HAL
open science

La médiation linguistique avec une perspective actionnelle dans l'enseignement du japonais

Tomoko Higashi

To cite this version:

Tomoko Higashi. La médiation linguistique avec une perspective actionnelle dans l'enseignement du japonais. Les Langues Modernes, 2015, pp.60-65. hal-01908193

HAL Id: hal-01908193

https://hal.science/hal-01908193v1

Submitted on 29 Oct 2018

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.

La médiation linguistique avec une perspective actionnelle dans l'enseignement du japonais

Tomoko Higashi, Université Grenoble Alpes, Lidilem

Résumé
L'apport le plus significatif du CECRL sur l'enseignement/apprentissage du japonais est de notre point de vue la mise en lumière de l'aspect actionnel de cette langue. Partant de ce constat, nous tâcherons de mettre en évidence l'intérêt des activités de médiation linguistique favorisant la prise de conscience de l'altérité et la distanciation du français par une nouvelle mise en regard des deux langues. Afin d'illustrer cette approche, nous présenterons une série d'activités autour des expressions des émotions.
Mots clés : CECRL, japonais, médiation linguistique, actionnel, expressions des émotions, activités de sensibilisation

Introduction

En 2001, le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues) a été publié par le Conseil de l'Europe. Dans le domaine japonais, différents projets collaboratifs dépassant l'échelle nationale et institutionnelle ont émergé à l'initiative des enseignants du japonais en Europe en vue de la contextualisation du CECRL pour cet enseignement[1]. L'apport le plus significatif du CECRL est, à nos yeux, la mise en lumière de l'aspect actionnel de l'enseignement/apprentissage du japonais : cette langue habituellement qualifiée comme une langue rare, voire même exotique, est reconsidérée sous cet angle comme une langue avec laquelle l'apprenant agit et participe aux actes sociaux dans un contexte européen.

Pour illustrer ce constat, il conviendrait de présenter brièvement une enquête sur les activités langagières des apprenants du japonais en Europe, effectuée dans le cadre du « Project on Language Activities and Competences of the

[1] Nous pouvons citer le «AJE-CEFR Project» (Survey of Eight Countries, Association of Japanese language Teachers in Europe 2003-2005), le « Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 Level » (University of Leuven, University of Stendhal-Grenoble 3, 2010-2014), le «AJE-CEFR Project from 2011», composés de trois volets : l'enquête, la formation des enseignants et l'évaluation (AJE, 2011-2014), tous subventionnés par la Fondation du Japon.

CEFR B1 Level » dont l'auteur était co-coordinateur[2]. Ce questionnaire visait à rendre compte de l'état des pratiques langagières dans 16 domaines différents établis sur la base de 23 situations d'« objective extended characterisation » (J.A.van Ek, J.L.M. Trim 1998). Pour chaque domaine, les questions portaient sur cinq activités langagières (parler, écrire, écouter, lire et médiation), ainsi que sur les usages de ce public en matière de médias numériques. Le résultat de l'enquête a montré qu'un bon nombre d'apprenants sont également utilisateurs de cette langue en participant à des activités sociales dans différentes situations de communication[3]. En particulier, le fait que l'activité de médiation soit pratiquée dans plusieurs domaines a retenu notre attention[4]. Qu'ils soient des utilisateurs élémentaires (A1/2) ou indépendants (B1/2), ces apprenants accomplissent un acte de médiation linguistique de nature variée (traduction et interprétation informelles ou formelles, reformulation, explication…) en jouant « le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct » (Conseil de l'Europe, 2001 :71).

Partant de ce constat, nous insistons sur l'intérêt d'intégrer l'enseignement/apprentissage de la médiation linguistique avec une approche actionnelle dans les cours d'université, par exemple dans les cours existants de « traduction ». Dans cet article, après avoir présenté la réflexion didactique sur les particularités relatives au rôle de la médiation dans l'enseignement du japonais, nous illustrons nos approches par un exemple d'activités pédagogiques autour des expressions des émotions[5].

---

[2] Cette enquête a été effectuée en ligne entre octobre et décembre 2011, auprès de 614 apprenants de japonais, tous niveaux confondus, auprès de 25 établissements éducatifs en Europe. Parmi les 614 apprenants, 246 ont déjà visité le Japon.

[3] C'est le domaine du loisir (communication during free-time) qui est le plus mentionné : 65% des personnes ont répondu avoir pratiqué le japonais à l'oral et 42% sur internet.

[4] La question a été posée de la façon suivante: « Have you ever helped a person using Japanese in this domain (*e.g*. interpreting, translating, guiding, etc.)? » Les domaines les plus mentionnés pour l'activité de médiation sont : loisirs (30%), organisation des repas (22%), services éducatifs en tant qu'étudiant (21%) et courses (19%).

[5] On constate l'intérêt croissant pour la dimension émotionnelle dans un enseignement-apprentissage des langues étrangères ainsi que dans le bilinguisme-plurilinguisme, du point de vue aussi bien lexical que cognitif et psychosocial, qui se traduit par de nombreuses publications durant la dernière décennie (lidil n°48 « L'émotion et l'apprentissage des langues », 2013 ; C. Cavalla et E. Crozier 2005 ; J-M. Dewaele, 2010, 2013).

La distance linguistique et les activités de sensibilisation pour l'altérité

L'apprentissage du japonais par les apprenants français se caractérise par l'éloignement linguistique et culturel entre la langue de l'apprenant et la langue cible. Ne pouvant pas bénéficier de transparence lexicale ni d'inférence basée sur la similitude du point de vue aussi bien morphosyntaxique que pragmatique, l'apprenant trouve souvent l'activité de traduction périlleuse. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'on traite des textes authentiques. Or, nos approches s'appuient sur l'idée que ce sentiment de difficulté ou d'insécurité est à exploiter et à décliner en plusieurs activités, visant à favoriser la prise en conscience de ces points chez les apprenants afin d'activer des stratégies de médiation. En effet, la médiation linguistique met en avant le processus de l'activité plutôt que le résultat de la traduction. La distance entre L1 (le français) et L2+n (l'anglais, l'espagnol, etc.) d'un côté et le japonais de l'autre côté peut jouer en faveur du travail de sensibilisation pour l'altérité, comme le décrit D. Coste.

« Cela revient en effet à placer au centre de la réflexion la capacité de l'individu, et notamment de l'apprenant, à entrer en relation avec des formes de ce qui est pour lui autre et nouveau : connaissance à acquérir, culture étrangère à découvrir, personnes et communautés avec qui partager et agir, environnements avec lesquels se familiariser, œuvres à apprécier. » (Coste, 2007 :8).

De la traduction à la médiation linguistique

Nous présentons une approche pédagogique mise en œuvre dans le cadre d'un cours de traduction de 24 heures, soit d'un semestre, de la filière de LEA. Le niveau linguistique en japonais de ce groupe se situe autour de B1 en cours d'acquisition. Le programme du semestre est basé sur la traduction japonais-français et français-japonais de textes chargés d'émotions (blog, essai, récit écrit ou oral …). Il faut noter que le travail sur les émotions convient à ce niveau car ces aspects se trouvent essentiellement dans les descripteurs du CECRL du niveau B1 (cf. «Peut relater en détail ses expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions » 4.4.1.1. Monologue suivi)[6].

[6] Rappelons que les émotions sont généralement définies comme le phénomène affectif causé par des

Toutefois, ce cours se distingue du cours de traduction au sens traditionnel du terme basé sur le thème et la version, par trois aspects au moins. Premièrement, nos activités sont basées sur une approche actionnelle et la consigne de travail est donnée en termes de mission d'ordre professionnel ou personnel, précisant le but et le destinataire de l'action : par exemple, « vous avez trouvé ce texte intéressant et vous voulez le partager avec vos amis qui ne connaissent pas cette langue (japonais pour le texte en français et français pour les textes en japonais). Traduisez pour que vos amis puissent l'apprécier ». Deuxièmement, la tâche de traduction est composée de plusieurs sous-tâches visant à sensibiliser les étudiants à la spécificité linguistique et culturelle relative aux émotions, à la diversité des expressions dans les deux langues et à l'aspect pragmatique de ces expressions. Ces sous-tâches sont modulables et peuvent être utilisées partiellement dans d'autres types de cours comme celui de LANSAD de B1/B2, dont l'objectif n'est pas la traduction mais la communication, afin de développer les compétences de médiation. Enfin, les tâches sont accomplies de façon collaborative et suivant quelques étapes : débutée individuellement, la traduction ou la production sont ensuite mises en commun en tandem ou en groupe restreint, puis une seconde mise en commun est effectuée en groupe-classe. Notons que ce cours de L3 a tendance à bénéficier de la mixité concernant les langues d'apprenants en raison de la mobilité internationale. Le cours que nous décrivons était composé de six étudiants français et de sept étudiants japonais en échange, ce qui a permis un apprentissage collaboratif[7].

Les activités de médiation autour des expressions des émotions

Voici quelques activités de sensibilisation aux expressions des émotions.

1) Prise de conscience de la spécificité culturelle des émotions : les étudiants français sont invités à décrire en français (et/ou en japonais) les émotions des scènes (ex. séquence courte d'un film) ou des images (image de bande dessinées, photo d'un visage, émoticône…) que l'enseignant leur a

événements précis, marqué par une durée relativement courte tels que la peur, la colère ou la joie, quant aux sentiments, ils désignent un état d'affect ayant plus de durée tels que l'amour et la haine (Cosnier, 1999/2006). Ainsi, notre approche s'appuie prioritairement sur l'expression et la description des émotions éprouvées dans une situation donnée.

[7] En LEA, un certain nombre d'étudiants japonisants effectuent leur L3 dans des universités japonaises (et dans les pays anglophones) partenaires, ce qui réduit considérablement le nombre d'étudiants présents. En revanche, quelques étudiants japonais des universités partenaires s'inscrivent à ce cours. Finalement, un mini environnement d'apprentissage réciproque (ou de tandem) est créé.

montrées. Les étudiants japonais font le même travail en les décrivant en japonais (et/ou en français). Ensuite, ils confrontent leurs descriptions. Certaines scènes, gestes ou émoticônes ont été interprétées différemment par les étudiants français et les étudiants japonais. Il s'agit d'une activité préparatoire pour une prise de conscience du fait que le mode d'expression des émotions n'est pas universel et est souvent culturellement codé.

2) Réflexion sur la sémantique du lexique des émotions : Comme l'affirme Anna Wiertzbicka (1992, 2009), certains concepts des émotions sont culturellement spécifiques et ne peuvent être décrits par une simple traduction lexicale. Au cours du travail, les apprenants sont confrontés à des types de concept tels que *natsukashii* (éprouver de la nostalgie heureuse) ou *tere* (gêné, embarrassé mais souvent content). Dans un tandem franco-japonais, les étudiants tentent d'expliquer les sentiments en utilisant des paraphrases ou des exemples concrets et de trouver une traduction contextuellement appropriée.

3) Travail sur les différentes dimensions de l'expression des émotions : préalablement à ce travail, les étudiants apprennent les différentes catégories émotionnelles (ex. joie, colère, tristesse…) et trois fonctions énonciatives, à savoir, 1) la description d'une émotion ressentie par soi-même (« J'ai gagné le match. Je suis content, je suis fier, etc. »), 2) la description d'une émotion ressentie par une tierce personne (i.e. « il est content » mais en japonais on ne peut pas décrire directement le ressenti de la tierce personne. Il faut le formuler comme « il a l'air content » ou « il manifeste sa joie », etc.), et 3) l'expression spontanée d'un sentiment ou d'une émotion (ex. discours monologique, interjection…), en japonais et en français. Les étudiants sont invités à écrire des mini scénarios tels que « Pierre a gagné le match. Il était content, il était fier… » en français et en japonais. Ce travail de confrontation français-japonais permet aux étudiants de se rendre compte qu'il faut abandonner l'habitude de traduire mécaniquement en appliquant un mot appartenant à la même partie du discours, trouvé dans le dictionnaire. Un essai de jeu de rôle s'appuyant sur la scène de l'interview émotionnelle accompagné d'un interprète, par exemple à un sportif qui a gagné/perdu un match (en japonais ou en français) a permis de rendre le cours actif.

4) Étude des expressions figées : lorsque la sensibilisation aux différentes catégories des émotions est suffisamment avancée, les apprenants s'intéressent spontanément à la diversité de l'expression, et notamment aux

expressions idiomatiques et aux usages d'onomatopées incontournables lors de l'apprentissage du japonais. Les apprenants sont invités à établir une liste comparative par tandem franco-japonais. Les étudiants français et japonais expliquent respectivement l'usage de ces expressions de leur L1 (contexte d'emploi, nuance, registre…). Par exemple, dans la catégorie de la colère, ils ont trouvé des expressions en utilisant la même partie du corps et discutent sur la similitude et la différence du schéma métaphorique de deux langues. Cette activité métalinguistique est ludique et permet d'activer l'inférence sur la métaphore.

À travers ces activités interculturelles, linguistiques et métalinguistiques aussi bien sur la langue maternelle que sur la langue cible, nous constatons que les apprenants sont devenus plus attentifs à la condition de l'emploi des expressions. Lors de la production écrite (rédiger un texte narratif avec des expressions des émotions) et de la traduction, l'attitude a été visiblement modifiée.

Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de mettre en évidence l'intérêt de la médiation linguistique dans une perspective actionnelle pour l'enseignement du japonais. Cette approche s'appuie sur des activités visant à favoriser la prise de conscience de l'altérité et la distanciation du français par une nouvelle mise en regard des deux langues. Certes, les apprenants se trouvent dans un milieu exolingue où l'éloignement linguistique et socio-culturel est important. Cependant, en introduisant les ressources authentiques à bon escient et en procédant à des sous-tâches sensibilisant les apprenants à l'aspect pragmatique du japonais, nous pensons que la frontière entre les activités pédagogiques et les pratiques sociales s'estompera. Enfin, l'approche actionnelle favorisera l'intégration de la langue japonaise dans un répertoire linguistique de chaque apprenant français, qui deviendra utilisateur des langues ainsi que médiateur des langues et des cultures.

Références bibliographiques

BOURGUINION, Claire. *Pour enseigner les langues avec le CECRL.* Delagrave. 2010.

CAVALLA, Cristelle ; CROZIER Elsa. «Expérience d'enseignement de l'expression des Émotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE», Olivier Bertrand. *Diversité culturelle et apprentissage du français,* Éditions Polytechnique, 2005, 57-70.

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES STRASBOURG. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Council of Europe Tools for Language - Common European Framework and Portfolios,* Paris : Didier, 2001.

COSNIER, Jacques. *Psychologie des émotions et des sentiments,* Paris : Retz, 1999. (Version revue et corrigée, 2006, http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf.)

COSTE, Daniel. « Contextualiser les utilisations du Cadre européen commun de référence pour les langues, Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités », *Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Rapport, Strasbourg, 6-8 février 2007, 44-53.* Language Policy Division – www. coe. int/lang, 2007.

COSTE, Daniel. « Postface Médiation et altérité », *Lidil*, 39, 2009, 163-170.

DEWAELE, Jean-Marc. *Emotions in Multiple Languages,* London: Palgrave Macmilllan, 2010.

DEWAELE, Jean-Marc. "Culture and emotional language", Farzad Sharifian (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Culture*, London & New York : Routledge, 2015.

GOULLIER, Francis. *Council of Europe Tools for Language - Common European Framework and Protfolios.* Paris :Didier, 2007.

PUOZZO CAPRON Isabelle; PICCARDO, Enrica (éds.) *L'émotions et l'apprentissage des langues, Lidil,* 48, Grenoble: Ellug, 2013.

VAN EK, J.A. TRIM.J.L. *Threshold,* Cambridge University Press, 1991.

WIERTZBICKA, Anna. *Semantics, Culture, and Cognition Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations, Threshold,* New York. Oxford.University Press, 1992.

WIERTZBICKA, Anna. "Language and Metalanguage: Key Issues in Emotion Research". Emotion Review, vol 1, numéro 1. 2009, 3-14.

Sites

Project on Language Activities and Competences of the CEFR B1 Level »

http://japanologie.arts.kuleuven.be/nl/project-language-activities-and-competences-cefr-b1-level

The association of Japanese Language Teaching in Europe

http://www.eaje.eu/