

Les besoins syntaxiques des apprenants japonais : identification et approche didactique par la pratique du thème

David COURRON

Résumé

Afin de pallier l'éloignement lexico-grammatical et socioculturel entre sa langue maternelle et le français, l'apprenant japonais de niveau intermédiaire (A2/B1) doit pouvoir réfléchir grammaticalement et de façon autonome à la relation forme/sens, à la base de la production de tout acte de communication, en dépit d'une faible grammaticalisation en japonais même interdisant à l'enseignant de construire ses cours autour de représentations trop élaborées du système grammatical français.

La définition, dans une optique structurale, des besoins syntaxiques des apprenants japonais (conscience du rôle-pivot du verbe trait d'union entre les deux langues, connaissance de la syntaxe de la phrase simple et de la phrase complexe) et leur pratique de la langue fondée sur le raisonnement grammatical à travers un recours à la traduction (thème), qui conduit les apprenants à s'interroger sur les liens entre unités morphologiques, dispositions syntaxiques et production des significations (relations forme/sens, contraintes/relativité, grammaticalité/acceptabilité), visent in fine, par la constitution d'une conscience bigrammaticale, par un « éveil du sentiment grammatical », à les rendre capables de se prémunir contre les interférences de leur langue maternelle et donc autonomes dans leur production d'actes de communication en français.

Mots clés

didactique de la grammaire, pratique du thème, relation forme/sens, autonomisation, interaction enseignant/apprenant

1. Introduction : surmonter une faible grammaticalisation en langue maternelle

Les réflexions dont nous allons faire part ici trouvent leur point de départ dans l'examen approfondi, sur une période de dix ans, des difficultés rencontrées dans leurs productions écrites et orales par les apprenants japonais d'un niveau moyen (A2/B1), d'âges variés (du lycéen au retraité), de niveaux d'études différents et aux motivations fort diverses quant à leur apprentissage de la langue française (de l'étudiant dont c'est la spécialisation, au touriste curieux d'en connaître des rudiments, à l'expatrié de retour d'un pays francophone).

La première des difficultés auxquelles nous faisons allusion réside dans l'éloignement des familles auxquelles appartiennent le japonais et le français, qui prive les apprenants de la béquille qui permet de se mouvoir au début de son apprentissage lorsque deux langues aux structures et/ou aux lexiques comparables, le français et l'italien, le japonais et le coréen par exemple, offrent des points de repère grammaticaux et/ou lexicaux. L'apprentissage obligatoire de l'anglais dès le collège, avec initiation de plus en plus précoce, n'atténue pas ce handicap, tant les pratiques scolaires nippones encouragent peu au décloisonnement des savoirs et à leur mise en relation. Garnier (1985, p. 8) souligne par ailleurs la nature socioculturelle de l'éloignement de ces deux systèmes linguistiques : « [...] dans tout énoncé de toute langue, il y a des éléments exprimés et des éléments qui ne sont pas exprimés mais qui sont pourtant compris. La proportion des seconds par rapport aux premiers est faible dans des langues comme le français, l'allemand ou l'anglais, qu'on pense simplement au jeu des éléments pronominaux qui ne cessent de rappeler dans l'énoncé des éléments déjà cités. [...] Or il semblerait qu'en japonais la proportion des éléments non exprimés, mais compris, soit beaucoup plus grande ».

La seconde difficulté en découle directement qui tient à ce que les apprenants japonais à ce niveau d'apprentissage n'ont à peu près aucune idée claire de la combinatoire de la langue. Parallèlement à l'accroissement du degré de complexité des énoncés, ils donnent à lire ou entendre des phrases incompréhensibles bien que composées à l'aide de structures lexico-grammaticales réputées empruntées au français. Ce travers nous paraît pouvoir

s'expliquer, d'un côté, par la primauté longtemps accordée à l'oral dans l'approche communicative,¹ et d'un autre côté, par l'émiettement de la grammaire réintroduite, dans les récentes méthodes de FLE,² sous sa forme traditionnelle de règles et sous forme de petits tableaux schématiques. Il s'explique aussi par la forte demande de ces apprenants de pouvoir reconnaître les formes, *toutes* les formes, et le lourd investissement en temps consacré à la morphologie jusqu'à des inflexions somme toute peu fondamentales pour assurer une bonne transmission de leur message en français. Faire admettre à ce public qu'un imparfait du subjonctif ne produira jamais son effet si une construction syntaxique solide ne le rend pas sinon nécessaire du moins possible et une intention culturelle justifiable offre en soi la matière d'un premier cours de grammaire qui chercherait à réconcilier forme et sens (Leeman, 2001 ; Chiss, 2002), grammaire et compétence de communication (Besse et Porquier, 1984).³

L'apprenant japonais de niveau intermédiaire doit, afin d'appivoiser la langue française, être à même de raisonner grammaticalement (Besse, 1998 ; Chiss, 2002). Il se heurte alors à une troisième difficulté, son faible degré de grammaticalisation dans sa propre langue maternelle en raison de l'absence, dans le cursus scolaire obligatoire, d'un cours de linguistique japonaise. Or, réfléchir sur des points de grammaire française suppose de sa part, d'une part, un minimum « d'intériorisation⁴ » (Besse, 1998) ou d'intuition de ces

¹ Au Japon, en particulier, où la classe de langue était traditionnellement muette, la valeur et la fonction attribuées à l'échange oral différant de celles attribuées en France notamment.

² Nous citerons à titre d'exemple et sans aucun souci d'exhaustivité : *Forum, Reflets et Alter Ego* (Hachette), *Métro Saint-Michel* et *Escapes* (Clé international), ou encore *Connexions* (Didier).

³ « Il semble que, d'un point de vue empirique, il soit hasardeux d'affirmer [...] qu'il suffit de communiquer activement ou d'interagir intensivement dans une classe de langue pour que la grammaire étrangère y soit acquise pour ainsi dire de surcroît » (p. 158). Puis, citant Bialystok : « [...] la maîtrise des formes de la langue a une place bien définie dans une compétence de communication » (p. 158). Ces propos rejoignent ceux de Besse (1998, p. 101) pour qui « [...] simuler en classe de L2 ce qui se passe quand on apprend "naturellement" une langue, c'est-à-dire sans avoir recours à une réflexion grammaticale méthodique, est loin de suffire ».

⁴ Besse donne la définition suivante : « [...] la grammaire intériorisée d'une langue est

points, fruit d'une fréquentation communicative de la langue, et d'autre part, des outils conceptuels au premier rang desquels figurent les parties du discours dont la méconnaissance suffit à elle seule à interdire l'accès aux dictionnaires et grammaires. L'absence d'une réelle formation grammaticale en japonais a souvent des conséquences non-négligeables dans la classe ne serait-ce qu'en termes de confusion. À fin d'illustration, examinons le cas des prépositions. La langue japonaise, où le phénomène assimilable se manifeste en réalité par la postposition, dispose de « particules fonctionnelles » dont certaines sont identiques aux prépositions « à » (に), « vers » (へ), « au moyen de » (で), « avec » (と), « depuis » (から) ou « jusqu'à » (まで), et d'autres sont des marqueurs de cas は pour le thème, が pour le sujet, を pour l'objet. En revanche, « comme », « à travers », « quant à », « contrairement à », « contre », « selon » ont respectivement pour équivalents japonais として, を通して, に関して, に代わって, に対して et によると, formes dérivées de verbes tels *faire*, *traverser* ou *changer* dont elles ont conservé la morphologie. Elles en ont toutefois désormais perdu la valeur sémantique et fonctionnent bien à l'instar de nos prépositions. Comparons maintenant les deux phrases suivantes : その件に関してはノーコメントです (Sur ce sujet, je ne ferai aucun commentaire) et フランスで日本に関する本は多く出ている (En France, on publie beaucoup de livres sur le Japon). Dans la deuxième phrase, ce que nous traduisons par « sur » correspond plus, dans l'esprit d'un apprenant japonais, à une proposition relative « qui sont relatifs à » qu'à une préposition.

Ainsi, au-delà des problèmes de nature linguistique, cet exemple illustre les défis que lance à la didactique de la grammaire la délicate adéquation de réalités linguistiques qui n'ont pas la même valeur d'un système à un autre à une métalangue accessible à des apprenants peu ou pas grammaticalisés.⁵ Or

constituée de l'ensemble des usages qui sont admis ou reçus par la communauté qui l'utilise, une fois que ceux-ci sont plus ou moins maîtrisés par un sujet capable de la parler comme on la parle » (p. 107).

⁵ Garnier (1985, pp. 8-9) remarque à ce propos que « [l]a phrase japonaise présente dans son organisation une extrême simplicité, c'est-à-dire qu'elle utilise très peu de moyens ; ce qui implique, en contrepartie, que chaque élément acquière une pluralité de significations. Reconnaître et répertorier ces moyens est simple, expliquer leur fonc-

paradoxalement, nous pensons que ces handicaps (éloignement du français par rapport au japonais, méconnaissance de la combinatoire, faible grammaticalisation) peuvent jouer un rôle d'accélérateur dans le processus d'autonomisation des apprenants que la pratique du thème met en place, dans la mesure où, grâce au travail de réflexion sur la grammaire qu'il suppose, les risques d'interférences avec la langue base diminuent. Recourir au thème en lui assignant un objectif si ambitieux appelle certains choix didactiques sur lesquels nous proposons à présent de nous pencher.

2. Besoins syntaxiques et choix didactiques

Toutefois, afin de tenter de désamorcer d'inévitables critiques relatives à l'ancienneté et aux limites d'une telle option méthodologique, bien connues par ailleurs, il nous faut préciser que le recours au thème en classe de langue ne saurait être ni systématique ni exclusif de toute autre approche pédagogique notamment communicative. La pratique du thème telle que nous la préconisons et la concevons s'inscrit naturellement, et selon la nature des établissements d'enseignement, dans une offre de cours variée qui propose aux apprenants autant d'approches originales des phénomènes linguistiques dans la langue en voie d'acquisition. Aux côtés de cours de grammaire, d'expression et de compréhension écrites et orales, de phonétique, de chanson, de théâtre, la pratique du thème vise, en réconciliant grammaire et compétence de communication dans un effort de réflexion/appropriation, à combler l'absence des cursus d'apprentissage de la relation, essentielle à nos yeux, entre la forme et le sens, et ne saurait donc nullement être réduite au thème d'imitation des latinistes et hellénistes « forts en thème » voire à un simple outil docimologique.

2.1. Le choix d'une grammaire de phrase

Nous n'entendons pas, à travers cet article, prendre part aux débats multiples qui animent les linguistes en relation avec les questions examinées par la linguistique générale notamment celles en rapport avec ce que devrait être

tionnement se révèle particulièrement compliqué. D'autant plus que nous disposons pour cela, en japonais même, d'une terminologie issue de la description de langues où au contraire, il y a grand déploiement de moyens et qui donc ne peut convenir en la circonstance ».

la définition d'une phrase. Nous ne souhaitons pas plus participer à la réflexion des grammairiens sur l'homogénéité de la structure des langues. Quelle composante, de la syntaxe, de la morphologie, de la sémantique ou de la phonétique, doit être considérée comme première pour l'appréhension de ce phénomène complexe et multiforme qu'est une langue, ne nous concerne pas ici sur le plan purement théorique. Si Maingueneau (1994, p. 9) rappelle que « la grammaire scolaire, très marquée par le latin et le grec, qui sont des langues à déclinaison, a eu tendance à privilégier la morphologie au détriment de la syntaxe, [qu'on] étudiait dans le détail les diverses "parties du discours" (nom, article, verbe...), leur variation en genre, en nombre, en personne, mais [qu'on] s'intéressait peu à l'organisation de la phrase ou des groupes syntaxiques (groupe nominal, verbal...) », c'est pour conclure qu'« [a]vec le développement de la linguistique moderne la syntaxe est passée au premier plan, mais [que] les diverses théories linguistiques ne s'accordent pas sur le rôle qu'il convient de lui attribuer ».

En revanche, de notre point de vue d'enseignant, praticien de la grammaire au quotidien dans des classes d'apprenants japonais, force nous est de constater que l'ordre des mots revêt une importance capitale lors de la construction d'une phrase en français. Pour tenter de justifier notre parti pris de faire travailler les apprenants sur les structures élémentaires de la phrase simple, prenons l'exemple de ce vers célèbre de Racine « pour qui sont ces serpents qui sifflent sur nos têtes ? » et malmenons-le ainsi : * « qui serpents sur ses sifflent têtes nos pour sont qui ? ». Certes, les formes peuvent sembler correctes (la forme « sifflent » existe bel et bien), mais l'ordre syntaxique est à ce point incohérent que l'ensemble de la séquence devient incompréhensible à un francophone. Prenons à présent le même exemple en omettant les inflexions morphologiques et même certaines parties du discours, jusqu'à obtenir, par asyndète de leurs liaisons morpho-syntaxiques, la suite de mots suivante : * « pour qui être serpent siffler sur tête ? ». Désormais, même si la séquence est naturellement encore imparfaite, l'ordre syntaxique n'y est plus autant malmené que précédemment, si bien qu'un francophone apparaît alors en mesure de « réparer » les parties défectueuses de cet énoncé, car il en a compris le sens. A un niveau intermédiaire, nombre d'apprenants japonais ont encore souvent tendance à produire le premier type d'énoncé notamment

dans le cadre de la composition d'un texte argumentatif qui suppose le maniement de structures phrastiques enchâssées complexes. Or, la persistance de ce genre de production ne risque-t-elle pas d'entraîner chez l'apprenant, sans aller jusqu'à l'abandon de l'étude de la langue, la fossilisation d'approximations qui retardera durablement l'accès à une bonne maîtrise de la langue ? C'est cette inquiétude qui nous a conduit à privilégier une pratique réflexive, au niveau de la phrase, du thème comme instrument d'apprentissage, de pratique et d'analyse des mécanismes syntaxiques à l'oeuvre non seulement en français mais aussi en japonais. Confrontée à la réalité de la classe et de ses apprenants aux prises avec des difficultés de structuration récurrentes, cette approche pédagogique se révèle un outil parfaitement adapté, voire ludique chez certains, pour les résoudre ou à tout le moins les amoindrir tout en proposant une réflexion guidée sur les mécanismes de production de phrases correctes (des formes porteuses de sens) et de leur agencement en unités plus vastes.

Convaincu que, dans ce cours bien précis, la phrase est le cadre naturel de la grammaire (Le Goffic, 1993, 2001), nous nous inscrivons donc délibérément dans une optique structurale selon laquelle des règles très générales expliquent tant la construction interne des phrases que l'articulation entre elles. Cependant, la pratique du thème nous prouve empiriquement que, loin de cantonner à une application systématique de règles morphosyntaxiques prétendument isolées de tout facteur extérieur, le travail sur la phrase effectué en classe ouvre bien au contraire la voie à une réflexion sur les phénomènes transphrastiques (cohérence, cohésion, connexité) et sur le contexte comme facteur de contrainte à l'emploi de telles formes linguistiques plutôt que d'autres. En d'autres termes, la phrase est le support technique à l'expression de tous les possibles de la langue, la condensation du syntaxique et du lexical, l'invisible bornage de l'association forme/sens : « de même qu'elle préconstruit des schémas formels très généraux caractéristiques de chaque langue, elle préconstruit en même temps le sens en associant les mots-arguments à l'intérieur d'un schéma prédicatif » (Chiss et Meleuc, 2001, p. 7). C'est en cela que nous y voyons une unité de réflexion à taille « étudiante » à partir de laquelle l'apprenant japonais pourra s'approprier (intérioriser) la structure de la langue et tendre à l'autonomie en

français.

2.2. Le choix d'un « langage paragrammatical » sur mesure

Comme le relève Chiss (2002), « c'est à [une] grammaire interactive (faite de simplifications, de conventions, de répétitions, d'adaptations, parfois de métaphores) qu'est exposé l'apprenant dans la classe plus qu'aux grammaires de référence ou aux grammaires pédagogiques, même si l'enseignant s'est, lui, appuyé sur elles pour construire sa démarche ». Parce que les terminologies, variables d'un pays à l'autre et d'un auteur à l'autre, ne se recouvrent que rarement et parce qu'il faut bien, d'une part, que l'enseignant s'interroge sur les contenus grammaticaux de ses cours, leur organisation, leur progression et leur présentation (Chiss, 2002), et d'autre part, qu'il s'assure que tous dans la classe, les apprenants et lui-même, perçoivent les mêmes réalités derrière le métalangage, nous avons opté pour une terminologie scolaire minimale.

Ce « langage paragrammatical », dont nous présentons ici l'essentiel, doit faciliter l'interaction et la réflexion entre les apprenants.

- les catégories lexicales⁶ (noms, adjectifs, verbes, adverbes, pronoms, prépositions, conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, pronoms relatifs simples et composés) ;
- les fonctions grammaticales (sujet, complément d'objet direct (sans préposition), complément d'objet indirect (avec la préposition *à* ou *de*), complément circonstanciel (généralement avec préposition)) ;
- les fonctions syntaxiques (proposition principale, proposition subordonnée complétive, proposition subordonnée circonstancielle, proposition subordonnée relative, coordination, subordination) ;
- la nominalisation, le discours direct, le discours indirect ;
- les notions de genre et de nombre, d'accord, la conjugaison, les modes et les temps.

Il est à noter que nous ne parlons jamais de « détermination » terme auquel nous préférons l'expression plus imagée « donner des informations supplémentaires ». Ainsi, dans le groupe nominal « la petite fille sage », les adjectifs ont pour rôle de préciser que la fille en question n'est ni grande ni méchante. Dans le groupe verbal, « parler calmement », l'adverbe précise de

⁶ En anglais : parts of speech.

quelle façon de parler il s'agit. Ce faisant, nous associons parallèlement nom et adjectif, verbe et adverbe. Il en va de même pour les compléments circonstanciels qui « donnent des informations supplémentaires » sur les circonstances dans lesquelles se déroule l'action exprimée par le verbe, quand, où, comment, avec quoi, avec qui, pourquoi... Quant aux articles, les apprenants se contentent de savoir que, d'une part, devant chaque nom, il en faut obligatoirement un quel qu'il soit, et que, d'autre part, sauf cas spécifique à découvrir en contexte pour en comprendre la logique, c'est son absence qui pose problème moins que l'emploi d'un défini à la place d'un indéfini ou d'un partitif, dont les nuances sont également à découvrir en contexte : « tu bois le café ? » (celui que je t'ai servi) ; « tu bois un café ? » (que nous allons commander et non une bière) ; « tu bois du café ? » (tu sais, ce breuvage noir dans la cafetière).

De facture très classique, ce « langage paragrammatical » arbitraire, partiel et imprécis⁷ (Leeman, 2001) n'a d'autre vocation que d'être *la koiné* de la classe. On n'attend nullement de lui qu'il suffise à expliquer tel ou tel fait de langue, ce que seule une réflexion sur la langue menée à partir d'une difficulté en contexte rend possible par une sollicitation des savoirs.

2.3. Le choix d'enseigner la syntaxe « infra-propositionnelle »

Nous entendons signifier par syntaxe « infra-propositionnelle » (terme non destiné aux apprenants) le fait que « [l]a capacité à produire un texte repose crucialement sur la connaissance des structures argumentales autorisées par tel nom ou tel verbe (à partir desquelles seulement un énoncé devient constructible), même si ces propriétés ont été trop longtemps isolées dans un savoir étiqueté « vocabulaire » au lieu d'être étroitement associées aux constructions phrastiques abstraites comme elles devraient l'être » (Chiss et Meleuc, 2001, p. 10). Cette syntaxe correspond donc à l'agencement interne de toute proposition autour d'un verbe (point de passage le plus sûr entre les deux langues) qui détermine la nature et l'ordre des compléments. Dans la phrase suivante : 「英国の街角で、防犯カメラが急速な勢いで増えている。」⁸, l'apprenant doit pouvoir repérer le verbe 増えている (croître),

⁷ Leeman (2001, p. 15) note à ce sujet que « [l']un des défauts des descriptions grammaticales est souvent que sont regroupés sous une appellation notionnelle générale des mots ou groupes de mots qui, en fait, ne sont pas équivalents ».

son sujet 防犯カメラ (les caméras de surveillance) et deux compléments circonstanciels 急速な勢いで (à un rythme rapide) et 英国の街角で (aux coins des rues britanniques).

2.4. Le choix d'enseigner la syntaxe « supra-propositionnelle »

Par syntaxe « supra-propositionnelle » (terme non destiné aux apprenants), nous faisons référence aux principes de subordination et de coordination qui régissent l'agencement des propositions entre elles. Fidèle à notre « langage paragrammatical », nous présentons les subordonnées complétives et circonstanciennes comme « donnant des informations supplémentaires » sur la nature de leur relation avec la proposition principale (cause, conséquence, opposition, but, comparaison, etc.), tandis que les subordonnées relatives « donnent des informations supplémentaires » sur un ou plusieurs noms dans une ou plusieurs propositions de la phrase. Alors que les premières se placent indistinctement avant ou après la principale, nous insistons sur l'insertion des secondes immédiatement après ce nom qu'elles complètent en suspendant le déroulement de l'ordre syntaxique de cette proposition. Isolons les différentes propositions de la phrase suivante :

「酸味のあるブルターニュ産の林檎を買うために並んでいた列の、私のすぐ前にいた少女が、とつぜん隣にすり寄ってきた勤め人らしい男に腕を捕えられて悲鳴をあげた」⁹

- principale : 「列の少女がとつぜん男に腕を捕えられて悲鳴をあげた」
(une jeune fille de la file a soudain été saisie au poignet par un garçon et s'est mise à hurler) ;

- subordonnée circonstancielle (but) : 「ブルターニュ産の林檎を買うために」 (afin d'acheter des pommes de Bretagne) (1) renseigne le verbe « se tenir dans la file » ;

- subordonnées relatives :

「私のすぐ前にいた少女」 (la jeune fille qui était juste devant moi) (2) apporte des précisions sur un nom de la principale ;

「勤め人らしい男」 (un garçon qui avait l'air d'un employé) (3) apporte

⁸ « Eikoku miharu bôhan kamera » (Le Royaume-uni dans l'oeil des caméras de sécurité), *Journal Asahi*, 10 fév. 1999.

⁹ HORIE Toshiyuki, « Yônashi wo nusunda shôjo », *Oparaban*, Tokyo : Seidosha, pp. 63-66.

des précisions sur un autre nom de la principale ;

「並んでいた列」 (la file *dans laquelle* je me tenais) (4) apporte encore des précisions sur un autre nom de la principale ;

「酸味のあるブルターニュ産の林檎」 (des pommes de Bretagne *qui ont* un goût acidulé) (5) apporte des précisions sur un nom de la subordonnée circonstancielle ;

「隣にすり寄ってきた勤め人」 (un employé *qui était* venu se placer à côté d'elle) (6) apporte des précisions sur un nom d'une subordonnée relative.

On peut alors aisément organiser ainsi la phrase française à partir des éléments de la proposition principale :

« La jeune fille (2) dans la file (4) (1) (5) a soudain été saisie au poignet par un garçon (3) (6) et s'est mise à hurler. »

C'est d'acquérir la maîtrise de cette combinatoire dont ont besoin les apprenants japonais. Le recours au thème réflexif le permet, mais au-delà de ce jeu de meccano, il offre la promesse d'une réelle autonomie grâce à la relation forme/sens que la sélection préalable du lexique (des mots) fait apparaître.

3. L'intérêt didactique de la pratique du thème pour les apprenants japonais

Dans cette même revue, Carton et Mizuno (2006) ont largement insisté sur la nécessité, parvenu à un certain degré d'apprentissage, d'un enseignement qui, aux côtés des compétences linguistiques, développe la prise en compte du contexte. Nous partageons sans réserve la liste des avantages qu'offre selon eux le recours à la pratique du thème comme outil didactique avec des apprenants japonais de niveau 2 et nous souscrivons au choix, comme support, de documents authentiques (articles de presse en particulier) garant de la variété des sujets abordés, de leur actualité, de leur précision et de leur concision. Variété, non seulement des sujets abordés, mais aussi des constructions syntaxiques et du lexique grâce auquel construire son vocabulaire prend alors tout son sens pour l'apprenant. Comme dans leur classe, nos étudiants sont habitués à définir « une stratégie lexicale » qui requiert la consultation de plusieurs dictionnaires japonais-français, mais

surtout français-français, version papier ou en ligne, ainsi que d'encyclopédies. Comme dans leur classe, une réflexion commune autour des notions « d'acceptabilité » et « d'interprétation » qui conduit à des corrections lexicales, syntaxiques et contextualo-culturelles, stimule la motivation, enclenche une dynamique d'échanges oraux avec l'enseignant et d'interaction entre les apprenants eux-mêmes et autonomise ceux-ci dans leur production d'actes de communication.

Le thème, parce qu'il fait s'engager l'apprenant dans un processus d'apprentissage où il ne s'agira pas simplement de plaquer des formes et des structures mais de se les approprier en contexte, selon le sens en jeu, pour les utiliser à bon escient, est donc bien cet instrument didactique qui permet d'enseigner la langue dans son triple rôle : « *de découverte des formes* de l'autre langue en rapport avec les sens qu'elles véhiculent ; *d'expression des intentions de communication* du sujet parlant qui correspondent aux particularités de la situation de communication dans laquelle il se trouve ; *de mise en œuvre des stratégies de discours* qui permettront au sujet parlant de persuader ou de séduire l'autre en fonction des particularités de la culture étrangère » (Charaudeau, 2001, p. 27). Quant à la valeur didactique du thème au regard de l'objectif d'autonomisation, Cristea (1987, pp. 113-114) souligne très justement que « la mise en équivalence n'est pas un simple appariement d'unités appartenant à deux langues en contact d'apprentissage, mais un instrument au service de la constitution d'une bigrammaire conçue de manière à faciliter les décisions [...] permettant de reconstituer en langue cible l'information pertinente formulée, explicitement ou implicitement, en langue base ».

La mise en pratique du thème dans la classe confirme-t-elle la théorie ?

4. La méthode

4.1. Principes généraux d'organisation du cours

Afin de satisfaire aux exigences propres à la direction d'un cours vivant, fait d'interactions enseignant/apprenants, et intéressant, nous devons veiller :

- 1) au rythme de la progression ;
- 2) à l'organisation d'étapes ;
- 3) à la variété des acquis offerts aux apprenants.

Tout d'abord, la traduction du texte est menée phrase par phrase, ou plutôt, par « unité de sens¹⁰ ». La cohérence globale du texte (en japonais) à traduire fait l'objet d'un travail de réexamen du texte produit (en français) assuré au fur et à mesure, l'enseignant attirant l'attention des apprenants sur les phénomènes transphrastiques de cohérence, de cohésion et de connexité, de même que sur l'idiomaticité dont ils ne sont pas encore en mesure de juger par eux-mêmes, afin que la traduction proposée pour chaque nouvelle phrase soit en accord avec les précédentes. Ensuite, il est essentiel de baliser le terrain, afin que l'apprenant ose se risquer seul (en dehors du cours) dans cette aventure « d'intériorisation » de la grammaire française, ce qui suppose la mise en place d'une procédure de traduction. Et enfin, nous avons voulu cet exercice le plus flexible possible grâce à une offre la plus large possible. Par exemple, certains apprenants de niveau intermédiaire éprouvent des difficultés pour enrichir leur vocabulaire, ne sachant comment s'y prendre, certains autres plus avancés souhaitent approfondir leur compréhension des mécanismes idiomatiques de la langue, alors que les débutants ont besoin de structurer leur perception des règles fondamentales d'organisation de la phrase française. Ce cours vise donc à satisfaire ces diverses attentes par la possibilité d'un travail plus approfondi sur tel ou tel point compte tenu du parcours antérieur d'apprentissage de chaque apprenant.

4.2. Exemple de pratique du thème en cours

Cinq étapes illustrent la progression vers l'achèvement du processus de traduction :

- 1) lecture, à haute voix, de la phrase à étudier (sens et nuances éventuelles) ;
- 2) analyse et choix du lexique (prise en compte de la relation forme/sens) ;
- 3) analyse grammaticale du texte japonais (déconstruction)¹¹ ;

¹⁰ Nous entendons par « unité de sens » ce que nous appelons « paragraphe » en français, mais qui ne correspond pas toujours à la même réalité dans les textes japonais utilisés comme support pédagogique, principalement des articles de presse, où il peut s'agir de 2, 3 ou 4 phrases courtes dans lesquelles verbes et sujets sont parfois sous-entendus.

¹¹ La 3ème étape déroute bien souvent les apprenants japonais guère habitués à porter

- 4) élaboration grammaticale du texte français (reconstruction) ;
- 5) vérification du degré d'acceptabilité, d'idiomaticité et d'interprétation.

Examinons donc les productions de deux catégories d'apprenants, l'une encore peu habituée à la pratique du thème telle que nous la préconisons (groupe A), et l'autre ayant déjà atteint une réelle autonomie dans sa réflexion sur la grammaire française (groupe B), et les réflexions qu'ils formulent.¹² Le texte proposé, rédigé par un journaliste chinois en poste au Japon, Lee Xiao Mu, déplore l'autocensure de la presse japonaise d'aujourd'hui qu'il compare à celle que pratiquaient les journalistes en Chine populaire il y a 20 ans :

「最近でこそ、鳥インフルエンザで死亡者が出たといったニュースが中国でも報じられるようになったが、当時は事件や災害で人が死んでもまったく報道されなかった」¹³

Commençons par la seconde étape consacrée à l'étude et au choix du lexique. Le choix du mot juste doit s'opérer le plus tôt possible afin de fixer les contingences syntaxiques qui découlent de l'utilisation de tel nom, de tel verbe ou de telle préposition. La recherche pour chaque mot de la phrase de toutes les traductions possibles en français, puis la consultation du dictionnaire français-français, qui seul peut indiquer les emplois idiomatiques commandés par le contexte (Carton et Mizuno, 2006), constitue une part bien plus lourde et ardue de la préparation du cours pour le groupe A que pour le groupe B. Le premier ne discerne pas la différence entre « événement » (au

un regard critique sur le fonctionnement de leur propre langue. L'analyse grammaticale de la phrase japonaise a deux objectifs précis : d'une part, repérer le(s) verbe(s) et leur(s) équivalent(s)-sujet(s), et d'autre part, établir une sélection entre le verbe principal et les verbes en position subordonnée.

¹² Bien que les deux catégories d'apprenants suivent ici le même cours, en raison de leurs différences de niveau (A2-B1 pour le groupe A et B2-C1 pour le groupe B), elles n'appréhendent pas le texte avec le même degré de finitude, n'expriment pas les mêmes analyses sémantiques et ne recourent pas aux tournures idiomatiques avec le même naturel. La comparaison de leurs productions illustre l'importance du degré d'autonomie grammaticale que permet d'acquérir la pratique d'un thème qui invite à réfléchir au lien entre forme et sens.

¹³ « Aidoru Taizô kun to fujiyû na Nihon media » (Taizô la vedette et les médias japonais prisonniers), *Newsweek (japanese edition)*, 7 déc. 2005.

sens large) et « affaire criminelle » pour 事件. Il choisit de traduire や par « et » au lieu de « ou », dans 「事件や災害で人が死んでも」 (même s'ils meurent victimes d'un crime [*et] ou d'une catastrophe naturelle) méconnaissant l'usage qui veut qu'on ne meure que d'une seule cause, sauf à considérer ces causes comme complémentaires les unes des autres, et démontre par là même qu'il n'a pas encore intégré la relation forme/sens à l'œuvre ici. L'hésitation entre « parvenir à » et « être en mesure de » pour 「ようになった」, outre un éclaircissement sur la nuance (« parvenir à ouvrir la porte après avoir essayé toutes les clefs » et « être en mesure d'ouvrir la porte après avoir retrouvé le trousseau de clefs »), fournit une nouvelle occasion d'attirer l'attention sur l'influence sur la structure de la proposition de la préposition « à » ou « de ». Ce genre d'explication est souvent renforcé par l'exemple frappant illustré par les phrases (a) et (b) ci-dessous qui provoquent à la fois hilarité et prise de conscience :

(a) « La télévision [sur laquelle j'ai tapé hier au magasin] a imposé. »

(b) « La télévision [que j'ai tapée hier au magasin] a imposé. »

Où l'on vérifie que le sens du verbe « taper » dépend de la préposition qu'il régit ou pas (« battre » en (a) et « dérober » en (b)), influe sur la construction syntaxique de la subordonnée relative et modifie le contexte. Si le groupe B a intériorisé ce phénomène, il n'accepte pourtant pas encore l'idée d'avoir à construire le verbe avec tous les compléments qu'il appelle, comme le montre son emploi du verbe « informer quelqu'un de quelque chose » :

« As-tu informé le directeur de ma décision ? »

*« Oui, j'ai informé. » (au lieu de, « Oui, je l'en ai informé. »)¹⁴

Continuons, à présent, par les troisième et quatrième étapes, consacrées au travail d'analyse grammaticale en vue de composer le schéma de la structure syntaxique française.

Le groupe A, qui a opté pour la coordination, préférant rendre la particule か^s par « mais » et rester le plus fidèle possible à la structure japonaise, prouve d'un manque d'assurance et de maîtrise des règles syntaxiques du français, a proposé la traduction suivante :

¹⁴ A noter que l'énoncé développé, « oui, j'en ai informé le directeur », était confondu avec une tournure emphatique.

« La nouvelle (1) (2) a pu récemment être aussi diffusée en Chine, MAIS... »

(1) « (une nouvelle) qui dit que » ;

(2) « des morts sont apparus à cause de la grippe aviaire ».

Même si la phrase est compréhensible, nous avons suggéré de supprimer la relative (1) et de transformer la complétive (2) par une relative : « une nouvelle selon laquelle... ». Par ailleurs, nous avons insisté sur le comique de l'expression « des morts sont apparus » et proposé « la grippe aviaire a causé ses premières victimes ».

Le groupe B a, quant à lui, opté pour la subordination préférant rendre la particule 乃 par « alors que » et s'efforcer de restituer une structure qui embrasse le contexte et sa perception par un francophone, preuve d'une autonomisation progressive à réfléchir sur la grammaire française. Leur traduction est la suivante :

« Récemment, le gouvernement chinois a enfin informé de ce que la grippe aviaire a tué (1), ALORS QU' à l'époque aucune information n'était diffusée du tout, même si des gens étaient victimes de crimes ou de catastrophes naturelles (2). »

En relisant cette traduction, le groupe a pris conscience de lui-même de l'utilité de nominaliser le segment (1) en « le décès de malades atteints par le virus de la grippe aviaire » et le segment (2) en « y compris les victimes de crimes ou de catastrophes naturelles passées sous silence ». Par ailleurs, les interrogations du groupe B ont tourné autour de l'interprétation du texte. Après avoir choisi une construction active, le sujet devait-il être « le gouvernement » ou simplement « les médias », dont on sait qu'en Chine ils sont étroitement contrôlés ? Mais la réflexion la plus stimulante a concerné la justesse de la valorisation de l'évolution de la situation des médias chinois par rapport à il y a 20 ans en raison de l'emploi de « alors que ». Or, cette valorisation ne serait pas judicieuse, puisque l'auteur déplore dans son article un mouvement inverse affectant les médias japonais, ce qui n'a rien de réjouissant. Les apprenants attribuent à cette évolution chinoise une valeur négative déterminante pour la compréhension globale du texte, bien qu'elle ne serve qu'à établir un point de comparaison entre l'évolution inverse constatée dans les deux pays. Face à ce type de réflexion, il revient alors à l'enseignant de

clarifier les aspects sociolinguistiques et psycholinguistiques que seul un locuteur natif peut affirmer sans pour autant toujours pouvoir les expliquer.

5. Conclusion : une évaluation sur le long terme

Comme nous venons de le voir, dès lors que les apprenants ont admis le rôle central du verbe dans l'ordonnement de la proposition (principale ou subordonnée), la logique de leur agencement en unités plus larges (principe de la subordination complétive, circonstancielle et relative), la véritable difficulté d'apprentissage se concentre alors sur la gestion et la maîtrise de la polysémie du lexique français, autrement dit de l'usage, de l'acceptabilité, de l'idiomaticité (Chiss, 2002). Quand les étudiants sont parvenus à ce degré de compétence dans la manipulation des structures, l'enseignant doit concevoir un apprentissage qui, placé dans une perspective sociolinguistique, propose la mise en correspondance des systèmes socioculturels du français et du japonais, fasse ressortir leurs traits communs et distinctifs et permette de saisir la langue cible en fonctionnement. Le recours à la pratique du thème nous semble, là encore, suggérer des pistes pour des activités didactiques fondées soit sur l'analyse contrastive, soit sur la stylistique comparée (Cristea, 1987).

Demeure toutefois une question, avec laquelle nous concluons ce travail, celle de l'évaluation de cet outil d'apprentissage sur le long terme. En effet, compte tenu des contraintes imposées par les programmes universitaires nippons, les apprenants à qui il est proposé de travailler ainsi la grammaire française, à partir des réalités de la langue contextualisées et, au-delà, de rechercher à se l'approprier (« se constituer une bigrammaire »), ne peuvent guère s'exercer qu'une ou deux années maximum. Le renforcement de l'autonomisation des compétences de communication constaté auprès d'apprenants japonais en Instituts ou Alliances assidus à la pratique réflexive du thème semble vérifier la valence didactique de la traduction. Toutefois, seule une étude sur l'ampleur de leur capacité à se dégager réellement des schémas linguistiques et conceptuels du japonais pourrait nous apporter un début de réponse.

Bibliographie

BALLARD M. (1995), « Objectif : traduire, ou traduire : objectifs ? », *Les*

Langues Modernes, 1/1995, pp. 25-36.

- BESSE H. (1986), « Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques », *Les Langues Modernes*, 2/1986, pp. 19-34.
- BESSE H. (1998), « De la “culture grammaticale” d’une langue étrangère », in LEGRAND G. (éd.), *Pour l’enseignement de la grammaire*, Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais, pp. 101-115.
- BESSE H. (2001), « Peut-on “naturaliser” l’enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », *Le français dans le monde, numéro spécial « Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones »*, pp. 29-57.
- BESSE H., PORQUIER R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris : CREDIF/Hatier.
- CARTON M., MIZUNO M. (2006), « Pour un “thème” moderne dans l’enseignement du FLE », *Revue japonaise de didactique du française, Vol. 1, n. 1, Études didactiques*, pp. 134-148.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l’expression*, Paris : Hachette.
- CHARAUDEAU P. (2001), « Une grammaire pour s’exprimer et réfléchir », in DEMARTY-WARZÉE J. et ROUSSEAU J., « Faire une grammaire, faire de la grammaire », *Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier, pp. 23-28.
- CHISS J.-L. (2002), « Débats dans l’enseignement/apprentissage de la grammaire du français », communication présentée au Colloque « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en FLE », École de Français Moderne, Université de Lausanne, 24 avril 2002, reprise in *Cahiers de l’Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, 13, Université de Lausanne, pp. 5-16.
- CHISS J.-L., DAVID J. (2001), « Faire une grammaire : organisation du champ et prise en compte de l’apprenant », in DEMARTY-WARZÉE J. et ROUSSEAU J., « Faire une grammaire, faire de la grammaire », *Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier, pp. 46-55.
- CHISS J.-L., MELEUC S. éds (2001), « Et la grammaire de phrase ? », *Le français aujourd’hui*, n°35, Paris : AFEF, pp. 3-10.
- CRISTEA, T. (1987), « Valences didactiques de la traduction », *Le français dans*

le monde, numéro spécial, pp. 113-118.

- GARNIER C. (1985), *La Phrase japonaise : structures complexes en japonais moderne*, Paris : Publications Orientalistes de France.
- GILE D. (1994), « La disponibilité lexicale et l'enseignement du vocabulaire japonais », in F. MACÉ (sous la direction de), *Mélanges offerts à René Sieffert à l'occasion de son soixante-dixième anniversaire*, INALCO Centre d'Études Japonaises, Cipango-Cahiers d'études japonaises (numéro spécial), Paris : Publications Langues'O, pp. 315-331.
- LADMIRAL J.-R. (1987), « Pour la traduction dans l'enseignement des langues : "version" moderne des Humanités », *Les Langues Modernes*, 1/1987, pp. 9-21.
- LEEMAN D. (2001), « Quand les formes informent : de la grammaire à la sémantique », *Le français aujourd'hui*, n°35, Paris : AFEF, pp. 12-19.
- LE GOFFIC P. (1993), *Grammaire de la phrase française*, Paris : Hachette.
- LE GOFFIC P. (2001), « Pourquoi et comment une grammaire de la phrase : quelques réflexions », in DEMARTY-WARZÉE J. et ROUSSEAU J., « Faire une grammaire, faire de la grammaire », *Les Cahiers du CIEP*, Paris : Didier, pp. 29-39.
- MAINGUENEAU D. (1994), *L'Énonciation en linguistique française*, coll Les Fondamentaux, Hachette Supérieur, Paris : Hachette.
- STRAUSS A. (1987), « Les divers aspects de l'impact de la traduction sur l'apprentissage des langues », *Les Langues Modernes*, 1/1987, pp. 29-32.
(Université Nanzan)