

Diversité des conventions littéraires et apprentissage
d'« une autre façon de voir le monde » :
comparaison des manuels scolaires de français et de japonais

TAKAGAKI Yumi
Université Préfectorale d'Osaka (Japon)

1. Introduction

Le cadre culturel de référence des apprenants affecte la production langagière. Les différences de conventions littéraires entre la langue d'origine d'un élève et la langue à apprendre posent souvent un problème dans l'enseignement. En effet, de nombreux professeurs français peuvent témoigner que les textes écrits par les non-natifs sont souvent grammaticalement corrects, mais ne correspondent pas à leur attente.

Pour l'illustrer, nous citons, recueillis par Ushiyama (2006), les propos de plusieurs professeurs de français langue étrangère (désormais FLE) qui ont corrigé des textes argumentatifs écrits par des Japonais :

- (1) - *argumentation peu pertinente car elle va dans plusieurs sens ; elle n'est pas menée à son terme.*
- *On ne sait pas vraiment ce qu'elle pense.*
 - *Le texte se termine dans le vague.*
 - *Beaucoup d'émotions mais aucun raisonnement*
 - *L'auteur parle de sa vie, de son père, mais il passe à côté du sujet.*
 - *trop affectif*
 - *Votre texte me paraît garder un peu d'odeur japonaise... Je me suis demandée pourquoi vous n'écriviez pas telle ou telle chose ici... J'ai continué à lire et je l'ai trouvé plus loin...*
 - *subjectivité, idées confuses*
 - *Le rédacteur exprime son opinion personnelle en l'illustrant d'anecdotes*
 - *spontanéité ; utilisation du « je » subjectivité*
 - *Le scripteur se veut en scène dans sa rédaction.*
 - *Le scripteur se met aussi en scène, lui et sa famille dans sa rédaction.*

Bref, ces textes semblent bizarres aux Français, les dérangent, voire suscitent une réaction de rejet. Voici un exemple de ce genre de critique faite par Disson (1996).

- (2) *Cette “logique conversationnelle” ou [...] cette “logique du langage ordinaire” — qui est [...] plus une dynamique qu’une logique — semble curieusement faire défaut aux apprenants japonais : leurs productions, orales et écrites surtout, semblent souvent “tourner en rond” et progresser par à-coups, de façon incohérente ; les digressions y sont nombreuses (sous forme d’impressions subjectives et personnelles) [...].*

Cette réaction est, à notre avis, un bon exemple de l’affirmation de Hawkins (1984) :

- (3) *La tolérance linguistique ne vient pas naturellement ; elle doit être instruite et travaillée. La première réaction à des langages incompréhensibles est un soupçon, une frustration, même une colère. Il est difficile de croire que les gens dont le comportement (langagier) est si mystérieux peuvent être comme nous.*

Dans l’optique de la rhétorique contrastive de Kaplan (1966), certaines « bizarreries » des productions des non-natifs viennent d’une différence de logique au sens large du terme : les modes de penser et les façons de raisonner varient selon les langues et les cultures¹. Dans ce domaine pourtant, le français n’a encore fait l’objet que de rares recherches systématiques². Il est donc intéressant de savoir en quoi consistent les différences, de dégager les causes qui peuvent être à l’origine de certaines « étrangetés » et d’analyser les difficultés que rencontrent les apprenants non natifs. Pour tenter d’y répondre, nous avons effectué une analyse contrastive de manuels scolaires. Nous prenons le cas des Japonais³ mais il est probable qu’un problème similaire se rencontre

¹ « La logique (dans un sens populaire de ce terme plutôt que celui d’un logicien), qui est la base de la rhétorique, vient d’une culture ; elle n’est pas universelle. La rhétorique n’est donc pas universelle non plus, mais elle varie selon les cultures et même selon les époques à l’intérieur d’une culture. Elle est influencée par les normes du goût à l’intérieur d’une certaine culture à une certaine époque. » (Kaplan 1966)

² Hidden (2006), Ushiyama (2006) sont des exceptions.

³ Au Japon, en tant que première langue étrangère, l’anglais est considéré comme la langue étrangère primordiale et bénéficie, de facto, d’un statut privilégié dans l’éducation. Le français est appris non pas pour faire accroître les opportunités professionnelles, mais comme une langue de culture qui ouvre, entre autres, des portes sur l’art, la

ailleurs, en particulier lorsque la culture maternelle de l'apprenant est très éloignée de celle des francophones.

2. Différences des normes

Nous pensons que la capacité de produire un texte dépend largement de la connaissance de conventions textuelles. Il est donc difficile de rédiger un texte sans avoir de repères quelconques qui servent de modèle. Dans de nombreux cas, si un texte est mal construit, cela est dû à l'absence de modèle convenable dans la tête de l'auteur. La norme de l'écrit apprise dans la langue maternelle influence grandement le scripteur. Or, la norme japonaise n'est pas identique à celle du français. D'après Genette (1969), le modèle normatif du texte français se réduit à la dissertation⁴, qui a des contraintes bien précises. Par ailleurs, le modèle japonais a une facture extrêmement libre et des conventions très différentes de celles de la dissertation. Pour les Japonais, cette différence de conventions littéraires pose souvent un problème majeur dans l'apprentissage. En examinant les manuels scolaires, nous mettrons en lumière quelques différences qui causent des difficultés dans la production en FLE.

3. Modalités de l'analyse

Notre corpus est constitué de textes utilisés en milieu scolaire. En France comme au Japon la norme de l'écrit est étroitement liée à l'enseignement à l'école. De ce fait, l'analyse des textes scolaires conduit à une bonne connaissance de la norme générale de chaque langue.

Nous avons examiné les textes extraits des manuels de lycée. Notre corpus japonais est constitué de 59 textes argumentatifs extraits de sept manuels de japonais langue maternelle. Le corpus français est constitué de 42 textes argumentatifs extraits de quatre manuels de français langue maternelle. En tenant comptes des opinions des Français citées en (1), les trois caractéristiques suivantes ont été choisies pour mettre en lumière des différences entre les textes

littérature, la musique, la cuisine et la mode. Les apprenants sont, pour la grande majorité, des étudiants universitaires. Le français est enseigné dans la plupart des universités en tant que deuxième langue étrangère pendant la première année ou les deux premières années.

⁴ « *En pratique, ce discours scolaire se réduit, pour l'essentiel, à un exercice dont l'importance n'a cessé de croître depuis un demi-siècle dans notre enseignement et dans notre culture : la dissertation* » (Genette 1969) ; « *Le monopole rhétorique de la dissertation est donc à peu près total, et l'on peut, sans grand reste, définir notre rhétorique scolaire comme une rhétorique de la dissertation.* » (Ibid.)

français et les textes japonais.

1. l'utilisation des exemples
2. l'expression de l'ego
3. les schémas organisationnels

Nous avons compté le nombre de textes qui présentent ces caractéristiques afin d'en mesurer l'importance quantitativement.

4. Les résultats de l'analyse

4.1. Exemple au début du texte

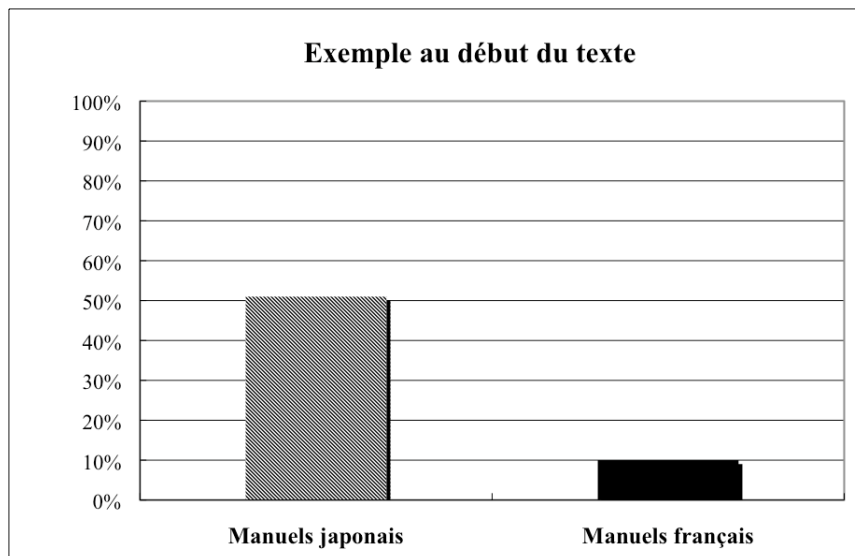
La première caractéristique concerne la manière de développer le texte. Kobayashi (1984) et Hinds (1990) observent la préférence des Japonais pour un raisonnement allant du spécifique au général. Cette tendance gênerait les Français habitués à raisonner selon la démarche inverse. En effet, à la différence du texte argumentatif français, qui commence par des phrases de portée générale amenant le thème, les textes japonais commencent souvent par un exemple ou une anecdote. Une histoire concrète au début du texte a pour fonction de familiariser les lecteurs avec des réflexions abstraites. Si une telle entrée en matière est assez fréquente en japonais, elle semble bizarre aux francophones, qui ne sont pas habitués à ce genre d'argumentation.

Tableau 1

Exemple au début du texte

		exemple au début du texte	
Manuels japonais	59 textes	30	(51 %)
Manuels français	42 textes	4	(10 %)

Figure 1



Dans le corpus des manuels japonais, ce phénomène est observé dans la majorité des textes (51 %). En français, le pourcentage est beaucoup plus faible (10 %). Ce résultat confirme notre observation : par rapport aux textes français, les textes japonais ont tendance à mettre un exemple au début.

Il n'est pas étonnant que ce phénomène s'observe même dans les productions en FLE. Nous constatons ce transfert dans l'exemple suivant, qui est le début d'une dissertation écrite par un étudiant japonais :

(4) *SUJET : La critique littéraire est-elle un art ou une science ?*

Sarrasine de Balzac est-il un art ou une science ? Évidemment c'est un art. La morphologie du conte de Vladimir Propp est-elle un art ou une science ? C'est une science sans doute. Alors S/Z de Roland Barthes ? On ne pourrait répondre immédiatement. La place de la critique littéraire est tellement instable que l'on est incité à s'interroger sur son statut, comme le sujet.

Mais qu'est-ce que veulent dire exactement l'art et la science dans le domaine de la critique littéraire ? Sont-ils vraiment si incompatibles que l'on doive mettre la question à la manière alternative : un art ou une science ?

Dès le début, l'auteur énumère des exemples : *Sarrasine de Balzac*, *Vladimir Propp* et *S/Z de Roland Barthes*. D'après la norme de la dissertation, il ne faut pas commencer par des exemples aussi précis. L'étudiant, qui n'a pas encore maîtrisé la technique de la dissertation, a commis une erreur typiquement japonaise.

Plutôt que par des exemples précis, il arrive parfois qu'une rédaction commence par une anecdote. Celle-ci n'est pas au service d'un argument précis mais sert à annoncer le thème du texte d'une manière symbolique. Cette tendance est illustrée dans l'exemple suivant.

(5) *SUJET : Que représente pour vous la France ?*

Lorsque je prononce "la France", je pense immédiatement le pain français.

De nos jours, au Japon, le pain français est tellement connu qu'on le trouve dans toutes les boulangeries.

Le pain français actuel remonte au 18^e siècle. À cette époque la France manquait de denrées alimentaires et pour éviter la rébellion parmi les soldats, Napoléon a dû leur donner du bon pain. Donc pour améliorer la qualité du pain on se livra à de nombreuses expériences. [...]

Dans ce texte, *la France* donnée dans le sujet est symbolisée par *le pain français* : c'est ce qui justifie, dans la tradition japonaise, le développement autonome sur celui-ci. Mais cette facture extrêmement libre donne aux Français l'impression d'être hors sujet. Car, comme le disent Chassang et Senninger (1992), « *la dissertation est comme un univers où rien n'est libre, un univers structuré, un monde où tout ce qui ne sert pas à la discussion d'un problème fondamental doit être exclu, où le développement autonome est la plus grave faute que l'on puisse imaginer.* »

4.2. L'expression de l'ego

Dans la tradition littéraire du Japon, l'écrit est souvent considéré comme lieu de l'expression de l'ego. On considère souvent que le charme d'un texte (même argumentatif) réside dans la description de l'expérience personnelle de l'auteur et des impressions qu'elle lui inspire.

À l'inverse, dans la dissertation française, le « je » est interdit, comme le montre le passage suivant d'un célèbre manuel de dissertation : « *Il [= le ton de la dissertation] ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige (il faut même éviter des expressions comme : "Je pense que..." [...] ni l'attendrissante confidence personnelle* » (Chassang et Senninger 1992). C'est à cause de cette différence de normes que les correcteurs français se sentent souvent perplexes, confrontés à « *l'attendrissante confidence personnelle* » faite dans les productions des Japonais.

Dans notre analyse, nous examinerons cet aspect d'abord sur le plan lexical, puis sur le plan sémantique.

3.2.1. Le pronom de la première personne du singulier

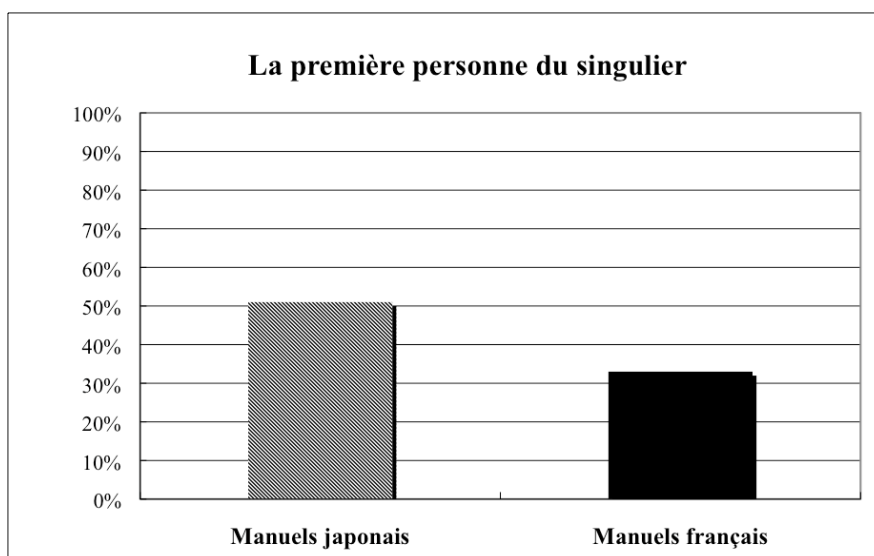
En japonais, la première personne du singulier est typiquement réalisée sous forme de *watasi* ou *boku*⁵. En français, *je* et ses variantes *moi*, *me*, *mon*... sont tous comptés comme occurrences de ce phénomène. Sont exclues de notre calcul les occurrences de la première personne du pluriel (typiquement réalisé sous forme de *nous*, *notre*... en français et *watasitati* ou *wareware* en japonais). Les occurrences à l'intérieur d'une citation sont également exclues de notre calcul.

Tableau 2

La première personne du singulier

		la première personne du singulier	
Manuels japonais	59 textes	30	(51 %)
Manuels français	42 textes	14	(33 %)

Figure 2



En japonais, la majorité des textes contiennent des pronoms de la première personne du singulier, alors qu'en français, c'est seulement un tiers. Ces chiffres confirment notre observation : dans le texte argumentatif en français, le ton est plus impersonnel que dans le texte argumentatif japonais.

En effet, on trouve très souvent dans les rédactions des Japonais la répétition de « *je pense*

⁵ En japonais, les pronoms personnels sont une classe lexicalement ouverte. Il y a plusieurs mots qui désignent la première personne.

que... » et « *je crois que...* », ce qui gêne souvent les correcteurs français.

4.2.2. Impressions et/ou expériences personnelles

Ce phénomène est fondamentalement de nature sémantique. Il doit être distingué de celui de la section précédente, qui est de nature lexicale. Dans plusieurs textes argumentatifs, malgré l'occurrence d'un pronom de la première personne, l'auteur ne donne pas ses impressions *personnelles*. Il présente une réflexion générale tout en employant un pronom de la première personne. Nous verrons ci-dessous un exemple.

- (6) *Je me risque ici, avec bien des réserves, avec les scrupules infinis que l'on doit avoir quand on veut préciser provisoirement ce qui n'est pas susceptible de véritable rigueur, – je me risque à vous proposer un essai de définition. Ce n'est pas une définition logique que je vais développer devant vous.*

(Paul Valéry « La crise de l'esprit », *Variété I*)

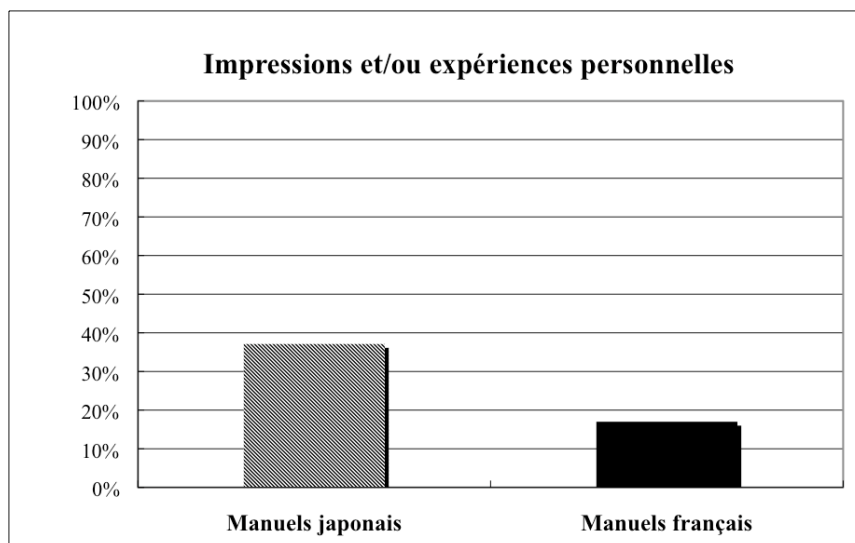
Dans cet exemple, l'auteur essaie de donner une thèse universelle. Malgré les occurrences de *je* et de *me*, il ne s'agit donc pas d'un exemple d'impressions personnelles. Dans notre calcul, nous ne comptons pas un tel exemple comme « les impressions et/ou expériences personnelles ».

Tableau 3

Impressions et/ou expériences personnelles

		impressions et/ou expériences personnelles	
Manuels japonais	59 textes	21	(36 %)
Manuels français	42 textes	7	(17 %)

Figure 3



Dans le corpus des manuels japonais, plus d'un tiers (36 %) présentent des impressions et/ou expériences personnelles de l'auteur : ce chiffre est deux fois plus important que celui des manuels français (17 %). Ce résultat confirme notre observation : dans les textes argumentatifs japonais, les impressions et/ou expériences personnelles de l'auteur ont tendance à être exprimées davantage que dans les textes argumentatifs français. À cause de cette différence de conventions littéraires, le correcteur français se sent souvent perplexe, confronté à « *l'attendrissante confiance personnelle* » faite dans les productions des Japonais.

4.4. Schémas organisationnels

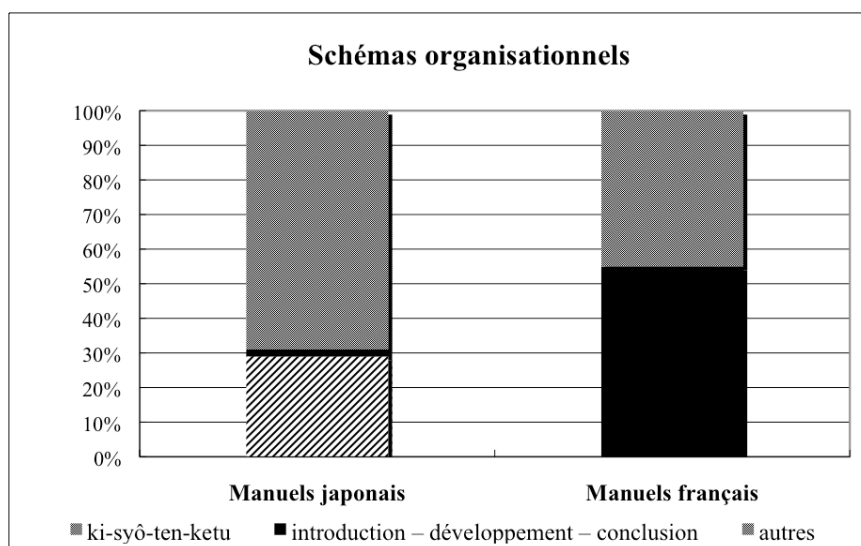
La dernière caractéristique concerne les schémas organisationnels. Le schéma « introduction - développement - conclusion » est largement connu en France et au Japon. D'après notre analyse, il est observé dans la majorité des textes français (55 %) alors qu'il ne représente que 2 % dans le corpus des manuels japonais. Le schéma organisationnel normatif en français est peu adopté dans les textes scolaires japonais. En effet, pour les Japonais, ce schéma n'est qu'une alternative possible à côté d'un autre schéma largement connu qu'est le *ki-syô-ten-ke-tu*. Le *ki-syô-ten-ke-tu* est un schéma organisationnel à quatre parties. Il tire son origine d'une structure des poèmes en chinois classique. Par extension, il est appliqué aux textes en prose. Le *ki* présente le sujet du texte, le *syô* prend le relais, le *ten* introduit un changement pour ouvrir une nouvelle perspective et le *ke-tu* synthétise l'ensemble du texte.

Tableau 4

Schémas organisationnels

	<i>ki-syô-ten-ketu</i>	introduction – développement – conclusion	autres
Manuels japonais 59 textes	17 (29 %)	1 (2 %)	41 (69 %)
Manuels français 42 textes	0 (0 %)	23 (55 %)	19 (45 %)

Figure 4



En japonais, du moins dans les textes scolaires, le *ki-syô-ten-ketu* est nettement plus répandu que l'« introduction – développement – conclusion » (29 % vs. 2 %). Par ailleurs, dans le corpus français, il n'y a pas de texte organisé en *ki-syô-ten-ketu*. Comme ce schéma est étranger à la culture française, le résultat n'est pas étonnant. Il est possible que pour un lecteur francophone, le texte organisé en *ki-syô-ten-ketu* semble ne pas avoir de structure du tout. De plus, la partie du *ten*, qui introduit un changement donne une impression de rupture brutale.

Pour finir, nous présenterons une opinion d'une élève japonaise. Dans mon cours à l'Université Préfectorale d'Osaka, j'ai expliqué à mes élèves des différences de conventions littéraires entre le français et le japonais. Voici un extrait d'un petit rapport rédigé par une étudiante après le cours.

(7) *Je trouve très intéressante votre remarque selon laquelle en français il n'y a pas de*

ki-syô-ten-ketu, *mais il y a, je ne sais pourquoi, introduction-développement-conclusion.*
J'ai suivi un cours de rédaction pour préparer le concours d'entrée à l'université. Depuis cette formation, j'écris toujours avec un schéma, de préférence celui du ki-syô-ten-ketu, sinon celui de l'introduction-développement-conclusion.

Ce qui est important dans cette citation est que cette étudiante *ignorait* le fait qu'il n'existe pas de *ki-syô-ten-ketu* en français. Elle croyait à tort que ce schéma est universel. C'est ce préjugé qu'il faut surmonter dans l'enseignement de la communication interculturelle.

4. Conclusion et proposition

Les quatre différences exposées ci-dessus contribuent à créer un écart entre les textes japonais et les textes français. Il est vrai que notre analyse n'a mis en lumière que les aspects normatifs de chaque langue ; il faudrait aussi examiner d'autres facteurs linguistiques et socioculturels pour compléter la présente étude⁶. Mais les normes scolaires des apprenants jouent un rôle non négligeable dans l'enseignement ; il est donc important d'en tenir compte.

Malgré le nombre limité de données, notre analyse a bien montré quelques différences dans les conventions littéraires du français et du japonais. Dans l'enseignement, il faut d'abord reconnaître cet écart, car les étudiants croient souvent à tort que leur façon d'argumenter et leur façon d'écrire sont universellement reconnues et appréciées ; ils ne savent pas qu'il existe d'autres modes de penser, d'« autres façons de voir le monde ». De ce fait, en apprenant à écrire en français, et surtout à *la française*, les Japonais sont obligés de quitter le monde intellectuel dans lequel ils ont été élevés pour entrer dans un monde différent, où ils doivent aborder un exercice inconnu. Mais c'est ainsi qu'apprendre le français devient « une autre façon de voir le monde ». Et il faut savoir qu'écrire en français est quelquefois un exercice intellectuellement pénible. Car, pour un esprit japonais, habitué à écrire librement dans son apprentissage du japonais, tout travail de composition à la française donne l'impression d'une discipline bien artificielle et monotone.

Par ailleurs que penseraient les enseignants français devant un texte en français écrit à la japonaise ? Quelle serait leur réaction face à un texte argumentatif organisé suivant le schéma *ki-syô-ten-ketu*, qui commence par une anecdote décrivant une expérience personnelle et qui contient la répétition fréquente de « moi, je pense que... » ? Il est normal qu'ils donnent systématiquement une mauvaise évaluation à cette production « exotique ». Cela vient toutefois de

⁶ Pour les différences générales entre le français et le japonais, voir Takagaki (2006). Pour l'étude contrastive sur la représentation, voir Takagaki (2007).

la méconnaissance de la diversité langagière et culturelle. Si les professeurs attendent une rédaction à la française, il ne faut pas oublier que les apprenants étrangers n'ont souvent ni références, ni repères connus dans leurs langues maternelles. De ce fait, au lieu de les laisser écrire tout librement, il vaut mieux leur donner un modèle à la française et proposer d'imiter la structure de ce modèle. Voilà notre proposition que les équipes enseignantes peuvent envisager pour répondre aux besoins des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- CHASSANG, A. et SENNINGER, Ch. 1972 *La Dissertation littéraire générale / Structuration dialectique de l'essai littéraire I*, Paris, Hachette.
- DISSON, A. 1996 *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : Bilan et propositions*, Osaka, Presses Universitaires d'Osaka.
- HIDDEN, M.-O. 2006 « Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France », *Publications du département d'études françaises* n°6, Université de Turku, Finlande.
- HINDS, J. 1990 « Inductive, Deductive, Quasi-inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai », *Coherence in Writing*, U. Connor and A. M. Johns. Alexandria, Virginia, Teachers of English to Speakers of Other Languages, p. 89-109.
- HONJO, K. L. 1988 *Evaluation of Japanese ki-sho-ten-ketsu Essays Organization vis a vis the English Five Part Essay by Native English Speaking College Composition Students and Implications for Contrastive Rhetoric*, doctoral dissertation, University of Arizona.
- HAWKINS, E. 1984 *Awareness of language : an introduction*, Cambridge; New York, Cambridge University Press.
- GENETTE, G. 1969 « Rhétorique et enseignement », *Figures II*, Seuil, Paris, p. 23-42.
- KOBAYASHI, H. 1984 *Rhetorical Patterns in English and Japanese*, Columbia University, Ph.D dissertation.
- KAPLAN, R. B. 1966 « Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education », *Language Learning*, 16-1&2, p 1-20.
- TAKAGAKI, Y. 2000a « Problème de l'organisation textuelle chez les apprenants japonais — du point de vue de la linguistique contrastive — », *Enseignement du Français au Japon*, 28, Société Japonaise de Didactique du Français, p. 47-56.
- TAKAGAKI, Y. 2000b « Des Phrases, mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non-Occidentaux : le cas des Japonais », *Dialogues et Cultures*, 44, FIPF,

p. 84-91.

- TAKAGAKI, Y. 2001 « Les Stratégies discursives du français et du japonais et le problème de l'organisation textuelle », *Études de Langue et Littérature Françaises*, 79, Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises, p. 79-90.
- TAKAGAKI, Y. 2002 « La Logique française est-elle universelle ? — études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques — » *Colloque International de Bangkok 2002*, Association Thaïlandaise des Professeurs de Français, p. 185-195.
- TAKAGAKI, Y. 2005 « Diversité des langues et organisations textuelles : le cas des Japonais », *Dialogues et Cultures*, 50, FIPF, p. 154-159.
- TAKAGAKI, Y. 2006 « Remarques sur les spécificités du japonais constituant des difficultés dans l'apprentissage du FLE », *Journal of Language and Culture: Language and Information* 1, Université Préfectorale d'Osaka, p. 31-73.
- TAKAGAKI, Y. 2007 « Représentation de la norme à l'écrit : enquête auprès d'étudiants japonais et de professeurs français », *Journal of Language and Culture : Language and Information* 2, Université Préfectorale d'Osaka, p. 35-97.
- TAKAGAKI, Y. 2008a « Études de différences de conventions littéraires entre le français et le japonais : analyse de textes des manuels scolaires », *Journal of Language and Culture : Language and Information* 3, Université Préfectorale d'Osaka.
- TAKAGAKI, Y. 2008b (sous presse) « La diversité des pratiques d'écriture du point de vue de la rhétorique contrastive : analyse de données d'une enquête auprès d'étudiants japonais et de francophones natifs » (Communication présentée lors du 1^{er} Congrès Régional Asie Pacifique, C.A.P. – F.I.P.F., Bibliothèque Nationale, Taipei, Taiwan, 27 avril au 1^{er} mai 2006)
- USHIYAMA, K. 2006 *Étude contrastive de modes d'organisation textuelle et discursive chez des étudiants français et japonais*, Thèse de doctorat, Grenoble, Université Stendhal Grenoble III.