

# Traduction et contextualisation de l'enseignement de la grammaire. Autonomisation vers une conscientisation bigrammaticale des apprenants japonais

David COURRON  
Université Nanzan  
courron@nanzan-u.ac.jp



Synergies Corée n° 3 - 2012 pp. 91-101

**Résumé :** Afin de pallier l'éloignement lexico-grammatical et socioculturel entre sa langue maternelle et le français, l'apprenant japonais doit pouvoir réfléchir grammaticalement et de façon autonome à la relation forme/sens, à la base de la production de tout acte de communication. Or, la faible grammaticalisation en japonais même rend de fait indispensable la contextualisation de la didactique de la grammaire et la mobilisation de l'ensemble du répertoire langagier à disposition des apprenants. Ainsi, la redéfinition, dans une optique qui intègre les spécificités de la L1, des besoins syntaxiques des apprenants japonais (conscience du rôle-pivot du verbe trait d'union entre les deux langues, connaissance de la syntaxe de la phrase simple et de la phrase complexe) associée à une pratique de la langue fondée sur le raisonnement grammatical à travers un recours à la traduction (thème), qui conduit les apprenants à s'interroger sur les liens entre unités morphologiques, dispositions syntaxiques et production des significations (relations forme/sens, contraintes/relativité, grammaticalité/acceptabilité), vise *in fine*, par la constitution d'une conscience bigrammaticale, par un « éveil du sentiment grammatical », à les rendre capables de se prémunir contre les interférences de leur langue maternelle et donc autonomes dans leur production d'actes de communication en français.

**Mots-clés :** contextualisation, didactique de la grammaire, pratique du thème, relation forme/sens, autonomisation

## Translation and contextualization of grammar teaching Empowerment towards bigrammatical awareness of Japanese learners

**Abstract :** In order to fill in both the lexico-grammatical and the sociocultural gap between their mother tongue and French, Japanese learners must be able to think independently and grammatically about the relation between form and meaning, which lays at the very basis for the production of any act of communication. However, their low grammaticalization in Japanese makes it fundamental to contextualize grammar teaching and to mobilize all the languages repertory available to these learners. Thus, the redefinition, from a perspective taking into account L1 characteristics, of Japanese learners syntactic needs (i.e. awareness of key role played by verbs as a link between the two languages, understanding of simple and complex clauses syntax) associated with the use of language based on grammatical reasoning through the use of translation (prose), which leads learners to think over the relation between morphological units, syntactic positions and meaning production (form/meaning, constraints/relativity, grammaticality/acceptability relations) aims *ultimately* at stimulating bigrammatical awareness through «grammatical awakening» in order

to enable learners to guard against interference from their mother tongue and therefore to become autonomous in their production of acts of communication in French.

**Keywords :** contextualization, grammar teaching, use of translation, form/meaning relation, empowerment

Entre une approche universalisante des manuels et la pérennité d'une forte « tradition française » locale, en matière de présentation de la grammaire du FLE au Japon, l'enseignant se trouve immédiatement confronté à un défi pédagogique qui le place au cœur des problématiques soulevées par la contextualisation et, en particulier, celle qui a trait au développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui consiste à valoriser et à développer les répertoires linguistiques individuels. Ce défi ambitionne, à la fois, de répondre à l'urgence d'un déficit syntaxique chronique et de donner les clefs d'une autonomie durable aux apprenants japonais. Il associe, dans ce but deux facteurs : d'une part, un processus d'appropriation des formes et des structures de la langue selon le sens qu'elles produisent conformément à la « grammaire du sens » de Charaudeau (1992) ; d'autre part, le recours, comme outil pédagogique et non comme pratique, d'une technique en soi, à la traduction (précisément au "thème"). La pertinence de ce recours à la traduction, comme outil de contextualisation de l'enseignement de la grammaire, s'apprécie notamment en ce qu'elle permet la revalorisation des rôles de confrontation/interaction/enrichissement entre la L1 et la L2.

Au Japon, comme partout ailleurs, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a d'abord séduit parce que norme, parce que standard et parce que transparent, au moment même où la politique d'autonomie des universités rendait indispensable la caractérisation de niveaux de compétence dans la maîtrise communicationnelle des langues tant pour l'établissement des curricula que pour la mise en place d'instruments d'évaluation (Nishiyama, 2011). Et ce faisant, le Japon aussi passait à côté de l'esprit du CECR, instrument de référence dans la promotion d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui « offre avant tout un langage et des outils communs qui autorisent des comparaisons entre des choix différents » comme le rappelle Coste (2007), qui insiste également sur le fait qu'il permet à chaque utilisateur d'analyser sa situation et de faire les choix qui lui semblent les mieux adaptés à son contexte. Par ailleurs, l'introduction du CECR et la mise aux normes des pratiques pédagogiques au Japon ont coïncidé avec le recours à l'approche communicative, ce qui a entraîné une identification réductrice mais persistante du CECR à cette même approche pédagogique. On corrobore ainsi l'idée selon laquelle « on a peut-être trop facilement estimé que la référence à un modèle actionnel de l'usage et de l'apprentissage des langues impliquerait un recours exclusif à une pédagogie de la tâche communicationnelle trop étroitement définie » (Coste, 2007). Dans cet environnement incomplet marqué par la seule caractérisation compétentielle et actionnelle de l'usage et de l'apprentissage des langues au détriment d'autres tâches telle que l'activité de médiation, illustrée en particulier par la traduction interlinguistique, un

vaste champ des possibles nous paraît pouvoir s'ouvrir à la contextualisation du CECR et de l'enseignement du français au Japon, à travers l'affirmation et la promotion du plurilinguisme (Castellotti, 2010). L'emploi de la traduction auquel nous recourons pour relever le défi mentionné plus haut, et dont nous allons développer les traits caractéristiques, s'inscrit dans la perspective du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants voire d'un éveil aux langues (Candelier, 2007). Ce développement prend en considération plusieurs dimensions contextuelles, depuis l'analyse des besoins langagiers jusqu'aux représentations des langues sans oublier les autres langues à disposition, première(s) ou secondes, car « la gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Guide, 2007)<sup>1</sup>.

### **L'association « grammaire du sens » et traduction à la poursuite de trois objectifs contextualisés**

1. Renouveler la description de la langue dans un pays, le Japon, où la conception de la grammaire reste encore essentiellement morphosyntaxique. Une grammaire morphologique de décryptage dont le but doit servir avant tout au repérage des formes afin de permettre l'accès aux savoirs occidentaux dans la continuité de l'esprit qui prévalait à l'époque Meiji. Son enseignement, centré sur la description des formes, leur catégorisation en parties du discours et leurs règles de combinaisons, tend à présenter la langue comme un ensemble de formes intangibles (Delbarre, 2010).

2. Faire percevoir « le sens comme un phénomène d'intentionnalité et d'expression », comme « ce matériau qui permet à l'homme de construire du sens dans le monde tout en entrant en communication avec les autres [...] à la fois sens, expression et communication » (Charaudeau, 1992). Partons, en effet, de l'idée que la langue est considérée comme le résultat des interactions que les membres d'une communauté établissent entre eux pour essayer de se comprendre, mais aussi pour s'influencer en se persuadant. Ce sont alors les usages qui la commandent et non l'inverse. En découlent plusieurs conséquences : 1. décrire la langue revient à rendre compte aussi bien des schématisations abstraites que de la variété des usages en situation ; 2. parler devient affaire d'adéquation entre la situation d'emploi et d'ajustement entre intention, moyens d'expression et situation ; 3. la distinction entre oral et écrit n'est plus affaire de registres de langue mais de situations d'emploi et d'enjeux des interlocuteurs à l'intérieur de ces situations ; 4. le fait de langage ne sert pas seulement à décrire le monde, mais aussi et surtout à véhiculer des valeurs sociales et à faire en sorte que chacun arrive à influencer l'autre en construisant son identité d'être parlant.

3. Expliquer l'intentionnalité du langage du sujet parlant, ce processus d'énonciation qui dépend des choix, plus ou moins conscients, que le locuteur opère pour construire du sens dans l'espoir de se faire comprendre, revient à s'interroger sur la visée fondamentale de l'intention de communication globale,

sur sa finalité et sur les différences de sens qui caractérisent chaque façon de l'exprimer. Cette description implique de partir des opérations conceptuelles<sup>2</sup> comme nommer, identifier, qualifier, décrire des événements, situer dans le temps et l'espace et non des catégories morphologiques qui relèvent de l'abstraction. Ainsi, pour que la grammaire du sens permette à un apprenant tant à s'exprimer qu'à réfléchir sur un acte de communication, il convient de mettre en œuvre des activités pédagogiques qui le conduisent à repérer et à manipuler des formes (puisque le monde du langage est fait de ces formes) mais en s'interdisant de le faire si ce n'est pour mettre celles-ci en relation avec des enjeux de sens (Chiss, 2002). Pour aider l'apprenant japonais à se constituer une conscience bigrammaticale (Cristea, 1987) et donc à affirmer une identité de nippophone francophone, la traduction nous paraît satisfaire aux exigences de la grammaire du sens, dans la mesure où elle est incontestablement un travail direct sur le sens mais sans omettre que celui-ci est exprimé à l'aide de formes particulières et que chacune apporte sa propre nuance de sens.

### **La traduction, facteur d'éclosion d'une identité francophone (et plurilingue) chez les apprenants nippons**

**1. Surmonter trois difficultés systématiques**, à commencer par l'éloignement du japonais et du français qui les prive des béquilles qui permettent de se mouvoir dans un apprentissage lorsque deux langues comparables offrent des points de repère grammaticaux et/ou lexicaux. Ensuite : l'absence d'idée précise de la notion de combinatoire de la langue. Trois explications à cela : l'approche communicative interprétée comme un rejet de toute didactique de la grammaire ; l'émiettement de la grammaire dans les méthodes employées dans des tableaux schématiques ; et la forte demande des apprenants de pouvoir reconnaître *toutes* les formes d'où un lourd investissement en temps consacré à la morphologie qui caractérise les cours de grammaire. Enfin, un faible degré de grammaticalisation en langue maternelle dû à l'absence, dans le cursus scolaire, d'un cours de linguistique japonaise qui éveillerait le sens critique des locuteurs natifs sur le fonctionnement de leur propre langue. Car, raisonner grammaticalement (Besse, 1998 ; Chiss, 2002) suppose deux choses : un minimum d'intuition des points de grammaire, Besse parlant « d'intériorisation de la grammaire » constituée des usages admis ou reçus par la communauté qui utilise une langue ; et des outils conceptuels (les parties du discours) dont la méconnaissance suffit à interdire tout accès intelligible aux dictionnaires et aux grammaires.

À ce stade de l'exposé, une parenthèse s'impose afin de revenir sur les spécificités japonaises (il serait au demeurant intéressant de s'attacher à vérifier dans quelles mesures elles pourraient être partagées par les apprenants coréens eu égard à la forte parenté indéniable qui existe entre les deux langues) des difficultés dont il vient d'être fait mention à l'instant. Ainsi, l'absence d'idée précise de la notion de combinatoire de la langue et le faible degré de grammaticalisation en langue maternelle n'ont rien de comparable avec ce à quoi un finnophone, un arabophone et même un sinophone pourraient se heurter tant la langue japonaise elle-même induit ces conséquences. Un détour par les efforts de description de la phrase japonaise entrepris par les

linguistes devrait être suffisamment illustratif pour prendre la mesure des obstacles auxquels ont affaire les apprenants japonais, obstacles d'une tout autre envergure et qui nécessitent un traitement contextualisé. En effet, et aussi étonnant que cela puisse paraître, l'état actuel de la description de la langue japonaise n'est pas suffisant pour passer de manière efficace au stade de l'interprétation linguistique. Les divergences dans les descriptions des faits de syntaxe par les grammairiens japonais atteignent une profondeur telle qu'elles affectent jusqu'à l'activité pédagogique et en particulier la réflexion sur leur propre langue par les apprenants japonais. Garnier (1985) a proposé deux explications à ce déficit chronique de description de la langue japonaise. D'une part, le rapport entre éléments exprimés et éléments non exprimés mais compris : « [l]a proportion des seconds par rapport aux premiers est faible dans des langues comme le français, l'allemand ou l'anglais, qu'on pense simplement au jeu des éléments pronominaux. [...] Or il semblerait qu'en japonais la proportion des éléments non exprimés, mais compris, soit beaucoup plus grande ». L'emploi d'une terminologie d'origine occidentale pour décrire la langue japonaise, notamment la notion de sujet, laisse ainsi supposer comme éléments à exprimer obligatoirement des éléments qui en réalité n'ont pas à l'être en japonais. D'autre part, « [l]a phrase japonaise présente dans son organisation une extrême simplicité, c'est-à-dire qu'elle utilise très peu de moyens ; ce qui implique, en contrepartie, que chaque élément acquière une pluralité de significations. Reconnaître et répertorier ces moyens est simple, expliquer leur fonctionnement se révèle particulièrement compliqué ». Ce que nous avons appelé *un déficit syntaxique* chez les apprenants japonais tient donc non seulement à la nature de la langue japonaise mais aussi aux tentatives d'en interpréter le fonctionnement au moyen d'un arsenal conceptuel inadapté. Là où les apprenants japonais ne connaissent qu'un moyen invariable aux fonctions polysémiques aux contours flous (la forme verbale dite en -te), ils sont confrontés en français à une pluralité de moyens variables qui expriment des fonctions aux contours particulièrement ciselés, que l'on pense à la richesse de la détermination, des temps du passé ou des relations de subordination. La nécessité du dépassement de ces contraintes spécifiques pour accéder aux autres langues permet alors de prendre conscience du vaste champ des possibles ouvert, de façon générale, à la contextualisation de l'enseignement de la grammaire au Japon, et plus particulièrement, au recours à la traduction comme facteur d'émergence chez ces apprenants d'une réflexion autonome sur les faits de langue en français.

**2. Rendre inévitable la prise en compte du contexte dans la compréhension des intentions de communication** grâce au recours à des documents authentiques (articles de presse) garants de la variété des sujets abordés et de la variété des constructions syntaxiques et lexicales et grâce à une réflexion autour des notions « d'acceptabilité » et « d'interprétation » (Carton et Mizuno, 2006) qui enclenche une dynamique d'échanges oraux dans la classe qui conduit à des corrections lexicales, syntaxiques et contextualo-culturelles et aboutit progressivement à l'autonomisation dans la production d'actes de communication. La traduction entraîne l'apprenant dans un processus d'apprentissage où il ne s'agit plus simplement de plaquer des formes et des structures mais de se les approprier en contexte, selon le sens en jeu, pour les

utiliser à bon escient. Elle constitue ainsi un instrument didactique parfaitement adapté à l'enseignement de la langue dans le triple rôle que décrit Charaudeau (2001) *de découverte des formes* de l'autre langue en rapport avec les sens qu'elles véhiculent, *d'expression des intentions de communication* du sujet parlant qui correspondent aux particularités de la situation de communication dans laquelle il se trouve et *de mise en oeuvre des stratégies de discours* qui permettront au sujet parlant de persuader ou de séduire l'autre en fonction des particularités de la culture étrangère.

**3. Quant à la valeur didactique de la traduction au regard de l'objectif d'autonomisation**, Cristea (1987) souligne que « la mise en équivalence n'est pas un simple appariement d'unités appartenant à deux langues en contact d'apprentissage, mais un instrument au service de la constitution d'une bigrammaire conçue de manière à faciliter les décisions [...] permettant de reconstituer en langue cible l'information pertinente formulée, explicitement ou implicitement, en langue base ». Elle vient ainsi confirmer, au plan théorique, la cohérence et la pertinence de la démarche de classe associant « grammaire du sens » et traduction. Cette démarche propose un éclairage complémentaire des phénomènes linguistiques en voie d'acquisition dans d'autres cours et n'est, bien sûr, exclusive d'aucune autre approche pédagogique. Elle vise, en réconciliant grammaire et compétences de communication dans un effort de réflexion/appropriation, à combler l'absence des cursus universitaires de cette relation, essentielle à nos yeux, entre la forme et le sens, et ne saurait donc nullement être réduite au thème d'imitation des latinistes, celui des « forts en thème », et encore moins à un simple outil docimologique. Cette précision est fondamentale afin de dissiper les éventuels malentendus que pourrait susciter l'emploi des termes « traduction » et plus encore « thème » en référence à une tradition scolaire française où ces exercices fleuraient bon l'élitisme et visaient l'imitation d'une langue anachroniquement normée, jusque dans sa prononciation supposée. Si la méthodologie de la traduction proposée plus loin peut ne pas sembler si éloignée, dans sa pratique, de celle des cours de grec ou de latin d'autrefois, ses objectifs eux l'en différencient pourtant radicalement du fait même de la pluralité, de la vitalité et de l'actualité des langues mises en relation : des langues mises en confrontation dans une définition toujours renouvelée des points de vue temporel et culturel, qui place au cœur de l'apprentissage/appropriation non plus une représentation stable mais une représentation variable des langues.

C'est ainsi que l'autonomisation vers une conscientisation bigrammaticale (japonaise et française) des apprenants japonais vers laquelle tend la pratique de la traduction que nous préconisons implique nullement qu'ils adoptent le point de vue ou qu'ils se mettent à la place d'un francophone natif, à l'instar de ces « forts en thème » qui s'étaient fait une spécialité de se glisser tantôt dans les sandales de Platon, tantôt dans la toge de Cicéron, mais plutôt qu'ils se situent « dans une posture de confrontation permanente entre des repères différents, ce qui provoque nécessairement des divergences d'interprétation et d'inévitables “malentendus” » (Castellotti, 2011). De facture *a priori* conventionnelle, le recours à la traduction pour les apprenants japonais est donc un outil de contextualisation de l'enseignement de la grammaire qui

permet de répondre à la fois à leur déficit syntaxique tout en s'incriminant dans une démarche interculturelle qui privilégie l'appropriation en tension, car comme le rappelle Castellotti (2011): « [m]ettre en avant la compréhension, en cohérence avec l'orientation interprétative, implique de poser en premier lieu la question des significations construites, des manières d'être au monde, de se positionner vis-à-vis des autres, de l'inconnu, de la différence [...] ». La traduction garantit aux apprenants japonais une appropriation des faits de langue fondée sur l'échange et la construction du sens dans une perspective plurielle et diverse.

De ce point de vue, le recours à la traduction comme outil pédagogique rejoint les préoccupations du CECR qui, par la médiation, entend prendre en compte les usages interlinguistiques et les dimensions interprétatives et interculturelles qui en découlent et qui caractérisent la contextualisation des apprentissages élaborés autour « d'objectifs situés en fonction à la fois d'histoires et de projets différents, sans préjuger a priori des catégories pertinentes pour décrire les situations concernées » (Castellotti, 2011).

### **Les choix didactiques contextualisés opérés pour concevoir le recours à un exercice de traduction**

**1. Le choix d'une « grammaire de phrase ».** Convaincu, tant par Le Goffic (2001), que la phrase est le cadre naturel de la grammaire, que par Chiss et Meleuc (2001) pour qui elle est « le support technique à l'expression de tous les possibles de la langue, la condensation du syntaxique et du lexical, l'invisible bornage de l'association forme/sens », nous avons délibérément adopté une optique structuraliste où des règles très générales expliquent à la fois la construction interne des phrases que leur articulation entre elles. Ce faisant, ce recours est loin de nous cantonner à une application systématique de règles morphosyntaxiques isolées de tout facteur extérieur, dans le cadre de la phrase, à une pratique de la traduction comme instrument d'apprentissage des mécanismes de production d'énoncés porteurs de sens. Il ouvre, bien au contraire, la voie à une réflexion sur les phénomènes transphrastiques (de cohérence, de cohésion, de connexité) et sur le contexte comme facteur de contrainte à l'emploi de telles formes plutôt que d'autres. La phrase s'impose alors comme l'unité de réflexion à taille *étudiante* à partir de laquelle un apprenant pourra s'approprier - intérioriser - la structure de la langue et tendre à l'autonomie dans et à l'affirmation de son intention de communication en français.

**2. Le choix d'un « langage paragrammatical » sur mesure.** Chiss (2002) fait remarquer que « C'est à [une] grammaire interactive (faite de simplifications, de conventions, de répétitions, d'adaptations, parfois de métaphores) qu'est exposé l'apprenant dans la classe plus qu'aux grammaires de référence ou pédagogiques, même si l'enseignant s'est, lui, appuyé sur elles pour construire sa démarche ». Les terminologies, variables d'un pays à l'autre et d'un auteur à l'autre, ne se recouvrent que rarement et il faut bien, d'une part, que l'enseignant s'interroge sur les contenus grammaticaux de ses cours, leur organisation, leur progression et leur présentation, et d'autre part, qu'il

s'assure que tous dans la classe, les apprenants et lui-même, perçoivent les mêmes réalités derrière le métalangage. C'est pourquoi nous limitons le langage paragrammatical aux catégories lexicales, aux fonctions grammaticales, aux fonctions syntaxiques, à la nominalisation, au discours direct et indirect et aux notions d'accord et de conjugaison. Arbitraire, partiel et imprécis, ce langage n'a d'autre vocation que d'être *la koinè* de la classe. Nous n'en attendons nullement qu'il explique tel fait de langue, ce que seule une réflexion menée à partir d'une difficulté en contexte rend possible par la compréhension de l'intention de communication.

**3. Le choix de privilégier les syntaxes « infra-propositionnelle » et « supra-propositionnelle ».** Suivant Chiss et Meleuc (2001) pour qui « [l]a capacité à produire un texte repose crucialement sur la connaissance des structures argumentales autorisées par tel nom ou tel verbe (à partir desquelles seulement un énoncé devient constructible), même si ces propriétés ont été trop longtemps isolées dans un savoir étiqueté « vocabulaire » au lieu d'être étroitement associées aux constructions phrastiques abstraites comme elles devraient l'être », l'objectif de maîtrise de cette combinatoire dont ont tant besoin les apprenants japonais rend incontournables les références aux principes de subordination et de coordination qui régissent l'agencement des propositions entre elles. Néanmoins, et à l'instar de la grammaire du sens, elles sont présentées, pour les complétives et les circonstancielles, comme « apportant des précisions » sur la nature de leur relation avec la principale (cause, conséquence, opposition, but, comparaison, etc.), tandis que les relatives « apportent des précisions » sur un ou plusieurs noms dans une ou plusieurs propositions de la phrase. Autrement dit avec l'intention de qualifier et non comme une forme de construction *sui generis*.

### **Une méthodologie adaptée pour parvenir à l'objectif d'autonomie par la pratique de la traduction**

**1. Les principes ayant présidé à la conception de cette pratique de classe** sont : a) le rythme de la progression phrase par phrase, ou plutôt par « unité de sens » (la cohérence globale du texte traduit faisant l'objet d'un travail de réexamen assuré au fur et à mesure, l'enseignant attirant l'attention des apprenants sur les phénomènes transphrastiques et l'idiomaticité) ; b) l'organisation d'étapes pour baliser le terrain, afin que l'apprenant ose se risquer seul (hors du cours) dans cette aventure « d'intériorisation » de la grammaire française et la variété des acquis offerts de l'enrichissement de son vocabulaire, à l'approfondissement de sa compréhension des mécanismes idiomatiques, en passant par la structuration de sa perception des règles fondamentales d'organisation de la phrase.

**2. Un processus de traduction est organisé autour de cinq étapes structurantes.** À la lecture, à voix haute, de la phrase à étudier qui garantit l'appropriation du sens et des nuances éventuelles dans la langue de départ, succèdent l'analyse et le choix du lexique. Cette étape est fondamentale en ce qu'elle est un travail sur le sens et donc déjà la prise en compte de la relation forme/sens lors des choix de stratégies lexicales. L'analyse structurale/grammaticale du texte

japonais correspond à une phase de déconstruction du japonais au cours de laquelle les éléments indispensables à l'élaboration structurale/grammaticale du texte français (phase de reconstruction) sont très clairement posés du sujet de chaque verbe à la nature de la proposition qu'il supporte. La dernière étape consiste en une vérification du degré d'acceptabilité, d'idiomaticité et d'interprétation du français ainsi obtenu et offre de fait une nouvelle occasion de vérifier si l'intention de communication a bien été rendue par les choix opérés au préalable.

### **Conclusion : soumission des formes à « l'intention de sens » et cheminement vers une conscientisation bigrammaticale comme proposition de contextualisation de la didactique de la grammaire au Japon**

Une fois que les apprenants ont admis le rôle central du verbe dans l'ordonnement des propositions (principales et subordonnées), la logique de leur agencement en unités plus larges (subordination complétive, circonstancielle et relative), leur véritable difficulté d'apprentissage se concentre alors sur la gestion et la maîtrise de la polysémie du lexique français, autrement dit de l'usage, de l'acceptabilité et de l'idiomaticité (Chiss, 2002). Quand ils sont parvenus à ce degré de compétence dans la manipulation des structures, l'enseignant doit concevoir un apprentissage qui, placé dans une perspective sociolinguistique, propose la mise en correspondance des systèmes socioculturels du français et du japonais, fasse ressortir leurs traits communs et distinctifs et permette de saisir la langue-cible en fonctionnement. Le recours à la pratique de la traduction nous paraît judicieusement répondre à de telles exigences. La définition, d'une part, de ses besoins syntaxiques (rôle-pivot du verbe pont entre les deux langues, connaissance de la syntaxe des phrases simple et complexe), et d'autre part, sa pratique de la langue fondée sur le raisonnement grammatical, qui le conduit à réfléchir sur les liens entre unités morphologiques, dispositions syntaxiques et production des significations (relations forme/sens, contraintes/relativité, grammaticalité/acceptabilité), visent, *in fine*, à rendre capable l'apprenant japonais de se prémunir contre les interférences de sa langue maternelle par la constitution d'une conscience bigrammaticale.

Bien au-delà de l'affirmation et de l'expression d'une identité francophone, cette capacité métalinguistique « sert non seulement à renforcer chez l'étudiant la conscience des potentialités de la langue, des ressemblances et différences entre les langues, mais aussi à construire une meilleure connaissance de la langue maternelle et, par conséquent, une meilleure efficacité communicative aussi bien dans l'une que dans l'autre langue » (Lopriore, 2006). Cette remarque résume parfaitement l'intérêt de la traduction qui, initialement employée afin de répondre à des préoccupations essentiellement locales exprimées par des apprenants japonais aux prises avec des difficultés récurrentes dans leur apprentissage de la grammaire, permet en fait de renouer avec la finalité de la formation plurilingue au cœur du projet du CECR, à savoir le développement du plurilinguisme comme compétence. Et s'il convient de concevoir avec Castellotti (2011) « l'altérité comme fondement de tout processus d'appropriation linguistico-culturelle » et que « l'objectif n'est plus d'acquérir des techniques,

des mécanismes, des automatismes mais, fondamentalement, de construire une relation dans et par l'altérité linguistique et culturelle », alors la traduction, en tant qu'instrument de confrontation mutuelle, d'outil d'expérimentation pédagogique local pourrait bientôt retrouver une place centrale dans le projet de la didactique des langues. Affaire à suivre.

## Bibliographie

Beacco, J.C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier.

Besse, H. 1998. « De la "culture grammaticale" d'une langue étrangère ». In : *Pour l'enseignement de la grammaire*. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais.

Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier.

Candelier, M. 2007. « Éveil aux langues, formation plurilingue et enseignement du français ». *Synergies Monde*, n° 1, pp. 67-76.

Carpi, E. 2006. « Traduction écrite et didactique des langues : entre communication et éducation interculturelle ». *Études de linguistique appliquée*, Vol. 141, n° 1, pp. 69-76.

Carton, M., Mizuno, M. 2006. « Pour un "thème" moderne dans l'enseignement du FLE ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 1, n° 1, Études didactiques, pp. 134-148.

Castellotti, V. 2010. « Enseignement du français et plurilinguisme au Japon : pour une didactique contextualisée ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 5, n° 1, Études didactiques, pp. 9-27.

Castellotti, V. 2011. « Centrer, innover, diversifier ? Quelques paradoxes pour une éducation à/par la dé-centration ». *Les Cahiers de l'Acedle*, Vol. 8, n° 1, pp. 115-134.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. 2001. « Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir ». In : *Faire une grammaire, faire de la grammaire*, *Les Cahiers du CIEP*. Paris : Didier.

Chiss, J.-L. 2002. « Débats dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire du français », communication au Colloque « Descriptions grammaticales et enseignement de la grammaire en FLE », École de Français Moderne, Université de Lausanne, 24 avril 2002, reprise in *Cahiers de l'Institut de Linguistique et des Sciences du Langage*, n° 13, Université de Lausanne, pp. 5-16.

Chiss, J.-L., Meleuc, S. éd. 2001. « Et la grammaire de phrase ? ». *Le français aujourd'hui*, n° 135, pp. 3-10.

Coste, D. 2007. « Le cadre européen commun de référence des langues. Contextualisation et/ou standardisation ? ». [http://www.francparler.org/dossiers/pj/coste\\_190607.doc](http://www.francparler.org/dossiers/pj/coste_190607.doc) (consulté le 12 mai 2011).

Cristea, T. 1987. « Valences didactiques de la traduction ». *Le français dans le monde*, numéro spécial, pp. 113-118.

Delbarre, F. 2010. « Nécessité de contextualisation des manuels publiés au Japon - Une étude de cas : l'expression de l'état ». *Revue japonaise de didactique du français*, Vol. 5, n° 1, Études didactiques, pp. 146-166.

Garnier, C. 1985. *La phrase japonaise. Structures complexes en japonais moderne*. Paris : POF.

Le Goffic, P. 2001. « Pourquoi et comment une grammaire de la phrase : quelques réflexions ». In : *Faire une grammaire, faire de la grammaire, Les Cahiers du CIEP*. Paris : Didier.

Lopriore, L. 2006. « À la recherche de la traduction perdue : la traduction dans la didactique des langues ». *Études de linguistique appliquée*, Vol. 141, n° 1, pp. 85-94.

Véronique, D. et al. 2009. *L'acquisition du français langue étrangère*. Paris : Didier.

## Notes

<sup>1</sup> *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Version intégrale, 2007, p. 73. Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide\\_niveau3\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp) (consulté le 03.06.2012).

<sup>2</sup> Besse et Porquier ont parlé de « compétences de communication » (1984).