend (2)

→ position de la femme au foyer considérée comme :

- sans intérêt,
- sexiste,
- mauvais système social

Curieusement, les hommes les plus âgés sont les plus virulents dans leur opposition à l'idée de femme au foyer. Mettre une femme au foyer est considéré comme ennuyeux pour elle, sexiste, et pose un problème pour la société dans son ensemble.

Comme chez les jeunes hommes, on voit aussi apparaître la notion selon laquelle il n'est pas bon (pour une femme) d'être à la maison.

Ces répondants plus âgés sont les seuls à défendre le travail et les activités à l'extérieur de la maison comme des nécessités, voire des éléments du bonheur (ils n'expliquent pas pourquoi cependant).

Ils défendent le travail des deux parents par la notion d'équilibre, mais aussi par la démonstration pour les enfants de l'égalité et du bonheur des parents.

Je pense que les hommes plus âgés défendent plus fermement le système du travail

des femmes car cela a consisté en l'un des combats de leur génération. En tant qu'hommes, ils ont dû accepter un changement de paradigme auxquelles ils s'accrochent. C'est un tout petit peu moins le cas pour les femmes plus âgées, car, je pense, la question n'est pas pour elles une question politique mais une question pratique. Ainsi, elles sont certainement peu opposées à l'idée que leur propre fille devienne femme au foyer, car pour elle, c'est devenu un choix et non plus un combat.

Pour conclure sur la question de l'éducation, on peut dire que dans l'ensemble les Français pensent qu'une bonne éducation des enfants est une éducation tolérante et ouverte sur les autres (altruiste), stimulante et orientée vers la connaissance. Mais en même temps, ils défendent une éducation stricte (notion générale de « poser des limites »).

La question de l'éducation des enfants par l'un des deux parents est liée à la question du travail des femmes. Les Français en général sont très attachés à cette question. Le rôle de femme au foyer n'est pas bien vu. Ce qui est intéressant ici est qu'apparaît une notion *d'équilibre*. Le travail des femmes apporterait de l'équilibre dans le couple et dans la maison⁷.

4. Qu'est-ce que l'amour ? – Comparaison entre deux générations

L'objectif des trois questions suivantes était de déterminer les similitudes et les différences entre les visions de l'amour des hommes et femmes, des jeunes et des moins jeunes.

⁷ La position japonaise étant sans doute la position contraire. On peut supposer que les couples français étant composé de deux *identités*, ces identités se recomposent, idéalement, dans l'égalité des rôles (= équilibre). Les couples japonais se composant de deux *rôles*, ces rôles n'ont pas à être égaux (= chaque rôle correspond à des tâches spécifiques).

Question 1 : À votre avis, est-ce qu'on croit en l'amour aujourd'hui ? Pourquoi le pensez-vous ?

Croire en l'amour ou ne pas y croire ? Les trois jeunes hommes ont des réponses nuancées : sans dire directement qu'ils *croient* en l'amour, ils disent que c'est un sentiment universel que tout le monde recherche. Aucun d'entre eux ne déclare ne *pas* croire en l'amour. Bref, ils sont plutôt romantiques.

Les trois femmes de ce groupe semblent assez pessimistes vis-à-vis de l'amour. Le lien entre amour et séparation est évident pour elles : la séparation est plus facile qu'avant. Par ailleurs on croit moins au prince charmant. Elles parlent aussi d'une relation plus lâche, plus distante entre les partenaires. Cette distance est facilitée par la vie moderne, par les institutions. Enfin, l'amour devient moins important que d'autres formes d'épanouissement. Bref, les piliers traditionnels de l'amour romantique (*la vie commune, l'amour éternel, le prince charmant*) disparaissent et l'amour disparaît en même temps.

Vis-à-vis de ce qu'est l'amour, le contraste entre les hommes et les femmes de 24-34 ans est prononcé. Les femmes ont des réponses plus pessimistes, tandis que celles des hommes sont plus romantiques. Pour les femmes, le lien entre amour et séparation est souvent mis en avant (plusieurs d'entre elles évoquent le « divorce » ou le « départ », par exemple). De plus, les autres formes d'épanouissement telles que le travail ou les loisirs, semblent devenir aussi importantes que l'amour.

Le groupe de trois hommes plus âgés propose des réponses radicalement différentes de celle des jeunes hommes et des jeunes filles. Ils ont une vision forte de l'amour, mais qui n'est pas l'amour romantique : l'amour est un sentiment indispensable à l'humain et à la vie. C'est donc une sorte de force de la nature et non un sentiment plus ou moins ancré socialement.

De plus, ils étendent la question de l'amour au-delà du couple, en parlant de l'amour pour ses enfants ou même pour les gens en général. Ce n'est pas une vision romantique, c'est une vision « hippie » de « l'amour universel ». En ce qui concerne l'amour romantique, ils en ont une vision pessimiste. Ils considèrent qu'il s'agit d'une

comédie, d'un désir de relations trop intenses. Ils mettent en garde contre la passion.

On retrouve chez les deux femmes de ce groupe les mêmes notions que chez les hommes du même âge : l'amour n'est pas romantique, il est universel. C'est là aussi une manière quelque peu « hippie » de voir les choses.

Elles aussi considèrent que la relation amoureuse romantique est en voie de disparition. Les mariages se font plus rares et les divorces plus fréquents.

Même s'il est difficile de faire des généralités sur un nombre aussi petit de répondants et de réponses, on peut dire qu'il y a une similitude entre les hommes et femmes plus âgés, et en même temps une différence nette avec les jeunes hommes. Peut-être parce qu'ils ont déjà assuré où vécu leur vie amoureuse, les répondants plus âgés ne proposent ni une vision romantique, ni une vision pessimiste. Pour eux, la relation amoureuse intense et romantique est en voie de disparition. Ils semblent croire en un amour universel qui concerne non seulement le couple, mais l'humanité toute entière.

Question 2 : Pour vous, un amour idéal, qu'est-ce que c'est ?

En ce qui concerne cette question sur l'amour idéal, pour les jeunes hommes interrogés, l'idée d'amour fou, de s'aimer et de se respecter mutuellement est présente. On trouve aussi l'idée selon laquelle le couple se construit à deux. On retrouve l'approche romantique de la Q1. Aucun de ces jeunes hommes ne nie la possibilité d'un amour idéal.

Le groupe de jeunes femmes met en avant l'idée de partage dans le couple mais aussi l'idée que le bien-être personnel est tout aussi important. L'amour idéal, c'est un amour où on partage mais où on doit aussi être indépendant et se sentir soi-même. On peut se demander pourquoi les jeunes hommes ne mettent pas ce dernier point en avant. Une hypothèse possible est qu'en tant qu'hommes, ils ne se posent pas la question de savoir si le couple va poser des problèmes pour leur personnalité ou pour leur indépendance. Ils ne sont pas non plus pessimistes quant à la question de l'amour idéal.

En revanche, certaines jeunes femmes ont une vision de l'amour plus pessimiste. L'amour idéal n'existe tout simplement pas : c'est une utopie.

En ce qui concerne l'amour idéal chez les 24-34 ans, encore une fois, on trouve à peu près les mêmes différences que dans la Q1. Les femmes semblent plus pessimistes que les hommes. Elles sont nombreuses à dire que l'amour idéal « n'existe pas », que c'est une invention « littéraire » ou de « dessin animé ». Par contraste, les jeunes hommes ne donnent pas de réponses négatives et font plutôt une approche romantique de l'amour.

Les jeunes femmes se soucient également plus du « risque » que l'amour fait courir à leur indépendance et elle soulignent que l'amour idéal est un amour qui respecte cette indépendance.

Bref, les jeunes femmes françaises interrogées sont assez peu romantiques (moins que les garçons interrogés). Elles veulent construire une relation qui protège l'indépendance des partenaires (et plus spécifiquement, la leur)

Les hommes plus âgés font à nouveau la distinction entre amour et passion. La passion, intense, est destinée à se briser (pour un des répondants cependant, l'amour est passionné, fusionnel). Pour les autres, l'amour se construit petit à petit. Il est fait de compromis, d'acceptation, et de volonté d'être meilleur.

Apparemment, un des répondants pense que chercher l'amour est la garantie de la souffrance, les deux autres ont une vision plutôt optimiste de l'amour.

Les répondantes de ce groupe ont eu du mal à définir l'amour idéal. Le fait d'être ensemble est la réponse qui est la plus souvent donnée. Cependant, pour elle, l'amour idéal n'existe tout simplement pas. Pourtant elles en proposent une image un peu romantique (« On sait quand on s'aime », etc.)

Les répondantes plus âgées n'ont pas une vision claire de l'amour idéal, peut-être parce que l'amour est en partie derrière elles et non plus une promesse de l'avenir. En fait, elles considèrent que l'amour idéal n'existe pas (mais elles croient en l'amour universel, ce qui est complètement différent). Elles ont certainement un fond de romantisme résiduel. Cependant, elles s'opposent aux jeunes filles car les jeunes filles

ont une sorte de romantisme pragmatique, qui consisterait éventuellement à faire des sacrifices pour un garçon qui présenterait une certaine assise sociale. Les deux répondantes plus âgées ont plutôt un romantisme de « chansons françaises » : « On sait ce qui fait battre notre cœur », etc.

Quant aux hommes du groupe plus âgé, ils croient en un amour universel, et en un amour apaisé, dégagé de la passion, et qui se construit petit à petit sur la durée. En ce sens, ils ne semblent ni romantiques ni pessimistes, contrairement aux jeunes hommes de la génération précédente.

Question 3 : Qu'est-ce que vous attendez de votre ami(e), conjoint(e) ou partenaire ? Pourquoi ?

Pour les jeunes hommes interrogés, un partenaire idéal est un partenaire facile à vivre (indulgent, patient, responsable, etc.).

La communication dans le couple est mise en avant : il est important d'avoir de l'humour, de discuter de tout, de ne rien se cacher.

En gros, il se dégage une image d'un partenaire idéal qui permet de faire un minimum d'efforts. En effet, si celui-ci est indulgent et patient, on n'a pas besoin de s'y adapter, on peut être soi-même sans contraintes. Si on n'a rien à se cacher, on n'a pas besoin non plus de faire des efforts dans son comportement social ou dans le couple. Les jeunes hommes rejoignent ici certains aspects des réponses précédentes des jeunes filles : l'amour idéal / le partenaire idéal respectent avant tout l'indépendance et la personnalité.

Le groupe de jeunes femmes a des attentes apparemment similaires à celles des jeunes hommes. Mais en fait, il semble bien que ces attentes se lisent dans l'autre sens : alors que pour les jeunes hommes c'est la partenaire qui devait être tolérante, etc. Pour les jeunes femmes, même si ce n'est pas tout à fait clair, c'est elles qui doivent avoir ces qualités et être tolérantes, etc., vis-à-vis de leur partenaire. Il semblerait qu'elles défendent l'idée de donner à l'autre / de se sacrifier pour l'autre.

Mais elles évoquent aussi une autre notion qui est de se sentir en sécurité. Le partenaire doit être stable et acceptable socialement. Il ne doit pas non plus être en opposition sur les valeurs importantes qu'on défend.

En gros, le cahier des charges des jeunes femmes est plus complet que celui des jeunes hommes. Il apparaît clairement que les femmes de 24-34 ans ont beaucoup plus d'attentes envers leurs conjoints que les hommes de la même tranche d'âge. Leurs attentes sont aussi très concrètes contrairement aux hommes qui répondent davantage de manière générale.

Les jeunes hommes ont une approche romantique, mais ils attendent aussi de leurs partenaires qu'elles soit faciles à vivre et responsables. Les jeunes femmes ont une approche beaucoup plus pragmatique, elles ne croient pas vraiment en l'amour romantique.

Ce qu'elles veulent, c'est un partenaire qui garantisse leur indépendance, mais aussi un partenaire pour lequel elle puisse se sacrifier. Je pense que cette contradiction s'explique par le fait que l'amour romantique a plus ou moins disparu, et il est remplacé par les réalités sociales. Ainsi les jeunes femmes veulent être indépendantes et libres. Mais en même temps, elles conservent une image plutôt classique du couple, dans lequel l'homme doit présenter une base sociale acceptable (il doit être gentil avec tout le monde. etc....), et il doit, d'une certaine manière, être un protecteur pour lequel on peut faire des sacrifices.

Le groupe d'hommes plus âgés a peu d'attentes vis-à-vis de la partenaire. Ceux-ci semblent plus sensibles à ce qu'ils peuvent apporter à l'autre. Je ne pense pas qu'il s'agit là non plus d'une vision romantique mais peut-être d'une vision qui se rapproche de la vision « hippie » de l'amour universel. C'est une vision caractéristique de l'après-68 qui est que l'amour, c'est avant tout « donner » (aux gens, au monde). C'est peut-être la raison profonde pour laquelle ils se distinguent des jeunes hommes.

En revanche le groupe de femmes plus âgées à des attentes précises vis à vis du conjoint. On note qu'elles souhaitent que le conjoint soit à la fois présent mais aussi donneur de liberté. On ne retrouve pas ici de rapport avec l'amour universel.

Chez les 38-69 ans, les hommes et les femmes ont moins d'attentes envers leur

partenaire (et surtout moins d'attentes précises). Si on compare les réponses entre les hommes et les femmes de ce groupe, il apparaît toutefois que les hommes pensent plus en termes de « ce qu'il peuvent apporter à l'autre » tandis que les femmes pensent en termes de « ce que l'autre peut m'apporter »

Il est difficile ou peut-être impossible de tirer des conclusions générales sur d'aussi petits groupes. Néanmoins, de façon plus frappante, il y a de nettes différences entre les réponses des jeunes hommes et celles des jeunes filles. Certaines de ces différences sont intéressantes :

- Les jeunes hommes sont plutôt *romantiques* et les jeunes filles ne le sont pas.
- Les jeunes hommes sont plutôt *optimistes* en matière d'amour, mais les jeunes filles sont plutôt *pessimistes*.
- Pour les jeunes filles en particulier, ce qu'on pourrait appeler les trois piliers traditionnels de l'amour romantique (*la vie commune, l'amour éternel, le prince charmant*) sont en voie de disparition.
- Les jeunes filles ont une vision *pragmatique* de l'amour: elle est liée au partenaire et au couple.
- Pour les jeunes filles, l'amour idéal est un amour de partage, mais aussi un amour où on doit se sentir *indépendant*.
- Cependant, elles semblent en contradiction car elle serait prête à faire des sacrifices pour un garçon qui serait *protecteur* et *acceptable en société*.
- Il semble que les jeunes recherchent *un partenaire qui respecte leur indépendance et leur personnalité*. Néanmoins, on dirait que les jeunes hommes cherchent une partenaire facile à vivre tandis que les jeunes femmes cherchent un partenaire qui les protège et pour qui elles feront des sacrifices.
- Ainsi les jeunes femmes conservent sans doute une *idée plutôt classique du couple*.

Il y a aussi des différences avec les répondant plus âgés.

- Les hommes et femmes plus âgés ont une vision plus « universelle », plus

« hippie » de l'amour : l'amour est fait pour ***donner***, au partenaire, mais aussi aux enfants, aux autres personnes, à l'univers et à la nature.

- Les répondants plus âgés ne sont ***ni romantiques ni pessimistes***. Ils pensent que l'amour romantique est en voie de disparition. Ils croient en un amour universel, mais aussi, pour les hommes, en un amour sans passion, qui se construit petit à petit sur la durée.

5. Enquête sur l'infidélité auprès de quatorze Français de 22 à 69 ans

L'objectif de ces questions était de déterminer les similitudes et les différences entre les visions des hommes et femmes, des jeunes et des moins jeunes.

Q1. À votre avis, y a t-il beaucoup d'infidélité en France / au Japon, et pourquoi ?

Les jeunes filles interrogées pensent qu'il y a beaucoup d'infidélité en France et au Japon⁸. En France, l'infidélité mène à la rupture, au divorce. C'est un sujet tabou, on en parle peu. L'infidélité est mal acceptée, elle se vit cachée.

Pour les jeunes hommes interrogés, au moins 6 réponses évoquent l'infidélité en France. Pour eux, l'infidélité est due à des problèmes dans le couple, qui entraînent un besoin de rencontres et de relations sexuelles ou extra-conjugale. Ces rencontres sont facilitées par « l'ouverture d'esprit à la française », et par les applications de rencontre⁹. Comme chez les jeunes filles interrogées, une personne souligne que l'infidélité mène

⁸ Selon ces jeunes femmes françaises, au Japon le divorce n'est pas possible, donc on accepte l'infidélité. La relation de couple est moins forte : pas d'amour mais un refus de la solitude chez les femmes en particulier (conventionnelle, sociale ??). Les circonstances séparent les couples (par exemple le travail).

⁹ Pour ces jeunes Français, au Japon, on voit aussi l'infidélité comme une frustration dans le couple, mais elle se résoudrait plutôt dans la prostitution que dans une relation extra-conjugale.

à la rupture.

Les réponses des jeunes filles et des jeunes hommes interrogés se recoupent sur le fait qu'il y a beaucoup d'infidélité en France et au Japon, que l'infidélité, quand elle est repérée, mène à la rupture¹⁰.

Pour les jeunes hommes, l'infidélité est due à des problèmes dans le couple, qui entraîne un besoin de rencontre, de relations sexuelles ou extra-conjugales. Ce serait possible car les Français seraient « ouverts d'esprit ».

On constate qu'aucun de ces jeunes Français ne dit qu'il n'y a pas ou peu d'infidélité en France ou au Japon.

Il a été difficile de trouver des femmes plus âgées qui répondent à cette enquête, ce qui fait que le groupe est constitué simplement d'une jeune femme de 33 ans (qui est cependant plus âgée que les jeunes femmes du groupe des jeunes) et d'une femme de 69 ans. On considérera tout de même que ces deux personnes peuvent nous donner une idée sur les gens en âge d'être mariés depuis quelque temps, et peuvent permettre de comparer avec le groupe des hommes, qui s'étale aussi de 33 à 52 ans¹¹.

En France, l'infidélité et la sexualité feraient partie de la culture, voire de la « nature » : on ne peut pas rester fidèle toute sa vie. De plus, toute insatisfaction dans le couple mènerait à l'infidélité.

Pour les cinq hommes plus âgés, pour certains il y a beaucoup d'infidélité en France et dans le monde (3 réponses) mais pour un autre le « principe de séparation » réduit l'infidélité (= « si on ne s'aime plus, on se sépare »)¹².

¹⁰ Ils pensent que la relation de couple au Japon est moins forte et qu'il y a plus de frustration dans le couple. Pour les jeunes filles, l'infidélité en France est discrète et mal acceptée. Mais au Japon, elle serait socialement plus acceptable car la relation de couple est moins forte et le divorce plus difficile. Attention : il ne s'agit pas ici de la réalité du Japon mais de l'idée que les jeunes Français en ont.

¹¹ Pour ces deux femmes, il y a beaucoup d'infidélité en France, mais moins qu'au Japon car on y aurait moins d'intérêt pour la sexualité, et on s'y consacreraient plutôt au travail.

¹² Contrairement à ce que pensent les femmes du même âge, plusieurs de ces hommes de 33 à 52 ans pensent qu'il y a beaucoup d'infidélité au Japon en raison de la rigidité du mariage, de la nature des relations entre hommes et femmes, et de la fréquence de la prostitution. À noter : on trouve sur Youtube une petite vidéo d'interviews de jeunes Japonais. Ceux-ci définissent l'usage de la

La question suivante va permettre de définir plus précisément où commence et en quoi consiste l’infidélité.

Pour les Français interrogés, dans l’ensemble, l’infidélité serait courante, en France comme au Japon. Cependant elle serait plus facteur de culture et de relations de couple en France :

- importance de la sexualité,
- difficultés à maintenir une relation amoureuse toute sa vie¹³.

Q2. À votre avis, qu'est-ce qui constitue une infidélité dans un couple ?

Pour deux jeunes femmes, l’infidélité se définit déjà par le fait de :

- s’ennuyer dans son couple,
- de rêver à des aventures,
- d’avoir des jeux de séduction avec une autre personne,
- de communiquer avec une autre personne,
- de rêver à une autre personne.

Pour la troisième, tomber amoureux n’est pas forcément une infidélité. Dans le cas général, cependant, l’infidélité peut se définir même s’il n’y a pas de relations sexuelles. C’est le cas de « l’adultère dans son cœur » dont je parlerai plus loin.

Pour les jeunes hommes cependant l’infidélité se définit surtout par les relations sexuelles (4 réponses). Mais comme pour les jeunes filles elle peut se définir par le fait :

prostitution comme n’étant pas franchement une infidélité (ce n’est pas exactement l’avis des jeunes filles qui les accompagnent).

¹³ Ainsi l’infidélité serait facteur de culture et de relations de couple en France, et plus facteur de circonstances au Japon : travail loin du foyer, structure du mariage, présence de la prostitution. Ces distinctions ne me paraissent pas fausses. Reste à déterminer s’il s’agit simplement de clichés ou si elles ont vraiment un fondement culturel.

- de passer du temps avec quelqu'un (avoir des rendez-vous, aller manger, entretenir une relation...)
- éprouver des sentiments.

On est encore dans le cas de « l'adultère dans son cœur ».

Plus étonnant, dans deux réponses, on parle de l'accord dans le couple. Bref, ces garçons n'excluent pas la possibilité d'avoir des relations avec une autre personne à partir du moment où leur partenaire en est d'accord.

Je pensais que l'infidélité allait se définir pour la plupart des Français par le fait d'avoir des relations sexuelles avec une autre personne. C'est vrai pour certains garçons, ou en tout cas ça fait partie de leur définition. Mais pour l'ensemble des jeunes français interrogés, l'adultère commence « dans son cœur » tel qu'il est défini dans la Bible :

- Exode 20:17 : « Tu ne convoiteras point la femme de ton prochain »
- Matthieu 5:27-29 : « Quiconque regarde une femme pour la convoiter a déjà commis un adultère avec elle dans son cœur ».

Autrement dit, dans la tradition occidentale, ce n'est pas la relation sexuelle qui définit l'adultère mais bien le fait de penser à une autre personne. Je suis étonné de voir que cette position persiste sur le plan culturel, alors que vraisemblablement ces jeunes n'ont jamais été confrontés à ces passages de la Bible.

Les deux femmes de ce groupe proposent une définition moins précise. Deux notions se dégagent cependant :

1. Ce qui constitue l'infidélité est, plus que des actes particuliers, l'humiliation que celle-ci apporte au partenaire (2 réponses)
2. Une dimension de tolérance qui n'est pas présente chez les plus jeunes (2 réponses)

Comme pour les jeunes hommes, les hommes plus âgés définissent l'infidélité à travers les relations sexuelles. Mais on trouve à nouveau « l'adultère dans son cœur » (relation, envie d'aimer, flirter).

On trouve aussi, un peu comme chez les hommes plus jeunes, la question du contrat dans le couple :

- les engagements,
- la confiance,
- l'exclusivité.

La fidélité serait alors une rupture de ce contrat.

Enfin il y a comme chez les femmes du même âge, la question du respect et de l'humiliation du partenaire.

Il y a peut-être aussi un appel à la tolérance dans la phrase : «beaucoup de gens sont infidèles » (mais il peut s'agir aussi de l'expression d'une indignation)

Chez les jeunes hommes et les jeunes femmes, on a vu que l'infidélité se définissait plutôt par le désir et le rêve à la manière de « l'adultère dans son cœur » (mais il est aussi déterminé pour les garçons par les relations sexuelles).

Pour les répondants plus âgés on trouve aussi « l'adultère dans son cœur » mais aussi plus de regard sur la manière dont le partenaire va vivre l'adultère :

- une humiliation,
- la rupture d'un engagement.

Q3. Est-ce que vous pensez qu'il est possible de tomber amoureux de quelqu'un d'autre alors qu'on est marié (ou en couple) ?

Pour les trois jeunes femmes interrogées, le fait de tomber amoureux de quelqu'un d'autre est un fait de nature : pour des raisons chimiques, de personnalité, de circonstance, on se trouve soudain dans une situation de désir ou d'amour. Une réponse résume tout : « On ne peut pas s'empêcher de tomber amoureux ».

Chez les jeunes hommes, on trouve un peu la même position. C'est un fait de nature car la chair est faible.

Par ailleurs on trouve une idée qu'on a vu précédemment : on ne peut pas aimer la

même personne toute sa vie.

Une personne développe l'idée qu'on peut aimer plusieurs personnes. Néanmoins (2 réponses) on peut être amoureux d'autres personnes sans pour autant être infidèle (ce qui est en contradiction avec les réponses à la question 1)

Sur l'ensemble des 14 répondants, hommes et femmes, jeunes et plus âgés, absolument tous répondent qu'on peut tomber amoureux d'une autre personne quand on est en couple :

- 6 disent : « Oui absolument »
- 5 disent : « Oui, on peut »
- et 3 disent : « Oui, je pense ».

C'est dire que les Français considèrent l'infidélité comme une possibilité ! D'autant plus qu'ils considèrent que le simple fait de rêver ou de penser à quelqu'un d'autre constitue une infidélité.

Presque tous les répondants soutiennent que l'on n'a pas de contrôle sur sa vie intérieure amoureuse. Cette idée a des conséquences culturelles intéressantes : si on ne peut pas contrôler son cœur, on ne peut pas non plus contrôler sa situation adultère. Or celle-ci constitue une rupture de contrat, une infidélité qui doit amener à la rupture. Or, on sait par ailleurs que « quand on ne s'aime plus, il vaut mieux se séparer ». Dans ces conditions, l'infidélité (inéluctable) entraîne l'adultèrerie (inéluctable) qui à son tour entraîne la rupture (inéluctable). Il n'est pas étonnant que la plupart des couples français se séparent si vite si facilement.

On retrouve comme chez les jeunes filles et les jeunes hommes, l'idée selon laquelle on ne maîtrise pas son état amoureux intérieur. Non seulement l'état amoureux est un effet de nature, mais en plus, il ne faut pas le contrôler socialement, car « personne n'appartient à personne ». On retrouve aussi la notion de faiblesse humaine (« la chair et faible ») et l'idée de nature.

À noter qu'on trouve chez 2 répondants hommes l'idée selon laquelle être amoureux de quelqu'un d'autre n'est pas nécessairement une infidélité, ce qui est en contradiction avec « l'adultèrerie dans son cœur » développé plus haut. Je me demande

en fait si cette contradiction n'est pas une manière de résoudre le problème « état amoureux inéluctable = infidélité inéluctable » qui mènerait automatiquement à la rupture. En gros, on sait que l'état amoureux est un état qu'on ne contrôle pas, mais même si on considère culturellement qu'on est infidèle dès qu'on pense à quelqu'un d'autre, on se le permet car on ne veut pas briser la relation qui nous apporte quelque chose. Autrement dit en toute logique on devrait se dire : « je suis amoureux de quelqu'un d'autre, donc je suis infidèle, donc on ne s'aime plus, donc on devrait se séparer », mais on cherche à éviter cette succession de pensées pour maintenir un couple qui, malgré tout, présente des avantages.

Conclusion

Dans l'ensemble, on peut dire que ces petites enquêtes remettent en cause un certain nombre d'idées reçues sur le rapport des Français, jeunes et plus âgés, avec ces questions de couple. Elles suscitent un certain nombre de conceptions nouvelles, voire surprenantes. La quantité de petites informations qu'on peut en extraire est impressionnante (voir le corps du texte). Je ne peux les reprendre toutes dans cette conclusion, aussi je vais simplement résumer les points principaux.

D'abord, notons qu'il apparaît chez les jeunes Français interrogés un désir étonnamment marqué de fonder une famille et de devenir des parents responsables. Les jeunes comme les répondants plus âgés expriment le sentiment qu'avoir un enfant permet de se prolonger dans l'avenir. Quant au mariage, il a radicalement changé de fonction. Il n'est plus religieux et il n'est plus non plus destiné à assurer la fidélité, la stabilité financière ou l'éducation des enfants. Il est surtout associé à l'idée de faire une fête inoubliable avec la famille et les amis, d'affirmer l'amour qu'on a pour son conjoint, et de faciliter la vie administrative du couple. À noter aussi, le mariage se fait souvent pour les enfants du couple, ceux qui sont nés auparavant hors mariage ou ceux d'unions précédentes. Les femmes plus âgées se déclarent heureuses en mariage, mais pensent aussi qu'on se marie par conformisme ou par obligation (conception plus classique). Cependant, disons que dans l'ensemble, les jeunes comme les répondants plus âgés donnent une image mitigée du mariage, cependant meilleure que celle à

laquelle on s'attendrait pour des Français.

On l'a vu, les Français interrogés, jeunes et plus âgés, ont en général une vision très positive de la parenté et l'éducation des enfants. Leur représentation de l'éducation et du rôle des parents est très claire, précise, et positive : ils pensent qu'une bonne éducation doit être tolérante, altruiste, stimulante et orientée vers la connaissance. Ils pensent aussi qu'elle doit répondre strictement aux règles de la société et qu'il faut savoir « poser des limites ». Par ailleurs, ils défendent un équilibre dans le couple : les deux parents doivent à la fois travailler et s'occuper de l'éducation des enfants.

L'une de ces enquêtes abordait la question de l'infidélité. Les réponses des jeunes filles et des jeunes hommes interrogés se recoupent sur le fait qu'il y a beaucoup d'infidélité et que l'infidélité, quand elle est repérée, mène à la rupture. De plus, les Français interrogés voient le simple fait de rêver ou de penser à quelqu'un d'autre comme une infidélité. Cette position est très étonnante. En effet, on pourrait s'attendre à ce que seuls les actes (rencontres, actes sexuels) soient considérés de nos jours comme des formes d'infidélité. Or rêver ou penser à quelqu'un d'autre est l'équivalent de la position évangélique de « commettre l'adultère dans son cœur ». Il est curieux que cette position perdure. Par ailleurs, presque tous les répondants soutiennent que l'on n'a pas de contrôle sur sa vie amoureuse. Cela laisse penser qu'une infidélité conduit nécessairement à la rupture, ce qui finalement me semble en contradiction avec la vie réelle.

Il semble maintenant que les jeunes interrogés recherchent un partenaire qui respecte leur indépendance et leur personnalité. Cependant, de façon étonnante, les jeunes hommes sont plutôt romantiques et les jeunes filles ne le sont pas. Les jeunes hommes sont plutôt optimistes en matière d'amour, alors que les jeunes filles sont plutôt pessimistes. Les répondants plus âgés ne sont ni romantiques ni pessimistes. Ils pensent que l'amour romantique est en voie de disparition. Ils croient en un amour universel, mais aussi, pour les hommes, en un amour sans passion, qui se construit petit à petit sur la durée.

Au-delà de ces analyses, j'aimerais souligner l'intérêt sociologique et didactique du travail par micro-enquêtes. D'abord, celles-ci permettent de travailler relativement

rapidement sur des sujets plutôt difficiles avec des étudiants de niveau moyen. Malgré leur difficulté, ces enquêtes rencontrent un engouement certain. Pour les étudiants, il s'agit de chercher des Français et des Françaises à interroger, ce qui peut se faire par e-mail, via les réseaux sociaux, ou encore directement au sein de l'université (avec ou sans l'aide de l'enseignant). On rencontre aussi des francophones réels, ce dont on n'a pas beaucoup l'occasion dans le cadre de l'université, même quand on est étudiant spécialiste de français. Enfin, il s'agit d'établir une interaction avec ces mêmes francophones, et travailler à comprendre leurs réponses (et leur français). Ces différentes activités séduisent les apprenants, qui découvrent qu'ils sont capables d'établir cette interaction. Enfin, comme on le voit ici, elles nous permettent à nous aussi, Français et enseignants, de remettre en cause nos visions des sujets traités. J'invite ainsi mes collègues à jeter un coup d'œil sur l'article des *Cahiers d'Études Interculturelles* qui en traitait (voir note 2), et à tenter l'expérience dans leurs classes.

LE Q & R DES AUTEURS

Diverses choses à savoir sur les
Cahiers d'études interculturelles (CÉTIC)

Quels sont les thèmes de la revue ?

La revue a **trois grands thèmes**, qui se recoupent mais qui peuvent aussi être traités indépendamment :

- **la vie au Japon**
- **le FLE et la didactique du français**
- **les questions interculturelles.**

Idéalement, les articles de la revue se trouvent à la croisée d'au moins deux de ces thèmes : par exemple, « le FLE au Japon », ou encore « les différences culturelles France-Japon ». Cependant, on acceptera aussi des articles qui n'abordent que l'un des trois thèmes.

Dans la mesure du possible, nous essayons de regrouper les articles pour faire des **numéros thématiques**. Ainsi, le No3 traitait de « *la place de l'Autre au Japon* ».

CÉTIC est-elle une revue académique ou une revue grand public ?

CÉTIC est une revue **semi-académique**. Il y a parfois un peu de confusion chez les auteurs, certains pensant qu'il s'agit d'une revue académique, théorique, intellectuelle et spécialisée, et d'autres la voyant comme une revue journalistique ou grand public. Cette confusion vient justement du fait que CÉTIC se situe à l'intermédiaire entre ces deux approches.

Que signifie « semi-académique » ?

D'abord, que CÉTIC n'est **pas** une revue académique. Elle s'intéresse peu aux idées abstraites. Mais ce n'est pas non plus un magazine. Elle ne cherche pas à produire des

papiers d'opinion comme dans la presse grand public. Le sens principal de « semi-académique » est d'apporter chez le lecteur quelque chose qui provoque la pensée, mais **qui présente aussi un aspect pratique presque immédiatement exploitable dans la vie quotidienne**. Par exemple, pour un enseignant, de nouvelles manières d'envisager ses classes. Ou encore, pour un étudiant ou un jeune qui s'installe au Japon, une nouvelle manière de voir, sur un point ou un autre, la société japonaise.

Quels sont, plus précisément, les papiers qui sont publiés par CÉTIC ?

Là encore, il y a un peu de confusion car la revue est divisée en deux parties :

- d'abord, une partie **ÉTUDES** qui comprend des papiers longs, écrits par des enseignants confirmés ou par des doctorants spécialisés sur des questions interculturelles ou pédagogiques.
- Ensuite, une partie **NOTES ET TÉMOIGNAGES**, composée de documents plus légers : des professionnels peuvent y témoigner de leur situation de travail, des enseignants ou des étudiants peuvent y présenter de petites enquêtes ; enfin il peut s'agir d'interviews, de lettres ouvertes, d'éléments d'observation participante, de réflexions sur la société japonaise par exemple. On peut également inclure dans cette partie des papiers de recherche un peu moins structurés.

(NB : Exceptionnellement, le N°6 n'est composé que de NOTES ET TÉMOIGNAGES)

Quels sont les papiers qui entrent dans la partie « ÉTUDES » ?

Comme je l'ai dit, ces papiers sont relativement longs (de 20 à 50 pages). Ils comprennent des références, et dans la plupart des cas des données. Ils sont en général issus de recherches menées par les auteurs depuis un certain temps. Par exemple, dans le N°1, on trouve : « *Le choc des politesses : silence et longueur des réponses dans la classe de FLE au Japon* » qui est issu d'un travail de longue date de mon collègue Bruno Vannieuwenhuyse, et au sujet duquel il a déjà publié plusieurs petits articles. Dans le N°4, on trouve « *Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon* » qui se base sur le travail pédagogique de Bruno Jactat.

Depuis le N°3, les articles de la partie « ÉTUDES » **sont soumis à un comité de lecture**. Deux évaluateurs lisent l'article à réception, et proposent des corrections à l'auteur. La liste des évaluateurs est donnée sur la seconde page.

Comment se fait cette évaluation ?

Les évaluateurs sont choisis parmi les auteurs de la revue ou parmi des collègues extérieurs. Je leur demande simplement d'évaluer un papier de temps en temps, et s'ils n'ont pas le temps à ce moment-là, ils peuvent le refuser. Je choisis alors un autre évaluateur.

Quand un article est proposé, je décide d'abord s'il doit faire partie des « ÉTUDES » ou plutôt des « NOTES ET TÉMOIGNAGES ». Dans le premier cas, je le fais parvenir à deux évaluateurs, si possible aguerris aux sujets traités.

Les critères d'évaluation sont très simples. Il s'agit de considérer les questions suivantes :

- **Le travail est-il cohérent et correctement écrit ?**
- **Y a-t-il des données (enquêtes, interviews, références) ?**
- **Y a-t-il une conclusion, pas forcément révolutionnaire, mais nouvelle et/ou intéressante pour nous et nos collègues ?**

Malgré la simplicité de ces questions, certains papiers n'y résistent pas. **C'est pourquoi j'attire l'attention des auteurs**, notamment des auteurs de papiers théoriques et académiques, sur le fait qu'un minimum de données ou de références est nécessaire. Et surtout, que le papier doit apporter quelque chose d'applicable pour ses lecteurs.

Qu'en est-il des articles de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ?

Les papiers de la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES ne font pas l'objet d'une évaluation avec correction. On vérifie simplement s'ils sont acceptables. S'ils le sont, **ils sont pris tels quels**, exception faite de petites corrections orthographiques ou typographiques. Dans le cas contraire, on peut demander à l'auteur de revoir éventuellement son travail pour une prochaine édition de la revue.

Pourquoi cette division en deux parties ?

Parce qu'elles sont dissemblables, mais se complètent. Les ÉTUDES sont des travaux de recherche mais ne sont pas exagérément théoriques ou intellectualisantes. Les NOTES ET TÉMOIGNAGES présentent une version plus légère de la même problématique. Ils offrent des approches pratiques, quoique plus personnelles, de situations particulières. Ce ne sont pas non plus des approches journalistiques, car elles se basent sur des expériences directes et non de seconde main, elles ne cherchent pas un « angle » qui rende le papier intéressant, mais au contraire travaillent sur des données ou essaient de débusquer un

« mystère ». Par exemple, dans le N°3, l'article de Meiko Ikezawa résoud la question intéressante pour nous de la manière dont les Japonais s'adressent aux étrangers. Dans le N°4, je propose une sorte de jeu mnémotechnique pour régler la difficulté chronique que nous avons à retenir le nom de nos étudiants ou de nos contacts japonais.

Imaginons : je suis un enseignant de haut niveau, connu dans mon domaine, et je serais heureux de participer à la revue afin de lui donner de la tenue et encourager d'autres auteurs à y participer. Quels genres de papier puis-je soumettre ?

La première chose est de **savoir si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture ou si vous préférez que votre papier soit publié sans évaluation**. Si vous acceptez de vous soumettre au comité de lecture et d'être publié dans la partie ÉTUDES, votre papier sera évalué sur **les trois questions** énoncées ci-dessus. J'insiste beaucoup sur ce point : comme pour tout autre papier, on regardera s'il y a des références ou des données, **et si la conclusion apporte quelque chose pour nos collègues**. Si ce n'est pas le cas, il y aura un retour d'évaluation.

Maintenant, si vous souhaitez que votre papier soit publié sans évaluation, il paraîtra dans la partie NOTES ET TÉMOIGNAGES, en tant qu'invité en quelque sorte. C'est également un point important : **notez donc bien que vous pouvez nous proposer un papier sans passer par la case évaluation**.

Imaginons : je suis étudiant, jeune chercheur, enseignant sans publications. Quels genres de papier puis-je proposer ?

Vous pouvez bien entendu proposer un travail de recherche dans la partie « ÉTUDES ».

Dans la partie « NOTES ET TÉMOIGNAGES », vous pouvez aussi proposer un témoignage personnel (une situation particulière qui vous importe, comme par exemple « la vie d'une jeune étrangère au Japon » ou « la situation d'un employé français dans une entreprise japonaise ») ou encore une note de recherche (par exemple un travail que vous avez fait avec vos étudiants, une petite enquête, un recueil de témoignages). Essayez de soulever une question que tout le monde se pose (Pourquoi les Japonais... ? Comment faut-il faire pour... ?). Relisez bien les différents numéros en ligne, de façon à vous faire une idée.

Divisez votre texte en parties claires, avec des sous-titres. Avant de l'envoyer, relisez-le bien pour vous assurer qu'il fait sens, et pour corriger les typos et la présentation.

Quel avantage à publier dans les *Cahiers d'Études Interculturelles* ?

Principalement de publier. **Avoir une liste de publications est fondamental** pour la recherche d'un emploi d'enseignant, au Japon comme ailleurs. Les *Cahiers d'Études Interculturelles* ont précisément pour objectif de permettre aux chercheurs et enseignants quelque peu en marge du système d'étoffer leur liste de publications. Je pense en particulier **aux étudiants, aux jeunes chercheurs, aux enseignants à temps partiel, à ceux qui travaillent hors du système universitaire** (dans les écoles et instituts par exemple), et qui ne sont pas dans les circuits habituels. Je pense aussi aux enseignants qui, comme moi, **cherchent à publier des recherches qui sortent de leur domaine habituel**, et pour lesquelles ils n'ont pas de canal de publication.

Notez bien que les auteurs **n'auront rien à payer**, mais qu'ils ne seront pas rémunérés non plus. La revue paraîtra en ligne et un exemplaire imprimé sera donné à chaque auteur. Les auteurs qui voudront distribuer leur publication devront l'imprimer eux-mêmes. La régularité de la publication dépendra des contributions.

Peut-on publier dans une autre langue que le français ?

Oui, en anglais. Cependant, nous invitons les auteurs à **faire relire leurs textes et à les corriger** avant de les soumettre. Jusqu'à présent, nous avons accepté que les articles en anglais proposés par des auteurs non anglophones ne soient pas rédigés dans un anglais parfait ou presque parfait. Mais cette politique ne fait pas sens, dans la mesure où les articles en anglais sont en principe destinés à être lus par des anglophones. Idéalement, les textes écrits en anglais par des auteurs non-anglophones, même s'ils ont confiance en leur anglais, doivent être **relus par au moins un natif ayant l'expérience de l'écriture académique ou semi-académique, et ensemble avec l'auteur, côte à côte à la même table**.

Enfin, si je soumets un papier, combien de temps faudra-t-il pour qu'il soit publié ?

Ayez conscience de ce que le **temps éditorial est très long** ! Il faut **cinq à huit mois entre la réception de votre article et sa publication** dans les *Cahiers d'Études Interculturelles*. ■

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

APPEL À TEXTES

- Enseignants ayant des travaux en cours et des textes à publier,
- étudiants et jeunes chercheurs,
- enseignants à temps partiel,
- enseignants travaillant hors du système universitaire (écoles, cours privés),
- mais aussi employés d'entreprises françaises ou japonaises au Japon ayant des expériences interculturelles à rapporter.

VENEZ PUBLIER DANS LES
CAHIERS D'ÉTUDES INTERCULTURELLES !

L'intérêt pour vous est :

- d'étoffer votre liste de publications (et d'augmenter vos chances d'obtenir d'éventuels postes)
- de travailler vos idées, de développer vos recherches, d'améliorer votre écriture...



Je vous encourage à lire les publications de ce numéro et des précédents, et à vous demander si vous n’auriez pas, vous aussi, quelque chose à dire dans le même esprit.

- Consultez absolument le Q & R des auteurs qui se trouve dans les premières pages de cette revue.
- Dans le site revuecetic.wordpress.com, consultez et remplissez le formulaire de suggestion d’article.

Contact : Jean-Luc Azra
azra@almalang.com

La langue de publication des *Cahiers* est en principe le français ; cependant, des textes en anglais pourront être acceptés.

ISSN 2433-3379