

**SORTIR DE LA CIVILISATION DE L'ÉCRIT :
LES ATOUS DU "THÈME CONVERSATIONNEL"
À L'UNIVERSITÉ JAPONAISE**

Olivier Lorrillard

Université d'Osaka, Japon

Mots-clés

Traduction – communication orale au Japon – interlangue – connecteurs

Keywords

Translation – oral communication in Japan – interlanguage – connectors

Résumé

Nous voulons présenter ici un dispositif pédagogique appelé « thème conversationnel » et résultant de notre double expérience d'enseignant et de concepteur de méthodes pour l'université japonaise. Dans un contexte éducatif privilégiant l'écrit, ce dispositif tente d'aider de jeunes apprenants japonais à dépasser de nombreux obstacles linguistiques et culturels pour se tourner progressivement vers l'apprentissage de la communication orale. Il réinvente pour cela l'exercice de traduction, établissant un pont entre méthode traditionnelle et approche communicative.

Abstract

This article presents a teaching activity called "conversation theme," which is the result of the writer's double experience as a teacher and developer of French language methods for Japanese universities. Situated within an educational system based on writing skills, this activity's aim is to help young Japanese learners to overcome a great number of linguistic and cultural barriers and to gradually start mastering oral communication skills. For this purpose, "conversation theme" reinvents the translation exercise in order to establish bridges between the traditional approach and the communicative approach.

Introduction

Nous voulons décrire ici une expérience d'enseignement dans le cadre de l'université japonaise : il s'agit d'enseigner la communication orale du français en langue seconde à de grands débutants à l'aide d'une activité reposant sur le principe de traduction.

À une époque où les activités communicatives semblent avoir pris définitivement le dessus sur les méthodologies traditionnelles, il ne s'agit nullement pour nous de cultiver l'art du contre-pied en proposant une telle alliance : le « thème conversationnel » tel que nous le concevons nous semble au contraire offrir un certain nombre de garanties qui le situent dans une perspective clairement communicative.

Nous exposerons ici les grands principes de cette activité qui, combinée avec d'autres types d'exercices, constitue la pierre angulaire d'un dispositif permettant d'associer efficacement écrit et oral pour dépasser un certain nombre d'obstacles linguistiques et culturels caractéristiques de notre contexte d'enseignement.

1. Le « thème conversationnel » et ses objectifs

1.1. Présentation du dispositif

1.1.1. Le « thème conversationnel » (T.C.)

Sans doute faut-il d'abord préciser le sens d'une appellation qui peut prêter à confusion. Nous nommons cet exercice « thème » parce que la polysémie du mot reflète fidèlement deux aspects essentiels mais distincts de l'activité : il faut y entendre tout à la fois le sens de « sujet » et celui de « traduction de la langue maternelle vers la langue cible ». Ce thème est dit « conversationnel » parce que l'activité prend déjà en compte certains principes constitutifs de la conversation dont elle est en quelque sorte pour nos apprenants une « mise en bouche ».

Le T.C. est une activité orale composée de questions autour d'un thème de conversation (exemples : *Vos lectures, La télé et vous, Votre famille, Votre avenir*) ou d'une situation de la vie quotidienne (exemples : *Premiers contacts, Au restaurant, Je suis perdu !*). Pour simplifier, il se compose d'une série de questions écrites en japonais mais destinées à être traduites en français et posées oralement par chaque apprenant à son interlocuteur.

L'ordre des questions est supposé respecter autant que possible une certaine cohérence et une continuité logique dans la conversation mais, comme nous le verrons, il obéit aussi à des nécessités pédagogiques, pour confronter par exemple les apprenants à des difficultés d'ordre pragmatique.

Le T.C. propose en outre des notes explicatives en japonais et des mini lexiques adaptés au thème étudié pour guider les apprenants lorsque les questions à traduire mettent en jeu des connaissances linguistiques nouvelles ou nécessitent un rappel.

Ces principes de départ sont ensuite déclinés sous diverses formes, en fonction de la progression, des besoins et des objectifs à atteindre. Par exemple, si le T.C. fonctionne en grande partie sur le principe de la traduction des questions en langue cible, il en existe un certain nombre de variantes : une version française des questions peut ainsi être remise aux apprenants, tantôt avant la version japonaise pour une courte lecture, tantôt après pour vérification. La version fournie peut même être mixte dans certains cas, alternant selon la difficulté questions en japonais et questions en français.

1.1.2. Le dispositif global

En dépit de cette souplesse d'utilisation, le T.C. ne peut de notre point de vue se suffire à lui-même et s'inscrit dans un dispositif pédagogique plus large dont il ne constitue qu'une étape intermédiaire.

Dans notre organisation, il intervient surtout au second semestre. Le programme du premier trimestre obéit à une progression plus traditionnelle de type grammatical, et se conclut par une évaluation orale à partir de questions qui constituent autant d'exemples types des acquis lexicaux et grammaticaux. Le T.C. doit permettre une révision thématique et transversale de ces acquis, tout en les inscrivant plus directement dans une perspective conversationnelle et pragmatique.

Idéalement, il précède une troisième étape constituée d'activités de conversation plus libres et d'inspiration plus directement communicative. Il constitue ainsi, en quelque sorte, une activité « tampon » permettant d'accompagner les apprenants japonais vers l'oral en répondant de manière plus adaptée aux difficultés d'un contexte particulier d'apprentissage.

1.2. Contexte et objectifs de l'apprentissage

1.2.1. Le contexte linguistique : une langue maternelle éloignée

La difficulté du français pour les étudiants japonais, faut-il le rappeler, est accrue par la distance qui sépare langue cible et langue maternelle : le japonais est une langue agglutinante de type « sujet – objet – verbe » ; c'est aussi une langue elliptique, le plus souvent sans pronoms et sans sujet exprimé ; pas d'articles non plus, pas de variation de genre ou de nombre pour les substantifs et les adjectifs, ni de conjugaison pour les verbes.

Aux difficultés émanant de ces différences entre les deux langues s'ajoute souvent pour l'apprenant japonais un autre problème signalé par David Courron (2007 : 73), « son faible degré de grammaticalisation dans sa propre langue maternelle », qui requiert une méthode d'enseignement de la grammaire à la fois précise et directement applicable.

1.2.2. Les limites du contexte de formation : durée d'apprentissage et effectifs

Les objectifs d'un cours doivent être adaptés aux conditions d'enseignement, et la durée d'apprentissage en est une composante essentielle. Or la majorité de nos apprenants auront au mieux 45 heures de cours de communication française¹. C'est insuffisant pour acquérir une réelle compétence de communication et cela pose la question plus générale des objectifs grammaticaux dans un apprentissage de courte durée.

Ce problème de temps se double souvent dans notre cadre éducatif d'un problème d'effectifs, le nombre d'apprenants pouvant parfois atteindre 60 dans un cours de communication. Une telle situation dessert l'objectif essentiel de ce type de cours qui est, idéalement, d'offrir aux apprenants l'opportunité de communiquer directement avec un enseignant francophone. Ce dernier n'a pourtant d'autre choix que de varier les types d'interaction dans la classe en privilégiant les activités de groupe.

1.2.3. Un problème d'implication des apprenants

Une autre réalité s'impose à l'enseignant : le français, en forte baisse dans l'archipel, est souvent considéré comme un module imposé² et perçu comme inutile dans un contexte où certaines langues telles que le chinois connaissent un regain d'intérêt.

Cette conjoncture ne suffit pas à expliquer le manque d'implication des apprenants dans le cours : un groupe de chercheurs japonais a ainsi effectué une étude démontrant que « la motivation pour l'apprentissage du français s'atténue au cours de l'année chez les apprenants japonais » (Ohki et al., 2009 : 72). Ce travail s'appuie sur le modèle socio-cognitif d'Eccles (Wigfield & Eccles, 2000) pour déduire, enquête minutieuse à l'appui, que la baisse de motivation tient au « coût » élevé (en efforts et en temps) de l'apprentissage par rapport aux « attentes de succès » et à la « valeur » (utilité, plaisir...) de l'activité³. Ce constat influence bien sûr notre réflexion, à la fois pour concevoir une progression adaptée en termes de rythme, mais aussi sur les choix méthodologiques et sur les contenus : si l'enseignant et le concepteur de méthodes ont peu de prise sur la perception qu'ont les apprenants de l'utilité de la langue, ils peuvent en effet contribuer à rendre l'apprentissage plus motivant en réduisant le coût et en augmentant sa valeur intrinsèque, c'est à dire le plaisir qui en découle.

1. À ces 45 heures s'ajoutent en général 45 heures de grammaire dispensées par un enseignant japonais, le plus souvent sans concertation entre les deux parties.

2. Il correspond de plus en plus souvent au deuxième, voire au troisième choix de l'apprenant parmi les langues proposées.

3. L'étude établit pour arriver à ces conclusions une comparaison avec l'anglais.

1.2.4. Un contexte culturel défavorable à la prise de parole

Dans certaines situations, il est difficile pour l'enseignant de déterminer avec certitude si l'apparente absence de réaction des apprenants est due au manque de motivation, car ce problème se confond – et, à l'occasion, se conjugue – avec une autre forme de « résistance », d'ordre culturel cette fois : les valeurs de discrétion et de retrait, caractéristiques de la culture japonaise, ont en effet aussi pour les situations d'apprentissage, et plus particulièrement dans celui de la communication en langue étrangère, de nombreuses implications.

Le silence pesant opposé par le groupe classe à une question collective en est souvent le premier signe, déstabilisant pour le nouvel enseignant, de même que la brièveté des réponses généralement consenties par les apprenants. Bruno Vannieuwenhuys signale que « le fonctionnement même du cours est mis en danger par le pouvoir d'inertie qu'a une classe. » (2002 : 36)

La crainte de se singulariser n'est pas seule en cause pour expliquer ces silences : tout aussi néfaste est la peur de l'erreur, souvent paralysante pour des étudiants habitués à ne répondre qu'en cas de certitude.

Ces réalités culturelles peu propices à l'apprentissage de la communication orale requièrent par conséquent, de la part de l'enseignant ou du concepteur d'activités, une réflexion approfondie sur les moyens d'améliorer l'« aisance » (Schmitt-Gevers, 1993) chez les jeunes apprenants japonais.

1.2.5. Un rapport à l'écrit qui détermine un style d'apprentissage

Enseigner la communication orale constitue un défi dans ce contexte culturel et socio-éducatif. Cause ou effet de ces difficultés, l'enseignement des langues au Japon est encore souvent axé principalement sur l'écrit⁴ et son évaluation, parfois limitée à des QCM, relève d'une tradition éducative adaptée davantage aux habitudes des apprenants qu'à leurs besoins réels. De cet attachement à l'écrit découle un style d'apprentissage caractérisé par des qualités d'analyse et une mémoire visuelle remarquables qu'il faut mettre à profit.

Dans un temps de formation aussi court, c'est pourtant bien la priorité accordée à l'apprentissage de l'expression orale qui doit déterminer au premier chef la forme donnée aux activités de classe. Nous croyons surtout essentiel, avec Catherine Kerbrat-Orecchioni (1999 : 18), de « privilégier, sans pour autant exclure les autres formes de productions discursives, celles qui présentent le plus fort degré d'interactivité, comme les conversations » et de tirer profit des principes de la pragmatique interactionnelle, particulièrement utiles pour des apprenants de culture

4. La dénomination des cours (« communication internationale », « cours de langue étrangère », « communication française »...) n'est généralement d'aucune aide pour en connaître les objectifs précis.

éloignée, en sensibilisant ces derniers à la manière dont, en français, « se construit, dans et par l'interaction, une certaine relation entre les participants » (1999 : 20).

2. Les atouts du thème conversationnel.

Le T.C. tente de réinventer l'exercice de traduction, pilier de l'enseignement des Langues Étrangères (L.E.) au Japon, pour répondre aux nombreuses difficultés de ce contexte tout en orientant l'apprentissage vers l'acquisition de compétences orales de communication. Pourtant, même si la traduction bénéficie aujourd'hui d'un certain retour en grâce au nom de l'éclectisme méthodologique, elle continue à susciter sur le plan communicatif une certaine méfiance de la part des didacticiens.

2.1. Traduction et communication sont-elles compatibles ?

Elisabeth Lavault rappelle le principal danger de l'activité de traduction en milieu scolaire :

L'élève, hypnotisé par les mots, veut les traduire littéralement en s'aidant d'un dictionnaire bilingue. Il faut donc lui faire comprendre que pour bien traduire, pour être fidèle au sens, il faut souvent être infidèle aux mots. (Lavault, 1987 : 124).

Cette description est sans doute plus pertinente encore au Japon : tous les enseignants de langues étrangères connaissent en effet le goût immodéré des jeunes étudiants pour le dictionnaire et ses conséquences dévastatrices dans les productions écrites.

Pour remédier à ce problème, le T.C. conjugue deux approches différentes mais nullement incompatibles. L'une, pragmatique et tenant compte de la durée de l'apprentissage, propose une stratégie à court terme consistant à contourner la difficulté. L'autre tente de l'aborder de front et s'inscrit dans la problématique plus générale de l'acquisition et de la production d'énoncés en langue étrangère.

2.1.1. Une stratégie d'évitement

Une réalité s'impose d'entrée : les étudiants débutants sont insuffisamment armés pour faire un bon usage du dictionnaire. Dans un apprentissage de courte durée, il peut donc s'avérer profitable de proscrire dans un premier temps son utilisation. Une telle mesure est facilitée dans le T.C. car le canevas préexistant de questions permet d'anticiper les difficultés d'ordre lexical et, par conséquent, d'offrir aux apprenants des outils adaptés pour y répondre.

C'est dans la traduction des questions que les difficultés sont le plus simple à circonscrire : le vocabulaire difficile est alors fourni entre parenthèses dans la version japonaise et accompagné si nécessaire d'une note explicative. Ainsi, dans le T.C. intitulé *La musique et vous* sont posées en japonais les questions suivantes : *Vous savez chanter quelle chanson ? Vous pouvez chanter [titre de la chanson] maintenant ?* Or la même forme *utaemasu* est utilisée pour signifier « savoir chanter »

et « pouvoir chanter », le japonais (comme l'anglais) ne distinguant pas ces deux nuances de la possibilité. Une note en japonais est donc opportunément insérée pour mettre en garde contre le risque d'interférence.

Mais ces aides ont également pour fonction d'anticiper les erreurs ou les besoins lexicaux pouvant survenir lors des réponses. Dans le cas de questions ouvertes, le T.C. va jusqu'à proposer un mini lexique adapté aux réponses les plus fréquentes. Ainsi, pour permettre aux étudiants de répondre à la question : « Qu'est-ce que vous aimez regarder à la télé ? » (T.C. *La télé*), le mini lexique inclura nécessairement les principaux types de programmes (émission de variété, jeu télévisé, film, informations, feuilleton etc.).

De telles mesures d'évitement, si elles offrent à court terme des résultats très encourageants, n'apportent évidemment qu'une réponse incomplète à un problème plus complexe, qui nécessite de la part des apprenants une prise de conscience du processus même de traduction.

2.1.2. Une démarche de conscientisation des risques d'interférences

Comme le rappelle Teodora Cristea (1987 : 113), le discrédit jeté sur les exercices de traduction tient surtout au fait qu'on leur reprochait « d'empêcher l'apprenant de se dégager des schémas linguistiques et conceptuels de la langue base. » Autrement dit, c'est le réflexe même de transcodage, de mot à mot, qui pose problème dans l'apprentissage. Comment donc éviter d'encourager et de légitimer de tels réflexes dans une activité qui repose en grande partie sur la traduction ?

S'il semble peu réaliste, au niveau débutant, d'éviter totalement le réflexe de mot à mot, l'intérêt principal du T.C. consiste précisément, dans une démarche de conscientisation, à intégrer le principe même d'un transcodage « inversé » dans l'activité. Il ne se contente pas seulement d'insérer quand c'est nécessaire des notes fournissant des pistes de reformulation à l'échelle de la phrase et indiquant des structures plus idiomatiques : il va jusqu'à greffer dans la version japonaise même un certain nombre de traits caractéristiques de la syntaxe française qui orientent judicieusement les choix de traduction de l'étudiant. Ainsi, le texte japonais fait en quelque sorte la moitié du chemin et habitue progressivement les apprenants au principe même de décalage.

Par exemple, dans le T.C. intitulé *Votre logement*, la question suivante ne peut être posée de la même manière dans les deux langues, et le T.C. la retranscrit donc dans un japonais moins naturel pour la conformer à la structure française, puis en précise si nécessaire le sens en japonais correct (ci-dessous, barré entre parenthèses) :

JAPONAIS⁵ : *Anata ha, [sono ie no] mochinushi (-propriétaire) desu ka ? Soretomo, Shakuyarin (-locataire) desu ka ? (Sore-ha-mochi-ie-desu-ka ? Shakuya-desu-ka ?)*
FRANÇAIS⁶ : *Vous êtes propriétaire ou locataire [de cette maison] ? (C'est une maison-que-vous possédez ou une location ?)*

Les apprenants, entraînés d'emblée dans une démarche contrastive, peuvent ainsi prendre naturellement conscience des risques d'interférence et, plus généralement, des dangers du mot à mot.

2.2. Le thème conversationnel, traduction ou communication ?

2.2.1. Un exercice hybride...

Les avantages de la traduction pour l'étude de la grammaire, largement exploités dans l'apprentissage des langues étrangères à l'université japonaise, ne nous semblent pas négligeables dans un contexte linguistique et socio-éducatif aussi éloigné de la langue cible. Les apprenants sont rassurés par la nature même de l'activité, qu'ils connaissent et pour laquelle ils ont développé une réelle disposition.

Il convient en outre de rappeler les avantages du thème : il optimise l'apprentissage en ciblant les difficultés et les risques d'interférences spécifiques du public japonais ; il permet aussi, par les choix grammaticaux et lexicaux effectués en amont par le concepteur, de « gérer » la difficulté en en régulant le flux et en maintenant les apprenants dans les limites de leurs acquis linguistiques. Mais nous privilégions surtout le thème parce que, contrairement à la version⁷, il est orienté vers la langue cible et constitue donc une étape intermédiaire vers la communication dans cette langue.

Le T.C. permet d'aller plus loin encore que le thème traditionnel en oralisant l'activité et en faisant travailler les apprenants en face à face, intégrant dans l'activité le principe d'interaction. A équidistance des habitudes écrites⁸ d'apprentissage des apprenants japonais et de l'objectif communicatif à atteindre, il leur donne ainsi la possibilité de transformer en atout leur « habitude analytique remarquable » (Disson, 1996 : 169) pour acquérir très progressivement et sans heurts des compétences orales.

Deux rappels s'imposent néanmoins, qui relativisent la place de la traduction dans le dispositif : les consignes sont certes d'utiliser autant que possible les questions proposées, mais elles n'interdisent nullement d'en ajouter de plus personnelles dans le cours de la conversation ; quant aux réponses données par nos apprenants, elles

5. Par commodité, la version japonaise est retranscrite en « romaji » (alphabet) pour cet article.

6. La version française n'est pas fournie aux étudiants au moment de l'activité.

7. Selon Elisabeth Lavault, « cet exercice défie toutes les lois de la communication » (1987 : 120).

8. Le T.C. pourrait d'ailleurs lui-même constituer une base tout aussi adaptée pour une activité écrite plus traditionnelle : ce travail, en deux étapes très complémentaires, porterait d'abord sur la traduction des questions puis, avec plus de liberté, sur la rédaction de réponses personnalisées.

ne sont pas des traductions puisqu'elles sont libres, même si les questions proposées ont été soigneusement choisies pour leur permettre de répondre avec leurs acquis lexicaux.

2.2.2. ... mais une incitation à communiquer

Si la forme même du T.C. intègre les pratiques de l'interaction, nous avons vu que l'objectif de communication orale requiert toutefois, pour être atteint au Japon, un certain nombre de garanties pour faciliter la prise de parole des apprenants. Le mode de fonctionnement du dispositif offre de ce point de vue également plusieurs avantages.

Tout d'abord, l'activité de traduction proprement dite se concentre sur les questions fournies et alterne avec une expression plus personnelle dans les réponses. Ces deux facettes de l'exercice s'influencent mutuellement, les questions insufflant à l'ensemble la rigueur grammaticale inhérente à l'effort de traduction, tandis que les réponses laissent davantage de liberté. Au fil de la conversation, les étudiants peuvent même ajouter de nouvelles questions plus personnelles, gagnant ainsi progressivement en autonomie.

La fluidité des échanges est également assurée par l'ordre des questions fournies qui compose la trame conversationnelle⁹ : fil d'Ariane de la conversation, cette trame gomme les longues hésitations et les silences entre deux questions. Mais parce qu'elle n'est qu'indicative, elle préserve dans un même temps à l'activité une souplesse qui permet d'éviter tout blocage sur telle ou telle question.

Par ailleurs, le T.C. offre des garanties pour libérer la parole en rassurant les apprenants : privilégiant le travail en petits groupes, il favorise la spontanéité des plus timides en leur évitant tout à la fois surexposition au groupe classe et interactions avec l'enseignant¹⁰ ; la crainte de l'erreur est elle aussi réduite par la nature des questions posées, qui portent sur leur vie quotidienne, ainsi que par les nombreuses notes explicatives.

Enfin, le dispositif permet de créer une dynamique positive et une émulation en augmentant la cohésion du groupe classe : il atténue les différences de niveau grâce aux aides et rappels ; il rapproche aussi les apprenants ayant des degrés de motivation différents et réduit le risque de connivence entre étudiants peu motivés, puisque la règle est de changer de partenaire à chaque nouvelle activité ; en outre, il peut encourager les derniers récalcitrants en imposant une grande cohérence entre activités de classe et évaluation, puisqu'il offre un corpus fonctionnel de questions et de thèmes directement utilisables dans le cadre de tests oraux.

9. Les différentes questions doivent être considérées comme des bouées de sauvetage destinées à éviter tout silence prolongé.

10. Agnès Disson (1996 : 157) rappelle qu'à l'université japonaise, « seul le travail en petits groupes, surtout si la classe est très nombreuse, pourra faciliter l'émergence peu à peu d'une expression plus naturelle et plus spontanée. »

Le T.C. met ainsi toutes les chances de son côté pour augmenter la valeur intrinsèque d'un apprentissage qu'il rend plus vivant en plaçant rapidement les apprenants en situation réelle de communication¹¹, en variant les types d'interactions et en imposant un rythme à l'activité grâce à la trame de questions fournies.

2.2.3. ... et une activité pragmatique

La dimension interactive du T.C., parce qu'elle induit très tôt une mise en contexte des énoncés, a également des conséquences sur l'apprentissage. Le dispositif permet d'abord de dépasser l'étude de la syntaxe de la phrase et offre l'opportunité d'aborder de manière pragmatique un certain nombre de points relevant de la linguistique textuelle. Il attire par exemple l'attention sur le rôle des diverses anaphores (reprises du même nom, pronoms, démonstratifs...) ou encore des articulateurs logiques afin d'améliorer la cohésion du dialogue.

En privilégiant la conversation pour le haut degré d'interactivité qu'elle garantit, le T.C. s'inscrit aussi dans une approche qui dépasse la simple compétence linguistique : les échanges confrontent nos apprenants à la dimension pragmatique de la communication, les incitant à s'interroger sur les nombreux aspects (phatiques, prosodie, règles de prise de parole, gestes) qui, au-delà de la production d'un énoncé grammatical, rendent effective l'interaction en français.

3. Un exemple d'application : le deuxième T.C. et le problème de la cohésion textuelle

Par souci de concision, nous proposons pour exemple dans cette contribution une séquence aux ambitions et au contenu modestes : il s'agit du deuxième T.C., intitulé *Second contact*¹². Ce T.C. intervient après une première séquence consacrée aux présentations à la première personne du singulier (nom, profession, situation matrimoniale, âge, nationalité, adresse). Sur le plan grammatical, il introduit le sujet « vous » et la négation, mais nous nous intéresserons ici à un autre objectif.

3.1. Des problèmes de cohésion

Le second T.C. propose de résoudre l'une des premières difficultés généralement constatées en classe par les enseignants de F.L.E. au Japon : il s'agit du manque de cohésion qui caractérise souvent les productions, écrites ou orales, des étudiants.

Comment améliorer cette cohésion ? Rappelons d'abord les trois conditions principales, déjà analysées par Lundquist (1980), qui contribuent à l'amélioration des

11. La règle obligeant les apprenants à changer de partenaire à chaque nouveau T.C. contribue à limiter les situations artificielles consistant à poser à son voisin direct des questions dont on connaît généralement déjà les réponses.

12. Les deux premiers T.C. ne possèdent pas d'unité thématique à proprement parler et relèvent encore de la présentation générale.

relations intra et inter phrastiques : un degré suffisant de contiguïté sémantique, un réseau coréférentiel efficace et une utilisation rigoureuse des connecteurs.

Si un travail sur les deux premiers points est pour l'instant hors de portée pour de grands débutants, une sensibilisation au rôle des connecteurs semble, sinon plus simple, du moins plus accessible à ce niveau. Or l'utilisation parcimonieuse qui en est faite, bien souvent, par les apprenants japonais peut donner l'impression qu'ils transfèrent en français des usages de leur langue maternelle. Yumi Takagaki met ainsi en évidence une différence de fonctionnement entre le japonais et le français en analysant de nombreuses traductions :

Dans les traductions françaises de textes japonais, on insère plus souvent des connecteurs transphrastiques sans équivalent que dans les traductions japonaises des textes français : en moyenne 87 % vs. 59 %. Ces résultats montrent la tendance générale suivante : les connecteurs transphrastiques sont plus fréquemment employés en français qu'en japonais ; la juxtaposition des phrases est plus fréquente en japonais qu'en français. (Takagaki, 2008 : 230).

Au-delà de ce premier constat, Yumi Takagaki observe une différence dans la nature même des connecteurs privilégiés dans chacune des deux langues, signalant une plus forte prédilection du français pour les marqueurs causaux et les marqueurs temporels, tandis que le japonais utilise davantage les additifs et les adversatifs.

Ce problème de cohésion peut se résoudre d'autant plus facilement s'il est anticipé. Ce sera l'un des objectifs du second thème conversationnel.

3.2. Tentative de remédiation par le T.C.

3.2.1. Déterminer un contenu

Nous privilégierons quatre connecteurs qui nous semblent pouvoir constituer, tant par leur fréquence d'emploi que par leur complémentarité, une combinaison particulièrement efficace à un niveau débutant : « et », « mais », « parce que », et « alors ».

Ce travail sur les connecteurs pose de manière particulièrement aiguë un problème inhérent au principe même de communication : en encourageant ainsi les apprenants à prolonger leurs réponses, on leur fait en effet courir le risque d'un dispersement lexical qui, s'il n'est pas maîtrisé, outrepasserait rapidement les limites de leurs acquis, engendrant erreurs et frustration. Mais notre exemple permet aussi de faire apparaître plus clairement l'intérêt de la trame conversationnelle proposée par le T.C. pour anticiper et circonscrire ces difficultés lexicales et grammaticales.

Il est crucial de réfléchir préalablement à l'élaboration d'un système lexical clos qui leur permette de multiplier sans grand effort de mémorisation un grand nombre de combinaisons logiques sans avoir recours au dictionnaire. Notre choix pour ce second T.C. s'est arrêté sur un corpus que nous considérons de ce point de vue comme une combinaison idéale, compromis entre capacité de mémorisation, facilité grammaticale,

et intérêt pour de jeunes apprenants. Ce corpus, composé principalement d'adjectifs et de noms, s'articule autour de trois structures grammaticales (avec ou sans négation) :

<p>je suis / vous êtes : grand(e), petit(e), sympa, intelligent(e), stupide, sérieux(se), paresseux(se), jeune, vieux (vieille), beau (belle), seul(e), marié(e), très occupé(e)</p>
<p>j'ai / vous avez : de l'argent, un téléphone portable, un vélo, une voiture, le permis, le temps (d'étudier), un frère, une sœur, des enfants, un(e) petit(e) ami(e)</p>
<p>c'est : amusant, intéressant, cher, pratique, possible, nécessaire, loin, fatigant</p>

Le contenu étant arrêté, il reste à déterminer une progression adaptée à notre objectif portant sur l'utilisation des connecteurs.

3.2.2. *Élaborer une progression*

Le dispositif de T.C., nous l'avons dit plus haut, revêt des formes variées en fonction des objectifs. La combinaison adoptée dans ce second T.C., indicative, pourra comporter quatre étapes.

- **Première étape** (travail en groupes, écrit) : on soumet aux apprenants un court travail de thème écrit pour les sensibiliser à la forte cohésion textuelle du français. On peut bien entendu s'étonner du fait qu'il faille passer par l'écrit et sacrifier ainsi aux habitudes d'apprentissage réputées peu communicatives des apprenants japonais, mais cette première étape, particulièrement utile en début d'apprentissage, aide à dépasser les blocages psychologiques suscités à l'oral par la peur de se tromper.

Les premiers exemples de thème privilégieront des séquences dans lesquelles la différence entre le japonais et le français dans l'usage des connecteurs est la plus évidente, partant de phrases japonaises simplement juxtaposées ou intégrant la forme en *-te* (qui exprime aussi bien la coordination suspensive que la cause ou même l'opposition) : dans les deux cas, une explicitation du lien logique s'impose souvent en français.

- **Deuxième étape** (groupe classe – enseignant, oral) : avant de débiter le travail de groupe, l'enseignant rappelle qu'en français une réponse trop courte, même pour parler de soi, peut être synonyme de froideur. Puis il montre aux apprenants, à travers quelques exemples ludiques de thème oral, qu'il est nécessaire de relier les propositions entre elles par des connecteurs. L'utilisation d'une traduction littérale en japonais de la réponse attendue en français, parce qu'elle est perçue comme « bizarre » et suscite un certain amusement chez les apprenants, constitue une mise en garde utile en les renvoyant par effet de miroir à leurs propres risques de transferts.

• **Troisième étape** (travail en groupes, oral) : il s'agit du thème conversationnel à proprement parler. Les apprenants travaillent par paires et bénéficient alors d'une plus grande autonomie, à la condition de se limiter, à ce stade de leur formation, aux questions qui leur sont fournies. Voici quelques exemples de questions du deuxième T.C., traduites ici en français¹³ :

<i>Vous êtes marié(e) ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez des enfants ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez des frères et sœurs ?</i>
<i>Vous avez une voiture ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez le permis ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez un travail ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez un petit boulot ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous êtes très occupé(e) ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez le temps d'étudier ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous êtes fatigué(e) ? Pourquoi ?</i>
<i>Vous avez un téléphone portable ? Pourquoi ? (...)</i>

Les trois règles suivantes sont explicitées avant de débiter l'activité : chaque réponse doit comporter un minimum de trois verbes ; les propositions sont obligatoirement liées entre elles par des connecteurs¹⁴ ; deux connecteurs identiques ne peuvent se suivre directement.

L'enseignant laisse ensuite les apprenants s'interroger librement entre eux, et circule entre les groupes pour répondre à leurs questions (prononciation, grammaire et, exceptionnellement, vocabulaire supplémentaire).

• **Quatrième étape** (travail en groupes, oral) : après avoir changé de partenaire, les apprenants répètent la même activité en faisant cette fois précéder les questions elles-mêmes, lorsque c'est possible, d'un mot de liaison, afin d'améliorer la fluidité de la conversation.

– *Vous avez un petit boulot ?*

– *Non, je n'ai pas de petit boulot parce que je suis étudiant et je suis très occupé, alors ce n'est pas possible.*

– *Ah bon, mais... vous avez de l'argent ?*

(ou bien : *Ah bon, alors vous avez le temps d'étudier !*)

13. Rappelons que les questions de cette activité prennent leur sens dans le contexte d'enseignement auquel nous nous référons, c'est à dire face à un public de jeunes apprenants japonais, et que le vocabulaire fourni permet plusieurs réponses.

14. Une fois acquis ces réflexes d'explicitation du lien logique, nuancer la règle dans un second temps sera en effet d'autant plus facile pour des apprenants habitués à une faible cohésion textuelle dans leur propre langue.

A ce stade de la leçon, l'enseignant peut distiller de nouvelles expressions utiles en fonction des besoins, ajoutant par exemple quelques marqueurs habituels de la conversation (« euh », « ah bon », « d'accord »...), mais aussi diverses recommandations pragmatiques susceptibles de rendre l'interaction plus conforme aux usages telles que la gestuelle ou l'intonation.

Les étudiants ont grâce à cette activité l'occasion de s'approprier, dans une dynamique ludique, la logique de cohésion du français et d'acquérir des automatismes qu'ils devront impérativement entretenir lors des T.C. ultérieurs.

Conclusion

Les nombreux obstacles à l'apprentissage du français, dans le contexte qui nous occupe, composent parfois ce que l'on pourrait appeler un « contexte extrême » sur le plan didactique, et notre propos se veut donc résolument pragmatique.

Le thème conversationnel présente des atouts pour accompagner de jeunes apprenants japonais vers la dimension orale de la communication car, en plus de proposer des activités adaptées au contexte culturel et éducatif de l'université japonaise, il permet de réguler en amont la difficulté linguistique. Il offre l'avantage de concilier des aspects parfois contradictoires de l'apprentissage, imposant une rigueur grammaticale inhérente au processus de traduction et incitant dans un même temps les apprenants à dépasser le cadre grammatical pour acquérir une vision plus large du fonctionnement de la conversation.

Les défauts de l'exercice de traduction ont été suffisamment décrits et les dangers du mot à mot largement détaillés dans la littérature didactique. Mais le T.C. peut permettre d'éviter certains écueils, contribuant même à une prise de conscience de ces limites par les apprenants qu'il sensibilise notamment à la question des interférences.

Rapprocher traduction et expression orale au niveau débutant pose néanmoins de manière plus pressante une question incontournable en didactique des langues : parce qu'elle tend à systématiser la syntaxe, l'activité de traduction maintient plus qu'à l'accoutumée l'enseignant lui-même, souvent soucieux de ne pas compliquer ni affaiblir les règles, sur la frontière incertaine entre le « grammaticalement correct » et ce qui « se dit ».

Bibliographie

Courron, D. (2007). Les besoins syntaxiques des apprenants japonais : identification et approche didactique par la pratique du thème. *Revue japonaise de didactique du français*, 1(1), 71-89, Société japonaise de didactique du français.

- Cristea, T. (1987). Valences didactiques de la traduction. *Retour à la traduction. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, août/septembre 1987, 113-118.
- Disson A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses universitaires d'Osaka.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'approche interactionniste en linguistique. *Enseignement du français au Japon (bulletin de la Société japonaise de didactique du français)*, 28, 16-26
- Lavault, E. (1987). Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction ? *Retour à la traduction. Le français dans le monde, Recherches et Applications*, numéro spécial, août/septembre 1987, 119-127.
- Lundquist, L. (1980). *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague : Nyt Nordisk Forlag.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N., Tajino, A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français*, 4(1), 71-88, Société japonaise de didactique du français.
- Schmitt-Gevers, H. (1993). La notion d'aisance dans la production et la réception orales en langue étrangère : enseignement/acquisition et évaluation. *Mélanges Crapel*, 21, 129-148.
- Takagaki, Y. (2008). *Les plans d'organisation textuelle en français et en japonais : de la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle* [thèse de doctorat, Université de Rouen], Editions universitaires européennes.
- Vannieuwenhuysse, B. (2002). Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française. *Furansugo Kyoiku*, 30, 36-47, Société Japonaise de Didactique du Français.
- Wigfield, A., Eccles, J.-S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81