



HAL
open science

Des phrases, mais pas de communication Problème de l'organisation textuel chez les non Occidentaux : le cas des Japonais

Yumi Takagaki

► **To cite this version:**

Yumi Takagaki. Des phrases, mais pas de communication Problème de l'organisation textuel chez les non Occidentaux : le cas des Japonais. Dialogues et cultures, 2000, 44, pp.84-91. hal-00356054

HAL Id: hal-00356054

<https://hal.science/hal-00356054>

Submitted on 26 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Des phrases, mais pas de communication
Problème de l'organisation textuelle chez les non Occidentaux :
le cas des Japonais

Yumi TAKAGAKI
Université préfectorale d'Osaka (Japon)

Introduction

Cet article traite de la difficulté de l'organisation textuelle dans l'apprentissage du français langue étrangère. Ce problème est très caractéristique des apprenants japonais. Mais nous supposons que la même difficulté peut se rencontrer ailleurs, où le français est appris par des non Occidentaux¹.

Les apprenants japonais ne savent pas argumenter. Ils peuvent produire des phrases grammaticales, mais ils ont souvent de la difficulté à se faire comprendre. Leurs productions, orales et surtout écrites, sont correctes en tant que phrases isolées. Cependant ce n'est qu'une simple énumération de phrases indépendantes et l'ensemble ne constitue pas un texte. Leurs paroles ont donc peu de signification. Bref, ils ne savent pas organiser un texte.

Si cette difficulté ne concernait que les débutants, dont les productions restent élémentaires, nous pourrions l'attribuer à une compétence linguistique encore limitée ; mais on retrouve ces mêmes traits au niveau moyen, et même à un niveau avancé. Il faut donc en conclure que cette faiblesse est bien enracinée dans la mentalité des apprenants et que les différences d'organisation textuelle entre les deux langues tiennent, contrairement à ce qu'on croit souvent, à une divergence fondamentale et constituent un problème majeur dans l'apprentissage.

Dans ce qui suit, la première partie sera consacrée aux études antérieures. Dans la seconde partie, nous chercherons les causes de ces difficultés. A la suite de ces analyses, nous proposerons quelques solutions dans la dernière partie.

Cadre de référence

Le problème de l'organisation textuelle chez les apprenants japonais est un domaine largement inexploré. A notre connaissance, ce sujet n'a jamais été abordé systématiquement, sauf par Disson (1996). Celle-ci constate que : "cette "logique conversationnelle" ou (...) cette "logique du langage ordinaire" (...) 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) et surtout la redondance y est si fréquente que le professeur, perplexe, se demande si la répétition supplée à l'absence d'arguments ou constitue en japonais un effet de style." (p.206) Et confrontée aux mêmes caractéristiques dans des textes japonais, elle en conclut que : "l'argumentation en japonais fonctionnerait de façon circulaire" (p.208) qui s'opposant à la "logique française" linéaire².

Nous pensons que les faiblesses décrites par Disson sont globalement justes. Mais son analyse est plus intuitive que méthodique et ne peut répondre à une question fondamentale : pourquoi les Japonais sont-ils si faibles dans l'organisation textuelle ? Pour proposer les meilleures solutions, il vaut mieux chercher les véritables causes de ces difficultés.

Réflexions 1. - Traduction

Malheureusement, Disson (1996) ne nous fournit pas de texte d'élève qui puisse justifier son observation. En prenant donc comme exemples des textes faits par des apprenants universitaires en FLE, nous examinerons deux facteurs socioculturels qui sont causes de difficultés spéciales pour les Japonais³. Traitons d'abord du problème de la traduction

Pour ceux qui ne savent pas organiser leur texte, le résultat d'une composition libre est désastreux. Voici un texte pratiquement impossible à comprendre, fait par un étudiant en deuxième année de FLE. Le thème donné par le professeur est "l'eau et les patrimoines culturels au Japon"⁴.

- (1) [1] Par exemple, ils sont tumulus et châteaux.
- [2] Le fossé est autour de tumulus.
- [3] L'eau dans le fossé empêcherent on de passer.
- [4] L'eau en coulé a l'énergie.
- [5] C'est employé à titre de la force de la houille balance.
- [6] Il y a la configuration propre à Japon, donc la production de l'énergie électrique hydraulique ont employé souvent.
- [7] De nos jour, cette production changenent - production de l'énergie atomique.

Sachant qu'il s'agit d'un élève en deuxième année, la qualité médiocre du travail saute aux yeux. A part de nombreuses erreurs syntaxiques et lexicales, l'enchaînement discursif est extrêmement bizarre. Le texte commence abruptement par *par exemple*, puis *ils*, qui ne renvoient à rien puisque c'est le début du texte.

Or l'auteur du texte a écrit, au-dessus de ces phrases, une traduction en japonais qui ne pose aucun problème, un texte tout à fait acceptable. En fait, ce n'est pas une traduction, c'est l'original. L'étudiant a d'abord écrit tout son texte en japonais, et puis il a essayé de le traduire en français. Il a transformé un devoir de composition en exercice de thème, d'où la bizarrerie presque

inimaginable dans le texte en français. Cette manière d'écrire semble peut-être impensable pour certains apprenants et enseignants occidentaux. Mais c'est ce que les Japonais font très souvent, trop souvent dans leurs productions en langue étrangère. C'est qu'il leur est très difficile de penser et de raisonner dans une autre langue. Même si le professeur interdit de faire une traduction lors d'une composition en français, ils ont tendance à le faire malgré tout, jusqu'au niveau intermédiaire. Pour les apprenants élevés dans des milieux essentiellement monolingues et monoculturels, le recours abusif à la traduction est presque inévitable.

Réflexion 2. - Modèle

Nous pensons que la capacité de produire un texte dépend largement de la connaissance de conventions textuelles. Il est donc difficile pour un apprenant de rédiger un texte sans avoir de repère quelconque qui serve de modèle. Dans de nombreux cas, un texte mal construit tient à l'absence de modèle dans la tête de l'auteur.

Prenons comme exemple une lettre de refus à la réponse d'une lettre d'invitation⁵. Elle est écrite par un étudiant en deuxième année de FLE.

(2) Osaka, le 25
mars
Ma chère Aurélie,
[1] Merci de votre lettre. [2] Je suis très heureux de votre lettre. [3] Je suis actuellement à Osaka . [4] Osaka est japonaise ville. [5] J'étudie la culture japonaise. [6] A propos, je vous remercie de votre invitation. [7] Je veux aller en soirée est passer des moments agréables avec vous. [8] Mais, malheureusement je ne peux pas aller cette soirée, car il faut rester à Osaka. [9] Si je rentre à France, je ne peux pas terminer études universitaires. [10] Maintenant, vous pouvez écrire une lettre.
Je t'embrasse
Jean

Ce texte contient tous les défauts mentionnés par Disson (1996) : “digression”, “anecdote”, “répétition”, “redondances et rebondissements”. La phrase-clé de ce texte est [8], qui annonce le refus et la raison du refus. Les deux phrases qui la précèdent ([6], [7]) constituent un enchaînement relativement naturel. La lettre aurait donc pu commencer par [6] ; les cinq premières phrases semblent redondantes. [1] [2] et [6] sont une répétition. [3] [4] et [5] constituent une digression anecdotique. En outre, [10] clôturera la lettre d'une façon abrupte. Bref, ce texte apparaît très bizarre comme correspondance en français.

Or, cette lettre se conforme bien aux conventions de la correspondance japonaise. La lettre japonaise est composée de trois parties : l'introduction, le corps et la formule de politesse. Contrairement à la lettre française,

l'introduction ne contient jamais la raison pour laquelle on entre en contact avec le destinataire. Dans les textes japonais, la digression est plus tolérée que dans les textes français. Ou encore, s'il y a digression, c'est parce que celle-ci a une fonction dans le texte. En japonais, le sujet introduit trop hâtivement et directement témoigne souvent d'une impolitesse ou d'un manque de culture. Il faut donc faire une digression : on s'excuse de son long silence, on donne de ses nouvelles ou on demande celles du destinataire⁶. C'est justement ce que l'auteur de (2) a fait avec les phrases [3] [4] et [5]. La digression dans une lettre japonaise a une fonction positive d'atténuation, surtout lorsqu'il s'agit de transmettre un message qui risque de déplaire au destinataire : une lettre de refus.

Quant au corps de la lettre, l'emploi erroné d'*à propos* dans [6] est très caractéristique des apprenants japonais. En français *à propos* sert à introduire dans la suite du discours une idée qui surgit brusquement à l'esprit et n'introduit pas une idée essentielle. Or dans (2), cette expression marque le début des informations les plus importantes de la lettre, d'où une bizarrerie difficilement compréhensible pour des francophones. Pourtant, ceux qui comprennent la langue japonaise peuvent facilement détecter la cause de cette erreur. L'auteur a fait, consciemment ou inconsciemment, une traduction littérale de "tokorode", expression souvent considérée comme équivalente d'*à propos*. Or, à la différence d'*à propos*, "tokorode" est une conjonction qui apparaît, le plus souvent, après un développement hors sujet, pour introduire et marquer une idée de la première importance. En particulier, dans les conventions de la correspondance japonaise, c'est une des expressions les plus fréquentes qui annoncent le commencement du corps de la lettre.

La règle de clôture (la formule de politesse) n'est pas identique non plus dans les deux langues. En japonais, elle peut être beaucoup plus courte qu'en français et cette différence de conventions explique l'impression brutale donnée par la phrase [10].

Il n'y a donc rien d'étrange dans cet exemple si nous pensons aux conventions de la correspondance japonaise. Simplement, celles de la correspondance française sont bien différentes, ce qui rend le texte moins apprécié par les Français que par les Japonais. Ici, la différence de modèles dont disposent les Japonais et les Français crée un problème.

Les difficultés des apprenants s'accroissent lorsqu'il s'agit d'un texte argumentatif, car la langue japonaise ne connaît pas de modèle normatif de l'argumentation. Par contre, le français dispose d'un modèle puissant, transmis dans l'enseignement. Selon Genette (1969), dans l'enseignement et dans la culture, le modèle normatif du texte français se réduit, pour l'essentiel, à la dissertation. Celle-ci contribue largement à la formation de la culture "française", comme le dit Genette : "Il est difficile de mesurer tout ce que notre culture et nos structures mentales doivent, en bien et en mal, à cette souveraineté

de la dissertation. Mais il est évident que tout examen critique, toute analyse historique de notre univers intellectuel devrait passer par là.” (1969 p.37)

A notre avis, la logique française linéaire dont parle Disson(1996), est belle et bien celle de la dissertation. Et les défauts qu'elle énumère comme caractéristiques des Japonais (digression, anecdote, répétition, redondances et rebondissements) sont justement les contre-indications d'une bonne dissertation.

Ce modèle français a des conventions bien précises. Citons, pour illustrer ce point, un des manuels les plus célèbres de la dissertation : “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.” (Chassang et Senninger 1972).

Or, la culture japonaise est totalement étrangère à un tel mode de pensée. L'“univers” évoqué ci-dessus donne aux Japonais l'impression d'une discipline bien artificielle, solidement construite au détriment de la liberté d'esprit et d'expression. L'ordre linéaire est certes facile à comprendre, mais il risque, leur semble-t-il, d'être simpliste et de témoigner d'une naïveté d'esprit.

Comment les Japonais organisent-ils leur texte lorsqu'ils veulent argumenter ? A notre avis, la langue japonaise n'a pas vraiment de modèle argumentatif qu'on puisse enseigner dans les milieux scolaires. Et s'il y a un modèle, il est beaucoup moins normatif et argumentatif que la dissertation française. Ce modèle s'appelle “Zuihitsu”⁷. Depuis plus de dix siècles, la littérature japonaise a pratiqué ce genre bien spécial qui n'a pratiquement aucune règle, ni convention littéraire : l'auteur dispose d'un maximum de liberté. Ce genre est toujours apprécié et beaucoup pratiqué dans l'histoire littéraire du Japon. Par conséquent, il constitue, sinon la norme, du moins un des modèles les plus fréquents de la composition en japonais.

Il est donc normal que les apprenants japonais de FLE se sentent perplexes et désorientés lorsqu'ils entrent dans le domaine des stratégies argumentatives en français, pour lesquelles ils n'ont ni repères, ni références dans leur langue maternelle. Ils se croient capables d'organiser un texte argumentatif, tout en disposant d'autant de liberté, d'absence de conventions que lorsqu'ils rédigent un “Zuihitsu”.

Pour réussir à organiser un texte en français, les Japonais doivent avoir une stratégie discursive étrangère à leur culture. Et pour ce faire, il faut d'abord leur faire comprendre que l'apprentissage des conventions argumentatives françaises est essentiel. Mais dans les milieux scolaires, beaucoup d'apprenants et même d'enseignants méconnaissent toujours cette nécessité.

Passons à nos exemples. Voici un paragraphe extrait d'un texte argumentatif, fait par une étudiante en septième année de FLE.

(3) Plaire au public et lutter contre lui ne sont pas contradictoire, car lutter pour un nouvelle beauté n'implique pas nier d'autres beautés qui sont déjà accepté par le public.

La nudité d'*Olimpia* de Manet d'abord scandalise le public Mais des peintures des femme nu était déjà connus depuis des siècles. La nouveauté de ce peintre ne consite qu'en le fait qu'il fit apparaitre la nudité d'une femme du peuple au lieu d'une déesse où d'un symbole. Cette peinture, qui réalise la beauté classique dans un nouveau cadre, **fut apprécié par la foule et à la fois réussit à lui plaire.**

Remarquons seulement la dernière phrase qui contient une répétition sémantique. Nous imaginons que l'auteur du texte a essayé de créer en vain un effet d'insistance en répétant son idée avec une légère variation. Cette manière d'insister paraîtra étrange aux yeux des francophones. Or il est largement reconnu, dans le domaine de la linguistique textuelle⁸, que la répétition a un effet de style, celui d'insistance. Il n'y a donc rien d'anormal si un apprenant a appliqué au français cette possibilité qui marche bien dans sa langue maternelle.

Enfin, nous examinons l'introduction d'une dissertation (ou d'une tentative de dissertation) rédigée par une étudiante en sixième année de FLE.

(4) [1] Certaine critiques reprochent une oeuvre littéraire et doutent de sa valeur artistique simplement parce qu'elle est amusante et attirante. [2] Mais les productions suprêmes doivent toujours avoir la pouvoir de tirer ses lecteurs sous son charme. [3] De ce point du vu, un des livres les plus touchants et émouvants est, à mon avis, *Les Misérables* de Victor Hugo.

Voilà un exemple d'une progression abrupte à la japonaise. Le rapport "logique" entre les deux idées exprimées par [1] et [2] n'est pas évident. Malgré la présence de la conjonction *mais*, les phrases [1] et [2] sont trop indépendantes l'une de l'autre ; il n'y a pas d'éléments explicites qui puissent relier les deux, tels que des mots lexicaux communs ou une relation anaphorique⁹. Or pour que deux phrases n'ayant pas de relations syntaxiques ou lexicales constituent un texte, il faut une cohérence sémantique ou pragmatique. En japonais cette notion semble pouvoir relier des phrases dans beaucoup plus de cas qu'en français. Mais ce phénomène linguistique reste à explorer. Pour améliorer ce texte, il n'y a, de toute façon, pas de solution aussi simple que pour les textes précédents ; l'auteur a besoin d'une réorganisation totale de ses idées.

Propositions de solution

Pour apprendre l'organisation textuelle, il va sans dire qu'un texte à recomposer ou un exercice à trous pour les conjonctions sont, entre autres, bien efficaces. Mais ces exercices, très banals en France, sont peu pratiqués au Japon. A part ces exercices, nous proposons une autre solution très simple.

C'est l'imitation d'un modèle. Cette manière d'écrire est, d'après notre expérience personnelle, particulièrement efficace pour les apprenants au niveau intermédiaire. Puisque les Japonais ont de la difficulté à structurer leurs productions, il leur vaut mieux commencer par imiter une bonne structure existante.

Comme nous l'avons vu, la connaissance de conventions est souvent nécessaire pour améliorer la qualité d'un texte. De ce point de vue, la correspondance est un genre relativement facile à apprendre, car en français aussi bien qu'en japonais, il y a des conventions précises. Reprenons le cas de l'élève qui a rédigé (2). Pour lui faire écrire une lettre à la française, nous lui donnons d'abord un modèle, une lettre de refus tirée d'un livre de la bonne correspondance¹⁰.

(5) Mon cher Patrick,

Ton invitation m'a causé le plus grand plaisir, et je suis d'autant plus désolé de me voir dans l'obligation de la refuser. Je ne serai pas à Lyon la semaine prochaine, comme je te l'avais dit, mon patron m'envoyant à Brest pour une quinzaine de jours.

J'espère que mes projets de chantier dans le Rhône se réaliseront un jour et que je pourrai alors passer une soirée avec toi.

Bien amicalement

Ensuite, nous donnons pour consigne de rédiger une lettre en imitant (5), ou encore, nous pouvons offrir une formule toute faite pour faciliter le travail.

(6) _____,

Ton invitation m'a causé le plus grand plaisir, et je suis d'autant plus désolé de me voir dans l'obligation de la refuser. Je ne serai pas à _____.

_____.

J'espère _____ que
et que je pourrai alors passer une soirée avec toi.

Pour les maniaques de la traduction, qui produisent souvent des textes incompréhensibles, évitons de leur imposer une composition totalement libre jusqu'à ce qu'ils atteignent un certain niveau ; ils écriront en imitant un texte français, surtout en empruntant à la structure globale d'un texte. Regardons l'exemple suivant, fait par le même élève qui a rédigé (1)

(7) La psychanalyse de l'eau

L'eau fournissent une vie confortable surtout en été parce qu'il est froid.

L'eau est un phénomène privilégié qui peut tout faire cure.

L'eau est indispensable à la vie.
Ni animaux, Ni les hommes ne peuvent vivre sans elle.
L'eau est l'ultra-infini. (...)

Malgré quelques erreurs syntaxiques et lexicales, le texte est du moins compréhensible et nettement meilleur que (1). Cette fois, il ne s'agit pas d'une composition libre. Dans la classe, nous avons lu ensemble un texte de Gaston Bachelard "La psychanalyse du feu" et nous avons dit à ses élèves d'imiter au maximum ce texte pour en faire un autre sur "l'eau".

Pour les apprenants à un niveau plus avancé, comme dans les cas (3) et (4) nous n'avons pas de solution miracle pour le moment. Afin de parler des difficultés de ce niveau, nous nous contentons de suggérer qu'une investigation plus linguistique que culturelle sera nécessaire.

Conclusion

Dans la discussion ci-dessus, nous avons montré que le problème de l'organisation textuelle chez les Japonais trouve son origine, dans une certaine mesure, dans deux facteurs socioculturels : la manie de la traduction et l'absence de modèle argumentatif. Pour améliorer leurs défauts, notre proposition consiste dans l'imitation du texte. Il nous reste à explorer le domaine de la linguistique afin de trouver de meilleures solutions pour les apprenants au niveau avancé.

Bibliographie

- Beaugrande, R.-A. de & Dressler, W. (1981) *Introduction to Text Linguistic*, Longman, London
- Chassang, A. et Senninger, Ch. (1972) *la dissertation littéraire générale I structuration dialectique de l'essai littéraire*, Hachette, Paris
- Clyne, M. (1987a) "Cultural differences in the organization of academic texts English and German", *Journal of Pragmatics*, 11 pp. 211-247
- Clyne, M. (1987b) "Discourse Structures and Discourse Expectations : Implications for Anglo-German Academic Communication in English", in L. E. Smith (ed.), *Discourse Across Cultures : Strategies in World English*, Prentice Hall, London
- Disson, A. (1996) *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon bilan et propositions*, Osaka University Press, Osaka
- Genette, G. (1969) "Rhétorique et enseignement", *Figures II*, Seuil, Paris
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*, Longman, London

Hinds, J. (1983) "Contrastive rhetoric : Japanese and English", *Text*, 3, 2, pp.183-195

Kaplan, R. B. (1966) "Cultural thought patterns in intercultural education", *Language Learning*, 16, pp.1-20

Raphanel, J. (1997) "Le français a horreur de la répétition", *Dialogues et Cultures 41, Actes du IXe congrès mondial des professeurs de français Tokyo, Japon 25-31 août 1996*, FIPF, pp.324-334

Sumi, Y. (1985) *Hon'yaku futsu bunpô*, Babel Press, Tokyo

Takagaki, Y. (2000a) "Différences d'organisation textuelle en français et en japonais" *Bulletin of the Osaka Prefecture University, Humanities and Social Sciences*, 45, Université préfectorale d'Osaka, pp. 89-102

Takagaki, Y. (2000b) "Problème de l'organisation textuelle chez les apprenants japonais - du point de vue de la linguistique contrastive -", (à paraître dans) *Enseignement du français au Japon*, 28, Société Japonaise de Didactique du Français, Tokyo

Notes

¹ Pour le cas des Coréens, voir Raphanel (1997).

² En fait, Disson(1996) n'est pas la première à observer que la logique japonaise est circulaire. Dans *English as a Second*, Kaplan (1966), constate que l'argumentation orientale est circulaire et insiste sur la nécessité de tenir compte des différences de rhétorique dans l'enseignement d'une langue seconde.

³ Pour les facteurs proprement linguistiques, voir Takagaki (2000b).

⁴ Dans tous les exemples de cet article, les numéros entre crochets ne font pas partie du texte ; ils sont inclus pour identifier les phrases. Nous gardons l'orthographe d'origine.

⁵ Pour cette lettre d'invitation , voir Bérard, E., Canier, Y. et Lavenne, Ch. (1996) *Tempo 1 méthode de français*, Didier/ Hatier, Paris p.128

⁶ Ce qui semble le plus étrange aux yeux des francophones, c'est qu'on y parle très souvent du temps ou de la saison. Rappelons que le changement de saison est, depuis l'Antiquité, un des thèmes principaux les plus appréciés dans la tradition littéraire du Japon. Au Japon, on suppose une certaine culture littéraire indispensable à la communication. C'est pour cette raison que, même dans une lettre d'affaires, le début le plus banal porte sur le temps ou la saison.

⁷ C'est un recueil de proses écrites par un auteur, composé notamment d'opinions personnelles, d'impressions subjectives, d'idées fragmentaires, de réflexions philosophiques et citations. Chaque chapitre est indépendant ; il n'y a pas de thème global qui domine l'ensemble du livre. Nous pouvons citer comme meilleurs exemples : *Notes de chevet (Makura-no sôshi)* écrit par

Seishônagon (11e siècle) et *Notes de mes heures oisives (Tsure-zure Gusa)* écrit par Yoshida Kenkô (14e siècle).

⁸ Voir Halliday & Hasan(1976) et Beaugrande & Dressler (1981).

⁹ Voir Halliday & Hasan(1976).

¹⁰ H. Fontenay (1984) *La bonne correspondance*, Frenand Nathan, pp.92-93