

## Politique éditoriale

Éditée par la Société Japonaise de Didactique du Français (SJDF, fondée en 1970), la *Revue japonaise de didactique du français* (intitulée *Enseignement du français au Japon*, jusqu'en octobre 2005) est une revue académique qui s'est internationalisée au fil des années et dont le comité de rédaction a le souci constant d'améliorer le niveau.

Le but de cette revue est de faire connaître aux membres de la SJDF, au Japon ou ailleurs, les résultats des recherches les plus récentes dans les domaines de l'enseignement du français, de la connaissance de la France et de la Francophonie. Elle contribue également au développement de l'enseignement de la langue française et aux échanges dans les domaines précités, aussi bien au Japon que dans le reste du monde. La revue s'est donné pour tâche d'être une ressource pour la compréhension mutuelle au niveau international en faisant progresser la diversité culturelle et linguistique.

Depuis sa fondation, la SJDF, bien que localisée au Japon, a un caractère fortement international ; elle comprend environ 20 % de membres ayant le français pour langue maternelle, ce qui explique que la revue soit rédigée aussi bien en français qu'en japonais. La SJDF fait aussi des efforts importants pour diffuser les résultats des recherches à l'étranger. Les articles et notes de recherche de la revue sont examinés et évalués de manière anonyme par des conseillers scientifiques.

La revue est constituée de deux publications. La première, *Études didactiques*, traite de l'enseignement du français sur le plan théorique et pratique, tandis que la deuxième, *Études françaises et francophones*, est consacrée à la recherche sur la francophonie. Reflétant les spécificités des études du FLE fondées sur une double approche théorique et pratique, la revue propose non seulement des articles de recherche, mais également des comptes rendus variés, d'expériences pédagogiques, de congrès et de formation d'enseignants, soit un large éventail de résultats de la recherche en didactique du FLE. Le FLE de l'enseignement primaire et secondaire y est également représenté, ainsi que les recherches sur les langues, les cultures et les sociétés française et francophone.

En présentant des Sociétés Académiques et des rapports de stages du monde entier, mais aussi des informations sur des résultats de recherche de pointe, des notes de lecture et une liste des dernières publications, la revue contribue très activement à l'information des membres de la Société, mais aussi des lecteurs au-delà de la France et du Japon. Elle assure ainsi un renouvellement et une amélioration constante de la qualité de l'enseignement et de la recherche en FLE, sur le plan international.

Le 7 juillet 2014

Le comité de rédaction de la revue de la SJDF

## 編集方針

日本フランス語教育学会(1970年設立)の刊行する *Revue japonaise de didactique du français* は、これまで本学会が設立以来刊行してきた『フランス語教育』の名称を2005年10月に変更し、高度化、国際化した学術雑誌である。本誌の目的は、日本におけるフランス語教育ならびに、フランスおよびフランス語圏(フランコフォニー)研究に関する最新の研究教育成果を国内外の会員に広く周知し、日本ならびに世界各国のフランス語教育全体の発展と交流に寄与し、言語と文化の多様性を積極的に推進し、国際社会の相互理解に資することにある。

本学会は、設立時より構成員のおよそ二割がフランス語を母語とする会員であり、国内学会でありながらも高い国際性を特色とするもので、このため掲載論文等はフランス語と日本語の二言語を使用し、国外への研究成果の発信に積極的に努めている。掲載論文ならびに研究ノートは学術顧問によるブラインド・レフェリー制の査読ならびに評価を経たもので、最新の研究成果を公開するものである。

本誌は、フランス語教育を理論的あるいは実践的に論じる *Études didactiques* と、フランコフォニー研究に当てられた *Études françaises et francophones* の二冊より構成されている。理論と実践の相互性に立脚するフランス語教育学の独自性を反映し、研究論文だけではなく、実践報告、学会・研修会報告、および教員養成報告など多様な研究教育の成果を網羅し、高等教育に限らず、初等・中等教育におけるフランス語教育、ならびにフランスやフランス語圏の言語や社会文化に関わる研究をもその射程に収めている。

さらに、本誌は、日本やフランスのみならず、世界各国の学会・研修会報告をはじめ、先端的研究成果や情報などを出版物案内、書評ならびに論文目録などの形態で会員への周知普及につとめ、これにより、日本および国際社会におけるフランス語研究教育の刷新と質的向上に貢献するものである。

2014年7月7日

日本フランス語教育学会学会誌編集委員

## Le mot du conseiller scientifique

**KELLY Michael**  
**(Université Southampton)**

Lors de ma visite au Japon pendant le printemps de 2014, j'ai pu assister à plusieurs événements, y compris aux Rencontres pédagogiques du Kansai, à Osaka, et au colloque international de Kyoto, intitulé : *L'Interculturel à la croisée du monde. Didactique et pédagogie des langues et des cultures*. Au cours de ces événements, j'ai rencontré bon nombre de participants au réseau des enseignants de français, et j'ai pu apprécier la haute qualité des enseignants et des chercheurs, et le rôle important que joue pour eux la *Revue japonaise de didactique du français*.

En effet, une revue est d'abord une communauté humaine, et elle doit répondre en premier lieu aux besoins de cette communauté. Dans le cas de la *RJDF*, elle offre une nourriture intellectuelle à ses lecteurs en même temps qu'un moyen de diffuser les travaux de ceux-ci. Le plus souvent, ces deux objectifs sont assurés dans un même article et on constate que tel participant apporte des aperçus importants, provenant soit de ses recherches personnelles soit de discussions collectives.

Ces objectifs ne sont pas forcément exclusifs. Offrir une nourriture intellectuelle exige aussi que la revue puisse apporter des idées neuves et même inattendues, venues de sources inconnues aux lecteurs et lectrices. Cela permet d'aérer les conceptions familières et d'ouvrir les portes aux débats nouveaux. De même, la revue n'est pas forcément le moyen d'expression approprié pour tous les travaux de la communauté. D'autres voies permettent de disséminer des communications qui ne correspondent pas au profil de la revue, ou qui aspirent à atteindre un public différent (plus large, plus spécialisé etc.).

En même temps qu'elle répond aux besoins du lectorat, la revue doit aussi assumer des responsabilités dans le monde cognitif, où elle fait figure de représentante du domaine d'études qui est le sien – la didactique du français dans la perspective du Japon. C'est dire que l'équipe de rédaction devra continuer à développer la diffusion de la publication, et la qualité de son contenu, par tous les moyens dont elle dispose.

En fait, la *RJDF* est trop peu connue en dehors du Japon. A titre d'exemple, des chercheurs ou enseignants européens s'étonnent parfois de trouver des trésors dans cette publication qu'ils ne connaissaient pas. De même, ils ne songent pas à y adresser leurs propres manuscrits. Certes, les Européens qui ont fait connaissance de la revue n'hésitent

pas à en parler autour d'eux, mais ils sont encore trop peu nombreux.

Aujourd'hui, il ne manque pas d'outils pour faire connaître une revue sur le plan mondial. Encore faut-il que la communauté qu'elle dessert ait la volonté de prendre cette direction. Il y a des risques à le faire, par exemple au niveau de l'identité établie et de l'accès aux participants. Mais il y a aussi des opportunités, par exemple au niveau d'une audience accrue et de contributions plus diverses.

Dans ma perspective de conseiller deux fois étranger (ni japonais ni français) je ne pourrais que témoigner de l'originalité de la *RJDF* et de la grande richesse qu'elle apporte. Elle révèle une communauté de pratique vigoureuse, dont je souhaiterais qu'elle ait plus de contacts avec ses homologues européens, surtout dans les pays où le français est enseigné comme langue étrangère. J'y verrais des possibilités considérables d'enrichissement réciproque.

## Éditorial

CHEVALIER Laurence

(Rédactrice en chef, univ. Seinan Gakuin)

Cette année, les deux numéros, *Études didactiques* et *Études françaises et francophones*, sont exceptionnellement réunis en une seule publication. Il ne s'agit pas d'un changement de politique éditoriale puisque la distinction entre ces deux volets est maintenue comme auparavant, mais d'une simple raison d'ordre logistique. En effet, suite au congrès conjoint de la SJDF et de la SCELLF (Société coréenne d'enseignement de la langue et de la littérature françaises) à Séoul l'automne dernier, il a été décidé de publier à part les textes issus de cette rencontre, diminuant par là-même le nombre potentiel de contributions soumises pour notre volume 9. On ne peut que s'en réjouir, pour au moins deux raisons.

D'abord, la publication commune des actes du congrès conjoint prolonge et renforce la collaboration nippo-coréenne dans le domaine de la didactique du français, ce qui apporte une pierre importante à la construction de la politique d'échange et de rapprochement avec les pays de la zone de l'Asie de l'est, entreprise par la SJDF depuis quelques années et à laquelle la *Revue* prend part activement. Signalons d'ailleurs, à titre d'information régionale, que la Mongolie a organisé l'automne dernier son premier congrès international de français, contribuant ainsi au dynamisme du FLE dans la région et au développement des liens entre ses pays.

Ensuite, cette collaboration intervient dans des contextes nationaux politiques et diplomatiques peu favorables – même si les tensions entre le Japon, la Corée et la Chine semblent s'alléger sensiblement ces derniers temps – où les projets de coopération trilatéraux, qui concernaient notamment le domaine éducatif, restent toujours bloqués pour l'instant. C'est dire s'il est essentiel de nouer, à des niveaux académiques divers à l'intérieur de la région, des liens solides qui permettent la mise en place de projets réussis. En plus d'assurer la continuité dans la diffusion des travaux de recherche et dans le développement d'une réflexion croisée, ce genre de collaboration montre, si besoin en était, qu'il existe bien plus de points communs que de divergences et que la volonté de coopération ne se trouve, elle, aucunement dans une impasse.



## Regards croisés sur l'altérité dans un monde global<sup>1</sup>

PU Zhihong

(Université Sun Yat-sen)

### Résumé

*À l'heure de la mondialisation économique, des individus de cultures différentes se rencontrent chaque jour davantage. Pourvu que le Moi contacte, échange ou coopère avec l'Autre, il existe la rencontre, l'impact voire le conflit entre l'identité et l'altérité. Comment le regard vers l'Autre implique-t-il la compétence interculturelle et influence-t-il directement la communication des individus issus de cultures divergentes ? Nous essayons dans cet article d'analyser les regards croisés d'apprenants chinois de français et d'expatriés français séjournant dans la province de Guangdong en Chine sur les salutations, rituels les plus banals de la vie quotidienne, mais provoquant nombre d'incompréhensions, en puisant dans la théorie de l'ethnographie de la communication et de l'anthropologie de l'éducation et en analysant les propos recueillis à travers une série d'entretiens sur ce que pensent et ce que font les protagonistes concernés.*

*Benefited from economic globalization, people from different cultures have more and more frequent communication. Although "I" does his endeavor to provide contacts, exchanges or cooperates with the others, appear unavoidably encounters, impacts or conflicts between identity and otherness. How to evaluate the "Other" involves intercultural competence and directly affects the communication of people from different cultures. We try in this article to analyze the perspectives of Chinese learners of French and French expatriates staying in Guangdong Province of China on the greeting, a banal ritual of daily life but causing many misunderstandings, by drawing on the theory of the ethnography of communication and anthropology of education and simultaneously we try to analyze interviews on what believe and do the concerned actors.*

---

<sup>1</sup> Cet article fait partie du « projet du FLE du Bureau de l'Éducation du Guangdong 2011-73 » (本文属由广东省教育厅立项的大学英语精品课项目内容, 2011-73)

## Mots clés

Salutation, altérité, étrangeté, incompréhension, ouverture.

Greeting, otherness, strangeness, misunderstanding, opening.

## 1 Introduction

De nos jours, les gens de cultures différentes se rencontrent chaque jour davantage avec la mondialisation économique. Pourvu que le Moi contacte, échange ou coopère avec l'Autre, il existe la rencontre, l'impact voire le conflit entre l'identité et l'altérité. Ceci devient d'autant plus évident que la distance culturelle paraît grande. Comment le regard vers l'Autre implique-t-il la compétence interculturelle et influence-t-il directement la communication des personnes de cultures divergentes ? En nous enracinant dans la théorie de l'ethnographie de la communication et de l'anthropologie de l'éducation et à travers les propos recueillis dans nos entretiens avec les protagonistes concernés, nous essayons dans cet article d'analyser les regards croisés d'apprenants chinois de français et d'expatriés français séjournant dans la province de Guangdong en Chine sur les salutations sino-françaises. Les salutations, manifestations les plus visibles de l'activité cérémonielle, les plus pratiquées dans la vie quotidienne, commencent et clôturent une rencontre. Quelque simples et évidentes qu'elles puissent sembler, elles ne sont pas toujours comprises par les étudiants de français ni par les expatriés français. Ils interprètent différemment « bonjour », « salut », ainsi qu'une poignée de main, une bise ou une accolade, autant de rituels les plus banals de la vie quotidienne qui sont source de nombre d'incompréhensions et de réactions divergentes.

## 2 Une étrangeté à comprendre

Notre regard sur l'Autre est normalement de nature projective et se réfère d'habitude à notre propre culture. Lors d'une rencontre entre individus de cultures différentes, ce qui ne se réfère pas aux « nôtres » peut paraître étrange, difficile à comprendre, voire incompréhensible. Dans les salutations d'ouverture chinoises, on utilise souvent les salutations contextuelles en posant des questions sur le repas de l'interlocuteur : 吃饭了吗 ? (Avez-vous ou as-tu mangé ?) ou sur le lieu où il va : 去哪儿 ? (Où vas-tu ou allez-vous ?). Pour ceux qui ne connaissent ni la langue ni la culture chinoises ou très peu, les dites salutations ou salutations complémentaires chinoises leur semblent difficiles à comprendre au début dans la mesure où ils ne saisissent pas le sens implicite de ce qui est

exprimé par le locuteur.

(Exemple 1) *Lorsque les Chinois saluent les gens, c'est amusant de constater qu'ils utilisent des salutations formelles telles que « où allez-vous ? » « avez-vous mangé ? », de même qu'on dirait en français « ça va ? ». En France, on ne se préoccupe pas de la santé de la personne à qui on demande « ça va ? ». On est sorti du sens primitif de la question. En chinois, c'est pareil. C'est assez amusant de constater cela, la première fois que les personnes de l'hôtel m'ont demandé : « Où allez-vous ? », j'ai pensé que c'était très impoli de leur part de vouloir savoir ce que je faisais en dehors de l'Université, et qu'ils m'espionnaient en quelque sorte. C'est seulement quelques jours après que j'ai remarqué que les Chinois posaient systématiquement cette question, quand ils rencontrent quelqu'un pour le saluer.* (F1<sup>2</sup>)

Ici « 去哪儿 ? », sorti de son sens littéral, n'est qu'une salutation au même titre que « bonjour ». Or, il est interprété au début par notre enquêté français comme une vraie question, donc perçu comme une agression, une violation de l'espace privé.

Certains Français connaissant un peu le chinois en sont moins choqués, mais ils ne savent pas comment répondre ou comment réagir.

(Exemple 2) *Je ne sais toujours pas quoi répondre jusqu'à présent lorsqu'on me dit : « 吃饭了吗 ? » (As-tu mangé ?), si c'est vraiment une question. On me demande si j'ai vraiment mangé. Est-ce qu'il veut vraiment savoir si j'ai mangé ou est-ce que c'est seulement une façon d'être poli ? Parfois j'ai répondu à la question par : « Oui, j'ai mangé » ou « Non, je n'ai pas encore mangé ». Mais j'ai alors répondu à une vraie question. Vous savez qu'en France, on ne dira jamais : « Est-ce que tu as mangé ? » En général, on dit « Bonjour », « Salut ». Au début, on a l'impression que les questions sont assez incongrues, c'est-à-dire qu'on ne sait pas pourquoi on la pose, elle paraît en dehors du contexte. C'est assez étonnant. Quand on me demande « 你去哪 ? » (Où vas-tu ?), je ne sais pas si je dois répondre « je vais... ». Si je vais au théâtre et je dois répondre « Je vais au théâtre » ; est-ce que je réponds « Je vais à la cantine. » Ou est-ce que je dois répondre la même chose « ni qu na ? » (你去*

---

<sup>2</sup> F1 : propos tenus par l'interviewé français (interview 1)

哪 ?). *Jusqu'à présent je ne sais toujours pas si c'est une certaine façon de dire bonjour ou est-ce qu'il veut vraiment savoir où je vais. Je me rappelle quand j'étais encore à l'université, comme étudiant, l'exemple du professeur Bellassen. Lorsqu'il apprenait le chinois à Pékin, il a croisé un collègue à bicyclette. Le professeur lui a demandé « 你去哪儿 ? » (Où vas-tu ?), et lui, le temps de placer sa grammaire, le temps de répondre, la personne était déjà partie. Alors, c'est un exemple confirmé maintenant, qu'on rencontre pratiquement tous les jours. (F6)*

Certains expatriés pensent que des Chinois posent ce genre de questions par curiosité ou pour s'amuser :

(Exemple 3) *Si un Chinois me pose cette question (« 吃饭了吗 ? » (Avez-vous mangé ?), c'est par curiosité, ils savent que les horaires de nos repas sont très différents des leurs. Cela les amuse de voir que les Français dînent à 8, 9 ou 10 heures du soir et lorsqu'ils me posent la question, c'est pour s'assurer que nous n'avons pas dîné à six heures et demie. Ils me posent toujours la question en souriant et si par hasard je leur réponds que j'ai déjà dîné, ils me demandent ce qui m'est arrivé pour avoir déjà dîné à cette heure-là. (F7)*

Dans les exemples 2 et 3, nous constatons que les énoncés « 吃饭了吗 ? » (Avez-vous mangé ?) ou « 去哪儿 ? » (Où vas-tu ?) revêtent un sens implicite et un sens explicite. Les Chinois emploient davantage celui-là comme un rituel de salutation dénué de son sens littéral, ce qui met les interlocuteurs français dans l'embarras : ne pas savoir quoi répondre. Une vraie question ou une salutation ?

De leur côté, les salutations verbales françaises sont en général accompagnées d'une action, une poignée de main ou un échange de bises. Les salutations gestuelles sont importantes dans la culture française. En France, selon C. Kerbrat-Orecchinoni, on ne se salue généralement que dès lors qu'on se trouve à proximité de son interlocuteur ; mais en se faisant la bise. (cf. Kerbrat-Orecchioni ; 1998 : 52) La bise (ou la poignée de main) est systématique. « Si elle n'a pas lieu, son absence constitue un petit incident qu'il s'agit de réparer. » (Traverso, 1996 : 69) Certains étudiants chinois de français ne connaissent pas bien la manière ou le sens de ces contacts corporels. Par exemple, un étudiant ignore comment se faire exactement la bise :

(Exemple 4) *Récemment, il m'est arrivé un incident, un ami français m'invite à dîner avec d'autres Français. Lui et moi, nous sommes les premiers au restaurant. Peu après, un Français et deux Françaises arrivent et s'assoient en face de moi. Ils se disent bonsoir. Et une des deux filles s'approche de moi. Que veut-elle faire ? ! Elle me tend la joue. Je suis gêné, mais je lui fais quand même la bise et je me recule, parce que je crois que c'est fini. Or, elle me tend l'autre joue. J'ai déjà le corps bien redressé, il y a déjà une distance entre nous. En apercevant ma réaction, elle me dit : « Tu n'es pas Français ? » Moi, très gêné, je lui réponds : « Non ». Je la trouve finalement beaucoup plus gênée que moi. Elle retourne à sa place avec un visage allongé. Elle ne me parle pas. Ce n'était pas de ma faute. J'ignorais cette façon de faire ; je croyais qu'une seule bise était suffisante. (traduit, E23<sup>3</sup>)*

Ici, l'étudiant de 3<sup>e</sup> année, qui connaît les énoncés verbaux de salutation depuis ses premiers cours de français, ignore la manière de faire la bise : une fois, deux fois ou trois fois. Est-ce sa faute ou celle de l'enseignement ? Quant à la Française, elle semble réagir de façon un peu violente à ce « contre son habitude ». « *Tu n'es pas Français ?* » n'est pas une question, mais plutôt un reproche. Cette « attaque » favorise-t-elle la communication interculturelle ?

D'autres apprenants considèrent la répétition du rituel de salutation française dans la journée comme un gaspillage de temps :

(Exemple 5) *Dans la société où j'ai fait mon stage, un Français se rend chaque matin dans tous les bureaux pour faire des salutations. Notre bâtiment d'administration a deux étages. Il entre certainement dans chaque bureau et serre la main à tous les employés. C'est un peu du gaspillage de temps. (traduit, E14)*

(Exemple 6) *En stage, les Français avec qui je travaille aiment me reposer sans cesse les mêmes questions telles que « Comment vas-tu ? », « Ça va ? » ... Je trouve ces questions un peu bizarres. Peut-être ont-ils trop de temps ou bien n'ont-ils rien à faire. (traduit, E20)*

Dans la culture française, saluer toutes les personnes présentes constitue non seulement un preuve de respect pour tous, mais également un respect de l'égalité.

---

<sup>3</sup> E23 : propos tenus par l'interviewé chinois étudiant (interview 23)

Pourquoi saluer ceux-ci et pas ceux-là ? Quant au rituel répété « Comment vas-tu ? » « Ça va ? », ce genre de questions, connotées de leur sens implicite de « Rebonjour », permettent de reprendre le contact après une séparation dans la mesure où l'on ne peut se croiser sans rien se dire.

Les salutations de clôture forment « le pendant des salutations d'ouverture, elles marquent le passage de la communauté à l'isolement » (Traverso, 1996 : 75). Elles sont aussi importantes que celles de l'ouverture pour la réussite d'une rencontre. Les salutations de clôture chinoises sont, comme les expatriés français le remarquent, assez courtes. L'expression la plus canonique est « 再见 » (« Au revoir »). La pré-clôture est moins considérée dans la vie quotidienne des Chinois. Souvent une rencontre peut se terminer assez « brusquement », comme le dit un expatrié :

*(Exemple 7) La difficulté pour moi, c'est de clore une conversation. J'ai l'impression que les Chinois ont tendance à la clore brusquement, à dire simplement « au revoir ». Je ne sais pas comment les Chinois terminent une conversation. Ce n'est pas du tout comme en France. J'ai du mal à savoir comment poliment mettre fin à une conversation en chinois. Les Français mettent l'accent, pour être poli, sur « on va bientôt se contacter », « on va discuter », « on se reverra »... en disant « à bientôt », « au revoir ». Les Chinois disent souvent directement « 再见 » (Au revoir) ou « bye bye », quelque chose comme ça. Je n'ai pas le temps de m'y habituer. Dire simplement au revoir, ça me paraît trop brutal, je ne suis pas choqué, mais je n'ai pas encore adopté cette habitude. (F1)*

En effet, en France, les salutations de clôture sont plus longues, accompagnées de pré-clôture. « A l'instant où ils se séparent, les interactants ont à gérer le fait qu'ils ne se verront plus durant un temps plus ou moins long, ils ont donc tendance à prolonger la séquence de clôture, à passer en revue certains thèmes de la conversation qui vient d'avoir lieu, à lancer des projets pour la prochaine rencontre et à présenter des souhaits ainsi que des remerciements. » (Traverso, 1996 : 75) Kerbrat-Orecchioni décrit ce phénomène comme si on avait apparemment quelque peine à se quitter, et que de ce fait la séquence de clôture est généralement plus étendue que la séquence d'ouverture. (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 55)

### 3 L'étrangeté comme choc

« Le simple fait d'entrer en contact avec des personnes appartenant à d'autres univers culturels ne peut garantir le développement d'une attitude ouverte et de tolérance. »<sup>4</sup> Pour ceux qui ne sont pas formés à l'Interculturel, l'étrange peut provoquer surprises, angoisses, gênes, malaises, même énervement. Voyons un peu ces chocs dans les salutations.

Comme on l'a susmentionné, le contact physique lors des salutations n'est pas fréquent chez les Chinois. Même la poignée de main, qui a été introduite peu à peu dans la politesse chinoise après la chute de l'Empire Qing en 1911, est principalement utilisée lors d'une rencontre officielle, entre individus qui se rencontrent pour la première fois, ou qui ne se connaissent pas bien, entre amis séparés depuis longtemps... Elle est peu utilisée entre parents, proches ou entre personnes se côtoyant au quotidien. Ce manque de contact physique entre les intimes surprend des Français chez qui la poignée de main ou la bise demeurent importantes en toutes circonstances.

**Surprise du non-contact physique.** (Exemple 8) *J'ai remarqué qu'on n'a aucun contact physique quand on salue un Chinois. Oh si !, on se serre la main parfois dans des circonstances officielles. Pas de bise, comme en France. C'est vrai que ça surprend un peu. Ma sœur a été très surprise par ça. Par exemple, elle a constaté qu'avec les Chinois avec lesquels j'entretenais de bonnes relations et que je lui ai présentés, on n'avait aucun contact physique, lorsqu'on se saluait.* (F1)

**Gêne à l'égard du contact physique.** (Exemple 9) *Au début, je trouvais la bise bien gênante. En effet, aux yeux des Chinois, seuls les amoureux ou les époux se font la bise. Alors que pour les Français, elle est un rituel de politesse, une salutation.* (traduit, E18)

**Embarras concernant la poignée de main.** (Exemple 10) *La poignée de main me met mal à l'aise. Tous les jours, quand on se rencontre le matin à l'usine, il faut se serrer la main ; lors du départ, on doit recommencer. Je trouve cette salutation ennuyeuse. Surtout s'ils (les Français) sont nombreux, chaque jour comme ça, c'est lassant. Ce qui est pire encore, c'est que lorsque nous sommes familiers, ils nous demandent de faire la bise. C'est vraiment difficile pour moi de l'accepter, parce*

---

<sup>4</sup> L'Interculturel En Classe De Fle. DissertationsGratuites.com (08. 2010). <<http://www.dissertationsgratuites.com/dissertations/l%27Interculturel-En-Classe-De-Fle/67204.html>>, novembre 2013.

*qu'elle ne fait pas partie de nos coutumes.* (E20)

(Exemple 11) *Une fois, j'ai eu affaire avec quelqu'un qui vient du Nord, de Shanghai ; quand il m'a serré la main, il ne me l'a plus lâchée tout en continuant de parler. C'était presque gênant. Il m'a tenu la main assez longtemps. J'ai remarqué que les Shanghaiens serrent la main plus longtemps que les Cantonais, et plus longtemps que les Français. Chez nous, on se serre la main avec fermeté, et on lâche tout de suite la main de son interlocuteur. Les Chinois du Nord serrent la main mollement et plus longtemps...* (F5, A)<sup>5</sup>

D'autres habitudes divergentes génèrent également des impacts négatifs pour ceux qui ne comprennent pas les actes conventionnels de leurs interlocuteurs.

**Choc de ne pas être suivi du regard lors du départ.** (Exemple 12) *Il y a quelque chose qui m'a frappé... Lorsqu'on se sépare, en France, les invités s'éloignent, avant de sortir de votre champ visuel, ils essayent de capter votre regard jusqu'au dernier moment pour vous dire un dernier « merci ». En Chine, ça n'existe pas. Ça veut dire qu'en Chine, une fois que l'on a dit « Merci », on pense que l'on a déjà dit « Au revoir », ce n'est plus la peine alors de se retourner pour redire « Au revoir », c'est frappant. Je me souviens que vendredi dernier, mon grand-oncle est venu me voir avec ma grand-tante, et je les ai raccompagnés à la porte Est, ils ont traversé la rue. Je suis resté dans la rue en attendant qu'ils se retournent pour me dire « Au revoir », mais ils sont partis sans se retourner. Mon expérience en Chine me fait dire maintenant qu'il était normal qu'ils ne se retournent pas.* (F6)

Le Français constate ici qu'au moment de la séparation, les Chinois n'ont pas l'habitude de capter le regard de leur interlocuteur avant de sortir de son champ visuel. Il reste vrai que cette habitude ne fait pas partie de la culture chinoise qui insiste plutôt sur le raccompagnement de l'invité jusqu'à l'entrée principale pour saluer poliment son départ.

**Angoisse liée au manque de salutation lors de la rencontre :** Certains interviewés français ont l'impression que des Chinois ne se saluent pas.

---

<sup>5</sup> L'entretien 5 comprend deux interviewés : A et B. (F5, A) correspond ainsi à : Français, entretien 5, interviewé A.

(Exemple 13) *Je ne sais pas si c'est spécialement envers nous, parce qu'on est étranger, mais c'est vrai que c'est rare qu'on adresse des sourires. L'atmosphère est très froide. On prend l'ascenseur le matin pour descendre de son immeuble, pour aller travailler, la première personne qu'on rencontre ne vous sourit pas. C'est difficile de commencer la journée de façon lugubre. Il faut quand même du soleil dans le cœur pour être joyeux... C'est vrai que le sourire, ça ne coûte pas cher. En France, quand on prend le bus, souvent on finit par faire un sourire aux gens, voire leur dire bonjour, un jour ou l'autre. ...On peut leur parler sans pour autant nouer une relation d'amitié. Ça peut être juste formel. Etape par étape on peut lier connaissance. C'est une règle de notre société... On entre dans un ascenseur, il n'y a qu'une personne, on habite au 40<sup>e</sup> étage, on est au 25<sup>e</sup>. On ne peut pas entrer sans faire quelque chose, soit on baisse la tête (c'est un geste pour saluer), soit on dit : « bonjour », on ne peut pas faire semblant de ne pas la voir ; l'ambiance serait glaciale, on aurait l'impression de snober la personne... Chaque fois que je rencontre quelqu'un dans l'ascenseur, j'attends un sourire ou seulement un geste de salutation, mais rien n'arrive. (F5, A)*

En fait, pour les personnes qui se connaissent, un sourire ou un mot peut tenir lieu de salutation. Par exemple un échange après un voyage : « - 累吗? - 不太累 » [« Fatigué ? - Pas trop »] Il faut aussi avouer que les Chinois n'ont pas l'habitude de saluer des inconnus dans les lieux publics. Dans l'exemple de l'ascenseur évoqué par l'expatrié, une adresse de salutation semble anormale et impliquerait peut-être une demande, ou quelque intention de la part de l'énonciateur.

#### **4 Réactions à ce « contre mon habitude »**

La confrontation à l'altérité peut provoquer des réactions divergentes « lorsqu'elle (altérité) touche aux valeurs et aux *habitus* les plus profonds qui sont constitutifs de l'identité propre. L'*habitus* conditionne fortement les façons de percevoir et d'interpréter les conduites et les attitudes d'autrui et de différencier celles qui sont ressenties comme semblables et familières et celles qui sont perçues comme étrangères. Au niveau des *habitus*, la différence entraîne souvent des réactions violentes. » (Demorgon et Lipiansky, 1999 : 153) Voyons comment se présentent ces réactions face à l'altérité dans le rituel de salutations.

**Espérer qu'on agit comme Moi.** (Voir le détail dans l'Exemple 10) *La poignée de main me met mal à l'aise. ... C'est vraiment difficile pour moi de l'accepter, parce qu'elle ne fait pas partie de nos coutumes. Pourquoi les Français ne peuvent-ils pas suivre notre habitude ? Pourquoi ne peuvent-ils pas respecter nos us et coutumes ?* (traduit, E20)

Ici l'étudiant comme l'expatriée de l'exemple 4 souhaite que l'interlocuteur de l'autre culture s'adapte à ses propres habitudes de la culture chinoise.

**Accepter à contre-cœur.** (Exemple 14) *Une fois, on fêtait le Nouvel An avec des Français, ils s'embrassaient et ils se faisaient la bise. Je ne m'y habitue pas, mais puisque tout le monde le fait, je l'accepte aussi.* (traduit, E21)

(Exemple 15) *Dans notre entreprise, le directeur général a l'habitude de venir dans notre bureau pour saluer notre directeur. Je suis souvent à côté, je lui tends la main, il me serre la main en riant. Je lui demande pourquoi il rit. Il dit : « En France, un garçon ne saisit pas la main d'une fille notamment quand ils sont collègues ou qu'ils se connaissent bien, sauf à la première rencontre. » Je lui réponds : « Alors, entre nous, nous n'avons pas besoin de nous serrer la main, il suffit de se dire bonjour. » Parfois, je sors avec des Français, ils se font la bise entre eux. Cela choque certains de mes amis qui n'ont pas beaucoup de contacts avec les étrangers. Ils le considèrent comme un événement. Au fond d'eux-mêmes, les Chinois ne peuvent pas l'accepter.* (traduit, E24)

Dans ces deux exemples, les locuteurs n'adoptent pas une attitude ouverte à l'égard de l'altérité. Bien qu'ils essaient d'accepter en apparence la bise ou d'autres contacts physiques lors d'une rencontre avec des Français, ils se sentent obligés de le faire.

**Garder « mon habitude ».** (Exemple 16) *Les Français estiment beaucoup les formes rituelles. Une fois, un Chinois dont ils venaient de faire la connaissance est parti sans leur dire au revoir. Ils ont trouvé cela choquant et très impoli, mais je trouve ça totalement normal, parce qu'ils ne se connaissent que depuis un jour seulement et ils ne peuvent pas avoir une amitié profonde.* (E13)

Ne pas prendre congé de toutes les personnes en présence lors d'une réunion d'amis

est considéré dans la politesse française comme peu convenable. Or, l'interviewé l'évalue selon ses propres normes chinoises et trouve ce procédé normal parce que dans la vie courante chinoise, si l'on quitte prématurément une réunion, on dit souvent discrètement au revoir aux maîtres de maison uniquement afin de ne pas altérer l'atmosphère de la réunion par politesse.

**Refuser d'accepter le rituel de l'Autre.** (Exemple 17) *Quand j'étais en deuxième année de mes études universitaires, notre ancien professeur français Nicolas a ouvert un bar à Canton. Je lui ai rendu visite. A mon arrivée, je lui ai dit bonjour. Il s'est approché de moi en voulant me faire la bise. Son comportement m'a fait peur et j'ai reculé de deux pas. Je trouvais sa conduite surprenante et je ne pouvais pas l'accepter, parce que nous n'étions pas très intimes. Quant à lui, il a ri, mais c'était un rire de gêne. En tant que Chinoise, ma conception m'interdisait de l'accepter.* (traduit, E16)

Comme on l'a mentionné, la bise ne fait pas partie de la culture chinoise, certaines étudiantes ont des difficultés à l'accepter, notamment aux premiers contacts avec des Français. Ce refus met parfois des Français dans l'embarras.

## 5 Stratégies d'ouverture à l'altérité

Dans la communication sino-française, nous remarquons aussi des attitudes d'ouverture à l'Autre. Les interlocuteurs de cultures divergentes essaient de comprendre, d'accepter l'altérité, comme le soulignent les exemples suivants :

**Chercher à comprendre.** (Exemple 18) *Moi, je pose souvent des questions aux gens sur certains thèmes, donc j'écoute ce qu'ils me disent, je n'ai pas à le contredire au contraire. Après, c'est à moi de croire ce qu'ils m'ont dit, ou non. Je vais voir d'autres personnes pour vérifier ce qui a été dit. L'un me dit que c'est noir, l'autre que c'est blanc, c'est à moi après d'en tirer les conclusions. En face d'une personne, il n'y a pas de contradiction.* (F5, B)

(Exemple 19, une Française qui a fait des études d'anthropologie sait relativiser les différences entre sa culture maternelle et celle du pays d'accueil) *Le fait d'avoir appris l'anthropologie me fait dire qu'on ne dit jamais qu'une autre culture est*

*ridicule. Il y a des choses qui changent que je ne comprends pas. Mais j'attends, et j'observe. Au début, c'est toujours nouveau, inhabituel, et on ne sait pas comment faire. Mais il faut penser que tout va bien se passer.* (F12)

Nous voyons ici une recherche de compréhension lors d'un doute, d'une incompréhension ou d'une difficulté dans la communication. Au lieu de juger tout de suite, les protagonistes acceptent l'ambiguïté et s'efforcent de comprendre autrement ou de se donner le temps de comprendre.

**Accepter peu à peu.** (Exemple 20) *Pendant notre stage en entreprise, nous serrons la main aux techniciens français. La veille de leur départ, on plaisante en disant que le lendemain, il faudra faire la bise. Le lendemain, on s'est fait effectivement la bise lors du départ.* (traduit, E19)

(Exemple 21) *Au début, faire la bise me gênait un peu, je n'y étais pas habituée. Mais petit à petit, puisque c'est un rituel de politesse, je l'ai accepté.* (traduit, E18)

Heureusement, avec le temps, et l'expérience de la communication, nombre d'étudiants de français excusent ou admettent petit à petit le rituel français qui leur avait semblé étranger ou étrange. Le vécu interculturel change leur attitude à l'égard de l'« inhabituel ».

Certains expatriés essayent de se comporter comme les natifs.

**Essayer de se comporter comme l'Autre.** (Exemple 22) *Si je ne sais pas comment me comporter, je fais comme la personne qui est en face de moi... j'essaie de me fier à ce qu'ils font.* (F12)

Le discours de cette enquêtée manifeste une attitude bien positive à l'égard des comportements peu connus comme l'indique R. Rimmer : « Adopter le mode de vie de la culture-cible n'est pas seulement une position d'ouverture à l'Autre, c'est aussi une façon de faire signe aux natifs de manifester qu'on est disposé à faire un effort. » (2001 : 73)

**S'intégrer volontiers à la culture de l'Autre.** Il faut souligner que certains étudiants plus ouverts acceptent facilement des rituels français parce qu'ils pensent que s'ils apprennent le français, il leur faut connaître et accepter la culture de cette langue. Voici

un extrait d'entretien avec une interviewée :

(Exemple 23) [...] - *C'est-à-dire que quand vous voyez les comportements des Français, vous allez les imiter, les apprendre ?*

- *Oui. Récemment, lors d'un concert, des Français m'ont embrassée et m'ont fait la bise. J'ai trouvé ça tout naturel. Je n'ai pas eu d'hésitation, je pensais que c'était par politesse. J'étais avec Lucie, Monsieur Merer (attaché culturel du Consulat général de Canton) est arrivé, il a fait la bise aux personnes présentes. J'ai trouvé cela aussi naturel qu'une poignée de main.*

- *Si c'est un Chinois qui vous embrasse comme ça ?...*

- *Ah, bien sûr que non, je ne l'accepte pas. (E13)*

Dans les exemples 22 et 23, les deux protagonistes essaient de s'approcher de la culture de l'Autre, d'imiter des comportements de l'Autre, de s'insérer dans la société d'accueil pour l'expatrié et dans le milieu de la culture cible pour l'étudiante. Ils s'immergent dans la culture de l'Autre pour comprendre ce dernier. Tout comme le dit une étudiante de français, « *puisque nous apprenons le français, il nous faut connaître et accepter la culture de cette langue.* »

## 6 Remarques et interprétations

Les salutations « sont les routines fondamentales des ouvertures et des clôtures de conversation. » (Traverso, 1996 : 67) Or, elles sont assez délicates. Kerbrat-Orecchioni souligne ainsi l'importance et la délicatesse de l'ouverture et de la clôture dans un échange : « L'ouverture et la clôture sont des moments particulièrement délicats de l'interaction, qui impliquent souvent quelque menace pour les faces des parties en présence (menace territoriale quand on entre en interaction, menace pour la 'face positive' du partenaire quand on met un terme à l'échange). » (1998 : 45) Une salutation adéquate ou non est importante pour la réussite d'une rencontre. En récapitulant les regards croisés, les stratégies et les malentendus décrits par les étudiants et observés par les expatriés français, on peut émettre les remarques et interprétations suivantes :

1) Tous les étudiants ne comprennent pas exactement le sens et l'implicite culturels des salutations françaises. C'est dans la communication interculturelle qu'ils les devinent et les apprennent, mais pas toujours correctement. Ignorant le sens ou la valeur de la poignée de main pour les Français, certains étudiants la trouvent lassante si elle est répétée

plusieurs fois par jour ou étendue à tous les individus en présence le matin. Ils interprètent ces rituels comme une perte de temps. La bise, les embrassades, signe de l'amour dans la culture chinoise, gênent certaines étudiantes, en particulier au début de leurs contacts avec les Français. La plupart d'entre elles s'y habituent avec le temps et le vécu, mais certaines ne l'acceptent jamais ou à contre-cœur, tout en espérant que l'étranger suivra les habitudes chinoises.

Pour les expatriés français qui ne connaissent ni la langue ni la culture chinoises, les salutations et les salutations complémentaires chinoises avec des questions sur le repas, le but de la sortie ou la destination... paraissent au début comme une violation de l'espace privé. Pour ceux qui connaissent un peu la culture chinoise, ils ne savent pas comment répondre aux attentes de leur interlocuteur chinois. De même, le manque de contact physique lors des salutations met mal à l'aise certains Français qui quelquefois ne savent pas comment se comporter correctement pour saluer les Chinois francophones. L'habitude de ne pas saluer les inconnus, les salutations de clôture particulièrement brèves sont autant d'éléments difficiles à comprendre pour les expatriés ayant peu vécu en Chine et peuvent être mal interprétées.

2) Ces remarques soulignent que les rituels les plus banals de la vie quotidienne sont connotés de riches implicites culturels et de sens sociaux constitués au fil de l'histoire, sens partagés par une communauté donnée et impliquant ainsi les normes et valeurs de cette communauté. La représentation de l'Autre et les réactions à l'étrangeté proviennent d'habitude des normes et des valeurs acquises des protagonistes. Lors des premiers abords d'une culture étrangère, on a toujours tendance à se référer naturellement à sa culture maternelle. Or, ces normes et valeurs acquises ne restent pas inertes, mais évoluent au fur et à mesure des contacts avec l'altérité. L'important est d'avoir une attitude d'ouverture et d'intérêt envers de nouvelles expériences, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations, ainsi qu'une volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles et une capacité certaine de prendre ses distances par rapport aux attitudes conventionnelles relatives aux différences. (Cf. CECRL, 2001 : 85)

3) Pour les étudiants de français, ce n'est pas la connaissance des formules linguistiques qui leur font défaut, mais plutôt l'implicite de ces formules et leurs variations selon la situation et le contexte culturel. Par exemple, « Où allez-vous ? Où vas-tu ? » ont été appris lors des premières leçons de français et les apprenants connaissent parfaitement leur sens explicite. Néanmoins, ils ne savent pas les appliquer de façon appropriée au moment d'une salutation.

Pour les expatriés français à l'étranger, leur séjour en Chine leur fait subir une rupture : un changement d'espace, de temps, de langue, un isolement de leurs réseaux habituels, de leurs parents, de leurs amis. Ils s'exposent à un autre regard que celui auquel ils sont habitués. S'ils n'avaient pas été préparés à l'Interculturel, ils seraient davantage sensibles à cette rupture, à une forme d'étrangeté aux yeux d'autrui et à leurs propres yeux. Ainsi une préformation interculturelle leur paraît-elle nécessaire pour un séjour à l'étranger ou travailler avec des collègues locaux.

4) Ces remarques nous révèlent également que pour apprendre à communiquer avec l'Autre, si un certain nombre de savoirs ou de connaissances demeurent nécessaires, ils restent cependant insuffisants. L'enseignement/apprentissage du système des signifiants doit être dépassé pour accéder au plan des signifiés. C'est-à-dire ne pas se contenter d'enseigner/apprendre l'explicite, mais aussi l'implicite. L'objectif est d'apprendre et d'acquérir un « système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère » (Byram, Zarate et Neuner, 1998 : 79). Dans la pratique, il nous faut aller au-delà des signifiants apparents des mots et des phénomènes pour comprendre ce qui les sous-tend culturellement et socialement en fonction du contexte de communication. L'important est d'observer de nouvelles expériences, d'y participer et d'intégrer cette nouvelle connaissance, quitte à modifier les connaissances antérieures. (CECRL, 2001 : 85)

## **7 En guise de conclusion**

L'analyse des regards croisés et des stratégies des apprenants de français chinois et des expatriés français dans la province de Guangdong en Chine nous permet d'arriver à une guise de conclusion. Une confrontation de l'identité et l'altérité peuvent provoquer surprises, chocs, incompréhensions, malentendus, angoisses..., nuisibles à la communication, aux ententes et à la coopération entre individus de cultures différentes. Il s'avère que « dans le cadre de la communication interculturelle, un individu, en contact avec une culture étrangère, adopte généralement une attitude empreinte de subjectivité » (Pu, 2006 : 375). Or, un attachement à sa propre identité n'aide ni à mieux comprendre un interlocuteur d'une autre culture ni à se faire comprendre par ce dernier, alors que l'ouverture à l'altérité en constitue un facteur favorable. « Cette ouverture fait partie du domaine de l'attitude et cette dernière dépend du savoir-être de la compétence

interculturelle. Elle est liée à la compétence linguistique tout en étant indépendante. » (Pu, 2006 : 375) L'attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères, ainsi que les efforts pour relativiser son point de vue et son propre système de valeurs culturels demeurent importants dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la préparation d'un séjour à l'étranger ou pour comprendre l'altérité et apprendre à communiquer et à coopérer avec des personnes de cultures différentes ainsi que pour choisir les stratégies adéquates dans la communication interculturelle. On doit également prendre en considération l'implicite lors de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de connaître le sens explicite, il faut saisir le sens implicite éventuel d'un propos ou d'une action en fonction du contexte.

Dans cette dynamique de l'ouverture à l'altérité, l'enseignant ou le formateur doivent jouer un rôle positif : faire acquérir aux apprenants une conscience interculturelle et une compétence pragmatique, envisager les différences culturelles et entraîner ces derniers à la connaissance de la culture de l'Autre et de leur propre culture tout en découvrant les traces de dissemblances dans les documents et dans la pratique et en conceptualisant les règles et régularités.

## Références

- Byram M. Zarate G. & Neuner G. (1998). La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. *Le français dans le monde N° spécial* 7 : 69-96.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1998). *Les interactions verbales, Tome 3*. Paris : Editions Armand Colin.
- Demorgon J. & Lipiansky E.-M. (éds.) (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.
- Pu Zh-H. (2006). Identité et altérité dans la communication sino-française : Le cas des étudiants de français. *Französische heute* 4 : 368-375.
- Rimmer R. (2001). Parcours d'étudiants en mobilité. In Paganini G (éd.), *Différences et proximités culturelles : l'Europe*. Paris : L'Harmattan.
- Traverso V. (1996). *La conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

## Réfléchir sur le traduire pour mieux apprendre à traduire

CARTON Martine  
MIZUNO Masashi  
(Université Gakushûin)

### Résumé

*Cet article propose des pistes de réflexion sur l'enseignement de la traduction littéraire dans les universités japonaises et présente une nouvelle manière de concevoir cet enseignement.*

*Traditionnellement, le cours de traduction consiste à faire traduire aux étudiants un texte de langue française en japonais. Avant de « faire traduire », nous proposons de « faire réfléchir sur le traduire », en comparant un roman français et quelques-unes de ses traductions japonaises déjà publiées. Notre texte de référence est L'Aiguille creuse de Maurice Leblanc et trois de ses traductions. Les textes sont numérisés, puis alignés sur le texte original, grâce à un programme informatique d'alignement de textes multilingues. L'alignement complet des quatre textes est utilisé comme support de cours, il sert à comparer, de manière générale, puis de plus en plus détaillée, les différences entre le texte original et ses traductions, mais aussi entre les traductions elles-mêmes.*

*Ce cours de théorisation de la traduction, basé sur l'alignement des textes, est concrètement identifié : il s'agit de repérer, d'observer et d'étudier le rendu en japonais, chez plusieurs traducteurs, de certains points qui posent des problèmes récurrents de traduction du français vers le japonais ou d'expressions qui ont un sens particulier dans le texte original.*

本稿では、日本の大学のフランス語フランス文学教育の現場において「翻訳」がどのように位置づけられているかを概観した上で翻訳教育の新たな授業法を提案する。

伝統的な講読の授業では翻訳は原文の理解を目的として行われ、翻訳作業自体は内容把握のための手段にすぎない場合が多い。われわれは、翻訳作業に入る前に、フランス語原文と既存の複数の翻訳テキストとの比較を行うことによって、学生たちに「翻訳行為についての反省」をあらかじめ実践させることを提案する。モデルケースとして取り上げるのは、モーリス・ルブランの『奇巖城』のフランス語原文とその三つの翻訳である。テキストはすべて電子化し、対訳コーパスを扱うことのできるアプリケーションを用いて比較作業に不可欠な並列表示をできるようにしておく。ICT環境のさまざまな利点を活用することで、学習者は全体的な観察からより詳細な分析へと比較を進めながら、

Réfléchir sur le traduire pour mieux apprendre à traduire

原文と訳文との様々な水準での違い, また訳文間の違いについても理解を深めることができる。

対訳コーパスに基づくこうした授業法が目指すのは, 学習者が「翻訳」を理論的に学ぶことであり, 具体的には, 原文のなかで特殊な意味を持つ表現や日本語に訳す際に繰り返し問題となる点に注目し, それを複数の訳文のなかで比較し, 観察し, 考察を深めていくことで達成される。

## Mots-clés

Corpus parallèles, texte numérique, traduction littéraire.

対訳コーパス, 電子テキスト, 文学翻訳

## 1 Introduction

Le présent article est tiré du deuxième volet d'une thèse<sup>1</sup> consacrée à l'enseignement de la lecture et de la traduction littéraires dans les universités japonaises. Fruit de recherches<sup>2</sup> menées au sein du Centre d'enseignement et de recherches des langues étrangères de l'Université Gakushūin, il a également fait l'objet d'une intervention<sup>3</sup> au Congrès d'automne 2010 de la SJDF.

À l'heure de la mondialisation, de la multiplication des échanges entre différents pays et différentes cultures, la traduction est sûrement l'activité que nos étudiants de FLE seront le plus amenés à réutiliser dans leur vie professionnelle ou dans leur vie quotidienne. Cet article présente une formation qui s'adresse aux spécialistes du FLE à un niveau intermédiaire ou avancé.

## 2 La traduction à l'université

Dans les cursus universitaires de FLE au Japon, l'enseignement de la traduction trouve souvent sa place dans des cours appelés « lire une œuvre » 作品を読む, dont le programme consiste, en général, à traduire une œuvre littéraire. Ces cours se déroulent généralement de la manière suivante : les étudiants traduisent quelques lignes du roman

---

<sup>1</sup> Carton M. (2012). *ELAO : Enseignement de la Littérature Assisté par Ordinateur pour apprenants japonais à l'université*, Univ. Paris 3.

<sup>2</sup> Projets de recherches 2009-10 : Méthodes d'analyse lexicométrique appliquées à la traduction - *L'Aiguille creuse* de Maurice Leblanc, 2010-11 : Analyse lexicométrique appliquée à la traduction français/japonais.

<sup>3</sup> Congrès d'automne 2010 (Colloque international) : « Plurilinguisme et pluriculturalisme : l'enseignement du français en Asie de l'Est et dans le monde »

<[http://sjdf.org/congres/PP2010\\_fr/index.html](http://sjdf.org/congres/PP2010_fr/index.html)>, le 27 septembre 2013.

comme travail à la maison et, en classe, un étudiant interrogé propose sa traduction. L'enseignant explique les erreurs de traduction de l'étudiant, fait des commentaires d'ordre linguistique, culturel, littéraire sur le texte original et propose sa traduction. Le livre est traduit de semaine en semaine à partir du début, mais faute de temps, la traduction n'en est jamais achevée, une vingtaine de pages tout au plus seront traduites à la fin de l'année universitaire.

La compétence reconnue dans ces cours est double : d'une part, les étudiants doivent montrer leurs compétences linguistiques dans la langue apprise, compréhension de structures syntaxiques complexes ou d'expressions lexicales ou idiomatiques posant des problèmes de compréhension et, d'autre part, leurs compétences de restitution de cette langue dans leur langue maternelle, ce qui sous-entend une bonne maîtrise de la langue-cible et une capacité à mettre en regard le fonctionnement linguistique de deux langues très différentes. Cependant, comme le fait remarquer Chartier (2009 : 116-117), l'exercice de traduction qui vise ces compétences repose sur un double paradoxe. Le premier paradoxe est qu'« il faut, avant de traduire, procéder à une explication de texte alors même que le contexte est, sinon inexistant, réduit au strict minimum. » Le deuxième paradoxe réside dans « la restitution ». Dans le cadre de la version, celle-ci se fait sur la commande de l'enseignant vers « le lecteur destinataire qui ne fait qu'un avec le commanditaire [et] appartient au même univers culturel que l'étudiant/traducteur », alors qu'on traduit normalement « pour répondre à la demande d'un lectorat imprégné d'une autre culture. » De plus, l'enseignant (commanditaire et lecteur destinataire) ayant « pour objectif essentiel de vérifier l'adéquation entre le texte-source et le texte d'arrivée » aura tendance à imposer un modèle de traduction littérale, auquel l'étudiant aura le souci de se conformer. Comment résoudre ce double paradoxe ? La réponse que suggère Ballard (2009 : 93) est « qu'on ne devrait pas se contenter de traduire à l'Université mais réfléchir sur le traduire. »

## 2.1 Réfléchir sur le traduire

Pour réfléchir sur le traduire, Ballard propose une *théorisation traductologique* « fondée sur l'observation de la réalité de la traduction, c'est-à-dire les travaux des traducteurs », observation qui entraînera une réflexion sur le parallélisme entre les langues, primordiale dans l'apprentissage de la langue étrangère, toujours apprise par rapport à sa propre langue maternelle. Dans cette théorisation, il n'est pas tant question « de montrer comment il **faut** traduire, mais de voir comment on **a** traduit et comment on **peut** traduire. » (Wecksteen, 2009 : 78).

Par ailleurs, une des principales critiques adressées à la traduction pédagogique « comme procédure docimologique de contrôle et comme dispositif d'apprentissage » (Ladmiral, 1984 : 42), est qu'elle se pratique sur des extraits privés de leur contexte et qu'elle privilégie une traduction littérale, qui repose sur « le “mot à mot” par définition horizontal et linéaire, [...] impuissant à rendre les divers niveaux étayés de l'original, ainsi que son épaisseur signifiante. » (Berman, 1999 : 103). Avant de lancer les étudiants munis de connaissances souvent insuffisantes dans la pratique de la traduction, ne serait-il pas souhaitable de les faire réfléchir sur cette pratique, ce qui permettrait aussi d'ajuster l'enseignement en fonction des capacités et des besoins des apprenants ? C'est la proposition pédagogique que nous présentons maintenant qui consiste à faire le commentaire de plusieurs traductions d'un même texte à partir de leur alignement.

### 3 Le texte et ses possibles traductions

Comme corpus, nous avons retenu le roman *L'Aiguille creuse* de Maurice Leblanc et trois de ses traductions japonaises dont les auteurs sont Hoshino Tatsuo (1918), Horiguchi Daigaku (1959) et Hiraoka Atsushi (2006). Les quatre textes ont été numérisés et traités grâce à différents logiciels informatiques.

#### 3.1 Alignement informatique des traductions

Travailler sur les textes numérisés ouvre des perspectives nouvelles en comparaison de celles qu'offre le support traditionnel du livre papier. D'un point de vue seulement pratique, si on veut suivre l'idée de Ballard, qui recommande de travailler sur des traductions d'œuvres littéraires, comparer le roman *L'Aiguille creuse*, qui fait 217 pages, à trois de ses traductions, qui font chacune plus de 300 pages, relève de l'exploit ! Mais cet exploit est tout à fait réalisable grâce à l'outil informatique et au livre numérique.

Le traitement informatique des textes numériques nécessite toujours une phase de préparation un peu longue et fastidieuse, mais qui s'avère rapidement rentable. Les trois traductions numérisées ont été alignées sur le texte original avec le programme d'alignement de textes, *mkAlign*<sup>4</sup>, un programme qui « permet de construire, corriger et visualiser un alignement de deux textes *via* un éditeur à double entrée. Il permet d'afficher simultanément les textes *source* et *cible* pour y rajouter ou corriger des segments équivalents. » (Fleury, Zimina, 2009 : 9). L'alignement comprend 2212 cases correspondant aux 2212 paragraphes du texte original, il peut être récupéré sous un

---

<sup>4</sup> Programme développé par le Centre de Lexicométrie et d'Analyse Automatique des Textes (SYLED-CLA<sup>2</sup>T) de l'université Paris 3, <<http://www.tal.univ-paris3.fr/mkAlign/>>, le 27 septembre 2013.





et sur le travail de la traduction en général.

L'intérêt de cet alignement informatique pour l'étude de la traduction est qu'il permet de mettre côte à côte le texte original et plusieurs textes-cibles, alors que « le plus souvent, la critique des traductions porte sur un seul texte-cible » (Bocquet, 2009 : 185). L'ensemble de l'alignement constitue un support de travail pour une première approche globale des traductions, mais aussi pour une comparaison plus précise, grâce à des programmes d'analyse morpho-syntaxique et statistique qui permettent de traiter le texte français et les traductions japonaises.

## 5 Comparaison des traductions

Le décompte<sup>5</sup> des mots fait apparaître les premières différences entre les traductions sur le nombre de formes par texte et sur leur nature :

	T <sub>0</sub> Leblanc	T <sub>1</sub> Hoshino	T <sub>2</sub> Horiguchi	T <sub>3</sub> Hiraoka
Signes	59 936	86 203	87 847	77 742
Mots pleins		31 270	31 367	27 886
Substantifs	45,36 %	19 943 (63,8 %)	20 049 (63,9 %)	17 259 (61,9 %)
Pronoms personnels	10,71 %	1 668 (5,3 %)	2 132 (6,8 %)	798 (2,9 %)

Tableau 1 : répartition des mots par texte

La langue japonaise et la langue française sont très différentes, tant au niveau morphologique que syntaxique, et une notion aussi simple que celle de « mot » n'a pas le même sens lorsqu'il s'agit de l'une ou de l'autre langue. Par conséquent, si les chiffres présentés dans le tableau ci-dessus permettent de comparer les textes-cibles entre eux, il est souvent plus délicat de les exploiter pour une comparaison entre le texte-source et ses textes-cibles.

### 5.1 Développement - réduction

Le premier résultat qui attire l'attention concerne la traduction de Horiguchi, qui compte plus de mots que les deux autres traductions. Ballard (2005 : 56) fait remarquer qu'« il est un fait bien connu des traducteurs qu'un texte a tendance à s'allonger en traduction mais si l'on y regarde de plus près on peut observer en réalité des phénomènes

<sup>5</sup> Ces résultats ont été obtenus, pour le texte français avec le logiciel *Cordial* et, pour le texte japonais, avec le programme *Mecab* (version 0.98, pour son dictionnaire, *ipadic-2.7.0*).

symétriques : le développement et la réduction qui sont de l'ordre de la relation de la définition au terme. » Il serait donc intéressant, avec des étudiants, de choisir des passages du texte-source traduits de manière plus longue par Horiguchi et moins longue par les deux autres traducteurs et d'observer à quoi correspondent les écarts.

Prenons l'exemple de la case 100 de l'alignement, qui montre un allongement assez important de la traduction de Horiguchi par rapport aux deux autres traducteurs. Le paragraphe retranscrit une conversation entre Filleul, le juge d'instruction et le comte de Gesvres : le comte affirme que rien ne lui a été volé le soir du crime, alors que Suzanne et Raymonde, *ces demoiselles*, affirment avoir vu s'enfuir deux hommes qui portaient des fardeaux :

T <sub>0</sub>	– Ces demoiselles... – Ces demoiselles ont rêvé ? Je serais tenté de le croire, car, depuis ce matin, je m'épuise en recherches et en suppositions. Mais il est aisé de les interroger. (p. 14)
T <sub>1</sub>	「だが、その二人のご令嬢は... . . .」 「二人の娘が夢でも見たんでしょうか？私もそう思っていて、今朝からいろいろと調べてみたり、捜しているんですが、しかしとにかく二人を呼んで尋ねて見るのがいちばん早道です」
T <sub>2</sub>	「その令嬢たちは...」 「娘たちが夢でも見たとおっしゃりたいのでしょうか？実はわしもそうだと信じたいくらいのもですよ、なにしろ今朝からわしは探し回ったり、あれではないか、これではないかと思ひめぐらして見たりで、へとへとですからね。でも一応あの娘たちに尋ねて見られたらどうでしょう、造作もないことですから」
T <sub>3</sub>	「きっとお嬢さんがたは...」 「夢でも見ていたと？わたしだって、できればそう思いたいところですよ。今朝からずっとあちこち調べたり、頭をひねったりでもうくたくたなんです。ともかく、娘たちに聞いてみるのが早いでしょう」

Tableau 2 : trois traductions d'une phrase du texte-source

L'analyse des différences entre ces trois traductions fait ressortir une tendance chez Horiguchi à développer sa traduction, dans un souci presque pédagogique, quitte à traduire dans un japonais peu naturel, comme par exemple en répétant le sujet ou le complément d'objet d'un verbe, alors que, comme le montre Takagaki (2011 : 160) à travers plusieurs exemples d'énoncés : « Pire est la répétition d'un pronom observée dans les exemples suivants. Ils sont si redondants que les phrases sont sinon inacceptables, du moins peu naturelles. » Ce traducteur va même jusqu'à rendre explicite dans sa traduction ce qui est implicite dans le texte français, alors qu'« en japonais, plusieurs éléments de la phrase sont souvent sous-entendus et déduits du contexte. » Par exemple, la phrase de

Filleul, qui finit celle du comte laissée en suspens, *Ces demoiselles ont rêvé*, est traduite par Hoshino de manière littérale, mais si on retraduit en français la phrase de Horiguchi, on obtient cette phrase, *Vous voulez dire que ces demoiselles ont rêvé ?* Horiguchi a ajouté *vous voulez dire que*, sous-entendu mais omis dans le texte d'origine. Hiraoka trouve un juste milieu entre les deux traductions, il ajoute à la fin de sa phrase la particule « と » (to) qui sert à introduire une parole, justement celle que le comte a laissée en suspens.

On voit bien à travers cet exemple que la comparaison de plusieurs traductions est, d'un point de vue pédagogique, un exercice stimulant, parce que « “les solutions” apportées par chaque traducteur à la traduction d'une œuvre [...] sont si variées, si inattendues, qu'elles nous introduisent, lors de l'analyse, [...] à une double dimension *plurielle* : celle de la traduction, qui est toujours *les* traductions, celle de l'œuvre, qui existe elle aussi sur le mode de la pluralité (infinie). » (Berman, 1995 : 85).

## 5.2 Pronom personnel

Le deuxième résultat du tableau 1, qui attire l'attention, est celui de l'emploi des pronoms personnels dans les quatre textes, qui s'élève respectivement à 10,71% pour le texte français, 5,3%, 6,8% et 2,9% pour les trois traductions japonaises. La différence d'emploi des pronoms personnels entre le texte français et les textes japonais n'est pas étonnante, elle correspond à la différence d'usage entre les deux langues, « la pronominalisation est la stratégie dominante pour la référence textuelle en français, en japonais le non-dit est nettement préféré [...] C'est un trou à combler lors de la lecture du texte. » (Takagaki, 2011 : 162). Pour la plupart des francophones devant un texte écrit en japonais, le *trou à combler* reste béant, parce qu'il est souvent difficile d'identifier le sujet du verbe de telle phrase ou le complément de tel verbe. Au contraire, pour les étudiants japonais mis devant un texte écrit en français, il y a pléthore de pronoms : ils ne s'y retrouvent plus et ne parviennent pas à identifier les antécédents des différents pronoms. De même, lorsqu'ils écrivent en français, les étudiants japonais ont tendance à mettre des pronoms là où il n'est pas nécessaire d'en mettre, ou alors, ils emploient un pronom qui renvoie à un antécédent trop éloigné dans la phrase. Par conséquent, analyser comment des traducteurs professionnels reconnus ont traduit en japonais cette *pronominalisation* du français, en se concentrant par exemple sur le pronom de la première personne du singulier, constitue un excellent exercice de traduction, mais aussi de grammaire comparative.

Les tableaux ci-dessous montrent la répartition et les occurrences des pronoms personnels de la première personne dans le texte français et leurs différentes traductions

Réfléchir sur le traduire pour mieux apprendre à traduire

en japonais et leur répartition dans les trois traductions.

je	495
j'	205
me	139
m'	95
moi	103
moi-même	5
mienne	4
	1046

Tableau 3 : occurrences des pron. de la 1<sup>ère</sup> pers. du sing.

		T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>
1	私 (わたくし)	184	43	1
2	わたし	7	31	193
3	わたくし	0	9	0
4	あたし	1	0	0
5	僕 (ぼく)	184	204	2
6	ぼく	2	2	99
7	俺 (おれ)	96	0	0
8	おれ	5	0	11
9	われ	2	0	2
10	わし	6	351	2
11	小生 (しょうせい)	4	0	0
12	余 (よ)	33	16	0
13	吾輩 (わがはい)	1	0	0
14	朕 (ちん)	2	3	0
		527	659	310

Tableau 4 : occurrences par traduction des pron. de la 1<sup>ère</sup> pers. du sing.

Dans le texte français, les formes de la première personne comptent 1046 occurrences, qui sont traduites en japonais par différentes expressions ou bien alors omises. Ce qui frappe d'abord à la lecture du tableau, c'est le résultat très bas de Hiraoka par rapport aux deux autres : 310 contre 527 pour Hoshino et 659 pour Horiguchi. Par contre, Hoshino se distingue par la variété des formes utilisées : il utilise 13 formes différentes, alors que Horiguchi et Hiraoka en utilisent presque moitié moins, respectivement 8 et 7.

Dans les cours de grammaire, les étudiants ont appris, qu'en général, au pronom français *je* correspondent les équivalents japonais, « わたし » [wataʃi] (watashi)<sup>6</sup> ou « わたくし » [watakuʃi] (watakushi), mais en réalité, la désignation de la personne en japonais n'est pas seulement une question de grammaire, mais aussi de culture. Ainsi,

<sup>6</sup> Les guillemets doubles renvoient à la graphie des mots en japonais, les crochets à la lecture phonétique en Alphabet Phonétique International et les parenthèses à la romanisation.

Hoshino s'efforce-t-il de différencier de manière précise chaque personnage, non seulement selon son sexe, mais aussi selon son âge, son appartenance sociale et également selon la relation qu'il entretient avec son interlocuteur. Horiguchi pratique de la même manière, en utilisant tel ou tel pronom personnel, il catégorise les personnages : selon leur âge, comme par exemple en utilisant la forme « わし » [wafi] (washi), utilisée pour désigner une personne âgée, masculine dans la plupart des cas, ou selon leur condition sociale, en utilisant « 余 » [jo] (yo) qui désigne une personne de haute condition. Le pronom personnel « 朕 » [tjin] (chin), utilisé par Horiguchi et Hoshino, mais non par Hiraoka, sert à désigner un empereur ou un roi<sup>7</sup>.

Il est bien sûr possible de faire observer les contextes dans lesquels apparaissent ces pronoms personnels grâce à l'alignement complet des quatre textes, mais nous avons préféré réserver cette analyse plus détaillée à l'expression « aiguille creuse ».

### 5.3 Comment traduire « aiguille creuse » ?

Bien que le roman *L'Aiguille creuse* ait été traduit par près de vingt traducteurs différents, tous ont conservé la traduction du titre faite par Hoshino « 奇巖城 » (奇岩城) [kigan'dzō:] (kigan'jyô) en 1918, qui signifie littéralement *le château-rocher de forme étrange*. Cependant, cette traduction ne peut pas être reprise telle quelle pour toutes les occurrences de l'expression dans le roman. En effet, en français, si le seul mot « aiguille » contient tous les sens dans lesquels il est employé dans le roman, il n'en va pas de même en japonais, et sa traduction ne peut être rendue par un seul et même mot, comme le montre l'alignement des contextes<sup>8</sup> du mot « aiguille » et ses traductions en japonais.

<sup>7</sup> Il s'agit ici de Louis XIV, connu au Japon pour avoir laissé cette parole, « L'État, c'est moi. », traduite en japonais par 「朕は国家なり。」 (chin wa kokka nari).

<sup>8</sup> Choix de quatorze contextes dans lesquels le sens du mot « aiguille » varie en français, pour y observer le rendu en japonais.



le mot français en alphabet et indiquent sa signification entre parenthèses en japonais « 針 » [hali] (hari). Le caractère 針 désigne tout objet se terminant en pointe comme l'aiguille à tricoter ou à coudre, l'aiguille chirurgicale, l'aiguille d'une montre, l'aiguillon des insectes. Par contre, il ne contient pas le sens qu'il a en français, dans le domaine de la géographie : « montagne de forme effilée » ou dans le domaine de l'architecture : « toute construction à plan carré ou polygonal et se terminant en pointe au sommet ». À la case 3, Hoshino note le mot en français utilisé juste avant, Horiguchi reprend le mot en japonais « 針 » et Hiraoka reprend l'expression précédente : « aiguille (針) ». À la case 4, les trois traduisent par « 針 », mais Hoshino et Hiraoka le mettent entre parenthèses, vraisemblablement pour signaler un emploi spécial du mot.

L'expression *aiguille creuse* apparaît pour la première fois, à la case 5. Les trois traducteurs utilisent l'expression française telle quelle, en ajoutant entre parenthèses son sens littéral : « うつろの針 » [utsuro no hali] (utsuro no hari) pour Hoshino, « 空洞の針 » [ku:do: no hali] (kûdô no hari) pour Horiguchi et Hiraoka. La traduction de la forme adjectivale 空洞の pour *creuse* est plutôt littérale. Par contre, la forme うつろの est plus métaphorique, elle est employée dans l'expression うつろな目 [utsuro na me], (utsuro na me) qui signifie *regard vide*. À partir de la case 6, l'expression *aiguille creuse* devient un nom propre et acquiert ainsi un sens particulier : il s'agit maintenant du « problème de l'Aiguille creuse ». Hoshino traduit ce changement en notant la transcription en *katakana* du groupe nominal *aiguille creuse* エイギュイユ・クリューズ, il veut ainsi montrer à ses lecteurs que le mot est à prendre dans un autre sens que celui d'aiguille (à coudre, à tricoter, chirurgicale, etc.), mais pour ne pas égarer ses lecteurs, il note la traduction littérale entre parenthèses, indiquée pour la première fois à la case 5. Après cela, il utilise seulement la transcription en *katakana*. Horiguchi et Hiraoka continuent d'utiliser la traduction 空洞の針, mais Horiguchi signale à son tour le changement de sens de l'expression en notant comme Hoshino la transcription en *katakana*, suivie de sa signification entre parenthèses エギュイユ・クルーズ (空洞の針), ou simplement sa traduction littérale 空洞の針. Hiraoka utilise systématiquement la traduction 空洞の針. Aux cases 9, 10, 11, 12, le mot *aiguille* apparaît dans d'autres expressions, comme « château de l'Aiguille » ou « secret de l'Aiguille », Hoshino et Horiguchi traitent le mot *aiguille* comme un nom propre en le transcrivant en *katakana*. Par contre, Hiraoka le traduit toujours en japonais par 空洞の針 (introduit à la case 5) ou 針. Le mot japonais 針 acquiert par conséquent un sens propre repris tout au long du texte, bien qu'il n'ait pas l'étendue sémantique du mot « aiguille » en français.

À la case 14 apparaît l'expression *aiguille d'Étretat* dans laquelle le mot *aiguille* prend le sens qu'il a en géographie. Hoshino garde sa transcription en *katakana* エトルタの「エイギュイユ」, mais essaie d'attirer l'attention de son lecteur en la mettant entre crochets. Horiguchi et Hiraoka traduisent par エトルタの針岩, qui signifie *rocher en forme d'aiguille*, le mot *rocher* « 岩 » [iwa] (iwa) venant modifier le sens du mot 針.

Finalement, à la dernière case, le mystère de l'*Aiguille creuse* est dévoilé par Beautrelet, « L'aiguille d'Étretat est creuse ! » Hoshino traduit cette phrase par 果たして, エトルタのエイギュイユ (針) は, うつろ (クリューズ) であった。Ce qui peut être analysé de cette manière : エトルタの = d'Étretat エイギュイユ (針) = transcription en katakana de « aiguille » + (« aiguille » en japonais) は = enclitique du sujet, うつろ (クリューズ) = sens en japonais + (transcription en *katakana* de « creuse »). Sa traduction est pédagogique, mais assez peu naturelle. Par contre, Hiraoka, qui a toujours traduit sémantiquement les deux termes *aiguille* et *creuse*, n'a pas besoin d'y ajouter d'explication. Il traduit simplement par エトルタの針岩は空洞なのだ！ エトルタの = d'Étretat 針岩 = « rocher en forme d'aiguille » (cf. case 14) は 空洞な = « creuse » (cf. case 5) のだ！ Horiguchi traduit de la même manière, mais comme il n'a pas toujours été systématique, l'effet de sa traduction est moins convaincant que celle de Hiraoka.

Pour un traducteur ou un étudiant/traducteur, rechercher les occurrences d'un mot dans un roman de 200 pages, c'est comme *chercher une aiguille dans une botte de foin*, mais si c'est l'ordinateur qui le fait, l'*aiguille* peut être facilement retrouvée, ainsi que ses correspondantes japonaises, disséminées dans tout le roman. La mise en correspondance d'un fait de langue, qu'il soit lexical, grammatical ou encore thématique, comme « aiguille creuse » avec ses traductions permet de mettre en évidence, de manière claire et systématique, les stratégies utilisées par les traducteurs pour les rendre en japonais.

## 6 Conclusion

La traduction de textes littéraires à l'université, qu'elle soit pratiquée sur une œuvre intégrale ou sur des extraits d'une même œuvre ou d'œuvres différentes, est une traduction empirique : tout doit être traduit quel qu'en soit l'intérêt ou la difficulté. Les étudiants doivent s'adapter à cette contrainte, alors qu'en principe, c'est plutôt le contenu du cours qui devrait être adapté à leur niveau. Cette traduction, souvent décontextualisée et privée de toute référence à l'intégralité de l'œuvre, privilégie une traduction littérale,

qui ne prend pas en compte la littérarité du texte. Par conséquent, la traduction pratiquée à l'université s'apparente plus à un simple exercice de version français/japonais qui ressemble peu à la formation en traduction que l'université devrait apporter aux étudiants. Avant de faire traduire, il vaudrait mieux, dans un cours de « théorisation de la traduction, c'est-à-dire de traductologie [commencer par une réflexion en observant] les productions des professionnels, pour aller du produit à l'acte sous forme d'hypothèses concernant les motivations et les choix qui ont pu présider aux productions des traducteurs. » (Ballard, 2007 : 176).

L'alignement informatif du texte original et de ses traductions permet d'isoler des problèmes précis de traduction, selon l'intérêt et la difficulté qu'ils présentent pour les étudiants. Le cours de théorisation de la traduction, basé sur l'alignement des textes, est concrètement identifié, il s'agit de repérer, d'observer et d'étudier le rendu en japonais, chez plusieurs traducteurs, de certains points qui posent des problèmes récurrents de traduction du français vers le japonais ou d'expressions qui ont un sens particulier dans le texte original. Ce travail peut être finalisé, le cas échéant, par la recherche de traductions plus adéquates à la connotation exprimée dans le texte original, parce qu'en général, « l'immense majorité des problèmes de traduction relèvent de la connotation, telle qu'elle se situe au cœur de l'expérience littéraire. » (Citton, 2007 : 119).

Ce programme d'enseignement de la traduction basé sur l'observation de traductions déjà publiées aide à souligner les différents aspects de la traduction et à réfléchir sur ce qu'est précisément le travail de traduction.

## Références

- Ballard M. (2005). Téléologie de la traduction universitaire. *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal* 50(1) : 48-59.
- Ballard M. (2007). Étude traductologique sur corpus : la relative dans les traductions d'une nouvelle de Joyce. In Ballard M. & Pineira-Tresmontant C. (éds), *Les corpus en linguistique et en traductologie*. Arras : Artois Presses Université, 175-198.
- Ballard M. (2009). La traductologie comme révélateur. In Ballard M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*. Arras : Artois Presse Université, 91-111.
- Bermann A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Paris : Seuil.

- Bocquet C. (2009). Don Juan en France ou l'apport didactique de la critique des traductions. In Ballard M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*. Arras : Artois Presse Université, 185-216.
- Carton M. (2012). *ELAO : Enseignement de la Littérature Assisté par Ordinateur pour apprenants japonais à l'université*. Thèse de doctorat : Université Paris 3.
- Chartier D. (2009). Version vs traduction. Enjeux et finalités. In Ballard M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*. Arras : Artois Presse Université, 113-125.
- Citton Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser : Pourquoi les études littéraires ?*. Paris : Éditions Amsterdam.
- Fleury S. & Zimina M. (2009). *mkAlign Manuel d'utilisation*. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle : Centre de textométrie, Syled/CLA<sup>2</sup>T.
- Ladmiral J.-R. (1984). Pour la traduction dans l'enseignement des langues, "Version" moderne des humanités. In Ballard M. (dir.), *La Traduction : de la théorie à la didactique*. Lille : Presses universitaires de Lille, 39-56.
- Takagaki Y. (2011). *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle : L'organisation textuelle du français et du japonais*. Ôsaka : OMUP.
- Wecksteen C. (2009). Traductologie et optimisation de l'enseignement de traduction. In Ballard M. (dir.), *Traductologie et enseignement de la traduction à l'université*. Arras : Artois Presse Université, 65-89.

# フランス語の発音上達のための発音学習ストラテジー (Stratégies d'apprentissage pour améliorer la prononciation du français)

井上美穂  
INOUE Miho  
(上智大学)

## Résumé

*61 étudiants ont été évalués puis répartis en deux groupes : les plus performants et les moins performants en prononciation. Tous ont répondu à un questionnaire sur leurs stratégies de prononciation. Une analyse comparative de leurs réponses a révélé que les plus performants ont tendance à utiliser les stratégies « apprendre les règles phonétiques » et « s'évaluer soi-même en s'enregistrant ». Les moins performants, eux, utilisent la stratégie « substituer aux sons français qui n'existent pas dans la langue japonaise les sons japonais les plus proches ». Ces derniers, pour la plupart, n'utilisent pas la stratégie « parler avec le professeur en français ».*

61人の学生の発音が録音され、10人の教員がそれを聞いて評価を行った結果、61人は上位群と下位群の2グループに分けられた。一方でこの同じ61人は、自分たちが使っている発音学習ストラテジー68項目に関するアンケートへの回答も行った。その回答を、ストラテジーごとに上位群と下位群とに分けて比較した結果、次のことが判明した。上位群は、「発音についての規則を勉強している」と「自分の発音を録音して自己評価する」というストラテジーをより多く使う傾向にある。下位群は、「日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする」というストラテジーを用いる傾向がある一方で、彼らのほとんどが「先生とフランス語で話す」というストラテジーを使っていないことがわかった。

## Mots clés

Français, prononciation, stratégie d'apprentissage, analyse factorielle.

フランス語, 発音, 学習ストラテジー, 因子分析

## 1 研究の目的

発音の上手な学習者は、どのような発音学習ストラテジーを使っているのか。そのストラテジーを発見し、授業における発音教育の場で生かせるような教材を作成することを目指して、現在一連の研究を進めている<sup>1</sup>。

この目標を実現するための第一段階として行ったのが、発音に対する評価が高い学習者が利用しているストラテジーの発見である。今回の研究成果発表の目的は、発音評価の高い学習者が使っているストラテジーを発見し、先行研究による結果との比較を行うことにある。

## 2 先行研究

### 2.1 先行研究の実験方法の共通点と相違点

発音学習ストラテジーと発音の上手下手の関係についての研究には、2種類のデータ収集が必要である。ひとつは、複数の学習者の発音を録音し、その録音を何らかの方法で評価し、得点化するという作業である。もう一方は、その同じ学習者に対し、普段どのような発音学習ストラテジーを使っているのかを尋ねるアンケートの実施である。用いられるアンケート用紙には数十の発音学習ストラテジーが列挙されており、その各々に3～5段階のスケールで回答するようになっているのが通常である<sup>2</sup>。

次に、以上の手順で得られた2つのデータ、つまり得点化された発音と、その発音を行った学習者が用いる発音学習ストラテジーとの関連を発見するための分析作業が行われる。具体的には、発音で高得点を得た学習者はどのようなストラテジーを使っているのか、または低い得点の学習者が使うストラテジーは何か、等の疑問への答を見つけるための分析である。この分析作業は、先行研究においては3種類に分類されている。1種類目は、個々のストラテジーの使用に関する回答を、発音の上位群と下位群等に分けて比較し、上位・下位で差があるストラテジーを発見するという手法である<sup>3</sup>。2種類目の分析手法は、ストラテジーを種類に分けて、種類ごとに上位群・下位群等の比較を行うやり方である<sup>4</sup>。そして3種類目は、ストラテジーに関するアンケート結果をまず因子分析にか

<sup>1</sup> 「外国語音声教育への自律学習法導入による音声習得の向上に関する研究」科学研究費補助金研究課題番号：24520651。

<sup>2</sup> 例えば「まったく当てはまらない」から「最も当てはまる」の4段階(スィリポンパイブーン, 1997)や、「よくする5」から「まったくしない1」の5段階評価(小河原, 1998)などである。

<sup>3</sup> Berkil, 2009。2.2章参照。

<sup>4</sup> Berkil, 2009；神山, 2007。2.3章と2.4章参照。

けて、そこに存在する因子を発見することから始める。通常は数個の因子が発見され、各因子と学習者の得点との相関関係を調べるという方法である<sup>5</sup>。

この3種類の分析方法のうちの1つを、今回の実験で採用することとした。以下の章で、この3種類の分析方法を紹介する。

## 2.2 各ストラテジーごとの比較を行った研究

Berkil (2009) は、トルコ語を母語とする英語学習者の学生 40 人を調査対象とした。この 40 人に対して、Peterson (1977) の発音学習ストラテジー44項目を修正して 52 項目にしたアンケートを行った<sup>6</sup>。アンケート用紙には、例えば第1番目のストラテジー «I use phonetic symbols or my own codes to remember how to pronounce words.» の右横に、1・2・3の数字があり、学生はその3つの数字のうちのどれかに印をつけるように促された<sup>7</sup>。そして、1は Rarely-Never, 2は Sometimes, 3は Frequently を表すことが説明された。次に、同じ40人の学生から2個ずつの英語の録音を採取し、その録音を英語母語話者2名が採点して、評価の上位14名・中位19名・下位7名の3群にグループ分けを行った。

以上で採取したデータを整理すると、次のような表が得られる<sup>8</sup>。

使用頻度	Rarely-Never	Sometimes	Frequently
上位14名の回答	14.3%	64.3%	21.4%
中位19名の回答	5.3%	31.6%	63.2%
下位7名の回答	42.9%	14.3%	42.9%

表1：ストラテジー21番 «I listen to tapes, television, movies or music.» に対する学生の回答を、グループごとにパーセンテージで表したものの<sup>9</sup>

ストラテジーは52項目あるので、上記のような表が52枚得られる。そして各表について、そのパーセンテージが上位・中位・下位の3群において差があるかどうかを、カイ二乗検定で調べた結果、2項目について有意差が検出された。

<sup>5</sup> 小河原, 1998; スリボンパイブーン, 1997. 2.5章と2.6章参照。この手法では、学習者を上位群と下位群に分けることはしない。そのかわりに、因子と得点との相関関係を調べる。正の相関があれば、その因子は発音の上手な学習者の特徴と判断できる。

<sup>6</sup> Peterson (1977)の発音学習ストラテジー44項目は、オックスフォードの言語学習ストラテジー the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) に、Peterson が発音研究の立場から修正を加えたものである。

<sup>7</sup> このストラテジーは、「単語の発音を思い出せるように、発音記号または自分自身の記号を使っている」という意味である。

<sup>8</sup> 表1は、Berkil (2009: 59)の Figure 9 を和訳し、説明を加えたものである。

<sup>9</sup> このストラテジーは、「テープ、テレビ、映画、音楽を聞く」という意味である。

その2項目とは、表1のストラテジー21番と、ストラテジー39番 « I purposefully focus my listening on particular sounds. » だった<sup>10</sup>。

Berkilは、有意差の出た21番と39番のストラテジーについては、発音成績の中位群がもっとも高い使用率を示しているように見えるとしている。そしてその理由として、21番も39番も発音のpracticeに関するストラテジーであり、中位群の学習者はpracticeを必要としているが、上位群の学習者は学習が進んでいるが故にpracticeの必要性が少ないからではないかと述べている<sup>11</sup>。

### 2.3 ストラテジーをオックスフォードの分類法で分けて比較を行った研究

Berkil (2009) は、アンケートの52項目のストラテジーを、オックスフォードのストラテジー分類に基づいて memory, cognitive, compensation, meta-cognitive, affective, cooperation の6種類に分け、その種類に関する上位・中位・下位群の比較も行っている<sup>12</sup>。まず、アンケートの学習者の回答において、1のRarely-Neverを「使っていない no use」、2のSometimesと3のFrequentlyをまとめて「使っている use」とみなした。そして、例えば上位群の14人が、6項目のmemoryストラテジーのうち何項目を「使っている」のかを数え、14人の平均値を出した。その結果、14人の上位群は、平均4.29項目(標準偏差1.204)のmemoryストラテジーを用いていることが判明した。同じようにして、すべてのストラテジーの種類について、群ごとの平均値と標準偏差を算出した。そして3群かけるストラテジー6種類で、3×6の表を作り、ANOVAで検定したところ、有意差は出なかった。つまり、上位群が特に多く用いるストラテジーの種類は、発見されなかったのである。

### 2.4 ストラテジーを型に分けて比較を行った研究

神山(2007)は、日本語学習者初級後半レベルの17名を対象として調査を行った。この17名は、ストラテジーに関する33項目の質問を受け、そのストラテジーの活用度合いを1~5の5段階スケールで回答した。同じ17名は、一方で日本語母語話者9名による発音の評価を受け、上位4名と下位4名が選ばれた。そして前者が上位群、後者が下位群とされた。

神山は、ストラテジー33項目を、「自己評価型ストラテジー」「目標依存型ストラテジー」「モデル聴取型ストラテジー」「口意識型ストラテジー」「他者

<sup>10</sup> このストラテジーは、「目的意識を持ち、ある特定の音に焦点を当ててリスニングを行う」という意味である。

<sup>11</sup> Berkil (2009: 59)。

<sup>12</sup> memoryには6項目、cognitiveには22項目、compensationには7項目、meta-cognitiveには8項目、affectiveには5項目、cooperationには4項目のストラテジーが分類された。Berkilは、オックスフォードのsocialではなく、cooperationという用語を使っている。

意識型ストラテジー」の5つに分類し、この5種に関して上位群と下位群の回答の平均値を算出した<sup>13</sup>。その平均値を、次の表2に転記する。

ストラテジー	上位群	下位群
自己評価型ストラテジー	3.4725	3.7225
目標依存型ストラテジー	2.94	2.7825
モデル聴取型ストラテジー	3.215	3.25
口意識型ストラテジー	3.15	2.65
他者意識型ストラテジー	3.8125	3.5625

表2：5種類のストラテジー型における上位群と下位群の平均値<sup>14</sup>

表2の平均値を比較して、神山は次のような考察を行っている。すなわち、教師の口の動きを意識したり、自分の舌や唇の位置を考えたりする「口意識型ストラテジー」においては、上位群の方が平均値が高い。他者からの自分の発音への評価を意識する「他者意識型ストラテジー」においても、上位群の方が平均値が高い。そして、上位群の学習者は、「他者意識型ストラテジー」を活用し、「口意識型ストラテジー」により発音の生成を試みていると結論づけている<sup>15</sup>。

## 2.5 ストラテジーの調査結果を因子分析にかけた研究(1)

小河原 (1998) の研究は、対象学習者に対してストラテジーに関するアンケートを行い、彼らの発音評価を行うところまでは Berkil (2009) や神山 (2007) と同一だが、データ分析の段階で、まず全てのストラテジーへの回答を用いて因子分析を行い、発見した因子と発音評価による得点との相関関係をみるという手法をとっている。

調査対象者は、オーストラリア国立大学日本語センターの1・2年生で、初・中級学習者53名である。彼らの発音能力は、オーラルテストの結果を用いて得点化された<sup>16</sup>。発音学習ストラテジー42項目に関してもアンケート調査が行われ、「よくする5」～「まったくしない1」の5段階スケールで回答がなされた。その回答に2回の因子分析を行った結果、6つの因子が発見された<sup>17</sup>。第1因子

<sup>13</sup> この5つのストラテジーの型は、小河原(1998)の因子分析によって発見された因子につけられた名称である。

<sup>14</sup> 神山 (2007: 53)。

<sup>15</sup> 神山 (2007: 53)。神山は平均値を直接比較しており、平均値の差の検定は行っていない。

<sup>16</sup> ただしこのオーラルテストは、小河原の実験のために行われたものではなく、学習者が通う学校で行われたオーラルテストの結果が転用されたところに問題点がある。なぜならば、このオーラルテストには、発音・アクセント・イントネーションへの評価だけでなく、暗記度・文法・表現などの観点からの評価も入れて、得点がつけられていたからだ。

<sup>17</sup> 因子分析においては、関連性の強い複数のアンケート項目がひとつにまとめられ、ひとつの

は目標依存型ストラテジー，第2因子は自己モニター型ストラテジー，第3因子は試行錯誤型ストラテジー，第4因子は他者意識型ストラテジー，第5因子は口意識型ストラテジー，第6因子は日本語使用型ストラテジーと命名された<sup>18</sup>。次に，学習者の発音が得点化され，その得点と6つの因子の相関関係が調べられた。その結果，「第2因子：自己モニター型ストラテジー」からのみ，発音の得点に対して正の有意な関係が認められた。つまり，「モデル発音を基にして学習者自身が自分の発音を自己評価しながら自己修正していく発音学習が発音能力を含むオーラル能力の向上に役立つ可能性を示している（小河原，1998：6）。」言いかえると，「自己モニター」というストラテジー型が，発音の上達の要因のひとつであるという可能性が示されたのである。

## 2.6 ストラテジーの調査結果を因子分析にかけた研究(2)

スィリボンパイブーン (2008) は，タイ語母語話者の日本語学習におけるアクセント能力と，アクセント学習ストラテジーとの関係を探った研究である。そこで用いられた実験と分析の方法は，小河原 (1998) と基本的に同じである。対象者79人が64の短文を読み上げ，そのアクセント正用率が2名の判定者によって判定された<sup>19</sup>。アクセント学習ストラテジーのアンケートは34項目で，対象者は「まったく当てはまらない」から「もっとも当てはまる」までの4段階評価で回答した。この回答を因子分析にかけた結果，4つの因子が発見され，第1因子「自己モニター型ストラテジー」，第2因子「リソース活用型ストラテジー」，第3因子「模倣練習型ストラテジー」，第4因子「他者意識型ストラテジー」と命名された。

次に，発見された4つの因子と，アクセント正用率との相関関係を調べた結果，「第1因子：自己モニター型ストラテジー」だけからアクセント正用率への

---

因子を構成する。そして，まとめられたアンケート項目の共通点を分析者が見つけ出し，その共通点を用いて各因子の命名を行う。

<sup>18</sup> 例えば小河原(1998)は，因子分析によって，「教師からの発音のアドバイスや説明を利用する」「教師やテープの発音をまねする」「自分で自分の発音に納得するまで自分の発音を修正する」「教師に発音を直されたら，直される前の発音とは異なった発音をしている」「アクセントやイントネーションに気をつけて発音する」「自分の発音をいつも意識して発音している」「うまく発音できているかいつも意識している」という7項目のストラテジーの関連が強いことを発見した。そしてこれらの7項目のストラテジーを第2因子としてまとめ，「自己モニター型ストラテジー」と名付けた。第1因子には8項目，第2因子には7項目，第3因子には5項目，第4因子には6項目，第5因子には5項目，第6因子には3項目のストラテジーがまとめられている。これ以外のストラテジーは，2回目の因子分析の際に，分析対象から除外された。

<sup>19</sup> 「学習者のアクセント正用率の最高は70%，最低は14%，平均は33%，標準偏差は10.4であった。」(スィリボンパイブーン，2008：20)

有意な正の関係があった。ここから、「自己モニター型ストラテジー」がアクセントの習得に有効であることが示唆されたと結論づけている。

## 2.7 先行研究のまとめと分析方針

先行研究により、発音の上手な学習者が使うストラテジーが明らかにされつつある。まず Berkil (2009) は、次の 2 つのストラテジーが発音成績中位の学習者によって多く使われていることを発見した。

- (1) I listen to tapes, television, movies or music. テープ、テレビ、映画、音楽を聞く
- (2) I purposefully focus my listening on particular sounds. 目的意識を持ち、ある特定の音に焦点を当ててリスニングを行う<sup>20</sup>

神山 (2007) は、発音成績上位群の学習者が、次のストラテジー型を用いていることを発見した。

- (3) 口意識型ストラテジー
- (4) 他者意識型ストラテジー<sup>21</sup>

小河原 (1998) とスィリボンパイブーン (2008) の両方の研究において、次のストラテジー型が発音やアクセントの上達に有効である可能性が示された。

- (5) 自己モニター型ストラテジー<sup>22</sup>

これらのストラテジーまたはストラテジー型(1)～(5)が、今回の筆者の実験における発音上位群においても発見されるかどうかを分析する。

分析方法として、先行研究には 3 つのタイプがあった。実験結果は様々な角度から分析し、考察を行う必要がある。その順番は、まず個別のストラテジーに

<sup>20</sup> この章において、先行研究で発見されたストラテジーまたはストラテジー型にふられた(1)～(5)の番号は、今回の実験結果の分析時の参照に便利のように、筆者が割り当てたものである。

<sup>21</sup> 「(3)口意識型ストラテジー」はストラテジーの型で、複数のストラテジーがそこに属しているが、それらのストラテジーの具体的名称は文献(神山,2007)には記されていない。「(4)他者意識型ストラテジー」についても、同様である。

<sup>22</sup> 小河原(1998)では、因子分析により 7 つのストラテジーがまとめられてひとつの因子となり、その因子が「自己モニター型ストラテジー」と命名された。スィリボンパイブーン(2008)では、因子分析により 14 のストラテジーがまとめられてひとつの因子となり、「自己モニター型ストラテジー」と命名された。

についての考察を行ってから、次にストラテジーを種類に分けて考察するのがよいと考え、今回の分析は、Berkil (2009)の個別ストラテジー比較部分を踏襲することとした。つまり、発音成績によるグループ分けを行い、上位群・下位群が使っている個々のストラテジーについて、カイ二乗で差の有無を検定することとした。

### 3 実験方法

#### 3.1 対象者とその発音採取

実験の対象となったのは、日本の大学でフランス語を学習する大学1年生62名（その内5名が男子）である。全員が、プリントアウトされたフランス語会話を読みあげ、その発音が録音された。使われたフランス語会話は、音声学の実験用に作られた初級向け会話文2つで、そのどちらにもフランス語のすべての音素が含まれている<sup>23</sup>。録音はCALL教室で、マイク付きヘッドフォンを用いて行われた。ヘッドフォンから、まずフランス語母語話者が会話の最初の文を3回繰り返して読む音声の流れ、その後続いて学生が同じ文を発音し、それが録音される。次に、会話の2番目の文が母語話者によって3回読まれた音声の流れ、それに続いて学生が同じ文を発音し、それが録音される、という繰り返して40個の文が録音された。

#### 3.2 発音の評価

学生の録音を判定者が聞き、それを評価する作業に関しては、2つの会話文62名分を全部聞いて評価するには時間がかかり、判定者の疲れが原因で正確な評価ができないと判断した。そこで、平叙文・命令文・一般疑問文・疑問詞疑問文を1文ずつ録音から抜き出して、その4文を判定者に聞いてもらうこととした。発音の判定に使われたのは、以下の4文である。

Et vous, vous venez d'où ?

Est-ce que vous connaissez la Bourgogne ?

Venez un jour en France.

Moi, je préfère le poisson.

---

<sup>23</sup> この2つの会話文は、科学研究費補助金「研究課題番号：21520593 外国語音声教育と日本人学習者による音声習得との関係の解明」の成果の一部である。会話文にはフランス語のすべての音素が含まれているだけでなく、平叙文・命令文・一般疑問文・疑問詞疑問文の4つの文型が含まれており、次のアドレスで公開されている。<<http://web.sfc.keio.ac.jp/~minoue/4dialogues.docx>>

判定者には、学生の発音の「全体的な印象」について、5段階スケールを用いて評価を行ってもらったこととなった<sup>24</sup>。「母語の影響が非常に強く、フランス語らしさが殆ど見られず、ほぼ通じないであろう」を「1」、「母語の影響はほとんどなく、Non-nativeとして優れた発音であり、完全に通じるであろう」を「5」とする5段階スケールである。判定を行うにあたって、「5段階スケールの3にあたる見本発音があった方が評価がやりやすい」という希望が判定者からあったので、まず評価3にあたる見本発音を探す作業を行った。具体的には、フランス語教員A（日本語母語話者）に、62名分の録音（4文のみ）を聞いてもらい、「全体的な印象」「イントネーション」「リズム」の3項目について5段階スケールで評価してもらった。そして、3項目すべてで評価「3」を受けた録音をひとつ選び、それを見本発音とした。

Aを除くフランス語教員B～F（日本語母語話者）5名と、フランス語教員G～K（フランス語母語話者）5名、合計10名の判定者が、学生の録音の評価を行った。彼らは、まず「3」となる見本発音を聞いてから、残りの61名の学生の発音を聞き、その「全体的な印象」について5段階スケールで評価を行った。61人分の録音の、10名の判定者への提示順は、すべて異なるランダムオーダーとした。

### 3.3 発音学習ストラテジーに関するアンケート

Berkil (2009)が提示した発音学習ストラテジーのリストに手を加えた68項目のアンケートが作られた<sup>25</sup>。アンケート用紙には、例えば「何度も聞いて単語の発音を覚える」という項目の右横に、12345の5個の数字が書いてある。そして、「1=全くしない、2=あまりしない、3=時々する、4=よくする、5=かなりよくする」という説明書きが添えられ、学生は1つの数字を選んで丸をつけるように指示された。

## 4 結果と分析

### 4.1 発音評価による上位群・下位群

61人の学生の各発音の「全体的な印象」について、10名の判定者が下した5段階スケールの評価がある。この10人分の評価の平均値を算出し、各学生の得点とした。61人の得点の最高値は、5段階評価で4.3点、最低値は1.1点、平均

<sup>24</sup> 「全体的な印象」以外に、「イントネーション（声の上げ下げ）」と「リズム」についても評価が行われたが、この評価結果は今回の分析対象となっていない。

<sup>25</sup> この68項目についてはアペンディクス参照。

値は 2.7 点、標準偏差は 0.7 点だった<sup>26</sup>。この 61 人の学生を、上位群 30 名・下位群 31 名に分けた結果、上位群の平均値は 3.3 点、下位群の平均値は 2.2 点となった<sup>27</sup>。

## 4.2 各ストラテジーにおける上位群と下位群の比較

68 項目のストラテジーに対する学生の回答を、発音の上位群と下位群に分けて集計すると、表 3 のような集計表ができる。表 3 は、ストラテジー 23 「発音についての規則を勉強している。(例えばつづり字の読み方など)」に対する回答「1=全くしない、2=あまりしない、3=時々する、4=よくする、5=かなりよくする」を表している。そして表 3 において、上位群と下位群の回答に差があるかどうかをカイ二乗で検定すると、 $\chi^2=13.23, p<.05$  で有意差が認められた。同様にして 68 項目のストラテジーすべてにカイ二乗検定をかけたところ、ストラテジー 23 番・24 番・38 番・63 番で有意差が出た<sup>28</sup>。

## 4.3 ストラテジー 23 について

ストラテジー 23	1 に印	2 に印	3 に印	4 に印	5 に印
上位 30 人	5	4	10	10	1
下位 31 人	9	9	12	0	1

表 3：ストラテジー 23 「発音についての規則を勉強している。(例えばつづり字の読み方など)」に対する回答 ( $\chi^2=13.23, p<.05$ )

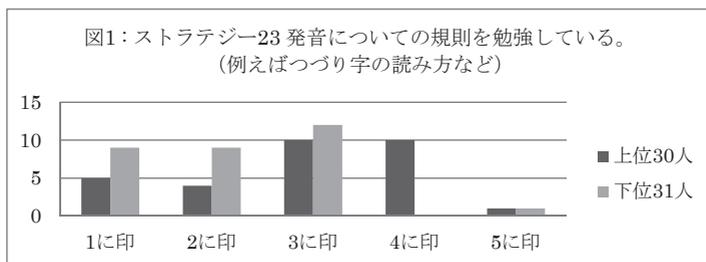


図 1 を見ると、下位群と比べて、上位群の方が「発音についての規則を勉強す

<sup>26</sup> 平均値と標準偏差は、小数点第 2 位を四捨五入した。

<sup>27</sup> 両方とも、小数点第 2 位で四捨五入した。

<sup>28</sup> ストラテジー 25 番「フランス語の発音はカタカナ読みにしない」についても有意差が出た。しかし、この質問は否定形での問いであり、この質問に対して「しない」という回答が、「カタカナ読みにしない」を意図するのか、それとも「カタカナ読みにする」を意図するのかが不明確となってしまった。「する」についても、同じ不都合が生じる。このため、分析から除外した。

る（例えばつづり字の読み方など）」というストラテジーを多く使っている可能性が読み取れる。

#### 4.4 ストラテジー24について

ストラテジー24	1に印	2に印	3に印	4に印	5に印
上位30人	0	6	5	11	8
下位31人	3	0	6	11	11

表4：ストラテジー24「日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする。（例えばrを「ラルルレロ」で）」に対する回答（ $\chi^2=9.55, p<.05$ ）

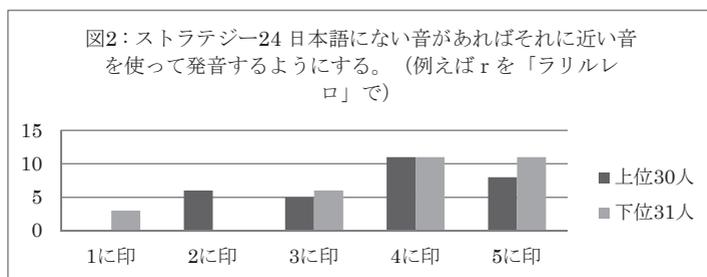


図2では、上位群と下位群の分布の違いが分かりにくい。そこで、61人の学生をその発音評価によって、上位と下位の2群ではなく、上位群21人・中位群19人・下位群21人の3グループに分けた上で中位群を抜き、上位群21人と下位群21人を比較すれば、発音の上手な学生とそうでない学生の差がより際立つのではないかと考え、ヒストグラム図3を描いた。

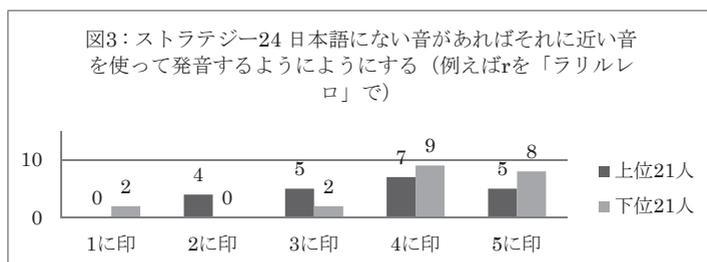


図3を見ると、下位群が右、つまりこのストラテジーをより頻繁に使っている傾向が見て取れる。

#### 4.5 ストラテジー38 について

ストラテジー38	1に印	2に印	3に印	4に印	5に印
上位 30 人	7	9	5	8	1
下位 31 人	12	7	11	0	1

表 5：ストラテジー38「自分の発音を録音して自己評価する」に対する回答 ( $\chi^2=11.80, p < .05$ )

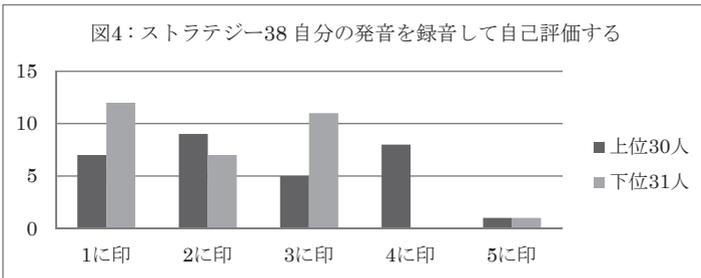


図4を見ると、下位群では1人を除いて全員が3以下に印をつけたのに対し、上位群では9人が「4よくする」または「5かなりよくする」に印をつけている。このことから、上位群の方が「自分の発音を録音して自己評価する」というストラテジーを多く使っている傾向が読み取れる。

#### 4.6 ストラテジー63 について

ストラテジー63	1に印	2に印	3に印	4に印	5に印
上位 30 人	11	9	6	2	2
下位 31 人	22	4	5	0	0

表6: ストラテジー63「先生とフランス語で話す」に対する回答 ( $\chi^2=9.66, p < .05$ )

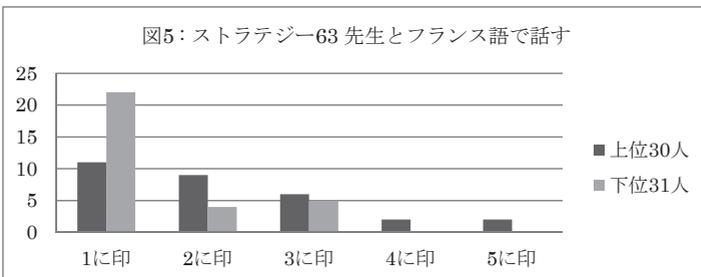


図5を見ると、ストラテジー「先生とフランス語で話す」に関しては、下位群のほとんどの学生が使っていないことを表している。

## 5 考察

### 5.1 先行研究との比較

先行研究から、発音判定によって中位群となった学習者は、次のストラテジーを用いることがわかっている。

- (1) テープ、テレビ、映画、音楽を聞く。
- (2) 目的意識を持ち、ある特定の音に焦点を当ててリスニングを行う。

また別の先行研究においては、発音判定によって上位となった学習者は、次のストラテジー型を用いていることが判明した。

- (3) 口意識型ストラテジー
- (4) 他者意識型ストラテジー
- (5) 自己モニター型ストラテジー<sup>29</sup>

一方、今回の研究では次の発見があった。

上位群がより多く使っているストラテジーが2つある。

ストラテジー23 発音についての規則を勉強する。

ストラテジー38 自分の発音を録音して自己評価する。

下位群がより多く使っているストラテジーが1つある。

ストラテジー24 日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする（例えばrを「ラリルレロ」で）。

下位群がほとんど使っていないストラテジーが1つある。

ストラテジー63 先生とフランス語で話す。

### 5.2 自己モニター型ストラテジーについて

先行研究と今回の研究の成果の共通点は、上記の(5)とストラテジー38である。ストラテジー38が、ストラテジー型(5)に属しているからだ。ただしストラテジー38は、Berkil (2009) のアンケートにも含まれてはいたが、上位群・中位群・

<sup>29</sup> (1)～(5)は、2.7章で提示した項目と同一である。

下位群における差は検出されなかった。とはいうものの、(5)が小河原 (1998) とスィリポンパイブーン (2008) という2つの先行研究によって、上位の学習者が用いているストラテジー型であるとされたこと考え合わせると、自分の発音を自分でモニターしながら修正していくというストラテジーは、発音の上達において重要な役割を果たしていると考えられる。

自己モニター型のストラテジーは、今回のアンケートには4項目が含まれていた。そのうちのひとつが、上記の「ストラテジー38 自分の発音を録音して自己評価する」であり、他の3項目は「ストラテジー7 自分の発音がお手本の音に近づくまで何回も繰り返す」「ストラテジー42 自分の発音がどれくらい上達したかを確かめながら発音している」「ストラテジー45 自分の発音が正しいかいつも意識している」である。この3項目について、検定による有意差は出なかったものの、発音上位群の学生がより頻繁に使用している傾向が見られるかもしれないと考え、ヒストグラムを描いた。その結果が図6～8である。

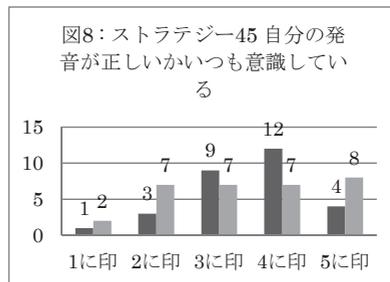
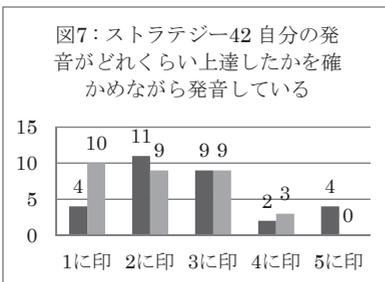
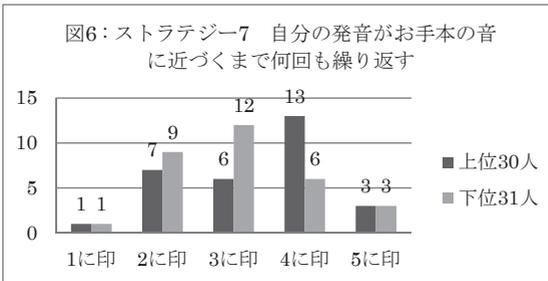
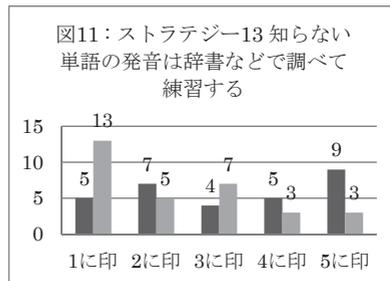
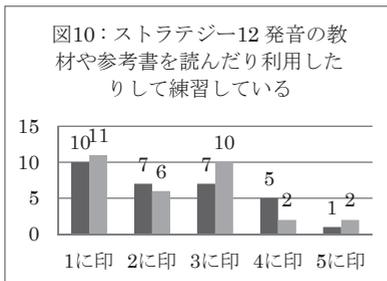
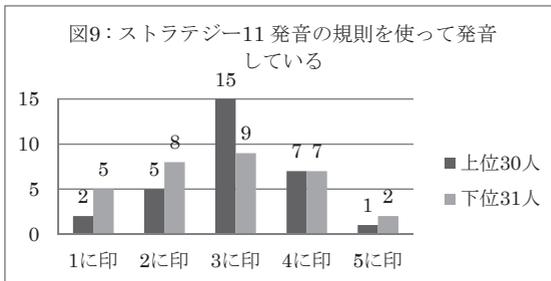


図6においては、上位群がより頻繁に使用している傾向が見られる。図7においても、5に印をつけた上位群の学生が4人いるのに対し、下位群の学生は0人なので、上位群の方がより頻繁に使用している可能性がある。しかし、図8に

関してはどちらかというとその逆で、下位群の方がより頻繁に使っている傾向が見られる。図6～8と、有意差の出た図4のデータを合わせて考えると、自己モニター型ストラテジーが発音上位群を特徴づける可能性は強いものの、上記2.3章と2.4章で述べたようなストラテジーを型ごとにまとめて比較検討し、その中で自己モニター型ストラテジーがどのような分布を見せるのかを分析することが、これからの研究として必要である。

### 5.3 「発音についての規則を勉強する」について

ストラテジー23「発音についての規則を勉強する」は、Berkil(2009)のアンケート項目に入っていたが、有意差は検出されなかった。それ以外の研究ではアンケート項目には含まれていなかったため、まだ情報は不足している。しかし今回の研究対象となった学生において、「発音についての規則を勉強する」が発音上位群を特徴づけるストラテジーであることがわかったため、発音の規則を意識する他のストラテジー11, 12, 13, 36についても、有意差は出なかったものの、上位群がより頻繁に使っている傾向が見られるかどうかを検証した。その結果を、図9～12に表す。



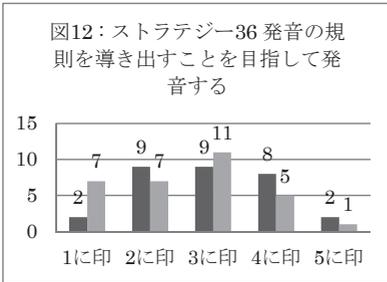


図 9, 10, 12 において, 上位群と下位群に目立った差は無いように思われる<sup>30</sup>。これに対し, 図 11 においては, 有意差は無かったものの, 下位群の分布は左に, 上位群の分布は右に寄っているように見える。つまり, 上位群がストラテジー13をより頻繁に使っている可能性がある。

発音の規則を意識するストラテジー型についても, 上記 2.3 章と 2.4 章で述べたようなストラテジーを型ごとにまとめて比較検討するさらなる分析が必要だと思われる。

#### 5.4 「日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする」について

ストラテジー24「日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする」は, 先行研究のアンケートには含まれていないので, 比較はできない。日本語にない音がフランス語にある場合, それを日本語の近い音に置きかえて発音することは, 教育の現場でよく見られる現象である。置きかえが行われる原因に関しては, 目標の音が聞き取れていない等の理由が考えられる。つまり, これは能力の不備を補うために使われるストラテジーのひとつであり, さらに発音下位群を特徴づけるストラテジーでもあると思われる<sup>31</sup>。

#### 5.5 「先生とフランス語で話す」について

ストラテジー63「先生とフランス語で話す」は, Berkil (2009) のアンケートに類似の項目があったが, 有意差は出なかった<sup>32</sup>。小河原 (1998) では第 6 因子「日本語使用型ストラテジー」の中に, スィリボンパイプーン (2008) でも第 3 因子

<sup>30</sup> 図 9～12 のデータは検定で有意差を示さなかったもので, これ以上の分析を行わなかった。しかし, 有意差を示したストラテジー24に関して 4.4 章で行ったように, 上位群・中位群・下位群の 3 グループに分けた後に, 上位群と下位群を比較すればより明確な傾向が得られるかもしれない。3 グループに分けての上位・下位の比較は, 今後の課題である。

<sup>31</sup> 実際に, オックスフォードの分類では, これは補償ストラテジーの一種である。

<sup>32</sup> «I talk with people around me in English.» (Berkil, 2009 : 98)。

「模倣練習型ストラテジー」の中に類似の項目が含まれていたが、この因子に関しては有意差は検出されなかった<sup>33</sup>。今回のアンケートには、63 と類似したストラテジー65, 67 が含まれていた<sup>34</sup>。検定では有意差が出なかったこの2項目のストラテジーについて、以下にヒストグラムを描き、上位群・下位群を特徴づけるような傾向が見られるかどうかを検討する。

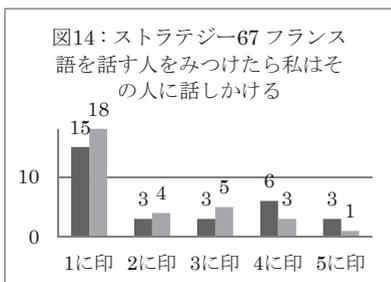
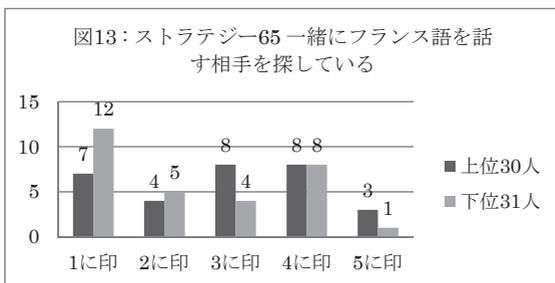


図 5, 13, 14 に共通しているのは、「1=全くしない」の回答に関して、下位群の人数の方が多いということである。この点からすると、周囲にフランス語を話す人がいる時にはフランス語で話してみるというストラテジーを、下位群は使わないという特徴があるように思われる。ただし、上位群に関しても「1=全くしない」の回答が多いので、このストラテジーは今回の実験対象となった学習者全体が使わないストラテジーである可能性も残される。この点を究明するためには、ストラテジーを型ごとにまとめた比較や、上・中・下位の3群に分けての

<sup>33</sup> 「教師や日本人と日本語で話す」(小河原,1998:5),「日本人の先生や友達と日本語でよく話すをする」(スィリボンパイブーン,2008:21)。

<sup>34</sup> ストラテジー62「フランス人の友達にフランス語で話す」も、ストラテジー63に類似しているが、フランス人の友達がいない学生が多いのではないかと推測し、ここでの分析対象からははずした。

比較などが将来必要だと考えられる。

## 6 結論

今回の実験の結果、発音の下位群と比べて、上位群は「発音についての規則を勉強する」と「自分の発音を録音して自己評価する」という2つの発音学習ストラテジーをより多く使っている傾向が示された。そして下位群は、「日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする（例えばrを「ラリルレロ」で）」というストラテジーをより多く使っている傾向も示された。さらに、「先生とフランス語で話す」というストラテジーに関しては、下位群がこれをほとんど使っていないことがわかった。

今回は、68項目の各ストラテジーについて上位群と下位群の回答を比較した。これは先行研究で紹介した3つの分析方法のうちの1つであり、残りの2方法、つまりストラテジーを型ごとにまとめた上で上位群・下位群を比較する方法と、全ストラテジーをまとめて因子分析にかけて発音の上位群を特徴づける因子を発見するという方法で、これからも分析を続けたいと考えている。さらに、今回ストラテジー24の分析過程で必要となった手法、すなわち発音評価の上位・中位・下位群という3つのグループ分けを行った上で中位群を抜き、上位群と下位群の比較を行い、発音の上手な学生とそうでない学生の差を際立たせる試みの有効性にも着目して研究を続けたい。このように多角的な分析を行うことによって、発音の上位群を特徴づけるストラテジーを発見し、それを発音上達へと導く授業実践につなげる所存である。

## 参考文献

- Berkil G. (2009). *A Closer Look at Pronunciation Learning Strategies*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- 科学研究費補助金「研究課題番号：21520593 外国語音声教育と日本人学習者による音声習得との関係の解明」成果：< <http://web.sfc.keio.ac.jp/~minoue/4dialogues.docx>>, 2014年3月22日.
- 神山由紀子 (2007). 「発音学習動機・ストラテジーと発音評価」, 『日本語教育方法研究会誌』 14(1): 52-53.
- 茂木良治, 常盤僚子 (2003). 「フランス語教育における学習ストラテジー研究」, *Etudes didactiques du FLE au Japon* 12 : 68-87.

- 小河原義朗 (1998).「日本語学習における発音学習ストラテジーの有効性の検討」, 『言語科学論集』 2: 1-12.
- オックスフォード, R. (1994). 『言語学習ストラテジー』 (穴戸通庸, 伴紀子 訳), 東京: 凡人社.
- Peterson S. S. (1997). Pronunciation learning strategies and learning strategies related to pronunciation ability in american university student studying spanish. *Dissertation Abstracts International, Section A: The Humanities and Social Sciences* 58: 1625-1635. Ohio State U.
- スイリポンパイブーン, ユパカー (2008). 「日本語アクセントの学習における自己モニターの有効性」, 『音声研究』 12(2): 17-29.

## アペンディクス

アンケートの 68 項目: ストラテジー1~68

1. 何度も聞いて単語の発音を覚える。
2. 何度も聞いてアクセントの位置を発見する。
3. 何度も聞いてイントネーションを覚える。
4. 発音はカタカナ書きにして覚える。
5. 知らない単語の読み方は, 似たような単語の読み方を思い出して読む。
6. 覚えたい発音は, 歌にしたりリズムを刻んだりして覚える。
7. 自分の発音(読み方, アクセント, イントネーション)がお手本の音に近づくまで何回も繰り返す。
8. 先生の口の動きを真似して発音する。
9. お手本となる CD などの発音を真似して発音する。
10. どこをポイントにするとその言語らしい発音になるか気をつけている。
11. 発音の規則を使って発音している。
12. 発音の教材や参考書を読んだり利用したりして練習している。
13. 知らない単語の発音は辞書などで調べて練習する。
14. フランスおよびフランス語に関する CD, 映画, 音楽などを良く聞く。
15. フランス語の CD やビデオを聞いて繰り返し発音する。
16. フランス語の CD やビデオを聞く際にはシャドウイングをする。
17. 文字に発音記号をつける。
18. 発音しにくい音にはしるしなどをつけておく。
19. 知らない単語の発音は, 推測しながら発音する。

20. 新しい単語は、何度も繰り返し発音練習する。
21. 新しい語句を見たとき、日本語の訳を思い浮かべる。
22. 長い単語を発音する際には、それを分解して発音している。
23. 発音についての規則を勉強している。(例えばつづり字の読み方など)
24. 日本語にない音があればそれに近い音を使って発音するようにする。(例えば r を「ラ  
リルレロ」で)
25. フランス語の発音はカタカナ読みにしない。
26. フランス語のイントネーションは全体の意味の流れを予測してから発音する。
27. 発音できない単語があれば別の発音できる単語に置き換える。(例えば grosse を pas  
petite に変えるなど)
28. 発音を間違えたことに気づいたらすぐに訂正する。
29. 難しい発音は何度も繰り返す。
30. お手本と同じ発音になるように自分なりに工夫する。
31. 発音をその場ですぐに覚えるようにしている。
32. 発音の仕方を間違えたらすぐに言い直し、今後に生かすようにしている。
33. ゆっくり発音し、その後速く発音するという練習をする。
34. 先生の口の動きを観察してうまく発音できるようにする。
35. 文字と発音の関係を考えながら発音する。
36. 発音の規則を導き出すことを目指して発音する。
37. 1つの練習問題でうまく点数が上がらなければ別の練習問題を行ってから(しばらくし  
てから)戻って再度行う。
38. 自分の発音を録音して自己評価する。
39. 今年度までには発音がかなり上達すると思う。
40. どうすれば発音がうまくなるのか、その方法を知るために人に尋ねたり本を読んだり  
している。
41. 発音を身につけるために計画的に時間を割いている。
42. 自分の発音がどれくらい上達したかを確かめながら発音している。
43. 発音がうまくなりたい目的がはっきりしている。
44. 計画を立てて発音を練習している。
45. 自分の発音が正しいかいつも意識している。
46. 苦手な発音はそれに集中して練習する。
47. 自分はいまよく発音できるようになると言い聞かせる。
48. 発音をしている最中に緊張しているとかリラックスしているとか、自分の気持ちを意  
識する。

49. 発音を間違えてもあまり気にしない。
50. 発音は出来るだけリラックスして練習するようにしている。
51. 発音するのが恥ずかしい時、自分をリラックスさせるように努力する。
52. 発音がうまくいったとき、自分をほめる。
53. 間違いを怖がらず、積極的に発音するように、自らを励ます。
54. 発音できない単語があればすぐに誰かにたずねる。
55. 他の人に自分の発音を直してもらうように頼む。
56. 他の人と一緒に発音の練習をする。
57. 他の学生の発音と自分の発音を比較する。
58. 発音について、教師から高い評価を得たいと思う
59. 発音できない語がある時は先生にたずねる。
60. 発音できない語がある時は友人にたずねる。
61. 自分の発音が正しいかどうか先生や友人に確認する。
62. フランス人の友達にフランス語で話す。
63. 先生とフランス語で話す。
64. クラスの学生に自分の発音が上手だと思われるよう努力する。
65. 一緒にフランス語を話す相手を探している。
66. フランスやフランス文化、歴史を学ぶよう心がける。
67. フランス語を話す人を見つけたら私はその人に話しかける。
68. フランス語の発音が聞き取れなくても自分で推測して理解しようとする。

# **Pratiques et concepts grammaticaux du japonais langue étrangère ou maternelle et de l'anglais langue étrangère en rapport avec le français langue étrangère au Japon : propositions pour une grammaire contextualisée du FLE**

**DELBARRE Franck  
(Université des Ryûkyûs)**

## **Résumé**

*Cet article donne un aperçu de certaines pratiques grammaticales de la didactique du FLE au Japon, par rapport à l'emploi du japonais langue maternelle et de l'anglais langue étrangère comme langues de référence d'apprentissage du FLE chez les apprenants et enseignants, dans un but de contextualisation de la grammaire du FLE. Face à des perspectives limitées de contextualisation de la grammaire du FLE au niveau métalinguistique, dues à une terminologie et des descriptions de la grammaire du FLE en japonais reprenant fidèlement celles utilisées dans la grammaire traditionnelle du français langue maternelle notamment, nous proposons quelques pistes pour la contextualisation de la grammaire du FLE en contexte japonophone. Les perceptions par les apprenants de la grammaire du FLE, les explications et le vocabulaire métalinguistiques, la manuélisation, le recoupement avec le JLE/M peuvent ainsi amener à considérer d'un autre point de vue la grammaire du FLE.*

*Would it be possible to better teach French as a foreign language (FFL) grammar by considering the learners mother tongue and their exposure to another reference language such as EFL? This paper means to give a short account about some grammatical practices used in the instruction of FFL in Japan. Given the fact that grammatical descriptions of FFL writtten in Japanese faithfully imitate the ones used for the grammar of French as a first language, this article shows the seemingly limited perspectives of contextualization of FFL grammar at the metalinguistical level. There are other possibilities for the contextualization of FFL grammar in a Japanese context though. This paper considers learner perceptions of FFL grammar and its instruction, materials design, the comparison of FFL texts with JFL texts that will enable us to see FFL grammar from another point of view. Implications will be discussed regarding the current grammatical choices made by FFL textbooks and alternative ways to deal with them.*

## Mots clés

Contextualisation, grammaire, manuélistation, FLE, langues de référence.

Contextualization, grammar, materials design, FFL, reference languages.

## 1 Introduction

Les grammaires japonaises du FLE ne semblent pas comporter de description des concepts grammaticaux du français autre que celle traditionnellement employée en FLM et en FLE, les deux variantes étant intimement liées. On peut cependant tempérer cette affirmation si, comme Hirashima (1999), on remarque d'une part que le métalangage du FLE en japonais est aussi parfois emprunté à celui de l'anglais langue étrangère (ALE) en japonais, d'autre part, que les concepts grammaticaux relatifs à la description de la langue japonaise par les grammairiens japonais eux-mêmes s'avèrent partiellement tributaires de concepts empruntés à la grammaire occidentale tout en sauvegardant grandement des éléments conceptuels propres à la tradition grammaticale japonaise, en raison des différences de structures grammaticales notamment.

Il semble ainsi qu'une contextualisation du métalangage de la grammaire du FLE est difficile dans la mesure où les grammaires du FLE publiées au Japon en japonais ne font que reprendre la présentation, le discours et la terminologie grammaticaux du français langue maternelle, en fait simplement traduits en japonais, tout en recyclant occasionnellement des concepts empruntés à l'ALE. Le même problème a été constaté en tout ou partie par Rubio (2012), dans le contexte sinophone, et par Starosciak (2013), dans le contexte polonophone, ce qui est sans doute dû à la dimension universelle que prennent les manuels de FLE publiés en France et ceux publiés localement qui imitent majoritairement des modèles franco-français (Delbarre, 2012).

Avant de formuler des pistes possibles de contextualisation grammaticale du FLE, nous ferons d'abord un bref tour d'horizon du métalangage grammatical commun aux grammaires du FLE produites en France et au Japon d'une part, à ces dernières et à celle du japonais d'autre part, afin de mieux cerner la marge de manœuvre étroite pour une contextualisation en ce domaine.

## 2 Un métalangage terminologique japonais en partie commun aux deux langues

Moriyama *et al.* (2011) donnent comme catégories grammaticales dans les grammaires scolaires du japonais les termes donnés dans le schéma adapté en annexe.

Les familiers des grammaires du FLE rédigées en japonais remarqueront les termes

communs utilisés pour décrire le français et le japonais en japonais (mis en gras). Mais il ne s'agit ici que des catégories grammaticales. Le métalangage de la grammaire du FLE/FLM et du JLE/JLM emploie bien d'autres termes en commun. Il convient aussi de noter que les termes utilisés en commun dans ce tableau ne renvoient pas rigoureusement aux mêmes concepts grammaticaux dans les grammaires des deux langues et que le japonais fait usage de termes différents de la grammaire française (en japonais) pour décrire des faits linguistiques qui ne se rencontrent *a priori* pas en français.

Il apparaît aussi que les termes grammaticaux japonais utilisés pour décrire la grammaire française sont aussi communs, en très grande partie, à ceux utilisés pour les autres langues (indo-)européennes connues au Japon (anglais, allemand, etc.), même s'il existe des variations dues notamment aux différences grammaticales (déclinaison en allemand par exemple). C'est justement d'abord à travers l'apprentissage de l'anglais que les apprenants japonais font connaissance avec le gros du métalangage du FLE à partir du collège. Mais il serait erroné d'affirmer que les apprenants japonophones n'aient accès au métalangage du JLM (et du FLE) qu'avec l'introduction de l'anglais dans leur scolarité. Nous y revenons plus loin succinctement.

Il s'avère en fait que ces termes employés pour décrire la grammaire du FLE sont le plus souvent des traductions japonaises de concepts grammaticaux occidentaux, notamment de l'anglais (l'usage de caractères chinois pour écrire ces concepts ne signifie pas qu'ils sont empruntés au chinois, les Japonais ayant pu développer leur propres mots d'usage grammaticaux). Ainsi trouve-t-on dans tous les manuels de FLE (de grammaire comme de conversation) les termes suivants : *shiji-keiyōshi* (adjectifs démonstratifs), *ninshō-daimeishi* (pronoms personnels), *koyū-meishi* (nom propre), *kankei-daimeishi* (pronom relatif), où le terme *keiyōshi* renvoie à la catégorie « adjectif » des langues occidentales et *daimeishi* à « pronom » par exemple.

La présence de ces termes traduisant plus ou moins mot à mot les concepts grammaticaux des langues (indo-)européennes imprègne aussi les appellations des temps et modes verbaux du FLE que nous reportons ici : *chokusetsuhō* (indicatif), *setsuzokuhō* (subjonctif), *meireihō* (impératif), *jōkenhō* (conditionnel), *genzaikei* (présent), *fukugō kakokei* (passé composé), *zenkakokei* (passé antérieur), *hankakokei* (imparfait), *tanjun miraikei* (futur simple), *zenmiraikei* (futur antérieur), *hankako* (imparfait < mi-passé), etc. D'autres notions du FLE ayant trait à la syntaxe font aussi usage de termes qui appartiennent originellement à la linguistique occidentale : *shusetsu* (proposition principale), *jūzoksetsu* (proposition subordonnée), *shugo* (sujet), *mokutekigo / hogo*

(complément d'objet), etc.

Il convient enfin de noter que les explications grammaticales reprennent naturellement le discours de la grammaire traditionnelle et scolaire du français (Delbarre, 2012). Par exemple, l'explication de l'emploi des temps, notamment celle concernant la distinction d'emploi entre passé composé et imparfait, qui fait l'objet d'une attention particulière dans tous les manuels de FLE de niveau débutant au Japon, repose largement sur le discours de la grammaire ordinaire du français bien connue des enseignants de FLE, formés eux-mêmes à l'école du FLM et dont les formations en FLE ne parviennent pas à se détacher, d'où la persistance de ces descriptions dans les manuels de FLE, y compris celles en japonais, comme le relève Hirashima (1999). Ceci n'est d'ailleurs pas propre au contexte d'enseignement japonais, comme l'ont montré Starosciak (2013) dans le cas de la Pologne et Rubio (2012) dans celui de la Chine.

On n'observe ainsi pas (ou fort peu) dans les descriptions (manuels) de la grammaire du français en langue japonaise de description du français qui soit originale au contexte d'enseignement japonophone (hormis le recours à la traduction des exemples en japonais et le recours occasionnel au métalangage de l'ALE traduit en japonais<sup>1</sup>), et ce bien que ces manuels de FLE publiés au Japon ces vingt à trente dernières années s'adressent aux apprenants japonophones<sup>2</sup>.

En fin de compte, nous constatons comme Rubio (2012 : 48) que, par exemple, « la description du verbe échappe au domaine de la grammaire traditionnelle chinoise [ou japonaise]. Dans les grammaires étrangères publiées aujourd'hui en Chine [au Japon], celle-ci se fait indépendamment de la langue chinoise [ou japonaise] et des classements traditionnels : elle se rapproche des descriptions canoniques des langues cibles ». Or, d'autres explications autres que canoniques et plus conformes pourraient sans doute être proposées. Starosciak (2013) en fait d'ailleurs une démonstration fort intéressante dans le contexte polonophone, qui n'est pas sans similitude avec le contexte japonophone étudié par Hirashima (1999).

Ainsi, quiconque consulte une grammaire du FLE publiée en France ou au Japon (en japonais) aura grandement le sentiment de retrouver les mêmes concepts traduits simplement d'une langue à l'autre. Cela peut paraître comme allant de soi, à vrai dire,

---

<sup>1</sup> Par exemple, on peut citer l'utilisation occasionnelle du terme *pāfekuto* (de l'anglais « perfect ») pour introduire le sens parfait du passé composé dans les manuels de FLE au Japon.

<sup>2</sup> On ne peut toutefois pas écarter le fait que de telles descriptions aient historiquement existé par le passé et aient été abandonnées, comme le note Starosciak (2013) pour les manuels de FLE publiés en Pologne, mais nos investigations ne se sont quasiment pas portées sur des publications d'avant les années 80.

habitué que nous sommes à cette démarche grammaticale. Par contre, le métalangage du français, même traduit en japonais, n'est qu'en partie le même que la terminologie grammaticale pour décrire les faits linguistiques de la langue japonaise, et certains termes communs aux deux langues désignent certaines catégories, par exemple, qui sont pourtant bien différentes dans les deux langues. Ce modèle linguistique occidental partiellement approprié par la grammaire japonaise (et allié à sa propre terminologie grammaticale qui n'a pas disparu), aujourd'hui mieux connu des apprenants grâce à l'apprentissage de l'anglais et du japonais langue maternelle très tôt dans la scolarité, est donc en partie commun aux cultures grammaticales contemporaines des Japonais et des Occidentaux, limitant d'autant les possibilités de contextualisation métalinguistique, et risquant de multiplier les malentendus terminologiques chez les apprenants en raison des divergences conceptuelles pour un même terme. Et il n'échappe à personne non plus que la comparaison de la grammaire du FLE avec l'anglais est monnaie courante en cours tant chez les enseignants que chez nos apprenants au Japon, ce qui peut constituer d'ailleurs une forme de contextualisation en soi au moyen d'une L3, même si elle nous semble insidieuse en ce que nos apprenants (et parfois les enseignants) bien souvent loin de maîtriser l'anglais peuvent être induits en erreur en raison de l'apparente proximité des grammaires anglaise et française<sup>3</sup>.

Suite à ces quelques remarques, on ne peut ici que constater les difficultés pour une contextualisation grammaticale du FLE dans le contexte japonophone, d'autant plus que des malentendus sur les étiquettes grammaticales et par conséquent sur l'emploi des formes peuvent survenir, comme nous allons le voir dans la partie suivante.

### **3 Un métalangage en partie commun mais insidieux**

Contrairement à certaines croyances répandues parmi les enseignants francophones natifs de FLE au Japon, les apprenants japonophones ne sont pas forcément ignorants du métalangage et ne le sont pas non plus de la grammaire de leur propre langue (leurs homologues français ne font pas vraiment mieux non plus). Moriyama *et al.* (2011) soulignent que, puisque les dictionnaires de japonais (JLM) comportent du métalangage se référant notamment aux catégories grammaticales, il est nécessaire aux enfants

---

<sup>3</sup> Hirashima (1999 : 486) affirme cependant que l'anglais ne semble pas influencer l'apprenant japonophone quant à l'utilisation des temps en français. Nous faisons aussi ce constat quant à l'expression de l'état en français d'après nos observations de classe. Cela n'empêche pas paradoxalement les apprenants de faire d'eux-mêmes la comparaison constante au moins au niveau conceptuel avec la grammaire de l'ALE d'après notre expérience de classe.

japonais d'avoir connaissance de la grammaire scolaire (du JLM) en tant que culture générale. Les enfants japonais apprennent donc les catégories grammaticales de leur langue à l'école primaire (Takamizawa *et al.*, 2004 : 46) et plus tard au collège les termes plus spécialisés dans la description morphologique des catégories grammaticales du japonais, notamment le verbe. Les fonctions syntaxiques telles que compléments d'objet et circonstanciels, épithète ou attribut du sujet, etc. ne sont cependant pas abordées en JLM à la manière du FLM. Nous avons affaire ici à une autre culture grammaticale de L1 dont les enseignants du FLE francophones natifs (même ceux qui parlent le japonais) n'ont souvent pas connaissance, d'où le malentendu récurrent des enseignants notamment français à l'égard de l'état apparemment insuffisant des connaissances des apprenants japonais quant à la grammaire de leur propre langue<sup>4</sup> et le métalangage du FLE. C'est plutôt nous les enseignants français qui ne connaissons pas la culture grammaticale de nos apprenants.

Il s'avère aussi que les apprenants japonophones du FLE ne savent pas à quoi le métalangage du FLE (même traduit en japonais) renvoie exactement dans la langue étrangère étudiée, que la terminologie ressemble à celle utilisée pour leur langue maternelle ou l'anglais ou qu'elle soit différente, en raison des facteurs soulignés ci-dessus. Or, beaucoup d'ouvrages de FLE (grammaire ou manuel de communication) emploient la terminologie grammaticale en la tenant pour acquise par les apprenants, sans tenter d'expliquer en quoi leur utilisation diffère du japonais ou surtout de l'anglais, fréquente et inévitable langue de référence d'apprentissage du français chez nos apprenants.

Ainsi, le tableau donné des catégories grammaticales montre bien qu'elles ne se recoupent que partiellement en français et en japonais. Par exemple, le concept d'adjectif est partagé en japonais entre au moins deux catégories rendues en français par les termes « adjectif » et « verbe-adjectif », ce dernier n'étant pas du tout équivalent à un adjectif verbal en français. Il convient donc d'être rigoureux quant aux étiquettes utilisées et à ce qu'elles représentent dans leurs langues respectives. La catégorie « adjectif » en français recouvre de plus la catégorie japonaise des *rentaishi* ou mots qualificatifs non autonomes, traduction française peu satisfaisante, et qui rassemble en japonais tout mot qualifiant un nom à la manière de l'adjectif épithète en français mais ne pouvant s'utiliser

---

<sup>4</sup> N'oublions pas non plus que, culturellement, l'apprenant japonophone, même s'il a les connaissances appropriées, n'en fera pas forcément état devant l'enseignant par réflexe culturel afin de ne pas se démarquer des autres.

prédicativement. La grammaire scolaire du japonais regroupe donc dans trois catégories différentes ce qui est une seule catégorie en français. Cette catégorie en français possède en outre des propriétés qui ne sont pas connues de celles nommées *keiyōshi* et *keiyō-dōshi* en japonais, comme par exemple l'exigence d'accord en genre et en nombre avec le nom.

Par ailleurs, la différence d'appartenance d'un terme à une catégorie grammaticale dans les deux langues peut aussi avoir des conséquences sur l'apprentissage. Plusieurs étudiants se demandaient ainsi pourquoi on peut dire « je leur montre mon appartement » mais pas « je à mes amis montre mon appartement » d'une part et pourquoi on peut dire « Je montre à mes amis mon appartement » mais pas « Je montre leur mon appartement »<sup>5</sup> d'autre part : le fait qu'aux pronoms personnels français correspondent des noms en japonais (la catégorie des pronoms personnels n'existe pas en japonais : on y utilise des noms pour les exprimer) a entraîné cette erreur d'interprétation syntaxique sur la place de ces compléments de catégories grammaticales différentes en français mais identiques en japonais, d'autant plus qu'en anglais pronoms personnels compléments et syntagmes nominaux compléments peuvent se placer tous deux en même position après le verbe, favorisant peut-être cette erreur de placement. En somme, seul le français fait une distinction de position dans la phrase entre pronoms et noms compléments, du moins dans ce cas. Les pronoms dans leur ensemble posent en fait de nombreux autres problèmes à nos apprenants.

Intéressons-nous aussi aux risques de ces étiquettes par rapport à l'anglais, langue principale de référence d'apprentissage pour le FLE chez nos apprenants, ce qui n'aura échappé à aucun enseignant officiant au Japon. Ainsi, il arrive que, comme nous l'avons observé dans nos classes, certains apprenants identifient au niveau conceptuel (pas forcément pratique) passé composé et *present perfect* sur des bases morphologiques, ce qui les induit à penser en grande partie à tort que ces temps peuvent avoir des emplois

---

<sup>5</sup> En japonais, grammaticalement, on peut dire en effet : « Watashi wa (je) karera ni (à eux) apâto (appartement) no (de) naka (intérieur) wo (objet direct) misete iru (montre) », de même que « Watashi wa tomodachi ni [à amis] apâto no naka wo misete iru ». On peut aussi changer la place de ces deux compléments d'attribution en les mettant devant le verbe : « Watashi wa apâto no naka wo karera ni misete iru » de même que « Watashi wa apâto no naka wo tomodachi ni misete iru ». Ce qui correspond au pronom personnel « leur » en japonais, à savoir « karera ni », n'est que peu lié au verbe quant à sa position dans la phrase, à la différence du français. Le terme « karera » se comporte ainsi comme un nom syntaxiquement en japonais et non comme un pronom personnel complément à la française. Notons que l'anglais est plus proche du japonais dans ce cas précis, même si la préposition « to » devient nécessaire selon la position du complément d'attribution alors que la particule (*joshi*) casuelle « ni » (complément d'attribution ici) du japonais est toujours présente en toute position dans la phrase : « I am showing my friends my apartment // I am showing them my apartment », aussi bien que « I am showing my apartment to my friends // I am showing my apartment to them ».

équivalents (mais connaissent-ils bien l'emploi de cette forme anglaise aussi ?). Nos enquêtes auprès d'enseignants du FLE attestent que les enseignants recourent souvent eux-mêmes à la comparaison avec l'anglais pour désambiguïser certains points délicats, par exemple l'utilisation des adjectifs possessifs de la troisième personne du singulier, du fait que les apprenants identifient souvent à tort systématiquement *son* à *his* et *sa* à *her*. Cette association avec l'anglais est d'autant plus facile que *his* correspond toujours à *kare no*, et *her* à *kanojo no* en japonais (mais le japonais n'utilise pas ces expressions aussi fréquemment que l'anglais ou le français car le japonais n'exprime pas le possesseur si le contexte est clair). Cependant, ici, ce n'est pas la terminologie même qui est en cause, mais la perception erronée de l'étudiant quant à l'emploi de *son* et *sa* par rapport à *his* et *her* en anglais. On observe aussi de nombreux étudiants imitant la syntaxe anglaise : « I want you to + infinitif » pour rendre « je veux que tu + subjonctif »<sup>6</sup>, et ce à tous niveaux. Nos quelques enquêtes et observations de classe dévoilent que la comparaison avec l'anglais se fait aussi chez les enseignants et les apprenants à propos de l'emploi des articles et des prépositions, inexistantes en japonais.

Nous ne multiplierons pas davantage les exemples. Soulignons juste que de telles différences de natures fonctionnelle et catégorielle dans le métalangage entre les langues en présence dans l'univers linguistique de l'apprenant ne sont sans doute pas sans poser problème aux apprenants dans l'utilisation du métalangage du FLE, car les termes japonais utilisés pour rendre compte de la grammaire du FLE, bien que souvent communs à ceux utilisés en grammaire du JLM et de l'anglais, ne recouvrent pas les mêmes réalités linguistiques, ce dont apprenants et parfois enseignants ne sont pas suffisamment conscients. La contextualisation doit donc aussi prendre en compte certains malentendus grammaticaux éventuels opérés entre L1 et L2 (comme le fait Kalmbach (2011) pour les déterminants), voire entre L2 et L3 en particulier si L3 occupe une place importante dans l'univers métalinguistique de l'apprenant ou de l'enseignant.

#### **4 Quelles possibilités pour une grammaire contextualisée du FLE ?**

##### **4.1 La contextualisation du vocabulaire métalinguistique**

Dans une grammaire contextualisée du FLE, nous avons au moins trois options quant à la manière de contextualiser la grammaire du FLE terminologiquement.

On peut simplement faire le choix de laisser tomber tout métalangage jugé trop

---

<sup>6</sup> Nombreux sont les apprenants qui disent « Je te veux venir » ou « Je veux te venir ».

technique ou abstrait, et préférer insister sur le sens et l'emploi des formes grammaticales sans les étiqueter précisément à l'imitation de la grammaire du JLE<sup>7</sup> (et du JLM). Mais cette démarche a ses limites : si le japonais, par sa simplicité morphologique, permet d'identifier les formes grammaticales par une étiquette « syllabisée » fort pratique, en évitant l'usage d'un terme grammatical abstrait, il nous semble beaucoup plus difficile de désigner les formes du français de manière aussi simple. En effet, quelle forme représentative choisir pour désigner le présent de l'indicatif par exemple face à la multiplicité des paradigmes des temps verbaux dans cette langue ? Peut-on désigner simplement la forme du féminin en tant que forme en –e du nom alors que cette terminaison est loin d'être généralisée pour marquer le féminin en français et que cette terminaison peut désigner bien autre chose (c'est par exemple la terminaison du verbe aux première et troisième personnes du singulier du présent des verbes du premier groupe à l'indicatif et au subjonctif), alors aussi que tous les noms et adjectifs terminés par –e sont loin d'être du féminin. Utiliser ce procédé se révèle souvent inapplicable, de notre point de vue, en grammaire du FLE.

La seconde option à laquelle nous sommes favorable, d'autant plus que notre public est adulte et scolarisé, consiste au contraire à expliquer davantage la terminologie métalinguistique, et mettre en évidence à quoi elle peut se rapporter en japonais (et en anglais ?), L1 des apprenants japonophones, et dans la langue cible<sup>8</sup>. Cette exigence de clarification du métalangage du FLE se justifie en ce que ce dernier n'est en rien commun à toutes les langues (il diffère même dans les langues voisines du français et en premier lieu l'anglais) ; et de même que, en France, un élève n'apprend pas au préalable le sens que ce métalangage partiellement commun peut avoir en grammaire japonaise ou anglaise, il est naturel que les apprenants japonophones du FLE n'en sache pas grand chose en retour, y compris après avoir étudié l'anglais plusieurs années. Exiger que nos apprenants du FLE connaissent d'entrée le métalangage du FLE, ou plutôt ce qu'il désigne, relève d'un certain ethnocentrisme grammatical face à l'autre culture grammaticale des apprenants.

---

<sup>7</sup> La grammaire du JLE (et aussi du JLM) utilise des étiquettes qui reflètent plus la phonologie morphologique de l'item grammatical que sa fonction grammaticale dans certains cas. Ainsi y utilise-t-on souvent des expressions comme « forme en –ru » plutôt que forme conclusive du verbe, « forme en –ta » plutôt que forme accomplie (ou passée selon les grammaires) du verbe, « forme en –te iru », etc. L'absence de variation morphologique en personne rend ces formes invariables, ce qui permet cet étiquetage mnémotechnique fort pratique en JLE.

<sup>8</sup> D'ailleurs, la grammaire du JLE se garde bien d'abandonner toute référence au métalangage de la grammaire scolaire du JLM.

On peut aussi avoir intérêt à adapter le métalangage en proposant, pourquoi pas, des étiquettes autres que celles inspirées de la tradition grammaticale de la L1. Ainsi, par exemple, dans sa grammaire française pour étudiants finnophones, Kalmbach (2011) nomme « article indéfini massif », l'article partitif au singulier<sup>9</sup>. Hirashima (1999) propose d'adopter le terme « parfait » pour le passé composé afin de corriger la vision qu'en ont les apprenants et de tirer avantage de leur familiarité avec le métalangage de l'ALE (mais nous avons souligné le risque de confusion pour les apprenants entre passé composé et *present perfect* précédemment).

Mais une des limites de cette entreprise de contextualisation grammaticale du FLE réside dans le fait que la description grammaticale des langues est aussi en constant débat, pas seulement parce que la langue elle-même évolue, mais aussi parce que les concepts linguistiques fluctuent. Le manuel *En grammaire* (Hosogai et al., 2008), par exemple, témoigne d'une certaine instabilité dans le vocabulaire métalinguistique : le concept de *kankeisetsu* (traduction fidèle de proposition relative) y est nommé *keiyōshisetsu* (proposition adjectivale)<sup>10</sup>. C'est à partir de cette constatation que nous proposons une approche contextualisante de la grammaire du FLE qui ne soit pas uniquement tributaire de l'évolution de la description des langues respectives et qui se fonde sur d'autres aspects de la L1 des apprenants comme nous l'avons développé (2013) et comme nous le rappelons ci-dessous brièvement, même si la contextualisation de la grammaire ne peut que bénéficier de telles évolutions des savoirs savants. Cet autre moyen d'éviter l'écueil de l'évolution permanente du métalangage reviendrait à fonder une grammaire contextualisée du FLE sur les représentations que s'en font les apprenants eux-mêmes (leurs intuitions épilinguistiques), les règles qu'ils appliquent eux-mêmes, ou croient appliquer, et leur écart d'avec la réalité de l'emploi dans L1, comme le préconise Beacco (2010) et comme l'ont fait Starosciak (2013) et Hirashima (1999) quant aux emplois des temps passés du français en contextes polonophone et japonophone, indépendamment de la terminologie et des explications métalinguistiques canoniques employées pour décrire la L2<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Pour lui, l'article partitif pluriel « des » n'est que le pluriel de l'article indéfini.

<sup>10</sup> Le JLM et le JLE parlent de *meishi-shūshokusetsu* (proposition complément du nom).

<sup>11</sup> Starosciak (2013) comme Hirashima (1999) remarquent, par exemple, l'association abusive de l'imperfectif passé en polonais et de la forme *-te ita* en japonais à l'imparfait français d'une part, et celle du perfectif passé polonais et de la forme en *-ta* japonaise au passé composé français, notamment dans les phrases comprenant un complément de durée, généralement incompatibles avec l'imparfait en français. Ainsi, les apprenants japonophones disent le plus souvent « Je regardais la télévision une heure » au lieu de « J'ai regardé la télévision une heure », ce que la grammaire japonaise permet avec la forme durative en *-te ita* : « *watashi wa ichijikan terebi wo mite ita* ».

## 4.2 Contextualisation des manuels et curricula du FLE

Il est un autre point où la contextualisation de la grammaire peut ainsi opérer autrement et de manière moins abrupte et plus abordable. Parmi les types de contextualisations définis par Coste (2007), on trouve les ouvertures pédagogiques et méthodologiques, ce qui inclut évidemment la grammaire. Par grammaire, on n'entend pas seulement l'objet « grammaire » sous la forme des règles de grammaire comme on le comprend trop souvent, mais aussi la manière dont on la présente. « Présenter » suggère autant la contextualisation du métalangage, comme on l'a vu ci-dessus, que le point de vue pédagogique grammatical lui-même, reflété à travers le curriculum d'apprentissage et prenant en compte la L1 des apprenants et sa manière d'exprimer, syntaxiquement notamment, des concepts relevant à la fois des formes grammaticales elles-mêmes de la L1 et de son expressivité (ses moyens d'expression aux niveaux morphologiques, syntaxiques, lexicaux, idiomatiques, etc.).

En effet, il apparaît que bon nombre de manuels et de curricula institutionnels fondent leurs contenus et progressions d'apprentissage soit sur la progression grammaticale elle-même (le nom et l'article, l'adjectif, le présent de l'indicatif, etc.), soit sur les thèmes dits communicatifs ou fonctionnels, mais même cette seconde approche repose aussi sur des contenus grammaticaux plus ou moins prédéfinis et/ou implicites.

Or, il existe de nombreux champs non exploités au niveau des curricula pour présenter la grammaire du FLE avec un autre regard sur le français, *un regard proprement étranger*. Le regard maternel est en effet encore trop présent en FLE, y compris paradoxalement chez les auteurs de manuels japonais de FLE, ce qui témoigne de l'attachement à la tradition grammaticale française au Japon même<sup>12</sup> (et en France). C'est que ces manuels ne retiennent que le point de vue franco-français sur la langue française, négligeant d'exploiter pour le mieux la L1 de nos apprenants, malgré leurs auteurs japonais.

S'inspirer de la syntaxe de la L1 pour présenter la grammaire française au plus près est pourtant l'une des options disponibles pour la contextualisation du FLE. Les savoirs d'expertise, chers à Beacco (2010) mais jusqu'ici bien ignorés des acteurs du FLE au

---

<sup>12</sup> Et pourtant, bien que cela ne se reflète presque pas dans nos enquêtes menées auprès des enseignants de FLE au Japon (ou dans les manuélisations actuelles) sur leurs pratiques grammaticales en raison du caractère fortement convenu et traditionnel de leurs réponses, il ne fait pas de doute que nombre d'enseignants recourent en cours à des approches contextualisantes reposant aussi sur la L1 ou une L3 (l'anglais) de leurs apprenants et leurs connaissances métalinguistiques. Mais il semble exister un écart (psychologique ? institutionnel ? éthique ? commercial ?) entre ce qui peut se faire en classe et ce qui doit se faire au niveau des publications grammaticales.

niveau des publications et de l'offre grammaticale, fournissent un matériel pourtant adéquat pour expliquer la grammaire française à partir de la L1 des apprenants et remodeler le curriculum des items grammaticaux dans la progression d'apprentissage<sup>13</sup>. Malheureusement ces savoirs d'expertises sont peu connus car ils relèvent souvent des pratiques de classe et ne donnent pas lieu à une manuélistation, les maisons d'édition ayant aussi une part de responsabilité en cela. Nous ne reprendrons pas davantage ce que nous avons déjà longuement exposé dans un article précédent (Delbarre, 2013). Nous préférons attirer l'attention sur les aménagements concrets qu'une contextualisation grammaticale du FLE à partir de la L1 (le japonais) de nos apprenants permettrait.

À cet effet, nous avons observé quelques manuels de JLE publiés au Japon et en France, de niveau débutant, en un seul ou plusieurs volumes, afin de renforcer les propositions que nous avons faites antérieurement, notamment quant aux choix des items grammaticaux à introduire ou à aborder différemment d'actuellement (Delbarre, 2013). Le mérite de l'observation des manuels de JLE est de mettre en lumière quels sont les fonctions syntaxiques et les items grammaticaux basiques indispensables à l'expression en japonais, en nous fondant sur ce matériel linguistique et didactique de base du JLE. Cette observation met ainsi en avant leur caractère essentiel pour un japonophone dans la communication quotidienne, et il va de soi que l'apprenant japonophone du FLE veut savoir exprimer adéquatement dans la langue cible ce qu'il utilise quotidiennement dans sa langue maternelle. Les opportunités de contextualisation grammaticale sont ici très importantes.

Voici des exemples concrets de ce qui est négligé en FLE et mériterait une plus grande attention dans les manuels et grammaires du FLE, que ce soit au Japon ou en France<sup>14</sup> :

- L'étude du JLE focalise sa pédagogie sur la structure des phrases (qu'elles soient simple ou complexe), mettant en avant l'emploi des *joshi* (particules casuelles postposées accompagnant le nom ou groupe nominal), qui ont souvent une fonction proche (mais pas identique) de celle des prépositions françaises.

- Notons que l'effacement des *joshi* devant la copule en japonais est souvent source d'oubli des prépositions en français chez nos apprenants (ce qui leur pose bien des

---

<sup>13</sup> On peut ainsi séparer expression de l'état (être + participe passé) du passif et introduire cette première au niveau débutant, les formes –te iru et –te aru exprimant l'état résultatif étant apprises très tôt en JLE car elles constituent une expression basique et essentielle de la communication en JLM.

<sup>14</sup> N'oublions pas que la contextualisation vise au final l'amélioration de l'offre grammaticale des manuels publiés en France aussi.

problèmes, souvent ignorés des enseignants, en particulier des non-japonophones). La phrase nominale et ses avatars (prédicats nominaux, adjectivaux, adverbiaux) mériteraient ainsi une plus grande attention.

- La distinction entre verbes transitifs et intransitifs, opportune pour l'expression de l'état en français et pour une pédagogie lexicalisée du verbe pronominal qui ne soit pas fondée sur le pronom dit réfléchi comme actuellement, est justement abordée en JLE de manière plutôt grammaticale (valence du verbe), ce qui correspond à notre approche du verbe pronominal du point de vue de la syntaxe japonaise (le pronom réfléchi a souvent une fonction détransitivisante correspondant au caractère intransitif de l'équivalent lexical du verbe pronominal français en japonais, par exemple : *se casser / kowareru*, face à *casser / kowasu*).

- L'expression de l'état est bien présente au niveau débutant en JLE alors qu'elle est constamment absente des manuels de FLE d'un point de vue grammatical, y compris de niveau non débutant, malgré la récurrence de son emploi, notamment les structures passives dites tronquées y compris au présent de l'indicatif (Blanche-Benveniste, 1984 et 2000). Le parallèle entre verbes intransitifs japonais et verbes pronominaux français se révèle judicieux pour une pédagogie de l'expression de l'état au niveau débutant, sans attendre le chapitre sur le passif (exemples dans Delbarre, 2012).

- L'importance linguistique et culturelle des auxiliaires bénéfactifs en japonais pourrait servir à introduire les pronoms personnels compléments indirects. On peut comparer par exemple : *Otôsan wa ningyô wo katte kureta / Papa m'a achetée une poupée.*

- L'existence de niveaux de politesse en japonais se traduisant par des formes verbales distinctes des formes verbales en absence de politesse pourrait permettre d'introduire la fonction parfois dite de politesse du conditionnel présent, de l'imparfait et de leurs homologues composés. Comparer : .... *oshiete itadakemasen (deshô) ka / Pourriez-vous me dire....* face à ...*oshiete kudasai / Dites-moi...s.v.p.*

- La manière d'aborder l'aspect en japonais peut fournir des suggestions pour l'emploi des temps verbaux en proposition principale comme en subordonnée<sup>15</sup>, où les temps en subordonnée ne sont abordés que sous l'angle de la concordance des temps en FLE, encore que cela soit souvent relégué à un niveau moyen ou supérieur.

---

<sup>15</sup> D'autant plus que les emplois des temps en français diffèrent de ceux de l'anglais, langue d'apprentissage de référence de nos apprenants.

La manière d'introduire ces notions grammaticales dans la grammaire contextualisée du FLE demeure sans doute arbitraire en l'absence d'études portant sur l'acquisition des items grammaticaux propre aux apprenants japonophones, mais leur seule introduction serait déjà en soi un progrès pour les grammaires du FLE et permettrait aux enseignants non japonophones et à nos apprenants japonophones de disposer de nouveaux outils manuéliés.

On nous dira certainement que tout n'est pas transposable fidèlement du japonais au français pour des raisons évidentes (différences morpho-syntaxiques, usages, etc.). Cela va bien sûr de soi, par contre cela n'empêche aucunement une transposition au plus proche de la grammaire du FLE par rapport à la L1 tant dans les ouvrages de grammaire eux-mêmes que dans les manuels dits de conversation. Il ne s'agit donc pas de tout transposer, mais de contextualiser / adapter la grammaire du FLE aux besoins langagiers de nos apprenants à partir de ce que l'on peut prévoir par rapport à la syntaxe japonaise la plus courante, et en tenant compte de la dimension métalinguistique de chacune des langues en présence.

## 5 Conclusion

À l'instar de la pensée grammaticale japonaise qui a su évoluer et s'adapter à d'autres pensées grammaticales venues de l'étranger à travers les siècles, ne serait-il pas possible de proposer une autre vision de la grammaire française qui soit contextualisée en vue d'en faciliter l'apprentissage par les apprenants appartenant à d'autres traditions grammaticales, quand bien même ces dernières s'en seraient aujourd'hui rapprochées ? Une telle tâche, même si elle repose sur des descriptions savantes de L1 et L2, doit aussi prendre en compte entre autres les savoirs d'expertise des enseignants et les intuitions épilinguistiques des apprenants par rapport à leur L1 et ce qu'ils perçoivent du français, y compris peut-être par rapport à la grammaire de l'ALE dans notre contexte. Par ailleurs, on peut raisonnablement penser que les apprenants japonophones éprouvent le besoin de savoir exprimer au plus vite dans leur apprentissage des langues étrangères les éléments grammaticaux indispensables à l'expression quotidienne et mis en valeur en JLE, possible source de contextualisation grammaticale du FLE, car ces éléments le sont aussi naturellement en JLM. Cette entreprise de contextualisation de la grammaire du FLE, dont le mérite se situe justement dans la prise en compte d'autres univers linguistiques portés par les langues des apprenants, se coule d'ailleurs parfaitement dans l'approche plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement du FLE.

## Références

- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.
- Blanche-Benveniste, C. (1984). Commentaires sur le passif en français. *Travaux du CLAIR* 2, 1-23.
- Blanche-Benveniste, C. (2000). Analyse de deux types du passif. Le passif. *Etudes Romanes* 45, 303-320. Copenhague : Museum Tusulanum Press.
- Coste, D. (2007). *Le cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation et /ou standardisation ?* <<http://francparler-oif.org/pour-lenseignant/fiches-dautoformation/1852-perspectives.html>>, le 22 mars 2014.
- Delbarre, F. (2012). *Pour la contextualisation de la grammaire du FLE au Japon : exemple de l'expression de l'état*. Thèse soumise en mars 2012 à l'université de Kyôto.
- Delbarre, F. (2013). Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux, *Revue japonaise de didactique du français, Vol.8-1*, 121-135.
- Hirashima, H. (1999). *Enseignement-apprentissage des temps verbaux dits du « passé » et ses problèmes chez des étudiants japonais*. Thèse soumise à l'université Grenoble 3 Stendhal.
- Hosogai, K. et al. (2008). *En grammaire*. Tôkyô : Surugadai Shuppansha.
- Kalmbach, J.-M. (2011). La grammaire française pour étudiants finnophones. *Publications de l'Institut des langues modernes et classiques* 2. Jyväskylä : Université de Jyväskylä.
- Moriyama, T. et al. (2011). Kokugoka no gakkô bunpô ni okeru "hinshi" ni suite (Les catégories grammaticales dans la grammaire scolaire en didactique du japonais langue maternelle). *Kyôto Kyôiku daigaku Kiyô* 118, 91-108.
- Rubio P., H. (2012). *Forme et sens du discours grammatical didactique du français en Chine*. Mémoire de master soutenu à l'université Sorbonne Nouvelle, France.
- Starosciak, K. (2013). *Les valeurs du passé composé et de l'imparfait français dans la culture métalinguistique des polonophones*. Thèse soutenue le 05/07/13 à l'université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Takamizawa, H. & al. (2004). *Shin-hajimete no nihongo kyouiku (Nouvelle première didactique du japonais)*. Tôkyô : Asuku.

## Annexe

<b>tango</b> (mot)	jiritsugo (mot ayant une existence lexicale propre)	<b>katsuyô</b> ga aru (se fléchit)	<b>jutsugo</b> ni naru (rôle de prédicat)	-u de owaru (se finit par -u)	<b>dôshi</b> (verbe)
				-i de owaru (se finit par -i)	<b>keiyôshi</b> (adjectif)
				-da de owaru (se finit par -da)	keiyô-dôshi (verbe-adjectif)
		<b>katsuyô</b> ga nai (sans flexion)	<b>shugo</b> ni naru = (rôle de sujet)	<b>meishi</b> (nom)	
			renyô shûshoku ni naru (qualifie les catégories autres que le nom)	<b>fukushi</b> (adverbe)	
			rentai shûshokugo ni naru (mot qualificatif dépendant)	rentaishi (mot qualificatif non autonome)	
	setsuzokugo ni naru (rôle de conjonction)		<b>setsuzokushi</b> (conjonction)		
		dokuritsugo ni naru (mot indépendant)	kandôshi (interjection)		
	fuzokugo (mot sans existence lexicale propre)	<b>katsuyô</b> ga aru (se fléchit)			<b>jodôshi</b> (auxiliaire = suffixes verbaux)
		<b>katsuyô</b> ga nai (sans flexion)			joshi (particules casuelles ou de fin de phrase, etc.)

Catégories grammaticales du japonais langue maternelle

# Une approche sémantique des temps en FLE : enjeux théoriques et pédagogiques

RENOUD Loïc  
(Université Aichi)

## Résumé

*Dans cet article, on traite la question de l'enseignement des temps en français langue étrangère sur des plans théorique et pédagogique. Pour décrire les temps, on réunit des éléments théoriques issus de la grammaire cognitive de Langacker (2013), mais aussi de la linguistique française, en particulier de Gosselin (2005) sur les relations entre temps, aspect et mode. L'hypothèse avance que la saisie aspective réalisée par le verbe prédiqué temporalise et modalise le procès évoqué, de la façon choisie par l'énonciateur pour convoier le sens voulu. Cette hypothèse est représentée schématiquement sous la forme d'une matrice de renditions des temps de l'indicatif. On analyse ensuite un corpus constitué de la présentation du passé composé et de l'imparfait dans deux manuels de grammaire au niveau initial. On vérifie que tous les emplois et exemples donnés se rapportent aux propriétés constitutives des renditions. À partir de là, on réfléchit dans une dernière partie à l'intérêt d'une approche par renditions des temps pour l'enseignement du français au Japon, en particulier à l'université.*

*This article deals with the issue of the teaching of tenses in French as a foreign language, from a theoretical and a pedagogical perspective. To describe the French tense system, different theoretical elements are brought together, taken from Langacker's cognitive grammar (2013) as well as from French linguistics, in particular Gosselin's study on the relations between time, aspect and modality (2005). The hypothesis claims that the aspective seizure realized by the predicated verb temporalizes and modalizes the process which is evocated, in the way chosen by the speaker to convey the intended meaning. This hypothesis is shown in a diagram of a matrix displaying the basic construals for French indicative tenses. Then a corpus composed of presentations of the passé composé and the imparfait in two textbooks for beginners is analyzed. It is demonstrated that all the usages and examples that are given match the constituent properties of the construals. Given these findings, a final section discusses the interest of a construal-based approach for tenses for French teaching in Japan, especially at university.*

## Mots clés

Temps en français, grammaire, rendition, didactique de langue étrangère.

French tenses, grammar, construal, foreign language pedagogy.

## 1 Introduction

Est-ce qu'on boit le café ou du café ? *Prendre l'apéritif, boire le café, le champagne, la goutte*, etc., sont des expressions qu'Achard dit « socialement conventionnalisées » (2008 : 442). Le défini « le » fait sens par rapport à des pratiques sociales en y renvoyant. Cependant, dans les manuels de français langue étrangère cités par cet auteur, le choix de l'article n'est pas corrélé à la situation de communication mais au verbe : *j'aime le café* mais *je bois du café tous les matins*. À l'apprenant, ce choix apparaîtra comme une propriété du système linguistique. Or c'est toujours l'énonciateur qui est à l'origine de la structuration de l'énoncé, et qui veut montrer des choses et des actions de la façon qu'il a choisie, avec les outils de la langue de l'échange. La linguistique cognitive appelle *rendition (construal)*<sup>1</sup> la façon dont la structure des parties et de l'ensemble de l'énoncé montre son contenu conceptuel. Pour expliquer cette notion, Langacker (2013 : 55) recourt à une métaphore, « où le contenu est comparé à une scène et la rendition à une façon particulière de la voir ». Ainsi, entre *on boit le café* et *on boit du café*, la différence de rendition ne se comprend pas sans replacer les énoncés dans leur contexte, avec parmi les possibilités pour le premier énoncé une référence partagée à une pratique sociale (on invite à boire le café aussi pour le plaisir de la conversation).

Dans cet article, on veut traiter la question des temps en français en s'inspirant de l'approche d'Achard pour les articles. Ainsi, dans la section suivante, on se propose de montrer la logique d'ensemble des temps en français sous la forme d'une matrice de renditions. Une troisième section analyse les présentations de l'imparfait et du passé composé dans deux manuels à partir de ces renditions. Ces deux temps sont intéressants parce qu'ils posent le problème du choix énonciatif. Comme on utilise des schémas, on a choisi deux manuels de niveau débutant qui ont la particularité d'y recourir aussi. L'un est universaliste, l'autre pour le public japonais. On veut montrer que les exemples, explications et traductions des temps renvoient aux propriétés constitutives des renditions. Dans une dernière section, on discute de l'intérêt qu'aurait une approche sémantique des

---

<sup>1</sup> Le terme *construal* est parfois traduit par *interprétation*, qui nous semble beaucoup trop largement utilisé. François (2005 : 21) propose *élaboration*. Or ce terme peut comporter l'idée d'étape, absente de *construal*. Ainsi introduit-on un néologisme, *rendition*, comme synonyme de *interprétation*.

temps, où seraient exploitées leurs renditions, spécifiquement pour le contexte de l'enseignement du français dans les universités au Japon.

## **2 Matrice de renditions pour les temps de l'indicatif en français**

### **2.1 Perspective sur le langage**

La notion de rendition oblige à considérer les liens entre le langage et la perception parce qu'elle renvoie à « la façon particulière » de voir une scène – cf. ci-dessus la métaphore de Langacker. On aborde donc nécessairement le contexte physique du langage, c'est-à-dire le corps et son environnement. Cependant on n'envisage pas le langage comme une faculté innée, logée dans quelque endroit du cerveau. On se place plutôt dans une perspective vygotkienne : les symboles linguistiques sont internalisés, et on peut y recourir pour orienter notre activité cognitive, ainsi que pour partager du sens (Vygotski, 1997 (1934)). On utilise les formes linguistiques, comme du reste les gestes (McNeill, 2005), pour évoquer et modifier du sens pour soi ou dans l'échange (Barsalou, 2008). En d'autres termes, en communiquant on cherche à structurer nos énoncés selon les renditions souhaitées. Dans sa langue, on est familiarisé très tôt avec les différentes associations structurations/renditions. Pour Tomasello (2003 : 53), l'apprentissage de sa propre langue concerne la correspondance entre d'une part le choix et l'agencement des formes dans l'énoncé et d'autre part « la perspective humaine » qui y est « incarnée (*embodied*) ». Ensuite, d'après l'auteur, la capacité de choisir consciemment entre différentes renditions simultanément disponibles est mutuellement reconnue entre les usagers d'une même langue. Mais dans une autre langue ? Il y a certes des équivalences possibles (que l'on exploite en classe de langue), mais les renditions d'une langue demeurent particulières à cette langue. C'est le cas des temps en français. Pour disposer d'une vue d'ensemble sur les temps (à la façon de Vigner, 2004 : 76), on définit une matrice à partir de laquelle déterminer la rendition des temps (2.4 ci-dessous). Avant cela, on montrera comment les catégories grammaticales de temps, mode et aspect contribuent à la rendition d'un verbe conjugué. Ici, on fera converger des points de vue théoriques différents mais qui nous semblent compatibles, du fait que les nuances portées par ces catégories y sont, dans chacun, envisagées au plan sémantique.

### **2.2 Temporalisation, coupure modale et sens temporel**

Langacker (2013) considère les catégories du nom et du verbe comme se rapportant, *a priori* dans toutes les langues, respectivement à une chose, fût-elle abstraite, et à une

action, c'est-à-dire à l'évolution d'un procès<sup>2</sup> dans le temps, fût-il statique. Le verbe conjugué<sup>3</sup> rend temporellement le contenu conceptuel de l'infinitif. Tandis que l'infinitif parcourt les composants du procès « de façon sommaire » (« *in summary fashion* »), le verbe conjugué les montre « successivement » (« *sequentially* ») (Langacker, 2013 : 117 et sq.) Le verbe conjugué attire donc l'attention sur une évolution dans le temps.

Par ailleurs, Gosselin (2005) démontre qu'il découle de la temporalisation une coupure modale entre le possible et l'irrévocable à la borne initiale du procès évoqué. Ce partage entre un futur qui semble ouvert sur le possible et un passé qui apparaît unique est le propre de notre perception du moment présent. Or d'après Gosselin (2005 : 102), les temps permettent de reproduire cet effet à une autre époque : la saisie du procès « reproduit les propriétés modales du présent mais en les déplaçant ». Pour le sens temporel que les temps expriment conventionnellement entre le moment de la saisie  $m$  choisi par l'énonciateur et une origine  $0$  repérée par rapport à l'événement représenté, on notera  $m \leftarrow 0$  pour l'antériorité,  $m = 0$  pour la simultanéité et  $0 \rightarrow m$  pour la postériorité.

### 2.3 Les saisies aspectives

Comme Bergström (1997), qui analyse l'influence des distinctions aspectives<sup>4</sup> sur l'acquisition des temps en français langue étrangère, on emprunte à Both-Diez (1985) la proposition de combiner les valeurs aspectives perfective/imperfective et d'accompli/d'accomplissement<sup>5</sup>, pour, notamment, distinguer les valeurs du PC<sup>6</sup> et du PS. On considère que le verbe prédiqué opère deux types de saisie aspective - imperfective et perfective - sur l'infinitif sans participe passé (*faire*) ou avec (*avoir fait*), le participe passé exprimant la fin d'un processus temporel (Langacker, 2013 : 155). Cela fait quatre renditions de base, à partir desquelles on peut décliner et caractériser la rendition particulière des temps tout en conservant une logique d'ensemble. On définira comme suit les propriétés des renditions de base :

- la saisie imperfective du procès n'en intègre pas les bornes. Il en découle deux propriétés : cette saisie est sécante (Pottier, 2001 : 95 et sq.), par exemple :

- *Tu faisais quoi hier à 11h ?* - *Je jouais au tennis.*

<sup>2</sup> Suivant l'usage, on regroupe état et événement dans la catégorie du procès.

<sup>3</sup> Ou, d'une façon plus générale, le verbe prédiqué.

<sup>4</sup> *Aspectif* ou *aspectuel*.

<sup>5</sup> Terme utilisé par Vigner (2004), préféré à *inaccompli*.

<sup>6</sup> PR : présent ; PC : passé composé ; FP : futur proche ; PP : passé proche ; FS et FA : futurs simple et antérieur ; IMP et PQP : imparfait et plus-que-parfait ; PS et PA : passés simple et antérieur ; CP : conditionnel présent.

Elle est aussi homogène (Langacker, 2013 : 155 et sq.), par exemple dans l'expression de l'habitude :

*Dans le temps, je jouais beaucoup au tennis, mais...*

- la saisie perfective du procès en intègre les bornes. Elle est globale :

*- Tu as fait quoi hier ? – J'ai joué au tennis.*

Elle est aussi hétérogène. En effet, il n'y a pas que du procès qui est saisi – si on peut dire –, il y a aussi les bornes. Exemple d'emploi :

*- Dans le temps, j'ai beaucoup joué au tennis, mais...*

En somme, le contenu conceptuel du procès (*jouer au tennis*) est montré invariant en saisie imperfective et variant en saisie perfective. Les principaux temps de l'indicatif seront décrits par renditions plus bas (4.3).

#### **2.4 Matrice pour les renditions des temps**

L'hypothèse construite à partir de ces éléments avance que la saisie aspective réalisée par le verbe prédiqué temporalise et modalise le procès. On montre dans un tableau (fig. 1) comment la saisie opère sur le contenu de l'infinitif, seul (valeur d'accomplissement) ou avec le participe passé (accompli). À la première ligne, les deux segments parallèles représentent le contenu conceptuel du procès non temporalisé. Dans la colonne de droite, le rectangle blanc représente le participe passé, qui marque comme on l'a noté la fin d'un processus temporel. Dans la figure, on représente ensuite les différentes saisies par une sorte de projecteur sur le procès. La coupure modale irrévocable/possible est représentée par la limite de la zone grisée (irrévocable) et de la zone blanche (possible)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> La schématisation, inspirée de Pottier (2001) et Langacker (2013), est en perspective. C'est un moyen d'inclure toutes les informations de temps/aspect/mode. Par exemple, si on représente le FP et le FS, on voit immédiatement que l'infinitif du FP se trouve dans le possible mais le verbe au FS dans l'irrévocable, ce à quoi correspondent les différents emplois des deux temps (Gosselin (2005 : 92) ; Derible (2010) pour des enjeux pédagogiques).

	accomplissement	accompli
non temporalisé		
saisie imperfective		
saisie perfective		

Figure 1 : Matrice des renditions des temps en français

### 3 Analyse de contenus didactiques

Les deux manuels de niveau débutant, l'un universaliste, *Grammaire progressive du français. Niveau débutant* (Grégoire, 1997), – abrégée dorénavant *GP* –, et l'autre pour le public japonais, *Moi, je... Manuel de grammaire* (Miki et al., 2012) – *MJ* –, du corpus ont la particularité de proposer des schémas et des illustrations pour seconder l'explication des temps. On s'y intéresse dans la mesure où les illustrations fournissent aux apprenants une idée intuitive des renditions. Après la présentation des contenus (3.1), notre objectif n'est pas de repérer d'éventuelles approximations, mais de montrer que les explications, exemples et traductions (pour *MJ*) pour le PC et l'IMP se rapportent à leurs renditions (3.2). L'analyse elle-même servira d'appui pour défendre ensuite l'intérêt d'une approche pédagogique plus générale des temps (PC, IMP et autres temps de l'indicatif), où l'organisation de leurs emplois autour de renditions de base et aussi entre eux soit explicitée pour les apprenants. La dernière section fera l'esquisse d'une telle approche pour le contexte japonais (4).

### 3.1 Les contenus

#### 3.1.1 Grammaire progressive du français. Niveau débutant

Dans l'illustration p. 110, le PC est présenté avec la valeur d'accompli du présent. On fait comparer : « Elle mange une pomme » à « Elle a mangé une pomme » (fig. 2). Juste en-dessous de l'illustration, le PC est présenté comme accompli du passé. L'explication est accompagnée d'exemples : « On utilise le passé composé pour raconter des actions et des événements passés :

En 1995, j'**ai** gagné au Loto.

L'année dernière, j'**ai** acheté une voiture.

Hier, il **a** neigé. »

Enfin, les conjugaisons de « manger » au PR et au PC sont mises en colonnes côte-à-côte, précédées de « Aujourd'hui » et « Hier » : « Aujourd'hui : / je mange / tu manges, etc.) et « Hier : / j'**ai** mangé, etc.) » (souligné dans le manuel)



Figure 2 : *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*, p. 110

P. 118, l'IMP est aussi présenté par rapport au présent dans une illustration (fig. 3). À gauche, on lit : « Maintenant : je suis gros, / j'ai une voiture, / j'habite à Paris. » et à droite : « Avant, j'**étais** mince, / j'**avais** un vélo, / j'**habitais** à Gap. » Dessous, une explication avec des exemples similaires indique que « L'imparfait exprime des habitudes passées ».

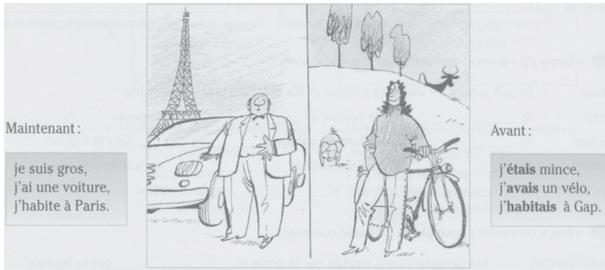


Figure 3 : *Grammaire progressive du français. Niveau débutant, p. 118*

Enfin p. 122, une synthèse est offerte sous la forme d'un schéma regroupant l'IMP, le PC, le PR, le FP et le FS (fig. 4). Une opposition représentée dans le schéma est expliquée : « Les temps simples expriment des habitudes, des situations : / Maintenant : *J'habite à Osaka, je suis étudiant, j'ai une moto.* / Avant : *J'habitais à Kobe, j'étais lycéen, j'avais un vélo.* / Plus tard : *J'habiterai à Tokyo, je serai diplomate, j'aurai une Volvo.* » mais : « Le passé composé et le futur proche expriment des événements, des changements : / En 1995 : *J'ai déménagé, je suis allé à Paris.* / Le mois prochain : *Je vais déménager. Je vais aller à Bruxelles.* » Le manuel souligne aussi que « Le passé composé raconte une succession d'événements : / *Il est arrivé. (Après) il a pris un taxi. (Après) il est allé à l'hôtel.* » Les numéros « 1, 2, 3 » figurent sous chaque PC pour montrer la succession. Quant à l'IMP, il « décrit une situation, sans changement de temps : *Quand il est arrivé, il pleuvait. Il était fatigué. C'était la nuit.* » Le numéro « 1 » figure sous les trois IMP.

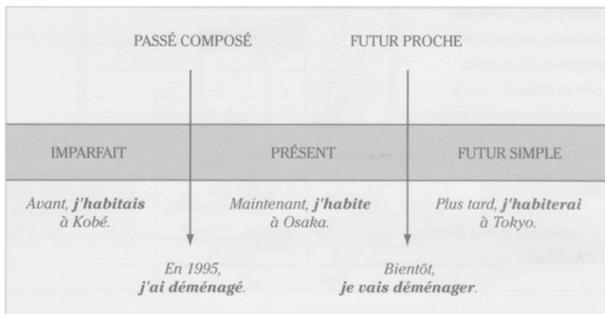


Figure 4 : *Grammaire progressive du français. Niveau débutant, p. 122*

### 3.1.2 Moi, je... *Manuel de grammaire*

Alors que la *GP* propose différents points de langue comme entrées, *MJ* est construit en dix-huit leçons. PC et IMP sont réunis leçon 11 (p. 52) dans un petit récit : « 1. Ce matin, je me suis réveillée un peu plus tard que d'habitude. 2. J'ai pris un taxi. 3. Mais il y avait beaucoup de circulation, et 4. je suis arrivée en retard à la gare. 5. Mon train était déjà parti. » Un schéma représente l'ordre des actions sur une flèche du temps orientée vers un point symbolisant le présent (fig. 5). Les actions sont représentées par des photos : l'énonciatrice qui dort (1), le toit d'un taxi (2), un embouteillage (3), une gare (4) et un train quittant la gare (5).

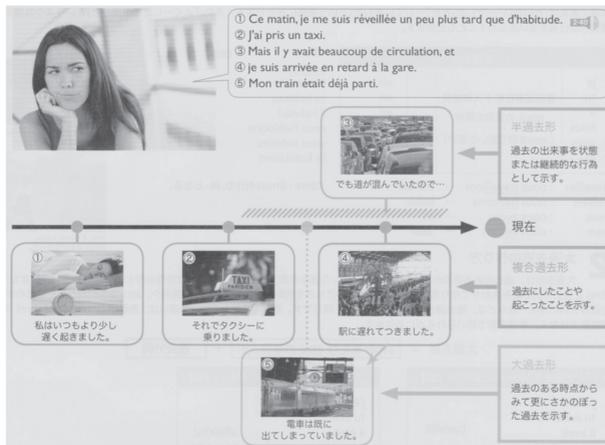


Figure 5 : *Moi, je... Manuel de grammaire*, p. 54

Trois encadrés dans le schéma à droite donnent (en japonais) une définition des temps : l'IMP « montre un événement du passé comme une situation ou une action continue », le PC indique « une action réalisée ou quelque chose survenu dans le passé » et le PQP « se réfère à un passé situé antérieurement à un point donné dans le passé ».

En dessous du schéma, des « exemples de phrases fréquentes au passé composé et à l'imparfait » récapitulent les principaux emplois expliqués. Les exemples sont également traduits :

passé composé	imparfait
<ul style="list-style-type: none"> <li>- une action réalisée ou quelque chose survenu dans le passé ex. : Hier je suis allé au cinéma.</li> <li>- une action réalisée pendant une certaine durée dans le passé ex. : J'ai fait du piano pendant dix ans.</li> <li>- expériences : ce qu'on a déjà fait / n'a jamais fait ex. : Je suis déjà allé en France. Je ne suis jamais allé aux États-Unis.</li> <li>- accompli : une action accomplie dans le présent ex. : Tu as mangé ? Tu n'as pas mangé ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arrière-plan – circonstances ex. : Hier, il pleuvait.</li> <li>- habitude dans le passé ex. : Avant, j'allais souvent au cinéma.</li> <li>- commentaire suivant la structure « C'était + adjectif » ex. : Hier, j'ai vu Star Wars. C'était bien.</li> </ul>

### 3.1.2 Analyse par renditions des différents emplois du PC et de l'IMP

Les emplois présentés dans les deux manuels constituent une liste assez représentative des principaux usages du PC et de l'IMP enseignés au niveau initial. On montrera maintenant que les explications, les exemples et, dans *MJ*, les traductions pour les deux temps se rapportent à leurs renditions.

#### 3.1.2.1 PC

##### - parfait du présent

On appellera PC présent le PC exprimant l'accompli du présent. On a deux exemples dans le corpus : « Elle a mangé une pomme. » (*GP*, voir fig. 2) et « Tu as mangé ? / Tu n'as pas mangé ? » (*MJ*). Le premier (fig. 2) compare les saisies imperfectives de l'accomplissement et de l'accompli – comme représentées dans la matrice des renditions (fig. 1) – au moment de l'énonciation. Le PC présent montre une partie homogène de l'état de la réalité évoquée telle qu'elle est affectée par le résultat d'un procès accompli. En japonais, on utilise, surtout au négatif, la forme *te-iru* (voir la traduction de « Tu n'as pas mangé ? » dans *MJ*). Notre schématisation du PC présent (fig. 7) est voisine du schéma que propose Lionnet (2006) pour l'aspect résultatif exprimé avec *te-iru* (fig. 6). Ce n'est pas un hasard : les deux schémas tentent de représenter des propriétés comparables.

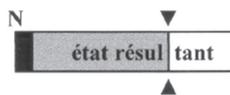


Figure 6 : aspect résultatif avec *te-iru* (Lionnet, 2006)

- expression de l'expérience

Le présent dans « Je suis déjà allé en France » (cf. corpus) nous paraît distinct de celui dans, par exemple, *Je suis à la gare*. L'expression de l'expérience avec « déjà/jamais » saisisrait globalement, au moment  $m$  (ici  $m = 0$ ) la réalité évoquée telle qu'elle est affectée par un procès accompli. Le procès constitue l'expérience en question, par exemple *aller en France*. Cependant, il semble que l'aspect lexical d'*être* exerce une forte influence sur la rendition en lui donnant le trait d'invariance. En effet, à  $m \leftarrow 0$ , on utilisera l'IMP, dont ce trait est une propriété principale.

- PC à valeur de PS

Le corpus indique que le PC passé évoque « une action réalisée ou quelque chose survenu dans le passé » et qu'« on utilise le passé composé pour raconter des actions et des événements passés », mais ne dit rien du lien entre PC présent et passé. Pourtant, l'analyse de leurs renditions et l'évolution de leur usage (sur plusieurs siècles) montrent comment le PC passé dérive du PC présent. Le PC présent est un temps couplé avec la perception au moment de l'énonciation (Gosselin, 2005 : 211), comme le *present perfect* en anglais. Mais le PC passé déplace la coupure modale dans le passé. Il apparaît avec cette valeur dès le français moderne (XVII<sup>e</sup> siècle), et est généralisé au début du XX<sup>e</sup> siècle (Judge, 2002 : 142). Le passage d'une valeur à l'autre est expliqué par l'emploi du marqueur de l'accompli comme marqueur de temps (Engels, 2002 : 2). Avec le PC passé, de Both-Diez (1985 : 11) remarque : « Ce n'est plus l'auxiliaire au PR qui domine, comme dans le cas du PC discursif [PC présent], mais le participe passé. » Ainsi pour le PC présent, la valeur aspective est portée par l'auxiliaire. Mais pour le PC passé, le participe passé s'autonomise comme marqueur de temps (fig. 7).

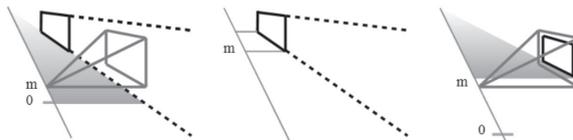


Figure 7 : Du PC présent au PC passé : l'accompli comme marqueur de temps

C'est le participe du PC passé qui est temporalisé. Ses bornes délimitent en effet une « action réalisée pendant une certaine durée dans le passé » ( $MJ$ ). Aussi, avec le PC passé,

la coupure modale est déplacée dans l'époque passée à la fin du processus temporel que le participe évoque (Gosselin, 2005 : 91). On montre bien que par la même forme que le PC présent, le PC passé saisit globalement, résultat compris, un procès accompli dans le passé<sup>8</sup>.

### 3.1.2.2 IMP

#### - habitude dans le passé

Bien mis en évidence dans le corpus, le sens d'habitude passée vient d'une opération sur le contenu conceptuel, répété de nombreuses fois puis fusionné en un « macro-procès » (Tournadre, 2004). Ensuite à  $m \leftarrow 0$ , le verbe conjugué en saisit une partie homogène. En japonais, cette propriété correspond à la valeur itérative de *te-iru* (Lionnet, 2006), forme mise au passé dans *MJ* pour traduire « Avant, j'allais souvent au cinéma. »

#### - circonstances

Les deux manuels indiquent d'autres emplois de l'IMP, complémentaires avec le PC passé, c'est-à-dire qui exploitent la différence imperfective/perfective. L'IMP décrit une « situation, sans changement de temps » (*GP*), fait voir l'« arrière-plan, [les] circonstances », et sert pour un « commentaire » sur une action passée (*MJ*). L'invariance dans le temps est un effet de la saisie homogène. L'emploi « en arrière-plan » exploite aussi la visée sécante, car l'IMP est propice à servir de repère temporel pour une action bornée. Elle montre le contenu verbal invariant, comme une photo devant laquelle se calerait la borne finale de l'autre procès au PC passé. Mais la saisie sécante marque aussi la coupure modale, en séparant irrévocable et possible. La fin du procès en saisie imperfective est encore dans le possible (cf. fig. 1). Ainsi, le procès au PC passé, toujours dans l'irrévocable, comble l'attente suscitée. Quant à l'IMP dans le commentaire, il est vraiment ce présent dans le passé qui permet de retourner au milieu de l'événement. Enfin, le mot de qualité au passé qui traduit « C'était bien » exprime lexicalement l'homogénéité.

Notons ici que ces emplois (circonstances, commentaires, arrière-plan) sont parfois difficiles à distinguer. D'autres mots de l'énoncé contribuent à leur donner telle ou telle valeur. C'est le cas de « beaucoup », dans « Mais il y avait beaucoup de circulation » (*MJ*).

#### - l'antériorité par rapport à $m$

Si on se réfère à la matrice des renditions, le PQP dans « Le train était déjà parti » saisit à un moment  $m$  du passé une portion homogène de la réalité telle qu'elle est après

<sup>8</sup> C'est, en la matière, une des différences avec l'anglais à souligner dans nos contextes d'enseignement.

que le procès *partir* est accompli. Le repère *m* coïncide avec la borne finale du procès *arriver à la gare*. La traduction comporte la forme *te-shimau*, qui peut exprimer « implicitement divers sentiments du locuteur face à l'achèvement du procès » (Shimamori, 2001 : 111). Dans la phrase, « déjà » exprime aussi le sentiment, ici, de contrariété. Enfin, la forme *te-shimau* est elle-même développée avec *te-iru* (au passé), qui marque l'homogénéité de l'état de la réalité évoquée entre le début du procès et le moment de la saisie (Lionnet, 2006). La traduction a bien cherché, il nous semble, à rendre une propriété fondamentale de l'IMP, à savoir l'homogénéité de la partie du procès saisi.

### **3.1.2.3 Conclusion de l'analyse**

L'analyse a montré que les exemples, les explications et, dans *MJ*, les traductions pouvaient être rapportés aux renditions de l'IMP et des PC présent et passé. En d'autres termes, les différents emplois déclinent les renditions des temps. Dans une perspective pédagogique, on se propose maintenant d'exploiter cette hypothèse (cf. aussi section 2) systématiquement, c'est-à-dire pour les principaux temps de l'indicatif. En effet, puisqu'elle montre leur organisation cohérente à partir de renditions de base, est-ce qu'une approche sémantique des temps aurait un intérêt pour l'apprentissage ? Dans la section suivante, on pose cette question pour le contexte de l'enseignement du français au Japon, en particulier à l'université.

## **4 Quel serait l'intérêt d'une approche sémantique des temps dans le contexte japonais ?**

### **4.1 Quelques spécificités du contexte**

La problématique de la contextualisation de l'enseignement du français au Japon a pris un relief particulier après qu'ont été importées les approches communicative et dans une moindre mesure actionnelle. La forme traditionnelle d'enseignement, jusque-là orientée vers la lecture, s'est trouvée remise en cause (Sagaz, 2011) mais se maintient essentiellement inchangée (Chevalier, 2008). Ainsi au Japon, le paysage méthodologique est aujourd'hui marqué par la coexistence de deux courants dominants, l'un d'inspiration communicativiste, l'autre traditionnel (grammaire-traduction) (Sagaz, 2011). Typiquement, les deux cours hebdomadaires, de communication et de grammaire, à l'université en première année – où les étudiants commencent le français et sont les plus nombreux – sont souvent assurés par, respectivement, un(e) professeur(e) natif (native) et un(e) professeur(e) japonais(e).

Si en effet deux courants coexistent – qui ne sont certes pas étanches : on peut travailler la grammaire en contexte, et faire de la grammaire dans le cours de communication –, il semble pourtant qu’une même conception de la grammaire y soit partagée. Dans son travail de contextualisation de la grammaire du français au Japon, Delbarre (2011, 2013) montre en effet que les manuels contextualisés (bilingues) tout comme les manuels universalistes (monolingues) sont conçus à partir d’une conception traditionnelle de la grammaire. Les notions s’y succèdent suivant le degré croissant de leur difficulté supposée (Beacco, 2010 : 39) mais pas selon les différences des systèmes linguistiques en contact (Delbarre, 2013).

Avec ces spécificités, ce contexte nous semble favorable à une approche sémantique de la grammaire. On considèrera pour illustration une approche par renditions des temps où :

- on puisse sensibiliser à « la perspective humaine incarnée dans l’énoncé » (Tomasello, 2003 : 53), c’est-à-dire ancrer l’énoncé dans son contexte ;

- les formes cibles soient décrites rigoureusement à partir de leur sens contextuel suivant ce qu’elles font percevoir à l’interlocuteur (en d’autres termes en expliquant leurs renditions) ;

- les formes cibles soient décrites en « réseaux sémantiques » (Tyler, 2012)<sup>9</sup>, sur un support didactique qui indique les emplois stabilisés périphériques autour d’un sens central ;

- on puisse favoriser la comparaison des langues (français/japonais et français/anglais) ;

- on mette à disposition des moyens pour une activité métalinguistique efficace.

Ci-dessous, on aborde le premier de ces points, qui concerne non seulement la vision de la grammaire mais aussi la conception du langage (4.2). Puis on traitera des autres, en esquissant une approche par renditions pour les temps (4.3).

#### **4.2 Retrouver la « perspective humaine incarnée » dans l’énoncé**

Le premier point se rapporte à la conception du langage sous-jacente à une approche par renditions. La faculté spécifiquement humaine d’attention conjointe sur des objets dans l’environnement physique ou représentés dans le discours est, d’après Tomasello (2003), le cadre nécessaire à l’acquisition du langage. Les choix entre les différentes

---

<sup>9</sup> Les catégories conceptuelles d’une langue tiennent à la fois de l’universel et du culturel. La linguistique cognitive considère que les unités linguistiques (lexèmes, morphèmes, même constructions syntaxiques) s’y organisent, liées entre elles et autour d’un sens central (Tyler, 2012 : 45).

relations énoncés/renditions disponibles jouent alors un rôle particulier dans la maîtrise progressive de sa langue puis des langues additionnelles (voir ci-dessus 2.1). Pourtant, en didactique de langue étrangère, l'importance du choix fait par l'énonciateur pour structurer son énoncé est rarement soulignée. Est-ce parce qu'il est tenu pour acquis que la grammaire définit des règles valables hors contexte ? Ou parce qu'il est préférable de restreindre les possibilités de choix pour réduire la difficulté réelle ou supposée de l'apprentissage ? Quoi qu'il en soit, la structure de l'énoncé est plutôt présentée à l'apprenant comme une propriété du système linguistique et non le résultat d'un choix, même d'un choix que l'usage a stabilisé (Achard, 2008).

Rejetant une vision prescriptive de l'enseignement grammatical, Beacco (2010 : 164) rapporte cette notion de choix à celle de stratégie : l'« idéologie de *ce qu'il faut dire* aurait avantage, passées les premières structurations, à céder la place à celle de stratégies, c'est-à-dire de choix effectués en fonction des significations que l'on souhaite voir perçues » (italique dans l'original). Dans le même ordre d'idée, de Salins (1996 : 157) estime que les apprenants comprendraient mieux le PC et l'IMP si on leur expliquait qu'il y a deux saisies possibles du procès au passé. Mais pour l'apprenant comment s'exercer au choix énonciatif ? Beacco (2010 : 52-4) montre pourquoi des exercices grammaticaux fermés ne le permettent pas. Par exemple, « **Mettez au temps convenable** / 1. Demain, il (pleuvoir). » dans une séquence sur le FS ne permet pas à l'apprenant de voir la rendition propre au FS. En effet, le PR et le FP sont également disponibles. À l'opposé, note Beacco, des exercices avec trop de choix possibles ne permettent pas d'établir des relations de sens. Finalement, il est nécessaire de mettre l'apprenant en position de s'appuyer sur le contexte et de retrouver la « perspective humaine incarnée » dans l'énoncé : « **Complétez ces échanges par une question ou une réponse avec le verbe lire** / 1. - Vous \_\_\_\_\_ ? / - Non, seulement les journaux sportifs. 2. - Alors, Sébastien ! Ce nouveau chapitre d'histoire ? - Euh, monsieur, je \_\_\_\_\_ parce que euh... » (Beacco, 2010 : 53).

### 4.3 Présentation grammaticale des temps et exploitation pédagogique

Dans l'analyse en renditions qu'on a faite du corpus (section 3), on a montré que les règles, exemples et traductions se rapportaient aux propriétés constitutives des renditions. Au préalable, on avait schématisé les renditions en cherchant également à représenter ces propriétés. En attendant de montrer que des apprenants japonophones de français utilisent

aussi ces propriétés pour choisir le temps dans des tâches de production<sup>10</sup>, il nous semble qu'une approche par renditions permet de compléter la présentation grammaticale des temps dans les supports didactiques, et de développer la compréhension de chacun des temps, mais aussi, progressivement, des différents systèmes qu'ils forment autour d'un temps pivot (Judge, 2002).

Concernant la présentation grammaticale tout d'abord, on montrerait la parenté de certaines formes dans des réseaux sémantiques avec au centre la rendition de base, et fléchés vers la périphérie les emplois conventionnels dérivés (avec schémas, traduction(s) en japonais / en anglais pour faire prendre conscience de l'éloignement / la proximité linguistique). On résume ce support ci-après, sans schémas ni traductions, que chacun peut faire à sa guise :

saisie homogène, $m = 0^{11}$	PR + infinitif (dont FP <sup>12</sup> )	<i>Je pars faire les courses.</i> <i>Je vais voir.</i>
	PR déictique	<i>Je suis à la gare, là.</i>
	PP	<i>Je viens d'arriver.</i>
	être au PR + participe passé	<i>La porte est fermée.</i>
	PC présent	<i>J'ai fait du café. Tu en veux ?</i>
saisie hétérogène, $m = 0$	PR statut social, habitudes, définitions, proverbes	<i>L'eau bout à 100°C.</i>
	PC présent	<i>Je suis déjà allé en France.</i>
	être au PR + participe passé <sup>13</sup>	<i>Ces voitures sont fabriquées par Toyota.</i>
saisie hétérogène, $m \leftarrow 0$	(PC présent $\rightarrow$ ) PC passé <sup>14</sup>	<i>Je suis arrivé à 12h.</i>
	PC passé $\rightarrow$ passé surcomposé	<i>J'ai eu beaucoup joué.</i>
	PS (récit écrit, inusité à l'oral)	<i>il sortit sans bruit du salon.</i>

<sup>10</sup> Recherche que nous menons parallèlement.

<sup>11</sup> Voilà les temps d'un régime discursif que Gosselin appelle « temps de la présentation » : ils sont couplés à la perception (2005 : 211). On n'abordera pas le PR narratif, qui varierait, comme le FS et le CP, sous l'effet de la télicité du contexte : en contexte télique la saisie est globale, sécante en contexte atélique s'il y a un repère circonstanciel ponctuel mais globale s'il n'y en a pas (voir Gosselin (2005 : 209) pour le détail).

<sup>12</sup> D'aspect que Gosselin appelle prospectif (2005 : 36).

<sup>13</sup> Le japonais marquerait la différence de rendition alors qu'en français *être + participe passé* la masque. L'expression de l'état est largement traitée par Delbarre (2011, 2013).

<sup>14</sup> Cf. ci-dessus : 3.1.2.1 PC à valeur de PS

	PS → PA	<i>Une fois qu'il eut tout effacé,</i>
saisie homogène, $m \leftarrow 0$	IMP passé révolu	<i>Quand j'avais... (mais je n'ai plus)</i>
	passé révolu → hypothèse <sup>15</sup>	<i>Si j'avais... (mais je n'ai pas)</i>
	virtuel <sup>16</sup>	<i>Un peu plus, et je le ratais !</i>
		<i>Il y avait un bon match ce soir !</i>
	IMP arrière-plan	<i>Le public hurlait.</i>
	IMP → PQP	<i>On avait tout préparé, et puis...</i>
	effet de perspective	<i>Sur le corner, Caçapa plaçait sa tête à côté.</i>
	politesse <sup>17</sup>	<i>Je voulais vous demander...</i>
saisie hétérogène, $m \rightarrow 0$	PR	<i>J'arrive demain.</i>
	FS	<i>Je serai de retour vers 13h.</i>
	FS → FA	<i>J'aurai terminé à 12h.</i>

On n'inclut pas le CP, qui varie comme le FS (voir note 11). Enfin, on n'a pas parlé de la concordance des temps. Cependant, pour le niveau initial, il s'agit de faciliter la compréhension de distinctions portées par les renditions, mais aussi de montrer quand le choix est possible ce qu'il implique sur le plan sémantique. Pour cela, le schéma de la rendition, qui doit refléter à la fois la « perspective humaine » sur le procès et les propriétés du temps dans tel énoncé, nous semble être un moyen mnémotechnique adapté.

Ensuite, sur le plan pédagogique, de tels supports pourraient être propices à l'activité métalinguistique. Dans un travail en binôme, comme sur un exercice du type de celui donné en exemple par Beacco (4.2) et adapté à leur niveau, les apprenants peuvent se consulter dans leur langue en ayant inféré les circonstances du dialogue, et en commentant avec leurs mots les schémas, emplois et traductions de leur support pour choisir le temps qui convient. Aussi, une approche par renditions permettrait de souligner l'importance du

<sup>15</sup> Cf. Gosselin (2005 : 158 et sq.)

<sup>16</sup> On regroupe l'emploi dit d'imminence contrecarrée avec cet autre où  $\theta$  est déplacé virtuellement après le procès pour le montrer, avec l'IMP, révolu.

<sup>17</sup> Voir Tyler (2012 : 50) : par une métaphore ICI EST MAINTENANT - LÀ EST UN AUTRE MOMENT, le passage au passé implique un moindre contrôle et une distance physique laissant une marge de manœuvre à l'interlocuteur pour accepter ou refuser.

choix que l'énonciateur opère sur l'énoncé. En ce sens, Achard (2008 : 442) estime que c'est un moyen de favoriser la créativité. Ainsi dans le cours de grammaire au Japon, où les temps sont souvent abordés hors contexte et plutôt formellement, la sensibilisation à leurs renditions encouragerait un travail de traduction plus approfondi, en s'appuyant aussi sur le travail entre pairs (même si ce n'est pas l'usage le plus courant dans ces cours). Quant au cours de communication, la perspective linguistique qu'on a choisie pour décrire les temps fournit une conception du langage basée sur sa fonction communicative (Tyler, 2012 : 13 et sq.). Cependant, elle ne sacrifie pas la maîtrise des outils linguistiques à l'impératif de « faire communiquer » les apprenants, ce à quoi semblent parfois se réduire les méthodologies communicativistes importées en contexte japonais (Sagaz, 2011). Elle viserait plutôt à mieux faire comprendre pour mieux faire apprendre.

## 5 Conclusion

Dans cet article, on a voulu traiter des enjeux théoriques et pédagogiques d'une approche sémantique des temps, avant de réfléchir à son intérêt dans le contexte de l'enseignement du français au Japon, plus particulièrement à l'université. Dans notre cadre théorique, on a laissé de côté de nombreux points, notamment la question du repérage temporel (le repère qu'on a appelé *0* est l'élément saillant dans l'environnement de la situation de communication ou de l'univers représenté, voir Gosselin (2005 : 143)) et les interrelations entre aspects lexical et grammatical. Cependant, on a voulu donner une vue d'ensemble sur les principaux temps de l'indicatif en les définissant à partir de leurs renditions, notion empruntée à la linguistique cognitive. On a élaboré une matrice des renditions de base suivant l'hypothèse que le procès est temporalisé et modalisé par la saisie qu'opère le verbe prédiqué. Les temps pour lesquels le moment de visée sur le procès n'est pas le moment du discours reproduisent en fait la coupure modale irrévocable/possible du présent. Par ailleurs, les schémas qu'on a proposés sont censés représenter à la fois la « perspective humaine incarnée dans l'énoncé » (Tomasello, 2003) donnée sur l'action et aussi les propriétés des temps du français. Dans une seconde partie, on a montré que les exemples, règles, et traductions du corpus se rapportent aux propriétés constitutives des renditions.

Sur le plan pédagogique, on a réfléchi à l'intérêt d'une approche par renditions pour les temps dans le contexte japonais, à l'université en particulier. On a voulu montrer que l'approche permettrait de compléter la présentation grammaticale des temps. Les schémas n'en sont pas l'apanage (voir le corpus) mais peuvent faire office de *tertium*

*comparationis*, tout en respectant les particularités du français, pour créer des supports adaptés aux activités réflexives sur le choix des temps. Aussi, des supports trilingues (avec l'anglais) peuvent accompagner les tâches de traduction. Cependant, pour être sémantique, l'approche ne sacrifie pas pour autant l'exactitude formelle. Finalement, elle ne dispense pas d'adapter la progression aux particularités du système linguistique source (pour des propositions en contexte japonais, voir Delbarre (2013)). Mais elle permettrait de présenter dans leur logique d'ensemble les temps du français comme des outils façonnés par l'usage vivant de la langue.

### Références

- Achard M. (2008). Teaching construals : cognitive pedagogical grammar. In Robinson P. & Ellis N. C. (Eds), *Handbook of cognitive linguistics and second language Acquisition*. New York / London : Routledge, 432-455.
- Barsalou L.W. (2008). Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. In Semin G. R. & Smith E. R. (Eds), *Embodied grounding*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 9-42.
- Beacco J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Éditions Didier.
- Bergström A. (1997). L'influence des distinctions aspectuelles sur l'acquisition des temps en français langue étrangère. <<http://aile.revues.org/1315>>, le 28 novembre 2013.
- Both-Diez (de), A.-M. (1985). L'aspect et ses implications dans le fonctionnement de l'imparfait, du passé simple et du passé composé au niveau textuel. *Langue française*, 67, 5-22.
- Chevalier, L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 3/1. Tokyo : SJDF, 67-83.
- Delbarre, F. (2013). Adaptation de la grammaire du FLE aux contextes d'apprentissage locaux. *Revue japonaise de didactique du français*, 8/1. Tokyo : SJDF, 121-135.
- Delbarre, F. (2011). Effets de l'utilisation de la L1 dans l'enseignement du FLE en première année d'université au Japon : l'expression de l'état. *Revue japonaise de didactique du français*, 6/1. Tokyo : SJDF, 84-99.
- Derible A. (2010). Favoriser un travail de discrimination sémantique chez les apprenants de FLE : Une étude de cas : le futur proche et le futur simple. *Revue japonaise de didactique du français*, 5/1. Tokyo : SJDF, 182-200.

- Engels D. M. (2002). Les nouveaux temps du passé. In Labeau E. & Larrivée P. (éds), *Les temps du passé français et leur enseignement*. Amsterdam / New York : Rodopi, 1-13.
- François J. (2005). Les bases épistémologiques des grammaires cognitives et « néo-fonctionnelles ». *Cahier du CRISCO*, 19, 1-44.
- Gosselin L. (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : De Boeck / Duculot.
- Judge A. (2002). Écart entre manuels et réalité : un problème pour l'enseignement des temps du passé à des étudiants d'un niveau avancé. In Labeau E. & Larrivée P. (éds), *Les temps du passé français et leur enseignement*. Amsterdam / New York : Rodopi, 135-156.
- Langacker, R. (2013). *Essentials of cognitive grammar*. New York : Oxford University Press.
- Lionnet F. (2006). La forme ていゝる te-iru du japonais est-elle une forme progressive ? Mini-mémoire de Master 1, ENS - Université Paris 8 (non conservé). Université de Berkeley (Californie) : <[http://linguistics.berkeley.edu/~florianlionnet/papers/Lionnet\\_Japanese-teiru.pdf](http://linguistics.berkeley.edu/~florianlionnet/papers/Lionnet_Japanese-teiru.pdf)>, le 7 juin 2014.
- McNeill D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago / London : The University of Chicago Press.
- Pottier B. (2001). *Représentations mentales et catégorisations linguistiques*. Louvain / Paris : Peeters.
- Sagaz, M. (2011). Contextualisation du CECR et pratiques méthodologiques locales : le cas du Japon. *Synergies Europe*, 6, 75-83.
- Salins (de) G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.
- Shimamori R. (2001). *Grammaire japonaise systématique. 2ème édition revue et augmentée. Volume 2*. Paris : J. Maisonneuve.
- Tomasello, M. (2003). The key is social cognition. In Gentner D. & Goldin-Meadow S. (Eds), *Language in mind. Advances in the study of language and thought*. Cambridge : MA : MIT Press, 47-57.
- Tournadre N. (2004). Typologie des aspects verbaux et intégration à une théorie du TAM. *Bulletin de la Société de linguistique du Paris*, 94/1, 7-68
- Tyler A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning. Theoretical basics and experimental evidence*. New York / London : Routledge.
- Vigner G. (2004). *La Grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Une approche sémantique des temps en FLE : enjeux théoriques et pédagogiques

Vygotski L. (1997). *Pensée et langage. 3ème édition*. Paris : La Dispute / SNÉDIT (1934).

### **Manuels**

Grégoire M. (1997). *Grammaire progressive du français. Niveau débutant*. Paris : CLE International.

Miki Y., et al. (2012). *Moi, je... Manuel de grammaire*. Kobe : Alma Éditeur.