



HAL
open science

Les manuels d'anglais et français langues étrangères au Japon : une analyse du discours contrastive

Martina Ronci

► **To cite this version:**

Martina Ronci. Les manuels d'anglais et français langues étrangères au Japon : une analyse du discours contrastive. Linguistique. Université Paris Cité, 2021. Français. NNT: . tel-03946410

HAL Id: tel-03946410

<https://shs.hal.science/tel-03946410>

Submitted on 19 Jan 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Université de Paris

École doctorale Sciences du Langage ED 622

Laboratoire EDA (EA 4071)

Les manuels d'anglais et français langues étrangères au Japon : une analyse du discours contrastive

Par Martina Ronci

Thèse de doctorat de Sciences du Langage

Dirigée par Patricia von Münchow

Présentée et soutenue publiquement le 29 novembre 2021

Devant un jury composé de :

Jean Bazantay, maître de conférences, INALCO, examinateur

Chantal Claudel, professeure des universités, Université Paris Nanterre, rapporteuse

Frédérique Sitri, professeure des universités, Université Paris-Est Créteil, rapporteuse

Geoffrey Sockett, professeur des universités, Université de Paris, examinateur

Patricia von Münchow, professeure des universités, Université de Paris, directrice

Les manuels d'anglais et français langues étrangères au Japon : une analyse du discours contrastive.

Ce travail de thèse porte sur le genre du manuel de langues pour un public japonais et s'appuie sur un corpus de manuels d'anglais et français langues étrangères. Le premier objectif de cette étude est de définir ce genre discursif ; une finalité ultérieure est d'approfondir davantage les rapports entre les manuels et les traditions discursives au Japon. Pour atteindre ces objectifs, nous nous inscrivons dans le cadre de l'analyse du discours contrastive : tout d'abord, nous identifions des régularités et des différences entre les sous-ensembles des manuels à travers une analyse contrastive. Ensuite, une deuxième analyse est consacrée à l'établissement d'un sous-genre narratif porteur de messages moraux et une troisième interroge les liens intertextuels et interdiscursifs entre les manuels et les lois sur l'éducation. Dans l'ensemble, les résultats des analyses permettent de relever quelques similitudes pouvant alors contribuer à la définition du genre du manuel de langues, ainsi qu'un nombre important de divergences : ces dernières signalent ce que les auteurs des manuels considèrent approprié, nécessaire ou interdit de dire au sein d'un manuel de langues.

Mots clés : analyse du discours contrastive, manuel de langue, études japonaises, didactique des langues, EFL, FLE, positionnement de l'auteur, sous-genre narratif, discours institutionnel, intertextualité, interdiscours.

Textbooks of English and French as foreign languages in Japan: a study in Cross-Cultural Discourse Analysis.

This thesis focuses on the genre of foreign language textbooks for Japanese learners by examining a corpus of textbooks of English and French as foreign languages. The first objective of this study is to define this discourse genre; a further aim is to investigate the relationship between textbooks and discursive traditions in Japan. To achieve these goals, we adopt the theoretical framework of cross-cultural discourse analysis: first, we identify regularities and differences between the two subsets of textbooks through a comparative analysis. Then, a second analysis is dedicated to the establishment of a narrative genre carrying moral messages, and a third analysis investigates the intertextual and interdiscursive links between textbooks and educational laws. Overall, the study sheds light on similarities that can contribute to the definition of the language textbook genre, as well as on a significant number of divergences: the latter reveal what the textbooks' authors consider appropriate, necessary or inadmissible to say in language textbooks.

Keywords: cross-cultural discourse analysis, foreign language textbook, Japanese studies, foreign language teaching, EFL, FFL, author's position, narrative genre, institutional discourse, intertextuality, interdiscourse.

*À Giovanna, Sergio,
Vincenzo et Gabriella.*

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.
[Celui qui ne connaît pas de langues étrangères, ne sait rien de sa propre langue.]

von Goethe (1953/1963 : 508)

We have to remember that writing and speaking, acts of meaning-making, are never neutral but always *engaged* in that they realize the interests, the positions, the perspectives and the values of those who enact them.

Hyland (2005 : 4)

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont tout d'abord à ma directrice de recherche, Patricia von Münchow, pour la confiance qu'elle m'a accordée en acceptant de me suivre dans ce parcours de recherche au sujet un peu insolite. Son encadrement, son aide, ses conseils et ses corrections ont été des apports inestimables qui m'ont permis de beaucoup mûrir en tant que chercheuse.

Ma gratitude va également aux deux membres de mon comité de suivi, Chantal Claudel et Geoffrey Sockett, qui ont su m'aiguiser dans mon parcours de recherche et m'encourager dans des moments difficiles. Je pense aussi à Mme Matsuda, M. Darmon, Mme Suganuma, M. Takishima, M. McVeigh, M. Struve et Mme Sakai qui m'ont aidée à différents moments de la recherche. J'ai une pensée particulière pour les auteurs et autrices dont je ne peux dévoiler les noms et qui ont bien voulu dédier quelques heures de leur temps aux entretiens qui sillonnent cette thèse.

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans les conseils et les retours de celle qui a été, pour moi, une « directrice spirituelle » du début à la fin de ce parcours. À mon amie et ma collègue Chiara Bartolini va toute ma reconnaissance pour m'avoir encouragée à entreprendre ce parcours et pour m'avoir suivie pendant toutes ces années. Un remerciement tout aussi spécial va à Anna Khalonina, chercheuse brillante et amie précieuse, qui a été une source d'inspiration constante pour moi.

Aux amis et collègues du laboratoire EDA va toute mon affection. Luc, Elaine, Manon, Eugénie, Vanessa, Alice, Yuri, Céline, Lily, Marion (et Hideto), merci de votre aide, de vos mots gentils et de votre présence. À Davide, Sasha, Giulia, Ilaria et Véronique j'envoie toute ma reconnaissance pour ces longues années d'amitié et pour votre support continu.

Au terme de ce parcours, je tiens à remercier ma famille pour le soutien et la confiance qu'elle a su m'accorder. À mes grands-parents, pour s'être intéressés à ma thèse alors que moi-même je n'arrivais pas à en décrire le sujet ; à mes parents et ma belle-mère, pour tout leur support et leur amour ; à Sébastien et à toute ma belle-famille pour la présence constante à mes côtés. Je vous suis sincèrement reconnaissante.

À Ren, sans qui je ne serais qui je suis, merci.

~~~~~



# TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                      |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| REMERCIEMENTS .....                                                                                  | 7         |
| TABLE DES MATIÈRES.....                                                                              | 9         |
| INDEX DES IMAGES.....                                                                                | 15        |
| INDEX DES FIGURES.....                                                                               | 17        |
| INDEX DES TABLEAUX .....                                                                             | 18        |
| NOTATION, SYSTÈMES DE TRANSCRIPTION ET ABRÉVIATIONS.....                                             | 21        |
| <b>INTRODUCTION.....</b>                                                                             | <b>27</b> |
| <br>                                                                                                 |           |
| <b>PARTIE I – CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....</b>                                                     | <b>32</b> |
| <br>                                                                                                 |           |
| <b>1. CONTEXTE .....</b>                                                                             | <b>33</b> |
| 1.1 L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES AU JAPON AVANT LES ANNÉES 2000 .....                    | 33        |
| 1.1.1 Les langues étrangères avant Meiji.....                                                        | 33        |
| 1.1.2 Les langues étrangères entre la Restauration Meiji et la Seconde Guerre mondiale .....         | 37        |
| 1.1.3 Les langues étrangères de l'après-guerre à la fin du XX <sup>e</sup> siècle .....              | 40        |
| 1.1.4 Mise en perspective .....                                                                      | 44        |
| 1.2 LA DIDACTIQUE DES LANGUES DANS LE JAPON D'AUJOURD'HUI.....                                       | 45        |
| 1.2.1 Le tournant des années 2000.....                                                               | 45        |
| 1.2.2 L'enseignement de l'anglais aujourd'hui.....                                                   | 48        |
| 1.2.3 L'enseignement du français aujourd'hui .....                                                   | 52        |
| 1.3 PERSPECTIVES ET INQUIÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DES LANGUES AU JAPON.....        | 54        |
| 1.3.1 L'évaluation au service de la critique envers l'enseignement des langues étrangères .....      | 55        |
| 1.3.2 Le contexte éducatif .....                                                                     | 58        |
| 1.3.2.1 La question des examens d'entrée à l'université .....                                        | 58        |
| 1.3.2.2 La question des manuels.....                                                                 | 61        |
| 1.3.3 Pistes interprétatives socio-culturelles .....                                                 | 63        |
| 1.3.3.1 La relation entre soi et l'autre, dynamiques conflictuelles et interprétations divergentes . | 64        |
| 1.3.3.2 La question de l'utilité et de la motivation .....                                           | 67        |
| 1.4 CONCLUSION .....                                                                                 | 70        |
| <br>                                                                                                 |           |
| <b>2. REDÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE.....</b>                                                      | <b>72</b> |

|                                                                                                          |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>PARTIE II – CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....</b>                                               | <b>74</b>  |
| <b>3. L'ANALYSE DU DISCOURS ET L'ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE .....</b>                               | <b>75</b>  |
| 3.1 ANALYSE DU DISCOURS FRANÇAISE, <i>DISCOURSE ANALYSIS</i> ET <i>CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS</i> ..... | 75         |
| 3.1.1 L'idéologie dans l'analyse du discours française émergente .....                                   | 76         |
| 3.1.2 Le dépassement des limites saussuriennes.....                                                      | 78         |
| 3.1.3 Texte et discours .....                                                                            | 79         |
| 3.1.4 La linguistique textuelle.....                                                                     | 82         |
| 3.1.5 L'analyse du discours critique .....                                                               | 84         |
| 3.2 ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE .....                                                                | 85         |
| 3.2.1 Principes et défis .....                                                                           | 86         |
| 3.2.2 L'importance du genre .....                                                                        | 87         |
| 3.2.3 La culture discursive.....                                                                         | 89         |
| 3.2.4 Notre étude au sein du domaine de l'ADC.....                                                       | 92         |
| <b>4. MÉTHODOLOGIE POUR L'ANALYSE CONTRASTIVE .....</b>                                                  | <b>95</b>  |
| 4.1 UNE VUE D'ENSEMBLE DU GENRE .....                                                                    | 96         |
| 4.1.1 Du « metadiscourse » à l'écriture académique.....                                                  | 96         |
| 4.1.2 Analyser des manuels scolaires à travers le cadre de Hyland .....                                  | 99         |
| 4.2 DE LA NÉCESSITÉ DE REDÉFINIR LES CATÉGORIES D'ANALYSE SUIVANT UNE APPROCHE INTERPRÉTATIVE....        | 107        |
| 4.2.1 Saisir les locuteurs malgré leur effacement généralisé.....                                        | 108        |
| 4.2.2 Mieux définir les locuteurs et les interlocuteurs par le biais des représentations discursives .   | 112        |
| 4.3 DU MANUEL AU MONDE EXTÉRIEUR .....                                                                   | 116        |
| <b>5. MÉTHODOLOGIE DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ .....</b>                                                  | <b>119</b> |
| 5.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ .....                                                    | 119        |
| 5.1.1 Les différents types d'entretiens .....                                                            | 119        |
| 5.1.2 Le guide d'entretien .....                                                                         | 120        |
| 5.1.2.1 La création du manuel .....                                                                      | 120        |
| 5.1.2.2 La rédaction au sein d'une équipe .....                                                          | 121        |
| 5.1.2.3 L'influence de cadres externes.....                                                              | 122        |
| 5.1.3 Réflexions éthiques .....                                                                          | 123        |
| 5.1.3.1 Le consentement éclairé.....                                                                     | 124        |
| 5.1.3.2 L'anonymisation.....                                                                             | 125        |
| 5.2 CHOIX DES PARTICIPANTS, CONTRAINTES ET RÉÉVALUATION DES ENTRETIENS.....                              | 125        |
| 5.3 CONCLUSIONS PRÉLIMINAIRES .....                                                                      | 127        |
| <b>6. CONSTITUTION DU CORPUS .....</b>                                                                   | <b>129</b> |

|                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.1 LE CORPUS DE RÉFÉRENCE DES MANUELS : LE SOUS-ENSEMBLE DES MANUELS D'ANGLAIS .....       | 130        |
| 6.1.1 Critères pour le choix .....                                                          | 130        |
| 6.1.2 Caractéristiques structurales.....                                                    | 134        |
| 6.1.3 Caractéristiques thématiques .....                                                    | 135        |
| 6.2 LE CORPUS DE RÉFÉRENCE DES MANUELS : LE SOUS-ENSEMBLE DES MANUELS DE FRANÇAIS .....     | 138        |
| 6.2.1 Critères pour le choix .....                                                          | 138        |
| 6.2.2 Caractéristiques structurales.....                                                    | 143        |
| 6.2.3 Caractéristiques thématiques .....                                                    | 145        |
| 6.3 RÉFLEXIONS SUR LE TRAITEMENT DU CORPUS DE MANUELS .....                                 | 147        |
| 6.4 RÉFLEXIONS POUR L'ANALYSE CONTRASTIVE.....                                              | 150        |
| 6.4.1 Prise en compte des écarts de niveaux .....                                           | 150        |
| 6.4.2 Corpus de référence institutionnel.....                                               | 155        |
| 6.4.3 Conclusion.....                                                                       | 157        |
| <br>                                                                                        |            |
| <b>PARTIE III – ANALYSES ET RÉSULTATS .....</b>                                             | <b>158</b> |
| <br>                                                                                        |            |
| <b>7. CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES MANUELS D'ANGLAIS ET DE FRANÇAIS .....</b>             | <b>159</b> |
| 7.1 RÉFLEXIONS POUR L'ÉTABLISSEMENT D'UN CORPUS DE TRAVAIL COMPARABLE .....                 | 159        |
| 7.2 LE CORPUS DE L'ANALYSE CONTRASTIVE : LA GASTRONOMIE AU SENS LARGE .....                 | 163        |
| 7.2.1 Le corpus de FLE.....                                                                 | 163        |
| 7.2.2 Le corpus d'EFL .....                                                                 | 167        |
| 7.3 OBSERVATIONS SUR LA STRUCTURE DIDACTIQUE DES MANUELS .....                              | 170        |
| 7.3.1 La prise de parole .....                                                              | 172        |
| 7.3.2 Le focus des activités .....                                                          | 174        |
| 7.3.3 Les opérations mentales .....                                                         | 178        |
| 7.3.4 L'autonomie et le groupe.....                                                         | 181        |
| 7.3.5 L'input des activités .....                                                           | 182        |
| 7.3.6 L'output des activités .....                                                          | 184        |
| 7.3.7 Bilan global de la comparaison.....                                                   | 187        |
| 7.4 ANALYSE LINGUISTIQUE : POSITIONNEMENT DES AUTEURS ET PRISE EN COMPTE DES LECTEURS ..... | 189        |
| 7.4.1 Un effacement généralisé des auteurs dans les manuels .....                           | 189        |
| 7.4.2 Entre inclusion et exclusion en EFL .....                                             | 190        |
| 7.4.2.1 Sollicitation de l'apprenant .....                                                  | 190        |
| 7.4.2.2 Inclusion auteur-lecteur .....                                                      | 194        |
| 7.4.2.3 Représentation des acteurs sociaux.....                                             | 197        |
| 7.4.2.4 Quelques remarques sur l'inclusion ou l'exclusion en EFL.....                       | 200        |

|                                                                                                 |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.4.3 L'effacement au profit de l'apprenant en FLE .....                                        | 201        |
| 7.4.3.1 Sollicitation des apprenants .....                                                      | 201        |
| 7.4.3.2 Mentions potentiellement inclusives .....                                               | 205        |
| 7.4.3.3 Mentions exclusives.....                                                                | 206        |
| 7.4.3.4 Quelques remarques sur les mentions en FLE .....                                        | 208        |
| 7.4.4 Entre prudence en EFL et enthousiasme en FLE.....                                         | 208        |
| 7.4.4.1 EFL : modalités épistémiques et utilisation du « vague ».....                           | 209        |
| 7.4.4.2 EFL : modalisation autonymique .....                                                    | 211        |
| 7.4.4.3 FLE : modalités épistémiques et intensité .....                                         | 215        |
| 7.4.4.4 FLE : signes de ponctuation et marques d'intensité .....                                | 217        |
| 7.4.4.5 Bilan provisoire.....                                                                   | 219        |
| 7.4.5 Les marques évaluatives en FLE et EFL .....                                               | 221        |
| 7.4.5.1 La valorisation du thème gastronomique .....                                            | 221        |
| 7.4.5.2 Isotopies et écarts en fonction du niveau de langue .....                               | 223        |
| 7.4.6 L'auteur comme guide .....                                                                | 227        |
| 7.4.6.1 D'une exhortation commune en EFL et FLE .....                                           | 228        |
| 7.4.6.2 Le guide moral en EFL.....                                                              | 231        |
| 7.4.6.3 Le guide pédagogique en FLE.....                                                        | 234        |
| 7.4.7 Pour aller plus loin dans l'analyse du rapport d'inclusion ou d'exclusion du lecteur..... | 241        |
| 7.4.7.1 Précisions méthodologiques .....                                                        | 241        |
| 7.4.7.2 Représentations évidentes.....                                                          | 241        |
| 7.4.7.3 Représentations dominantes .....                                                        | 249        |
| 7.4.7.4 Représentations acceptables.....                                                        | 255        |
| 7.4.7.5 Représentations sensibles.....                                                          | 258        |
| 7.4.7.6 Représentations malséantes ou indicibles .....                                          | 262        |
| 7.4.7.7 Bilan provisoire.....                                                                   | 264        |
| 7.4.8 Discussion des résultats de l'analyse contrastive et pistes interprétatives .....         | 266        |
| <b>8. UN SOUS-GENRE INTERDISCURSIF : LES PERSONNAGES EXEMPLAIRES.....</b>                       | <b>269</b> |
| 8.1 L'ÉMERGENCE DU SOUS-GENRE "PERSONNAGES OU MODES DE VIE EXEMPLAIRES" .....                   | 269        |
| 8.1.1 L'émergence du sous-genre.....                                                            | 270        |
| 8.1.2 De l'exemple à la biographie exemplaire.....                                              | 271        |
| 8.1.3 Les personnages dans les manuels d'EFL, quelques observations générales.....              | 276        |
| 8.1.4 Les personnages exemplaires : archétypes et caractéristiques générales.....               | 283        |
| 8.1.5 Remarques méthodologiques .....                                                           | 287        |
| 8.2 LES PERSONNAGES EXEMPLAIRES : LE GÉNIE INCOMPRIS .....                                      | 290        |
| 8.2.1 Croire en soi : le génie incompris et le nom réhabilité .....                             | 290        |

|           |                                                                                               |            |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 8.2.2     | Structure narrative du récit (le génie incompris).....                                        | 292        |
| 8.2.3     | Dénomination et représentation des personnages .....                                          | 295        |
| 8.2.4     | Situation initiale.....                                                                       | 297        |
| 8.2.5     | Nœud.....                                                                                     | 300        |
| 8.2.6     | Ré-action externe .....                                                                       | 300        |
| 8.2.7     | Dénouement .....                                                                              | 303        |
| 8.2.8     | Situation finale .....                                                                        | 305        |
| 8.2.9     | Récapitulatif .....                                                                           | 306        |
| 8.3       | LES PERSONNAGES EXEMPLAIRES : LE VAINQUEUR.....                                               | 308        |
| 8.3.1     | Faire de son mieux : le vainqueur .....                                                       | 308        |
| 8.3.2     | Structure narrative du récit (le vainqueur) .....                                             | 309        |
| 8.3.3     | Désignation et représentation des personnages.....                                            | 312        |
| 8.3.4     | Situation initiale.....                                                                       | 318        |
| 8.3.5     | Nœud.....                                                                                     | 321        |
| 8.3.6     | Ré-action .....                                                                               | 323        |
| 8.3.7     | Dénouement .....                                                                              | 325        |
| 8.3.8     | Seconds nœuds, ré-actions et dénouements .....                                                | 327        |
| 8.3.9     | Situation finale .....                                                                        | 330        |
| 8.3.10    | Récapitulatif .....                                                                           | 332        |
| 8.4       | LES PERSONNAGES DANS LES MANUELS DE FLE.....                                                  | 334        |
| 8.4.1     | Caractéristiques générales des personnages en FLE.....                                        | 334        |
| 8.4.2     | Deux postures face aux personnages .....                                                      | 341        |
| 8.4.3     | Les messages moraux dans les manuels .....                                                    | 347        |
| 8.5       | CONCLUSION .....                                                                              | 352        |
| 8.5.1     | Constats issus de l'analyse des sous-genres .....                                             | 352        |
| 8.5.2     | Réflexions.....                                                                               | 353        |
| <b>9.</b> | <b>LES MANUELS ET LES LOIS SUR L'ÉDUCATION.....</b>                                           | <b>356</b> |
| 9.1       | L'ÉTUDE DES LOIS ÉDUCATIVES.....                                                              | 356        |
| 9.1.1     | Au-delà de la didactique des langues : les anciennes Lois fondamentales sur l'éducation ..... | 356        |
| 9.1.2     | La filiation entre les Lois fondamentales sur l'éducation.....                                | 360        |
| 9.1.3     | La méconnaissance des lois sur l'éducation en FLE.....                                        | 365        |
| 9.1.4     | Hypothèses et pistes interprétatives .....                                                    | 368        |
| 9.2       | INTERTEXTUALITÉ ET INTERDISCURSIVITÉ.....                                                     | 370        |
| 9.2.1     | Reprise des notions .....                                                                     | 370        |
| 9.2.2     | La reprise des formules dans les guides pédagogiques du primaire au secondaire.....           | 375        |
| 9.2.2.1   | L'école primaire .....                                                                        | 375        |



|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| 9.2.2.2 Le collège .....                                             | 377        |
| 9.2.2.3 Le lycée .....                                               | 381        |
| 9.2.3 Des lignes guides à la matérialité discursive des manuels..... | 384        |
| 9.2.3.1 La poursuite de la vérité .....                              | 385        |
| 9.2.3.2 Le génie incompris.....                                      | 391        |
| 9.2.4 De la communication entre plusieurs discours.....              | 392        |
| 9.2.4.1 Les Jeux Olympiques comme opportunité .....                  | 393        |
| 9.2.4.2 Les Jeux Olympiques et la didactique des langues .....       | 398        |
| 9.2.4.3 Mise en perspective .....                                    | 403        |
| 9.3 CONCLUSION PROVISoire.....                                       | 408        |
| <b>CONCLUSION .....</b>                                              | <b>410</b> |
| BIBLIOGRAPHIE .....                                                  | 422        |
| CORPORA DE RÉFÉRENCE .....                                           | 451        |
| INDEX DES NOTIONS.....                                               | 456        |
| INDEX DES AUTEURS .....                                              | 457        |
| ANNEXES.....                                                         | 463        |

## INDEX DES IMAGES

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| IMAGE 1.1 Les trois étapes du <i>yakudoku</i> (source : Kern, 2000 : 122).....                                                                            | 35  |
| IMAGE 1.2 Extrait de l'ouvrage <i>FURANSU jizai</i> (source : Hashizume, 1870).....                                                                       | 36  |
| IMAGE 6.1 Correspondance entre les mentions en haut des couvertures (moitié supérieure de l'image) et la liste du ministère (moitié inférieure).....      | 133 |
| IMAGE 6.2 Mise en relief des deux organisations textuelles de l'avant-propos de [VTP].....                                                                | 142 |
| IMAGE 6.3 Extrait de la première leçon du manuel « フランス語第一歩 <i>je sais lire</i> » (source : Kawamori, 1948 : 22).....                                     | 151 |
| IMAGE 6.4 Extrait d'un encadré du manuel « 訳読フランス語の入門 <i>le français par la version</i> » (source : Kasue, 1968 : 34).....                                | 152 |
| IMAGE 6.5 Extrait de la leçon 3 du manuel <i>Le français, Passionnément 1</i> (source : Anan & Morin, 2015).....                                          | 153 |
| IMAGE 6.6 Indiquer (et/ou demander) ce qu'est un objet dans trois manuels.....                                                                            | 154 |
| IMAGE 7.1 Détail des dialogues [ALD 19].....                                                                                                              | 164 |
| IMAGE 7.2 Un exemple de la constitution du texte dans la Leçon 9 [UNI 108-111].....                                                                       | 170 |
| IMAGE 7.3 Deux questions de compréhension suivies de deux questions pour une production orale/écrite libre en bas d'une lecture optionnelle [MW1 84]..... | 172 |
| IMAGE 7.4 Exercices d'application des règles grammaticales [A&K 38].....                                                                                  | 173 |
| IMAGE 7.5 Exercices tirés de la Leçon 10 ( <i>les aliments</i> ) [ES1 58-59].....                                                                         | 175 |
| IMAGE 7.6 Exercice de compréhension orale [ALD 23].....                                                                                                   | 176 |
| IMAGE 7.7 Exercice d'association [ES1 57].....                                                                                                            | 176 |
| IMAGE 7.8 Activité de réflexion sur les formes linguistiques présentées dans le manuel [ALD 19].....                                                      | 185 |
| IMAGE 7.9 Extrait d'une unité <i>Culture talk</i> sur la cuisine [PAS 64].....                                                                            | 191 |
| IMAGE 7.10 La première image de la leçon 2 dans <i>Navi.fr</i> [NAV 20].....                                                                              | 204 |
| IMAGE 7.11 Une image illustrant la production de melons sur l'île de Hokkaido.....                                                                        | 213 |
| IMAGE 7.12 « Il y a tellement de choses dont on peut être fiers à "Echizen Ōno" ».....                                                                    | 214 |
| IMAGE 7.13 Encadré de grammaire [NAV 47].....                                                                                                             | 218 |
| IMAGE 7.14 Consignes dans <i>My Way</i> [MW1 79].....                                                                                                     | 228 |
| IMAGE 7.15 <i>Attention à la prononciation ! nous faisons</i> [NUFUZON] [NAV 47].....                                                                     | 236 |
| IMAGE 7.16 <i>*seulement dans les cas où le mot commence par voyelle (ou h muet)</i> [A&K 37].....                                                        | 237 |
| IMAGE 7.17 <i>N.B. dans les phrases négatives, l'article partitif qui précède le cod change [et devient] de (cf. p.10)</i> [VTP 28].....                  | 237 |
| IMAGE 7.18 Notes en marge de page [ES1 58].....                                                                                                           | 238 |
| IMAGE 7.19 Utilisation de la traduction (en bas à droite) pour aider les apprenants [MJE 54].....                                                         | 239 |

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>IMAGE 7.20</b> Le camping dans un manuel d'anglais pour le collège [ <i>Sunshine 1</i> , 34-35].....         | 244 |
| <b>IMAGE 7.21</b> Extrait de la dernière page de la Leçon 7 [MJE 39].....                                       | 248 |
| <b>IMAGE 7.22</b> Première partie du texte de la Leçon 6 dans <i>My Way I</i> [MW1 74] .....                    | 249 |
|                                                                                                                 |     |
| <b>IMAGE 8.1</b> Les couvertures des unités où l'on retrouve les génies incompris.....                          | 295 |
| <b>IMAGE 8.2</b> Extrait sur Jonas Hanway [NOW 30] .....                                                        | 296 |
| <b>IMAGE 8.3</b> Extrait sur William Kamkwamba [CR2 5].....                                                     | 299 |
| <b>IMAGE 8.4</b> Quelques couvertures des personnages exemplaires dans <i>Crown I</i> et <i>Crown II</i> .....  | 315 |
| <b>IMAGE 8.5</b> Double page sur Nadeshiko Japan [CR2] / page sur Kanakuri [MW1].....                           | 315 |
| <b>IMAGE 8.6</b> Vue d'ensemble de l'unité optionnelle <i>Heroic Losers</i> dans le manuel <i>Crown I</i> ..... | 316 |
| <b>IMAGE 8.7</b> Extrait sur Kawai Jun'ichi [ <i>Sunshine 2</i> , 54-55] .....                                  | 342 |
| <b>IMAGE 8.8</b> Dialogues de début d'unité (à gauche) / dialogues en fin d'unité (à droite) [ALD 7 ; 9].....   | 343 |
|                                                                                                                 |     |
| <b>IMAGE 9.1</b> Schéma explicatif de la structure des manuels <i>One World</i> [KYŌ_PRO : 1].....              | 380 |
| <b>IMAGE 9.2</b> Exercice de compréhension [PRO 28] .....                                                       | 387 |
| <b>IMAGE 9.3</b> Exercice de compréhension du texte [UNI 27].....                                               | 388 |
| <b>IMAGE 9.4</b> Exemple de mise en pratique des connaissances développées à l'école [MEXT_MÉD, 2017] .....     | 397 |

## INDEX DES FIGURES

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>FIGURE 1.1</b> Le système éducatif au Japon (source : Mext, s.d. [ED]) .....                                                          | 49  |
| <b>FIGURE 1.2</b> L'évolution des cours d'anglais entre 1999 et 2009 (source : Glasgow & Paller, 2013 : 116) .....                       | 51  |
| <b>FIGURE 1.3</b> Lycées proposant des cours dans des langues autres que l'anglais (source : Ronci, 2020b) .....                         | 52  |
| <b>FIGURE 1.4</b> Moyennes au test du centre national des admissions à l'université (source : Yamazaki, 2013 : 20) ..                    | 60  |
| <br>                                                                                                                                     |     |
| <b>FIGURE 3.1</b> La place de la linguistique textuelle au sein de l'analyse des discours (source : Adam, 2011a/2015 : 31) .....         | 82  |
| <b>FIGURE 3.2</b> Les paliers d'analyse du discours et d'analyse textuelle (source : Adam, 2011a/2015 : 45).....                         | 83  |
| <br>                                                                                                                                     |     |
| <b>FIGURE 4.1</b> Schéma des macro-fonctions interactionnelles dans l'analyse de l'écriture académique (source : Hyland, 2008 : 6) ..... | 97  |
| <b>FIGURE 4.2</b> Modification du cadre de Hyland (2008) pour l'adapter à notre corpus (source : Ronci, 2020c : 38)                      | 100 |
| <b>FIGURE 4.3</b> La première moitié des marques évaluatives dans les manuels d'eFl (source : Ronci, 2020c : 40)....                     | 106 |
| <b>FIGURE 4.4</b> Réseau pour une classification des acteurs sociaux (source : van Leeuwen, 2008 : 52).....                              | 110 |

# INDEX DES TABLEAUX

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| TABLEAU 4.1 Cadre pour l'analyse des statuts des représentations sociales (source : von Münchow, 2021a : 81)<br>.....                               | 115 |
| TABLEAU 6.1 Les manuels du corpus de référence (sous-ensemble d'EFL).....                                                                           | 131 |
| TABLEAU 6.2 Les manuels du corpus de référence (sous-ensemble de FLE) .....                                                                         | 140 |
| TABLEAU 7.1 Cadre méthodologique pour l'analyse des manuels suivant les propositions de Littlejohn (2011)<br>(source : Ronci, 2020c).....           | 171 |
| TABLEAU 7.2 Distribution de la prise de parole dans les manuels d'EFL et FLE.....                                                                   | 173 |
| TABLEAU 7.3 Distribution du focus des exercices dans le corpus d'EFL et FLE.....                                                                    | 177 |
| TABLEAU 7.4 Opérations mentales sollicitées dans les manuels d'EFL et de FLE .....                                                                  | 179 |
| TABLEAU 7.5 Distribution des activités entre exercices à faire en autonomie et en groupes.....                                                      | 181 |
| TABLEAU 7.6 Caractéristiques des contenus proposés par les manuels en termes d' <i>input</i> .....                                                  | 183 |
| TABLEAU 7.7 Caractéristiques des contenus proposés par les manuels en termes d' <i>output</i> .....                                                 | 186 |
| TABLEAU 7.8 Exemples de marques axiologiques .....                                                                                                  | 222 |
| TABLEAU 7.9 Exemples de marques affectives .....                                                                                                    | 222 |
| TABLEAU 7.10 Notes en fin d'activité [MJE 90] .....                                                                                                 | 247 |
| TABLEAU 8.1 La décomposition du texte biographique chez différents auteurs (source : Rosier, 2002 : 72).....                                        | 275 |
| TABLEAU 8.2 Classement des <i>personnages</i> (à l'exception des personnages exemplaires) dans les manuels d'EFL<br>selon le sexe de naissance..... | 278 |
| TABLEAU 8.3 Classement des <i>personnages</i> (à l'exception des personnages exemplaires) dans les manuels d'EFL<br>selon la nationalité .....      | 279 |
| TABLEAU 8.4 Caractéristiques générales des personnages exemplaires .....                                                                            | 284 |
| TABLEAU 8.5 Schéma indicatif des archétypes et images archétypales présentes dans les manuels d'EFL .....                                           | 286 |
| TABLEAU 8.6 Schéma de l'image archétypale du génie incompris .....                                                                                  | 293 |
| TABLEAU 8.7 Résumé du contenu des séquences narratives du génie incompris.....                                                                      | 294 |
| TABLEAU 8.8 Récapitulatif de l'image archétypale du génie incompris .....                                                                           | 307 |
| TABLEAU 8.9 Schéma de l'image archétypale du vainqueur (athlète) .....                                                                              | 310 |
| TABLEAU 8.10 Résumé du contenu des séquences narratives du vainqueur .....                                                                          | 311 |
| TABLEAU 8.11 Récapitulatif de l'image archétypale du vainqueur.....                                                                                 | 333 |
| TABLEAU 8.12 Classement des <i>personnages</i> dans les manuels de FLE selon le sexe de naissance .....                                             | 335 |
| TABLEAU 8.13 Classement des <i>personnages</i> dans les manuels de FLE selon la nationalité .....                                                   | 337 |

|                                                                                                                   |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <b>TABLEAU 9.1</b> Comparaison de segments similaires dans les lois de 1947 et 2006.....                          | 363-364 |
| <b>TABLEAU 9.2</b> Reprise de formules de la Loi fondamentale sur l'éducation de 2006 dans <i>One World</i> ..... | 381     |
| <b>TABLEAU 9.3</b> Extraits des objectifs du manuel <i>Crown I</i> [CR1_AIM] .....                                | 383     |



# NOTATION, SYSTÈMES DE TRANSCRIPTION ET

## ABRÉVIATIONS

### Références bibliographiques et références aux *corpora*

Tout au long de la thèse, les références bibliographiques seront marquées par des parenthèses ( ), alors que toute référence tirée des *corpora* sera indiquée à l'aide de crochets [ ]. Pour une lecture plus aisée, les références liées au corpus seront signalées par des sigles et abréviations et présentées séparément dans la bibliographie.

### Translittération scientifique

Au sein de cette thèse, nous adoptons le parti pris de présenter les emprunts et les noms propres suivant une translittération la plus scientifique possible. Ainsi, la capitale du Japon est écrite Tōkyō (et non Tokyo) pour respecter l'allongement vocalique du japonais, des substantifs comme *samurai* présentés sans les franciser (samouraï) avec un italique signalant l'emprunt et les noms propres introduits selon l'ordre du pays d'origine (dans le cas du Japon, le nom de famille suivi du prénom et pas l'inverse). Plus de détails sont fournis dans les pages qui suivent.

Le même principe de translittération scientifique s'applique aux autres langues, notamment le russe : ainsi les pères du dialogisme sont translittérés Bahtin et Vološinov suivant la norme ISO (1995)<sup>1</sup> au lieu de Bakhtine/Bachtine et Volochinov/Voloshinov ou d'autres variantes. La norme ISO de 1995 permettant d'associer un seul caractère de l'alphabet latin à chacun des caractères du cyrillique, cette lecture univoque permet d'éviter d'éventuelles fluctuations ou imprécisions. Pour une lecture plus aisée, nous signalons le pluriel de certains mots latins en italique (*corpora*, *curricula* et *foci*). Le singulier étant plus commun même en français (corpus, curriculum, focus), il n'est pas marqué par l'italique au sein de la thèse.

---

<sup>1</sup> Disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.iso.org/fr/standard/3589.html>



## Présentation des extraits en japonais

Dans cette thèse, les extraits du corpus en japonais sont présentés comme suit :

- (1) 短い会話ですから、暗記するくらい繰り返し言ってみてください。[VTP i]  
mijikai kaiwa desu kara, anki suru kurai kurikaeshi itte mite kudasai.  
(Court dialogue COP CAU, mémoriser étendue répétition dire.TE ASP.TE s'il-vous-plait.)  
« Les dialogues étant courts, essayez de les répéter jusqu'à les mémoriser. »
- (2) 以下の表現を使って、普通、朝食・昼食・夕食に何を食べるのかお互いに話しましょう。Dites ce que vous mangez habituellement le matin, le midi et le soir. [ES1 56]  
ika no hyōgen wo tsukatte, futsū, chōshoku / chūshoku / yūshoku ni nani wo taberu no ka otagai ni hanashimashō.  
(En-dessous ATT expression ACC utiliser.TE, normal, petit-déjeuner, déjeuner, dîner ABL quoi ACC manger NML Q PFX-l'un-l'autre ADV parler.POL.VOL.)  
« Discutez les uns avec les autres [réciproquement] de ce que vous mangez d'habitude le matin, le midi et le soir en utilisant les expressions ci-dessous. »

Le numéro de l'extrait<sup>2</sup> est suivi de l'extrait lui-même, de sa transcription, d'une analyse linguistique (entre parenthèses) et de notre traduction (entre chevrons). La transcription et l'analyse sont marquées à travers le choix d'une police différente. Dans la traduction, nous sacrifions parfois l'aspect naturel du français pour choisir des formes qui reproduisent quelque peu les indices linguistiques visibles en japonais.

S'agissant de manuels de langues étrangères, il est possible que d'autres langues soient présentes à côté du japonais, notamment pour traduire le contenu de la proposition de la langue maternelle à la langue étrangère : c'est le cas dans l'exemple (2), qui reproduit la juxtaposition de phrases (japonais et français) telle qu'elle se présente dans le manuel. La fin de l'extrait est signalée par des crochets [ ] à l'intérieur desquels nous marquons le nom du manuel (de manière abrégée) et la page où se trouve l'extrait. Naturellement, quand le japonais est accompagné d'autres langues, la transcription, analyse et traduction se réfèrent uniquement aux propositions en japonais.

## Transcription du japonais

### *Translittération*

---

<sup>2</sup> La numérotation dans cette section est indicative : les extraits du corps de la thèse seront numérotés à partir de (1) et pas de (3), ces exemples servant uniquement à montrer comment se présentent les exemples en japonais.

La langue japonaise peut être écrite à travers des systèmes de signes différents, comme le montre l'exemple ci-dessous, tiré de notre corpus :

[...] 単語リスト A と B の単語 [...]

Dans ce syntagme nominal nous trouvons, dans l'ordre : 単語 deux *kanji* ou sinogrammes, caractères logographiques d'origine chinoise qui ont été importés et adaptés au Japon ; リスト trois *katakana*, caractères phonographiques qui composent l'un des deux syllabaires du japonais (en l'occurrence, celui que l'on utilise principalement aujourd'hui pour signaler les emprunts aux langues étrangères) ; A une lettre de l'alphabet latin ; と un *hiragana*, un caractère phonographique composant l'autre syllabaire du japonais (que l'on retrouve notamment pour les particules reliant les éléments de la phrase, ou encore dans les déclinaisons verbales) ; B une lettre de l'alphabet latin ; の un autre *hiragana* ; 単語 deux *kanji* (sinogrammes).

Notre corpus étant composé d'ouvrages scolaires, nous postulons une utilisation non marquée de ces quatre modes d'écriture et nous choisissons donc de ne pas signaler la différence entre *kanji* et *hiragana*<sup>3</sup>. Toutefois, s'agissant de manuels de langues étrangères, nous marquons la présence de mots en *katakana* (la plupart du temps, des emprunts) en translittérant ces derniers en lettres majuscules. Ainsi, l'exemple présenté plus haut apparaîtrait comme suit :

[...] 単語リスト A と B の単語 [...]  
[...] tango RISUTO A to B no tango [...]  
([...] vocabulaire liste A et B GEN vocabulaire [...])  
« Le vocabulaire des listes de vocabulaire A et B »

Pour translittérer le japonais, nous choisissons d'utiliser majoritairement le système Hepburn modifié<sup>4</sup> qui permet de reproduire de manière plus fidèle la prononciation, suivant aussi Claudel (Claudel et Tréguer-Felten, 2006) dans son choix de transcription des particules *wa* (は), *he* (へ) et *wo* (を). Pour représenter l'allongement vocalique, nous suivons le choix des linguistes Labrune,

---

<sup>3</sup> Les choix arbitraires d'utilisation de modes d'écriture différents sont tout à fait pertinents dans d'autres types d'études (Claudel, 2006) ; or, ici, les auteurs suivent la norme d'usage classique, ce qui nous pousse à ne pas signaler de différence entre l'utilisation des *kanji* et des *hiragana*.

<sup>4</sup> Pour un tableau présentant le système de romanisation du japonais, nous renvoyons à Labrune *et al.* (2019 : 239).

Bazantay et Nakamura-Delloye (2019) d'adopter un macron sur les voyelles concernées : ainsi 紹介 est transcrit *shōkai* et パンケーキ devient *PANKĒKI*<sup>5</sup>.

### *Segmentation de la phrase*

Le japonais ne marquant pas d'espaces entre les éléments qui constituent ses phrases, l'exemple ci-dessus pourrait presque se présenter ainsi en transcription : *tangoRISUTOAtoBnotango*. Cependant, cette non-segmentation de la phrase (ou du syntagme, dans ce cas) ne permettrait pas de rendre compte des parties du discours et rendrait la lecture peu aisée. Comme le montrent Labrune et ses collègues (*Ibid.*, chapitre 5.2), la question de la segmentation de la phrase en translittération est complexe, la catégorisation des éléments basée sur des critères sémantiques ou grammaticaux se heurtant souvent à des limites. Une division fonctionnelle proposée par certains linguistes est celle entre mots autonomes (mots variables prédicatifs – verbes et adjectifs – et mots non variables, comme les noms, pronoms, adverbes, adnominaux, conjonctions et interjections) et mots non autonomes (auxiliaires et particules). Ce type de segmentation permet notamment de détacher les verbes de leurs aspects ou des auxiliaires, comme le montre la séparation, dans les exemples de Labrune *et al.* (*Ibid.* : 145), entre *kuru* (来る) et *darō* (だろ), à savoir entre le verbe « venir » et l'auxiliaire modal signalant la conjecture. Toutefois, dans certains cas, le verbe lui-même peut contenir plusieurs informations, comme la présence d'une voix passive, endoactive, potentielle ou factitive. Face à ces exemples, les chercheurs proposent une transcription qui distinguerait la voix à l'aide d'un trait d'union : *omoidasu* (forme du dictionnaire) s'oppose alors à *omoidasa-reru* (voix endoactive) (*Ibid.* : 150). Ce type de distinction nous semblant aller au-delà des objectifs de cette thèse, nous préférons présenter les voix sans marquer de tiret dans la translittération (donc « *omoidasareru* »), tout en signalant leur présence dans l'analyse linguistique. Par exemple, en reprenant le prédicat de l'exemple (2) et l'adverbe qui précède, nous proposons :

[...]お互いに話しましょう。

[...] otagai ni hanashimashō.

([...] PFX-l'un-l'autre ADV parler.POL.VOL.)

« Discutez réciproquement [...] »

---

<sup>5</sup> La majuscule signalant l'utilisation des *katakana* pour l'emprunt au mot anglais *pancake*.

Cette transcription permet de rendre compte de la construction du syntagme adverbial « otagai ni » à travers l'utilisation d'un préfixe de politesse *o-* (お), du syntagme « l'un-l'autre » (互い *tagai*)<sup>6</sup> et de la particule *ni* (に) qui permet de créer une forme adverbiale. Ensuite, le verbe transcrit comme *hanashimashō* est décomposé directement dans l'analyse linguistique, où on constate qu'il s'agit du verbe parler (話す *hanasu*) à la forme polie (話します *hanashimasu*) et volitive (話しましょう *hanashimashō*).

En ce qui concerne l'utilisation de mots-clés en japonais à l'intérieur du texte, nous suivons les propositions graphiques proposées par l'Université d'Orléans pour ses publications, à savoir de présenter le mot d'abord en français, suivi par la version japonaise entre parenthèses (en idéogrammes et puis translittéré). Pour citer un exemple extrait du premier chapitre de la thèse :

[...] l'essor des « études hollandaises » (蘭学 *rangaku*) à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle [...].

Quelques exceptions pourront être faites dans les cas où nous attarderons avec plus d'insistance sur les mots japonais eux-mêmes, ces derniers pouvant alors apparaître en dehors des parenthèses.

---

<sup>6</sup> Nous utilisons des tirets dans notre traduction pour éviter que les lecteurs peu familiarisés avec le japonais ne passent d'un élément à un autre de la phrase. Par exemple, un ensemble de deux sinogrammes comme 食卓 (*shokutaku*) signifie « table » dans le sens de la table à manger. Ainsi, la traduction présentera « table-à-manger » pour indiquer que les trois éléments du français traduisent un seul mot japonais.

## Abréviations dans l'analyse linguistique du japonais

|     |                       |     |                                     |
|-----|-----------------------|-----|-------------------------------------|
| ABL | Ablatif               | NEG | Négatif                             |
| ACC | Accusatif             | NIT | Marqueur d'information non intégrée |
| ADV | Forme adverbiale      | NML | Nominalisateur                      |
| ALL | Allatif               | NOM | Nominatif                           |
| ASP | Aspect                | PAS | Passé                               |
| ATT | Forme attribut        | PFX | Préfix                              |
| CAU | Suffixe causatif      | PL  | Pluriel                             |
| CIT | Particule de citation | POL | Suffixe de politesse                |
| COD | Conditionnel          | POT | Suffixe potentiel                   |
| COM | Comitatif             | PP  | Particule pragmatique               |
| CON | Connecteur            | PSS | Suffixe passif                      |
| COP | Copule                | Q   | Question                            |
| DAT | Datif                 | QTF | Quantificateur                      |
| DES | Forme désidérative    | REN | Base connective                     |
| GEN | Génitif               | REP | Représentatif                       |
| IMP | Impératif             | SFX | Suffixe                             |
| INS | Instrumental          | TE  | Forme en <i>-te</i> (conjonctive)   |
| LOC | Locatif               | TMP | Temporel                            |
| MOD | Expression modale     | TOP | Topic (thème)                       |
|     |                       | VOL | Volitif                             |

## Abréviations courantes

|       |                                                     |
|-------|-----------------------------------------------------|
| ADC   | Analyse du Discours Contrastive                     |
| CECRL | Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues |
| EFL   | English as a Foreign Language                       |
| FLE   | Français Langue Étrangère                           |

## INTRODUCTION

Comme c'est souvent le cas dans le domaine de l'analyse du discours contrastive, une curiosité intellectuelle et un étonnement apparemment inexplicable se trouvent à l'origine de ce travail de recherche.

Passionnée à la fois par les cultures étrangères et la didactique des langues, c'est lors de notre Master en didactique du français langue étrangère (FLE) que nous avons commencé à nous interroger sur l'enseignement des langues étrangères au-delà du cadre européen ou états-unien qui occupent la majorité de l'espace de discussion francophone et anglophone. En particulier, l'étude eurocentrée de l'évolution des méthodologies en didactique des langues a éveillé notre curiosité vis-à-vis d'autres contextes, plus précisément ceux de l'Asie de l'Est et du Japon. Nous avons alors entrepris, en Master 2, un travail de recherche visant à établir un panorama de l'étude des langues étrangères sur l'archipel nippon : alors que de nombreuses publications se sont penchées sur l'éducation au Japon, celles qui sont consacrées à la didactique des langues et notamment au français (du moins, lorsqu'elles sont rédigées en français et en anglais) sont extrêmement rares et partielles. Notre objectif a été alors de tenter d'apporter un éclairage sur ce sujet à travers une étude diachronique impliquant l'analyse de six manuels de français langue étrangère datés de 1870 à 2015. Or, malgré le choix d'un cadre méthodologique courant dans le domaine de la didactique et nonobstant les informations recueillies grâce à nos analyses, à la fin de la rédaction du mémoire nous avons le sentiment qu'il restait encore beaucoup de choses à dire et que nous n'avions fait qu'effleurer la surface des manuels.

Suite à cette première étude, nous avons continué de nous documenter sur la didactique des langues au Japon, ce qui nous a menée aussi à élargir notre vision pour passer du FLE à l'enseignement d'autres langues étrangères. C'est notamment en comparant des informations sur l'enseignement du français et de l'anglais que certains étonnements ont alors fait surface dans notre esprit. En effet, l'étude du contexte historique japonais nous avait permis de constater des mouvements d'ouverture et de fermeture qui ont profondément marqué la didactique des langues, ainsi que les statuts qu'ont pu avoir, à des moments différents, des langues telles que l'anglais ou le français, menant au succès de l'une et au déclin de l'autre. Face à la situation actuelle, où l'anglais langue étrangère (EFL) est obligatoire dès l'école primaire et le FLE est facultatif, nous

nous sommes demandé quelles raisons pouvaient pousser de nombreux lycéens à choisir d'étudier le français. Dans un cadre où la recherche scientifique semble affirmer que l'apprentissage des langues au Japon n'est orienté que vers la réussite des examens d'entrée à l'université, ce choix serait d'autant plus étonnant qu'un nombre extrêmement réduit de lycéens seulement choisit de passer l'examen en français (malgré la possibilité de le faire dans un quart des universités). Si l'apprentissage des langues n'était voué qu'au succès à un test déterminé, à quoi bon étudier une langue que l'on n'adopterait pas pour passer ladite épreuve ? Nous avons donc émis l'hypothèse qu'à des langues aux statuts différents pouvaient correspondre des attentes différentes (anglais obligatoire, utile pour l'examen d'entrée, opposé au français facultatif qui permettrait de voyager, par exemple). Nous nous sommes alors demandé de quelle manière cette opposition pouvait se concrétiser dans les supports pédagogiques, censés non seulement répondre aux objectifs des apprenants, mais aussi, par la même occasion, nous informer sur la manière dont ces derniers étaient vus par les auteurs. Cette dernière question a émergé, pour nous, grâce à la découverte des travaux de von Münchow (2009) sur les manuels de lecture en France et en Allemagne, montrant des représentations différentes des élèves que nous souhaitions alors appréhender dans un corpus de manuels de langues.

Dans ses premières versions, notre projet de recherche incluait une série d'enquêtes semi-dirigées menées dans les villes de Tōkyō et Ōsaka (deux endroits où le FLE est particulièrement présent) pour tenter de rendre compte des attentes des élèves par rapport à l'enseignement des deux langues. Pour de multiples raisons, la thèse a ensuite emprunté un autre chemin, dicté notamment par un deuxième questionnaire et par les premières lectures flottantes de notre corpus. En effet, les recherches scientifiques (Humphries, 2013 ; Glasgow & Paller, 2013) insistent sur un certain décalage entre les lignes guides du ministère de l'éducation et les manuels d'anglais : ces derniers semblent ne pas suivre les recommandations du premier alors qu'ils sont soumis à son approbation pour la publication. En particulier, depuis une trentaine d'années le gouvernement multiplie les directives prônant des méthodologies communicatives, mais les manuels eux-mêmes proposent des approches différentes. Cette contradiction mise en évidence depuis plusieurs années par les chercheurs nous a d'autant plus interpellée que les études en didactique n'arrivaient pas à en expliquer les raisons, se concentrant plutôt sur les conséquences. En parallèle, nous avons pris connaissance de notre corpus pour la première fois : c'est à ce moment-là que nous avons perçu des différences remarquables entre les manuels d'anglais et de français. Celles-ci nous semblaient aller bien au-delà d'une divergence entre méthodologies didactiques, mais une simple lecture ne

nous permettait pas de situer ces différences avec précision. Nous avons alors décidé de consacrer notre travail de recherche à l'explication de cet étonnement émergeant à la fois de la lecture du corpus et des contradictions relevées par des études en didactique des langues.

Il nous a semblé que l'analyse du discours contrastive (ADC) développée par von Münchow depuis 2001 constitue le meilleur moyen d'appréhender notre problématique, nous permettant de saisir dans le détail ce qui se passe véritablement au sein des manuels de langue. En effet, dès les premières lectures du corpus, ce n'est qu'en opposant constamment les ouvrages de FLE et d'EFL que nous avons pu dégager certaines caractéristiques qui auraient pu nous échapper autrement. Cette impression de différence étant justement à la base des pratiques en ADC, nous avons alors continué dans cette perspective en précisant notre problématique au fur et à mesure d'analyses linguistiques fines.

Cette thèse est organisée en trois parties, pour un total de neuf chapitres : la première partie est dédiée au contexte de l'étude, ainsi qu'à la problématique ; la deuxième partie présente le cadre théorique et méthodologique sollicité dans cette thèse, détaillant par la suite les *corpora* de référence ; enfin, dans une troisième partie sont exposés les résultats des analyses dans une optique interprétative allant des manuels au monde extérieur.

Dans le premier chapitre, nous présentons le cadre contextuel de la didactique des langues au Japon, commençant par un bref aperçu historique de l'évolution de ce domaine ; le chapitre se poursuit sur un état des lieux de la didactique de l'anglais et du français aujourd'hui sur l'archipel, illustrant à la fois des constats factuels et des interrogations ou problématiques soulevées par la recherche. Un deuxième chapitre précise la problématique et les questions de recherche qui régissent cette thèse, au vu du contexte et des interrogations soulevées dans le premier.

Le troisième chapitre est consacré au cadre théorique : nous situant dans la tradition de l'analyse du discours française et, plus précisément, dans l'analyse du discours contrastive, nous présentons l'émergence de la première, ainsi que quelques-unes de ses caractéristiques principales, pour ensuite détailler la deuxième, avec ses principes, défis et les notions-clés sur lesquelles elle s'appuie. Nous terminons ce chapitre en précisant de quelle manière notre étude s'insère au sein de cet arrière-plan théorique. Dans le quatrième chapitre, nous commençons par présenter le cadre méthodologique qui nous a permis, dans un premier temps, de recueillir de nombreuses



marques linguistiques dans une perspective d'analyse très globale ; ensuite, nous illustrons d'autres apports théoriques et méthodologiques qui nous ont permis de dépasser le premier niveau d'analyse pour développer une approche davantage basée sur l'interprétation. Nous précisons dès à présent que la totalité des cadres méthodologiques sollicités au sein de la thèse n'est pas illustrée dans ce chapitre, certains d'entre eux étant approfondis directement dans les chapitres finaux<sup>7</sup>. Un cinquième chapitre apporte plus d'informations sur la méthodologie qui a été mobilisée pour réaliser des entretiens avec des auteurs des manuels de français, détaillant la structure des échanges, ainsi qu'un certain nombre de considérations éthiques. Enfin, le sixième chapitre est dédié à la constitution de deux *corpora* de référence, le premier composé de manuels scolaires (d'anglais et français langue étrangère) et le deuxième, institutionnel, de documents de nature variée ; des considérations sur le traitement du corpus sont apportées tout au long du chapitre et reprises dans sa conclusion.

La troisième partie de la thèse est dédiée aux résultats des analyses, organisés en trois chapitres. Le septième chapitre de cette étude est consacré à l'analyse contrastive et permet d'illustrer quelques différences structurales entre les manuels d'anglais et de français, en commençant par un bref aperçu sur le plan didactique pour ensuite approfondir et détailler la dimension linguistique. Ici, les résultats sont présentés suivant une optique interprétative qui se focalise sur la subjectivité des auteurs, ainsi que l'ethos discursif qu'ils construisent en termes de ton et de rôle, pour ensuite explorer les rapports que les auteurs entretiennent avec leurs lecteurs, les incluant ou les excluant de manière inégale selon le sous-ensemble du corpus. Au vu de ces résultats, nous proposons un bilan provisoire et quelques pistes d'interprétation qui ouvrent la voie aux chapitres suivants. Dans le huitième, nous explorons un sous-genre discursif qui caractérise les manuels d'anglais et qui constitue une clé de lecture importante permettant de relier les manuels à d'autres discours circulant au sein de la sphère sociale japonaise. Cette dernière est davantage mise en examen dans le neuvième chapitre, où nous tissons des liens intertextuels et interdiscursifs entre le corpus des manuels et le corpus institutionnel pour rendre compte de la tension dans laquelle sont prises les méthodes de langues.

---

<sup>7</sup> En effet, nous avons estimé que le fait de présenter immédiatement toutes les notions mobilisées n'aurait pas aidé le lecteur, qui aurait fait face à une longue liste d'éléments à l'apparence décousus. Ainsi, nous avons préféré ajouter des sous-chapitres méthodologiques dans les derniers chapitres pour préciser d'éventuels apports s'écartant de ceux qui avaient été détaillés dans le quatrième, ce qui devrait aussi rendre la lecture plus aisée (dans la mesure où il ne serait pas nécessaire de revenir en arrière pour comprendre de quoi il est question).

La conclusion clôt ce travail de recherche en mettant en perspective les résultats au prisme de la problématique annoncée dans le deuxième chapitre : sans répéter l'ensemble des considérations apportées tout au long de l'étude, nous proposons une interprétation permettant de répondre aux questions de recherche et faisant état des limites de notre thèse, ainsi que de possibles pistes d'ouverture pour le futur.

Face à un corpus composé de documents circulant au sein d'une société qui n'est pas la nôtre et au sein de laquelle nous n'avons pas grandi, nous avons mené ce travail de recherche dans une constante tension vers la plus grande objectivité possible, notamment en termes d'interprétation des résultats. Par ailleurs, notre expérience en tant que professeure de FLE a été une aide précieuse dans l'analyse des manuels, mais aussi un point de départ dont il a fallu se détacher pour tenter de rendre compte d'autres perspectives sur nos objets d'étude, soient-elles linguistiques, sociologiques ou anthropologiques.

# **PARTIE I**

## **CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE**

## 1

**CONTEXTE**

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments contextuels nécessaires à une compréhension des enjeux qui caractérisent actuellement l'enseignement des langues étrangères au Japon, avec une attention particulière pour l'EFL et le FLE. Dans un premier temps, nous aborderons l'évolution de la didactique des langues, en commentant brièvement quelques faits historiques ayant particulièrement marqué ce domaine. Dans un second temps, nous traiterons plus dans le détail la période contemporaine, en présentant le système éducatif actuel et en nous intéressant aux dernières évolutions législatives, avant de nous concentrer sur l'enseignement de l'anglais et du français aujourd'hui. Enfin, nous ferons état des inquiétudes actuelles en didactique des langues au Japon en différenciant plusieurs angles de recherche et *foci* d'intérêt pour obtenir un cadre général issu de recherches académiques diverses. Une fois ce contexte posé, un deuxième chapitre aura comme objectif de préciser la problématique de la thèse au prisme des considérations menées ici.

**1.1 L'évolution de la didactique des langues au Japon avant les années 2000**

L'objectif de ce sous-chapitre est de faire un état des lieux concis de l'évolution de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères au Japon des époques les plus anciennes jusqu'à la fin du XX<sup>e</sup> siècle. Les discours en didactique des langues d'aujourd'hui ayant hérité des statuts fluctuants des langues dans l'histoire des politiques linguistiques du Japon, il nous semble nécessaire de présenter ne serait-ce que quelques repères historiques, politiques et didactiques afin d'établir un cadre contextuel suffisamment clair pour appréhender les problématiques actuelles.

*1.1.1 Les langues étrangères avant Meiji*

L'histoire de l'enseignement et apprentissage des langues au Japon est intrinsèquement liée à l'histoire de l'écriture et à celle du système éducatif en général. En effet, pour reprendre les mots des historiens Macé et Macé, « [l]e Japon a appris à écrire de la Chine » (2006/2009 : 161), notamment par le biais du bouddhisme. Ce dernier fut établi officiellement vers la fin du VI<sup>e</sup> siècle, après avoir été introduit dans le pays quelques décennies plus tôt (Macé, 2009 : 80-81). Grâce à la mise en place de liens diplomatiques avec la Chine et la Corée et à la mobilisation de moines

contribuant à la diffusion des connaissances venant du continent, les lettres chinoises se diffusèrent dans l'archipel. Ainsi, « au début du VIII<sup>e</sup> siècle, les lettres chinoises étaient déjà pratiquées au Japon par un nombre d'hommes à peu près suffisant pour remplir les cadres de l'administration nouvelle et interpréter la littérature chinoise » (Hérail, 2009 : 92). C'est ainsi que pendant plusieurs siècles, les classiques chinois constituèrent la base de l'éducation, d'abord pour les élites cultivées (Macé & Macé, 2006/2009 : 162) et plus tard pour d'autres couches sociales, comme celle des guerriers et celle des marchands (*Ibid.* : 164). Après plusieurs siècles de guerres civiles ayant freiné le développement du système éducatif (Vercoutter, 1997 : 8), le régime du *shōgun* Tokugawa (1603-1867) permit de revenir à une stabilité interne au sein de laquelle l'éducation put connaître un véritable essor. C'est ainsi que le milieu du XVII<sup>e</sup> siècle fut caractérisé par la multiplication et la différenciation des institutions scolaires, entre « établissements directement liés à l'administration centrale, écoles à l'intérieur des fiefs, cours privés de niveau supérieur, écoles privées primaires » (Macé & Macé, 2006/2009 : 178), ces dernières étant à l'origine des écoles primaires modernes mises en place après la restauration Meiji (1868) (*Ibid.* : 181).

Le XVII<sup>e</sup> siècle fut aussi le moment où l'étude des langues étrangères, y inclus le chinois, se développa véritablement (Dore, 1965/2011 : 134), notamment pour avoir accès aux connaissances occidentales à un moment où le Japon se trouvait en quelque sorte isolé des autres pays. En effet, en 1635 le Japon avait signé l'*édit sakoku* (鎖国令) qui actait une fermeture du pays au commerce étranger ; bien que cet acte législatif ne parvint pas à rendre la nation impénétrable, les seuls échanges officiellement autorisés furent avec la Chine, ainsi qu'avec la Hollande pour les pays occidentaux (Horiuchi, 2006 : 77). Avant la fermeture, un siècle de contacts avec des marins, explorateurs et religieux portugais, français et européens en général<sup>8</sup> avait déjà permis aux savoirs occidentaux de commencer à susciter l'intérêt des Japonais, qui se basèrent sur le modèle chinois pour apprendre les autres langues étrangères. Ledit modèle consistait en une méthodologie<sup>9</sup> en trois étapes : le *sodoku* (素読), le *kaidoku* (会読) et enfin le *yakudoku* (訳読). La première suivait les

---

<sup>8</sup> La première source occidentale décrivant le Japon est Marco Polo dans *Il Milione*, publié à la fin du XIII<sup>e</sup> siècle (1975 [1298]), mais on relie les premiers vrais contacts entre Européens et Japonais à l'arrivée de navigateurs portugais en 1543 sur l'île de Tanegashima (de Castro (éd.), 2013 : 14).

<sup>9</sup> Nous distinguons, au sein de cette thèse, les mots *méthodologie* et *méthode*, suivant la définition de Galisson et Coste pour qui le premier indique l'« ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode » (1976 : 342). Ainsi, nous utilisons *méthodologie* pour décrire les principes sur lesquels se basent des pratiques d'enseignement, alors que le mot *méthode* est ici synonyme de manuel.

pratiques déjà établies depuis des siècles pour réciter les *sūtra*, à savoir l'imitation de la prononciation chinoise par les Japonais (Macé & Macé, 2006/2009 : 161) : lors du *sodoku*, les élèves répétaient les sons prononcés par le maître en se focalisant uniquement sur ces derniers et non sur le sens du texte qu'ils suivaient juste des yeux (Shimizu, 2010 : 7). Après cette étape venait la lecture collective (*kaidoku*), où était travaillée la compréhension du texte. Enfin, on passait au *yakudoku*, une phase divisée à son tour en trois parties qui fut prise en guise de modèle pour l'enseignement des langues européennes aussi. Dans le *yakudoku* (littéralement, « traduction-lecture »), les apprenants suivaient les trois étapes illustrées dans l'image ci-dessous.

---

[Target language sentence] She has a nice table in her room.

**Stage 1** [The reader makes a word-by-word translation]

|               |                 |                   |                 |               |             |                  |             |
|---------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------|-------------|------------------|-------------|
| She           | has             | a                 | nice            | table         | in          | her              | room        |
| <i>kanojo</i> | <i>motteiru</i> | <i>hitotsu-no</i> | <i>sutekina</i> | <i>teburu</i> | <i>naka</i> | <i>kanojo-no</i> | <i>heya</i> |

**Stage 2** [Translated words reordered in accordance with Japanese syntax]

|               |                  |             |             |                   |                 |               |                 |
|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------------|-----------------|---------------|-----------------|
| <i>Kanojo</i> | <i>kanojo-no</i> | <i>heya</i> | <i>naka</i> | <i>hitotsu-no</i> | <i>sutekina</i> | <i>teburu</i> | <i>motteiru</i> |
|---------------|------------------|-------------|-------------|-------------------|-----------------|---------------|-----------------|

**Stage 3** [Recoding in Japanese syntax]

*Kanojo-wa kanojo-no heya-no naka-ni hitotsu-no sutekina teburu-wo motteiru*

---

**Image 1.1** Les trois étapes du *yakudoku* (source : Kern, 2000 : 122)<sup>10</sup>

Dans notre précédente étude de Master, nous avons pu observer le même schéma dans l'un des tous premiers manuels de langue française : l'Image 1.2 montre clairement que les phrases en langue étrangère sont accompagnées de chiffres en japonais pour indiquer l'ordre des éléments syntaxiques dans une démarche contrastive.

---

<sup>10</sup> La source d'où Kern tire cette image est : Hino, N. (1992). The yakudoku tradition of foreign language literacy in Japan. *Cross-cultural literacy: Global perspectives on reading and writing*, 99-111.

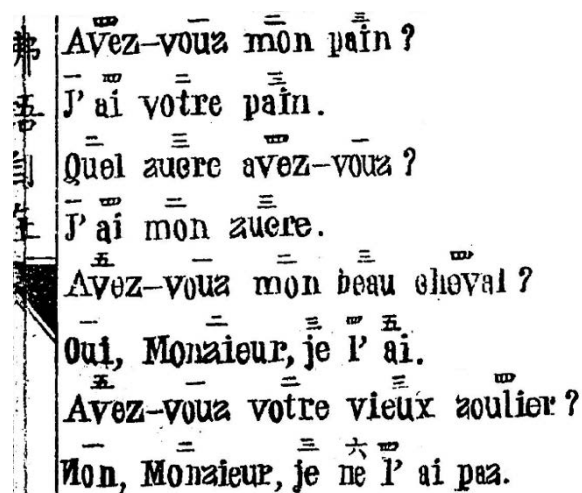


Image 1.2 Extrait de l'ouvrage *FURANSU jizai* (source : Hashizume, 1870)<sup>11</sup>

La même méthodologie fut à la base des premiers apprentissages du néerlandais (Dore, 1965/2011 ; Shimizu, 2010) dont l'intérêt, comme c'était le cas pour le chinois, ne résidait pas en la langue elle-même, mais en la transmission de connaissances qu'elle permettait. D'abord apanage du cercle des interprètes de Nagasaki, dont les compétences au XVII<sup>e</sup> siècle étaient jugées comme « très médiocres » (Horiuchi, 2006 : 78), l'essor des « études hollandaises » (蘭学 *rangaku*) à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, la publication des premiers manuels de langues et la création d'écoles rendirent l'étude des langues étrangères plus accessible et mieux systématisée (Shimizu, 2010). Dès le début du XIX<sup>e</sup> siècle, une suite d'incursions maritimes<sup>12</sup> opérées par des forces militaires étrangères obligèrent le Japon à faire face à une présence occidentale de plus en plus insistante qui culmina, en 1854, dans la signature des Traités Inégaux. Ces derniers marquèrent la fin de l'édit *sakoku* et le début d'une quête pour « enrichir le pays et renforcer l'armée » (富国強兵 *fukoku kyōhei*), une recherche de la modernité visant en quelque sorte à rattraper le retard du Japon face aux avancées technologiques occidentales (Carré, 2009 : 948). À la suite de la signature de ces traités, la langue néerlandaise perdit son statut privilégié et le pays multiplia les initiatives de formations d'interprètes en d'autres langues, notamment le russe, le français, l'anglais et l'allemand, accompagnant ces enseignements de la publication d'ouvrages se situant entre les dictionnaires et les recueils phraséologiques. En l'espace de quelques décennies, on assista à « la transformation des “études hollandaises” (*rangaku*), centrées sur les sciences, en “études

<sup>11</sup> Dans les ouvrages anciens avec une reliure en queue de morue (袋綴 *fukuro toji*), la pagination est souvent absente, ce qui est le cas aussi ici. Dans la scansion que nous avons consultée sur le site de la bibliothèque de la Diète nationale japonaise, cet extrait se situe en haut à gauche de la page 8 sur 30 : <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/863858/8>.

<sup>12</sup> Notamment celle de Rezanov en 1804, puis le navire Phaeton en 1808.

occidentales” (*yogaku*), couvrant les domaines de l’histoire, de la politique, des institutions des nations européennes » (*Ibid.* : 923).

### 1.1.2 Les langues étrangères entre la Restauration Meiji et la Seconde Guerre mondiale

Les Traités Inégaux furent suivis en 1868 par la Restauration Meiji (明治維新 *meiji ishin*), qui marqua un tournant décisif impliquant de profonds changements dans la société japonaise et, parallèlement, dans ses rapports avec les pays et langues étrangères. Sans prétendre pouvoir expliquer en quelques lignes les raisons qui menèrent à cet événement historique important, nous limitons ici à signaler que la Restauration Meiji détermina la fin du gouvernement du *shōgun* et le début d’une nouvelle ère définie par la reprise du pouvoir de la part de l’Empereur (et d’un gouvernement d’oligarques), ainsi que par une ouverture du pays à l’étranger et une modernisation considérable<sup>15</sup>. Les années qui suivirent cette révolution furent caractérisées par la réorganisation des institutions, des administrations et de l’économie sous une monarchie constitutionnelle régie par une nouvelle Constitution basée sur le modèle germanique (Esmein, 2009 : 997 ; Dufourmont, 2012 : 99) et mise en place en 1889.

Les deux décennies qui suivirent la Restauration Meiji furent particulièrement importantes sur le plan éducatif et de l’enseignement des langues étrangères. Au début des années 1870, les écoles privées connues sous le nom de *shijuku* (私塾) qui dataient de l’époque d’Edo (Macé & Macé, 2006/2009 : 180) se multiplièrent en même temps que la mobilité internationale augmentait, contribuant à l’apogée de la popularité des langues étrangères dans les années 1871-1872 (Shimizu, 2010 : 9). Sous l’impulsion du ministre de l’éducation Mori Arinori, un système d’éducation sous le contrôle de l’État vit le jour en 1872 (Dittrich, 2011 ; Horio, 1993), suivi de décrets permettant de mieux encadrer l’administration et l’enseignement dans les écoles et fixant un âge obligatoire pour la scolarisation, désormais de 6 à 14 ans (Galan, 2001). La mise en place du système scolaire permit également de systématiser l’enseignement des langues étrangères qui avait éclos avant et après la révolution, notamment en ce qui concerne trois langues européennes :

Dans l’histoire moderne du Japon, l’enseignement des langues européennes, l’anglais, l’allemand et le français, constituait une « *troïka* » linguistique. Ces langues, destinées à conduire le pays vers la

---

<sup>15</sup> Pour plus d’informations sur la fin du régime du *shōgun* et sur la restauration, nous renvoyons respectivement aux chapitres XXXIII (Carré) et XXXIV (Esmein) de l’ouvrage dirigé par Francine Héral (2009).



« civilisation », étaient valorisées au détriment d'autres langues, asiatiques en particulier. Ce choix volontairement politique résulte, en effet, du besoin éminent du pays de former un État-Nation [...].

(Nishiyama, 2001 : 33)

En effet, depuis le début des années 1880, l'enseignement de plusieurs langues avait été institutionnalisé dans le système scolaire, notamment au sein d'écoles privées aux *curricula* variés (Nishiyama, 2017a : 170-171). Le choix des langues composant cette « troïka » était essentiellement dû à leur statut au moment de la restauration : la langue allemande était représentative du royaume de Prusse dont les Japonais s'étaient fortement inspirés sur le plan philosophico-politique et pédagogique<sup>14</sup> ; le français, au statut fluctuant<sup>15</sup>, était notamment associé au développement de l'armée et du droit civil (Nishiyama, 2016 ; Nishiyama, 2017a ; Iwatani, 1999) ; enfin, l'anglais, qui avait émergé grâce aux incursions navales au tout début du siècle, avait pu imposer son statut dominant à travers la signature des Traités Inégaux entre 1854 (avec le Royaume-Uni) et 1858 (avec les États-Unis, le Royaume-Uni et d'autres puissances non anglophones).

Comme le rappelle Nishiyama, l'enseignement des langues étrangères au XIX<sup>e</sup> siècle ne fut pas toujours le fruit d'une imposition occidentale, les Japonais ayant « pris spontanément la mesure d'importer le français dans l'Archipel » (2016 : 85) avant même la création des sociétés de langues ou des institutions telles que l'Académie Française. Cette volonté de se former aux langues étrangères était motivée par leur « utilité immédiate et une valeur fonctionnelle dans l'enseignement universitaire » (Nishiyama, 2017a : 173), où de nombreux cours étaient proposés par des contractuels étrangers (*Ibid.* ; Esmein, 2009 : 995-996) ou encore à l'aide de supports écrits dans des langues occidentales. La traduction, qui avait déjà permis aux « études hollandaises » de proliférer sur l'archipel, devint alors le domaine de prédilection à partir duquel aborder les langues étrangères. Du point de vue méthodologique, il n'est donc pas étonnant de constater que les

---

<sup>14</sup> Après une première période de fluctuations entre plusieurs tendances éducatives, l'idéologie officielle passa, vers la fin des années 1870, « d'une conception de type anglo-saxon centrée sur les droits de l'homme à une conception plus forte du pouvoir d'État de type prussien » (Galan, 1999 : 55), s'inspirant de pédagogues comme Herbart et retenant notamment de ses idées une conception de l'enfant comme futur citoyen nécessitant un enseignement moral, ainsi que d'autres caractéristiques comme la « direction autoritaire de la classe » et la « place centrale du manuel » (*Ibid.* : 57).

<sup>15</sup> Le statut de la France aux yeux des Japonais bascula à plusieurs reprises dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle : d'abord, la France avait soutenu le régime des Tokugawa, perdant ainsi son statut privilégié avec la chute de ce dernier (Esmein, 2009 : 987 ; Tanaka, 1983 : 120) ; ensuite, la création de l'Indochine en 1887 avait été perçue négativement par le Japon, tout comme le positionnement de la France dans la Triple Intervention en 1895 (Yamanashi, 2011 : 344). Ces quelques choix politiques malheureux, accompagnés d'un déclin momentané du droit français au Japon vers les années 1890 (Nishiyama, 2016 ; Iwatani, 1999), eurent une influence sur la représentation de la France et par conséquent sur l'enseignement du français.

approches basées sur la compréhension de la syntaxe et du lexique, ainsi que sur une traduction en langue cible telles que le *yakudoku* d'avant Meiji, continuèrent d'être utilisées<sup>16</sup>.

À ce stade, il nous semble pertinent de signaler que le mouvement d'ouverture qui définit le Japon du XIX<sup>e</sup> siècle fut suivi par une tendance opposée que l'on pourrait qualifier de plus fermée. En sciences humaines et en sciences du langage, on a identifié cette tension entre ouverture et fermeture comme étant caractéristique des pays insulaires, toujours pris dans la nécessité de se distinguer de l'ailleurs que représente, habituellement, le continent<sup>17</sup> (Meistersheim, 2019 : 16-17 ; Wodak, 2016)<sup>18</sup>. Ainsi, au Japon, on constata tout d'abord une quête de la modernité se concrétisant par l'importation, la traduction et l'adaptation de connaissances, méthodes et techniques venant de l'occident<sup>19</sup>. Ensuite, cette ouverture fut suivie par l'impression que ce processus avait été trop rapide et qu'il fallait le ralentir (Beauchamp & Vardaman (éd.), 1994 : 4). En particulier, le sentiment d'injustice ressenti à la suite de l'imposition des Traités Inégaux mena à une révision de ces derniers à partir de 1872 (Esmein, 2009 : 1031), accompagnée d'un long parcours de quête de reconnaissance sur le plan international :

Les puissances admettent maintenant le Japon parmi elles. La suspicion qui règne entre les puissances coloniales rendra bientôt l'alliance japonaise opportune aux yeux de la Grande Bretagne. Cependant, l'idéal des droits de l'homme est encore frustré ; ces droits sont souvent bafoués, perçoit-on, comme s'ils n'étaient pas les mêmes quand il s'agit d'un peuple jaune. Les Japonais ne veulent pas oublier les incidents dans lesquels les Occidentaux ont témoigné qu'ils attachent moins de prix à l'honneur japonais, voire à la vie humaine, qu'à des intérêts matériels. Ainsi, certains effets parasites de la « discrimination » contaminent les acquits [sic] de la politique des droits du peuple.

(*Ibid.* : 1033)

Dans les mêmes années, la création du nouveau gouvernement avait permis de mettre en place un système de conscription obligatoire consentant au Japon d'avoir une armée centralisée ; cette dernière fut mobilisée dans une série de guerres et de politiques expansionnistes qui permirent au

---

<sup>16</sup> Des méthodologies se focalisant davantage sur les compétences orales furent proposées dès les premières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle (Shimizu, 2010 ; Ishiguro, 2013 : 18 ; Butler & Iino, 2005 : 27), mais elles furent majoritairement développées dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Pour des exemples datant du XIX<sup>e</sup> siècle, nous renvoyons à Nishiyama (2009a), Besse (2010), ainsi que Matsuzaki-Petitmengin et Wada (éd.) (2014).

<sup>17</sup> Ici, il s'agit de l'Occident constitué des puissances européennes et des États-Unis (bien qu'à d'autres moments de son histoire, le Japon ait construit une opposition au continent asiatique, notamment à la Chine et à la Corée).

<sup>18</sup> Pour une analyse plus détaillée de ces "vagues" favorables ou opposées aux langues étrangères au Japon, voire Ōtani (2004).

<sup>19</sup> Suivant la formule « 和魂洋才 » (*wakonyōsai*) associant un esprit japonais (*wakon*) à l'apprentissage occidental (*yōsai*) (Liddicoat, 2007 : 20.9).

pays d'élargir son territoire en s'imposant sur le continent asiatique<sup>20</sup>. La victoire militaire, l'agrandissement du territoire à travers la colonisation et une expansion économique due à la fois aux importations de l'Occident et à la croissance de la production interne (*Ibid.* : 1036) permirent au Japon d'obtenir de plus en plus de puissance. Cela intéressa les forces occidentales (Iwatani, 1999 : 49) et alimenta parallèlement les bases d'un sentiment nationaliste qui devint particulièrement intense dans les années 1920 et 1930 (Beauchamp & Vardaman (éd.), 1994 : 5 ; Shimizu, 2010 : 9 ; Ōtani, 2004 : 23-24). Ainsi, la période qui précéda la Seconde Guerre mondiale fut caractérisée par la montée d'un orgueil linguistique pour le japonais et une détérioration des relations internationales qui influencèrent négativement l'enseignement des langues étrangères.

### 1.1.3 Les langues étrangères de l'après-guerre à la fin du XX<sup>e</sup> siècle

La Guerre du Pacifique modifia ultérieurement les rapports aux langues étrangères au sein du pays, non seulement en termes de priorités, mais aussi de représentations. En effet, l'anglais passa rapidement du statut de langue privilégiée qu'il avait connu avant la guerre à celui de langue de l'ennemi, bannie pendant le conflit (Hosoki, 2011 : 202 ; Ōtani, 2004 : 24), pour apparaître à nouveau en tant que langue dominante avec l'occupation états-unienne de 1945 à 1952. Cependant, la défaite lors de la Seconde Guerre mondiale laissa le Japon sensiblement appauvri et avec des prérogatives différentes de celles d'avant-guerre en termes éducatifs : la nation entière ayant besoin d'être reconstruite<sup>21</sup>, l'enseignement des langues n'était plus une priorité.

Pendant cette période, les forces d'occupation états-uniennes accordèrent une attention particulière à l'enseignement, qu'ils souhaitaient "libérer" de l'influence ultranationaliste à l'œuvre avant et pendant le conflit (Horio, 1993 : 98). Sous la supervision des occupants, le ministère de l'Éducation (文部省 *monbushō*) promulgua une nouvelle « Loi fondamentale sur l'éducation » (教育基本法 *kyōiku kihon hō*) en 1947, façonnant le système éducatif japonais sur le

---

<sup>20</sup> De manière très concise et en guise d'exemple, on peut citer la première Guerre sino-japonaise (1894-1895) et la Guerre russo-japonaise (1904-1905) dont la victoire fut très symbolique, s'agissant de la première fois où un peuple asiatique remportait la victoire contre un peuple "blanc". En termes d'expansion coloniale, le Japon annexa plusieurs territoires en Corée et Manchourie, Taiwan, ainsi que de nombreuses îles au Nord et au Sud de l'Archipel entre les dernières décennies du XIX<sup>e</sup> siècle et les premières du XX<sup>e</sup>.

<sup>21</sup> D'un point de vue linguistique, la circulation de la formule « fourth-rate nation » (四等国 *yontō koku*), reprenant un syntagme utilisé par le général MacArthur pour définir le Japon, montre à la fois l'étendue des dégâts provoqués dans le pays et la représentation que les étrangers et les autochtones avaient de ce dernier après le conflit (Dower, 1999 : 44).

modèle états-unien<sup>22</sup>. Les objectifs du système éducatif d'après-guerre furent d'abord une démocratisation des esprits, puis une participation à la lutte anti-communiste (Sabouret, 1993 : 12), le tout dans l'optique générale d'une éducation au service de la nation, en particulier en termes économiques. Ainsi, les langues étrangères se trouvèrent pendant longtemps en dehors des préoccupations principales du gouvernement, devenant une matière facultative aux niveaux primaire et secondaire :

英語については、これを非常に必要とする地方もあるであろうが、またいなかの生徒などで、英語を学ぶことを望まない者もあるかもしれない。それで、英語は選択科目となったのである。

(Monbukagakushō, 1947a)<sup>23</sup>

[En ce qui concerne l'anglais, il pourrait y avoir des régions où il [l'anglais] serait vraiment nécessaire, ainsi que des élèves, par exemple dans les campagnes, qui ne souhaiteraient pas étudier la langue anglaise. Par conséquent, l'anglais a été rendu une matière facultative.]

Si avant la guerre il avait été possible d'apprendre plusieurs langues pour des buts différents<sup>24</sup>, la nouvelle réalité de la société japonaise, appauvrie et confrontée à une absence de personnel enseignant spécialisé, mena à une politique linguistique anglocentrée (Nishiyama, 2017a : 175-176). En effet, les enseignants capables de maîtriser des langues étrangères avaient été sollicités par les nouvelles universités, qui proposaient désormais des « cours auxiliaires » (補助科目 *hojo kamoku*) : dans ces cours, deux langues étrangères étaient enseignées afin de préparer les étudiants aux années successives, où les sujets de spécialisation étaient abordés par le biais de supports en langues occidentales (Nishiyama, 2017d : 66).

En termes de méthodologies d'enseignement des langues étrangères, on continua de constater une diversité d'approches : les traces de la méthodologie *yakudoku* demeurèrent visibles au sein de certains manuels de langues d'après-guerre (*Ibid.* : 68), alors que les lignes guides du ministère de l'Éducation se détachèrent explicitement de cette approche. En effet, dans les directives de

---

<sup>22</sup> Or, après l'occupation, une série de réformes et décrets permirent au ministère de revenir à une éducation plus proche de celle d'avant-guerre (Sabouret, 1993 : 14) : en guise d'exemple, l'éducation morale (道徳 *dōtoku*) abolie par les occupants fut réintégrée en 1958 (Beauchamp & Vardaman (éd.), 1994 : 11 ; MEXT, 2007 : 6). Pour une réflexion plus détaillée sur les rapports de continuité ou de divergence entre les lois éducatives, nous renvoyons au chapitre 9.2.

<sup>23</sup> Sauf indication contraire, dès lors que nous insérons une citation en japonais suivie d'une traduction en français entre crochets, c'est nous qui traduisons. Nous reproduisons les gras et italiques des auteurs.

<sup>24</sup> Avant le conflit, on avait assisté à un développement des études des langues indo-européennes, sino-tibétaines et austronésiennes, « classées d'un côté en langues de civilisation, pour importer la civilisation européenne, et de l'autre en langues pratiques, au service d'objectifs politiques et coloniaux » (Nishiyama, 2017a : 172).

1947, le focus sur l'écrit fut explicitement récusé, le ministère affirmant clairement sa volonté de former des « habitudes » (習慣 *shūkan*) chez les étudiants, censés apprendre à penser en anglais à travers la pratique de l'expression orale, de l'écoute et de l'imitation (Monbukagakushō, 1947b : § 1). Comme le souligne Tahira, ces caractéristiques rappellent fortement les éléments-clés de la méthodologie audio-orale (2012 : 4), développée justement aux années 1950 sur le modèle de la « méthode de l'armée » d'inspiration behavioriste ; dans celle-ci, l'importance de la répétition (ici, orale) était capitale dans la création d'automatismes (Besse, 1995 ; Germain, 1993). Cette méthodologie, connue au Japon sous le nom d'« approche orale » (オーラル・アプローチ *ŌRARU APURŌCHI*), eut un certain succès avant d'être évincée par les études chomskyennes (Shirai, 2008/2014 : 119-120). En même temps, sur le plan des politiques éducatives, le gouvernement japonais revint rapidement sur sa décision de privilégier l'oral : dès les années 60, le focus de l'enseignement des langues se déplaça sur la grammaire et les structures linguistiques, permettant au *yakudoku* de revenir sur la scène didactique (Tahira, 2012 : 4).

Sur le plan économique et international, le Japon rentra dans une période de forte croissance économique à partir des années 1955, ce qui permit une augmentation de la mobilité internationale, ainsi que l'organisation sur l'archipel d'un certain nombre d'événements comme les Jeux Olympiques de Tōkyō en 1964 et l'Exposition Universelle à Ōsaka en 1970. Outre l'importance symbolique de ces événements en termes de reconnaissance internationale (Niehaus, 2006), ils eurent un fort impact sur la motivation à apprendre l'anglais (Kikuchi & Browne, 2009 : 173 ; Hosoki, 2011 : 203) et sur les réflexions pédagogiques de l'époque. En particulier, le ministère de l'Éducation prôna un enseignement plus global des compétences, sans pour autant modifier les préconisations en termes de quantité de lexique à apprendre ou des *curricula* centrés sur la grammaire, hérités de la décennie précédente (Tahira, 2012 : 4). Dans l'incertitude causée par des lignes guides parfois contradictoires, l'enseignement des langues étrangères dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle fut caractérisé par une coexistence de méthodologies traditionnelles bien enracinées et d'autres qui évoluèrent au fil des années et des tendances : ainsi, on vit se succéder, au Japon comme dans d'autres pays occidentaux, les méthodologies audio-visuelles (Ichinose, 1974 ; Nishizaki, 1976 ; Nakagawa, 1980), directes (Nishiyama, 2017b ; Tajima, 2002), des réflexions sur la correction phonétique à l'aide de la méthodologie verbo-tonale (Guberina, 1975), puis dès les années 1980 l'introduction d'approches fonctionnelles et de la méthodologie communicative (Koishi, 1981 ; Kimpara, 1992 ; Yoshida, 1992), tout en passant par d'autres approches comme le *Silent Way* (Raynal, 1995) ou la *Suggestopédie* (Inoue, 1998 ; Julien, 1990). La

dichotomie entre méthodologies traditionnelles centrées sur le texte et d'autres davantage orientées vers l'oral ou la communication s'explique par deux facteurs : d'une part, la stabilité et l'ancrage des premières au sein des traditions éducatives japonaises ; de l'autre, l'existence d'objectifs divergeant selon les établissements. En effet, dans l'après-guerre, dans les universités, « [l]e but de l'enseignement [était] de permettre à l'étudiant de lire ou de traduire des textes » (Groll, 1978 : 2), ce qui explique la résistance à l'application de méthodologies plus centrées sur l'oral, bien que celles-ci aient toujours tenté d'avoir leur place même au sein du contexte universitaire (*Ibid.*). Parallèlement, d'autres établissements comme les « Instituts et Centres Culturels » visaient un enseignement et apprentissage de l'oral (*Ibid.*), laissant plus de place à des méthodologies novatrices. On constate alors une tension entre deux positionnements dans la didactique des langues au Japon, les deux ayant leurs raisons d'être, leurs ancrages théoriques et répondant à des besoins précis à des moments historiques différents.

Si les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle virent une pluralité de propositions sur le plan de la didactique des langues, il ne faudrait pas pour autant oublier que le Japon, en pleine croissance économique, était en train d'assister à des mouvements anti-anglais : Ōtani souligne qu'en 1977, le nombre d'heures de cours d'anglais au collège avait atteint 3 heures par semaine, soit « le niveau le plus bas depuis l'ère Meiji » (2004 : 24). En cause, la montée de sentiments nationalistes dus à la croissance économique et technique du Japon et le sentiment qu'il n'y avait « plus rien à apprendre de l'Occident » ou encore que « le 21<sup>e</sup> siècle [était] le siècle du Japon » (*Ibid.*). Malgré cela, un tournant important dans le domaine de la didactique des langues fut marqué par la réforme éducative de 1989. Dans celle-ci, la publication d'un nouveau curriculum mettait explicitement l'accent sur la *communication* orale<sup>25</sup> pour la toute première fois :

*To develop students' basic abilities to understand a foreign language and express themselves in it, to foster a positive attitude toward communicating in it, and to deepen interest in language and culture, cultivating basic international understanding. (Monbusho, 1989, p. 98)*

(Lamie, 1998 : 519)<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> Et pas uniquement sur l'écoute, la répétition et l'acquisition d'automatismes comme dans la loi de 1947.

<sup>26</sup> Dans l'ensemble de la thèse, sauf mention contraire, tous les italiques et les gras sont présents dans l'original. Lorsque nous mettons en évidence certains passages, c'est en les soulignant.

Bien que la recherche académique ait rapidement signalé les limites d'une telle réforme (Browne & Wada, 1998), cette dernière permit en quelque sorte de légitimer les réflexions pédagogiques qui avaient lieu depuis plusieurs dizaines d'années sur l'archipel et qui prônaient justement une didactique davantage orientée vers la communication. Cependant, le début d'une importante crise économique suite à l'éclatement de la bulle financière (Okina *et al.*, 2001) mena à l'adoption d'une politique néo-libérale sous laquelle le gouvernement réforma les *curricula* universitaires par le biais d'un décret de déréglementation (Oyama *et al.*, 2014 : 346) : l'obligation d'apprendre deux langues à l'université levée, l'enseignement de langues autres que l'anglais constata une baisse importante au tournant du XXI<sup>e</sup> siècle (Himeta, 2008 : 139).

#### 1.1.4 Mise en perspective

Ce bref aperçu nous a permis de faire émerger deux aspects qui sont, à notre avis, importants à retenir pour la suite de cette étude. Tout d'abord, la succession de moments plus ou moins favorables à l'apprentissage des langues étrangères (en raison d'ouvertures et échanges) et de périodes de croissance de sentiments nationalistes caractérisées par une relative fermeture. Nous nous plaçons dans la même lignée que Ōtani, affirmant que ce mouvement réitéré d'ouverture et fermeture nécessiterait d'être pris en compte dans l'étude de l'enseignement des langues étrangères au Japon (2004 : 25).

Ensuite, nous tenons à souligner la pluralité de méthodologies, approches et initiatives présentes sur l'archipel japonais depuis des centaines d'années. Bien que fondamentales et tout à fait éclairantes, des études comme celle de Gorsuch (1998) sur l'enseignement de l'anglais dans les lycées japonais ont mené, il nous semble, au renforcement d'une sorte de *doxa*<sup>27</sup> dans le monde académique japonais et étranger. En effet, nombre de recherches se basent sur la prémisse indiscutable que l'enseignement des langues au Japon se fait encore par le biais de la méthodologie *yakudoku*. Or, il nous semble important de rappeler l'origine du *yakudoku* au sein d'un triptyque méthodologique structuré en étapes bien précises afin de nuancer quelque peu l'argument dominant dans les recherches actuelles. S'il est sûrement vrai que beaucoup d'enseignements se font encore suivant des méthodologies liées aux textes et que de nombreux manuels eux-mêmes

---

<sup>27</sup> Pour une définition brève, la *doxa* signale « all that is considered true, or at least probable, by a majority of people endowed with reason, or by a specific social group » (Amossy, 2002 : 369).

ne sont pas très “communicatifs”, il est peut-être peu judicieux de désigner ces approches sous le nom de *yakudoku*, au risque d’effacer par cette généralisation l’évolution des méthodologies au Japon opérée grâce aux efforts d’enseignants et d’apprenants depuis plusieurs siècles.

## 1.2 La didactique des langues dans le Japon d’aujourd’hui

Actuellement, le cadre dans lequel se déroulent les cours de langues étrangères dans le domaine secondaire au Japon est directement influencé par de nombreuses réformes mises en place depuis le début des années 2000. Ainsi, nous présentons d’abord quelques-unes de ces interventions politiques, avant de faire un état des lieux de l’enseignement de l’anglais, du français et des problématiques qui traversent le domaine de la didactique des langues dans ce début de XXI<sup>e</sup> siècle.

### 1.2.1 Le tournant des années 2000

Le XX<sup>e</sup> siècle s’est achevé sur une note négative pour le Japon, frappé par une profonde crise économique dont il a commencé à sortir seulement en 2006 (Fukao, 2007 : 295). En ce qui concerne l’enseignement des langues, l’évolution de la globalisation et la disponibilité réduite de moyens<sup>28</sup> ont mené au fil du temps à un monolinguisme externe « par la reconnaissance exclusive de l’anglais comme moyen de communication » (Oyama *et al.*, 2014 : 344). En effet, l’utilité de l’anglais est devenue « une évidence dans la représentation sociale » (Himeta, 2008 : 139) et ce malgré une présence plus importante sur le territoire japonais de migrants non-anglophones que l’inverse :

[...] il existe en réalité plus de deux millions d’étrangers, soit 1,67% de la population nationale, regroupés dans certaines régions en fonction du marché du travail. Parmi eux, les Chinois constituent le groupe le plus important (32%), suivis des Coréens (26%), des Brésiliens (10%) et des Philippins (10%).

(Oyama *et al.*, 2014 : 344)

---

<sup>28</sup> Ōtani constate que la réduction d’heures de cours et d’enseignement des langues étrangères au Japon correspond à une tendance générale du gouvernement japonais, qui accorde de moins en moins de fonds à l’éducation, dont le budget pour 2000 avait baissé de 40% par rapport à celui des années 1975 (2004 : 31).



Depuis plus de dix ans, le chinois et le coréen gagnent en popularité en tant que langues étrangères (Nishiyama, 2009b : 64-65), mais sans que cela n'altère le statut de l'anglais ; ce dernier demeure au premier rang et, au fil des années, a fini par effacer les deux autres langues de la « troïka linguistique » d'avant-guerre.

En effet, en 1998 les lignes guides officielles pour les langues autres que l'anglais disparaissent (Takei *et al.*, 2018 : 5) et le ministère ne mentionne plus que l'anglais :

その他の外国語

その他の外国語については、英語の目標及び内容等に準じて行うものとする。

[MON\_Cur\_col, 1998]

[Les autres langues étrangères

En ce qui concerne les autres langues étrangères, elles sont enseignées en suivant les objectifs et les contenus de l'anglais.

\*\*\*

#### 第7 英語以外の外国語に関する科目

英語以外の外国語に関する科目については、第1から第6までに示す英語に関する各科目の目標及び内容等に準じて行うものとする。

[MON\_Cur\_lyc, 1999]

#### [7) Cours relatifs aux langues étrangères autres que l'anglais

En ce qui concerne les cours de langues étrangères autres que l'anglais, ils sont menés en suivant les objectifs et les contenus indiqués dans les points 1 à 6 concernant les cours d'anglais.]

La disparition de toute mention explicite du français ou de l'allemand et les syntagmes « les autres langues étrangères » (その他の外国語 *sono hoka no gaikokugo*) ou « les langues étrangères autres que l'anglais » (英語以外の外国語 *eigo igai no gaikokugo*) permettent ainsi, au fil du temps, de renforcer une lecture univoque du syntagme « langue(s) étrangère(s) » (外国語 *gaikokugo*) dans les lignes guides du ministère comme étant synonymique de « anglais » (Hasegawa, 2013 : 113 ; Yamazaki, 2013 : 11).

Les années 2000 marquent donc un renforcement et une systématisation de l'enseignement de l'anglais, en particulier à travers une série de mesures le rendant obligatoire d'abord au niveau secondaire entre 2002 et 2003 (Uehara, 2008), puis élémentaire en 2011. La première mesure

lancée par le MEXT<sup>29</sup> fait partie d'un plan pour cultiver des « Japonais qui peuvent utiliser l'anglais »<sup>30</sup> (「英語が使える日本人」 *eigo ga tsukaeru nihonjin*) [MEXT\_Plans, 2002] mis en place d'abord pour les lycées et ensuite pour les collèges. Dans cette réforme, l'anglais est défini par le ministère comme une « *lingua franca* internationale » (国際的共通語 *kokusaiteki kyōtsuugo*) que les enfants du 21<sup>e</sup> siècle mondialisé se doivent de maîtriser d'un point de vue communicatif, tout en reconnaissant que les interactions entre Japonais et étrangers sont limitées (*Ibid.*). L'idéologie qui émerge de ces affirmations n'est pas unique au Japon : de nombreux travaux se sont penchés sur l'anglais *lingua franca* ou l'anglais langue internationale, en dénonçant en particulier les dangers des politiques favorisant l'anglais au détriment des langues ou cultures locales<sup>31</sup>. Notre étude n'ayant pas pour objectif de mettre en discussion la légitimité de la place de l'anglais langue étrangère au sein de la société japonaise, nous nous limitons ici à signaler l'alignement entre l'émergence des méthodologies communicatives en didactique des langues et la naissance du volet “communicatif” dans les lignes guides du MEXT (Seargeant, 2009 : 50), qui depuis le début des années 2000 associe l'anglais à la globalisation<sup>32</sup> dans ses communications.

La systématisation de l'enseignement de l'anglais se fait aussi par l'augmentation du nombre d'heures dédiées aux cours d'anglais, notamment à travers une nouvelle série de lignes guides proposées par le MEXT entre 2008 et 2009. Grâce à celles-ci, l'anglais est désormais une matière obligatoire au niveau primaire à travers les « activités en langue(s) étrangère(s) » (外国語活動 *gaikokugo katsudō*), qui concernaient dans un premier temps les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année. Depuis 2016, elles ont été anticipées aux 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années, de manière à proposer de véritables cours d'anglais lors des deux dernières années d'école primaire (Matsuoka & Erikawa, 2016 : 67). En ce qui concerne ces « activités en langue(s) étrangère(s) », elles se prêteraient, *a priori*, à une lecture plurilingue au sens d'une sensibilisation des enfants à une pluralité de langues et cultures : il s'agit, dans les objectifs affichés pour ces activités, de se familiariser avec les sons de la ou des langue(s)

---

<sup>29</sup> Nouvel acronyme du ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, des Sciences et de la Technologie qui remplace le Monbushō depuis 2001.

<sup>30</sup> La traduction officielle fournie par le gouvernement japonais est « Japanese with English abilities ». Cependant, nous tenons à traduire littéralement le verbe japonais *tsukaeru* (« utiliser »), employé dans la forme potentielle (« pouvoir utiliser ») plutôt que de passer par une formulation plus naturelle comme celle du gouvernement. En effet, le sens littéral du nom de ce plan montre bien l'idée que l'anglais est un outil qu'il s'agit de savoir utiliser, ce dont nous traiterons dans la section 1.3.3.1.

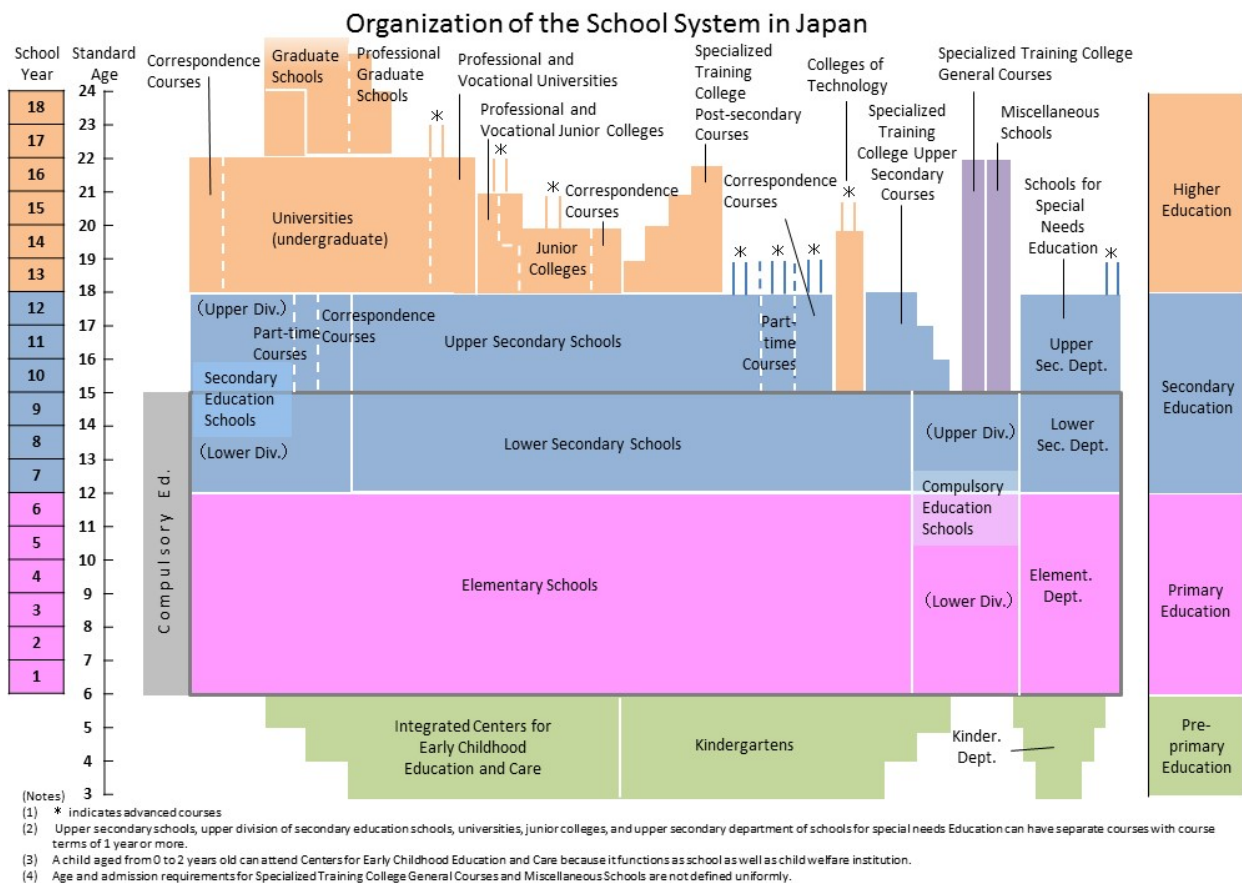
<sup>31</sup> Pour l'anglais langue globale, nous renvoyons à Crystal (1997/2003) et Pennycook (2017), ainsi qu'à Fairclough (2009), qui examine les rapports entre langue et globalisation dans une perspective d'analyse du discours critique. Pour un aperçu de la question de l'anglais langue globale au Japon, voir Seargeant (2009, 2011) et Kubota (2013, 2014a). Sur la question de l'anglais global dans d'autres pays d'Asie de l'Est, nous citons en guise d'exemple Le Ha (2013), Li (2015), Lin (2012) et Pan et Seargeant (2012).

<sup>32</sup> En guise d'exemple, nous citons les projets *Super English Language High Schools* [MEXT\_SELHi], *Super Global High Schools* (<https://sgh.b-wvl.jp/en/>) ou le *Global 30 Project* (MEXT, s.d. [G30]).

étrangère(s), avec des styles de vies et habitudes différents, d'apprendre à communiquer avec des personnes de cultures différentes (MEXT, s.d. [LE]). Or, le ministère efface rapidement tout doute quant à la nature des langues concernées, affirmant : « In principle English should be selected for foreign language activities » (*Ibid.* : 1). Ainsi, des supports en anglais sont proposés sur le site du ministère (MEXT, 2016b) et dans les documents à l'usage des enseignants, où l'on constate l'opposition entre objectifs potentiellement ouverts à une pluralité de langues (comme la « réalisation qu'il existe plusieurs langues dans le monde ») et leur mise en pratique, qui passe toujours par l'anglais (MEXT, 2016a). Naturellement, une étude plus approfondie sur les supports didactiques et les pratiques de classe permettrait de mieux définir si ces activités sont effectivement monolingues ou plurilingues ; la première nous semble actuellement la plus probable, au vu des exemples fournis et de l'accent que le ministère met sur l'anglais, la langue de laquelle dépendrait le « développement des ressources humaines pour un futur plus prometteur » [MEXT\_BPlan, 2015].

### *1.2.2 L'enseignement de l'anglais aujourd'hui*

Pendant l'occupation, le système scolaire japonais a été modifié pour ressembler davantage au modèle états-unien et sa structure actuelle suit celle qui fut imposée en 1947, à savoir : six ans d'école primaire (de 6 à 12 ans), trois ans de collège (de 12 à 15 ans), trois ans de lycée (de 15 à 18 ans) et environ quatre ans pour l'éducation supérieure (cf. Figure 1.1).



**Figure 1.1** Le système éducatif au Japon (source : MEXT, s.d. [Ed])

Au sein de ce système éducatif et depuis les dernières réformes, des cours d'anglais sont proposés à partir de l'école primaire, avec une heure par semaine d'« activités en langue(s) étrangère(s) » en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, suivies de véritables cours en « langue étrangère » à hauteur de deux heures par semaine (sur 35 semaines par an) s'appuyant sur des manuels approuvés par le MEXT.

L'enseignement à l'école primaire est centré sur l'enfant et sur le développement de sa pensée : « active inquiry is encouraged and much learning is organized around the examination, explanation and discussion of children's own ideas and problem-solving methods » (Cave, 2011/2007 : 149). En revanche, l'enseignement au collège semble laisser beaucoup moins d'espace à l'expression personnelle, avec davantage d'explications fournies par les professeurs et un rôle plus passif pour les élèves. Selon Cave, cette différence ne serait pas dictée par des raisons culturelles<sup>35</sup>, mais s'expliquerait notamment par la représentation très précise du collège en tant

<sup>35</sup> Comme le proposent Fukuzawa (1994) ou Rohlen et LeTendre (éd.) (1996).

qu'étape finale de l'éducation obligatoire chez les enseignants (2011/2007 : 155)<sup>34</sup>. En effet, s'agissant, dans une certaine mesure, de la dernière étape avant l'entrée dans la société des élèves ne souhaitant pas intégrer le lycée, les enseignants s'efforcent de fournir des bases éducatives incluant aussi le développement social, moral et personnel des collégiens (*Ibid.*). Dans ce contexte, il est donc compréhensible de constater des divergences entre les pratiques des enseignants, dictées par ces représentations, et les directives du ministère, qui tentent depuis le début du siècle de promouvoir les capacités de penser, prendre des décisions et s'exprimer chez les apprenants (MEXT, 2007). L'enseignement de l'anglais n'échappe pas à cette perspective : depuis 2009, les heures d'EFL ont augmenté sensiblement pour atteindre les 140 heures par an (MEXT, 2017 : 110) et l'importance du développement des compétences communicatives pour un apprentissage contextualisé de la grammaire est signalée explicitement par le ministère (MEXT, 2018a).

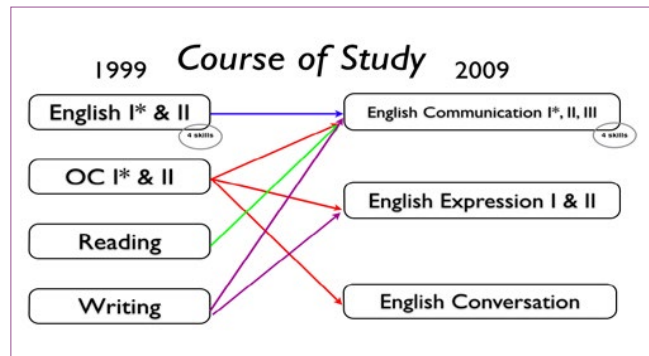
Le focus renouvelé sur le développement de la pensée, même au sein des cours d'EFL, devient encore plus évident au lycée, notamment dès que l'on s'intéresse à l'évolution des classifications internes aux cours d'EFL. Au début du XXI<sup>e</sup> siècle, ces derniers se divisaient en quatre matières : « English » (I et II), « Oral Communication » (I et II), puis « Reading » et « Writing »<sup>35</sup> (MEXT, 2003). Dix ans plus tard, les nouveaux *curricula* modifient ces répartitions en unissant plusieurs compétences au sein des mêmes cours et l'enseignement de l'anglais se retrouve divisé en « English Communication » (I, II et III), « English Expression » (I et II), ainsi que « English Conversation »<sup>36</sup>, comme le montre la Figure 1.2.

---

<sup>34</sup> Des incertitudes existent actuellement quant à l'âge de scolarité obligatoire, qui avait été fixé à 15 ans après la guerre (Sabouret, 1993 : 17), mais dont la mention a été éliminée dans la nouvelle Loi fondamentale sur l'éducation de 2006, l'État se déresponsabilisant face à cette contrainte (Galan, 2013).

<sup>35</sup> Ces deux dernières venant s'ajouter au curriculum après l'apprentissage des niveaux I des matières « English » et « Oral Communication ».

<sup>36</sup> Le nombre de crédits est inégal parmi ces matières, avec 2 crédits pour « English communication (basic) », « English expression I » et « English conversation », puis 3 crédits pour « English communication I » et 4 pour « English communication II », « English communication III » et « English Expression II » (MEXT, 2018c : 21-22). Cette évolution montre une pluralité de matières aux niveaux élémentaires avec moins d'heures de cours qu'aux niveaux intermédiaires et avancés, où elles sont remplacées par un nombre plus limité de cours, mais qui se déroulent sur plus d'heures.



**Figure 1.2** L'évolution des cours d'anglais entre 1999 et 2009 (source : Glasgow & Paller, 2013 : 116)

Cette répartition est celle qui se trouve à la base de l'établissement d'un sous-ensemble de notre corpus (cf. chapitre 6.1), mais il ne s'agit pas de la plus récente. En effet, le curriculum est actuellement en train de subir de nouvelles modifications et en 2022 les matières composant aujourd'hui les cours d'anglais seront remplacées par deux nouveaux volets : « English Communication » (I, II et III) et « Logique et expression »<sup>37</sup> (I, II et III) (MEXT, 2007 : 14 ; MEXT, 2018b). L'importance de la communication au sein des cours de langues fait l'objet de réflexions de longue durée, comme le montre aussi le programme JET (*Japan Exchange and Teaching*) mis en place dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle et qui permet à de nombreux ALT (*Assistant Language Teacher*) de participer ou même diriger des cours de langues étrangères dès le niveau primaire (MEXT, 2020 ; 2011)<sup>38</sup>. Parallèlement, depuis quelques années le ministère insiste pour que les cours d'EFL se déroulent entièrement en anglais, à la fois au collège et au lycée [MEXT\_Plans, 2014], de manière à promouvoir un apprentissage de la langue à travers son utilisation.

Enfin, pour mieux saisir toutes les contraintes qui pèsent sur ces supports, il faut savoir que les manuels adoptés de l'école primaire jusqu'au lycée pour l'enseignement de l'EFL sont soumis au contrôle et à l'approbation du MEXT. Par conséquent, le processus d'écriture et publication des ouvrages est assez long : l'ethnologue Thomas Hardy note en moyenne quatre ans entre les premières étapes de rédaction, l'intégration de nombreux retours de la part d'un certain nombre d'enseignants, l'approbation et les commentaires du MEXT et les révisions finales avant de rendre l'ouvrage disponible à la vente (2015 : 39-41). En revanche, les supports pédagogiques proposés au sein des cours universitaires (manuels inclus) sont à la discrétion des professeurs.

<sup>37</sup> Respectivement *ronri* (論理) et *hyōgen* (表現).

<sup>38</sup> Non sans problèmes en raison des disparités dans leurs conditions de travail, comme le souligne Borg (2020).

### 1.2.3 L'enseignement du français aujourd'hui

Contrairement à l'anglais, qui jouit d'un statut dominant et d'une importance croissante dans l'archipel, dans l'après-guerre le français et les autres langues étrangères ont été sujettes à de nombreuses fluctuations et à une baisse généralisée de leurs enseignements. Ainsi, l'enseignement de plusieurs langues étrangères d'avant-guerre était devenu, après le conflit, l'apanage d'une élite cultivée ou d'une minorité de lycées proposant des cours dans des langues autres que l'anglais (Nishiyama, 2017a : 175-176). Cette situation se poursuit à ce jour, avec une présence constante mais réduite du français à côté d'autres langues étrangères au sein d'un certain nombre de lycées japonais (cf. Figure 1.3) publics, privés et nationaux<sup>39</sup>.

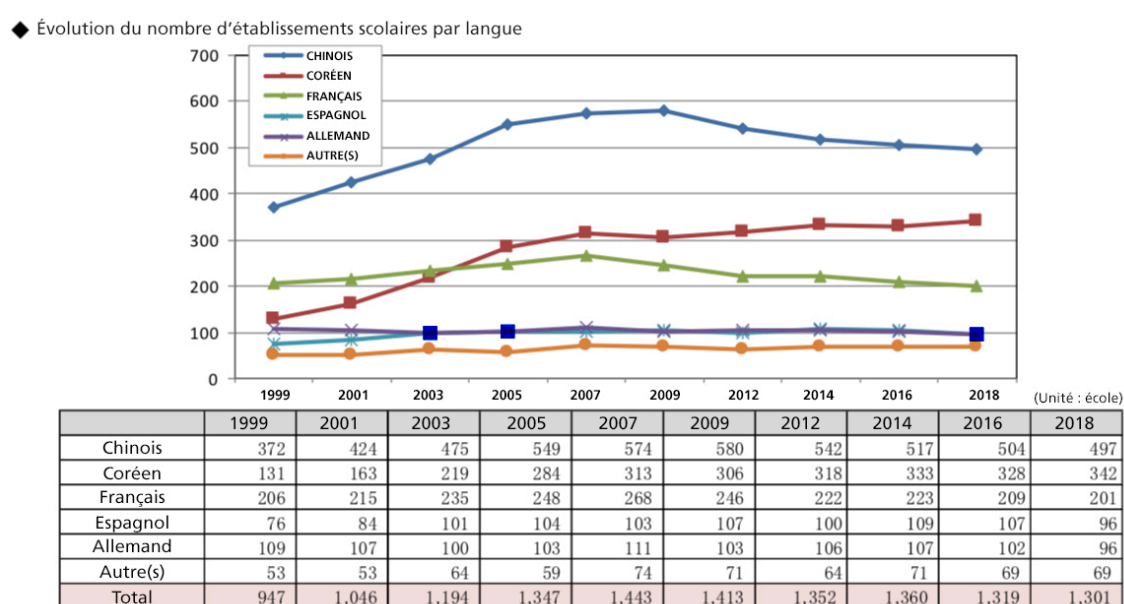


Figure 1.3 Lycées proposant des cours dans des langues autres que l'anglais (source : Ronci, 2020b)<sup>40</sup>

On constate une augmentation des cours de chinois et de coréen qui répond à la fois aux besoins économiques du pays et à la réalité multiethnique du territoire japonais (Oyama *et al.*, 2014 : 344). En ce qui concerne la langue française, elle se situe à la troisième place des langues étrangères les plus étudiées, avec un écart par rapport à l'allemand (qui fut pourtant aussi populaire que le

<sup>39</sup> Les statistiques pour l'année 2018 recensent 2892 apprenants de FLE dans 117 lycées publics (公立 *kōritsu*), 3839 dans 82 lycées privés (私立 *shiritsu*) et 51 dans deux lycées nationaux (国立 *kokuritsu*) (MEXT, 2019a : 11), ce qui montre une proportion plus élevée d'apprenants de français dans les lycées privés que publics, bien que ces derniers soient plus nombreux à proposer des cours de FLE. Le pourcentage de lycées proposant des cours de langues étrangères autres que l'anglais est d'environ 14% (Shirai & Kitayama, 2012 : 16).

<sup>40</sup> Traduit de (MEXT, 2019a).

français, voire plus par moments), à l'espagnol et aux autres langues. Le français arrive donc juste après l'anglais en ce qui concerne les langues indo-européennes les plus étudiées au lycée, mais aussi sur l'archipel en général<sup>41</sup>. Bien que le graphique montre une baisse généralisée dans le nombre d'établissements scolaires proposant des cours de langues autres que l'anglais, celle-ci est à mettre en perspective avec une diminution du nombre d'écoles sur le territoire japonais (MEXT, s.d. [Ov]) liée à la fois à la baisse démographique que ressent le pays depuis plusieurs décennies et au budget réduit accordé au secteur de l'éducation.

En ce qui concerne l'enseignement du français dans les lycées, le nombre d'heures de cours peut varier selon les établissements, allant de deux à quatre séances de 50 minutes par semaine pendant les trois ans, voire plus pour les étudiants qui choisissent de suivre des cours optionnels comme les cours de civilisation ou d'actualités<sup>42</sup>. Contrairement à l'enseignement de l'anglais, pour le français et les autres langues étrangères l'absence de lignes guides claires de la part du ministère implique un plus grand degré de liberté<sup>43</sup> : ainsi, le corps enseignant est libre de choisir les manuels qu'il préfère selon le nombre et la thématique des cours à proposer aux élèves (pour plus de détails, nous renvoyons à l'établissement du corpus de FLE dans le chapitre 6.2), souvent sélectionnés parmi des ouvrages conçus en principe pour le milieu universitaire.

En effet, c'est dans le cadre de l'université que les études de français langue étrangère sont les plus courantes, au Japon, avec environ 25 à 30% des étudiants en première année qui s'inscrivent dans des cours de français, la plupart du temps en tant que grands débutants (Miura, 2004 : 101). Suite à la déréglementation des *curricula* de 1991, l'étude d'une deuxième langue étrangère n'est plus obligatoire, ce qui rend les journées d'orientation en début d'année scolaire critiques pour les professeurs des départements de langues étrangères :

Proposer le français aux nouveaux entrants à l'université, c'est en réalité vouloir essayer de remplir les classes ouvertes, concurrentement à l'allemand, au chinois, au coréen, en prévision des cours de deuxième année et au-delà, puisque l'apprentissage du français, comme des autres langues prend la

---

<sup>41</sup> Comme le souligne Miura, « le français est au Japon une des langues les plus étudiées. On dit que si l'on vend chaque année un million de dictionnaires anglais-japonais, l'on vend aussi cent mille dictionnaires français-japonais » (2004 : 102).

<sup>42</sup> Ces informations sont tirées d'échanges privés avec des professeurs de FLE dans des lycées japonais.

<sup>43</sup> Comme l'explique la Société Japonaise de Didactique du Français dans son livre blanc : « L'alignement (et donc la suppression) des programmes d'enseignement des langues autres que l'anglais sur le programme d'enseignement de l'anglais dans le secondaire (collèges et lycées) constitue une autre raison de l'absence de toute sollicitation par les autorités nationales » (Source : <http://sjdf-jpn.fipf.org/livre-blanc> ; consulté en avril 2021).



forme d'une pyramide. C'est aussi tout à la fois vouloir assurer une certaine image de la langue sur le campus et assurer le gagne-pain de collègues vacataires. Pour gagner la bataille de l'orientation, il faut trouver des arguments qui portent, qui soient audibles par un public de jeunes Japonais : évoquer le français langue olympique (les prochains jeux auront lieu à Tokyo en 2020, et c'est devenu une sorte de cause nationale au Japon) ; donner à entendre la sonorité du français (en la disant par essence « belle ») ; ne pas nier la difficulté du français mais sans y insister ; ou bien essayer de démontrer la proximité du français... Pour l'orientation, il faut faire feu de tout bois.

(Pungier, 2019 : 322)

On retrouve, dans cet extrait, plusieurs arguments qui seront évoqués plus loin dans cette étude, notamment la question de l'image de la langue, de sa difficulté, des jeux olympiques et de la motivation en général. À ce stade, nous soulignons la qualification de l'orientation comme une « bataille » à remporter, indice de l'enjeu capital que représentent ces journées dans l'existence elle-même des classes de français dans l'« environnement hostile » (au sens de Pungier, 2010) de l'université japonaise où ces enseignements sont en déclin (Graziani & Nishiyama (dir.), 2016). En ce qui concerne les heures de cours de FLE, celles-ci peuvent varier sensiblement, selon qu'il s'agisse d'un département spécialisé (par exemple une licence en langues étrangères de la durée de quatre ans) ou non spécialisé : dans ce dernier cas, les cours de français sont dispensés en général à hauteur de trois heures par semaine réparties en deux séances pendant un ou deux ans (SJDF, 2015).

Conscients que l'enseignement du français au niveau secondaire nécessite des lignes guides plus adaptées que la simple instruction du ministère de suivre les recommandations pour l'anglais, des chercheurs travaillent, depuis 2013, à la mise en place de référentiels pour l'enseignement et l'apprentissage du FLE au Japon dans le cadre secondaire (Takei *et al.*, 2018 : 5 ; Takei *et al.*, 2019). En effet, la systématisation des enseignements dans des langues autres que l'anglais au niveau secondaire semble une étape nécessaire dans la perspective de rendre l'enseignement de plusieurs langues étrangères véritablement apprécié au niveau supérieur (Nishiyama, 2017a : 179).

### **1.3 Perspectives et inquiétudes sur l'enseignement et apprentissage des langues au Japon**

À ce stade, les prémisses contextuelles ayant été posées, nous pouvons faire état d'un certain nombre de questionnements qui traversent le milieu académique, mais aussi la sphère publique et

médiatique. Certains d'entre eux ont été superficiellement évoqués au sein de la section précédente, mais ils seront repris et développés celles qui suivent afin de pouvoir, dans un second temps, définir en quelle mesure notre problématique de recherche tente de répondre à ces discussions.

### 1.3.1 L'évaluation au service de la critique envers l'enseignement des langues étrangères

Dans la sphère publique nationale et internationale, le système éducatif japonais est particulièrement critiqué et désigné comme étant inefficace en matière d'enseignement des langues (notamment l'anglais) : des titres d'articles comme « *Why Japan's English education is a fiasco* » (Miyake, 2019), « *Why do Japanese have trouble learning English?* » (Tsuboya-Newell, 2017) ou encore « *What's wrong with the way English is taught in Japan* » (Clark, 2009) ne sont que des exemples montrant la ténacité et la diffusion dans la sphère publique de présupposés tels que le caractère foncièrement mauvais de l'enseignement de l'anglais au Japon. On va parfois jusqu'à insinuer un problème intrinsèque à la nature même des Japonais, un obstacle insurmontable qui expliquerait le fait qu'une nation entière soit "mauvaise" en langue étrangère. Ces présupposés sont fondés sur des critères peu convaincants du point de vue didactique, qu'il sied d'examiner avec précision.

Dans les articles de presse, l'argument du mauvais niveau d'anglais des Japonais est principalement fondé sur des rapports tirés de résultats à des tests de langue comme le « *EF English Proficiency Index* », où le Japon est classé parmi les pays ayant une « low proficiency » (Education First, 2020). Ces listes ont un grand retentissement médiatique et une influence sur le regard qui est porté sur l'enseignement de l'anglais, alors que dans le milieu académique et didactique l'utilité de ces évaluations est remise en question en raison de la variabilité intrinsèque à l'apprentissage des langues (Chapelle, 2013 : 4920). Cependant, l'importance que le MEXT lui-même accorde aux examens comme moyen de valider la connaissance des élèves a mené ces derniers (mais aussi les institutions et par conséquent les enseignants) à faire correspondre les objectifs de l'enseignement de l'anglais à l'obtention de bons résultats aux tests de langue (Bouchard, 2013 : 6). L'argument du mauvais niveau sert ainsi de moteur pour initier des changements et apporter des améliorations à la didactique des langues, mais il peut aussi servir d'excuse : Nishiyama mentionne, à titre d'exemple, le fait que les entreprises japonaises utilisent l'argument du manque de personnel compétent en anglais pour expliquer des échecs engendrés

en réalité par une mauvaise politique financière et économique, renforçant au passage le besoin ressenti par la société de se former en anglais et la pression sur l'enseignement de cette langue (2017a : 179-180).

La question de l'évaluation mène directement à la question des standards et des cadres comme le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*), du moins pour les langues qui intéressent cette étude. En effet, le CECRL a été traduit en japonais pour la première fois en 2004 par des spécialistes des langues germaniques (Nishiyama, 2009b : 55) et malgré sa nature ouverte et non prescriptive, au Japon « [u]n grand nombre d'acteurs concernés ont reçu le CECR de façon normative et comme une forme "standard" à suivre avec fidélité » (Nishiyama, 2011 : 32). L'utilité principale qu'a eu ce cadre en Asie du Nord-Est a été, dans un premier temps, celle de fournir des références en tant qu'outil d'évaluation, à la fois pour les langues européennes, mais aussi pour la ou les langues locales<sup>44</sup>. Ainsi, d'autres facettes du CECRL comme les compétences partielles, les savoirs ou la dimension du plurilinguisme ne sont prises en compte que par un petit nombre de recherches au Japon (Nishiyama, 2013 : 56), car les descripteurs permettant une standardisation des évaluations l'emportent. Or ce cadre demeure originaire d'un contexte fort différent de celui qui existe dans certains pays asiatiques dont le Japon, ce qui explique la difficulté à l'adapter et les recherches qui y sont consacrées<sup>45</sup>.

De plus, si au Japon le CECRL a pu mener à une harmonisation de certains examens de langue comme ceux qui sont proposés par les Alliances Françaises pour le FLE et par le TELC pour l'anglais, il ne faut pas oublier que ces tests, relativement récents, entrent en concurrence avec d'autres certificats d'aptitudes diffusés depuis longtemps. Dans le cas de l'anglais, la prédominance des États-Unis en guise de modèle mène non seulement à un choix plus américano-centré dans les manuels (cf. chapitre 6.1), mais aussi à une plus grande popularité d'examens tels que le TOEFL ou le TOEIC conçus aux États-Unis comparée à celle des certifications britanniques<sup>46</sup>. En ce qui concerne le FLE, les examens comme le DELF ou le DALF coexistent avec quatre autres certifications : « le TCF (Test de Connaissance du Français), le TEF (Test d'Évaluation du Français), le TFI (Test du Français International), qui sont officiellement reconnus par la France, ainsi que le

---

<sup>44</sup> Comme le japonais pour lequel on a constitué un « CEFR Japan » (Nishiyama, 2013 : 56-57), le JFStandard.

<sup>45</sup> Voir par exemple Takei *et al.* (2019) ou encore Hasegawa (2013) pour la non adéquation du CECRL au Japon aux yeux des enseignants.

<sup>46</sup> Nous reparlerons de ces tests au Japon dans le chapitre 1.3.2.1.

DAPF (Diplôme d’Aptitude Pratique du Français) » (Nishiyama, 2009b : 57). Ce dernier, connu également sous le nom de *futsuken* (仏検), date des années 80. Il distingue un plus grand nombre de niveaux que le CECRL, notamment en ce qui concerne les niveaux débutants : le niveau A1 du CECRL correspond à peu près aux trois premiers niveaux du DAPF, à savoir l’« entrée dans le français » (フランス語への入り口 *FURANSUgo he no iriguchi*) pour les apprenants ayant suivi au moins une cinquantaine d’heures de cours ; suivent le « français quotidien » (日常のフランス語 *nichijō no FURANSUgo*) pour une centaine d’heures et le « bilan des bases » (基礎の総まとめ *kiso no sōmatome*) au bout de deux-cents heures de cours, que ce soit au lycée ou à l’université<sup>47</sup>. Pareillement, l’enseignement de l’anglais est évalué à la fois par niveaux ou par points : dans le premier cas, le test le plus utilisé au Japon est le *eiken* (英検)<sup>48</sup>, créé dans les années 60 et reparti en un nombre de niveaux supérieurs à ceux qui sont proposés par le CECRL, comme c’est le cas pour le *futsuken* ; dans le second cas, les examens d’origine états-unienne comme le TOEFL et TOEIC trouvent leur équivalent japonais dans le TEAP (*Test of English for Academic Purposes*) et concernent principalement le passage du lycée à l’université (cf. chapitre 1.3.2.1).

En résumé, on constate que les certifications en langues étrangères au Japon sont nombreuses, tout comme leurs origines : la présence sur le territoire d’examens ou cadres historiques n’empêche pas les universitaires d’être attirés par la grille d’évaluation commune que peut représenter le CECRL (Nishiyama, 2009b), sans pour autant que ce dernier fasse l’unanimité ou arrive à s’imposer. Bien au contraire, la pluralité des cadres existants offre des opportunités diverses de légitimer un cours ou un manuel de langues<sup>49</sup>, renforçant au passage l’idée déjà bien ancrée dans la société japonaise de la nécessité de juger si l’on est “bons” ou “mauvais” en langue à travers une certification. Cette pression est renforcée par les recherches où le problème, voire l’échec, de l’éducation japonaise et de ses politiques linguistiques sont placés comme des prémisses desquelles les chercheurs ont alors du mal à se débarrasser.

---

<sup>47</sup> Pour une présentation des niveaux, nous renvoyons au site officiel : <http://apefdapf.org/dapf/info/examens> (consulté en avril 2021). Les lycées sont mentionnés pour les niveaux 4 (français quotidien) et 3 (bilan des bases).

<sup>48</sup> Abréviation de 実用英語技能検定 (*jitsuyō eigo ginō kentei*) ou « Test in Practical English Proficiency ».

<sup>49</sup> Par exemple en affichant comme objectif de pouvoir atteindre un certain niveau d’un examen donné à la fin de l’ouvrage ou de la formation.

### 1.3.2 Le contexte éducatif

Bien que le Japon soit un pays où l'auto-apprentissage est très développé et au sein duquel les émissions radiophoniques ou télévisées pour apprendre les langues sont loin d'être rares, le premier acteur blâmé pour la soi-disant absence de maîtrise des langues étrangères dans la population est le système éducatif. Plusieurs problèmes sont mis en avant par les chercheurs et les acteurs de l'éducation : le nombre trop important d'apprenants dans un cours (Hosoki, 2011), les méthodologies dépassées (Gorsuch, 1988 ; Hino, 1988), la formation inadaptée des enseignants (Graziani & Nishiyama (dir.), 2016 ; Hasegawa, 2013 ; O'Donnell, 2005 ; Browne & Wada, 1998), en passant par deux éléments sur lesquels nous souhaitons nous attarder davantage, à savoir les examens d'entrée à l'université et les manuels de langue.

#### 1.3.2.1 La question des examens d'entrée à l'université

Lorsque l'on est peu ou pas familiarisé avec le système éducatif japonais, il peut paraître surprenant d'apprendre qu'afin d'accéder à des études supérieures, les Japonais doivent obligatoirement passer des examens d'entrée non seulement dans leur langue maternelle et en mathématiques, mais aussi en anglais. Après tout, l'anglais n'a pas un statut de langue officielle au Japon et la légitimité de sa place et de son caractère obligatoire pourrait tout à fait être remise en question. Comme c'est souvent le cas, les raisons qui ont mené à l'établissement d'examens d'anglais pour accéder à l'université ont des origines historiques, datant plus précisément du début du XX<sup>e</sup> siècle :

English became primarily an academic pursuit, learned mainly for the purpose of reading written texts rather than as a means of communication. Even after the nationalistic movement of this period ended, English was widely adopted as a screening process for elite education. As a result, the so-called *juken eigo* (English for the purpose of entrance examinations) became the main goal of learners rather than English for communication. The focus of their learning was on memorization of grammar and vocabulary for translating English into Japanese, with little emphasis on its use for communication.

(Butler & Iino, 2005 : 28)

Naturellement, cet apprentissage fut interrompu pendant la Seconde Guerre mondiale, mais il revint quelques années plus tard sous l'impulsion de l'occupation des forces états-uniennes et en 1956 l'anglais devint un sujet obligatoire pour les examens d'entrée à l'université (*Ibid.*). McVeigh

souligne notamment la systématisation de ce « système d'éducation-examen » à partir de la moitié des années 1960, avec la possibilité de produire des tests et d'en calculer les résultats grâce aux ordinateurs (2001 : 30). Depuis des dizaines d'années, de nombreux chercheurs ont dénoncé le poids de cette contrainte sur l'enseignement de l'anglais au niveau secondaire, insistant sur la présence d'un « negative washback »<sup>50</sup> : selon cet argument, la nature de ces évaluations (ciblant l'application de règles grammaticales et d'exercices de vocabulaire) empêche *de facto* la mise en place de méthodologies communicatives au sein de la classe de langue (puisque les compétences en production orale et écrite ne seront pas un enjeu pour la réussite à ces examens) et influence la motivation et les objectifs des apprenants (Brown & Yamashita, 1995 ; Tachibana *et al.*, 1996 ; Kikuchi & Browne, 2009 ; Hosoki, 2011). D'autres chercheurs se sont opposés à cette dénonciation des examens en montrant que leur influence n'était pas assez grande pour justifier l'insistance médiatique et académique sur le *washback* négatif (Mulvey, 1999, 2001 ; Stout, 2003).

Ce qu'il nous semble utile de retenir de cette divergence de points de vue, ce sont l'existence et la portée du débat lui-même : même si les arguments sur l'influence des examens d'entrée sur l'enseignement de l'anglais peuvent être exagérés par rapport à la réalité du terrain, il n'en demeure pas moins que la représentation desdits examens dans le discours publique coïncide avec l'importance que leur accordent les premières recherches citées. C'est d'ailleurs en raison de la présence de ce débat et de critiques fermes et constantes de ces évaluations qu'il a pu y avoir une véritable réflexion menant jusqu'à l'amélioration des examens d'entrée, dont les versions plus récentes témoignent d'un *washback* positif (Guest, 2008), comme l'intégration d'une évaluation sur la compréhension orale depuis 2006<sup>51</sup>. De plus, le MEXT propose actuellement de nouvelles dispositions pour remplacer cet examen d'entrée par des examens externes (comme le TOEFL ou l'EIKEN) qui permettent d'évaluer également les compétences d'expression orale et écrite qu'il serait complexe de mettre en œuvre à l'échelle nationale (Suzuki, 2020 : 44). Proposées d'abord en 2017 pour l'année 2020, puis reportées à l'année 2024 (MEXT, 2019b), ces nouvelles directives confirment la volonté du ministère de produire une évaluation moins centrée sur la grammaire et le lexique et qui laisse davantage d'espace aux quatre compétences [MEXT\_Plans, 2018]. En conséquence, quand bien même l'enseignement des langues demeurerait focalisé sur la réussite

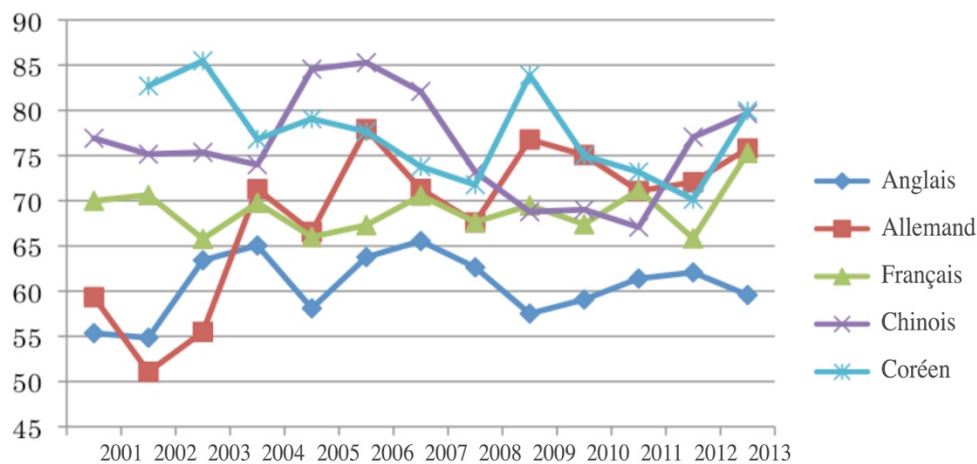
---

<sup>50</sup> Le « washback » désigne le rapport ou l'influence entre les évaluations et l'apprentissage (Shohamy *et al.*, 1996). Pour un aperçu plus global de la question dans une publication récente, nous renvoyons à McKinley et Thompson (2018).

<sup>51</sup> Source : <https://examist.jp/centersiken-heikinten/>.

aux examens, ceux-ci seraient sans doute plus englobants et motiveraient davantage l'apprentissage des productions orales et écrites.

Malgré la présence dominante de l'EFL, selon la loi la matière « langues étrangères » aux examens d'entrée à l'université n'est pas limitée à l'anglais, ce qui fait qu'un certain nombre d'établissements proposent de passer cette épreuve dans d'autres langues. En ce qui concerne le français, il s'agit d'un quart des universités, dont la plupart utilisent le test proposé par le Centre national des admissions à l'université (Shirai & Kitayama, 2012 : 16-17). Cependant, très peu d'élèves parmi ceux qui ont suivi des cours de français au lycée choisissent de passer le test d'entrée en français plutôt qu'en anglais<sup>52</sup> et ce en dépit d'une meilleure moyenne en termes de résultats (cf. Figure 1.4).



**Figure 1.4** Moyennes au test du Centre national des admissions à l'université (source : Yamazaki, 2013 : 20)<sup>53</sup>

Cette figure nous semble particulièrement encourageante, dans la mesure où elle montre que même si l'apprentissage de la deuxième langue étrangère est réduit par rapport à la première, les élèves atteignent en moyenne de bien meilleurs résultats à l'examen d'entrée à l'université. Pour

<sup>52</sup> Si on se base sur le nombre d'apprenants de FLE en 2018 (MEXT, 2019a : 11) et que l'on calcule le pourcentage par rapport au nombre d'élèves ayant passé cet examen auprès du Centre national des admissions à l'université (<https://eigo-dosurukosuru.net/daigakunyuuushi/centertest/french-average/>), le résultat est de 1.61%. Cependant, il faudrait aussi prendre en considération la présence d'élèves non recensés par le Centre national, ce qui pourrait faire augmenter cette proportion : par exemple, nous savons de nos échanges avec des professeurs de FLE travaillant dans des lycées japonais que dans certains cas la plupart des apprenants choisissent de passer l'examen d'entrée à l'université en français (20 sur 30 en 2018 pour l'un des lycées contactés). Par conséquent, nous préférons ne pas nous aventurer dans des statistiques et nous limiter à indiquer que, de manière globale, il ne s'agit pas d'un choix très courant (bien que des exceptions puissent exister).

<sup>53</sup> Nous traduisons.

le chinois et le coréen cette réussite peut s'expliquer en partie par le fait qu'il s'agit des principales langues des communautés migrantes (et donc, probablement, de la langue maternelle d'un certain nombre d'élèves passant ce test), mais cela n'est pas le cas pour le français ou l'allemand. Néanmoins, les résultats aux examens d'entrée montrent un net écart par rapport à l'anglais et une amélioration dans les dernières années<sup>54</sup>. Dans une perspective utilitaire où l'étude d'une langue étrangère ne servirait qu'à permettre l'accès à l'université, le français se trouverait donc en meilleure position que l'anglais pour défendre sa cause ; or, les études montrent que le focus du FLE au lycée est en train de passer de « la première langue pour l'examen d'entrée » à « la deuxième langue outil de compréhension interculturelle » (Shirai & Kitayama, 2012 : 5), preuve que les examens pour accéder à l'université ne sont pas le seul moteur pour l'apprentissage des langues.

### 1.3.2.2 La question des manuels

Une fois la question des examens d'entrée à l'université écartée, les deux obstacles majeurs que la recherche académique décrit comme se dressant sur le chemin d'une application de méthodologies communicatives sont à la fois la formation des enseignants<sup>55</sup> et les manuels eux-mêmes, allant à l'encontre des préconisations du ministère et des souhaits des enseignants. Ce dernier point est celui qui intéresse majoritairement notre recherche, en particulier en raison de la longévité du débat sur ces objets d'étude.

Les critiques portant sur les manuels de langues étrangères japonais, en particulier d'anglais, sont très prolifiques depuis au moins une trentaine d'années, comme le prouve non seulement leur nombre élevé, mais aussi la diversité des sujets touchés par les chercheurs : certains s'intéressent aux représentations véhiculées par les manuels, notamment en termes de langue et culture (Kawano, 1987 ; Matsuda, 2002 ; Yamada, 2010 ; Hollenback, 2017 ; Reimann, 2009), mais aussi, plus récemment, de genre et de diversité ethnique (Sano *et al.*, 2001 ; Lee, 2016, 2018 ; Cook, 2015 ; Otlowski, 2003), en passant par la globalisation (Hanashiro, 2016). D'autres recherches analysent les manuels dans un but davantage didactique, examinant des éléments précis comme le traitement du vocabulaire (Browne, 1998) ou les tâches d'écriture (Kobayakawa, 2011), mais aussi

---

<sup>54</sup> En l'occurrence, les statistiques de 2020 classent les résultats ainsi : chinois, allemand, coréen, français et anglais. Pour une évolution plus détaillée en ce qui concerne le français, nous renvoyons au site du Centre national des admissions à l'université : <https://eigo-dosurukosuru.net/daigakunyuushi/centertest/french-average/> (consulté en avril 2021).

<sup>55</sup> Celle-ci est souvent perçue comme étant insuffisante, comme détaillé entre autres par Chevalier (2008).



la question de la méthodologie (Ogura, 2008 ; Michaud, 2015 ; Glasgow & Paller, 2013) et de l'écriture elle-même des ouvrages (Hardy, 2015 ; Langham, 2007). La plupart du temps, les études se consacrent à des analyses ponctuelles et locales, mais il est aussi possible d'avoir un aperçu plus large de la question grâce aux approches diachroniques (Weir & Ozasa, 2010 ; Honda *et al.*, 2018) et contrastives (Takeda *et al.*, 2006 ; Humphries, 2013). Toutes ces recherches ont profondément contribué à notre compréhension des objets d'étude de cette thèse<sup>56</sup>, mais ici nous allons nous concentrer sur un nombre limité d'entre elles, à savoir celles qui mettent en perspective les manuels et les politiques linguistiques du ministère de l'Éducation.

La réforme éducative de 1989 a été particulièrement significative, dans la mesure où elle a marqué, pour la première fois, le positionnement du ministère face à l'enseignement des langues et l'orientation communicative que ce dernier se devait d'avoir selon le gouvernement. Depuis, quelques recherches ponctuelles ont été menées pour évaluer si les supports pédagogiques allaient dans le sens de ces lignes guides ou s'ils s'en détachaient, notamment en raison de l'obligation de faire valider les manuels pour l'enseignement secondaire par le MEXT. Ainsi, les maisons d'édition japonaises qui souhaitent proposer un ouvrage pour un cours de lycée entament un processus de rédaction complexe, impliquant une dizaine ou quinzaine d'auteurs (Langham, 2007 : 8) et des temps d'environ quatre ans (Hardy, 2015 : 39-41). Les auteurs sont généralement des professeurs universitaires d'anglais ayant une expérience à l'étranger, spécialisés dans des domaines différents comme les politiques linguistiques ou encore ayant des liens étroits avec le ministère (*Ibid.*). Le processus de rédaction implique de vérifier plusieurs fois les contenus de l'ouvrage, son adhésion aux lignes guides de l'État, mais aussi de l'adapter aux attentes du corps enseignant, qui transmet à l'équipe de rédaction des retours et des conseils pour améliorer le manuel. Le résultat est un ouvrage dont la durée de vie fluctue entre quatre et huit ans après révision (Langham, 2007 : 10) et qui est employé par des milliers de lycées et des centaines de milliers d'apprenants. Étant données les conditions de réalisation de ces méthodes et le veto possible du MEXT, on pourrait imaginer que les manuels suivent parfaitement les préconisations du ministère, or cela n'est pas le cas. En effet, depuis plusieurs décennies, les chercheurs soulignent des dissonances, voire même des contradictions très évidentes, entre les lignes guides du ministère et les manuels d'anglais qu'il examine et qu'il approuve : ces ouvrages sont souvent perçus comme un obstacle

---

<sup>56</sup> En guise d'exemple, les analyses questionnant les représentations du genre et de la diversité ethnique nous ont permis de mieux saisir les « personnages exemplaires » (cf. chapitre 8). Une très brève analyse critique a aussi été présentée dans un article à paraître (Ronci, à paraître [Bab]).

plutôt qu'une aide au bon développement des cours de langue (Browne, 1998), notamment en raison des activités qu'ils proposent, qui sont loin de satisfaire le focus communicatif préconisé par le MEXT (Humphries, 2013 ; Glasgow & Paller, 2013).

Ces résultats constituent l'un des moteurs de notre recherche, car le ministère semble mettre toutes les chances de son côté en imposant l'utilisation de supports qu'il doit approuver et qu'il semble invraisemblable de constater que ces derniers ne suivent pas les lignes guides qu'il préconise. Les études sont formelles quant aux résultats des analyses, qui montrent un focus trop fort sur le lexique (Browne, 1998)<sup>57</sup>, sur des paradigmes de transmission de l'information de l'enseignant à l'apprenant (Humphries, 2013) ainsi que sur des activités de traduction et une importance primordiale de la grammaire en dépit des activités communicatives (*Ibid.* ; Glasgow & Paller, 2013). Néanmoins, aucune de ces recherches ne semble pouvoir expliquer la raison justifiant l'existence même de ces constats en dépit du contrôle du ministère. Au-delà de la critique et des conseils pour améliorer les supports en les alignant davantage aux préconisations didactiques du MEXT, la question reste alors ouverte de savoir comment ces divergences entre ce qui est prôné et ce qui est approuvé par la même instance sont possibles, ce à quoi on peut tenter de répondre, ne serait-ce que partiellement, grâce à des études en linguistique, ethnologie et anthropologie<sup>58</sup>.

### 1.3.3 Pistes interprétatives socio-culturelles

Afin de mieux comprendre les enjeux qui pourraient créer les discordances constatées par les didacticiens entre les manuels et les lignes guides ministérielles, nous avons élargi la question pour étudier de quelle manière étaient appréhendés l'enseignement et l'apprentissage des langues à partir d'une pluralité de points de vue. Par exemple, souhaitant travailler sur la communication avec des locuteurs japonais (que ce soit dans leur langue ou en langue étrangère), des oppositions comme celles entre *tatema* (façade) et *honne* (réalité) ou encore *uchi* (intérieur) et *soto* (extérieur)

---

<sup>57</sup> La question du lexique dans la didactique de l'anglais au Japon a mené ce linguiste au développement de nouvelles listes de vocabulaire basées sur des critères d'usage et de linguistique de corpus. Son travail est en libre accès sur son site (<https://www.newgeneralservicelist.org/>).

<sup>58</sup> Ici, nous ne mentionnons pas le FLE car les inquiétudes dans ce domaine sont différentes, se concentrant davantage sur la baisse du nombre d'inscrits, l'adaptation du CECRL au Japon ou encore la place du français dans des politiques favorisant le monolinguisme en faveur de l'anglais. Les conditions actuelles du FLE au niveau secondaire font qu'il jouit de beaucoup de liberté, ce qui implique un moindre contrôle sur les manuels qui y sont utilisés. Afin de présenter les enjeux derrière la création de ces ouvrages, certains auteurs-chercheurs publient des articles expliquant leur démarche, comme Komatsu (2010, 2016) et Vannieuwenhuyse (2002) pour les manuels présents dans cette étude.

dans la régulation des comportements sociaux (Claudel, 2015 : 130-131) sont essentielles à prendre en compte, pourvu que les notions en question soient mobilisées à bon escient et non dans le but de renforcer des polarisations ou essentialisations culturelles (Kubota, 2002)<sup>59</sup>. La prise en compte des pratiques sociales dans des contextes de communication permet de concevoir autrement l'enseignement des langues en étudiant l'influence des premières sur le dernier<sup>60</sup>. Étant donné que le focus de ces études n'est pas sur les manuels eux-mêmes, elles ne peuvent pas répondre précisément à la question posée plus haut, mais permettent tout de même d'apporter un nouveau regard et de tirer un certain nombre de conclusions. Dans les pages qui suivent, nous faisons état de deux *foci* différents pouvant contribuer à notre discussion : la relation entre soi et l'autre et la question de l'utilité (liée à celle de la motivation) dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

#### 1.3.3.1 La relation entre soi et l'autre, dynamiques conflictuelles et interprétations divergentes

En s'interrogeant sur les difficultés liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'EFL au Japon, certains chercheurs ont proposé une explication liée à la nature conflictuelle du rapport entre les Japonais et la langue anglaise ; en particulier, McVeigh (2004) et Liddicoat (2007) relient ce conflit à une idéologie nationaliste alimentée par les théories *nihonjin-ron* (日本人論) dont il sera davantage question dans le chapitre 9 de cette thèse. Pour l'instant, nous nous limitons à présenter leurs arguments, à savoir que :

Many Japanese assume, then, that their language is unique and exceptionally difficult, beyond the capabilities of others to learn. The next step in the logic of this linguistic nationalism is to assume, albeit without much conscious awareness, that Japanese themselves, being on the other side of a tall linguistic wall, cannot acquire a foreign language. Further, if the Japanese language is to Japanese national identity what English is to non-Japanese national identity, then acquiring English means becoming contaminated by non-Japaneseness. This explains, according to Miller (1982), the failure of so many Japanese to learn English, despite devoting an inordinate amount of time, money, and effort to acquiring it.

(McVeigh, 2004 : 215)

---

<sup>59</sup> Kubota présente un exemple où les notions anthropologiques proposées par Hall de « high-context culture » vs « low-context culture » sont utilisées dans l'enseignement des langues afin de renforcer l'opposition entre Japonais et Occidentaux (2002 : 22-23).

<sup>60</sup> Nous renvoyons à Takanashi (2004) et Yoshimoto (2004) pour un exemple de l'impact de ces pratiques sur l'enseignement des langues.

De cet extrait émerge la connotation de danger qui serait représentée par la langue anglaise et par ce qu'elle pourrait véhiculer, potentiellement ressentie comme menaçant l'identité japonaise qu'il serait alors nécessaire de protéger. Dans cette optique, l'anglais n'est pas conçu comme une *langue* globale, mais comme un *outil*<sup>61</sup> dont le Japon doit se servir d'une part pour rester à la pointe des évolutions technologiques et de l'autre pour se faire connaître par le monde (*Ibid.* : 216-217). Cette vision de l'anglais en tant qu'instrument qui permettrait d'exprimer la « japonité »<sup>62</sup> à l'étranger constitue aussi l'argument de Liddicoat (2007), dans un article où le chercheur étudie les politiques linguistiques au Japon, notamment le sens qui est donné à la politique d'internationalisation (国際化 *kokusaika*) et à la « compréhension internationale » (国際理解 *okusairikai*). En résumé, l'internationalisation y est conçue comme une rencontre entre le Japon et le monde anglophone, mais sa connotation est moins liée à l'idée de relation que l'on se fait dans le monde occidental et davantage à celle d'une occasion permettant de promouvoir une compréhension correcte du Japon et une vision du monde à partir de la perspective japonaise (*Ibid.*). Si le rapport de cause-conséquence que ces deux chercheurs établissent entre les politiques linguistiques et les *nihonjinron* a pu être critiqué (Bouchard, 2013) ou nuancé (Aspinall, 2013), il nous semble nécessaire de souligner que l'argument de "l'anglais pour expliquer le Japon" ou de "l'anglais au service du japonais" se retrouve non seulement dans d'autres recherches (Yamagami & Tollefson, 2011 ; Kubota, 2014b ; de manière plus large Pelletier, 2018), mais aussi dans les mots du ministère lui-même et des acteurs de l'éducation japonaise :

このため、日本人に対する英語教育を抜本的に改善する目的で、具体的なアクションプランとして「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想」を作成することとした。あわせて、国語力の涵養も図ることとした。

[MEXT\_Plans, 2002]

[Ainsi, afin d'améliorer radicalement l'enseignement de l'anglais pour les Japonais, il a été créé en guise de *action plan*<sup>63</sup> concret, un « plan stratégique pour former "des Japonais pouvant utiliser l'anglais" ». En même temps, [ce plan] s'efforçait de faire fructifier les compétences en japonais.]

---

<sup>61</sup> Nous rappelons ici la politique des « Japonais qui peuvent utiliser l'anglais » (「英語が使える日本人」 *eigo ga tsukaeru nihonjin*) du début des années 2000.

<sup>62</sup> Nous empruntons le mot à Pigeot (1993), cf. chapitre 9.

<sup>63</sup> Ici, l'italique signale l'emprunt de l'anglais dans la version japonaise : アクションプラン (*AKUSHON PURAN*).

\*\*\*

Goals of education policy

[...] (21) Introduction of Japanese-style education overseas and internationalization of Japanese education

[MEXT\_Plans, 2018]

\*\*\*

東京及び日本の伝統・文化等について理解を深め、英語を用いて発信

[MetroTokyo, 2018a]<sup>64</sup>

[Cultiver une meilleure compréhension par exemple des traditions et de la culture de Tōkyō et du Japon et la partager en utilisant l'anglais]

\*\*\*

また、そうした活動・体験を通して、他を受け入れ、個人の価値を尊重することのできる豊かな心を育成し、自分の考えや自分たちの文化を外に発信していける力を培います。

[CR1\_aim]

[De plus, grâce à ce type d'activités et expériences, on cultive un esprit riche capable de respecter les autres et leurs valeurs individuelles ; on nourrit aussi la capacité à communiquer ses propres pensées et sa culture au monde extérieur.]

Au sein de la sphère institutionnelle, l'anglais est donc conçu en guise d'outil permettant de développer des compétences d'expression de ses pensées qui vont au-delà de la langue elle-même, devenant un instrument qui permet de diffuser à l'étranger la culture et l'histoire du Japon. La présence de cette connotation de l'anglais dans les discours politiques et institutionnels est à la base de la relation de cause à conséquence avec un discours nationaliste dénoncée par les chercheurs cités plus haut, mais ce n'est pas la raison pour laquelle elle est évoquée ici, la question du nationalisme demandant beaucoup de prudence. Pour l'instant, ce qui nous intéresse est de faire émerger une acception différente de l'internationalisation et de l'interculturel de celle qui

---

<sup>64</sup> Nous reviendrons sur ce corpus de référence dans le chapitre 9.2.4.2. Pour l'instant, il suffit de savoir que cet extrait est tiré d'un document divulgué par le rectorat de Tōkyō et qu'il concerne la mise en place d'un « enseignement olympique-paralympique de Tōkyō » (東京のオリンピック・パラリンピック, *Tōkyō no orinpikku-pararinpikku kyōiku*), où les enfants apprennent à connaître davantage la capitale et les traditions japonaises avant de développer des compétences de communication en anglais.

circule parmi les didacticiens occidentaux. En effet, ce dernier concept a été importé au Japon après la révolution Meiji et se traduit littéralement par « culture étrangère » (異文化 *ibunka*), une « entité figée » (Nishiyama, 2017c : 2) qui n'évoque pas le développement d'un espace de relations et négociations entre soi et autrui tel qu'il est conçu dans les pays occidentaux : dans le contexte japonais, l'interculturel est représentatif d'un rapport monodirectionnel, qu'il s'agisse d'un processus d'assimilation (*Ibid.* : 10-11) ou encore de savoir "expliquer" le Japon au reste du monde, comme c'est le cas dans certains manuels scolaires (Cullen, 2011 : 3).

### 1.3.3.2 La question de l'utilité et de la motivation

Une autre piste importante à creuser lorsqu'on s'interroge sur l'efficacité ou l'échec de l'application des lignes guides communicatives, ou tout simplement sur l'enseignement-même des langues, est celle de la motivation. L'un des modèles les plus connus pour appréhender la motivation est celui de l'autodétermination (TAD ou SDT, *Self-Determination Theory*) proposé par les psychologues Deci et Ryan (d'abord en 1985) :

Where SDT is especially different from other approaches to motivation is in its emphasis on the different types and sources of motivation that impact the quality and dynamics of behavior. Rather than simply seeing motivation as a unitary phenomenon, SDT suggests that some forms of motivation are entirely volitional, reflecting one's interests or values, whereas others can be wholly external, as when one is coerced or pressured into doing something he or she does not find of value.

(Ryan & Deci, 2017 : 14)

Le premier type de motivation, appelé « motivations intrinsèques » s'oppose au second, celui des « motivations extrinsèques » non pas dans une structure binaire, mais suivant plusieurs degrés de motivation jusqu'à atteindre l'amotivation (*Ibid.* : 14-16). Lorsqu'on examine l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères au Japon, force est de constater que depuis plusieurs siècles ce sont davantage des motivations extrinsèques qui s'imposent. Tout d'abord, le pays a ressenti le besoin d'acquérir des connaissances occidentales du XVIII<sup>e</sup> siècle jusqu'au conflit du Pacifique, ensuite il a vécu l'imposition de l'anglais sous l'occupation (sans pour autant qu'il parvienne à s'établir en tant que langue officielle, à l'instar d'une langue de colonisation), suivie enfin de l'évidence du statut de l'anglais en tant que langue internationale, permettant d'étudier à l'étranger et ayant une grande importance sur le marché du travail (Menking, 2015 : 56-57). Or si l'anglais se retrouve en première position dans l'esprit des étudiants japonais en tant que langue

“utilitaire”<sup>65</sup>, il est pertinent de s’interroger sur les motivations qui peuvent pousser à étudier d’autres langues qui sont loin de pouvoir détrôner l’anglais et qui pourraient donc s’appuyer sur des arguments différents que ceux de cette langue. Globalement, les résultats que nous retenons des recherches se penchant sur les motivations pour l’apprentissage du FLE rendent compte de trois facteurs : le contraste par rapport à l’anglais, une représentation positive mais détachée du français et enfin l’émergence de la démotivation.

L’opposition face à l’anglais est l’un des éléments sur lesquels se joue la décision d’apprendre le français : pour les apprenants ayant de mauvais souvenirs de leurs cours d’EFL et vivant une déception face à des compétences communicatives peu développées, l’apprentissage du français semble une bonne décision, bien que prise souvent de manière peu réfléchie (Pungier, 2019 : 316)<sup>66</sup>. L’aspect amusant des cours de français est mis en avant dans certains syllabus universitaires, justement pour souligner leur différence avec les cours d’anglais (Yoshimoto, 2005 : 122) et se retrouve également dans les mots des lycéens, dont les motivations semblent être davantage intrinsèques qu’extrinsèques, car ils affirment avoir choisi d’étudier le français eux-mêmes pour visiter la France ou parce que les cours leur « semblaient fascinants » (Shirai & Kitayama, 2012 : 5-6). Naturellement, tous les cours de français ne sont pas présentés de la même manière, ce qui fait qu’en parallèle de ces connotations amusantes on retrouve les mêmes arguments utilitaires que pour justifier l’apprentissage de l’anglais : obtenir une certification en langue à faire valoir dans la société (Yoshimoto, 2005 : 123), apprendre une langue au statut international de langue officielle ou encore qui permettrait de « pouvoir communiquer partout en Europe » (Pungier, 2019 : 317). En résumé, les motivations pour apprendre le FLE au Japon relèvent à la fois « de choix utilitaires et de préférences culturelles ou esthétiques » (Ishikawa, 2004 : 51).

En s’attardant davantage sur les raisons derrière les motivations intrinsèques des apprenants, les chercheurs mettent en avant une série de représentations positives de la France qui datent de plusieurs dizaines d’années. En effet, dès l’après-guerre la France est vue comme « un pays de rêve

---

<sup>65</sup> Ce qui n’implique pas pour autant qu’il n’existe pas de motivation intrinsèque pouvant encourager les apprenants dans leurs apprentissages d’EFL ; tout simplement, l’imposition et l’évaluation normative constituent généralement des facteurs pouvant nuire à celle-ci, selon les études de Deci et Ryan citées plus haut.

<sup>66</sup> Cet aspect est aussi confirmé par nos entretiens, où les auteurs des manuels – qui sont également professeurs de FLE – affirment que leurs étudiants n’ont généralement pas de raisons très précises motivant leur choix d’apprendre le français et qu’ils « ne cherchent rien en particulier » [AUT].

et d'admiration », tout comme le français qui en est la langue (Tajima, 2002 : 18)<sup>67</sup>. Encore aujourd'hui, « [l]e critère de la beauté de la langue revient très souvent comme élément justifiant le basculement vers l'apprentissage du français » (Pungier, 2019 : 316). Le voyage en France est aussi l'un des motifs qui incitent un grand nombre d'apprenants à choisir le français et que l'on retrouve au sein de la majorité des manuels de FLE (*Ibid.* : 317), comme nous le verrons aussi dans cette étude. Ici, il est pertinent de s'arrêter sur le mot clé d'attraction tel qu'il est souvent évoqué dans ces études, à savoir *akogare* (à la fois 憧れ et あこがれ) : les représentations<sup>68</sup> de la France avant l'apprentissage de la langue et de la culture francophones sont majoritairement positives et décrites par le biais de ce mot, qui indique une admiration "détachée", « similaire à celle que l'on pourrait éprouver pour un lieu fictif » (Himeta, 2008 : 240). Avant de commencer à étudier le français, les apprenants japonais ont en général peu de rencontres avec « l'objet-France » ou « l'objet-langue », mais ces dernières sont positives et ont une haute charge symbolique (Pungier, 2019 ; Ishikawa, 2004), les jeunes Japonais ayant une « forte appétence » pour la France depuis plusieurs décennies<sup>69</sup>. Or, les recherches montrent aussi des changements d'opinion et l'apparition de stéréotypes négatifs au fur et à mesure que l'étude du français se poursuit, notamment dès lors que les apprenants effectuent un séjour linguistique dans un pays francophone (qui, en général, correspond à la France hexagonale) (Carton, 2002 ; Himeta, 2016). Le changement des époques et la diffusion d'informations à l'international à travers les médias permettent par ailleurs de faire évoluer les stéréotypes liés à la France, avec davantage d'inquiétudes politico-sociales dans les dernières années qu'au début du siècle et la mention du terrorisme et de l'immigration parmi les éléments évoqués en rapport avec la France par les apprenants japonais (Giunta, 2018).

Si au moment de l'inscription à l'université beaucoup d'étudiants sont motivés pour étudier le français, cette motivation baisse très rapidement (Yoshimoto, 2005 : 121), ce que les chercheurs expliquent en raison d'un décalage entre le « coût » de l'apprentissage et les attentes, le premier

---

<sup>67</sup> Bien que Tajima souligne aussi l'impact négatif des événements de Mai 68, ayant causé à son sens un déclin de la suprématie du français au Japon (*Ibid.* : 19).

<sup>68</sup> En didactique des langues, les représentations sociales des langues sont définies en tant que « formes de connaissances socialement élaborées, partagées, synthétiques et efficaces, dont les fonctions interprétatives et dont la lisibilité prennent corps (notamment) dans les discours, eux-mêmes socio-historiquement ancrés » (Moore & Py, 2008 : 272). Elles ont une double dimension, rendant compte à la fois d'un « positionnement relativement stabilisé » et d'une « dynamique interactive des connaissances » (Castellotti & Moore, 2002 : 9-10) particulièrement significatifs en didactique des langues, où il y a une « corrélation forte entre l'image qu'un apprenant s'est forgé d'un pays et les représentations qu'il construit à propos de son propre apprentissage de la langue de ce pays » (*Ibid.* : 11).

<sup>69</sup> Ici, nous citons l'une des autrices que nous avons interviewées (cf. chapitre 5).



étant ressenti comme trop élevé par rapport aux dernières (Ohki *et al.*, 2009). Il nous semble pouvoir ajouter à cette analyse deux considérations qui dérivent directement des réflexions menées plus haut : tout d'abord, nous avons constaté que les cours de FLE sont parfois décrits comme étant amusants, contrairement aux cours d'EFL, sans pour autant que la langue française ne soit véritablement connue par les futurs apprenants. Ainsi, une fois cette langue inconnue à l'apparence amusante découverte dans toutes ses règles et ses difficultés, l'admiration tend à disparaître et à laisser la place à une motivation extrinsèque comme la volonté d'avoir une bonne note : une « désillusion linguistique » où « [l]es étudiants recentrent leurs productions sur leur métier d'élève » (Pungier, 2019 : 320). De plus, les représentations positives de la langue française et de la France sont souvent une source de désillusion aussi, en raison de la méconnaissance sur laquelle elles étaient fondées, ce qui explique les changements d'opinion après les séjours linguistiques. En résumé, si le coût de l'apprentissage est ressenti comme trop important lorsque comparé aux attentes, c'est d'une part que ces dernières se basent sur de fausses bases (langue "facile", uniquement amusante) et de l'autre que les variables sociales (non traitées dans l'étude de Ohki *et al.*, 2009) mériteraient d'être davantage examinées afin de prendre en compte des facteurs susceptibles de rééquilibrer la balance de la motivation de manière positive. Comme le proposent d'autres chercheurs, les préférences esthétiques et d'éventuelles motivations utilitaires ne sont pas incompatibles : au contraire, une synthèse des deux pourrait permettre d'améliorer les arguments en faveur de l'apprentissage de la langue et d'avoir une influence positive sur la motivation des apprenants (Miura, 2004).

## **1.4 Conclusion**

Ce chapitre contextuel nous a permis de mettre en perspective la didactique des langues au Japon, mettant en relief des fluctuations dans le rapport que la société japonaise a entretenu et entretient toujours avec les pays et les langues étrangères, que ce soit d'un point de vue politico-économique ou encore en termes de méthodologies didactiques, évoluant dans le temps selon les objectifs d'apprentissage. Ces derniers nécessitent d'être appréhendés avec un certain recul, notamment dès lors que l'arrière-plan théorique et méthodologique des chercheurs se trouve être eurocentré. En effet, en Europe, l'évidence de la nécessité des langues en tant qu'outils de communication et d'échanges internationaux est rarement mise en question, mais elle peut mener à des constats différents de la part de scientifiques japonais :

Le premier est que l'approche communicative avec son corollaire de « français langue utile dans la profession » n'est une option bénéfique que dans les régions du monde où le français est une langue seconde ou une langue très utilisée, et où la compétence en français est un atout à titre de qualification professionnelle supplémentaire. Le deuxième est que si l'on tient uniquement à cette logique de « langue utile » dans une zone non francophone, le français sera relégué à la seconde place, loin derrière l'anglais, qui est de très loin plus utile que toutes les autres langues.

(Miura, 2004 : 105)

Ainsi, l'on observe déjà qu'en comparant deux langues aux caractéristiques similaires du point de vue japonais (langues indo-européennes ayant été introduites tardivement au Japon, langues représentant les savoirs occidentaux à un moment donné de l'histoire), des constats pertinents sur la place et l'utilité de l'une et de l'autre peuvent émerger. C'est dans cette optique que nous menons cette recherche, plaçant tout d'abord les deux langues au même niveau pour une étude contrastive (dont les résultats seront présentés dans le chapitre 7) et interrogeant ensuite davantage les manuels d'anglais (dans les chapitres 8 et 9) : les impositions qui s'opèrent au niveau du EFL nous permettent d'accéder à un certain nombre d'informations qu'il serait difficile, sinon impossible, d'observer en analysant uniquement des manuels de FLE.

## REDÉFINITION DE LA PROBLÉMATIQUE

Dans l'introduction, nous avons évoqué un certain nombre d'éléments qui ont stimulé notre travail de recherche, qu'il s'agisse de constats ou de questions que nous nous posions. Maintenant que le cadre contextuel a été présenté, il nous semble possible de mieux définir notre problématique d'une manière qui sera plus claire pour le lecteur.

Nous l'avons vu, un certain nombre de problèmes qui touchent l'enseignement des langues étrangères au Japon impliqueraient, afin d'être résolus, une intervention allant au-delà de ce qui peut être proposé par une étude comme la nôtre : la baisse du nombre de cours ou d'inscriptions à l'université nécessite d'être mise en relation avec une diminution du budget accordé au domaine éducatif et avec une chute démographique pour lesquelles nous ne sommes pas en mesure de trouver de solution. Cela n'implique pas pour autant que ces obstacles ne doivent pas être intégrés dans les problématiques liées à la didactique, mais de par leur nature ils ne peuvent pas en constituer le cœur. En revanche, ce qu'il nous semble possible de faire au sein d'un travail de recherche est d'interroger d'autres problématiques peu ou pas abordées par le monde académique, ou encore de tenter d'établir des ponts entre recherches existantes là où ces derniers n'existent pas encore.

Le premier facteur qui soulève notre intérêt est la divergence entre les lignes guides du ministère et les manuels d'anglais pour le lycée relevée par des chercheurs tels que Humphries (2013) ou encore Glasgow et Paller (2013) en didactique des langues. En effet, dès que nous avons constitué notre corpus, il nous a paru clair qu'en nous éloignant d'un point de vue didactique et en analysant les ouvrages suivant des cadres méthodologiques linguistiques, une certaine cohérence émergeait entre les supports et les lois ou traditions éducatives au Japon. Notre première question de recherche est devenue alors de savoir dans quelle mesure les manuels d'EFL se détachent, ou non, des directives du ministère de l'éducation. Ensuite, nous souhaitons comprendre de quelle manière ces manuels montrent des liens avec la culture éducative japonaise et enfin en quoi toutes ces observations peuvent enrichir la réflexion pour la didactique de l'EFL, mais aussi du FLE et des autres langues. En effet, il nous semble qu'un certain nombre de problèmes qui touchent la didactique des langues au Japon ne sont pas inhérents à une seule langue, caractérisant à la fois

l'anglais, qui a un statut de langue obligatoire et dont l'utilité relève de l'évidence, et le français, facultatif mais pas pour autant indemne de tout phénomène négatif comme la perte de motivation. Ainsi, tout au long de notre recherche, il sera question de comparer des manuels scolaires des deux langues indo-européennes les plus étudiées au Japon, de manière à mieux déceler les caractéristiques de chaque sous-ensemble (manuels de FLE et d'EFL) et de pouvoir les mettre en relation avec d'autres genres et discours.

Dans les prochains chapitres, nous présenterons l'arrière-plan théorique et méthodologique nous ayant permis d'appréhender notre problématique par étapes : une analyse contrastive de manuels, qui constitue le fondement essentiel de notre recherche, sera suivie de deux autres chapitres permettant de rendre compte d'un sous-genre discursif ainsi que de liens intertextuels et interdiscursifs entre les ouvrages et les discours circulant au Japon. Enfin, la conclusion permettra de mettre en perspective la totalité des résultats avec les questions de recherche soulevées ici et de proposer des apports utiles à la didactique des deux langues.

## **PARTIE II**

### **CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE**

## L'ANALYSE DU DISCOURS ET L'ANALYSE DU DISCOURS CONTRASTIVE

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons choisi de nous positionner dans le domaine de l'analyse du discours, plus précisément en adoptant une approche comme celle que propose l'*analyse du discours contrastive* (désormais ADC) développée par Patricia von Münchow (cf. chapitre 3.2). Grâce à cette démarche, il nous semble possible de passer outre une certaine barrière qui peut parfois exister non seulement entre études en didactique des langues et en linguistique (dès lors que l'objet d'étude est le manuel de langues), mais aussi entre professionnels de l'enseignement de langues différentes. En effet, nous estimons que malgré une différence de statut entre l'anglais et le français au Japon, ces deux langues étrangères mériteraient d'être comparées de manière systématique, ce que l'ADC permet de faire. De plus, l'analyse en ADC ne se limite pas à une simple comparaison descriptive, mais tente de dégager différentes cultures discursives à l'aide des marques linguistiques observées et interprétées par l'analyste. Ainsi, au sein de cette thèse, nous nous efforcerons de montrer de quelle manière les manuels peuvent nous informer sur les cultures discursives japonaise et française dans une articulation constante entre le niveau individuel (l'auteur) et collectif (la société).

Dans ce chapitre, nous commençons en présentant un rapide aperçu de l'analyse du discours française et européenne, distinguant pour cette dernière le courant de la *discourse analysis* de la *critical discourse analysis*. Ensuite, nous précisons les caractéristiques de l'analyse du discours contrastive, définissant deux notions importantes (le genre et la culture discursive), ainsi que les principes qui la régissent et les défis face auxquels les chercheurs doivent se mesurer. Enfin, nous expliquons de quelle manière exactement cette étude s'insère dans le domaine de l'ADC pour répondre aux problématiques évoquées précédemment.

### 3.1 Analyse du discours française, *discourse analysis* et *critical discourse analysis*

Comme l'indique Maingueneau (2014 : 9-11), il est compliqué de proposer une genèse de l'analyse du discours, car même si l'on fait remonter la première occurrence de ce syntagme à un article de

1952 de Harris titré « *Discourse Analysis* », le sens que le chercheur lui accordait n'est pas celui que l'on entend aujourd'hui dans cette discipline<sup>70</sup>. Pour Maingueneau, il est donc impossible d'attribuer la paternité de la discipline au linguiste américain uniquement en raison de cet acte de nomination. Sans pouvoir prétendre proposer ici un historique de ce domaine, nous présentons quelques-unes des caractéristiques fondamentales de l'analyse du discours qui s'est développée en France et dans la continuité de laquelle se situe l'ADC de von Münchow.

### 3.1.1 L'idéologie dans l'analyse du discours française émergente

L'école française d'analyse du discours (désormais ADF) se crée dans les années 1960, notamment sous l'impulsion des contributions du linguiste Jean Dubois (s'intéressant à l'énonciation), du philosophe Michel Pêcheux<sup>71</sup> (proposant une *sémantique discursive*) et aussi du philosophe Michel Foucault (on cite en particulier l'apport de son « *Archéologie du savoir* ») (Maingueneau, 2016b : 2). L'émergence de cette école aux tendances hétérogènes est fortement marquée par le contexte philosophique et historique de la France des années 1960, à savoir :

Une époque où le structuralisme est triomphant, où la "science" linguistique promet de nouvelles avancées avec l'arrivée notamment de la grammaire générative. Parallèlement, le marxisme althussérien secoue les pesanteurs de l'orthodoxie, renouvelle la réflexion sur l'instance idéologique et "autorise" l'ouverture du côté de la psychanalyse (l'article d'Althusser "Freud et Lacan" paraît en 1964 dans **La Nouvelle Critique**). [...] La conjoncture en somme offre les conditions de possibilité de mises en relation nouvelles, d'une pensée "transversale". Elle constitue le terrain sur lequel on voit émerger parallèlement [sic] entre 1966 et 1968, autour des deux pôles que sont le linguiste Jean Dubois, alors professeur à Nanterre et le philosophe féru d'épistémologie, chercheur dans un Laboratoire de Psychologie Sociale (CNRS) qu'est Michel Pêcheux, une nouvelle discipline "transversale" qui prend nom **analyse du discours**.

(Maldidier, 1993 : 1-2)

Cette discipline, notamment dans le cas de Pêcheux et de ses collaborateurs, s'inscrit dans une visée politique presque militante<sup>72</sup> visant à révéler la présence d'idéologies – mot qui, à l'époque,

---

<sup>70</sup> Même au fil des années, Harris continue d'utiliser la formule « *Discourse Analysis* » pour parler de « *method for the analysis of connected speech (or writing)* » (1981 : 107). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Pêcheux indique que « l'évidence de [la] traduction littérale [de "analyse de discours"] par "discourse analysis" dissimule une profonde équivoque » (1981 : 701), car cette dernière « semble surtout renvoyer à l'étude des processus interactifs de la conversation et de la parole ordinaires » (*Ibid.*).

<sup>71</sup> Dont il sera davantage question dans le chapitre 9 de cette étude.

<sup>72</sup> En cela, il nous semble que l'ADF partage un point commun avec l'orientation applicative de la *Critical Discourse Analysis* (cf. chapitre 3.1.5).

est chargé de connotations marxistes. Chez Marx, on lit que « les hommes se sont toujours fait des idées fausses sur eux-mêmes, sur ce qu'ils sont ou devraient être » (Marx & Engels, 1968 [1932] : 39), l'idéologie « se rédui[sant] ou bien à une conception fautive de cette histoire [des hommes], ou bien abouti[ssant] à en faire totalement abstraction » (*Ibid.* : 45). Il y a donc une acception négative de l'idéologie en tant que fautive idée et que « système des idées, des représentations qui domine l'esprit d'un homme ou d'un groupe social » (Althusser, 1976 : 97) ; celles-ci, pour Althusser, sont transmises à travers les « Appareils Idéologiques d'État » (AIE) comme l'école<sup>73</sup>. À l'idéologie on attribue alors le pouvoir de dominer l'esprit, autrement dit d'assujettir les membres de la société par le biais des AIE dont l'« ensemble *complexe*, c'est-à-dire avec des relations de contradiction-inégalité-subordination entre ses "éléments" » (Pêcheux, 1975 : 129) constitue les « conditions idéologiques de la reproduction/transformation des rapports de production » du pouvoir (*Ibid.*).

Cette vision marxiste et althussérienne de l'idéologie comme assujettissant l'humain devient caractéristique de l'ADF de la fin des années soixante et jusqu'aux années quatre-vingt<sup>74</sup>, les études ayant alors comme but de chercher à repérer les formations idéologiques par le biais de formations discursives circulant entre institutions<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> On lit chez Althusser qu'« [...] on apprend à l'École les "règles" du bon usage c'est-à-dire de la convenance que doit observer, selon le poste qu'il est "destiné" à y occuper, tout agent de la division du travail [...] et en définitive règles de l'ordre établi par la domination de classe. On y apprend aussi à "bien parler le français", à bien "rédiger", c'est-à-dire en fait (pour les futurs capitalistes et leurs serviteurs) à "bien commander" c'est-à-dire (solution idéale) à "bien parler" aux ouvriers, etc. Pour énoncer ce fait dans une langue plus scientifique, nous dirons que la reproduction de la force de travail exige non seulement une reproduction de sa qualification, mais, en même temps, une reproduction de sa soumission aux règles de l'ordre établi, c'est-à-dire une reproduction de sa soumission à l'idéologie dominante pour les ouvriers et une reproduction de la capacité à bien manier l'idéologie dominante pour les agents de l'exploitation et de la répression, afin qu'ils assurent aussi "par la parole" la domination de la classe dominante. En d'autres termes, l'École (mais aussi d'autres institutions d'État comme l'Église, ou d'autres appareils comme l'Armée) enseignent des "savoir-faire", mais dans des formes qui assurent l'*assujettissement à l'idéologie dominante*, ou la maîtrise de sa "pratique" » (1976 : 72-73).

<sup>74</sup> Après sa première période d'émergence, l'analyse du discours française s'élargit en incorporant différentes approches (comme celles de Pêcheux, Foucault et Dubois, malgré des positionnements théoriques parfois opposés et des ambitions divergentes) et s'ouvrant « aux concepts issus des courants pragmatiques, des théories de l'énonciation, de la linguistique textuelle pour aborder des corpus diversifiés » alors que « [p]arallèlement, les travaux d'inspiration nord-américaine se diffusent en France » (Maingueneau, 2014 : 15-16). À partir des années 1980, la discipline de l'analyse du discours accorde également plus de place au sujet, sans pour autant perdre de vue l'idée que ce dernier est soumis à des contraintes : comme le constate Maldidier, « l'analyse du discours est devenue une discipline interprétative [...] il y a une place pour le sujet, mais le discours résiste à la subjectivisation » (1993 : 119).

<sup>75</sup> Comme l'observe Maingueneau, « [d]ans ce contexte épistémologique, l'analyse du discours s'affirmait comme une sorte de psychanalyse appliquée aux textes » (1992 : 117). Bien que cette posture ne soit plus celle qui est adoptée par l'analyse du discours actuelle (du moins, dans l'école française d'où est issue l'ADC), il nous semble essentiel de citer ces origines philosophiques et l'insistance sur la dimension idéologique, car ces dernières ont permis de développer des notions comme celle d'interdiscours ou de préconstruit (justement pour tenter d'accéder à l'idéologie) dont il sera question au sein de cette thèse et qui seront définies plus tard (cf. chapitres 7 et 9). Par ailleurs, la vision de l'idéologie comme dominant les sujets se retrouve de manière analogue dans notre sujet : comme le constate Aspinall (2013 : 33), certaines critiques envers les politiques linguistiques du MEXT semblent charger ce dernier d'une force d'influence sans limites, dépeignant les acteurs de l'éducation comme dépourvus de pouvoir ou d'agentivité face à une institution toute-puissante.



### 3.1.2 Le dépassement des limites saussuriennes

La philosophie à héritage marxiste n'a pas été l'unique moteur de l'émergence de l'analyse du discours française. En effet, l'un des autres facteurs communément identifiés est la nécessité ressentie par plusieurs linguistes de l'époque d'aller outre les limites posées par Saussure en ce qui concerne la *parole* :

Saussure n'a pas ignoré la phrase, mais visiblement elle lui créait une grave difficulté et il l'a renvoyée à la "parole", ce qui ne résout rien ; il s'agit justement de savoir si et comment du signe on peut passer à la "parole". [...] La sémiologie de la langue a été bloquée, paradoxalement, par l'instrument même qui l'a créée : le signe. On ne pouvait écarter l'idée du signe linguistique sans supprimer le caractère le plus important de la langue ; on ne pouvait non plus l'étendre au discours entier sans contredire sa définition comme unité minimale.

En conclusion, il faut dépasser la notion saussurienne du signe comme principe unique, dont dépendraient à la fois la structure et le fonctionnement de la langue.

(Benveniste, 1974 : 65-66)

Ainsi, Benveniste proposait d'outrepasser la notion du signe telle qu'elle avait été présentée par Saussure en distinguant l'analyse du signe (qu'il appelle sémiotique) de celle du discours (qu'il nomme sémantique), possible si l'on sépare l'objet d'analyse en discriminant le signe de la phrase (*Ibid.*). Or, Maingueneau critique cette thèse :

Pour peu que les théories linguistiques s'organisent autour de la phrase, et non plus du signe, et qu'elles intègrent une part importante de l'activité énonciative, il devient en effet impossible d'opposer les deux linguistiques en disant que l'une suppose une signifiante du signe et l'autre une signifiante de la phrase, elle-même confondue avec celle du discours. [...] rien ne sert de distinguer le niveau des signes et celui des phrases pour les attribuer à deux linguistiques différentes ; il est préférable d'admettre que les signifiants à tous les niveaux peuvent être pris en charge par deux appréhensions distinctes : l'une qui les renvoie au seul ordre de la "langue", l'autre qui les rapporte à quelque référentiel anthropologique (biologique, social, psychologique...), destiné à signifier aux deux sens du mot, une position dans un environnement.

(Maingueneau, 1988 : 23)

Maingueneau (1988) constate la tendance encore forte à la fin des années 80 à envisager la linguistique du discours comme étant située en marge d'une linguistique du signe qui serait centrale, alors qu'il serait souhaitable de placer les deux approches sur le même plan. Ainsi, dans

son article, il parle d'approche « A » pour le signe et « A<sup>1</sup> » pour le discours : cette dernière est caractérisée par une hétérogénéité qui fait qu'on peut reconnaître à son intérieur des « disciplines d'application » (comme la didactique), des « disciplines connexes » (comme la sociolinguistique) et des « disciplines philologiques » (notamment l'analyse du discours) (*Ibid.* : 24-30).

Malgré des débuts incertains du fait de l'hégémonie de la linguistique de la langue, plusieurs champs se développent dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle avec comme point commun la volonté de dépasser le niveau de la phrase : la linguistique de l'énonciation (avec les catégories énonciatives de Benveniste ou encore l'étude de la subjectivité et des normes régissant les interactions verbales chez Kerbrat-Orecchioni), la pragmatique d'Austin et Searle (avec les actes de langage), mais aussi la linguistique textuelle, s'intéressant à l'organisation des énoncés au niveau transphrastique (cf. chapitre 3.1.4) et l'analyse du discours. Des notions comme celles de *discours* et de *texte* nécessitent alors un travail de définition qui occupera les linguistes pendant de nombreuses années.

### 3.1.3 Texte et discours

Il convient de départager la notion de discours de celle de texte, telle qu'elle est appréhendée par l'ADF et en linguistique textuelle (cf. chapitre 3.1.4). En effet, si les deux naissent (du moins en partie) de la volonté de dépasser les limites saussuriennes, se situant alors dans un niveau au-delà de la phrase, elles ne sont pas pour autant identiques :

Il est préférable de distinguer **texte** et **discours** comme les deux faces complémentaires d'un objet commun pris en charge par la *linguistique textuelle* – qui privilégie l'organisation du cotexte et la cohésion comme cohérence linguistique, « *Textverknüpfung* » (Stierle 1977 : 172) – et par l'*analyse de discours* – plus attentive au contexte de l'interaction verbale et à la cohérence comme « *Text-zusammenhang* » (*id.*).

(Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 571)

La notion de cohésion est extrêmement importante pour définir ce qu'est un texte, en analyse du discours comme dans d'autres domaines et ce, depuis longtemps. Déjà en 1976, on pouvait lire :

If a speaker of English hears or reads a passage of the language which is more than one sentence in length, he can normally decide without difficulty whether it forms a unified whole or is just a collection of unrelated sentences. [...] The word TEXT is used in linguistics to refer to any passage,

spoken or written, of whatever length, that does form a unified whole. We know, as a general rule, whether any specimen of our own language constitutes a TEXT or not.

(Halliday & Hasan, 1976 : 2)

À cette première définition en quelque sorte intuitive suit plus tard, dans le même ouvrage, une reprise plus éclaircissante mobilisant notamment la notion de cohésion<sup>76</sup> :

A text, we have suggested, is not just a string of sentences. In other words it is not simply a large grammatical unit, something of the same kind as a sentence but differing from it in size – a sort of supersentence. A text is best thought of not as a grammatical unit at all, but rather as a unit of a different kind: a semantic unit. The unity that it has is a unity of meaning in context, a texture that expresses the fact that it relates as a whole to the environment in which it is placed.

Being a semantic unit, a text is REALIZED in the form of sentences, and this is how the relation of text to sentence can best be interpreted. A set of related sentences, with a single sentence as the limiting case, is the embodiment or realization of a text. So the expression of the semantic unity of the text lies in the cohesion among the sentences of which it is composed.

(Ibid. : 293)

Cette définition de l'école américaine de *discourse analysis* se retrouve également dans le monde francophone, notamment dans la tentative de ne pas tomber dans l'opposition malheureuse entre "texte écrit" et "discours oral". Ainsi Rastier définit le texte en tant que « *suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque* » (2001 : 21), ce à quoi Vigier rajoute que le texte constitue « *une totalité sémantique cohérente non close sur elle-même* » (2012 : 36). On retrouve dans ces définitions plusieurs aspects : la « suite », donc le dépassement possible (mais non nécessaire) de la phrase ; la production « attestée » (à savoir, véritablement réalisée au sein d'une « pratique sociale déterminée »)<sup>77</sup> ; la multimodalité du texte (qui peut être « fix[é] sur un support quelconque ») ; enfin, la cohérence qui permet de la définir en tant que « totalité sémantique ». C'est justement à partir de ces aspects et de cette définition du texte que travaille la linguistique textuelle moderne.

Concernant la définition de la notion de discours, elle partage aussi avec celle de texte la volonté de dépassement des limites saussuriennes et du déplacement d'une linguistique centrée sur la

---

<sup>76</sup> Le chapitre lui-même est titré « The meaning of cohesion » (cf. Halliday & Hasan, 1976 : chapitre 7).

<sup>77</sup> Par opposition aux phrases d'exemple qui peuvent être tout à fait fabriquées dans des études sur le fonctionnement de la langue en tant que système.

langue en tant que code (ou système) à une linguistique s'intéressant à l'usage de la langue. Il ne faudrait pas voir dans son usage une analogie avec la *parole* telle que la concevait Saussure, à savoir « un acte individuel de volonté et d'intelligence » (1916/1995 : 30) dont « l'individu [...] est toujours le maître » (*Ibid.*) et qui est considéré par le linguiste suisse comme « accessoire et plus ou moins accidentel » (*Ibid.*). Mazière met justement en garde contre l'établissement d'une équivalence entre parole et discours en précisant le positionnement de l'analyse du discours :

[...] l'AD ne sépare l'énoncé ni de sa structure linguistique, ni de ses conditions de production, historiques et politiques, ni des interactions subjectives, ni des préconstruits qui contraignent le sens. C'est à l'intérieur de ce programme qu'elle définit ses procédures de lecture. Il est donc abusif d'en faire la traduction moderne de la "parole" chez Saussure, même si la tentation en demeure forte. Quand Saussure oppose *langue* et *parole*, il oppose une forme contractualisée en société, collective, *la langue*, à une forme individualisée, *la parole*. Le *discours*, lui, n'est pas individuel. Il est la manifestation attestée d'une surdétermination collective de la parole individuelle.

(Mazière, 2005/2016 : 9)

On voit bien que si le discours se situe au niveau de l'usage de la langue, cette production ne saurait être un simple acte individuel dont le sujet serait le seul maître, car le discours est un produit « déterminé par ses conditions de production comme par la syntaxe d'une langue particulière, et mis en signification par l'espace que construit l'analyste » (*Ibid.*). Par le biais de ces deux premières définitions on obtient déjà deux des caractéristiques principales qui définissent aujourd'hui le discours en ADF, à savoir qu'il s'agit d'une organisation qui « mobilise des structures *d'un autre ordre* que celles de la phrase » (Maingueneau, 2014 : 19) et qu'il est « régi par des normes » (*Ibid.* : 22). En effet, la parole individuelle est surdéterminée par des genres, des habitudes (en termes de pratiques), ainsi que des formations discursives<sup>78</sup>. Alors que l'usage de la langue est individuel, ce dernier n'est pas non plus entièrement le fruit d'une liberté et d'une créativité totales, le discours étant façonné par les contraintes citées ci-dessus et se situant toujours en relation à d'autres discours circulant (ou ayant circulé) dans l'espace social<sup>79</sup>, « la production des textes appara[issant] inséparable d'une mémoire » (Maingueneau, 1992 : 119). De plus, le discours est toujours pris dans une « *interactivité* constitutive [car t]oute énonciation suppose la présence

---

<sup>78</sup> On retrouve là l'une des notions définies par Pêcheux et ses collègues, qui affirment que « les formations idéologiques [...] comportent nécessairement, comme une de leurs composantes, une ou plusieurs *formations discursives* inter-reliées, qui déterminent *ce qui peut et doit être dit* [...] à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée » (Haroche *et al.*, 1971 : 102).

<sup>79</sup> Pour une définition d'*interdiscours*, nous renvoyons au chapitre 9.2.1.

d'une autre instance d'énonciation par rapport à laquelle on construit son propre discours » (*Ibid.* : 20), ce qui oblige l'analyste à s'intéresser également à ces autres instances. Dans le cas de cette étude, il s'agit de prendre en considération non seulement la matérialité discursive qui permet de définir le positionnement des auteurs, mais aussi de tenter de définir la figure de leurs lecteurs telle qu'elle est conçue et en quelque sorte rendue visible par les premiers. Enfin, le discours est également « contextualisé » et « pris en charge par un sujet » (*Ibid.* : 21)<sup>80</sup> qui est « pris dans des configurations sociales, à divers niveaux » et par le biais duquel le discours « construit socialement le sens » (*Ibid.* : 23)<sup>81</sup>, ce qui montre la nécessité, en analyse du discours, de s'intéresser aux conditions de production des objets que l'on examine, notamment historiques et sociales.

### 3.1.4 La linguistique textuelle

En même temps que se développe l'analyse du discours, on voit aussi émerger en France<sup>82</sup> une linguistique textuelle se basant sur les définitions précédentes de texte et ayant à cœur des unités en principe plus larges que celles des phrases. Ainsi, la linguistique textuelle se développe « comme une branche des sciences du langage qui a pour tâche de théoriser et de décrire les différents réseaux d'organisation dont le pouvoir s'exerce depuis le niveau de la phrase jusqu'à celui du texte et qui concourent à rendre ce dernier cohérent » (Vigier, 2012 : 35). Un schéma proposé par Adam (2011a/2015) illustre bien non seulement l'étendue de la linguistique textuelle, mais aussi son inscription au sein d'une analyse des discours :

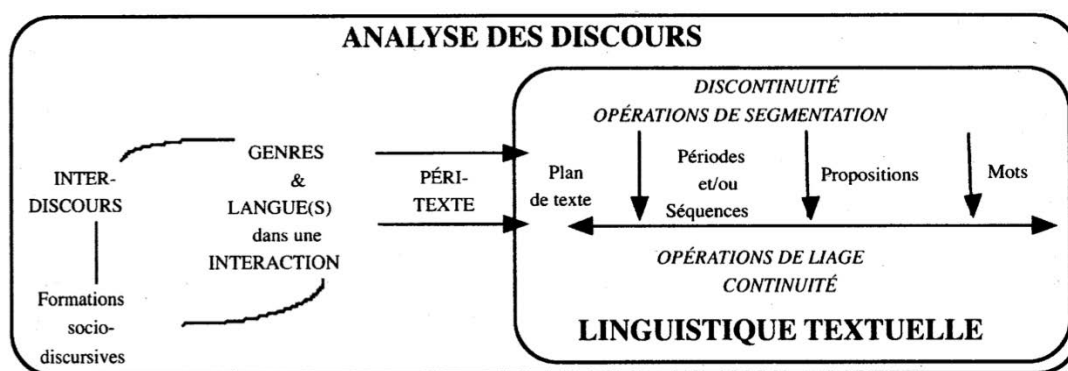


Figure 3.1 La place de la linguistique textuelle au sein de l'analyse des discours (source : Adam, 2011a/2015 : 31)

<sup>80</sup> Nous approfondirons ces dernières caractéristiques dans le chapitre 7 de notre analyse.

<sup>81</sup> Pour un aperçu des différentes définitions de *discours*, nous renvoyons aussi à l'entrée *Discours* dans le dictionnaire de Charaudeau et Maingueneau (2002 : 185-190).

<sup>82</sup> Dans l'espace francophone, on cite notamment des chercheurs comme Adam, Charolles et Combettes.

Dans ses études, Adam critique certaines approches francophones s'intéressant au niveau transphrastique en pragmatique, dans la mesure où celles-ci n'envisagent que de courtes suites d'énoncés dans ce que l'auteur définit un « réductionnisme radical » (2011a/2015 : 43). Or, pour lui, il est important de concevoir la structure du texte comme inscrite dans un cadre pragmatique plus large<sup>83</sup>, son objectif étant d'analyser « des pratiques discursives institutionnalisées, c'est-à-dire, pour nous, des genres de discours dont la détermination par l'histoire doit être prise en compte via l'interdiscursivité » (*Ibid.* : 44). Il propose alors d'autres schémas permettant de préciser celui de la Figure 3.1 en explicitant différents niveaux d'analyse textuelle mis en relation avec les divers paliers d'analyse du discours (cf. Figure 3.2), dont certains très pertinents pour notre étude.

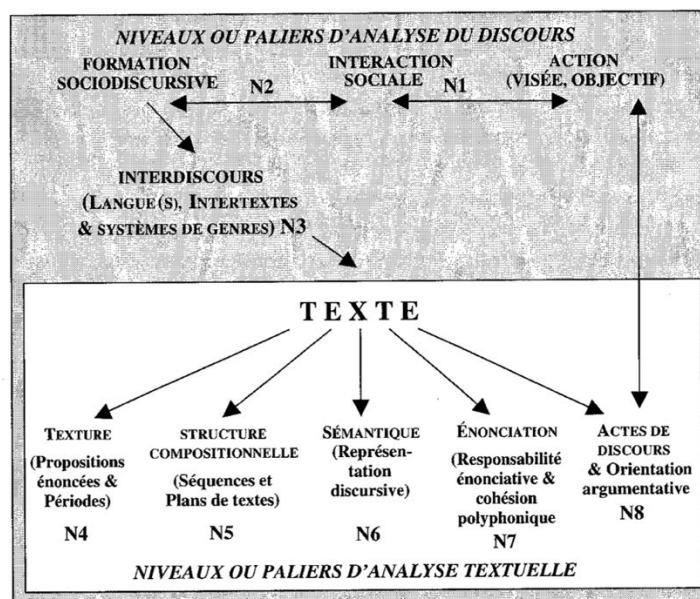


Figure 3.2 Les paliers d'analyse du discours et d'analyse textuelle (source : Adam, 2011a/2015 : 45)

Puisant dans les apports de la linguistique textuelle et de la linguistique de l'énonciation, dans cette recherche nous avons étudié la prise en charge énonciative des énoncés (notamment dans les chapitres 7.4.1 et 7.4.4), quelques opérations de liages du signifié comme l'isotopie (voir par

<sup>83</sup> Pour cela, l'auteur s'appuie sur des modèles théoriques allemands et néerlandais, citant notamment Teun van Dijk en guise d'exemple (Adam, 2011a/2015 : 44). Comme nous le verrons dans la section suivante, le linguiste néerlandais est l'un des exposants les plus connus de l'analyse du discours critique.

exemple les chapitres 7.4.5.2 et 9.2.3.1), ou encore les séquences textuelles narratives (le chapitre 8 dans son ensemble), nous basant pour ces dernières sur Adam (2011b/2017).

### 3.1.5 L'analyse du discours critique

Pour l'instant, nous nous sommes concentrée sur les apports de l'analyse du discours française, car il s'agit de celle que nous avons majoritairement mobilisée au sein de cette thèse. Or, les réflexions menées en *discourse analysis* et *critical discourse analysis* ont aussi largement informé notre manière d'appréhender l'analyse du discours<sup>84</sup>.

Comme nous l'avions anticipé en évoquant l'article de Harris de 1952, *discourse analysis* réfère aux États-Unis à une analyse textuelle d'un « discourse » défini en tant qu'unité supérieure à la phrase, ce qui se retrouve aussi en Europe centrale vers la fin des années 1980 : « [t]oday, of course, we speak of “discourse” or of “text” (written and oral); we do not accept the sentence as largest unity any longer » (Wodak, 1989 : xiii). Grâce au développement de ce courant en parallèle à celui de la *critical linguistics* et à l'évolution des interrogations de chercheurs comme Wodak, van Dijk, Fairclough, Kress et van Leeuwen, on observe alors l'établissement d'un réseau en *critical discourse analysis* (désormais CDA) au début des années 1990 (*Ibid.* : 4). Malgré une certaine hétérogénéité interne (notamment en termes méthodologiques),

CL [critical linguistics] and CDA may be defined as fundamentally concerned with analysing opaque as well as transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control as manifested in language. In other words, CDA aims to investigate critically social inequality as it is expressed, signalled, constituted, legitimized and so on by language use (or in discourse).

(*Ibid.* : 2)

L'aspect « critique », quant à lui, traduit à la fois une attitude et un objectif envers la recherche elle-même : « [g]enerally speaking, we want to uncover and de-mystify certain social processes in this and other societies, to make mechanisms of manipulation, discrimination, demagoguery, and

---

<sup>84</sup> Ces dernières ont finalement trouvé davantage d'espace dans des articles de recherche plutôt que dans la thèse elle-même (voir par exemple Ronci, 2020a et Ronci, à paraître [Ins]).

propaganda explicit and transparent » (*Ibid.* : xiv). Ensuite, l'explicitation de ces mécanismes est suivie de leur interprétation et de leur mise au service d'une application pratique des résultats<sup>85</sup>.

En termes d'attitude, « “critical” is to be understood as having distance to the data, embedding the data in the social, taking a political stance explicitly, and a focus on self-reflection as scholars doing research » (Wodak & Meyer, 2001 : 9). S'intéressant à la manière dont la dimension langagière et sociale s'articulent dans des rapports de pouvoir inégaux, la CDA tente de faire émerger des idéologies sous-jacentes et de révéler la construction du pouvoir à travers le discours (Simpson & Mayr, 2010 : 78), se détachant des objectifs plus descriptifs de l'analyse du discours ; en effet, le but de la CDA est de « denaturalize the role discourses play in the (re)production of noninclusive and nonegalitarian structures » (Wodak, 2015 : 1)<sup>86</sup>.

### 3.2 Analyse du discours contrastive

Notre étude se situe dans le domaine de l'analyse du discours contrastive, une discipline développée depuis une vingtaine d'années par Patricia von Münchow, en commençant par sa thèse de doctorat sur les journaux télévisés français et allemands (2001)<sup>87</sup>. Au fil des années, cette discipline n'a cessé d'évoluer et d'interroger des *corpora* différents, s'intéressant aux manuels scolaires de lecture en France et en Allemagne (2009), aux guides parentaux français et allemands (2011) ainsi qu'états-unis (2013, 2015), puis aux manuels d'histoire français et allemands (2019). À ces études s'est accompagné le développement, notamment depuis 2016, de réflexions théoriques et méthodologiques sur le non-dit, l'hétérogénéité et les statuts des discours (pour une vue d'ensemble de ces questions, nous renvoyons à von Münchow, 2021a).

---

<sup>85</sup> Wodak insiste explicitement sur cet aspect, affirmant que « practical and political steps should be taken by teams of practitioners, researchers in other fields and the people who are most involved » (1989 : xiv).

<sup>86</sup> Des caractéristiques plus précises sont détaillées pour chaque approche : par exemple, la *discourse-historical approach* (DHA) mobilisée notamment par Wodak dans l'étude des identités nationales se caractérise par une interdisciplinarité théorique et méthodologique (notamment, les outils méthodologiques sont multiples et adaptés à chaque partie de l'analyse), une nature « problem-oriented », l'intégration d'un travail ethnographique de terrain, des aller-retours entre théorie et données empiriques, une étude de plusieurs genres et relations interdiscursives et intertextuelles, une prise en considération du contexte historique et l'application des résultats (Wodak, 2015 : 2). D'une certaine manière, l'approche que nous avons adoptée dans cette thèse se rapproche de la DHA dans la mesure où elle croise une partie des caractéristiques de cette dernière ; toutefois, notre ancrage théorique et méthodologique se trouve lié à l'ADC et la visée de cette thèse n'est pas non plus critique au sens de la CDA. C'est pourquoi nous nous limitons à signaler ici le fait que les recherches de Wodak nous ont permis d'appréhender notre objet de recherche sous un angle différent, sans pour autant que la DHA ne devienne l'approche adoptée dans notre étude.

<sup>87</sup> Ensuite réélaborée pour une publication aux Presses Universitaires de la Sorbonne (2004/2009). Suite à la soutenance de cette thèse, d'autres chercheurs se sont inscrits dans la démarche de l'ADC comparant des cultures discursives diverses, ainsi que des *corpora* de nature variée (von Münchow, 2021a : 14).



### 3.2.1 Principes et défis

L'ADC est une approche qualitative qui se situe dans la lignée de l'analyse du discours française et qui se définit ainsi :

L'ADC a comme objet la mise au jour de différentes cultures discursives par l'intermédiaire des productions verbales qui en relèvent. Dans cette optique, on cherche à mettre en rapport non pas différentes langues, comme le fait traditionnellement la linguistique contrastive, mais les manifestations d'un même genre discursif dans différentes communautés discursives, genre dont il s'agit alors de décrire et d'interpréter, en cherchant leurs causes, les régularités et les variabilités.

(von Münchow, 2021a : 17)<sup>88</sup>

Parmi les défis qui se posent lors de l'analyse contrastive, on peut notamment citer le fait d'« éviter la surgénéralisation (“globalisation”), [d']attribuer une place à l'individu et à sa marge de manœuvre (“agency”), [et de] prendre en compte l'hétérogénéité des cultures » (*Ibid.* : 30). En effet, von Münchow met en garde contre les risques d'une généralisation excessive (*Ibid.* : chapitre 5) et prend du recul vis-à-vis du positionnement initial de l'analyse du discours française (où le sujet était dominé par l'idéologie), privilégiant une approche socio-cognitive « qui permet de mieux comprendre où et comment se croisent les niveaux individuel et collectif dans le discours » (*Ibid.* : 105), dans un processus dynamique où les deux se façonnent l'un l'autre.

Le choix du corpus d'analyse en ADC (comme dans nombre d'autres disciplines et approches) repose sur trois critères fondamentaux qui influencent les décisions des chercheurs tout au long de l'étude : la comparabilité, la représentativité et la faisabilité (*Ibid.* : 51-54). La première peut être assurée en adoptant des variables thématiques communes, bien que ce choix se fasse parfois aux dépens de la représentativité : c'est le cas dans notre étude, où la thématique la plus comparable n'est pas la plus représentative (à savoir la plus fréquente) dans les deux sous-ensembles du corpus (cf. chapitres 7.1 et 7.2). Le deuxième critère est celui qui motive la sélection de sources variées pour le corpus, car la généralisation ne peut découler d'observations individuelles, en particulier lorsqu'il est question de définir certaines caractéristiques d'une culture discursive : en multipliant les sources (plusieurs journaux télévisés, maisons d'édition,

---

<sup>88</sup> Nous définirons les notions de *genre* et de *culture discursive* dont il est question dans cet extrait dans les sections qui suivent.

auteurs), l'analyste s'efforce de réduire les risques d'une généralisation abusive. Enfin, toute analyse et sélection de corpus se fait également dans une tension constante avec le critère de la faisabilité, notamment en raison de la nature qualitative des études en ADC.

Enfin, pour faire écho aux sections précédentes, il est important de préciser que l'ADC ne partage ni les fondements théoriques, ni les finalités de la CDA, le but de la première étant contrastif ; toutefois, une analyse effectuée dans le cadre de l'analyse du discours contrastive peut tout à fait « aboutir à un résultat critique » (von Münchow, 2021a : 73).

### 3.2.2 L'importance du genre

L'analyse du discours française accorde une place très importante à la notion de *genre* discursif et ce depuis plusieurs dizaines d'années :

Nous avons soutenu en outre qu'à l'échelle socio-historique, les textes constituaient des produits de l'activité langagière en permanence à l'œuvre dans les formations sociales; en fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, ces formations élaborent différentes sortes de textes, qui présentent chacune des caractéristiques relativement stables (justifiant qu'on les qualifie de genres de texte), et qui restent disponibles dans l'*intertexte*, à titre de modèles *indexés*, pour les contemporains et pour les générations ultérieures. Nous avons défendu également qu'à l'échelle d'un agent singulier, la production d'un nouveau texte empirique devait être conçue comme le résultat de la *mise en interface* entre les représentations construites par l'agent à propos de sa situation d'action (motifs, intentions, contenu thématique à transmettre, etc.), et les représentations de ce même agent concernant les genres disponibles dans l'*intertexte*. Que dans cette optique, tout nouveau texte empirique était donc nécessairement construit sur le modèle d'un genre, qu'il relevait d'un genre.

(Bronckart, 1997 : 137-138)

Aujourd'hui l'on préfère poser d'emblée le rituel énonciatif comme l'unité pertinente, prendre en compte le statut des participants, le moment, le lieu et le mode d'énonciation légitimes [...] De là sans doute un intérêt accru pour les *genres du discours* que suppose tout exercice de la parole. Renonçant à des classifications arborescentes et intemporelles, on reconnaît le caractère historique de ces genres, véritables institutions de discours et non simples moules à véhiculer des contenus.

(Maingueneau, 1992 : 119)

On observe alors une définition du genre en tant que « notion biface qui fait correspondre une face interne (les fonctionnements linguistiques) avec une face externe (les pratiques socialement signifiantes) » (Branca-Rosoff, 1999 : 116), une catégorie qui sert de modèle à la création de tout texte empirique et dont les caractéristiques ne sont pas immuables<sup>89</sup>, mais se définissent en fonction du contexte socio-historique. La face externe et la face interne se façonnent alors l'une l'autre, d'une part en raison du cadre représenté par le genre et au sein duquel s'insère le texte, puisant parmi plusieurs possibilités<sup>90</sup> ; d'autre part, parce que ce dernier contribue à reproduire, renforcer ou modifier les caractéristiques du premier.

Cet intérêt pour les genres en analyse du discours caractérise aussi une partie des études anglophones sous le nom de *genre analysis* ou *genre theories* :

Genre theories rest on the idea that texts are similar or different and can be classified as one genre or another. In order to systematize these classifications, research has set out to characterize various key linguistic and rhetorical features of particular genres. Sometimes this has involved focusing on their typical rhetorical structures, describing them in terms of regular sequences of moves or stages (Bhatia, 1999; Butt *et al.*, 2000). Increasingly, however, writers have sought to explore how genres are distinguished by clusters of specific rhetorical features. »

(Hyland, 2005 : 88).

L'aspect le plus important que nous retenons de cette explication est le fait que les genres se distinguent par un cumul de caractéristiques rhétoriques, dont une pluralité seront justement mobilisées dans notre cadre méthodologique (cf. chapitre 4) afin d'obtenir un premier aperçu contrastif entre les deux sous-ensembles de notre corpus de manuels de langues.

En ADC, « le genre discursif fonctionne [...] à la fois comme *tertium comparationis* et comme niveau de représentativité » (von Münchow, 2021a : 32), à savoir l'invariant sur lequel se base la comparaison et le niveau qui est interprété par l'analyste. Afin d'établir un corpus, on formule alors d'abord des hypothèses « dans une perspective *étique* » (*Ibid.*), se basant sur ce que l'on considère (avant même l'analyse) comme faisant partie d'un même genre discursif : dans le cas de

---

<sup>89</sup> Tout en présentant une certaine stabilité interne qui permet justement de différencier un genre d'un autre à un moment et dans un contexte donnés.

<sup>90</sup> von Münchow rappelle que les pratiques discursives sont déterminées par « qui doit, peut et/ou ne peut pas dire quoi et comment » (2021a : 31). Il y a donc un éventail de choix qui sont possibles (dicibles, voire même attendus) et d'autres qui ne le sont pas (peu ou pas dicibles, interdits, non pertinents).

notre étude, il s'agit du genre du manuel scolaire de langues étrangères. Dans un second temps, grâce à l'analyse, on dispose de suffisamment de critères « pour définir le genre *émique* (dans une perspective intérieure) » (*Ibid.* : 32-33), ce qui permet parfois de revenir sur la définition étique pour la préciser et obtenir une vision plus approfondie du fonctionnement d'un certain genre discursif dans des cultures discursives. Comme l'indique von Münchow (2021a) dans sa conclusion :

Ce qu'on peut donc avoir l'ambition de faire est tout au plus de mettre au jour quelques "éléments d'émicité", c'est-à-dire des caractéristiques discursives d'un genre discursif qu'on retrouve ou qui entrent en réseau ou en écho avec d'autres caractéristiques d'autres genres. Ce qu'on parvient à mettre au jour sont des éléments prouvant l'existence d'une culture discursive, mais sa description complète de même que son étendue précise ne peuvent que nous échapper.

(*Ibid.* : 107)

Ainsi, l'analyste doit faire preuve de prudence et éviter de surgénéraliser à partir des résultats obtenus, ces derniers demeurant pertinents pour le genre qui fait office d'invariant comparatif, mais ne pouvant pas être élargis à d'autres genres (à moins d'effectuer d'ultérieures analyses).

### 3.2.3 La culture discursive

Dans la mesure où l'ADC s'intéresse aux *cultures discursives* (qui seront définies plus bas), il est important de définir l'articulation entre *culture* et *discours*, tout en distinguant clairement ce dernier de la *langue* : cette opposition, qui n'est pas systématique en sciences du langage<sup>91</sup>, est extrêmement pertinente en analyse du discours contrastive. De plus, le fait que « [d]ifférents chercheurs perçoivent de différentes façons le rapport entre langue et culture, discours et culture et, enfin, langue et discours par rapport à la culture » (von Münchow, 2010b) justifie encore plus que l'on s'attarde sur l'articulation de ces notions.

Dans les sections précédentes, nous avons déjà montré qu'en ADC on oppose la *langue* en tant que code au *discours*, qui est situé sur un autre plan ; dans un article portant justement sur l'articulation entre *langue*, *discours* et *culture*, von Münchow met en garde contre les définitions

---

<sup>91</sup> Comme le montre la pluralité de définitions (et non définitions) présentées dans l'ouvrage collectif dirigé par Claudel *et al.* (2013), voir notamment la synthèse critique par von Münchow (chapitre 8).

très englobantes de « langue » qui ont tendance à recouvrir partiellement ou totalement celles de « discours » :

L'autre problème que pose à mon sens la conception large de la langue, ou encore la non-distinction entre langue et discours, est de type heuristique. Car si la « mémoire des mots » (MOIRAND) implique qu'on ne peut parler une langue « sans histoire » et donc « sans culture », il n'est pas obligatoirement juste de dire que « [p]arler une langue, c'est aussi exprimer la culture dont elle procède et dans laquelle elle s'inscrit » (KERBRAT-ORECCHIONI, 2002 : 53). Si c'était juste, il faudrait en effet se demander comment fonctionne la maîtrise d'une langue pluricentrique, car il existe en effet beaucoup de langues qui ne s'inscrivent pas dans *une* culture. On peut par ailleurs très bien parler une langue et exprimer une culture qui s'inscrit dans une autre ou d'autres langue(s).

(von Münchow, 2010b)

Au lieu d'assimiler langue, discours et culture, elle propose de parler de *cultures discursives*, les définissant ainsi :

*Une culture discursive réside dans l'intrication d'un ensemble hiérarchisé de représentations sociales et de représentations discursives. Les représentations discursives prennent en compte, véhiculent, construisent et transforment aussi bien les contenus que les statuts des représentations sociales à travers des niveaux de marquage ou non-marquage spécifiques à ces statuts.*

(von Münchow, 2021a : 106)

Ce positionnement à propos de la distinction à faire entre langue, discours et culture est adopté également par les autres analystes travaillant en ADC, notamment les membres du groupe « comparaison » du Cediscor-Syled (*Centre de recherche sur les discours ordinaires et spécialisés*). Nous le suivons également au sein de cette thèse.

La question du rapport entre discours et culture, en ADC, fait écho à la question de l'articulation entre individuel et collectif. En effet, l'objectif de l'ADC ne réside pas dans la comparaison en elle-même, mais dans le fait de pouvoir, à travers les résultats de l'analyse linguistique, « établir des hypothèses quant à certaines représentations qui circulent dans telle communauté ethnolinguistique (*interprétation "simple"*) » et les relier « à des causalités institutionnelles, historiques, matérielles, etc. » (Claudel *et al.*, 2013 : 17). C'est dans cette optique que les chercheurs en ADC travaillent à l'établissement d'un corpus dont la comparabilité et la représentativité permettent de passer du niveau individuel (dans notre cas précis, ce que dit un

auteur, ou de quelle manière on décline un thème donné dans un certain manuel) au niveau collectif des représentations circulant au sein d'une même communauté<sup>92</sup>. En effet, s'il n'est pas possible d'accéder directement aux représentations mentales des auteurs, on considère que ces dernières « sont influencées par les représentations sociales » (*Ibid.*) et surtout qu'elles laissent des indices sous forme de marques linguistiques dans les supports que l'analyste rassemble dans son corpus. L'analyse permet alors de faire émerger ces représentations tout en les mettant en relation avec les discours circulant dans l'espace social où est produit le texte pour contribuer à la caractérisation d'une ou plusieurs cultures discursives.

Dans le cas de notre étude, il s'avère que la langue est un facteur à prendre en considération de manière peut-être peu orthodoxe par rapport à la majorité des recherches en ADC : là où l'on établit habituellement des comparaisons entre des supports produits dans la langue maternelle de deux ensembles de locuteurs<sup>93</sup>, nous nous plaçons dans un cadre presque inversé. En effet, notre objet d'étude étant des manuels de langues étrangères rédigés au Japon pour un public japonais, nous nous sommes trouvée confrontée à une réalité où peu de japonais est employé, la plupart des ouvrages laissant une grande place à la langue étrangère, même dans les consignes des exercices et activités. Il se crée alors un espace où s'alternent des langues différentes qui n'ont pas le même statut au sein de l'ouvrage (en termes de présence et de rôle), mais aussi selon les locuteurs examinés (par exemple, le français est la langue maternelle de certains auteurs des manuels, mais une langue étrangère pour leurs collègues japonais), créant par conséquent un équilibre fragile entre les deux (ou trois)<sup>94</sup> langues sollicitées. Il devient alors intéressant d'interroger ces alternances, de se demander si le japonais (langue maternelle des lecteurs, à défaut d'être celle de tous les rédacteurs) a une place bien définie et cohérente au sein de tous les manuels ou si cela varie et, lorsque c'est le cas, en fonction de quels facteurs ; on peut également se demander si les auteurs s'expriment de la même manière en japonais et en langue étrangère, se focalisant sur des phénomènes translangagiers qui permettent donc une comparaison, voire aussi sur le contenu qui

---

<sup>92</sup> En sociologie, on définit la *représentation sociale* en tant que « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 2003 : 53), des « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (*Ibid.*). Guimelli présente une définition similaire, affirmant que les représentations sociales regroupent « l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné » (Guimelli, 1999 : 63), définition à laquelle von Münchow ajoute aussi « les croyances, connaissances et opinions sur le discours à tenir à l'égard du même objet social » (2016 : 2).

<sup>93</sup> Ensembles constitués, la plupart du temps, sur une base nationale (par exemple les discours circulant en France, en Allemagne, au Royaume-Uni, aux États-Unis), tout en reconnaissant que beaucoup de *langues pluricentriques* « ne s'inscrivent pas dans une culture (si tant est qu'une quelconque langue s'inscrive dans une culture) » (von Münchow, 2021a : 23).

<sup>94</sup> Certains manuels de FLE incluent aussi, par moments, un passage par l'anglais que l'on traitera dans les chapitres suivants.

est véhiculé par les différentes langues. En effet, lorsqu'on observe la composition des équipes de rédaction des manuels d'EFL, force est de constater que la plus grande majorité des auteurs sont japonais : à ce moment-là, comme indiqué par von Münchow, les auteurs peuvent « très bien parler une langue et exprimer une culture qui s'inscrit dans une autre ou d'autres langue(s) » (2010b), en l'occurrence la culture japonaise par le biais de l'anglais. Dans cette optique, la notion de culture discursive est peut-être plus transversale dans cette recherche que dans beaucoup d'autres en ADC, mais elle demeure présente et émerge au fil des analyses.

#### 3.2.4 Notre étude au sein du domaine de l'ADC

Sur le plan théorique, nous estimons pouvoir nous placer dans la continuité d'une sorte de tradition de l'analyse du discours française, accordant une importance primordiale aux textes écrits (Maingueneau, 1992 : 115) et aux questions relatives à la structure des textes et aux caractéristiques des genres discursifs, appréhendés ici par le biais de l'analyse du discours contrastive. Nous nous plaçons également dans la lignée d'un certain nombre d'autres études comme celles du *Cediscor* qui s'intéressent aux « discours de transmission des connaissances » (Claudel *et al.*, 2013 : 16). Cependant, quelques divergences émergent concernant les caractéristiques de l'ADC et il nous semble nécessaire de les préciser pour expliciter notre positionnement.

En effet, nous nous intéressons à un même genre discursif (manuel de langues étrangères) au sein d'une communauté discursive avec une variable interne qui est, dans ce cas-ci, la langue étrangère étudiée. Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, cette variable implique des divergences en termes de statuts non seulement des langues elles-mêmes, mais aussi des supports (les uns soumis au scrutin du ministère, les autres jouissant d'une totale liberté), ce qui provoque naturellement des différences entre les manuels de FLE et d'EFL. En principe – et pendant la majeure partie de l'élaboration de notre étude – nous n'avons pas considéré les deux sous-ensembles de notre corpus de référence de manuels comme étant représentatifs de deux communautés discursives différentes. En effet, une partie importante (sinon principale) des auteurs est japonaise et le public ciblé est approximativement le même (adolescents ou jeunes adultes japonais) (cf. chapitre 6 pour plus de détails sur le corpus). Or, grâce à l'analyse contrastive et aussi aux retours obtenus à travers des entretiens semi-structurés (cf. chapitre 5), nous avons constaté que la présence d'auteurs francophones au sein des équipes de rédaction impliquait des

différences plus importantes que celles que nous aurions pu supposer au départ, notamment dès lors que certains éléments observés dans le sous-ensemble d'EFL se révélaient totalement absents, voire inimaginables, dans celui de FLE.

Il nous semble alors que l'analyse du discours contrastive nous permette d'atteindre deux résultats très importants : le premier est de rendre compte des caractéristiques propres au genre des manuels scolaires d'EFL par opposition à celui de FLE, définissant avec plus de précisions les caractéristiques de l'un et de l'autre dans le but de comprendre dans quelle mesure les deux sont façonnés par les cadres éducatifs japonais. Le second résultat est de mettre en lumière de quelle manière certaines de ces divergences relèvent de représentations profondément ancrées de ce que signifie que d'apprendre une langue, voire du but même de l'éducation. Ces différences font émerger des conflits idéologiques non seulement entre un sous-ensemble et l'autre, mais aussi au sein d'un même sous-ensemble, signe d'une hétérogénéité qui va de pair avec le changement des statuts de discours circulant dans la sphère sociale japonaise et mondiale. En comparant systématiquement ce qui existe dans les manuels d'EFL avec ce qui est proposé par les manuels de FLE et vice-versa, nous avons pu extraire et interpréter davantage d'informations que si nous nous étions intéressée uniquement à un corpus de FLE (comme il avait été le cas dans notre étude de Master) ou d'EFL (ce que fait déjà la recherche anglophone depuis une trentaine d'années).





## 4

**MÉTHODOLOGIE POUR L'ANALYSE  
CONTRASTIVE**

En ADC, « chaque analyse est censée apporter une réponse à un étonnement, à une impression de différence qu'on a envie de mieux comprendre » (von Münchow, 2021a : 108). Dans notre cas, cet étonnement correspond principalement à la contradiction relevée par les chercheurs entre les manuels d'anglais et les lignes guides du ministère, mais afin d'atteindre le noyau à l'origine de cette contradiction, il nous semble devoir procéder par étapes. Tout d'abord, il est nécessaire de définir ce qui relève du genre “manuel d'EFL” et il nous semble que l'approche contrastive représente le meilleur moyen d'y parvenir. En effet, si nous comparions des manuels de langues et des manuels d'histoire ou de langue japonaise (国語 *kokugo*)<sup>95</sup>, nous pourrions déterminer quelles caractéristiques distinguent “le manuel de langue” d'autres manuels scolaires japonais. En comparant les manuels d'EFL et d'autres langues étrangères (comme le FLE), nous pouvons espérer retenir des traits qui seraient davantage pertinents pour l'anglais et pas pour d'autres langues, voire encore des éléments communs qui pourraient s'expliquer en raison de tendances au sein du genre plus large des manuels de langues<sup>96</sup>. Une fois le genre mieux défini, il est alors possible de se détacher du manuel lui-même pour aller chercher des liens de causalité par le biais d'autres discours circulant dans la société.

Afin de ne pas anticiper sur la lecture et de mieux guider la découverte de l'ensemble de nos analyses, chaque chapitre de la troisième partie de cette thèse commencera par des précisions d'ordre théorique et méthodologique, ainsi que par une présentation plus claire du corpus de travail examiné pour chaque analyse (cf. chapitres 7, 8 et 9)<sup>97</sup>. Dans ce chapitre, nous présentons les étapes qui nous ont permis d'établir le cadre méthodologique pour l'analyse contrastive au cœur de notre étude (cf. chapitres 4.1 et 4.2, réfléchissant les deux étapes de l'analyse). Le chapitre

---

<sup>95</sup> Littéralement, la « langue du pays », distincte du « japonais langue étrangère » (日本語 *nihongo*).

<sup>96</sup> Une certaine prudence s'impose ici, car il faut éviter de passer d'un niveau micro à un niveau macro au risque de procéder à des généralisations abusives. Une étude plus vaste incluant aussi des manuels d'autres langues étrangères étudiées au Japon (comme le chinois, le coréen, l'allemand, l'espagnol) permettrait de vérifier ce qui émergerait en termes de tendances communes.

<sup>97</sup> L'établissement des *corpora* de référence au sens large faisant l'objet du chapitre 6.

4.3 s'ouvre, quant à lui, sur la manière d'appréhender la problématique et l'interprétation causale de l'analyse, mais sera plus concis pour permettre au lecteur de découvrir d'autres apports méthodologiques une fois les résultats de l'analyse contrastive abordés dans le chapitre 7.

#### 4.1 Une vue d'ensemble du genre

L'un des premiers défis méthodologiques auxquels nous nous sommes confrontée a été d'établir un cadre permettant de faire émerger les caractéristiques principales du genre des manuels. En particulier, nous souhaitons mettre en évidence les tendances des ouvrages en termes de positionnement des auteurs (les rôles qu'ils incarnent, les jugements de valeurs qu'ils expriment), de la représentation que ces derniers se font des apprenants<sup>98</sup> et du rapport qu'ils établissent avec eux<sup>99</sup>. Une attention particulière a aussi été accordée aux liens qui sont tissés avec le monde extérieur au manuel et au cours de langue.

Dès lors que l'on s'intéresse au positionnement des locuteurs, l'analyse du discours française accorde une place primordiale à l'analyse du positionnement énonciatif à travers les *embrayeurs* et notamment les pronoms personnels (Maingueneau, 2016a : chapitre 12). Or cette dernière catégorie est beaucoup moins pertinente pour analyser des énoncés en langue japonaise, ce qui nous a amenée à explorer d'autres options et à trouver un bon point de départ dans la méthodologie proposée par Hyland pour l'analyse des textes académiques. Ainsi, nous nous sommes d'abord inspirée des cadres en analyse du discours anglophone pour ensuite les réinterpréter selon la tradition française en allant plus loin dans l'interprétation (cf. chapitre 4.2).

##### 4.1.1 Du « metadiscourse » à l'écriture académique

Si nous avons choisi de commencer par le cadre proposé par le linguiste britannique Ken Hyland, c'est que ce dernier travaille à la fois sur l'enseignement des langues et sur le discours académique, ce qui nous a permis de retrouver dans ses propositions méthodologiques un ensemble de critères

---

<sup>98</sup> Comme l'indique Amossy, « la représentation que le locuteur se fait de son public ne peut être perçue en dehors du discours où elle trouve à s'inscrire. C'est seulement lorsqu'elle se matérialise dans l'échange verbal qu'elle prend consistance et peut être rapportée à des données ou des images extérieures préexistantes » (2000/2021 : 47). Ainsi, dans cette étude nous tentons d'accéder aux représentations que les auteurs se font de leurs lecteurs par le biais de la matérialité discursive des manuels.

<sup>99</sup> Pour reprendre la formule de King (1993) de « sage on the stage » ou « guide on the side », créée dans une perspective moins didactique, il nous intéresse notamment de comprendre si les auteurs opèrent un détachement de leurs lecteurs ou alors s'ils tentent d'établir des liens se positionnant au même niveau qu'eux, de quelle manière ils s'adressent à ces derniers et pourquoi.

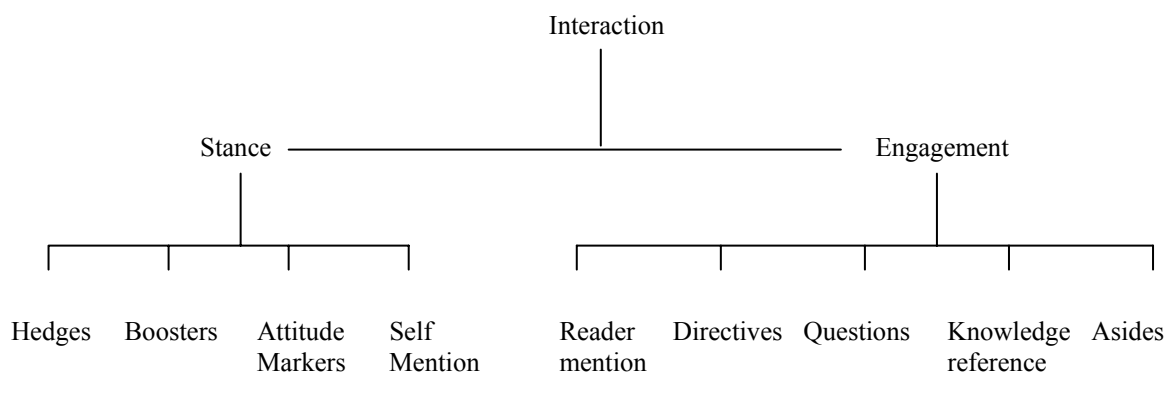
pertinents pour l'analyse des manuels telle que nous la concevions. En particulier, une partie de son cadre se situe dans la lignée d'études précédentes qu'il a menée sur le *metadiscourse* :

Essentially metadiscourse embodies the idea that communication is more than just the exchange of information, goods or services, but also involves the personalities, attitudes and assumptions of those who are communicating. Language is always a consequence of interaction, of the differences between people which are expressed verbally, and metadiscourse options are the ways we articulate and construct these interactions. This, then, is a dynamic view of language as metadiscourse stresses the fact that, as we speak or write, we negotiate with others, making decisions about the kind of effects we are having on our listeners or readers.

(Hyland, 2005 : 3)

Ainsi, une étude centrée sur le *metadiscourse* permet de mettre en relief les expressions utilisées pour négocier le sens, représenter le point de vue de l'auteur sur le contenu de ce qu'il écrit, mais aussi sur son lecteur, qu'il prend en compte et sollicite dans une interaction sociale (*Ibid.* : 37). L'écriture est donc conçue comme une interaction entre auteur et lecteur (*Ibid.* : 38), comme c'est le cas en général en analyse du discours. Ce travail intègre des réflexions sur la *genre analysis*, explicitant la volonté de définir les genres discursifs à l'aide de groupes de marques linguistiques (*Ibid.* : 88) et aboutit à la proposition, en 2008, d'un cadre méthodologique permettant d'analyser la construction du savoir et l'interaction dans l'écriture académique.

Le cadre proposé par Hyland se divise en deux parties, la première liée à la notion de *stance* et la deuxième à celle de *engagement*, comme l'illustre la figure ci-dessous :



**Figure 4.1** Schéma des macro-fonctions interactionnelles dans l'analyse de l'écriture académique

(source : Hyland, 2008 : 6)

Le mot anglais *stance* se traduit généralement par “point de vue” ou “position/posture”, ce qui implique une interprétation potentiellement double de cette notion : la première définit la manière dont un sujet perçoit une entité (son opinion sur la chose dont il est question), alors que la deuxième sous-entend une action (“prendre position”, “adopter une posture”). Cette différence n’échappe pas aux chercheurs anglophones, qui rendent compte d’un écart entre l’utilisation de *stance* pour indiquer « the ways in which speakers and writers encode opinions and assessments in the language they produce » (Gray & Biber, 2012 : 15) et celle de *stancetaking* évoquée par Englebretson (2007) pour souligner les notions d’activité et d’engagement sous-jacentes à celle de posture. Il faut également rendre compte de l’usage très globalisant que Hyland fait de ce terme, souhaitant regrouper sous le mot *stance* un ensemble de notions chères aux recherches anglophones comme celles de *evaluation* ou *evaluative language*, *appraisal* et *affect*<sup>100</sup> que l’on retrouve également dans le domaine francophone (cf. chapitre 4.2). Cette caractéristique englobante fait, à notre sens, la force de la notion de *stance* dans le cadre d’une première analyse de corpus, puisqu’elle permet d’observer un large éventail d’indices linguistiques qui sont, par la suite, définissables à l’intérieur d’autres catégories langagières plus précises. En même temps, la nature très large de *stance* dans le cadre de Hyland constitue une faiblesse, sa définition pouvant être considérée comme trop vaste. Une solution est apportée par la remarque de Gray et Biber dans leur synthèse des différentes approches analysant le point de vue et la posture : « [they] all reinforce a basic distinction between meanings that (a) indicate a speaker/writer’s personal attitudes, emotions and assessments, and (b) comment on the epistemic status of an entity » (Gray & Biber, 2012 : 19). On arrive donc à une théorie de *stance* où l’on distingue principalement le positionnement évaluatif/affectif du positionnement épistémique et, selon les études, de la présence, à savoir « the degree to which a writer places him/herself in a text through the use of first person pronouns and possessive determiners » (*Ibid.* : 18)<sup>101</sup>.

On considère aujourd’hui que tout acte de communication ou d’énonciation présuppose un interlocuteur, un destinataire ratifié (présent ou du moins imaginé) que Hyland prend en compte

---

<sup>100</sup> Comme le notent plusieurs linguistes, « la terminologie n’est pas stabilisée » dans ce domaine (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 52).

<sup>101</sup> Gray et Biber notent que les expressions attribuant des évaluations à l’interlocuteur ou à une troisième personne sont, en général, exclues des analyses de *stance*. Cependant, comme le dit Bondi (2012 : 102), « the writer’s interpretative position in the text and the dialogic involvement of other voices can be seen as constitutive of authorial identity (Bondi, 2007), together with forms of explicit self- and other- representation ». Au sein de notre analyse, ces voix “autres” étant un élément distinguant très clairement les manuels de FLE et EFL, nous avons choisi de les retenir.

à travers la macro-fonction qu'il appelle *engagement*. Moins problématique à définir que la précédente, elle répertorie « the ways writers bring readers into the discourse to anticipate their possible objections and engage them in appropriate ways » (Hyland, 2008 : 9)<sup>102</sup>. Si le genre du manuel de langue étrangère comporte plusieurs différences par rapport aux textes académiques, la prise en compte d'une multiplicité de voix à l'intérieur des textes n'en est pas une : la voix de l'auteur et les « voix virtuelles des lecteurs » (Bondi, 2012 : 102) avec lesquelles le premier dialogue font partie des catégories dont on retrouve des indices à l'intérieur du corpus des manuels, ce qui nous permet d'appliquer ce cadre méthodologique (avec quelques modifications) pour obtenir un premier aperçu global du genre des manuels de langues.

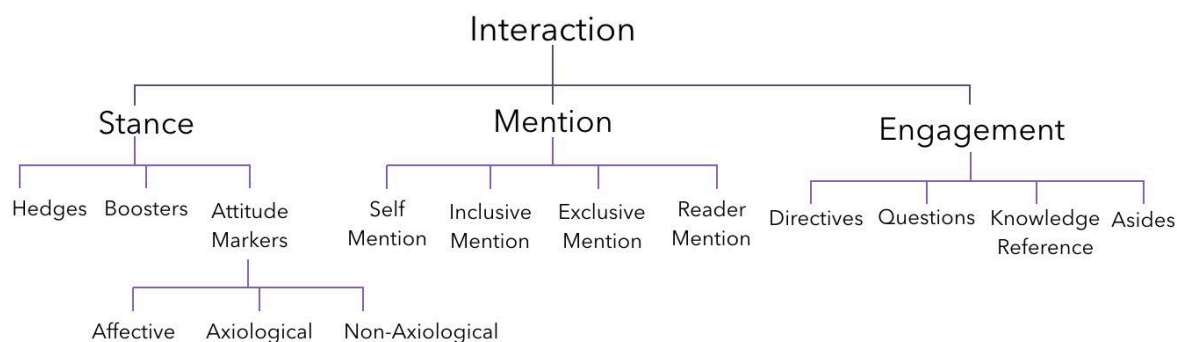
Cela étant, si la séparation en deux parties dans le schéma de Hyland peut séduire pour sa praticité (d'une part on analyse l'expression subjective du locuteur et de l'autre celle intersubjective), il ne faudrait pas oublier que ces deux notions forment les deux côtés d'une même médaille (Hyland, 2008 : 6). Leur proximité est également prouvée par le fait que l'évaluation est à la fois subjective et intersubjective, recouvrant aussi bien la fonction d'exprimer le point de vue du locuteur que celle d'interagir avec l'interlocuteur pour créer et maintenir des relations sociales (Hunston, 2011 : 12-13). C'est ainsi qu'elle crée un lien indénouable avec la notion de *engagement*, ce qui rend la distinction entre ces deux catégories floue ou difficile par moments. Nous avons gardé ces obstacles à l'esprit lors de l'analyse et surtout au moment de la rédaction des résultats, qui s'est faite suivant « une logique inspirée par l'interprétation globale » (von Münchow, 2021a : 50) plutôt qu'en reproduisant les entrées d'analyse.

#### 4.1.2 Analyser des manuels scolaires à travers le cadre de Hyland

Si le cadre que Hyland propose pour analyser les textes académiques peut bien s'adapter à l'établissement de quelques caractéristiques principales du genre des manuels de langues, quelques modifications s'imposent. Ainsi, avant d'analyser un corpus de travail représentatif pour l'EFL et le FLE (cf. chapitre 7), nous avons procédé aux modifications qui sont illustrées par la Figure 4.2.

---

<sup>102</sup> Notions d'autant plus importantes que Hyland travaille sur l'écriture académique.



**Figure 4.2** Modification du cadre de Hyland (2008) pour l'adapter à notre corpus (source : Ronci, 2020c : 38)

Dans la catégorie du positionnement, nous avons gardé les marques d'atténuation (*hedges*), qui se traduisent à la fois par la modalité épistémique signalant le doute ou la possibilité, des adverbes, des signes de ponctuation et d'autres marques. En guise d'illustration, voici deux exemples du corpus qui seront traités dans le chapitre 7<sup>105</sup> :

- (a) Then the question is how we could actualize that. The answer seems to have lain frozen in a fairyland. [UNI 109]
- (b) Approximately 2.3 million people in Japan do not have enough safe, nutritious food each day. [CR1 65]

Parallèlement aux marques d'atténuation, nous avons recensé un certain nombre d'indices d'intensité (*boosters*) au sens large, comme le montrent dans l'exemple ci-dessous l'adverbe « bien sûr », ainsi que le point d'exclamation, contribuant tous les deux à marquer l'assurance :

- (c) - On met du fromage ?  
- Oui, bien sûr. Du jambon aussi ! [ALD 21]

En ce qui concerne les marques d'évaluation, nous avons choisi de détailler davantage la catégorie de Hyland suivant le schéma proposé par Kerbrat-Orecchioni (1999/2014 : chapitre 2), de manière à distinguer les marques *affectives*, *axiologiques* et *non-axiologiques* (cf. chapitre 7.4.5), dont nous présentons deux exemples ci-dessous (respectivement, un prédicat constituant une marque affective et des adjectifs axiologiques) :

- (d) J'aime bien les vins fruités comme le vin de La Romanée-Conti, je crois... [A&K 36]

<sup>105</sup> La véritable numérotation des extraits commencera dans le chapitre 6 ; ici, nous anticipons sur quelques exemples en proposant plutôt des lettres pour suivre l'ordre méthodologique plutôt que l'ordre interprétatif.

- (e) - Ce sont des artichauts.
- C'est bon ?
- Oui, c'est délicieux ! [NAV 32]

Ensuite, nous avons extrait la présence des macro-fonctions de *stance* (où Hyland proposait de lister les *self-mentions*) et de *engagement* (pour les *reader mentions*) pour créer une catégorie à part. Cette différence s'explique tout d'abord en raison d'un écart dans l'objet d'étude lui-même : un texte académique est, en général, un article où le chercheur s'exprime en s'adressant *in primis* à un public imaginaire de chercheurs et ensuite à de potentiels lecteurs non spécialistes. Le texte académique se présente comme une longue suite de propositions, il est segmenté en chapitres et agrémenté de tableaux ou images selon la discipline, mais il demeure cohérent et compact. Au contraire, le manuel s'articule souvent sur des ensembles de doubles pages, il est composé d'une multiplicité de textes et supports liés de manière parfois peu évidente, la cohérence étant créée par la répétition d'un modèle de mise en page tout au long des unités, ainsi que par la progression didactique. L'objectif du manuel scolaire n'est pas d'exposer une recherche et de convaincre le lecteur de la légitimité des propos de son auteur, mais de présenter des supports et des exercices susceptibles de correspondre aux attentes didactiques de l'apprenant. Pour s'appuyer sur les termes de Maingueneau, avec le manuel on est pour la plupart du temps sur un plan *non-embrayé* (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 211), ce qui tend à effacer (ou du moins cacher) la présence de l'auteur<sup>104</sup>. Ainsi, il est beaucoup plus compliqué de trouver des marques de deixis personnelle, que ce soit sous forme de déictiques "directs/transparents" (comme le pronom personnel « je ») ou "indirects/opaque" (comme un nom propre ou un substantif, par exemple « l'auteur » si ce dernier décidait de parler de soi-même à la troisième personne), autrement dit avec des référents immédiats ou non (ces derniers nécessitant une connaissance du contexte d'énonciation)<sup>105</sup>. Inversement, dans le manuel scolaire le lecteur est plus susceptible d'être interpellé directement que dans un texte académique, que ce soit par le biais de temps ou modes verbaux comme l'impératif dans les consignes des exercices, ou par d'autres types de mentions. Une lecture flottante du corpus nous ayant permis de constater rapidement ces différences, ainsi que la présence de mentions à valeur « inclusive » et « exclusive »<sup>106</sup>, nous avons décidé de constituer une

---

<sup>104</sup> Plus de détails seront apportés dans le chapitre 4.2.1.

<sup>105</sup> Naturellement, le manque de deixis personnelles n'implique pas en soi une absence de la voix de l'auteur (ou de celle, présupposée, du lecteur), qui se dégage d'autres éléments dans le corpus.

<sup>106</sup> Nous nous inspirons ici de la thèse de doctorat de Bartolini (2020) et des réflexions de Kerbrat-Orecchioni au sujet des pronoms personnels (1999/2014 : chapitre 1.2.1) pour élargir cette catégorie : les mentions inclusives ne se limitent pas aux pronoms, mais couvrent tout syntagme dont le référent inclut à la fois l'auteur et le lecteur (dans un « Je + Tu »). Dans les mentions



catégorie à part entière pour ces marques linguistiques, bien que celle-ci ne se situe pas sur le même plan que les catégories de *stance* et *engagement* d'un point de vue théorique. Les mentions des auteurs n'étant pas présentes en dehors des avant-propos, nous présentons ci-dessous un exemple de mention du lecteur, un autre de mention inclusive (auteur-lecteur) et un dernier pour les mentions exclusives (ni l'auteur ni le lecteur) :

- (f) 本文の内容を踏まえて、あなたの意見を書きましょう。[MW1 82]  
honbun no naiyō wo fumaete, anata no iken wo kakimashō.  
(Texte GEN contenu ACC se-baser.TE, tu GEN opinion ACC écrire.POL.VOL.)  
« Écris ton opinion en te basant sur le contenu du texte ! »
- (g) Japan is a rich country. We are the third largest economy in the world. We have enough money to build dams and the maglev. Why can't we help poor people? We don't need NPO's. [CR1 71]
- (h) Despite a diet heavy on foie gras, creamy sauces and cheese, just 11% of French adults are obese compared with 22% in Britain and a third of Americans. So what's their secret? [NOW 72]

La catégorie *engagement* est celle qui a nécessité le plus de modifications afin de l'adapter au corpus des manuels scolaires. En effet, le rapport entre pairs qui se tisse dans un texte académique n'est pas le même que celui que l'on observe dans un manuel scolaire, ce qui implique d'appréhender les catégories du cadre de Hyland autrement. Globalement, nous avons choisi de garder les mêmes mots-clés pour recueillir des marques légèrement différentes, utilisant cette catégorie pour décrire l'ensemble des phénomènes à travers lesquels les auteurs anticipent un dialogue avec les lecteurs et créent des interactions avec eux (soient-elles de l'ordre du conseil, de l'injonction, du partage ou du renforcement de savoirs communs et ainsi de suite).

Dans le détail, on trouve chez Hyland l'entrée des *directives*, définie par le linguiste comme se traduisant principalement à travers des impératifs et des modaux d'obligation (2008 : 10). Pour l'auteur, ils servent principalement à renvoyer le lecteur à d'autres textes ou parties du texte, à donner des instructions sur des actions physiques et à suggérer une interprétation d'un argument plutôt qu'une autre. Dans le cas des manuels scolaires, nous avons distingué le premier type de fonctionnement des deux derniers : pour le premier, nous avons classé les marques

---

exclusives, en revanche, nous avons classé toutes les mentions n'incluant ni l'auteur, ni le lecteur (donc un « Il(s)/Elle(s) »). Plus de détails sont présentés dans les chapitres 7.4.2 et 7.4.3).

endophoriques<sup>107</sup> au sein de la catégorie *asides* (ou “aparté”), alors que dans les *directives* nous avons retenu ce qui relève de la définition de Le Querler de la *modalité intersubjective*, à savoir la modalité qui marque « la volonté, le désir, l'exigence du locuteur par rapport à un autre sujet à propos du contenu propositionnel » (2004 : 647). En guise d'exemple, nous pouvons relever à la fois des injonctions (très courantes, dans le genre du manuel scolaire) et des conseils :

(i) あなたの学校の規則を、3つ書いてみよう。[VQ1 41]

anata no gakkō no kisoku wo, mittsu kaite miyō.

(Tu GEN école GEN règle ACC, trois.QTF écrire.TE ASP.VOL.)

« Essaie d'écrire trois règles de ton école ! »

(j) Now the moral we should draw from these experiences is obvious - *Collect everything. Save everything.*  
[UNI 109]

Une autre entrée qu'il a fallu interpréter différemment est celle des *questions*, étant donné la nature beaucoup plus fréquente de ces dernières dans des manuels scolaires que dans les textes académiques. Comme le souligne Hyland, « [q]uestions are the main strategy of dialogic involvement » (2008 : 11), en particulier en raison de leur nature souvent rhétorique (du moins dans les textes académiques) : dans notre analyse, nous avons opéré une sélection, traitant de manière très périphérique les questions de compréhension du texte et nous concentrant sur les questions qui présupposent une certaine vision du monde ou de la société. En effet, outre l'intérêt de constater si l'on pose des questions ou pas aux apprenants<sup>108</sup>, il est nécessaire d'analyser quels types de questions sont posés, avec quelles implications et conséquences<sup>109</sup>. L'extrait ci-dessous est particulièrement parlant pour exemplifier le type de questions que nous avons retenues dans cette catégorie, dans la mesure où il se construit sur un présupposé (l'apprenant veut faire du bénévolat) qui laisse peu de choix au lecteur :

(k) What sort of volunteer work do you do, or would you like to do? [CR1 62]

---

<sup>107</sup> À savoir celles qui renvoient à d'autres parties de l'ouvrage (Hyland, 2005 : 51), comme des notes en marge de page qui suggèrent aux apprenants d'aller voir l'approfondissement grammatical à la fin du manuel ou de retrouver un certain exercice sur un autre support (cahier d'exercice, CD, DVD, plateforme en ligne).

<sup>108</sup> Sans trop anticiper sur les résultats, l'analyse contrastive nous a permis de constater que les questions (même “simples”, de compréhension) étaient presque totalement absentes des manuels de FLE.

<sup>109</sup> L'apprenant doit-il chercher une information précise ? Résumer un concept ? Exprimer son opinion ? Valider la doxa présentée par l'auteur ? Se positionner en tant que membre d'une communauté ?

L'une des entrées d'analyse qui a représenté le plus d'intérêt pour nous est celle des « appels à la connaissance partagée », définie ainsi par Hyland :

Appeals to shared knowledge are marked by explicit signals asking readers to recognise something as familiar or accepted. These constructions of solidarity ask readers to identify with particular views and in so doing construct readers by assigning to them a role in creating the argument, acknowledging their contribution while moving the focus of the discourse away from the writer to shape the role of the reader.

(Hyland, 2008 : 10-11)

Cette définition est suivie d'exemples où le linguiste présente comme marques des adverbes comme « well known » et « obviously ». Or, cette explication et ce choix d'exemples posent, à notre avis, quelques problèmes, tout d'abord en termes de cohérence : un indice comme « obviously » serait normalement classé à l'intérieur des marques de modalité épistémique et le fait de le séparer en raison de son allusion à une connaissance partagée avec le lecteur n'est pas forcément pertinent dans le cas des manuels, qui présentent des caractéristiques différentes des textes académiques. En effet, l'auteur et le manuel se posent comme source dans laquelle l'apprenant doit puiser des connaissances, ce qui représente une relation fort différente de celle entre un chercheur et un autre, qui sont des pairs. Si un scientifique peut donc faire référence à des connaissances plus ou moins connues et partagées dans son domaine (comme moyen d'inclusion du lecteur, qui est censé les accepter), l'auteur d'une méthode ne peut pas en faire autant<sup>110</sup>. Ainsi nous avons choisi d'interpréter la catégorie des *knowledge references* comme englobant des marques diverses relatives à des connaissances, valeurs ou discours circulant au sein de la communauté japonaise (en premier lieu, mais potentiellement aussi francophone et anglophone), pour les analyser ensuite grâce au schéma sur les statuts des discours proposé par von Münchow (2021a : 81)<sup>111</sup>. Deux exemples qui seront comparés à la fin du chapitre 7 sont ceux qui suivent, où les auteurs (dans la partie soulignée) évoquent des référents dont la compréhension est possible uniquement à partir du moment où un ensemble de savoirs historiques et sociaux sont partagés :

- (l) Traditionally, Japanese farmers have grown products unique to their local area, and have offered the delights of the season to the local consumers. This idea of "local production for local consumption" is

---

<sup>110</sup> Du moins, pas de la même manière. Par exemple, dans les avant-propos des manuels de FLE on observe des remarques renvoyant à une connaissance des théories en didactique des langues qui épousent parfaitement la définition et les exemples de Hyland. Cependant, ce type d'occurrences ne se retrouve pas ailleurs dans les manuels.

<sup>111</sup> Nous renvoyons au chapitre 4.2.2 pour une reproduction du tableau.

once again getting more and more popular through various kinds of farmers markets such as those at *Michi-no-Eki*. [NOW 142]

- (m) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. [CR1 63]

Enfin, l'entrée des apartés a nécessité encore une fois une adaptation dictée par le corpus sollicité dans cette thèse. En effet, Hyland parle de « personal asides » comme d'outils à travers lesquels les auteurs s'adressent directement aux lecteurs, en interrompant brièvement leur discussion pour commenter ce qui a été dit (2008 : 10). Si dans le cas des textes académiques ce type de commentaire est courant, dans les manuels il peut prendre d'autres formes, distinguables très facilement à l'aide de marques typographiques (alors que les contraintes académiques l'empêchent dans les *corpora* de Hyland). Au niveau linguistique, les apartés peuvent assumer une valeur injonctive, relever de la simple affirmation ou encore se présenter sous forme de commentaires assez longs. Nous avons donc choisi de garder une appellation très large et englobante, susceptible de rendre compte de la diversité de ces productions. Par ailleurs, le nom lui-même de *asides* ou aparté reflète très bien la manière dont ces marques se retrouvent au sein des manuels scolaires : plutôt que d'être insérées au sein de parenthèses (comme dans les supports étudiés par Hyland), dans les méthodes de langues il s'agit de petites marques en bas de page, sur le côté, écrites la plupart du temps avec une police, une taille, voire même une langue différentes. Ci-dessous, nous présentons un exemple de ces marques, illustrant grâce au symbole de la flèche et à sa formulation très concise<sup>112</sup> le type d'apartés que l'on trouve dans les manuels :

- (n) → 総称の用法は Leçon 4 で学ぶ [NAV 22]  
→ sōshō no yōhō wa Leçon 4 de manabu  
(→ Nom-générique GEN emploi TOP Leçon 4 LOC apprendre)  
« → On apprend comment utiliser les noms génériques dans la Leçon 4 »

Une fois les entrées d'analyse redéfinies, nous avons procédé à une première analyse qualitative sur un corpus de travail extrait de notre corpus de référence de manuels de FLE et EFL (cf. chapitre 7.2). Toutes les marques repérées ont été classées suivant les entrées d'analyse du cadre méthodologique pour chaque manuel, puis rassemblées dans des tableaux permettant d'observer

---

<sup>112</sup> Pour des exemples plus longs, nous renvoyons directement au chapitre 7.4.6.3.

de manière plus large une entrée à la fois pour la totalité des manuels du sous-ensemble de FLE et d'EFL (cf. Figure 4.3).

| Stance                                                                             | MY WAY                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | CROWN I                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | VISION QUEST                                                                                                                                                                                  | NEW ONE WORLD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | UNICORN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | PASSPORT                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1/2 Attitude markers</b><br>Modalités appréciatives, adjectifs non classifiants | <ul style="list-style-type: none"> <li>traditional food cultures</li> <li>celebrating important events with good food (p.74)</li> <li>people choose wine which goes well with the dishes</li> <li>Mexican dishes have a long history (p.74)</li> <li>What is special about washoku? (p.74)</li> <li>washoku uses fresh ingredients (p.76)</li> <li>people carefully choose seasonal ingredients of the local area (p.76)</li> <li>ingredients are used in a variety of ways to bring out their tastes (p.76)</li> <li>washoku is well-balanced</li> <li>a typical washoku meal</li> <li>washoku looks beautiful. The colors of the food show the beauty of nature (p.74)</li> <li>washoku is an important part of annual events (p.74)</li> <li>families traditionally cook the world is becoming smaller (p.78)</li> <li>Japan imports much of its food (p.78)</li> <li>in a typical Japanese breakfast, the piece of salmon might be from Norway (p.78)</li> <li>many dishes which are popular among Japanese people have roots outside Japan (p.78)</li> <li>rich cultural exchange (p.78)</li> <li>people who are worried about changes (p.80)</li> <li>many schools teach students how to cook traditional dishes (p.80)</li> <li>it is hard to stop [change] (p.80)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Surplus food p.63, 66, 69</li> <li>Their lives were not easy p.63</li> <li>Mary men became alcoholics</li> <li>Stopping drinking is not easy</li> <li>Several years later p.63</li> <li>the right "tools" p.63</li> <li>it is hard to get off the streets</li> <li>I had a lot of "hard knowledge" about homelessness, but lacked "heart knowledge" p.63</li> <li>I experienced homelessness and saw hungry people every day</li> <li>To my surprise, my neighbours did not lose hope. p.64</li> <li>They helped me in many different ways</li> <li>Mary did some kind of work, such as live below the relative poverty line p.65</li> <li>for the elderly this number is more than 2.3 million people in Japan do not have enough safe, nutritious food each day</li> <li>a single mother who had two small children</li> <li>she had to ask the older child to give up a meal so that the smaller one could eat</li> <li>such things happen every day</li> <li>What did the mother with two hungry children have to do?</li> <li>Trust is very important in our work. When you have trust, food and financial support naturally follow p.67</li> <li>We think of them as equal partners</li> <li>NPD's are still new in Japan</li> <li>grow and become more professional</li> <li>they can play a bigger role in society</li> <li>wanting to do something good</li> <li>the important thing is how you run your NPD p.67</li> <li>Second Harvest Japan is unique</li> <li>"Helping" others is not easy</li> <li>sometimes we send the wrong message</li> <li>We mean well, but p.68</li> <li>You are not OK p.68</li> <li>I have some tools and patches</li> <li>You need to be careful when you say</li> <li>I am passionate about making these matches. p.69</li> <li>It is what makes my job so much fun</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>I really enjoyed all the food here</li> <li>Sounds great</li> <li>Something sweet like chocolate</li> <li>The [...] sundae also sounds good</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>[BBC] a diet heavy on foie gras, creamy sauces p.72</li> <li>[BBC] a healthy meal of white fish [...] with plain yoghurt</li> <li>[BBC] the fridge is devoid of fizzy drinks p.72</li> <li>[BBC] a cafe of ordinary water p.72</li> <li>[SD] you will see no temptation at all p.72</li> <li>restaurants français de haut niveau</li> <li>de nombreux fruits et légumes uniques p.142</li> <li>les produits de haute qualité ['] sont en train de devenir populaires p.136</li> <li>L'engagement [commitment] des Japonais pour la qualité</li> <li>[les] particularités du pays / du territoire p.138</li> <li>l'agriculture japonaise évolut</li> <li>colorful fruits grown in Japan</li> <li>foreign country p.136</li> <li>You may be surprised p.136</li> <li>the gorgeous appearance of the fruits p.136</li> <li>such premium-priced fruits</li> <li>fruits and veget, grown in Japan are gaining popularity in international markets p.136</li> <li>Why do they attract customers in spite of heavy work load and the lack of successors p.136</li> <li>However, Japanese agriculture is... new course with high potential of success p.136</li> <li>Japanese farmland is relatively small</li> <li>Farmers have taken great pains to grow better and more beautiful products to overcome the disadvantages of their farmland</li> <li>put a paper bag on each apple by hand p.138</li> <li>technological developments offer some new ways of growing crops</li> <li>one stem produces many red tomatoes p.138</li> <li>The tree-like stem</li> <li>extend thousands of small roots</li> <li>They absorb sufficient amounts of nutritious water p.138</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>[SD] only growing p.108</li> <li>[SD] genetically identical plants p.108</li> <li>[SD] that give the greatest yield p.108</li> <li>[SD] the breeding program requires a large and diverse gene pool p.108</li> <li>[SD] when you finally come up with p.108</li> <li>[SD] the most beautiful wheat p.108</li> <li>[SD] the favored variety p.108</li> <li>[SD] the favored variety overwhelms the wheat gene pool, which results in the disappearance of ancient types p.108</li> <li>[SD] breed a new variety p.108</li> <li>[SD] there is less diversity remaining p.108</li> <li>[SD] a story well known p.108</li> <li>[SD] "miserable looking wheat" p.108</li> <li>[SD] a critical outbreak of stripe rust p.108</li> <li>[SD] we have another story p.108 + yet another bitter episode p.109</li> <li>[SD] the leaf blight's wide impact p.108</li> <li>[SD] improvements in breeding p.108</li> <li>[SD] So many of the farmers planted the same improved breed p.108</li> <li>[SD] a "monoculture" of genetically identical plants, all equally susceptible to the same disease p.108</li> <li>[SD] another bitter episode</li> <li>democratizing the dangers of monoculture</li> <li>[SD] some Belgian farmers p.109</li> <li>[SD] all the potatoes in Europe were poisoned p.109</li> <li>[SD] the people ate mainly potatoes p.109</li> <li>[SD] much of the other food [...] was controlled for export p.109</li> <li>[SD] Another 1 million emigrated p.109</li> <li>[SD] faced a future marked by poverty and despair p.109</li> <li>[SD] farmers who were suffering p.109</li> <li>[SD] Ireland's massive damage p.109</li> <li>[SD] the moral [...] is obvious p.109</li> <li>[SD] lain frozen in a fairyland p.109</li> <li>[SD] the largest island p.110</li> <li>[SD] the rock hard snow-covered tundra</li> <li>[SD] they are not tame and friendly p.110</li> <li>[SD] the bedtime stories p.110</li> <li>[SD] They are fierce, sometimes murderous p.109</li> <li>[SD] the jagged coastlines p.110</li> <li>[SD] ideal legion of guardians p.110</li> <li>[SD] the treasure of seeds p.110</li> <li>[SD] "the Doomsday Vault" p.110</li> <li>[SD] one of nature's freezers p.110</li> </ul> | Questions de CO: <ul style="list-style-type: none"> <li>2) Why does the boy think the cafeteria is good?</li> <li>A) An expensive lunch is served</li> <li>B) It's at school</li> <li>C) The food is not expensive</li> <li>D) Tipping is necessary</li> <li>3) Why does the man like to have lunch at this restaurant?</li> <li>A) His family always meets him there</li> <li>B) His family likes this restaurant</li> <li>C) The price of the food is reasonable</li> <li>D) The food is really good</li> </ul> Culture Talk 10: <ul style="list-style-type: none"> <li>It is true that Japanese dishes [...] are popular in foreign countries</li> <li>special techniques</li> <li>But there are some Japanese dishes you can make easily</li> <li>It's fun to make let's make okonomiyaki together!</li> <li>Chop [...] finely</li> <li>mix together thoroughly</li> <li>put some sliced pork on it</li> </ul> |

Figure 4.3 La première moitié des marques évaluatives dans les manuels d'EFL (source : Ronci, 2020c : 40)

Sans avoir de prétention quantitative, ce type de tableau nous a permis de relever très rapidement des divergences à l'intérieur du même sous-ensemble de manuels : c'est le cas par exemple dans la Figure 4.3, où l'on constate d'un seul coup d'œil que l'entrée des marques évaluatives en EFL est beaucoup moins féconde dans un manuel (*Vision Quest*, encadré en rouge dans la figure) que dans tous les autres.

Une fois un premier aperçu du corpus obtenu grâce à ce cadre méthodologique très englobant, nous avons procédé à une réélaboration des résultats et un approfondissement suivant des pistes interprétatives dont sera question dans la section suivante.

## 4.2 De la nécessité de redéfinir les catégories d'analyse suivant une approche interprétative

L'avantage du cadre méthodologique proposé par Hyland est qu'il est conçu pour permettre aux analystes de dresser les caractéristiques principales d'un genre discursif qui, en l'occurrence, peut être adapté à celui du manuel scolaire au cœur de cette étude. Par conséquent, il permet d'obtenir un aperçu très large d'une vaste gamme de marques linguistiques recueillies et classées selon des entrées d'analyse que l'on peut éventuellement modifier comme nous l'avons fait avant d'effectuer notre étude du corpus de travail. Ce classement permet de constater assez rapidement l'existence de tendances ou dissonances, que ce soit entre un sous-ensemble du corpus et l'autre (FLE / EFL) ou encore au sein d'un même sous-ensemble (comme illustré par la Figure 4.3).

Cependant, une étude aussi large ne s'adapte pas à une élaboration ou une présentation des résultats par entrées d'analyse, celles-ci étant très nombreuses ; il est alors nécessaire de reformuler les résultats, non seulement pour passer du constat à l'interprétation, mais aussi afin d'approfondir cette dernière. En effet, le fait d'observer qu'il existe des ressemblances et des différences n'explique pas pour autant les raisons d'être de ces dernières, ce qui nécessite un travail plus en profondeur à effectuer d'abord sur le manuel et ensuite en se détachant de ce dernier pour s'ouvrir sur d'autres genres et discours. Ainsi, tout en reconnaissant l'importance du cadre méthodologique de Hyland qui nous a permis de classer un grand nombre d'indices linguistiques, nous avons retravaillé les résultats dans une optique qui a impliqué la mobilisation de nombreux autres apports, à la fois de la recherche francophone, anglophone et japonaise en linguistique.

L'approche suivant laquelle seront illustrés les résultats étant plus interprétative, il ne sera pas possible, ici, de présenter toutes les références théoriques qui seront convoquées dans les chapitres relatifs à l'analyse : celles-ci seront détaillées directement dans les paragraphes où elles seront mobilisées pour analyser les extraits du corpus. Dans les sections qui suivent, nous détaillons les pistes interprétatives, ainsi que les réflexions qui mèneront, par la suite, à la discussion des résultats d'analyse<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Cette fois-ci, nous n'ajoutons pas d'exemples illustratifs, la logique interprétative étant détaillée directement lors de l'exposé des résultats à l'aide d'extraits du corpus.

#### 4.2.1 Saisir les locuteurs malgré leur effacement généralisé

Notre première interrogation partant d'un point de vue interprétatif a été de comprendre de quelle manière émergent les figures des auteurs et de leurs lecteurs (élèves, le plus souvent). Dans les études sur l'énonciation, l'un des lieux d'inscription privilégiés de la subjectivité sont les *déictiques* ou *embrayeurs*, définis respectivement comme suit :

Les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,
- la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire.

(Kerbrat-Orecchioni, 1999/2014 : 41)

On appelle **embrayage** l'ensemble des opérations par lesquelles un énoncé s'ancre dans sa situation d'énonciation, et **embrayeurs** (dits aussi **déictiques**) les éléments qui dans l'énoncé marquent cet embrayage.

(Maingueneau, 2016b : 114 ; caractères en gras dans le texte d'origine)

Dans les deux cas, les chercheurs évoquent l'importance de la « situation de communication » ou « d'énonciation », car l'une des caractéristiques principales de ces unités linguistiques (que l'on choisisse de les appeler déictiques ou embrayeurs) est justement la dépendance de « l'environnement non verbal » (*Ibid.* : 73). Parmi les déictiques ou embrayeurs les plus communs, on cite les pronoms personnels et les déterminants possessifs (*je, mon, le mien*), ainsi que les adverbes ou locutions adverbiales indiquant un lieu (*ici, là-bas*) ou un référent temporel (*maintenant, hier*). Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, bien que le référent<sup>114</sup> ne soit pas interprétable correctement en dehors de la situation de communication (ou d'une connaissance de cette dernière), le sens des déictiques ne change pas : « le pronom “je” fournit toujours la même information, à savoir “la personne à laquelle renvoie le signifiant, c'est le sujet d'énonciation” » (1999/2014 : 41). Une autre unité linguistique déictique permettant de marquer la subjectivité des

---

<sup>114</sup> À savoir l'élément « de la réalité extralinguistique » (Kerbrat-Orecchioni, 1999/2014 : 39) auquel renvoie l'unité linguistique.

locuteurs sont les démonstratifs, en particulier dans la mesure où les démonstratifs proximaux et distaux <sup>115</sup> peuvent exprimer un rapport de proximité ressenti par le locuteur au niveau psychologique ou affectif : cet usage, courant en ancien français mais plus rare – et donc marqué – en français moderne (Cornish, 2017) <sup>116</sup> est en revanche très prolifique en japonais, où le démonstratif peut exprimer le positionnement affectif du locuteur, soit en le rapprochant de ce dont il parle, soit en créant une distance (Iwasaki, 2013 : 293-294 ; Maynard, 1998: 107-109).

Or, malgré l'importance des déictiques ou embrayeurs, le manuel scolaire est ce que Maingueneau définit un lieu d'énonciation « détachée » (2014 : 144), à savoir un contexte où les auteurs « s'affranchissent de la contrainte qui oblige les locuteurs à produire une parole relative au lieu où elle se profère, à se tenir dans l'espace d'un genre de discours ou d'une conversation » (*Ibid.* : 146), transformant les *locuteurs* en *sources* de l'énonciation détachée (*Ibid.*). Par conséquent, la présence d'unités linguistiques dépendant d'un contexte d'énonciation est faible dans ce genre de discours, où le « discours didactique » se construit « comme s'il n'y avait pas de sujet d'énonciation spécifique » (Guespin, 1971 : 23), créant une figure d'auteur peu assumée et peu visible (Rabatel, 2007). Afin de saisir la subjectivité des locuteurs et de leurs interlocuteurs dans un genre où la norme tend à les effacer, nous avons alors porté une attention particulière à deux éléments : le rapport tissé entre les locuteurs et leurs interlocuteurs, ainsi que le *ton*<sup>117</sup> des premiers.

Pour rendre compte des rapports d'inclusion et d'exclusion opérés dans notre corpus, nous avons regroupé une pluralité de marques linguistiques : des pronoms déictiques (notamment « nous »), des syntagmes nominaux (« Japanese people ») et des adverbes (« together »), l'ensemble de ces marques permettant de créer des liens plus ou moins explicites entre auteurs et lecteurs. Comme nous le montrons ci-dessous (cf. chapitres 7.4.2 et 7.4.3), l'utilisation d'un « nous » n'implique pas pour autant une référence restreinte à l'auteur et à son lecteur, la portée de ce pronom pouvant être beaucoup plus large. Cette perspective découle directement des réflexions de Kerbrat-Orecchioni sur l'utilisation des pronoms personnels (1999/2014 : chapitre 1.2.1) et de celles de

---

<sup>115</sup> Pour plus de détails sur ce point, voir Labrune *et al.* (2019 : 140-141).

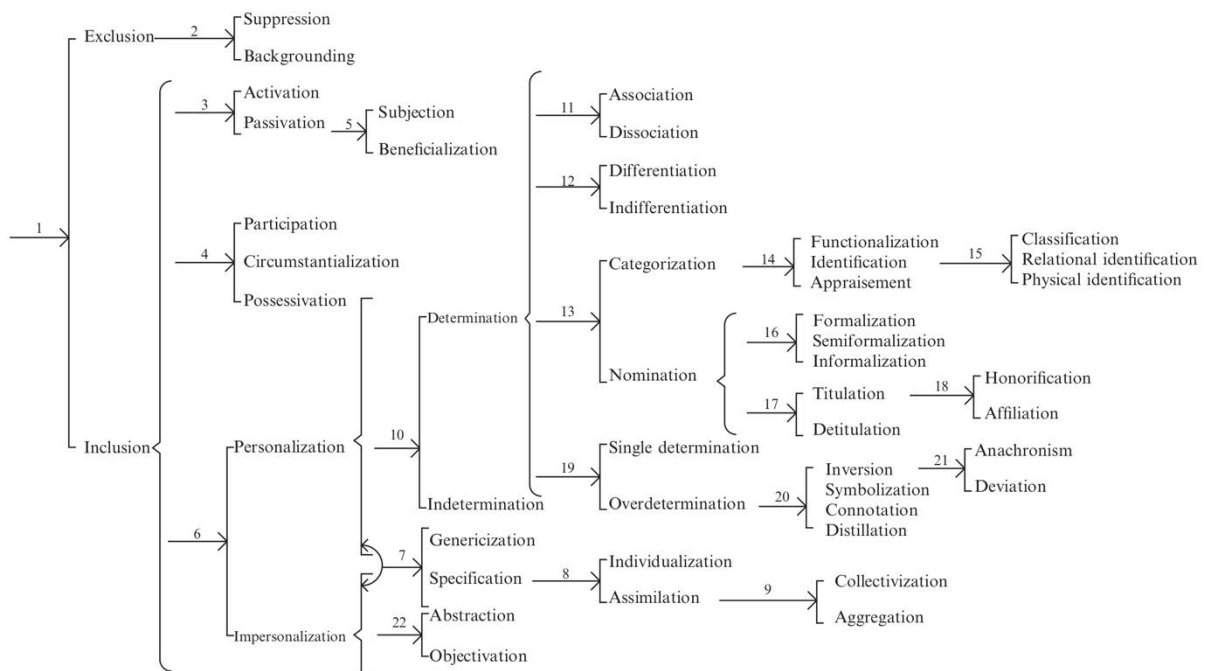
<sup>116</sup> Cornish se réfère notamment aux démonstratifs *cist* et *cil* de l'ancien français, dont le premier marquait la présence (et le second l'absence) d'une implication personnelle. Dès le Moyen-Âge, ces formes ont été remplacées par « ce ...-ci » et « ce ...-là » ; ces dernières héritent en partie de l'opposition « à l'intérieur de la sphère subjective du locuteur / "en dehors de la sphère subjective du locuteur" » (Cornish, 2017 : 25), mais la proximité et la distance dans l'engagement du locuteur seraient moins manifestes qu'auparavant (*Ibid.*).

<sup>117</sup> Maingueneau définit le ton comme « le pendant » du genre discursif (1984 : 98), un aspect moins formel du mode d'énonciation que l'on peut appréhender en cernant « les particularités de la voix qu'impose [la] sémantique [d'un texte] » (*Ibid.* : 98-99).



Van Dijk sur la polarisation dans son étude sur l'idéologie, distinguant « between *Us* and *Them*, between ingroups and outgroups » (2015 : 2). En effet, dans la mesure où les auteurs peuvent construire un groupe de référents incluant le lecteur, on peut se demander non seulement quels autres référents sont inclus dans ce groupe, mais aussi à qui ils s'opposent (c'est-à-dire, quel "outgroup" est créé par l'explicitation d'un "ingroup").

C'est en partant de ces observations sur les oppositions entre groupes que nous avons alors approfondi notre analyse en incluant une étude des acteurs sociaux représentés dans les manuels, qu'il s'agisse de catégories dont les auteurs et lecteurs font potentiellement partie ou non. Cette question a été longuement étudiée en analyse du discours, en particulier par van Leeuwen, qui propose une catégorisation sociosémantique de la représentation des acteurs sociaux, plutôt que de partir d'un point de vue strictement linguistique (van Leeuwen, 1996 ; 2008 : chapitre 2). Grâce à son classement, il est possible de distinguer entre l'exclusion et l'inclusion des agents sociaux, les deux pouvant être déclinées de diverses manières, comme l'illustre la figure ci-dessous :



**Figure 4.4** Réseau pour une classification des acteurs sociaux (source : van Leeuwen, 2008 : 52)<sup>118</sup>

<sup>118</sup> Pour plus de détails sur le fonctionnement de ces catégories, ainsi que des exemples au sein de notre corpus, nous renvoyons directement aux chapitres 7.4.2 et 7.4.3.

Dans la mesure où les acteurs sociaux peuvent être désignés par des noms propres (il en sera davantage question dans le chapitre 8 de cette étude) ou par des noms communs et que ces derniers permettent, en général, de catégoriser la personne selon un critère social (son âge, son sexe, son lien familial à une autre personne, son ethnie) ou selon la fonction qu'elle exerce (son métier), il est possible d'appliquer la réflexion présentée plus haut sur le rapport entre *ingroup* et *outgroup* au-delà des pronoms. En effet, on peut se demander en quelle mesure les manuels présentent des adolescents ou des jeunes adultes (catégorie dans laquelle rentrent par défaut les lecteurs), si ces derniers sont opposés à d'autres catégories (adultes ou enfants, par exemple), mais aussi ce qu'il en est des autres acteurs sociaux mobilisés dans les ouvrages : la représentation des ethnies, des genres, mais aussi des métiers exercés par les personnages mentionnés dans les ouvrages permet de comprendre quelles catégories sont mises en avant par les auteurs, de quelle manière et en opposition à quelles autres.

Une fois étudiée la manière dont les auteurs émergent en tant que personnes en relation (ou non) avec les lecteurs et d'autres acteurs sociaux, nous nous sommes intéressée à l'éthos discursif qu'ils construisent, à savoir « l'image de soi que l'orateur construit dans son discours pour contribuer à l'efficacité de son dire » (Amossy, 2000/2021 : 71). Comme l'indique Amossy, certains genres de discours permettent de définir d'avance une position donnée : dans le cas du manuel scolaire, l'autorité de l'auteur et la véridicité du contenu qu'il propose ne sont généralement pas remises en discussion<sup>119</sup>. Malgré cette autorité conférée d'avance par le genre discursif, les auteurs peuvent ressentir par moments le besoin d'insister sur certains propos, de manière à augmenter leur force de persuasion, ce qui se reflète dans un riche appareil de marques linguistiques. En parallèle, anticipant sans doute de possibles réactions critiques ou négatives de la part des interlocuteurs (ici, les lecteurs), les auteurs peuvent parfois prendre de la distance des propos qu'ils présentent dans le manuel, de manière à se protéger par le biais d'une moindre prise en charge de leurs énoncés. Ainsi, l'on se trouve face à une variété d'indices langagiers qui permettent de rendre compte du positionnement des auteurs en termes de jugements de valeurs et d'opinions : « le destinataire n'est pas seulement un consommateur d'«idées», il accède à une «manière d'être» au travers d'une «manière de dire» » (Maingueneau, 1984 : 102) dont l'analyse peut tenter de rendre compte.

---

<sup>119</sup> Dans certaines cultures plus que d'autres, le manuel fait office d'autorité ; dans le cas du Japon, les chercheurs observent une influence très forte de la part des contenus des manuels sur les pratiques des enseignants (Browne & Wada, 1998), comme nous l'avions déjà évoqué dans le chapitre 1.1.2 avec les apports de Herbart.

Ces marques rentrent aisément dans la catégorie très englobante que Hyland nomme *stance* et qui réunit la plupart des traces langagières de l'expression subjective du locuteur. En écartant les *self-mentions* comme nous l'avons fait par le biais d'une catégorie à part entière, ce qui reste au sein de cette catégorie sont des entrées renvoyant globalement aux *modalités épistémiques* et aux *modalités appréciatives*<sup>120</sup> à l'intérieur de la catégorie plus large des modalités subjectives (Le Querler, 2004 : 646-647). Ainsi, les *hedges* et les *boosters* réunissent des marques d'atténuation de nature diverse (entre autres, des modalités épistémiques signalant le doute ou la certitude, la modalisation autonymique d'emprunt<sup>121</sup>, des adverbes ou déterminants indéfinis, des signes de ponctuation)<sup>122</sup> qui seront traitées pour rendre compte du ton que les auteurs créent tout en définissant leur ethos discursif. Ce dernier est adressé plus dans le détail dans le chapitre 7.4.6, où l'analyse linguistique s'unit à une analyse didactique pour rendre compte de deux images actoriales distinctes en FLE et en EFL.

#### 4.2.2 Mieux définir les locuteurs et les interlocuteurs par le biais des représentations discursives

Après avoir analysé les éléments cités plus haut, il est encore possible d'interroger la manière dont certaines choses sont dites ou non dites à travers des marquages plus ou moins forts (voire des silences) qui permettent de rendre compte d'une vaste gamme de représentations et connaissances circulant dans la communauté discursive à laquelle appartiennent les locuteurs et leurs interlocuteurs. Naturellement, le manuel ne permet d'accéder qu'à l'expression des locuteurs (ici, les auteurs), mais ces derniers se positionnant toujours par rapport à des interlocuteurs imaginaires, il est possible de comprendre de quelle manière ils perçoivent leurs destinataires, quelles évidences ils supposent pouvoir partager avec eux et quelles idées nécessitent, à leur avis, d'être plus marquées.

---

<sup>120</sup> Celles-ci, comme nous l'avons anticipé, sont analysées à travers le cadre de Kerbrat-Orecchioni (1999/2014 : chapitre 2). Des exemples et une interprétation se trouvent dans le chapitre 7.4.5.

<sup>121</sup> Définie par Authier-Revuz comme « un mode à part entière de la RDA [Représentation du Discours Autre], relevant du "parler (du monde) avec les mots d'un autre discours" – ou parler "avec des mots d'emprunt" » (2019 : 297). Nous reviendrons sur cette modalisation dans le chapitre 7.4.4.2.

<sup>122</sup> Chaque entrée est définie dans le détail dès lors qu'elle est présentée dans les chapitres suivants, accompagnée d'exemples tirés du corpus et d'une explication. Les parties correspondant à la subjectivité des auteurs se trouvent dans les chapitres 7.4.4 et 7.4.5.

De nombreuses études se sont intéressées aux représentations circulant au sein d'une communauté, distinguant parfois entre les connaissances "communes" et "partagées" : les premières résultent d'un événement évident pour les membres d'un groupe, alors que les secondes impliquent, en plus de l'évidence, une sorte de récursivité dans la transparence de cette connaissance<sup>123</sup> (Paternotte, 2017 : 575). Cette définition se retrouve aussi dans l'une des études fondamentales sur le sens commun de l'école suédoise, où Larsson affirme qu'« il ne suffit pas de partager les mêmes connaissances ; il faut aussi *constater* ou *reconnaître* qu'on les partage » (1997 : 63). Si dans le corpus de cette étude la communication demeure en quelque sorte monologique<sup>124</sup>, la présence de marques indiquant l'assomption, de la part des auteurs, d'un partage de connaissances avec leurs lecteurs<sup>125</sup> peut permettre à l'analyse de mieux définir la manière dont l'allocutaire est inscrit dans le discours. Comme le souligne Amossy, « c'est seulement lorsqu'elle [la représentation que le locuteur se fait de son interlocuteur] se matérialise dans l'échange verbal qu'elle prend consistance et peut être rapportée à des données ou des images extérieures préexistantes. » (2000/2021 : 47). C'est notamment sur ces données « préexistantes » que s'attarde la dernière partie de notre analyse dans le chapitre 7, en s'appuyant sur les points de contact entre les notions de sens commun (Sarfati, 2007, 2008) et de données prédiscursives (Paveau, 2006), tout en explorant des procédés plus vastes. Dans sa pragmatique topique, Sarfati propose de définir le sens commun comme l'« ensemble des normes investies par les sujets dans les pratiques sociodiscursives et textuelles » (2007 : 67), reconnaissant la présence de ce qu'il définit un *a priori doxal*, un arrière-plan dialogique (*Ibid.* : 70) qui rappelle les données prédiscursives que Paveau introduit afin de saisir les prédiscours, définis comme suit :

[D]es opérateurs dans la négociation du partage, de la transmission et de la circulation du sens dans les groupes sociaux. Je les définis comme un *ensemble de cadres prédiscursifs collectifs qui ont un rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en discours*. J'entends par prédiscours des contenus sémantiques (au sens large de culturel, idéologique, encyclopédique), c'est-à-dire des savoirs, des croyances et des pratiques et pas uniquement des formes [...].

(Paveau, 2006 : 14)

---

<sup>123</sup> Dans le sens que tous les membres du groupe sont au courant de l'information commune, mais en plus ils savent que tous les autres savent et ainsi de suite.

<sup>124</sup> Le partage ne pouvant pas être confirmé ou infirmé par les interlocuteurs au sein du manuel lui-même.

<sup>125</sup> Partage qui relèverait soit d'une évidence supposée, soit d'une évidence souhaitée par le locuteur, qui ressent néanmoins le besoin de la réaffirmer de manière à garantir son statut dominant (von Münchow, 2018 : 227).

Or les prédiscours en eux-mêmes sont insaisissables en dehors de leur matérialité discursive, tout comme le sens commun, qui subit une négociation et un remaniement constants de la part des locuteurs (Sarfati, 2007 : 98). À défaut de pouvoir toucher aux prédiscours et au sens commun dans leur essence, les chercheurs proposent des critères fonctionnels d'analyse (Sarfati, 2007, 2008) et des modalités linguistiques d'inscription de ces cadres préexistants dans la matérialité langagière (Paveau, 2006). Toutefois, comme le souligne von Münchow, « tant qu'on part de marques "spécialisées" dans l'indexation du préconstruit ou dans l'appel aux prédiscours, on n'atteindra pas les non-dits les plus consensuels, les moins contestés, les moins conscients, les plus "évidents", si l'on veut » (2016 : 4). Or, dans notre cas, les non-dits et les représentations sociales<sup>126</sup> les plus consensuelles font également partie de ce qui nous intéresse : en observant quelles représentations sont plus ou moins évidentes chez les auteurs des manuels d'anglais ou de français, si celles-ci sont homogènes ou si elles montrent une hétérogénéité intratextuelle (von Münchow, 2021a : chapitre 10) et, finalement, dans quels buts elles sont évoquées, il sera possible de définir avec davantage de précision non seulement la figure de l'auteur, mais aussi celle que ce dernier peint de son lecteur à travers la matérialité discursive du manuel. Dans la dernière partie de l'analyse, il sera donc question d'interroger les statuts des représentations à travers le cadre proposé par von Münchow (2016, 2018, 2021a, 2021b). On détaillera ensuite chaque entrée et on proposera un bilan final des remarques émergées au fil de l'étude.

---

<sup>126</sup> Au sens de Guimelli (1999 : 63) cité dans von Münchow (2016 : 2) : « les représentations sociales "recouvrent [...] l'ensemble des croyances, des connaissances et des opinions qui sont produites et partagées par les individus d'un même groupe, à l'égard d'un objet social donné", ce à quoi j'ajoute les croyances, connaissances et opinions sur le discours à tenir à l'égard du même objet social ».

|                                              |   | statut d'une représentation sociale dans la communauté selon les représentations mentales du locuteur | degré de marquage dans le texte | procédés d'analyse pour accéder aux représentations (exemples)                                                                                                     | marques / procédés discursifs (exemples)                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>N<br/>O<br/>N<br/>-<br/>D<br/>I<br/>T</b> | 1 | évidente                                                                                              | absent                          | recherche d'acteurs et d'actions sociaux (associés), de prémisses argumentatives, d'hétérogénéité à l'intérieur du corpus, comparaison                             |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                              | 2 | dominante                                                                                             | faible                          | tous types d'analyses (syntaxe, sémantique, énonciation, séquences textuelles, argumentation, préconstruit, composition textuelle et iconique, procédés cat. 1...) | indexation, thématization, inscription dans des lieux textuels non stratégiques, en position argumentative non saillante (prémisse plutôt que conclusion, p. ex.), appel aux prédiscours, présupposition                        |
| <b>D<br/>I<br/>T</b>                         | 3 | acceptable = (déjà ou encore) assez répandue, mais non (encore ou plus) dominante                     | fort                            | analyse de contenu, recherche de marques typiques (voir cellule ci-contre)                                                                                         | surassertion, rhématisation, métadiscours, justification argumentative, désignations saillantes (nouvelles, inhabituelles, formules, etc.), inscription dans des lieux textuels stratégiques (début, fin), procédés d'intensité |
|                                              | 4 | sensible (à peine en émergence ou au contraire fortement contestée)                                   | faible                          | tous types (voir cat. 2)                                                                                                                                           | indexation, discours rapporté, archilèxème, euphémisation, métaphore, inscription dans des lieux textuels périphériques                                                                                                         |
| <b>N<br/>O<br/>N<br/>-<br/>D<br/>I<br/>T</b> | 5 | non inacceptable, mais malséante                                                                      | faible ou absent                | voir cat. 1 et 2                                                                                                                                                   | euphémisation, allusion, métaphore                                                                                                                                                                                              |
|                                              | 6 | inacceptable                                                                                          | absent                          | voir cat. 1                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                              | 7 | inexistante / non pertinente                                                                          | absent                          | comparaison                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                 |

**Tableau 4.1** Cadre pour l'analyse des statuts des représentations sociales (source : von Münchow, 2021a : 81)

Comme on peut le constater, le cadre déplace le focus de l'analyse du marquage du dit/non-dit à la manière de l'observer, ce qui permet de présenter les résultats de manière cohérente par rapport au statut des représentations (par exemple, de la plus évidente à la moins évidente). Une analyse détaillée sera fournie dans le chapitre 7.4.7 pour rendre compte des représentations mobilisées par les auteurs des manuels.

### 4.3 Du manuel au monde extérieur

Dans les sections précédentes, nous avons précisé quelques perspectives et apports théorico-méthodologiques qui nous ont permis de passer d'une première analyse contrastive très globale (opérée à travers le cadre modifié de Hyland) à un deuxième niveau interprétatif. Dans ce dernier, nous nous interrogeons d'abord sur la figure de l'auteur et du lecteur, puis sur l'expression de la subjectivité de l'auteur et enfin sur les représentations qui circulent au sein des communautés discursives des auteurs et des lecteurs<sup>127</sup>. Toutes ces considérations se basent sur un corpus de travail (détaillé dans les chapitres 7.1 et 7.2) permettant d'assurer à la fois la représentativité et la comparabilité de l'analyse, comme le veut l'analyse du discours contrastive. L'analyse contrastive opérée comme nous l'avons décrit dans les sections précédentes permet de définir avec plus de précision ce qui peut relever du genre des manuels scolaires d'EFL et de FLE, opposant leurs spécificités et présentant des caractéristiques communes qui pourraient relever, de manière plus générale, du genre des manuels scolaires de langues.

Une fois le genre défini, il est alors possible d'aller chercher des réponses à l'étonnement initial qui a instigué cette recherche, à savoir de comprendre comment il est possible, pour des manuels approuvés par le ministère, de ne pas répondre aux lignes guides de ce dernier. Afin de comprendre cette contradiction (si tant est qu'elle existe), il est nécessaire de s'éloigner du manuel pour explorer d'autres *corpora* de référence et tisser des liens entre les cours de langues et le système éducatif, voire la société japonaise en général. C'est pour cette raison qu'après le chapitre 7, dédié à l'analyse comparative à proprement parler, nous développons notre recherche en deux autres chapitres : dans le chapitre 8, nous définissons le sous-genre qui caractérise majoritairement les manuels d'EFL, le mettant en perspective avec d'autres genres discursifs présents depuis longtemps en Asie de l'Est ; dans le chapitre 9, nous examinons la manière dont les manuels se rapportent aux lois sur l'éducation japonaises et aux autres discours circulant au Japon. À travers ces études, on peut alors mieux saisir les positionnements des auteurs et la nature même des supports éducatifs proposés par les manuels par rapport aux premières interprétations apportées par l'analyse contrastive du chapitre 7.

---

<sup>127</sup> Les deux peuvent coïncider dans le cas des auteurs et lecteurs japonais ou alors se recouvrir partiellement, voire s'opposer sur certains points pour les auteurs français ou anglophones et les lecteurs japonais.

Pour ne pas encombrer ce chapitre méthodologique par une présentation qui resterait abstraite à ce stade, les apports méthodologiques mobilisés après l'analyse contrastive seront présentés directement dans les chapitres où il en est question (8 et 9). Ils s'insèrent tous dans le cadre théorique de l'analyse du discours française ou de l'analyse du discours contrastive, telles qu'elles ont été présentées dans les chapitres 3.1 et 3.2.





## MÉTHODOLOGIE DE L'ENTRETIEN

### SEMI-DIRIGÉ

L'entretien est un moyen de choix pour mieux comprendre le vécu et le point de vue des personnes concernées par l'enseignement et apprentissage des langues étrangères au Japon<sup>128</sup>, s'intéressant à la manière dont ces dernières construisent du sens à partir de leur expérience (Seidman, 2006 : 9). N'étant pas en mesure d'effectuer des études de terrain, nous avons décidé de prendre contact avec les auteurs des manuels de FLE et EFL pour améliorer notre interprétation des ouvrages dans notre corpus et notre compréhension de l'enseignement des langues au Japon. Dans les pages qui suivent, nous présentons un cadre méthodologique très concis (chapitre 5.1), pour ensuite détailler le recrutement des participants (chapitre 5.2) et tirer quelques conclusions préliminaires (chapitre 5.3).

#### 5.1 Caractéristiques de l'entretien semi-dirigé

L'entretien fait partie des méthodologies les plus utilisées en sciences sociales pour recueillir des données avec une approche qualitative (Kvale, 2007 : xv). Dans ce chapitre, nous illustrons le type d'entretien que nous avons mis en place, précisant les raisons derrière ce choix, ainsi que les contraintes qui en dérivent.

##### 5.1.1 Les différents types d'entretiens

Il existe globalement quatre types d'entretiens, à savoir l'entretien structuré, non structuré, semi-structuré (ou semi-directif) et les groupes de discussion (Saldanha & O'Brien, 2014 : 172-173)<sup>129</sup>.

---

<sup>128</sup> N'étant pas nous-même dépositaire de cette expérience, le fait de pouvoir avoir le point de vue d'autres personnes qui l'auraient vécue nous a toujours paru extrêmement précieux. De plus, cette approche nous semble bien s'intégrer au sein de l'analyse du discours, surtout si l'on suit les propositions récentes pour des perspectives écologiques du discours (cf. notamment Paveau, 2015), approches proposant de prendre pour objet l'ensemble de l'environnement dans lequel les éléments langagiers s'inscrivent (Paveau, 2021, séminaire *Théories du discours. Écologie du discours*).

<sup>129</sup> Le premier suit une trame de questions posées toujours de la même manière (l'ordre des questions et leur formulation ne change pas), ce qui permet d'assurer un haut degré de comparabilité en termes de résultats, mais qui oblige aussi à passer par des questions principalement fermées et empêche de sortir des cadres que le chercheur a imaginés préalablement (Saldanha & O'Brien, 2014 : 172). Au contraire, l'entretien non structuré tente d'appréhender le sujet de recherche à partir du point de vue

Le choix pour lequel nous avons opté est celui de l'entretien semi-structuré. Ce dernier partage avec l'entretien structuré le fait d'avoir une trame de base sur laquelle s'appuie le chercheur, tout en privilégiant des questions ouvertes et une co-construction du contenu avec l'interviewé, reposant sur l'expérience et les propositions de ce dernier : une conséquence est que l'ordre des questions peut être modifié et que de nouvelles idées peuvent émerger au fil de l'entretien (*Ibid.*). Le déplacement du pouvoir du chercheur à la personne interviewée correspond parfaitement bien à notre posture, les véritables experts de l'enseignement des langues au Japon étant à nos yeux les personnes que nous avons interviewées et non nous en tant que chercheuse.

### 5.1.2 Le guide d'entretien

Dans le cadre d'un entretien semi-structuré, le guide d'entretien a une grande importance, à la fois en amont de l'échange et pendant ce dernier, car sa préparation oblige le chercheur à s'interroger de manière précise sur ce qu'il souhaite comprendre et sur la manière d'accéder à cette connaissance, se projetant dans le contexte de l'entretien. Le guide est généralement réparti en thématiques et peut inclure des questions principales, mais aussi des relances<sup>130</sup>. Le but de notre entretien étant de mieux comprendre l'expérience de rédaction des manuels de langues, leurs enjeux, la négociation et le partage des tâches entre auteurs, toujours dans une optique contrastive, nous avons établi un guide structuré sur trois thèmes : la création du manuel lui-même, la rédaction au sein d'une équipe et enfin l'influence (ou non) de cadres externes sur l'écriture des contenus.

#### 5.1.2.1 La création du manuel

Le manuel étant le critère par lequel a été effectuée la sélection des participants (cf. chapitre 5.2), nous avons toujours débuté par cette thématique. Nous avons commencé en demandant aux participants de se présenter, ce à quoi certains ont répondu en précisant le poste actuellement

---

de l'interviewé, résultant en plus d'improvisation et en une plus grande liberté qui réduisent la comparabilité des résultats tout en permettant de mieux saisir l'expérience du participant (*Ibid.*), ce dernier pouvant présenter des idées ou des perspectives que le chercheur n'aurait pas pu anticiper (Mason, 2002 : 64).

<sup>130</sup> Ce terme permet de rendre compte à la fois de la pratique de rebondir sur une expression ou une phrase prononcées par le participant (et sur lesquelles on souhaiterait avoir plus de précisions), mais aussi du fait d'orienter l'entretien en partant de ce que les personnes interviewées ont dit pour répondre à des questions préalablement préparées par le chercheur (Romelaer, 2005 : 102-103).

occupé, alors que d'autres ont parlé de manière plus large de leur formation et expérience d'enseignement au Japon<sup>151</sup>.

Ensuite, dans cette première thématique, nous avons inclus des questions permettant de reconstruire la toute première phase de réalisation du manuel : quel poste les interviewés occupaient-ils au moment où ils ont participé à la rédaction du manuel, comment ils en sont venus à créer l'ouvrage en question, à qui revenait l'initiative (eux, un collègue, un choix collectif, l'université ou l'école de langue qui les employait, une maison d'édition) et quels étaient à la fois les objectifs principaux à atteindre et les enjeux.

Dans le détail, cette dernière question a permis d'approfondir les attentes concernant non seulement les manuels, mais aussi l'apprentissage des langues elles-mêmes. En effet, la question étant très ouverte, certains participants ont répondu en présentant des contraintes éditoriales, d'autres des objectifs didactiques, d'autres encore en détaillant davantage ce que l'on attend de l'apprentissage de la langue au Japon dans leur expérience.

#### *5.1.2.2 La rédaction au sein d'une équipe*

Tous les manuels étant le fruit d'un travail collectif, il nous intéressait de comprendre comment ce dernier s'articulait, notamment en raison des origines et des profils différents des auteurs. Par exemple, la recherche ethnographique de Hardy (2015) sur la rédaction de manuels d'anglais montre des profils professionnels ou des domaines de spécialisations variés :

Among the members, there are varying areas of specialization—both professional and in terms of his role in the core group. For example, one has close ties with MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) and other governmental and semigovernmental entities and is usually able to interpret their more opaque guidelines in a way that can be used by writers and avoid later complications in the authorization process. Another has an interest and experience in the EU language policies and the various educational strategies being taken to achieve and measure them, including a special focus on situation-based communicative strategies. Yet another has had recent experience in teaching in secondary schools and brings a special knowledge of actual classroom practices and needs to the discussions.

---

<sup>151</sup> Nous le verrons, tous les auteurs interviewés sont aussi (ou ont été) professeurs de langues au Japon.

Ainsi, nous avons demandé aux participants de nous parler des membres ayant participé à la rédaction du manuel en les interrogeant également sur la répartition des rôles au sein de l'équipe, sur la gestion d'éventuels conflits ou divergences, que cela concerne les idées de départ ou la phase d'écriture, nous appuyant aussi sur des différences dues à la nature multiculturelle du groupe. La répartition des rôles nous a aussi menée à approfondir la question de la structure elle-même du manuel (qui en décidait et comment), de la progression didactique, des contenus à traiter et du choix des personnages<sup>152</sup>.

Enfin, nous avons aussi posé des questions sur le temps de rédaction, explicitant pour le FLE la comparaison avec l'EFL de manière à obtenir l'opinion des personnes interviewées sur ces différences (la rédaction en FLE durant quelques mois contre les quatre ans constatés par Hardy dans son étude).

#### *5.1.2.3 L'influence de cadres externes*

Le troisième thème dans notre guide d'entretien présentait une sorte d'ouverture et de dévoilement progressif de notre recherche que nous avons prévu dès le départ, dans une optique égalitaire de co-construction du savoir. En effet, les questions portant sur la conception du manuel et ses contraintes avaient comme but non seulement de nous permettre de mieux comprendre comment s'effectue la rédaction d'un manuel de langues au Japon, mais aussi de vérifier, dans le cas du FLE, d'éventuelles oppositions par rapport à l'EFL. Ainsi, nous avons inclus des questions permettant d'investiguer l'utilisation de pistes, schémas ou guides pour la rédaction des supports proposés pour la compréhension orale et écrite, pour ensuite demander aux personnes interviewées si les Lois fondamentales sur l'éducation ou d'autres lignes guides du ministère étaient, elles, rentrées en jeu lors de la rédaction du manuel et si oui, de quelle manière.

Nous avons choisi de terminer l'entretien en expliquant aux participants notre démarche contrastive et une partie des résultats obtenus à ce moment-là, de manière à avoir leur avis sur notre interprétation. Nous avons également adopté une autre posture, lors de ces derniers

---

<sup>152</sup> Cette question sera traitée dans plus de détails dans le chapitre 8.4 pour les manuels de FLE.

échanges, en présentant nos réflexions non seulement d'un point de vue de linguiste, mais aussi de didacticienne, pouvant alors partager un étonnement ou des considérations d'une nature différente, plus proche du point de vue de nos participants. En particulier, l'une des questions qui nous intéressaient majoritairement a été celle de la présence ou de l'absence de messages moraux dans les manuels (dont nous traiterons dans le chapitre 8.4.3)<sup>135</sup>. Nous avons remarqué que cette "casquette" de didacticienne a permis à certains participants de se sentir plus à l'aise et de nous poser des questions que, nous en avons le sentiment, nous n'aurions pas reçues en tant que linguiste, la fin des entretiens s'étant parfois prolongée de plusieurs dizaines de minutes pour porter sur des échanges plus didactiques, entre pairs.

Enfin, nous avons conclu les entretiens en demandant aux participants s'ils avaient utilisé leur manuel dans leurs propres cours (ou, le cas échéant, s'ils connaissaient des collègues l'ayant utilisé) de manière à avoir un retour de leur expérience en tant que professeur, ainsi que d'éventuels commentaires reçus de la part des apprenants. Nous avons également donné aux personnes interviewées la possibilité d'ajouter toute remarque finale qui leur aurait semblé pertinente.

### 5.1.3 Réflexions éthiques

Lorsqu'on souhaite intégrer des entretiens à sa recherche, il faut considérer que l'intervention directe d'autres participants et la co-construction du savoir par le biais des entretiens impliquent des conséquences sur le plan éthique (Kvale, 2007 : 23). Ainsi, un certain nombre de considérations s'imposent dès le début de la recherche et jusqu'à sa conclusion ; en particulier, il est important d'assurer les droits et la dignité des participants.

Dans le cadre de la recherche universitaire, plusieurs pays disposent de comités d'éthique auxquels les chercheurs doivent présenter un protocole pour approbation avant de pouvoir mener les entretiens (*Ibid.* : 24-25). Notre université proposant des lignes guides très larges sur la rédaction

---

<sup>135</sup> Nous ne cachons pas la difficulté que nous avons eue dans la formulation de cette question : en effet, d'une part nous ne voulions pas trop guider nos participants en leur mettant dans la bouche nos propres mots, mais de l'autre le sujet ne pouvait qu'être évoqué explicitement (nous reviendrons sur les raisons derrière cela dans le chapitre 8.4.3). Ainsi, nous avons tenté d'introduire ce sujet en nous appuyant sur ce qui avait été dit précédemment par les participants, ce qui résulte en des formulations différentes pour chaque entretien.

de la lettre d'information<sup>154</sup>, nous nous sommes inspirées du guide de rédaction mis à disposition par l'université québécoise de Sherbrooke<sup>155</sup> pour dresser un formulaire de consentement éclairé à soumettre aux participants avant l'entretien.

#### *5.1.3.1 Le consentement éclairé*

Le formulaire de consentement éclairé est un document qui doit permettre aux participants d'avoir accès facilement à un certain nombre d'informations avant de décider s'ils souhaitent donner leur accord pour les entretiens. Ces informations concernent le projet au sein duquel s'inscrivent les entretiens, les personnes responsables, d'éventuels financements, les objectifs du projet et la raison pour laquelle on sollicite la participation des personnes que l'on a contactées. Le chercheur se doit aussi de préciser les avantages et inconvénients (ou risques) pouvant découler de la participation, « qu'ils soient physiques, psychologiques, économiques, ou sociaux » (Université de Sherbrooke, 2021 : 5). Enfin, il est important de donner aux participants la possibilité de mettre fin à leur participation sans préjudice et ce même après avoir signé le formulaire de consentement et après l'entretien. Des informations quant au stockage des entretiens sont également fournies de manière à permettre aux participants de connaître de quelle manière sont sauvegardées leurs informations, ainsi que l'enregistrement de l'entretien (s'il est enregistré, comme dans notre cas), dans le but de leur présenter en toute honnêteté les démarches entreprises pour protéger la confidentialité de leurs données<sup>156</sup>.

Nous avons suivi ces lignes guides et avons rédigé un formulaire de consentement éclairé de deux pages (plus une troisième pour les signatures) qui se trouve en annexe dans sa forme anonyme (cf. Annexe I, Document 1). Le formulaire de consentement a été transmis aux participants par mail avant les entretiens, de manière à pouvoir leur fournir plus d'informations que pendant la

---

<sup>154</sup> En l'occurrence, « Prévoir une lettre différente pour des groupes différents de participants ; ne pas oublier le droit au refus, le droit au retrait sans justification, le droit d'accès aux résultats globaux ainsi que l'adresse mail ou le numéro de téléphone permettant de les obtenir » (tiré du Formulaire pour soumettre un protocole de recherche pour évaluation auprès du Comité d'Éthique de la Recherche de l'Université de Paris (CER U Paris). Les recommandations dans ce formulaire (droit au refus, au retrait et à l'accès aux résultats) étant incluses dans le modèle proposé par l'université de Sherbrooke (cf. note ci-dessous), nous n'avons pas vu d'inconvénient à nous baser sur ce dernier, plus complet.

<sup>155</sup> Disponible en ligne dans sa dernière version : [https://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/fileadmin/sites/gestion-recherche/documents/ethique/Guide\\_de\\_redaction\\_du\\_formulaire\\_de\\_consentement.pdf](https://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/fileadmin/sites/gestion-recherche/documents/ethique/Guide_de_redaction_du_formulaire_de_consentement.pdf) (consulté en décembre 2019).

<sup>156</sup> Les entretiens se sont déroulés en visioconférence avec le logiciel Skype et ont été enregistrés grâce à la fonction dictaphone de notre téléphone, puis ils ont été transférés sur notre ordinateur, effacés du téléphone, cryptés grâce au logiciel Crypt3, déplacés sur un disque dur externe avec un nom de code ne présentant pas l'identité des participants et enfin effacés de notre ordinateur. La correspondance entre participants et codes se trouve sur un support papier et non numérique.

prise de contact (plus générale) qui avait été effectuée auparavant. À ce jour, aucun participant ayant signé le formulaire n'ayant demandé de mettre fin à sa participation, nous incluons dans la thèse les informations reçues de tous.

### *5.1.3.2 L'anonymisation*

Un autre facteur important du point de vue éthique que nous avons tenu à intégrer est l'anonymisation, à savoir le fait de ne pas fournir d'informations permettant d'identifier les participants au sein de publications ou communications scientifiques. Pareillement, les données recueillies pour l'entretien (conservées dans un format crypté sur disque dur pour un maximum de 5 ans) sont stockées séparément d'un quelconque document qui permettrait d'identifier les participants.

La question de l'anonymisation est devenue particulièrement pertinente en raison du nombre faible d'auteurs qui ont pu participer aux entretiens (cf. chapitre 5.2). En effet, nous avons d'abord prévu de présenter les extraits accompagnés d'un faux prénom<sup>157</sup>, car cette anonymisation est fonctionnelle et permet une lecture aisée des résultats. Or, nous le verrons dans la section suivante, notre nombre d'entretiens étant restreint, la question de l'anonymisation est devenue d'autant plus importante qu'elle n'était plus évidente.

Finalement, afin de préserver l'anonymat des participants, nous avons décidé de présenter les contenus pertinents de deux manières : soit par le biais de paraphrases, souvent en notes de bas de page, soit en transcrivant directement des extraits où les auteurs seraient signalés par l'acronyme "AUT" (auteur / autrice) et notre présence par le "CHE" de "chercheuse".

## **5.2 Choix des participants, contraintes et réévaluation des entretiens**

Dans ce chapitre, nous présentons brièvement quelques informations factuelles concernant la prise de contact avec les participants, des contraintes ayant influencé le déroulement des entretiens et la réévaluation de la place de ces derniers au sein de notre thèse pendant l'été 2020.

---

<sup>157</sup> Le choix du prénom se fait, en général, à partir de données statistiques et démographiques, ce qui permet d'imaginer quelques-unes des caractéristiques des locuteurs (genre, âge, nationalité) sans pour autant pouvoir les identifier.



### *5.2.1 Le choix des participants*

Nous avons commencé à recruter les participants en janvier 2020. À ce moment-là, nos analyses n'étaient pas complètes, mais elles étaient suffisamment avancées pour nous permettre d'en discuter avec d'autres personnes et d'avoir des retours pouvant améliorer notre interprétation des résultats.

Nous avons commencé en contactant systématiquement tous les auteurs des manuels de FLE, dans un premier temps les auteurs francophones et ensuite leurs collègues japonais<sup>138</sup>. Le critère de la faisabilité étant important dans toute recherche, nous souhaitons prioritairement donner une voix à des acteurs qui peuvent être moins entendus, du fait de la différence de statut entre français et anglais langues étrangères au Japon. La comparabilité entre FLE et EFL étant aussi un facteur essentiel dans notre thèse, nous avons aussi tenté de rentrer en contact avec les auteurs des manuels d'anglais quelques mois plus tard, en juin 2020<sup>139</sup>.

### *5.2.2 Les contraintes liées à la crise sanitaire*

L'urgence sanitaire liée au virus Covid-19 qui a touché d'abord l'Asie de l'Est et ensuite le reste du monde a été un frein important au déroulement des entretiens, même si elles ont été effectuées à distance. Outre une absence généralisée de réponses, nous avons constaté une disponibilité très limitée des participants due à la détérioration des conditions sanitaires et de travail les touchant directement : face à ces conditions, nous avons préféré ne pas insister ou relancer certains auteurs qui nous avaient initialement indiqué leur disponibilité pour ensuite ne plus nous répondre. Nous avons réfléchi à la prolongation de notre thèse, espérant une amélioration de la condition sanitaire au cours de l'été ou automne 2020. Celle-ci n'ayant pas eu lieu et n'ayant aucune visibilité ou certitude sur le temps qu'il aurait fallu attendre avant la fin de la pandémie, il nous a paru plus

---

<sup>138</sup> Ce choix a été dicté principalement par des raisons d'accessibilité, les auteurs francophones étant souvent plus faciles à joindre que leurs collègues japonais. Une deuxième raison ayant justifié ce choix est que nous appréhendions le stress pouvant être engendré par notre demande auprès des auteurs japonais ; nous avons donc prévu de passer d'abord par les auteurs francophones pour ensuite leur demander d'être mise en contact avec leurs collègues, ce qui aurait permis aux premiers de rassurer (nous l'espérons) les seconds quant à l'absence de jugement qui serait portée sur leur travail.

<sup>139</sup> Cette fois-ci, le nombre d'auteurs étant très élevé pour chaque ouvrage d'EFL, nous sommes passée par les formulaires de contact ou les mails des maisons d'édition, avec un message en japonais pour demander d'être mise en contact avec les auteurs des manuels dans notre corpus. À ce jour, nous n'avons reçu aucune réponse.

raisonnable de revoir le statut des entretiens au sein de notre étude (d'autant plus qu'elles n'en ont jamais constitué le cœur). Une fois les conditions sanitaires améliorées, nous avons l'intention de relancer le projet des entretiens avec les auteurs des manuels d'anglais afin de compléter notre étude contrastive dans une autre publication ou communication.

### *5.2.3 Les entretiens effectués*

Finalement, quatre entretiens ont pu être menés entre janvier et mars 2020, pour une durée moyenne de 102 minutes (l'entretien le plus court étant d'une heure 8 minutes et le plus long d'une heure 59 minutes). Le français est la langue maternelle de tous les participants, auteurs et autrices qui ont enseigné ou enseignent toujours le FLE au Japon, ce qui nous a menée tout naturellement à effectuer nos échanges en français<sup>140</sup>.

Bien que la durée moyenne des entretiens ait dépassé l'heure et demie, le plus souvent la dernière demi-heure d'échanges a été constituée d'un dialogue plus libre. Ces derniers moments nous ont permis d'avoir une conversation où ce sont les participants qui nous ont posé des questions (sur la recherche, sur les manuels, une fois même sur la rédaction du formulaire de consentement). Il s'agit là sans doute du réel avantage que ces entretiens ont constitué pour nos participants, tous des professionnels de la didactique pour lesquels des retours ou des comparaisons permettent une amélioration de leurs pratiques.

En termes de recueil de données, nous n'avons pas fait de transcription intégrale des entretiens, mais avons transcrit certains extraits ou encore noté (que ce soit pendant l'entretien ou dans un second temps, en réécoutant les échanges) le minutage d'un certain nombre de réponses, de manière à pouvoir accéder plus facilement à ces informations lors de la rédaction de la thèse.

## **5.3 Conclusions préliminaires**

En raison du faible nombre de participants, nous avons décidé de ne pas mener d'analyse thématique, de contenu ou discursive, préférant utiliser les entretiens comme des références

---

<sup>140</sup> Par moments nous avons pu citer des passages en japonais ou les participants l'ont fait spontanément, mais cela est resté anecdotique.

bibliographiques, des sources externes pouvant permettre une meilleure compréhension de l'enseignement des langues au Japon. Les informations obtenues par le biais de ces quatre entretiens sont alors citées ponctuellement au sein de la thèse sous forme de notes en bas de page (lorsqu'elles sont reformulées) ou encore à travers des extraits anonymisés dont l'intérêt n'est pas tant linguistique qu'épistémique.

## 6

## CONSTITUTION DU CORPUS

Jusqu'ici nous avons essentiellement parlé des manuels, établissant de manière rapide mais peu précise une équation implicite entre le corpus de notre étude et un certain nombre d'ouvrages publiés au Japon et utilisés dans des établissements scolaires, ce qui n'est qu'une représentation partielle de la réalité de notre corpus. Comme le précise Maingueneau, « [l]es analystes du discours n'étudient pas des *œuvres*, mais ils constituent des *corpus*, ils rassemblent les matériaux qu'ils jugent nécessaires pour répondre à tel ou tel questionnement explicite, en fonction des contraintes qu'imposent les méthodes auxquelles ils recourent » (2014 : 36). Il est donc nécessaire d'explicitier les démarches qui ont mené au rassemblement de ce matériel, mais aussi la nature multiple de ce dernier. La problématique régissant notre étude étant plurielle, nous avons jugé nécessaire d'établir deux *corpora* de référence afin d'y répondre, le premier étant celui des manuels scolaires (détaillé dans les chapitres 6.1 à 6.3) et le deuxième un corpus composé d'objets empiriques de nature diverse (lois, directives, rapports) diffusés par le MEXT, d'autres institutions gouvernementales et éducatives, mais aussi par les maisons d'édition elles-mêmes (cf. chapitre 6.4)<sup>141</sup>. Toute référence tirée de l'un de ces corpus est marquée dans ces pages par des crochets [ ] afin de les distinguer des références bibliographiques.

Une fois le corpus de référence établi, nous avons procédé à un découpage en ce qui concerne les analyses à proprement parler. Cet établissement de "sous-*corpora*" ou *corpora* de travail a été effectué plusieurs fois, selon les objectifs recherchés : le chapitre 7 se base sur l'analyse d'un corpus de travail constitué par les unités des manuels traitant du thème gastronomique à la fois en FLE et EFL, alors que les résultats présentés dans le chapitre 8 dérivent de l'analyse d'un corpus constitué de séquences narratives dans les manuels d'EFL et que les réflexions du chapitre 9 portent, elles, à la fois sur un troisième sous-corpus tiré des manuels et sur le corpus de référence institutionnel. Afin de guider la lecture, dans ce chapitre nous présenterons uniquement les

---

<sup>141</sup> Un troisième corpus de référence a été établi pour comparer les manuels d'EFL produits au Japon et en France, notamment dans les unités traitant du sport (corpus d'étude). Cette étude comparative étant de moindre importance dans l'ensemble de notre thèse, nous la mentionnons directement dans le chapitre 9.2.4.2.

*corpora* de référence. Tous les *corpora* de travail seront davantage détaillés au début de chaque chapitre analytique.

Étant donnée notre inscription dans le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours contrastive, une pluralité de sources nous a semblé nécessaire, les seuls manuels étant par moments insuffisants à une compréhension approfondie du rapport entre ces supports pédagogiques et d'autres discours circulant dans la société japonaise. Dans les sections suivantes, nous présentons les critères qui nous ont permis d'assembler le corpus de référence des manuels et nous poursuivons sur une réflexion quant à la comparabilité et à la représentativité de ces supports, terminant avec le corpus de référence institutionnel. En ce qui concerne les méthodes d'EFL et FLE, la méthodologie didactique adoptée n'étant pas l'objet de notre recherche, notre description du corpus sert essentiellement à justifier les choix de notre sélection et à fournir aux lecteurs une idée de la structure de chaque manuel ; il ne sera donc pas question de discuter de la méthodologie choisie ou de son adhérence (ou non adhérence) aux préconisations pouvant venir du ministère de l'Éducation ou des cercles de didacticiens japonais et occidentaux.

## **6.1 Le corpus de référence des manuels : le sous-ensemble des manuels d'anglais**

Dans ce chapitre, nous allons expliquer les critères qui ont justifié la sélection des ouvrages qui constituent le sous-ensemble de méthodes d'EFL de notre corpus de référence de manuels ; ces derniers seront ensuite présentés de manière concise à travers un aperçu de leur structure et des thématiques qu'ils abordent.

### *6.1.1 Critères pour le choix*

Comme nous l'avions évoqué dans le chapitre 1.2.2, les changements de lignes guides ministérielles tous les dix ans correspondent à une révision des cours d'anglais touchant à leur structure même. Au moment où nous avons commencé notre étude, les cours d'anglais étaient organisés comme suit : « English Communication », « English Expression » et « English Conversation », subdivisés respectivement en trois, deux et un seul sous-niveau. Nous avons donc tenté de sélectionner au moins un titre par catégorie, en privilégiant le volet « English

Communication » du fait de ses trois niveaux, optant à la fois pour des manuels populaires<sup>142</sup> au moment où notre étude a commencé (2017-2018)<sup>143</sup> et pour une représentativité d'une pluralité de maisons d'édition. Étant donné que l'écriture des manuels d'EFL peut prendre environ quatre ans et que leur durée de vie est de quatre à huit ans (Langham, 2007), les manuels dans ce corpus font partie de la "deuxième vague" de méthodes rédigées en réponse à la Loi fondamentale sur l'éducation de 2006 et aux lignes guides des années 2010-2011 sur l'enseignement des langues. Par conséquent, cette deuxième génération de manuels peut raisonnablement être considérée comme étant la version *a priori* la plus cohérente par rapport à la loi et aux directives ministérielles.

Les supports pour l'éducation primaire et secondaire étant soumis à l'approbation du MEXT, ce dernier publie des listes où sont répertoriés tous les titres parmi lesquels les établissements et les professeurs peuvent choisir. Ainsi, nous avons puisé dans cette liste (MEXT, s.d. [Tx]) pour établir notre corpus, suivant les indications mentionnées supra pour obtenir enfin les huit manuels présentés dans le Tableau 6.1.

| Cours                     | Titre                                | Maison d'édition   | Édition [1 <sup>ère</sup> ] | Code  |
|---------------------------|--------------------------------------|--------------------|-----------------------------|-------|
| English Communication I   | MY WAY <i>New Edition</i>            | 三省堂 Sanseidō       | 2018 [2016]                 | [MW1] |
|                           | CROWN <i>New Edition</i>             | 三省堂 Sanseidō       | 2018                        | [CR1] |
| English Communication II  | NEW ONE WORLD <i>Revised Edition</i> | 教育 Kyōiku          | 2018 [2017]                 | [NOW] |
|                           | PROMINENCE                           | 東京書籍 Tōkyō Shoseki | 2017                        | [PRO] |
|                           | CROWN                                | 三省堂 Sanseidō       | 2015 [2014]                 | [CR2] |
| English Communication III | Unicorn                              | 文英堂 Bun-Eidō       | 2017                        | [UNI] |
| English Expression        | Vision Quest <i>Standard Revised</i> | 啓林館 Keirinkan      | 2017                        | [VQ1] |
| English Conversation      | My Passport                          | 文英堂 Bun-Eidō       | 2018                        | [PAS] |

**Tableau 6.1** Les manuels du corpus de référence (sous-ensemble d'EFL)

<sup>142</sup> En termes de ventes, il est possible d'avoir un aperçu de la popularité des titres à travers des plateformes comme Amazon ou Rakuten ; en termes de distribution, des conversations privées avec des professeurs d'EFL au Japon nous ont confirmé la large utilisation de trois titres dans les écoles de langues : *Crown*, *My Way* et *Vista*. Nous avons choisi de garder les deux premiers titres, mais pas le troisième, de manière à varier les maisons d'édition représentées.

<sup>143</sup> Nous précisons ici que le début de l'année scolaire au Japon se fait au printemps et que la constitution du corpus a demandé plusieurs mois de travail, ce qui explique la présence d'ouvrages dont la première édition est postérieure au début de notre recherche.

En constituant le corpus, nous n'avons pas retenu le cours « Basic English Communication » de la liste du Ministère, car seuls deux titres étaient proposés, ni le deuxième niveau de « English Expression », qui aurait pu se révéler trop axé sur l'apprentissage d'expressions figées et donc peu utile pour notre étude. À la place, nous avons préféré choisir le numéro I et II du même titre (Crown) de manière à en observer les évolutions et à pouvoir aussi rendre compte de l'importance des manuels de « English Communication », la catégorie la plus riche en titres. Nous précisons aussi que notre choix a porté sur ce que l'on pourrait définir "le livre de l'élève", distinct du cahier d'exercices et de la panoplie d'ouvrages destinés à l'usage des professeurs<sup>144</sup>.

Avant de passer à une introduction de chaque manuel, nous ajoutons qu'ils présentent tous un certain nombre d'éléments communs. Tout d'abord, en haut de la couverture tous affichent une mention permettant de savoir qu'il s'agit de méthodes approuvées par le MEXT pour des cours de langues étrangères pour un niveau précis (ici, le lycée) ; dans l'encadré où apparaît cette information, les acheteurs peuvent également retrouver le code utilisé par le ministère dans sa liste afin d'identifier l'ouvrage en question (cf. Image 6.1).

---

<sup>144</sup> Le "guide pédagogique" est un type d'ouvrage courant en Europe aussi, bien que de plus en plus rare ; or, au Japon, les manuels pour l'éducation secondaire en ont plusieurs. En guise d'exemple, pour le manuel *My Way*, le professeur dispose de six ouvrages de référence : un guide pédagogique très complet (explication des objectifs, traduction des textes, transcriptions des pistes audio, réponses aux exercices et conseils pour des activités communicatives) ; un complément ajoutant des informations sur les supports et les images du manuel ; un guide pour l'évaluation (questions de compréhension globale, quiz sur le vocabulaire et la grammaire) ; des fiches d'exercices ; du matériel pour aider à faire cours directement en anglais ; un livre du professeur contenant des explications brèves, des réponses, des traductions et guides complémentaires. Source : <https://tb.sanseido-publ.co.jp/h-school/hs-english/29-mw-ec1/> (consulté en mai 2021).

|                             |                               |              |                                               |                           |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------|-----------------------------------------------|---------------------------|
| Manuel approuvé par le MEXT | Pour les cours de LE au lycée | N° d'édition | Maison                                        | Code identifiant          |
| 文部科学省検定済教科書                 | 高等学校外国語科用                     | 15           | 三省堂                                           | コ I (KOMYUNIKĒSHON I) 334 |
| <b>MY WAY</b>               |                               |              |                                               |                           |
| 外国語科                        | 2 東書                          | コ I 328      | All Aboard! English Communication I           | 635                       |
| コミュニケーション                   |                               | コ I 329      | Power On English Communication I              | 635                       |
| ン英語 I                       |                               | コ I 330      | PROMINENCE English Communication I            | 635                       |
| Langues étrangères          | 9 開隆堂                         | コ I 331      | Revised ENGLISH NOW English Communication I   | 635                       |
|                             |                               | コ I 332      | New Discovery English Communication I         | 635                       |
| Anglais de communication I  | 15 三省堂                        | コ I 333      | CROWN English Communication I New Edition     | 635                       |
|                             | 15 Sanseidō                   | コ I 334      | MY WAY English Communication I New Edition    | Prix ¥635                 |
|                             |                               | コ I 335      | VISTA English Communication I New Edition     | 635                       |
|                             | 17 教出                         | コ I 336      | NEW ONE WORLD Communication I Revised Edition | 635                       |

**Image 6.1** Correspondance entre les mentions en haut des couvertures (moitié supérieure de l'image) et la liste du ministère (moitié inférieure)

Les noms des auteurs ne sont affichés ni en première ni en quatrième de couverture, mais se trouvent à la fin de l'ouvrage, parmi les références. Aussi, les manuels d'EFL ne présentent jamais d'avant-propos (contrairement aux ouvrages de FLE) et ils commencent directement par la table des matières ou alors un guide d'utilisation du livre rédigé de manière très descriptive.

Un dernier détail concernant les ouvrages d'anglais est qu'ils présentent tous une transcription phonétique suivant majoritairement l'API (Alphabet Phonétique International), à l'exception de quelques simplifications. En ce qui concerne la prononciation, elle se base principalement sur celle de l'anglais américain : certains ouvrages le précisent dès les premières pages, alors que d'autres n'explicitent pas leur choix, ce qui leur permet aussi par moments d'osciller vers l'anglais britannique ou de proposer un mélange des deux<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> Par exemple, dans le manuel *Unicorn* le choix de la prononciation n'est pas explicité. Statistiquement, il suit majoritairement l'anglais des États-Unis (en guise d'exemple, le verbe *devote* est transcrit /divout/ [UNI 30] suivant l'anglais américain /di'voot/ et non l'anglais britannique /di'vəʊt/), mais parfois on constate des traits propres aux deux variantes (le verbe *perceive* est transcrit /pərsi:v/ [Ibid.], ce qui combine la prononciation du /ɪ/ états-unien et l'allongement vocalique britannique, ce dernier trait étant pertinent en japonais et donc son insertion non anodine pour l'apprenant).



### 6.1.2 Caractéristiques structurales

En termes structuraux, les manuels de « English Communication » s’opposent à ceux de « English Expression » et « English Conversation ». En effet, les premiers présentent tous une organisation similaire et ce quel que soit le niveau (I, II ou III) ou la maison d’édition, permettant donc de mettre en relief des caractéristiques communes qui les différencient des autres.

Globalement, les manuels dits de communication séparent clairement la partie de l’unité didactique dédiée à la lecture de celle qui se focalise sur la langue (règles grammaticales, vocabulaire, exercices). En général, la division entre ces deux sections est très nette : l’unité ouvre sur un *texte exemplificateur long* sous forme d’échange « *monologal* » (Cordier-Gauthier, 2018)<sup>146</sup>, à savoir des textes narratifs, explicatifs ou argumentatifs qui sont alternés à des questions de compréhension globale et fine. Ces supports de lecture occupent un certain nombre de pages (le plus souvent, quatre) et sont divisés en « *Section[s]* » ou « *Part[s]* » au sein des unités<sup>147</sup>. Une fois la lecture terminée, en général les auteurs proposent un retour sur la compréhension du texte dans son intégralité, sous forme de questions vrai/faux, questions à choix multiples, résumés, mais aussi des productions orales et écrites sur les sujets abordés dans les supports. C’est seulement une fois la compréhension vérifiée que les unités s’ouvrent sur des explications de grammaire et des exercices de systématisation<sup>148</sup>. Ces derniers reprennent des structures présentes dans les supports de lecture, mais ne gardent pas de liens thématiques avec le reste de l’unité, créant *de facto* une séparation nette entre le contenu et la forme : le premier est assuré par une cohérence thématique et des textes longs, de nombreuses questions de compréhension et des activités d’expression liées au même thème, alors que les exercices sur la langue sont complètement décontextualisés, comme s’ils ne pouvaient pas avoir de lien avec ce qui les a précédés<sup>149</sup>.

---

<sup>146</sup> Parfois l’unité commence par une photographie de couverture ayant une relation de complémentarité avec le texte (Cordier-Gauthier, 2018) et/ou des questions de sensibilisation censées introduire le thème de l’unité de manière à activer certains champs lexicaux chez les apprenants, mais cela varie selon les manuels.

<sup>147</sup> Les *repères indiciels* (Cordier-Gauthier, 2018) qui marquent la séparation des textes en parties sont en anglais dans les manuels (ou alors présentés à l’aide de chiffres), jamais en japonais.

<sup>148</sup> [MW1] et [NOW] constituent une exception, dans la mesure où les supports de lecture sont présentés sur une page gauche à laquelle suit une page droite composée d’exercices de compréhension, mais aussi d’un point grammatical (sous forme de simple explication ou aussi d’exercice). Cependant, même dans ces manuels, l’espace dédié à la compréhension du texte dans son intégralité est placé avant les exercices de grammaire, la proportion des deux étant presque identique (par exemple, une page de compréhension/production et une page d’exercices).

<sup>149</sup> Par opposition, en général les manuels de langues étrangères conçus en Europe tentent de proposer des exercices de grammaire où le lien thématique est maintenu, de manière à assurer une cohérence lexicale du début jusqu’à la fin de l’unité.

Les manuels *My Passport* et *Vision Quest* se construisent différemment, proposant un texte sous forme d'échange « *dialogal* » (Cordier-Gauthier, 2018) où des personnages fictifs échangent sur le thème de l'unité. Dans [PAS], le texte, sa traduction et un encadré sur la langue (ou la prononciation) occupent une page entière ; ensuite, le manuel propose des exercices de systématisation orale (exercices de substitution), des activités de compréhension orale et pour terminer une expression orale guidée. Dans [VQ1], la première page présente les mêmes éléments que [PAS] (bien que la mise en page soit différente), mais à cela suivent un ensemble de doubles pages (souvent trois, donc six pages au total) dédiées à la langue : une page de gauche présente des structures syntaxiques à travailler et une page de droite propose des exercices de systématisation. L'expression orale ou écrite sont travaillées essentiellement à la fin de l'unité, grâce à une page où les apprenants retrouvent des supports les guidant dans la production de courts dialogues qui reprennent le thème initial<sup>150</sup>. Ces structures s'opposent donc aux autres, où le support de lecture prime sur les activités liées à la langue et se sépare nettement de celles-ci.

Enfin, chaque manuel présente des inserts de nature et quantité variable: il peut s'agir de lectures optionnelles (c'est le cas dans [MW1], [CR1], [CR2], [NOW], [UNI] et [PRO]), d'unités ou activités supplémentaires (dans [MW1], [CR1] et [CR2]), de pages dédiées à la culture ou à l'interculturel (uniquement dans [PAS], titrées « *Culture Talk* »), voire de pages en japonais où les auteurs donnent des conseils aux lecteurs pour développer leurs compétences en lecture et écriture (travaillant notamment la structure du texte), compréhension orale et prononciation (de tels inserts se trouvent dans [VQ1], [PRO], [CR1], [CR2] et [UNI], ce dernier les proposant en annexe).

### 6.1.3 Caractéristiques thématiques

L'un des éléments qui nous ont frappée lors d'une première lecture flottante de notre corpus de manuels a été la répartition des thèmes au sein des ouvrages. En effet, ayant travaillé avec des ouvrages de langues étrangères conçus pour un public cible potentiellement hétérogène, nous avons l'habitude de voir des manuels avec des thèmes très larges (la famille, les loisirs, les voyages) et une contextualisation géographique présente en différente mesure selon les

---

<sup>150</sup> Cela dit, comme nous l'avions remarqué pour les ouvrages de communication, les pages dédiées à l'étude des formes grammaticales n'exploitent pas le thème de l'unité.

méthodes<sup>151</sup>, mais toujours centrée sur la langue à étudier. Or les manuels d'EFL de notre corpus nous ont mis face à une situation opposée, où ce sont le Japon et la culture japonaise à ressortir de manière plus ou moins explicite : dans certains cas, le lien avec le pays natal des apprenants se fait dès les titres des unités, alors que dans d'autres ce n'est qu'à la lecture des textes qu'il est possible d'établir des ponts avec l'archipel. Dans cette section, nous détaillons dans quelle mesure les sujets proposés par les auteurs touchent de près ou de loin le Japon, esquissant de manière concise le fil rouge de chaque manuel.

Dans *My Way*, on trouve deux types de sujets : d'un côté des thèmes clairement proches du Japon (en guise d'exemple, la leçon 1 est illustrée par une plaque portant le nom de l'écrivain Natsume Sōseki, la leçon 2 porte sur l'auteur Yanase Takashi, la 6 sur la cuisine gastronomique japonaise), de l'autre des sujets s'élargissant davantage sur le monde (la leçon 5 est titrée « *Writing Systems in the World* », la 9 présente la série *Sesame Street* et la 10 porte sur Beatrix Potter et sa contribution écologique). Ce choix ne semble pas être prototypique de Sanseidō, puisqu'il n'est pas respecté dans les autres ouvrages de notre corpus qui sont publiés par cette même maison d'édition. En effet, *Crown I* semble proposer davantage de sujets censés en quelque sorte inspirer le lecteur (en guise d'exemple, une unité titrée « *Go Beyond Your Comfort Zone* » ou encore « *Seeing with the Eyes of the Heart* » et au niveau iconographique une photo de Martin Luther King). Cela s'explique par la vocation pédagogique à la base de cet ouvrage, allant au-delà de l'apprentissage de l'anglais : pour les auteurs, il s'agit, à travers les textes, d'éveiller l'intérêt des apprenants pour des thèmes de compréhension et collaboration internationale et interculturelle, mais aussi de valorisation des traditions et des découvertes technologiques dans une optique cosmopolite qui est prônée tout au long de l'ouvrage [CR1\_aim]. Il en va de même pour *Crown II*, où on observe une sorte d'isotopie<sup>152</sup> du voyage à travers les titres de certaines unités, comme « *Into Unknown Territory* », « *Crossing the Border* » ou encore « *The Long Voyage Home* ». Cela n'empêche pas pour autant de revenir régulièrement au Japon : en guise d'exemple, l'image et la lecture optionnelle qui accompagnent « *Into Unknown Territory* » montrent que l'unité porte sur le jeu traditionnel du *shōgi*, la troisième leçon sur le sport est suivie d'une lecture optionnelle titrée « *Nadeshiko Japan Victory a Boost for Whole Nation* » et même la septième qui concerne le biomimétisme est suivie

---

<sup>151</sup> Pour les manuels de FLE la question se pose de savoir si on représente ou pas la francophonie, beaucoup d'ouvrages étant encore très centrés sur la France hexagonale ; la même interrogation se pose de manière encore plus évidente pour l'anglais, dont le statut de langue maternelle, officielle et institutionnelle dans plusieurs pays du monde implique forcément des choix.

<sup>152</sup> L'isotopie sera expliquée et exemplifiée dans le chapitre 7.4.5.2 ; pour l'instant, nous nous limitons à la définir brièvement en tant que suite de redondances principalement sémantiques (Adam, 2011/2015 : 115).

d'une lecture optionnelle qui recentre le discours sur les techniques japonaises (« *"Do nothing" Farming in Japan* »). Le lien avec le Japon est alors toujours présent, mais de manière parfois moins explicite que dans [MW1], du moins à une première lecture de la table des matières.

Les trois autres ouvrages proposés pour « English Communication » sont *New One World*, *Prominence* et *Unicorn*. [NOW] affiche une dimension cosmopolite à travers sa couverture<sup>153</sup> et semble effectuer le mouvement inverse par rapport à [MW1], à savoir de commencer par le monde pour ensuite se refermer sur le Japon : ainsi, les titres des premières unités affichent une possible pluralité (« *Ambassador of World Peace* », « *How Climate Changes Are Affecting Us* », « *English Textbooks from Around the World* ») qui se retrouve ensuite circonscrite au Japon dans les leçons successives (« *The Hayabusa Project* », « *Rita, a Woman Who Loved Japan and Its People* », « *The Only Japanese on the Titanic* » et « *Japanese Agriculture Is Changing* »). En réalité, une lecture des textes montre que les premières aussi sont majoritairement liées au Japon (les ambassadeurs de paix mondiale étant les cerisiers japonais et les changements climatiques étant centrés sur leurs effets au Japon), bien que des ouvertures sur d'autres contextes et pays soient aussi présentes. Pour sa part, *Prominence* insère le Japon de manière plus subtile que les autres manuels cités plus haut, dans la mesure où seules deux unités ont un lien visible (dès le titre et la photographie qui les accompagne) avec l'archipel. Dans les faits, le Japon est mentionné dans d'autres unités aussi, mais dans une optique plus internationale que celle qui est adoptée par d'autres ouvrages<sup>154</sup>. La perspective adoptée dans [PRO] semble donc davantage internationale qu'oppositive (unités centrées sur le Japon *versus* unités centrées sur l'étranger). Enfin, *Unicorn* est le manuel de niveau le plus avancé et celui dont la table des matières diffère sensiblement des autres : l'ouvrage présente six sections divisées chacune en deux leçons (à l'exception des sections 1 et 5 qui ne sont composées que d'une unité), à savoir deux textes d'auteurs différents<sup>155</sup> liés par une thématique commune touchant à l'éducation, aux sciences, au langage, au comportement, à la nature et au

---

<sup>153</sup> La couverture est composée d'illustrations des personnages en train de jouer d'instruments musicaux traditionnels, accompagnés par la mention de leur pays d'origine : le Japon, le Pérou, le Kenya, le Myanmar, le Royaume-Uni, la Mongolie, les États-Unis et l'Australie.

<sup>154</sup> Par exemple, une unité portant sur le sommeil compare deux expressions (l'une anglaise, l'autre japonaise) portant sur ce thème, avant de continuer sur des expériences scientifiques ayant eu lieu aux États-Unis ; pareillement, lorsque l'on débat de l'utilisation d'Internet aujourd'hui, le Japon est présent dans un graphique à côté d'autres pays (permettant ainsi la comparaison en cours), mais jamais cité dans le texte principal lui-même.

<sup>155</sup> Nous précisons ici que sur les quinze textes (12 principaux, trois optionnels), seuls deux proviennent d'auteurs japonais, les autres noms ayant majoritairement des connotations anglophones (à une exception près) : il s'agit d'écrivains célèbres (comme James Joyce), journalistes (Susan Dworkin) et entrepreneurs (Paul Polak) dont les propos ont été tirés d'articles de journaux (Darryl Robinson), livres (Hughes, Trudgill, Watt), conférences (Daphne Koller) ou documentaires (BBC). Un seul texte a été écrit expressément pour le manuel, les autres présentant la mention « Based on », « Adapted from » ou « From » à la fin de l'ouvrage (cf. Image 7.2).

futur. Dans ce cas-ci, la perspective semble plus internationale, le Japon apparaissant beaucoup moins que dans les autres méthodes.

En ce qui concerne les deux derniers manuels, à savoir *Vision Quest* et *My Passport*, les deux se rapprochent des méthodes européennes citées plus haut où l'on présente des thèmes larges (« *At the Hotel* », « *Public Transportation* ») ou des objectifs fonctionnels<sup>156</sup> (demander la permission, remercier). Cela dit, les deux ouvrages diffèrent dès lors que l'on s'intéresse aux contextes d'énonciation des dialogues entre personnages. En effet, [VQ1] présente dès ses titres une insertion dans un cadre local, évoquant des éléments culturels ou des lieux japonais (« *Japanese anime* », « *ammitsu* », « *Okinawa* »), notamment dans les premières unités. En ce qui concerne [PAS], ce dernier affiche de par son titre une ouverture au monde qui est immédiatement reprise dans les toutes premières pages<sup>157</sup>. Or, malgré cette prétendue pluralité, l'ouvrage présente majoritairement des scénettes décontextualisées et lorsqu'il cite explicitement des pays, ce sont les États-Unis ou le Royaume-Uni. Cependant, grâce aux inserts « *Culture Talk* », les lecteurs peuvent revenir sur des sujets connus et apprendre à comparer les cultures étrangères (notamment étatsunienne et britannique) à la leur.

## **6.2 Le corpus de référence des manuels : le sous-ensemble des manuels de français**

Le statut du FLE au niveau secondaire impliquant un certain nombre de différences par rapport à l'EFL, l'établissement d'un corpus a été moins immédiat pour ce sous-ensemble que pour le précédent. Les motivations ayant justifié nos choix sont exposées dans la première section, à laquelle suit une présentation structurale et thématique des ouvrages.

### *6.2.1 Critères pour le choix*

Afin de sélectionner notre corpus de FLE, nous n'avons pas pu nous baser sur une liste proposée par le MEXT (ce dernier imposant uniquement les ouvrages pour l'anglais) et nous avons

---

<sup>156</sup> Dans les manuels européens plus récents, l'approche fonctionnelle-notionnelle est souvent remplacée (là où possible) par des actes de parole ou des objectifs communicatifs.

<sup>157</sup> Dans ces pages, on voit des personnages voyager en avion sur un décor unissant des pyramides dans un désert, une vue sur des montagnes et des joueurs de cors des Alpes, les *mo'ai* de l'Île de Pâques et ainsi de suite.

également dû revoir certaines hypothèses de départ. En effet, au début de notre étude nous souhaitions comparer des ouvrages de FLE et EFL du même niveau, supposant pouvoir travailler sur des méthodes de niveau intermédiaire (B1-B2). Or, nous avons vite été confrontée aux contraintes qui pèsent sur l'enseignement du français au Japon, notamment dans le cadre de l'éducation secondaire où les cours de FLE atteignent rarement le niveau B2. Il nous fallait donc effectuer un choix entre la comparabilité des niveaux et la comparabilité de l'usage (public adolescent dans des lycées). Finalement, c'est cette dernière composante que nous avons retenue et ce pour deux raisons principales : tout d'abord, parce que le programme d'EFL des lycées implique lui aussi une sorte de remise à zéro au début de la première année ; certes, cela n'est pas tout à fait comparable au fait de commencer une toute nouvelle langue, mais pourrait *a priori* permettre de retrouver des objectifs linguistiques similaires dans les deux sous-ensembles du corpus. Ensuite, parce que l'inscription de notre étude dans un cadre scolaire comme celui du lycée était, pour nous, plus importante que le niveau de langue ou la méthodologie préconisée. En effet, l'instruction primaire et secondaire subit beaucoup plus de contraintes de la part du ministère et du gouvernement que l'instruction supérieure (cf. chapitre 9.1.2). De plus, inspirée par les travaux de von Münchow (2009, 2010a), il nous intéressait d'analyser quelle place était laissée au lecteur lycéen, d'observer s'il était traité en tant qu'adolescent ou futur adulte, de quelle manière et en quelle mesure il était sollicité par les auteurs et ce que l'on attendait de lui. Pour ces raisons, nous avons préféré sacrifier un certain degré de comparabilité en termes de niveaux (nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre 6.4) pour partir du public qui est mis face aux représentations véhiculées par un certain nombre de manuels et qui peut choisir, à la suite de cette première étude, de continuer ou non l'apprentissage de la langue à l'université.

L'établissement du corpus s'est alors fait à l'aide du réseau éducatif Colibri, qui relie depuis plusieurs années des lycées français où est enseigné le japonais et des lycées japonais où est enseigné le français. Nous avons pris contact avec ce réseau pour la première fois en 2015 lors de la rédaction de notre mémoire de Master et avons à nouveau fait appel aux différents lycées pour cette étude. Dans le détail, nous avons contacté en japonais chaque lycée du réseau en décembre 2017 en nous présentant, en introduisant notre recherche et en demandant s'il était possible d'être mis en relation avec les professeurs d'anglais<sup>158</sup> et de français pour leur poser des questions. Nous

---

<sup>158</sup> À ce moment-là de l'étude, nous étions en train d'évaluer deux possibilités pour l'établissement du sous-ensemble de manuels d'EFL : la liste du ministère ou alors les manuels utilisés dans les mêmes lycées d'où viendrait notre sous-ensemble pour le

avons ensuite demandé aux professeurs ayant répondu à notre appel (à la fois titulaires japonais et ALT francophones) de nous décrire l'organisation des cours de FLE dans leur établissement, les manuels utilisés, qui avait choisi les ouvrages et pour quelles raisons. En l'espace de quelques mois, nous avons recueilli des retours suffisamment détaillés pour confirmer que les choix des manuels ne subissaient aucune imposition et relevaient des préférences des professeurs de FLE. Pour cette raison, les réponses des professeurs ont été essentielles afin d'établir la liste de notre sous-ensemble de FLE (cf. Tableau 6.2) où se trouvent des manuels utilisés dans les lycées japonais proposant des cours de français en 2017-2018.

| Titre                                               | Maison d'édition | Édition [1 <sup>ère</sup> ] | Code  |
|-----------------------------------------------------|------------------|-----------------------------|-------|
| En Scène I <i>Troisième édition</i>                 | 三修社 Sanshūsha    | 2018                        | [ES1] |
| En Scène II <i>Nouvelle édition</i>                 | 三修社 Sanshūsha    | 2017                        | [ES2] |
| Mon premier vol Tokyo-Paris <i>Nouvelle édition</i> | 駿河台 Surugadai    | 2016                        | [VTP] |
| Amélie et Kenzo <i>Plus Rapide</i>                  | 朝日 Asahi         | 2013                        | [A&K] |
| Moi, je... コミュニケーション                                | アルマ Alma         | 2017 [2012]                 | [MJE] |
| Navi.fr なびふらんせーパリをめぐるー                              | 朝日 Asahi         | 2017 [2016]                 | [NAV] |
| Destination Francophonie                            | 駿河台 Surugadai    | 2015 [2009]                 | [DFR] |
| À la découverte                                     | 三省堂 Daisan Shobō | 2016 [2004]                 | [ALD] |

**Tableau 6.2** Les manuels du corpus de référence (sous-ensemble de FLE)<sup>159</sup>

Afin de garder un certain niveau de comparabilité, nous avons choisi d'insérer les volumes I et II de l'un des manuels (*En Scène*), de manière à pouvoir observer les différences dérivées d'un niveau de langue plus avancé et de suivre la même décision qui avait été adoptée pour le sous-ensemble d'EFL.

Contrairement au sous-ensemble pour l'EFL, les ouvrages de FLE affichent très clairement les noms des auteurs. De ce fait, le lecteur se trouve immédiatement face à une pluralité de voix et d'origines, six manuels sur huit présentant des auteurs japonais et francophones contre deux seulement qui sont rédigés uniquement par des auteurs japonais. De plus, la plupart des ouvrages

---

FLE. N'ayant pas reçu beaucoup de retours des professeurs d'anglais, nous avons opté pour le premier choix, mais nous restons convaincue qu'une étude sur le terrain pourrait permettre d'approfondir encore plus la comparaison.

<sup>159</sup> Pour certains ouvrages, la date de publication de la première édition n'est pas marquée en troisième de couverture, mais peut être trouvée sur Internet (dans la base de données <https://ci.nii.ac.jp/>), grâce aux entretiens avec les auteurs ou, plus rarement, dans les avant-propos. En particulier, nous signalons que la toute première version de [ES1] date de 2006 (la troisième de 2010), celle de [ES2] de 2012, celle de [VTP] de 1992 et celle de [A&K] de 2010.

présentent un avant-propos en début d'ouvrage, ce qui les distingue des manuels d'EFL. En effet, en raison de sa taille et de la position initiale dans l'œuvre, l'avant-propos est un lieu idéal d'expression de soi (plus qu'une note en bas ou en marge de page) et peut permettre aux auteurs de faire émerger leur positionnement didactique, leurs souhaits et leurs attentes vis-à-vis du comportement des apprenants en prodiguant des conseils. Or, ce genre de texte divise catégoriquement les deux sous-ensembles de notre corpus : totalement absent des manuels d'anglais<sup>160</sup>, il est toujours présent dans ceux de FLE, majoritairement en langue japonaise<sup>161</sup>. Malgré l'absence de pronoms personnels en japonais<sup>162</sup>, des marques de subjectivité émergent dès lors qu'on s'intéresse à l'organisation du texte ou à la flexion des formes verbales dénotant une volonté, un conseil ou un encouragement. On présentera ici, en guise d'exemple, l'avant-propos de VTP avec quelques observations linguistiques (cf. Image 6.2).

---

<sup>160</sup> Dans les méthodes d'EFL on retrouve tout au plus des guides expliquant la structure du manuel. Cependant, ceux-ci sont rédigés soit de manière télégraphique (un titre expliquant le contenu de la double page), soit avec des verbes dont la forme (avec un marqueur zéro) témoigne d'une utilisation descriptive, factuelle. Au contraire, les avant-propos en FLE associent à la base adverbale l'auxiliaire de politesse marquant « un lien émotif entre le narrateur et le lecteur » (Maynard, 2002 : 289) renforcé par l'interpellation directe du lecteur à travers des questions, des formes volitives ou encore des impératifs polis.

<sup>161</sup> Les seuls manuels à présenter un double avant-propos (japonais et français) sont *Amélie et Kenzo* et *Moi, je*. Dans [A&K], la version japonaise ne correspond pas à la version française (cette dernière ayant été rédigée plus tard par la personne s'étant occupée des nouvelles éditions du manuel) ; dans [MJE], un court avant-propos est présenté en japonais et français (la traduction est fidèle).

<sup>162</sup> Dans leurs versions françaises, A&K emploie un « nous » englobant rédacteurs, enseignants et élèves (« nous suivons Kenzo dans son voyage »), alors que MJE préfère séparer le « vous » des lecteurs du « nous » des auteurs (« Ce manuel a pour objectif de vous permettre de vous exprimer en français dès votre première année d'apprentissage. Nous espérons que le plaisir de communiquer en français vous motivera ») et d'un « on » plus descriptif (« C'est pourquoi dans ce manuel on apprend à parler de sa vie de tous les jours »).



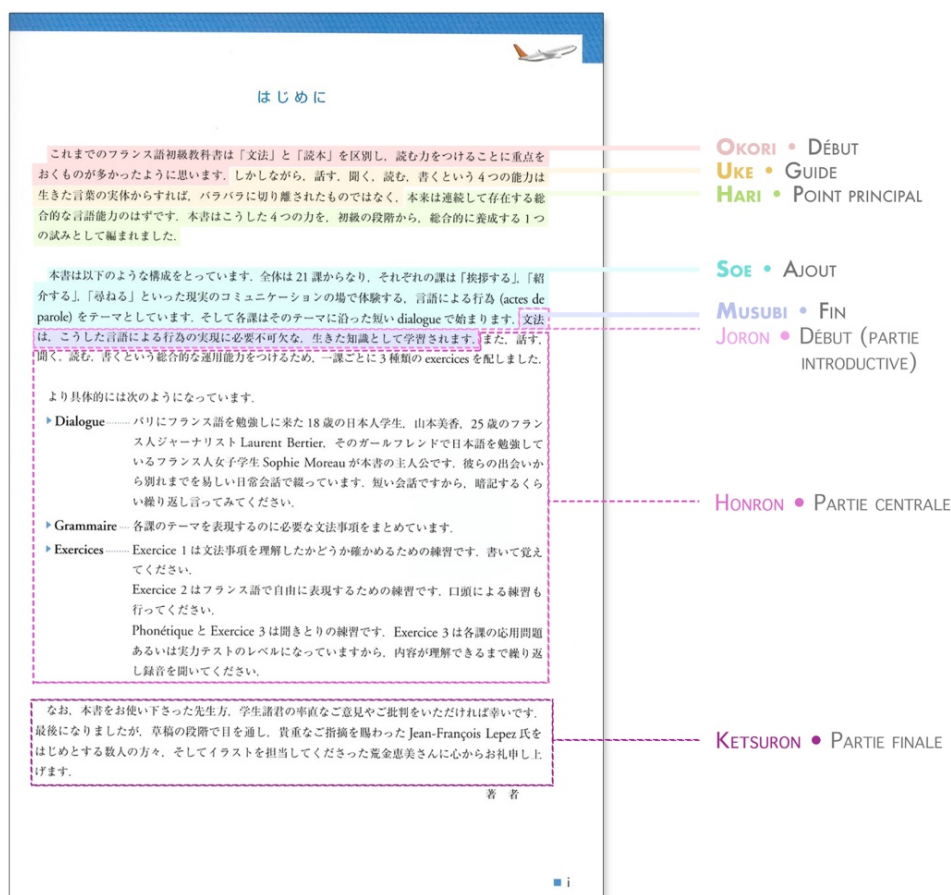


Image 6.2 Mise en relief des deux organisations textuelles de l'avant-propos de [VTP]<sup>163</sup>

Bien que les manuels de FLE soient rédigés par des auteurs aux origines diverses, les entretiens avec ces derniers confirment que les parties en japonais sont majoritairement l'œuvre des rédacteurs japonais, tout comme les parties en français sont soumises à un scrutin plus intense de la part des francophones natifs de l'équipe de rédaction. Ainsi, en analysant les avant-propos, il semble plus judicieux de faire émerger des structures d'organisation du texte propres à la tradition japonaise plutôt que de se baser sur un cadre français. En nous appuyant sur les schémas proposés par Maynard (1998 : chapitre 5), nous avons pu constater par moments deux structures différentes dans le même texte qui correspondent à deux interlocuteurs différents. En effet, dans certains ouvrages (comme [VTP]), la première partie de l'avant-propos a une forte visée illocutoire et s'adresse principalement à l'enseignant susceptible de choisir (ou non) d'acheter le manuel et de l'utiliser dans son cours. Ainsi, l'ouvrage est présenté comme novateur par rapport à ses

<sup>163</sup> Une première structure en cinq parties est surlignée avec des couleurs allant du rose au violet et une deuxième (en trois parties) par un cadre pointillé [VTP i].

concurrents, ou alors aligné au CECRL, utile pour préparer les apprenants à une certification ou encore pour atteindre un certain niveau. Les connecteurs argumentatifs d'opposition, les modalités épistémiques d'inférence et les formes passives sont parmi les marques qui caractérisent cette première partie du texte (signalée par un effet de surligneur dans l'Image 6.2). Celle-ci se termine sur une phrase qui représente aussi le début d'une deuxième organisation textuelle et d'une adresse différente : dans la partie du texte mise en évidence par un cadre pointillé, les auteurs s'adressent principalement à l'apprenant. Le contenu est plus descriptif et guide le lecteur dans la découverte des parties qui composent l'ouvrage, en prodiguant régulièrement des conseils comme celui-ci :

- (1) 短い会話ですから、暗記するくらい繰り返し言ってみてください。[VTP i]  
mijikai kaiwa desu kara, anki suru kurai kurikaeshi itte mite kudasai.  
(Court dialogue COP CAU, mémoriser étendue répétition dire. TE ASP. TE s'il-vous-plaît.)  
« Les dialogues étant courts, essayez de les répéter jusqu'à les mémoriser. »

Toutefois, la présence d'un avant-propos ne constitue pas pour autant un espace où tous les auteurs montrent explicitement leur individualité, la plupart des ouvrages préférant l'utilisation du nom collectif « les auteurs » (著者 *choshu*) à la signature avec les noms des rédacteurs à la fin de ce texte.

### 6.2.2 Caractéristiques structurales

Comparés aux manuels d'anglais, les ouvrages pour le FLE présentent beaucoup plus d'hétérogénéité en termes structuraux ; en effet, seule une moitié des méthodes dans notre corpus de français peut véritablement être comparée en termes d'agencement des parties des unités. Les manuels [A&K], [VTP], [NAV] et [DFR] présentent une organisation globalement similaire, à savoir un début de leçon où les auteurs proposent des textes exemplificateurs sous forme d'échange dialogal (Cordier-Gauthier, 2018), suivis d'une explication grammaticale principalement en japonais et enfin d'exercices d'application des règles expliquées dans l'unité. Dans [A&K] et [VTP] on trouve également des pages dédiées à la civilisation, systématiques dans le premier ouvrage et plus rares dans le second, alors que ce n'est pas le cas dans [NAV]. Ce dernier se distingue des autres manuels par le début des unités, qui affiche un grand nombre de photographies et où les

dialogues sont très restreints (des *paires adjacentes*)<sup>164</sup>, pour laisser plus de place à de longues listes de vocabulaire. En ce qui concerne [DFR], la première moitié des unités suit le schéma présenté ci-dessus, alors que la seconde moitié se présente autrement, avec un texte monologal portant sur un pays francophone, suivi de questions de compréhension et d'une chanson ou d'un poème. Les deux parties des unités n'ont pas de lien thématique, géographique ou grammatical dans *Destination Francophonie*.

Les autres ouvrages présentent tous leurs propres caractéristiques en termes structuraux. En ce qui concerne les deux premiers volumes d'*En Scène*, on retrouve une organisation commune : deux doubles pages remplies de courts dialogues, dont chacun est suivi d'activités de systématisation orale (les apprenants répètent les dialogues modèles en les adaptant si besoin est) ; seule la dernière page de l'unité propose un récapitulatif grammatical en japonais. Dans [ES1], la leçon se termine parfois sur un encadré de civilisation en japonais (appelé « *civilisation* » ou « *pause café* »), alors que ce n'est plus le cas dans [ES2]. En revanche, ce dernier étant adressé à un public avec un niveau de langue plus élevé, les auteurs y proposent de temps à autres un texte informatif ou explicatif (par exemple sur le PACS ou le programme Erasmus) suivi de questions de compréhension.

Le manuel *Moi, Je...* débute par des listes de vocabulaire et une paire adjacente comme dans le cas de [NAV], mais propose un traitement de la langue très différent de celui des autres manuels : au lieu de fournir une page d'explication en japonais, les auteurs utilisent des schémas permettant d'accompagner les apprenants dans la compréhension de la règle à travers une systématisation orale. Cette structure est proposée deux fois, avant un exercice de compréhension orale où les apprenants remplissent un dialogue entre deux personnages (un Japonais et un Français)<sup>165</sup>. L'unité se termine sur des expressions supplémentaires et des photographies de monuments ou lieux touristiques français.

---

<sup>164</sup> La notion de paire adjacente a été introduite par Schegloff en 1968. Il s'agit d'un enchaînement de tours de parole où le premier implique l'attente du second : c'est notamment le cas dans les salutations et les enchaînements entre questions et réponses, où l'interlocuteur subit la contrainte de répondre de manière pertinente par rapport aux attentes produites par le premier tour de parole (Traverso, 2016). Nous utilisons ici le terme de *paire adjacente* et non celui de *séquence conversationnelle* (Schegloff, 2007) en raison de la présence de deux tours de parole, bien que les recherches récentes en analyse conversationnelle aient montré qu'elles sont rares dans de vraies énonciations.

<sup>165</sup> Parfois ce dialogue en fin d'unité permet aux auteurs de soulever des questions interculturelles, comme les différentes habitudes des Français et des Japonais.

Enfin, le manuel *À la découverte* ouvre chaque unité sur une double page composée de paires minimales accompagnées de questions en japonais ayant une fonction métalinguistique<sup>166</sup> ; ensuite, les autrices proposent une page titrée « *Pour réfléchir* » où les apprenants sont accompagnés dans l'élaboration de la règle grammaticale. Au lieu de continuer directement avec des exercices, les autrices ajoutent un deuxième texte : cette fois-ci, il s'agit d'un plurilogue où tous les personnages de fiction du manuel échangent sur le thème de l'unité, montrant les formes étudiées dans des contextes plus complexes. La fin de l'unité est composée d'une page gauche où s'alternent des explications sur la phonétique, un encadré de vocabulaire et des exercices, ainsi que d'une page droite où les apprenants trouvent des devoirs (exercices à trous et d'écoute) et la traduction du plurilogue des pages précédentes.

Dans la mesure où les auteurs et les maisons d'éditions sont plus libres pour le FLE qu'elles ne le sont pour l'EFL (du moins, pour le lycée), il nous semble normal de constater de plus grands écarts dans la composition interne des ouvrages. En effet, une structure particulière peut tout à fait constituer un argument de vente, se présentant comme novatrice, différente de ce qui se fait ailleurs dans le même domaine<sup>167</sup>. Au contraire, dans la mesure où un manuel d'anglais pour le lycée doit pouvoir être remplacé sans difficultés par un autre indiqué dans la même liste, une organisation similaire permet aux enseignants d'avoir plus de stabilité.

### 6.2.3 Caractéristiques thématiques

Tout comme la structure interne, les thèmes abordés dans les manuels peuvent aussi être rapprochés d'objectifs scientifiques et/ou commerciaux. Par exemple, l'ouvrage *Destination Francophonie* a été conçu par deux chercheurs et didacticiens s'intéressant justement au traitement de la francophonie dans les cours et manuels de FLE au Japon : leur constat est celui d'une sous-représentation de cette dernière en faveur d'une vision très centrée sur la France hexagonale, ce qu'ils regrettent en identifiant dans la francophonie une diversité linguistique et culturelle susceptible de motiver les apprenants (Komatsu & Delmaire, 2008)<sup>168</sup>. Ainsi, dans

---

<sup>166</sup> Par exemple, on demande aux apprenants de souligner, dans les dialogues, l'expression correspondant à une certaine phrase en japonais, ou alors d'expliquer le sens de quelque chose en français (« il y a », « merci »).

<sup>167</sup> C'est le cas, par exemple, de [MJE], dont les auteurs Bruno Vannieuwenhuysse et Jean-Luc Azra diffusent depuis de nombreuses années des réflexions scientifiques sur leur « Méthode Immédiate » (Azra *et al.*, 2002), voire même sur la genèse du titre « *Moi, je...* » (Vannieuwenhuysse & Azra, 2016).

<sup>168</sup> Voir aussi Komatsu (2016) pour une proposition plus récente allant dans le même sens.

l'avant-propos, les auteurs expriment leur fierté en affirmant le caractère novateur du manuel en raison de son thème et ils définissent la francophonie comme principal attrait de l'apprentissage de la langue française<sup>169</sup>. Des arguments tels que l'étendue géographique du monde francophone, du français langue officielle des Nations Unies et des Jeux Olympiques sont également évoqués par les auteurs dans cet espace.

En ce qui concerne les autres ouvrages, aucun n'est centré sur la francophonie ou sur des thèmes touchant au Japon, comme nous l'avions vu pour les manuels d'EFL. En effet, les manuels de français proposent des thématiques davantage liées à des objectifs linguistiques : on passe alors des origines du Père Noël ou des voyages dans l'espace abordés en EFL au restaurant et aux achats en FLE.

Plus dans le détail, [ES1] et [ES2] s'articulent autour de brefs dialogues entre personnages fictifs dans des contextes thématiques : les unités sont centrées à la fois sur des situations de communication (« *Les rencontres* »), des actes de parole (« *Présenter quelqu'un* »), des champs lexicaux (« *Les études et les loisirs* », « *La famille* », « *Les transports et les voyages* ») ou encore des objectifs grammaticaux (« *Le passé* », « *Le futur* »).

Trois manuels se concentrent davantage sur le thème du voyage, à différents niveaux : dans [A&K], on suit la narration d'un voyage qui mène Kenzo (le protagoniste des voyages) à la découverte de plusieurs villes et monuments français ; dans [VTP], ce sont des dialogues entre trois personnages (deux Français et une Japonaise) qui permettent aux auteurs de proposer des expressions utiles en voyage ; enfin, dans [NAV] Paris est au cœur du manuel, notamment du point de vue graphique (grâce aux nombreuses photographies). Même si le thème du voyage est plus explicite que dans *En Scène* (où les dialogues sont décontextualisés d'une réalité géographique précise), les unités et les thèmes abordés se ressemblent : dans [A&K] les auteurs proposent principalement des situations de communication (« *Une rencontre* », « *Un appel téléphonique* ») ou des contextes (« *Le départ pour Paris* », « *Une croisière nocturne* ») ; dans l'avant-propos de l'ouvrage, les auteurs de [VTP]

---

<sup>169</sup> Par opposition, les objectifs linguistiques sont moins importants dans cet ouvrage, dont l'utilisation présuppose d'ailleurs celle d'un autre manuel. Comme l'affirment les auteurs « Ce manuel a été construit pour [...] ceux qui étudient déjà la grammaire dans d'autres cours, ou qui ont déjà terminé l'apprentissage des bases de la grammaire, mais souhaitent réviser des points grammaticaux à travers des lectures un peu plus exigeantes » [DFR 2 ; c'est nous qui traduisons].

décrivent des unités dont les thèmes seraient liés à des actes de parole<sup>170</sup> ; enfin, [NAV] propose en guise de titre l'expression qui est au cœur de l'unité (« *Je m'appelle...* », « *La carte, s'il vous plaît !* »). De même, [MJE] affiche dès sa couverture et son titre son orientation communicative (dans la partie japonaise, コミュニケーション *KOMYUNIKĒSHON*), ce qui se retrouve également dans les titres des unités (comme « *Dire où on habite et d'où on vient* », « *Parler des transports* », « *Parler des petits boulots* »).

Le dernier ouvrage de notre corpus, [ALD], se démarque légèrement des précédents. En effet, d'un côté les unités ressemblent à celles évoquées plus haut, car elles se concentrent sur des objectifs linguistiques et cela transparaît dès la lecture des titres (« *Vous allez bien ?* », « *Qu'est-ce que tu as fait cet après-midi ?* »). Cependant, dans ce cas-ci la cohérence intratextuelle est assurée tout au long de l'ouvrage par le thème du camping. En effet, ce manuel s'adresse explicitement à un public de lycéens<sup>171</sup> (les autres ne précisant pas de public spécifique), choix qui est renforcé par la création de personnages jeunes (collégiens) et par la mise en intrigue d'une excursion qui mène les protagonistes à vivre un certain nombre d'aventures. Une autre caractéristique distingue sensiblement cet ouvrage des autres manuels au niveau iconique : c'est le seul à présenter des illustrations dans un style de dessin franco-belge<sup>172</sup>.

### 6.3 Réflexions sur le traitement du corpus de manuels

La nature comparative de cette étude mène naturellement à la formulation d'un certain nombre de questions, notamment en ce qui concerne, justement, la comparabilité de l'enseignement de l'anglais et du français au Japon ou de supports pédagogiques liés à ces deux langues comme peuvent l'être les manuels.

Si l'on part du postulat que la différence de statut entre le français et l'anglais invalide toute démarche comparative, alors aucun type de comparaison n'est possible entre l'anglais et n'importe quelle autre langue étrangère enseignée et étudiée dans l'archipel, qu'il s'agisse du

---

<sup>170</sup> Concrètement, cela se traduit par une anaphore au sein des titres des unités, de brefs syntagmes composés pour la plupart de « parler de ... » ou « dire ... » suivis de différents compléments d'objet (par exemple son nom et sa nationalité, ce qu'on aime, le passé et le futur, le temps et la météo).

<sup>171</sup> Dans l'avant-propos, les autrices affirment aussi que l'ouvrage a reçu de bons retours de la part d'un large public allant d'écoliers à des adultes.

<sup>172</sup> Les autres ouvrages où il y a des illustrations, qu'il s'agisse de manuels de FLE ou d'EFL, suivent un style plus typique des manuels japonais et donc moins marqué.

français, du chinois, du coréen ou de l'allemand, pour n'en citer que quelques-unes. Il nous semble d'ailleurs que cette prémisses habite bel et bien le domaine de la recherche et ce aussi bien au Japon qu'à l'étranger, puisqu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'étude comparative de l'enseignement de l'anglais et d'une autre langue apprise au niveau secondaire au Japon. Or nous estimons que la comparaison de l'enseignement de deux langues étrangères, même aux statuts différents, peut apporter de nouvelles perspectives et être bénéfique aux deux. Par ailleurs, chaque binôme de langues est susceptible de trouver une justification dans une optique comparative. En effet, l'anglais et le français sont les deux langues indoeuropéennes les plus étudiées<sup>173</sup>, l'anglais et le chinois les deux langues étrangères les plus étudiées (toutes langues confondues), l'anglais et le coréen sont toutes les deux des langues très chargées du point de vue de la culture populaire et qui présentent donc de vastes réseaux d'apprentissages informels dignes d'intérêt. En résumé, de nombreuses raisons peuvent justifier la pertinence d'une étude contrastive, même si les deux langues en question n'ont pas tout à fait le même statut.

C'est notamment pour cela que nous avons tenté de sélectionner un certain nombre d'ouvrages dont la représentativité pourrait permettre de rendre compte de dynamiques courantes en didactique des langues (mais pas seulement) : tout d'abord, le cadre institutionnel pose une contrainte qui permet d'obtenir des « documents culturellement saturés » (von Münchow, 2021a : 20). Ensuite, la liste proposée pour les manuels d'EFL par le ministère constitue elle-même une source de fiabilité en termes de représentativité qui est équilibrée en FLE par le succès sur le marché des ouvrages présents dans notre sélection (le nombre de réimpressions étant important, il s'agit d'un signe de succès significatif sur un marché de l'édition aussi riche que celui du Japon). Enfin, un certain nombre de paramètres<sup>174</sup> nous permettent de pouvoir délimiter le genre du manuel scolaire de langues étrangères avec certitude : outre la définition habituelle du genre, les locuteurs et les récepteurs ont le même statut (auteurs-enseignants et lecteurs-apprenants) et une majorité de caractéristiques communes (la plupart des équipes de rédaction sont mixtes et lorsque ce n'est pas le cas, c'est parce que les rédacteurs sont tous d'origine japonaise ; les lecteurs ciblés sont de jeunes <sup>175</sup> Japonais) ; les circonstances de l'énonciation sont aussi pratiquement

---

<sup>173</sup> Ce qui permet, par exemple, de commencer l'apprentissage du FLE sans devoir expliquer le système de signes alphabétiques du français, puisque les apprenants les connaissent déjà grâce à l'anglais (mais ce ne serait pas le cas avec une autre langue comme le coréen ou le russe).

<sup>174</sup> Nous nous inspirons ici de l'exemple proposé par von Münchow (2021a : 33) suivant les propositions de Maingueneau (1996).

<sup>175</sup> Si l'âge peut varier pour les manuels de FLE entre les lycéens d'[ALD] et le public non défini des autres ouvrages, les entretiens avec les auteurs nous indiquent que les manuels sont souvent conçus pour des étudiants en première année d'université, ce qui implique seulement un an d'écart avec un lycéen en dernière année.

identiques ; enfin, le support et les modes de diffusion sont comparables, à l'exception de la présence/absence d'une liste fournie par le ministère. Deux paramètres se révèlent moins évidents en ce qui concerne l'établissement du genre, à savoir les thèmes qui peuvent être introduits, ainsi que la longueur et le mode d'organisation. La question des thèmes sera abordée de manière approfondie dans les chapitres 7.1 et 7.2, mais il s'agit d'une différence qui ne relève à notre avis ni du niveau de langue (cf. chapitre 6.4) ni de la langue elle-même, puisque certains manuels du sous-ensemble de FLE et EFL se ressemblent davantage entre eux qu'ils n'ont de liens (thématiques et structuraux) avec les autres ouvrages du même sous-corpus. Ceci s'explique, nous le supposons, par la possibilité d'établir un sous-genre qui pourrait être commun aux deux, mais dont il sera davantage question dans la conclusion de cette thèse. À ce stade, nous nous limitons à préciser que dès lors que des résultats divergents de l'analyse nous semblent découler du caractère imparfait de la comparabilité du corpus, nous le signalons systématiquement.

Plus haut, nous avons anticipé la présence de deux *corpora* de référence (manuels/institutions) et de plusieurs *corpora* de travail, or plus de précisions s'imposent quant au traitement de ces derniers. En effet, les manuels de langues modernes sont riches en supports et des analyses multimodales auraient tout à fait pu être conçues dans le cadre de cette comparaison. Cependant, nous avons décidé de nous concentrer sur la dimension écrite des supports principaux et ce dans un souci de comparabilité : comme nous l'avons déjà indiqué, les supports de FLE présentent parfois un cahier d'exercices annexe au manuel, ainsi que des CDs ou encore des DVDs, plateformes d'apprentissage en ligne et d'autres outils facilement accessibles par les apprenants ; or, ceci n'est pas le cas en EFL, où les manuels sont séparés des cahiers d'exercices et où les supports audio-visuels ne sont pas fournis avec les ouvrages papier et peuvent au mieux faire l'objet d'un achat séparé<sup>176</sup>. Dans l'étude dont les résultats sont présentés dans le chapitre 7, nous avons donc analysé la totalité des contenus écrits, qu'il s'agisse de supports de lecture, consignes, explications grammaticales ou notes de bas de page<sup>177</sup>. En revanche, dans les chapitres suivants, nous avons principalement pris en considération les textes principaux, à savoir les textes proposés pour la lecture, laissant au second plan les exercices.

---

<sup>176</sup> De plus, notre objectif n'étant pas de valider la pertinence des exercices ou activités proposés en relation avec une certaine méthodologie didactique, il nous semblait superflu dans le cadre de notre thèse d'analyser des enregistrements de dialogues fabriqués dont les transcriptions se trouvaient dans le manuel (FLE) ou de questions de compréhension et d'autres dialogues fabriqués (EFL). Une piste à explorer en ce qui concerne les CDs serait la différence entre les versions pour les apprenants et les versions pour les professeurs, mais cela dépasse les objectifs de notre étude et aurait nui à sa faisabilité.

<sup>177</sup> Les questions et les exercices grammaticaux ont fait l'objet d'une analyse sélective dictée par leur pertinence par rapport à notre objet de recherche.



## 6.4 Réflexions pour l'analyse contrastive

À présent, il nous semble avoir explicité notre démarche de constitution du corpus de référence des manuels en expliquant chaque choix en relation à toutes les critiques que l'on aurait pu porter sauf une. En effet, notre profil d'enseignante, le sujet de notre étude et le corpus lui-même nous ont menée à présenter plusieurs fois notre travail devant un public de didacticiens face auxquels un argument en particulier ne semblait (justement) pas aller de soi : celui de l'écart dans les niveaux de langue.

### 6.4.1 Prise en compte des écarts de niveaux

Comme nous l'avons indiqué dans les sections précédentes, en établissant notre corpus nous avons opté pour des manuels utilisés par le même public (lycéens japonais) au même moment (année 2017-2018). Cela implique un écart de niveaux dont il faut rendre compte, les lycéens ayant forcément des bases en anglais, contrairement au français qu'ils découvrent pour la première fois. Cela dit, si on part du principe, comme le fait la didactique actuellement, que la progression n'est pas linéaire, mais « spiralaire »<sup>178</sup>, il est tout à fait possible de comparer des manuels de niveaux différents, puisqu'un même acte de langage peut être appréhendé en début et en fin d'apprentissage<sup>179</sup>, tout comme peut l'être un thème.

Justement, ce qui nous avait marquée à une première lecture du corpus, ce n'était pas une différence de niveaux entre les sous-ensembles d'EFL et FLE (celle-ci étant quelque chose que nous connaissons, en tant que professeure de FLE), mais un écart d'une autre nature. Sans pouvoir nous l'expliquer au départ, nous avons l'impression que la divergence entre manuels de français et d'anglais avait des racines plus profondes, structurales et liées à la conception des cours de langue étrangère eux-mêmes. À ce stade, il est compliqué de justifier cette explication sans dévoiler nos résultats, mais nous aimerions fournir trois types d'exemples montrant que le niveau

---

<sup>178</sup> Bruner introduit le concept de « spiral curriculum » (1977 : 52) en parlant en général du développement de l'apprentissage chez les enfants. Plus tard, cette idée sera reprise en didactique des langues aussi, où on parle même de progression multidimensionnelle (Cuq & Gruca, 2005 : 193)

<sup>179</sup> Dans le CECRL, on trouve par exemple l'expression de l'opinion dès le niveau A2 (« donner son opinion »), puis au niveau B2 (« exprimer, justifier et défendre son opinion », « exposer ses idées et ses opinions ») (Conseil de l'Europe, 2001 : 63) et C1 (où l'expression de l'opinion est plus précise et liée aux interventions des interlocuteurs (*Ibid.* : 27), voire à celle d'« opinions non explicites » (*Ibid.* : 170)).

de langue des apprenants n'est pas le seul élément pouvant définir ce qui est dit et de quelle manière il est dit (pour paraphraser la fameuse phrase de Pêcheux).

Le premier exemple est de nature diachronique et illustre deux extraits tirés de manuels que nous avons recueillis pour notre étude de Master, le premier ayant été publié dans l'après-guerre (cf. Image 6.3) et le deuxième après l'occupation états-unienne (cf. Image 6.4).

## I. Phrases Détachées

|                                           |                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ● 忍耐は日常不斷の勇氣である。                          | ① La patience est le courage<br>ラ バシヤーンズ エ ル クラージュ<br>de tous les jours.<br>ドゥ トゥー レ ジュール                                                                   |
| ● 人間は社交的動物である。                            | ② L'homme est un animal<br>ロムム エ タン ナ ニ ヴル<br>sociable.<br>ソシヤープル                                                                                           |
| ● 天才とは永き忍耐である。                            | ③ Le génie est une longue<br>ル ジェニー エ チュヌ ロング<br>patience.<br>バシヤーンズ                                                                                        |
| ● 人生には二つの大きな財産がある。即ち、健康と良識(思慮分別)と。        | ④ Il est deux grands biens<br>イ レ ドゥー グラン ビヤン<br>dans la vie: la santé et le bon<br>ダン ラ ヴィー ラ サンテ エ ル ボン<br>sens.<br>サンズ                                   |
| ● 無智は常に頑固に伴はれてゐる。                         | ⑤ L'ignorance est toujours sui-<br>リニョラーンス エ トゥージュール シュキ<br>vie de l'obstination.<br>ヴィー ドゥ ロブスチナシヨン                                                        |
| ● 感謝とは真心の記憶(心に銘じて置くこと)である。                | ⑥ La reconnaissance est la<br>ラ ルコネサーンス エ ラ<br>mémoire du cœur.<br>メモワール デュ クール                                                                             |
| ● 経験とは現在に向つて話すところの過去の謂ひである。               | ⑦ L'expérience est le passé qui<br>レクスベリヤーンズ エ ル パッセ キ<br>parle au présent.<br>バルル オー プレザン                                                                  |
| ● 人は全ての人々に力を借すことは出来ないが、全ての人々に好意を示すことは出来る。 | ⑧ On ne peut pas faire du<br>オンヌ プー バ フェール デュ<br>bien à tous, mais on peut témoi-<br>ビヤン アトゥースメー オン プー テモワ<br>gner de la bonté à tous.<br>ニエ ドゥ ラ ボンテ アトゥース |

— 22 —

Image 6.3 Extrait de la première leçon du manuel « フランス語第一歩 *Je sais lire* »<sup>180</sup> (source : Kawamori, 1948 : 22)

<sup>180</sup> La partie japonaise du titre (*FURANSUgo dai'ippo*) peut être traduite par « Les premiers pas en français ».

### 練習 3. De bons élèves.

Pierre est un bon<sup>6)</sup> garçon<sup>7)</sup>. Il est studieux<sup>8)</sup>, il n'est pas paresseux<sup>9)</sup>. Michel est aussi un bon garçon. Ils sont de bons garçons. Louise est une bonne fille<sup>10)</sup>. Elle n'est pas paresseuse. Pierre, Michel et Louise sont de bons élèves.

**Image 6.4** Extrait d'un encadré du manuel « 訳読フランス語の入門 *Le français par la version* »<sup>181</sup> (source : Kasue, 1968 : 34)

Lorsque l'on observe ces phrases d'un point de vue strictement syntaxique, la répétition de la structure [sujet + verbe être (forme affirmative ou négative) + attribut du sujet] les rend en principe parfaitement adaptées à un public ayant un niveau débutant ; c'est d'ailleurs le cas, puisque ces deux exemples sont tirés des premières pages de manuels pour grands débutants. Or, les deux sembleraient probablement étranges aux yeux des didacticiens modernes de FLE pour deux raisons différentes (ne s'excluant pas l'une l'autre) : la première réside dans le vocabulaire sollicité notamment dans l'Image 6.3, qui serait considéré comme étant trop complexe ; par contraste, l'exemple dans l'Image 6.4 propose un lexique tout à fait adapté (le mot le plus compliqué étant « paresseux/paresseuse »), mais il résisterait difficilement à l'examen d'un professeur ou d'un éditeur de FLE moderne (du moins en Europe), en raison du message qu'il transmet par le biais des juxtapositions : être un bon garçon ou une bonne fille signifie être un bon élève et ne pas être paresseux. Nous reviendrons dans le détail dans les trois prochains chapitres sur les raisons pour lesquelles ce type d'exemples n'aurait pas sa place dans un manuel moderne, l'important à retenir pour l'instant étant que même une structure syntaxique très simple (et donc adaptée à un niveau débutant) peut “cacher autre chose”.

Le deuxième exemple permet de mesurer un certain degré d'hétérogénéité au sein d'ouvrages de la même maison d'édition : il s'agit en effet d'un extrait du manuel *Le français, Passionnément 1* publié en 2015 par Daisan Shōbo, qui a également produit l'ouvrage *À la découverte* de notre corpus de référence (cf. Image 6.5).

---

<sup>181</sup> La partie japonaise du titre (*yakudoku FURANSUgo no nyūmon*) signifie « Introduction au français lecture-traduction ».

### Leçon 3

#### Où vas-tu? 23



Dans une rue, un vendredi après-midi.

*Marie-Noëlle* : Salut, Damien. Où vas-tu ?

*Damien* : Je viens de l'université et, ce soir, je vais au sport. Enfin, c'est le week-end !

*Marie-Noëlle* : Ah ! Qu'est-ce que tu fais comme sport ?

*Damien* : Je joue au tennis avec des amis. Tu ne viens pas avec moi ?

*Marie-Noëlle* : Oh non, pas ce soir ! Je suis un peu fatiguée. Je préfère rester à la maison.

*Damien* : Tu regardes la télévision avec ta famille le soir ?

*Marie-Noëlle* : Non, j'écoute mes disques ou je vais sur internet.

*Damien* : Dis, tu viens avec moi au cinéma demain soir ?

*Marie-Noëlle* : Qu'est-ce qu'il y a comme film ?

*Damien* : « Voyage à Paris ». C'est un film amusant.

*Marie-Noëlle* : D'accord. À demain !

#### Prononciation 24

[v] [f] の発音に注意しましょう。

télévision, voyage

enfin, fatigué, préfère, film

viens / bien, vin / bain, vent / banc



Image 6.5 Extrait de la Leçon 3 du manuel *Le Français, Passionnément 1* (source : Anan & Morin, 2015)

Grâce à cet exemple, situé au début du manuel (en l'occurrence, dans la Leçon 3, l'une des toutes premières), on peut constater qu'à un niveau débutant ne correspondent pas forcément des supports de lecture ou pour l'écoute brefs. En effet, cela varie d'un ouvrage à l'autre sans qu'il y ait obligatoirement de cohérence au sein de la même maison d'édition<sup>182</sup>.

<sup>182</sup> Pour rappel, l'ouvrage [ALD] de Daisan Shōbo propose des paires adjacentes, puis un plurilogue (loin cependant des onze tours de parole moyens du manuel *Le Français, Passionnément 1*).

Enfin, le troisième exemple permet de comparer le même objectif linguistique tel qu'il est traité dans un manuel d'EFL pour le collège (niveau grands-débutants)<sup>183</sup> et dans un manuel de FLE de notre corpus, à la fois dans le texte principal et dans les exercices de l'unité (cf. Image 6.6).

● 2-3 わからないことをたずねたり、答えたりできるようにしよう。

アンディーは武士の部屋で見れない物を見つけます。

What's that? The thing on the desk? It's a shogi board.

Shogi?  
Yes. It's Japanese chess.  
Takeshi is a good shogi player.  
Oh, really?

● What's this? (What's--What is) 「～は何ですか。」とたずねるときは、  
● It's a tennis ball. (It's--It is) What で始めます。

● Let's Listen ● 3つの対話を聞いて、それぞれ内容に合う絵を選びましょう。

1. ( ) 2. ( ) 3. ( )

a. b. c. d.

24 ● twenty-four ◆文末の声の上げ下げに注意しましょう。What's that? (〽)

Programs ● 1-2

● ペアになり、一方が外国人になったつもりで、例にならって対話してみましょう。下線部を入れかえて書いてみましょう。

(例) What's this? — It's origami.

(例) 1. 2. 3.

Action Time

Leçon 5

持ち物を言う

Dialogue ● CD25-26

Mika: C'est votre voiture?  
Laurent: Non, ce n'est pas ma voiture. C'est la voiture de mon père.  
Mika: Ah bon, elle est à lui! Et cette moto?  
Laurent: Elle est à moi.  
Mika: Elle marche bien, votre moto?  
Laurent: Non, elle a déjà dix ans. Alors, elle est toujours en panne.

Grammaire

1 指示形容詞

m.s. f.s. m.f.pl.  
ce(cet) cette ces

指示形容詞を入れなさい。  
( ) vélo, m. ( ) voiture, f.  
( ) homme, m. ( ) maisons, f.

N.B. 母音または無音のhではじまる男性単数名詞の場合: cet\_étudiant / cet\_hôtel

2 所有形容詞

所有者の人称と数、所有される対象の性と数により形が変化する。

m.s. f.s. m.f.pl.  
je mon ma(mon) mes  
tu ton ta(ton) tes  
il(elle) son sa(son) ses

所有形容詞を入れなさい。  
( ) frère, ( ) sœurs

Exercices

1 かつこの中に適当な語を入れなさい。

1) C'est ta maison? — Oui, c'est ( ) maison.  
2) Ce sont tes cahiers? — Oui, ce sont ( ) cahiers.  
3) Ce dictionnaire est à toi? — Oui, il est à ( ).  
4) Cette serviette est à Sophie? — Oui, elle est à ( ).  
5) ( ) livres sont à Pierre? — Oui, ils sont à lui.  
6) ( ) appartement est à Anne? — Oui, il est à elle.

N.B. c'est, ce sont の ce (c) は指示代名詞で中性・無変化。c'est の後には単数名詞、ce sont の後には複数名詞を用いる。指示形容詞の ce は ce livre のようにすぐ後に名詞を取る。

2 例にならって答えなさい。

例) bureau (m.) de Laurent studio (m.) de Sophie serviette (f.) de Laurent crayons (m.pl.) de Mika montre (f.) 私の

例) C'est le bureau de Laurent? — Oui, c'est son bureau.  
Ce bureau est à Laurent? — Oui, il est à lui.

1) C'est le studio de Sophie? — Oui, \_\_\_\_\_  
2) Cette serviette est à Laurent? — Oui, \_\_\_\_\_  
3) Ce sont les crayons de Mika? — Oui, \_\_\_\_\_  
4) Cette montre est à vous? — Oui, \_\_\_\_\_

Image 6.6 Indiquer (et/ou demander) ce qu'est un objet dans deux manuels<sup>184</sup>

<sup>183</sup> L'enseignement obligatoire de l'anglais à l'école primaire étant encore trop récent à ce jour pour qu'il puisse en être autrement.

<sup>184</sup> *Sunshine 1* (2008 : 24-25), *Mon premier vol Tokyo-Paris* (2016 : 16-17).

Ces deux exemples permettent une comparabilité en termes de niveaux didactiques qui ne se traduit cependant pas dans une homogénéité dans la manière dont l'objectif linguistique est décliné : comme on peut l'observer, alors que le manuel de FLE (comme d'autres de notre corpus) propose des exemples peu ou pas contextualisés<sup>185</sup> se basant essentiellement sur des objets du quotidien, le manuel d'EFL en profite pour présenter des objets faisant partie de la culture traditionnelle japonaise, à la fois dans le texte principal (le jeu du *shōgi*) et dans les exercices (*origami*, *nattō*, *tōfu*, les poupées *hina ningyō*). Il est évident qu'ici l'analyste ne pourrait pas expliquer la différence entre le premier exemple et les deux derniers en s'appuyant sur le niveau de langue des apprenants, puisque ce dernier est analogue dans les trois extraits présentés ; il faut alors chercher des réponses et des pistes interprétatives au-delà de la didactique, ce qui est justement l'objectif premier de notre analyse comparative.

#### 6.4.2 Corpus de référence institutionnel

En parallèle au corpus de manuels de langues utilisés dans les lycées (auxquels s'ajoutent, de temps en temps, des pointages dans *Sunshine 1* et *Sunshine 2* pour le collège), nous en avons constitué un deuxième ayant une nature plus hétérogène. Celui-ci a été établi tout au long de l'étude et inclut des supports datant de 1947 à 2020, dont certains sans date et la plupart sans auteur : il s'agit de textes législatifs, lignes guides, statistiques, prospectus et même diaporamas qui ont été diffusés au fil des années principalement par le ministère de l'Éducation (indiqué comme [MON] pour les documents les plus anciens et [MEXT] à partir de 2001), mais aussi par le Conseil des ministres ([KAKU]) ou encore des maisons d'édition japonaises. Ci-dessous nous détaillons la constitution de ce corpus.

En ce qui concerne les documents ministériels, notre sélection rassemble plusieurs sortes de documents touchant à l'enseignement des langues étrangères<sup>186</sup>. Premièrement, nous avons inclus les Lois fondamentales sur l'éducation, qui sont en nombre réduit mais dont l'importance fait qu'il en existe aussi des traductions en anglais sur le site du ministère (bien que non officielles), ce qui nous permet aussi d'examiner d'éventuelles différences entre les formulations originales et celles qui peuvent circuler dans des recherches anglophones. Deuxièmement, nous avons recueilli un

---

<sup>185</sup> Ici, [VTP] s'appuie sur un vocabulaire d'objets du quotidien comme « cahiers », « dictionnaire » et « livres » ou encore « bureau » et « studio », sans évoquer des mots liés au voyage qui est pourtant le thème du manuel.

<sup>186</sup> Et, de manière ponctuelle (en réponse aux besoins de la recherche), à d'autres domaines comme l'enseignement moral.

ensemble de supports relatifs aux objectifs de l'enseignement (en général) sur les cinq ou dix ans à venir, documents qui se multiplient depuis quelques années et qui permettent d'avoir une vision plus globale des réflexions éducatives menées au Japon (voir par exemple MEXT, 2007). Sur la même lignée, nous avons inclus les « plans stratégiques » (戦略構想 *senryaku kōsō*) que le ministère diffuse en matière d'enseignement des langues : il s'agit de documents produits et diffusés à travers des supports différents (pages sur le site internet du ministère, tableaux, rapports au format pdf, diaporamas) mais avec le but commun de réfléchir à la manière de promouvoir l'enseignement de l'anglais selon la formule prônée à ce moment-là de l'histoire (cf. chapitre 1.2.1 avec l'exemple des « Japonais qui peuvent utiliser l'anglais »). Étant donné les récents changements en matière d'anglais obligatoire, nous avons ciblé à la fois des documents généraux (sur l'enseignement des langues) et d'autres détaillant le contexte de l'école primaire, du collège et du lycée : ces derniers vont des statistiques aux recommandations en termes d'objectifs à atteindre et incluent même des conseils et des exemples d'activités ou de supports éducatifs (pour l'école primaire, voir (MEXT, 2016b)). La présence d'hyperliens permettant de passer facilement d'une page à une autre, nous avons tenté d'inclure dans ce corpus une série de supports assez large (tout en respectant les limites imposées par la faisabilité d'un recueil manuel et à visée qualitative plus que quantitative) avant de réduire le corpus final en fonction de ce qui nous a véritablement permis de construire une réflexion structurée au sein de cette thèse.

D'autres documents, bien qu'en nombre inférieur, sont issus des maisons d'édition dont nous analysons les manuels. En effet, elles proposent un certain nombre de supports en téléchargement libre pour chacun de leurs manuels, une pratique que partagent aussi les maisons d'éditions européennes : c'est le cas notamment des extraits du manuel qui sont téléchargeables (une unité, par exemple) et qui, dans le cas des méthodes japonaises, peuvent toucher le texte principal de l'élève, mais aussi les guides pédagogiques, dont le nombre important en EFL permet de multiplier rapidement les exemples à disposition des professeurs. Il existe aussi des documents qui traditionnellement ne figurent pas sur les sites des maisons d'édition européennes, comme des listes d'objectifs à atteindre à la fois pour les apprenants (à ce moment-là, les listes en EFL sont souvent appelées « Can-Do ») et pour l'enseignement de l'anglais lui-même (cf. [CR1\_aim]), ainsi que des études de cas menées dans des écoles et d'autres supports où il est question de réfléchir à la transition entre le collège et le lycée ou encore au lien entre les manuels et les lignes guides du ministère (cf. [KYŌ\_pro]). Ces documents étant mobilisés seulement de façon très ponctuelle, nous

avons procédé à une réduction du corpus de référence présenté dans la bibliographie de manière à ne garder que les documents que nous avons effectivement cités ou présentés.

La quasi-totalité de ces documents se présente en japonais (certains en anglais, voire les deux langues) et ils constituent un ensemble de supports permettant de mieux saisir la circulation d'enjeux politiques, économiques et éducatifs dans la société japonaise des dernières décennies. Afin de ne pas alourdir notre rédaction, les références à ce corpus se font principalement par le biais de paraphrases de notre part, mais des citations ponctuelles du japonais traduites en français sont aussi incluses dès lors que cela nous semble particulièrement pertinent. La totalité des supports de ce deuxième corpus de référence étant disponible en ligne, nous indiquons les adresses dans notre bibliographie pour une consultation plus immédiate.

#### 6.4.3 Conclusion

En conclusion, les analyses menées au sein de cette thèse se basent entièrement sur une démarche qualitative effectuée principalement sur un corpus de référence de manuels de langues étrangères japonais dont nous avons extrait plusieurs *corpora* de travail afin de répondre à des questions différentes. Tous les manuels sont rédigés par de multiples auteurs, parfois affichés (FLE), parfois cachés derrière une unité apparente (EFL) qui se justifie par l'approbation ministérielle du support pédagogique en question. Bien que la présence des auteurs japonais soit primordiale à la fois en EFL et FLE<sup>187</sup>, le FLE subit moins de contraintes institutionnelles et présente des proportions d'auteurs plus équilibrées entre nationalités différentes (contrairement à l'EFL où le nombre d'auteurs non japonais est anecdotique), ce qui pourrait nous permettre de faire émerger des contrastes liés aux cultures discursives même au sein de manuels de langues conçus dans le même pays et pour le même public. Afin d'explorer davantage cette dimension, nous nous appuyons dans les derniers chapitres sur les entretiens avec les auteurs pour le FLE (en guise de citation), ainsi que sur un deuxième corpus de référence (institutionnel) pour l'EFL, dégageant à travers la comparaison des réflexions quant à la conception elle-même de l'enseignement des langues étrangères.

---

<sup>187</sup> Nos entretiens nous apprennent que la création des manuels est le plus souvent le fruit d'une initiative d'un professeur japonais qui s'entoure ensuite de collègues japonais et français pour collaborer à la réalisation de l'ouvrage.



## **PARTIE III**

### **ANALYSES ET RÉSULTATS**

## CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DES MANUELS D'ANGLAIS ET DE FRANÇAIS

Dans ce chapitre, nous présentons une première analyse des caractéristiques générales des manuels de FLE et d'EFL permettant de mettre en évidence aussi bien leurs points communs que leurs différences. Dans un premier temps, nous précisons les critères nous ayant permis d'établir un corpus de travail adapté à partir du corpus de référence présenté dans le chapitre 6. Ensuite, nous esquissons quelques caractéristiques structurales de ce corpus. Enfin, dans le chapitre 7.4 nous nous intéressons à l'analyse linguistique et discursive à proprement parler. Comme indiqué par Hyland, « les genres discursifs se définissent à l'aide de cumuls de caractéristiques rhétoriques » (2005 : 88), ce qui nous mènera à prendre en considération une variété de marques linguistiques au sein de cette analyse contrastive.

### 7.1 Réflexions pour l'établissement d'un corpus de travail comparable

Afin de mettre en place une comparaison pertinente d'unités de manuels de FLE et d'EFL, il a fallu tout d'abord trouver un *tertium comparationis*. Comme nous l'avons évoqué en 6.1.3 et 6.2.3, les sujets abordés par les deux sous-ensembles des manuels sont généralement différents, sans pour autant être complètement opposés. Ici, nous présentons la démarche suivie pour tenter d'établir une thématique commune au plus grand nombre possible d'unités didactiques<sup>188</sup> en vue d'une analyse contrastive.

Nous avons considéré prudent de commencer par une démarche inductive afin de ne pas être influencée outre mesure à la fois par les exemples du CECRL et ceux de certaines méthodes japonaises<sup>189</sup>. Pour sa part, le CECRL propose une liste de « thèmes de communication » (2001 : 45)

---

<sup>188</sup> L'unité didactique est définie par Courtillon comme un guide pour le déroulement du cours qui « fournit une méthode, sinon une méthodologie, afin de ne pas s'égarer » (1995 : 120), qui permet d'organiser une progression en un nombre plus petit d'unités d'enseignement (Courtillon, 2003 : chapitre 2), comme le font les *séquences* didactiques dans l'enseignement et apprentissage de la langue maternelle (Laurens, 2013 : 154-156).

<sup>189</sup> Toutefois, nous reconnaissons l'influence que nos quelques années d'expérience dans le FLE dans un contexte européen ont eu sur notre perception des manuels et de leur organisation.

tirée de l'ouvrage *Threshold level 1990* (van Ek & Trim : 1991). Dans ce dernier, les auteurs proposent de très longues listes fonctionnelles et notionnelles, enrichies par d'autres chapitres plus ponctuels sur les échanges verbaux, la compétence socioculturelle (par exemple les conventions de politesse), ainsi que d'autres sujets. Il s'agit d'entrées qui sont familières aux usagers européens et que l'on retrouve dans grand nombre de manuels de langues étrangères, y compris ceux de FLE de notre corpus. Dans une moindre mesure, ces thèmes sont aussi abordés dans certains ouvrages d'EFL comme [VQ1], qui affichent dans leur table des matières des sujets (« topic ») comme « présentations », « sports », « tourisme », « culture ». Cependant, ce choix demeure rare dans le sous-ensemble de manuels d'anglais.

En effet, la majorité des manuels d'EFL semble suivre d'autres tendances concernant le choix des thèmes à aborder, comme l'illustrent certaines tables des matières (par exemple dans *Crown I*) ou encore des documents distribués par les maisons d'édition [Kyōiku, 2019] où les thèmes proposés sont explicités sous forme de mots-clés. Grâce à ces documents, on constate des différences du CECRL, ainsi que des formulations souvent incertaines : la catégorie avec le plus d'occurrences (que nous avons rassemblées, par hyperonymie, sous l'étiquette de “culture”) est composée de « culture » (文化 *bunka*) au sens large, mais aussi de « culture japonaise » (日本文化 *nippon bunka*), « culture mondiale » (世界の文化 *sekai no bunka*), « culture étrangère » (à la fois 外国文化 *gaikoku bunka* et 異文化, *ibunka*)<sup>190</sup>, ainsi que quelques occurrences liées à la « culture gastronomique » (食文化 *shoku bunka*) en général, voire à la « culture du Japon et du monde » (日本と世界の食文化 *nihon to sekai no shoku bunka* ; nous citons textuellement les manuels). Ensuite, le champ lexical le plus sollicité dans les étiquettes thématiques est lié à l'environnement, à travers des mots-clés tels que « environnement » (環境 *kankyō*), mais aussi « symbiose » (共生 *kyōsei*) ou « cohabitation » (共存 *kyōzon*) entre l'homme et la nature<sup>191</sup>, ou encore « climat » (気候 *kikō*) et « développement durable » (持続可能な開発 *jizokukanōna kaihatsu*). Un troisième thème presque autant sollicité par les manuels d'EFL que celui de l'environnement est la société : dans cette catégorie, il est possible de classer des syntagmes comme la « contribution à la société » (社会貢献 *shakai kōken*), le « bénévolat » (ボランティア *BORANTIA*), les « droits de la personne » (人権 *jinken*), la

---

<sup>190</sup> 外国 *gaikoku* se compose d'« extérieur » (外, *gai*) et « pays » (国, *koku*), donc 外国文化 signifie littéralement « culture du pays / des pays étranger(s) ». Le premier caractère dans 異文化 *ibunka*, 異, *i*, signifie « étrange, différent ». D'une certaine manière, on retrouve ici les deux acceptions du mot « étranger » en français aussi, avec son sens de “étrange”, différent, non conforme à une habitude. Cependant, le choix d'utiliser ce mot plutôt que le plus courant *gaikoku* est une mise en relief, de la part des auteurs, d'un certain contraste entre cultures.

<sup>191</sup> Dans d'autres unités ce même mot clé est utilisé pour montrer la cohabitation entre hommes et animaux. Nous reviendrons sur la « symbiose » (*kyōsei*) dans le chapitre 9.2.4.

« mondialisation du monde » (世界のグローバル化 *sekai no GURŌBARU-ka*) ou « mondialisation » (*GURŌBARU-ka*), ainsi que des désignations plus abstraites telles que « êtres humains » (人間 *ningen*) ou « compréhension de l'humanité » (人間理解 *ningen rikai*). Nous avons par ailleurs rangé dans le thème des sciences les occurrences suivantes : « sciences » (科学 *kagaku*), « sciences et technologies » (科学技術 *kagaku gijutsu*), « sciences naturelles » (自然科学 *shizen kagaku*) et « traditions » (伝統 *dentō*), dans la mesure où cette dernière réfère à des savoirs techniques traditionnels (comme la navigation polynésienne).

La pluralité des désignations ci-dessus marque une opposition nette face à des dénominations plus stables comme « histoire » (歴史 *rekishi*), « modes de vie » (生き方 *ikikata*)<sup>192</sup> ou « paix » (平和 *heiwa*), qui sont les thèmes avec le plus d'occurrences après ceux cités plus haut et que l'on retrouve sans hyponymes<sup>193</sup>. Le contraste entre une multiplicité de désignations variées et un nombre fini de dénominations montre qu'il est moins évident (du moins pour les auteurs/éditeurs des manuels) de parler de "culture" au sens large que de parler d'"histoire" avec une visée englobant plusieurs nations, ce qui se traduit dans un effet de nomination instable et pluriel. L'incertitude qui caractérise les désignations des thèmes de la culture, de l'environnement, de la société et des sciences, pourtant très sollicités, se reflète également dans le choix des étiquettes thématiques elles-mêmes. Par exemple, nous constatons que dans *Crown I*, l'unité sur l'architecte Ben Shigeru [98-111] est définie sur le plan thématique par « architecture / bénévolat » (建築・ボランティア *kenchiku / BORANTIA*), alors que celle sur Charles E. McJilton (fondateur d'une banque alimentaire au Japon)<sup>194</sup> est définie par les entrées thématiques de « contribution à la société » (社会貢献 *shakai kōken*) et « modes de vie » (生き方 *ikikata*), sans mention explicite du bénévolat dans les thèmes. Les deux hommes étant, tous les deux, des professionnels qui mettent leurs compétences au service de la société et qui font du bénévolat (en particulier, au Japon), le choix d'en désigner un comme « bénévole » et l'autre comme « contribuant à la société » nous semble subjectif. Pareillement, des unités traitant de l'astronomie et de missions spatiales sont présentées aussi bien à travers le thème des « sciences naturelles » (自然科学 *shizen kagaku*) [CR1]

---

<sup>192</sup> Sous cette étiquette, l'on trouve un certain nombre (mais pas la totalité) des "personnages exemplaires" (cf. chapitre 8).

<sup>193</sup> Alors que l'on aurait pu très bien imaginer une différenciation entre « histoire du Japon » et « histoire mondiale » ou « histoire étrangère », suivant les attributs appliqués à la culture.

<sup>194</sup> Qui se termine d'ailleurs par une lecture optionnelle titrée « *2HJ Volunteers Speak* » (2HJ : Second Harvest Japan, le nom de la banque alimentaire fondée par McJilton).

que des « sciences » tout court (科学 *kagaku*) [NOW]<sup>195</sup>, alors que la robotique se voit attribuer l'étiquette des « sciences et technologies » (科学技術 *kagaku gijutsu*) [CR1].

En conclusion, malgré leur richesse et leur écart avec les propositions du CECRL, les thèmes qui émergent des manuels d'EFL présentent une nomination instable, floue ou subjective. Cela s'explique en partie par la complexité des textes choisis pour les unités, qui ne se limitent pas à parler d'un seul thème<sup>196</sup>, mais qui partent de celui-ci pour élargir la discussion et aller toucher d'autres sujets et champs lexicaux, ce qui se traduit également par un appareil de notes lexicales très varié. L'explicitation de thèmes dans la table des matières n'étant une tendance ni en EFL ni en FLE et, qui plus est, leur choix soulevant parfois des questionnements, nous avons choisi de faire un classement inductif des thématiques présentes dans les manuels, en utilisant, dans la mesure du possible, des hyperonymes très englobants et en répertoriant la même unité à l'intérieur de plusieurs thèmes, là où cela était nécessaire.

Cette démarche a permis d'observer une opposition dans la distribution thématique entre FLE et EFL qui se traduit par le fait que les thèmes les plus courants dans l'un sont totalement absents ou presque dans l'autre. En particulier, comme nous l'avons annoncé dans le chapitre détaillant le corpus des manuels, les thèmes du FLE sont davantage liés à la description et au quotidien de l'utilisateur (la description de soi, des autres et de ses loisirs, les voyages et le temps libre, la rencontre et les rites conversationnels, la vie quotidienne), alors qu'en EFL les thèmes s'ancrent davantage dans l'actualité et la société (sciences et technologies, modes de vie, histoire et géographie, langue et littérature, arts). D'une part, il est certainement possible d'expliquer cette différence en raison d'un écart de niveau ; cependant, cette interprétation ne tiendrait compte ni de l'existence de progressions spirales (que l'on retrouve aussi bien en FLE qu'en EFL)<sup>197</sup>, ni d'autres types de divergences qui émergent lorsqu'on compare le traitement du même thème. Par exemple, en observant de quelle manière les thématiques liées aux animaux sont insérées dans les manuels, on voit qu'en FLE il s'agit de parler de ses animaux domestiques, alors qu'en EFL les

---

<sup>195</sup> Nous signalons que les deux sont suivies du thème « modes de vie » (生き方, *ikikata*), les missions spatiales étant de véritables personnages exemplaires (cf. chapitre 8).

<sup>196</sup> Contrairement à la plupart des unités de FLE ; par exemple, une unité sur la famille se limitera en général à montrer comment présenter ses proches à travers le champ lexical et les formes linguistiques adéquates au niveau. Parfois, mais cela reste plus rare en FLE, des textes supplémentaires peuvent ajouter une dimension sociale au thème (en passant de la famille au PACS [ES2]).

<sup>197</sup> Dans notre corpus, nous avons inclus des volumes qui se succèdent : *En Scène I* et *En Scène II* pour le FLE, ainsi que *Crown I* et *Crown II* pour l'EFL. Ce corpus ne suffit pas à généraliser, mais il nous permet de voir que certains thèmes sont repris d'un niveau à l'autre et travaillés différemment, ce qui aurait tendance à renforcer l'hypothèse de la progression spiralaire.

animaux sont des “personnages exemplaires” (cf. chapitre 8) ou encore liés à l’écologie (par exemple des espèces à risque d’extinction), que ce soit dans des textes longs ou brefs, adaptés à un public intermédiaire ou débutant<sup>198</sup>. Ce qui ressort n’est donc pas uniquement une distribution différente des thèmes, mais aussi une déclinaison hétérogène de ces derniers. C’est notamment l’un des aspects qui sont mis en relief par notre analyse du seul thème commun entre FLE et EFL, à savoir la gastronomie : présente dans la totalité des manuels de FLE et dans presque toutes les méthodes d’EFL, sa représentativité (14 manuels sur 16) nous a paru le meilleur critère pour l’élire en tant que *tertium comparationis* de notre analyse contrastive.

## 7.2 Le corpus de l’analyse contrastive : la gastronomie au sens large

Dans les pages qui suivent, nous précisons de quelle manière chaque sous-ensemble du corpus actualise le thème de la gastronomie, de la restauration et de l’alimentation. L’ensemble de ces unités constitue un total de 123 pages que nous insérons en annexe pour une consultation plus aisée (cf. Annexe II).

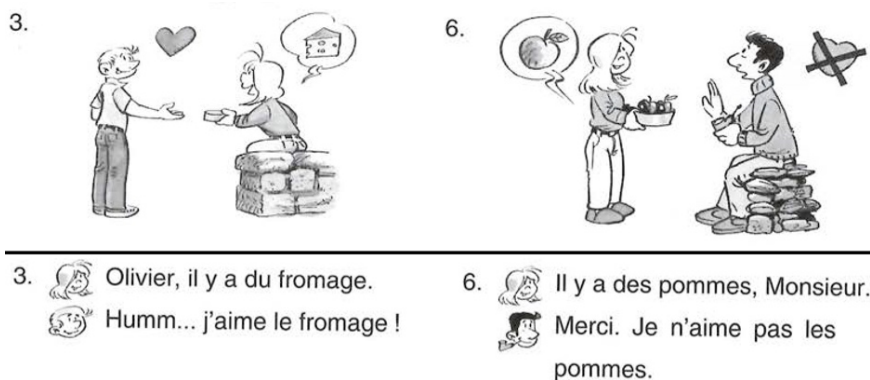
### 7.2.1 Le corpus de FLE

Dans le manuel *À la découverte*, nous avons sélectionné l’unité 3, titrée « *Tu aimes les concombres ?* » car elle se concentre sur le champ lexical de la nourriture<sup>199</sup>. L’exploitation du thème culinaire s’opère principalement sur le plan lexical et situationnel, avec une utilisation des illustrations pour clarifier le référent des mots étrangers, ainsi que les réponses, comme le montre le détail dans l’Image 7.1.

---

<sup>198</sup> En effet, lorsqu’il faut apprendre à se présenter, rien n’empêche d’utiliser des personnages célèbres en guise d’exemple, ce qui est d’ailleurs le choix effectué par plusieurs auteurs de FLE en Europe aussi. Pareillement, le thème de l’écologie est traité dès le niveau débutant en EFL au Japon (niveau collègue), ce qui explique notre méfiance face au fait de tout vouloir justifier en raison d’un écart de niveau.

<sup>199</sup> Malgré des dialogues initiaux portant aussi sur les loisirs (en raison des deux objectifs linguistiques de l’unité, à savoir l’opposition entre affirmation et négation, ainsi que le verbe « aimer »).



**Image 7.1** Détail des dialogues [ALD 19]

Dans *Amélie et Kenzo*, le thème de la gastronomie se décline de deux manières différentes : tout d'abord dans une unité titrée « *Faire un achat* » (leçon 6) où le protagoniste se renseigne pour un achat dans une cave à vins et ensuite dans l'unité suivante, titrée « *Au restaurant* » (leçon 7). Dans l'idée que les apprenants pourront se servir des connaissances et des formules apprises dans le manuel pour de futurs voyages, on constate que [A&K] propose une démarche plus interactive que d'autres méthodes : au lieu de choisir le produit et de le donner au vendeur en demandant le prix, le manuel suggère un véritable échange entre client et vendeur avec une demande de conseil de la part du premier. Pareillement, l'unité 7 n'exploite pas le thème du restaurant pour présenter de longs menus, mais se concentre sur les formules d'ouverture et fermeture de l'échange dans son ensemble entre client et serveur (l'arrivée avec la proposition d'une table et la fin du repas avec la demande de l'addition). Dans ce manuel, ce sont donc le contexte d'énonciation (lié à la restauration) ou le sujet lui-même de la conversation (produits gastronomiques français) qui permettent de faire ressortir le thème de la gastronomie.

En ce qui concerne *Destination Francophonie*, sa composition unique avec des unités divisées en deux parties ne permet pas de placer l'unité entière au sein d'une thématique précise, puisque le plus souvent il n'y a pas de coïncidence entre les sujets abordés dans les dialogues en début de leçon et ceux du texte de civilisation. Au vu de ces caractéristiques structurales singulières, nous avons alors inclus dans notre corpus de travail le début de la leçon 5 (titré « *Quel pays francophone visiter ?* »), où les spécialités gastronomiques de différents pays figurent parmi les arguments

justifiant les choix de voyages des personnages, ainsi que le texte de civilisation de la leçon suivante (« *Le français au Maghreb* ») où un paragraphe entier est dédié aux plats marocains<sup>200</sup>.

Dans *Navi.fr*, nous avons pu constater une présence importante du thème gastronomique, sollicité à trois reprises : dans la leçon 2 (titrée « *Une baguette, s'il vous plaît !* »), dans la leçon 5 (« *J'achète du fromage* ») et dans la leçon 8 (« *La carte, s'il vous plaît !* »). Globalement, le manuel actualise le thème gastronomique toutes les trois unités à travers une présentation très détaillée des produits de boulangerie (leçon 2), des produits alimentaires en général (leçon 8), ainsi que des plats français (leçon 8) grâce à un riche appareil de photographies et de listes de vocabulaire.

Dans *Moi, Je...*, nous avons sélectionné trois unités : la leçon 7 (titrée « 食べ物について話す Parler de ce qu'on mange »)<sup>201</sup>, la leçon 11 (« 習慣について話す Parler de ses habitudes ») et l'Activité 2 (« レストランで注文する Commander au restaurant »)<sup>202</sup>. Le lexique présenté dans [MJE] est beaucoup plus concentré que dans le manuel précédent et tend à montrer aussi bien des habitudes alimentaires françaises que japonaises, en particulier dans les encadrés lexicaux et dans les dialogues de fin d'unité. Contrairement à l'approche "touristique" de [NAV], dans [MJE] on met en scène des dialogues entre pairs, étudiants ou collègues japonais et français qui décrivent leurs habitudes. Cela n'empêche pas les auteurs de cet ouvrage d'inclure des plats qui font partie d'une vision plus stéréotypée de la gastronomie française, comme les « cuisses de grenouilles à la provençale » [MJE 36], ainsi que le vin, les coquilles Saint-Jacques et les escargots [MJE 88] que l'apprenant-touriste peut s'attendre à trouver.

Comme [MJE], *Mon premier vol Tokyo-Paris* opte pour les habitudes alimentaires (petit-déjeuner) pour proposer un lexique lié à la nourriture et des objectifs linguistiques liés au partitif (« du jus de fruit et des biscottes » [VTP 28]) dans la Leçon 10 titrée « 数量を表す » (*sūryō wo arawasu*), à savoir « Exprimer des quantités ». L'objectif linguistique est donc clairement lié davantage aux règles grammaticales qu'à l'apprentissage du vocabulaire lui-même, qui reste d'ailleurs très limité.

---

<sup>200</sup> Étant donné qu'aucune des deux unités ne se concentre à proprement parler sur la gastronomie, nous n'avons pas inclus [DFR] dans l'analyse didactique qui sera présentée dans le chapitre 7.3. En revanche, les énoncés liés à la gastronomie ont été intégrés dans l'analyse linguistique contrastive, son objectif étant d'observer de quelle manière les auteurs s'adressent aux lecteurs à travers le thème donné et quelle représentation de ce dernier ils construisent.

<sup>201</sup> Dans [MJE], les titres sont présentés d'abord en japonais, puis en français. Étant donné que les traductions des titres sont fidèles, nous nous limitons ici à présenter les titres en l'état, sans ajouter de traductions supplémentaires.

<sup>202</sup> Les « Activités » sont des unités supplémentaires à la fin de [MJE] : « Demander son chemin » (Activité 1), « Commander au restaurant » (Activité 2), « Faire les courses » (Activité 3). Leur structure est légèrement différente de celle des autres unités.



À l’instar d’autres manuels, [VTP] propose un lexique lié à la fois aux habitudes françaises (comme « pain », « beurre », « confiture ») et japonaises (par exemple « riz » ou « soupe de miso »), mais seulement après avoir développé la règle grammaticale.

La comparaison des deux manuels *En scène* (I et II) permet d’observer plus concrètement comment peut s’opérer une progression en spirale, en particulier, dans ce cas-ci, en ce qui concerne le thème de la gastronomie : celui-ci est d’abord proposé dans la leçon 10 d’[ES1] (« Les aliments 食品 »), puis dans la première unité d’[ES2] (« Au restaurant レストランにて »)<sup>203</sup>. Dans les deux cas, ces ouvrages exploitent une “couverture” d’unité pour donner un aperçu du contenu de la leçon et proposer une liste de vocabulaire, élargissant par la suite le thème dans les pages qui suivent. Dans [ES1], la gastronomie est développée de manière très large : ce thème se traduit par les habitudes alimentaires<sup>204</sup>, les préférences en termes de cuisine, par l’expression d’un état (avoir faim, soif), ainsi que par des mises en scène de commandes au café, au restaurant et au marché. Les auteurs présentent également une lecture sur les tickets restaurant en France et au Japon. Dans le volume successif, l’unité consacrée à la gastronomie est la toute première du manuel et elle est titrée « *Au restaurant レストランにて* ». Bien que le titre puisse faire penser à une leçon dédiée entièrement à la restauration, ce n’est pas le cas : une moitié des dialogues ont un lien contextuel avec l’endroit où ils sont situés (la commande, un commentaire sur le plat de la commande et enfin l’addition), alors que l’autre moitié est titrée « *Conversation à table* »<sup>205</sup> et porte sur des sujets divers et variés qui n’ont pas de rapport avec le lieu d’énonciation (restaurant) représenté graphiquement. Cette mise en scène correspond tout à fait à la volonté des auteurs :

AUT : [...] le thème du livre, c’était « en scène », en scène, et au départ je sais que moi je voulais mettre un pluriel d’ailleurs. Je voulais que « en scènes » soit avec un -s au pluriel parce que c’était l’idée d’avoir plusieurs scènes, bon finalement on a choisi de le mettre au singulier pour garder l’aspect théâtral, on a privilégié l’aspect théâtral à l’aspect vari – variation des situations de communication, mais – mais l’idée était là, c’était l’idée d’avoir beaucoup de petites scènes avec des – donc symboliquement aussi avec des personnes différentes, des personnes d’origines, des personnes de – d’âge, des personnes de... je dirais de profil, pourquoi pas, c’est un petit peu pédant ce que je vais dire, mais profil sociologique différent euh c’était mon idée, voilà, c’était l’idée d’avoir une variété. [...] <sup>206</sup>

---

<sup>203</sup> Les traductions en français dans les titres sont fidèles.

<sup>204</sup> Présentant à la fois des plats français (« je mange du pain avec du beurre et de la confiture » [ES1 56]) et japonais (« je mange du riz avec de la soupe de miso » [*Ibid.*]).

<sup>205</sup> Suivi du thème de la conversation, à savoir « *les vêtements* », « *un cadeau d’anniversaire* » et « *l’invitation à une soirée* ».

<sup>206</sup> Au sein de cette thèse, nous présentons une version simplifiée de la transcription proposée dans la convention ICOR par le laboratoire de recherche ICAR (en ligne : [http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013\\_Conv\\_ICOR\\_250313.pdf](http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf)). Nous marquons notamment les reprises et répétitions, ainsi que l’intensité sur certaines syllabes et les superpositions, dès lors que nous avons parlé en même temps que nos interviewés (ces dernières à l’aide de crochets).

La conséquence, pour le thème sélectionné pour cette analyse, est une moindre insistance sur le lexique gastronomique, qui suit néanmoins les tendances déjà relevées dans le premier volume, comme l'insertion de plats français et japonais à la fois. En ce qui concerne les objectifs linguistiques, dans [ES2] ils sont moins liés aux noms des plats en eux-mêmes qu'à leur qualification (« lourd », « délicieux », « fort », « salé », « épicé », entre autres). Cela correspond bien à l'idée de progression en spirale : ayant déjà traité dans [ES1] une grande partie du lexique, les apprenants peuvent se concentrer à ce stade (plus avancé) sur la définition des aliments à travers des attributs et une expression simple de leur point de vue.

### 7.2.2 Le corpus d'EFL

Dans *My Passport*, il a été possible d'identifier deux unités portant sur le thème de la gastronomie : la leçon 5, « *Eating out* » et le « Culture talk »<sup>207</sup> 10, titré « *Cooking* ». Dans la première, l'on retrouve le scénario classique d'un achat dans un commerce, avec l'ouverture de l'interaction, la commande et le paiement final dans un fast-food. Ici, les auteurs proposent à la fois des plats japonais et d'autres plus occidentaux ; les objectifs linguistiques en termes de vocabulaire ne sont pas seulement liés aux plats, mais aussi à la compréhension d'une justification simple à l'aide de qualificatifs comme « good » (pour la nourriture), « reasonable » ou « (not) expensive » (pour le prix). Dans l'unité additionnelle sur la culture, la gastronomie est déclinée sous forme de recette : les auteurs commencent cette double page en valorisant la cuisine japonaise et sa popularité à l'étranger, pour passer ensuite à un plat simple à préparer, l'*okonomiyaki* ; un personnage de fiction prend alors la parole à travers un phylactère et propose à l'apprenant de lui expliquer comment préparer ce plat japonais. À travers cette double page, non seulement les auteurs utilisent un contexte et des ingrédients familiers à leurs lecteurs (comme c'est le cas aussi dans d'autres méthodes qui présentent des plats japonais à côté des plats étrangers), mais ils fournissent aux apprenants un modèle pour expliquer une partie de leurs traditions (dans ce cas-ci, alimentaires) en langue étrangère<sup>208</sup>.

---

<sup>207</sup> Pour rappel, il s'agit de doubles pages dédiées à un thème culturel ou interculturel.

<sup>208</sup> Le choix des auteurs d'expliquer *en anglais* à des lecteurs japonais comment préparer un plat typique de la tradition culinaire japonaise semble bien correspondre aux buts de diffusion de la culture japonaise à travers la langue étrangère proposés par le MEXT (Liddicoat, 2007 : 20.10).

Le manuel *Vision Quest* présente aussi des ressemblances avec [PAS] et avec la structure de la plupart des manuels de FLE, en particulier en raison de l'utilisation de dialogues concis (environ une dizaine de tours de parole) entre personnages fictifs. La seule unité de cette méthode qui s'attarde sur la gastronomie est la leçon 5, « *Can you tell me what ammitsu is like?* »<sup>209</sup>, où Emily et Kaito discutent de desserts (« chocolate », « *ammitsu* », « strawberry sundae »). En réalité, le thème de la gastronomie n'est exploité qu'au sein du dialogue initial et dans la dernière page de l'unité, dédiée à l'expression orale dans un restaurant. Finalement, la gastronomie crée une sorte de cadre initial et final à l'intérieur duquel les apprenants se concentrent sur la formulation de la possibilité, de la volonté et du devoir.

L'unité qui a été choisie dans *My Way* est la leçon 6, titrée « Washoku – *Traditional Japanese Dishes* »<sup>210</sup> et dédiée à la gastronomie traditionnelle japonaise. Au sein de cette unité, on retrouve un texte divisé en quatre « sections » qui présente les caractéristiques du *washoku*, inscrit au patrimoine culturel de l'UNESCO depuis 2013, avant d'introduire des arguments contre l'importation d'ingrédients et plats étrangers parmi les habitudes alimentaires des Japonais et de terminer en insistant sur l'importance de préserver la cuisine traditionnelle. Le lexique mis en relief par l'appareil de notes et par le texte lui-même est majoritairement lié à la qualification du *washoku* et de ses ingrédients. L'unité se termine sur une lecture optionnelle d'une page dédiée à la technique de cuisson *hāngi* en Nouvelle-Zélande [MW1 84]<sup>211</sup>.

Dans *Crown I*, l'unité qui touche à l'alimentation est la leçon 5, qui montre dès son titre « *Food Bank* » l'élargissement de la thématique à des questions sociales. Dans cette unité, un long texte relate l'expérience de Charles E. McJilton, fondateur de la banque alimentaire *Second Harvest Japan* (2HI). Le texte est rédigé à la première personne, du point de vue de McJilton, ce qui permet aux auteurs de passer de constats très factuels à l'expression de ressentis qu'ils attribuent au fondateur de la banque alimentaire<sup>212</sup>.

---

<sup>209</sup> Nous signalons par le changement de style de police le fait que le mot « *ammitsu* » apparaît en italique dans le titre du manuel.

<sup>210</sup> Dans le titre, *Washoku* est en italique.

<sup>211</sup> Bien que le texte soit composé principalement d'une séquence explicative (montrant comment fonctionne cette cuisson), les auteurs opèrent également une mise en exergue de l'aspect traditionnel du *hāngi*. Le lien entre cette technique et le respect de la nature renforcent les arguments avancés dans le texte principal, tels que l'importance de la tradition et de la proximité entre la cuisine et la nature.

<sup>212</sup> Pour un exemple de constats : « The government reports that more than 15 percent of Japanese people live below the relative poverty line » [CR1 65]. Un exemple de propos attribués à McJilton par l'utilisation de la narration à la première personne : « I had found that there was something missing inside of me. I had a lot of "head knowledge" about homelessness, but lacked "heart knowledge." » [CR1 63]. Contrairement à d'autres unités dans cet ouvrage, dans cette leçon on ne trouve pas de notes montrant qu'il s'agirait d'un texte tiré d'un article, d'une interview, voire du site lui-même de la banque alimentaire. Par

Dans *New One World*, nous avons analysé une partie de la leçon 6, ainsi que la leçon 10. La première est titrée « *English Textbooks from Around the World* » et il s'agit d'une unité très hétérogène au niveau thématique, puisqu'elle combine des textes tirés de quatre manuels différents. Nous avons retenu le premier texte, extrait d'un manuel d'anglais conçu en France (*New On Target Anglais 2e*, Éditions Belin, 2010), car il s'attarde sur les habitudes alimentaires des Français<sup>213</sup>, ainsi que les exercices qui y sont associés dans l'ouvrage, mais pas les textes qui constituent le reste de l'unité. Au niveau thématique, il est possible de retrouver à la fois des éléments typiques des manuels de FLE (comme quelques plats gastronomiques), mais aussi une ouverture sur le thème de la santé à travers l'alimentation. Une deuxième unité que nous avons incluse dans cette analyse est la leçon 10, « *Japanese Agriculture Is Changing* ». Dans ce cas, l'unité a été analysée dans son entièreté, puisque le texte principal développe le thème de l'alimentation uni aux sciences et technologies de l'agriculture. Si dans l'unité précédente les qualificatifs étaient principalement liés à l'aspect lourd ou léger, gras ou sain des plats, dans celle-ci le focus se déplace sur les ingrédients eux-mêmes, leurs origines et leur qualité (liée notamment à des facteurs comme la fraîcheur ou l'origine locale). Au passage, les auteurs contextualisent le thème dans l'actualité japonaise, montrant les développements technologiques du pays en matière de cultivation ou de création de nouveaux produits.

Le thème de l'origine des aliments est développé aussi dans la leçon 9 du manuel *Unicorn 3*, titrée « *Collect Everything. Save Everything.* », en relation avec le thème de la biodiversité. Comme dans [NOW], ici aussi les auteurs présentent un texte qui se concentre sur le rapport entre agriculture et nourriture. En particulier, il s'agit d'un texte basé<sup>214</sup> sur l'ouvrage *The Viking in the Wheat Field* de la journaliste Susan Dworkin (2009), un livre qui retrace le travail du scientifique danois Bent Skovmand et, à travers ce dernier, l'importance de la biodiversité. Le texte présenté dans le manuel

---

conséquent, il nous semble raisonnable de prendre des précautions en ce qui concerne l'utilisation de la première personne : puisque les propos attribués à McJilton ne sont pas référencés, nous considérons à travers ce « I » davantage la voix des auteurs que celle du fondateur de l'ONG et relevons les fonctions narrative (de proximité et identification avec le protagoniste) et argumentative (faire passer, à travers la voix du fondateur de l'ONG, un message moral) que cette utilisation du pronom personnel sert à l'intérieur du texte.

<sup>213</sup> Le manuel français tire à son tour le texte d'un article de presse paru sur BBC News titré « *How the French manage to stay slim* » (Wyatt : 2004) et qui s'intéresse à la question de la santé liée aux habitudes alimentaires.

<sup>214</sup> Nous signalons l'importance du choix du verbe, car [UNI] présente à la fois des textes « based on », d'autres « adapted from » et d'autres encore « from » (sans verbe introducteur). En observant l'effet de découpage opéré par les auteurs, nous déduisons que la mention « based on » signale une reformulation du texte d'origine parfois très importante (avec des écarts allant de 80 à 100 pages d'un paragraphe à l'autre), tout en gardant le plus possible les mêmes structures syntaxiques et le même lexique que dans la version originale.

est constitué d'extraits de l'ouvrage de Dworkin, ainsi que de parties modifiées pour constituer un nouvel ensemble cohérent, comme illustré ci-dessous :

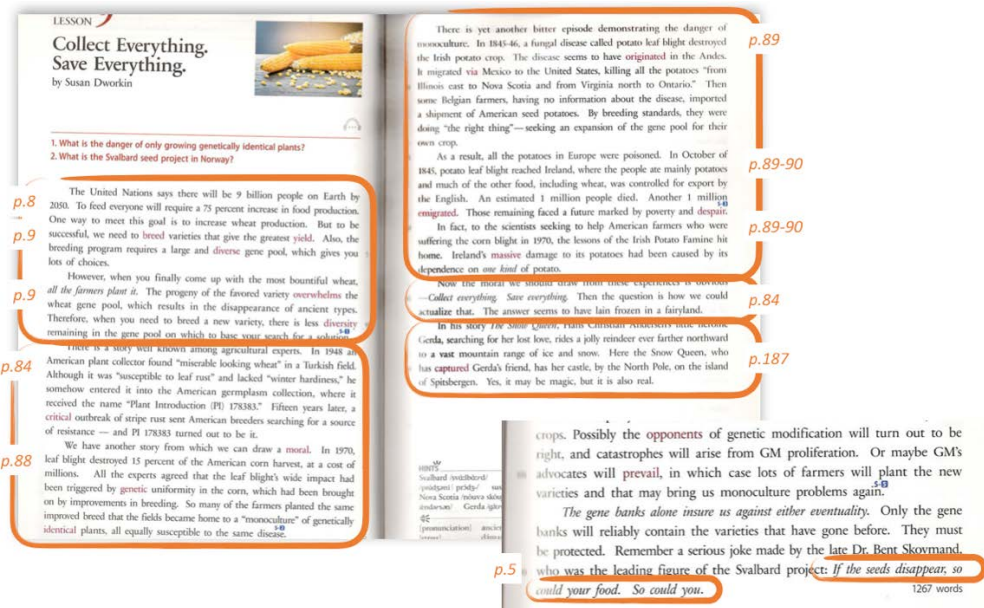


Image 7.2 Un exemple de la constitution du texte dans la Leçon 9 [UNI 108-111]<sup>215</sup>

Dans cet ouvrage, en particulier en raison du niveau de langue avancé (mais de manière cohérente par rapport à la tendance déjà observée dans les manuels de niveaux plus faibles), l'alimentation se lie à un autre thème dont l'importance sociale est soulignée par un ensemble de questions de compréhension, de reformulation du message et de production écrite oralisée [UNI 112-113].

### 7.3 Observations sur la structure didactique des manuels

Dans cette section, nous développons les remarques évoquées dans le chapitre 6 sur les caractéristiques structurales des manuels par le biais d'une analyse globale du corpus de travail. Notre étude étant de nature linguistique, il ne nous paraît pas pertinent de définir quelles méthodologies didactiques sont proposées par les auteurs des manuels<sup>216</sup>. Néanmoins, le corpus en question dans ce chapitre étant composé d'unités de manuels scolaires, les apports de méthodologies didactiques peuvent être bénéfiques à une meilleure compréhension et

<sup>215</sup> Les références indiquent le numéro de page dans l'ouvrage original (Dworkin, 2009).

<sup>216</sup> D'autant plus que d'autres chercheurs se sont déjà penchés sur la question, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre contextuel.

caractérisation des ouvrages. C'est pour cela que nous nous appuyons sur une version légèrement modifiée<sup>217</sup> du cadre que le didacticien Littlejohn (2011) propose pour mettre en évidence les caractéristiques structurales des manuels scolaires. Ici, nous nous concentrons sur une partie du cadre qui se développe en trois volets, comme l'illustre le tableau ci-dessous :

| I. What is the learner expected to do?        |                                  |                                           |                                  |
|-----------------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|
| A. Turn Take                                  |                                  | B. Focus                                  |                                  |
| Initiated                                     |                                  | Language system (rules or form)           |                                  |
| Scripted response                             |                                  | Meaning                                   |                                  |
| Not required                                  |                                  | Meaning/system/form relationship          |                                  |
| C. Mental operation                           |                                  |                                           |                                  |
| Repeat identically                            |                                  | Compare samples of language               |                                  |
| Repeat selectively                            |                                  | Analyse language form                     |                                  |
| Repeat with substitutions                     |                                  | Formulate language rule                   |                                  |
| Repeat with transformations                   |                                  | Apply stated language rule                |                                  |
| Repeat with expansion                         |                                  | Apply general knowledge                   |                                  |
| Retrieve from STM/working memory              |                                  | Negotiate                                 |                                  |
| Retrieve from LTM                             |                                  | Review own FL output                      |                                  |
| Formulate items into larger unit              |                                  | Attend to example/explanation             |                                  |
| Decode semantic/propositional meaning         |                                  | Research                                  |                                  |
| Select information                            |                                  | Express own ideas/information             |                                  |
| Calculate                                     |                                  | Translate                                 |                                  |
| Categorise selected information               |                                  | Learn by heart                            |                                  |
| Hypothesise                                   |                                  | Dictation                                 |                                  |
| II. Who with?                                 |                                  |                                           |                                  |
| Teacher and learner(s), whole class observing |                                  | Learners in pairs/groups; class observing |                                  |
| Learner(s) to the whole class                 |                                  | Learners in pairs/groups; simultaneously  |                                  |
| Learners with whole class simultaneously      |                                  | Learner individually outside the class    |                                  |
| Learners individually simultaneously          |                                  |                                           |                                  |
| III. With what content?                       |                                  |                                           |                                  |
| A. Input to learners                          |                                  | B. Output from learners                   |                                  |
| Form                                          | Graphic                          | Form                                      | Graphic                          |
|                                               | Words/phrases/sentences: written |                                           | Words/phrases/sentences: written |
|                                               | Words/phrases/sentences: oral    |                                           | Words/phrases/sentences: oral    |
|                                               | Extended discourse: written      |                                           | Extended discourse: written      |
|                                               | Extended discourse: oral         |                                           | Extended discourse: oral         |
|                                               | Graphic                          |                                           | Graphic                          |
|                                               | Words/phrases/sentences: written |                                           | Words/phrases/sentences: written |
| Source                                        | Materials                        | Source                                    | Materials                        |
|                                               | Teacher                          |                                           | Teacher                          |
|                                               | Learner(s)                       |                                           | Learner(s)                       |
| Nature                                        | Outside the course/lesson        | Nature                                    | Outside the course/lesson        |
|                                               | Metalinguistic comment           |                                           | Metalinguistic comment           |
|                                               | Linguistic items                 |                                           | Linguistic items                 |
|                                               | Non-fiction                      |                                           | Non-fiction                      |
|                                               | Fiction                          |                                           | Fiction                          |
| Personal information/opinion                  | Personal information/opinion     |                                           |                                  |
| Song/Clip                                     | Song/Clip                        |                                           |                                  |

**Tableau 7.1** Cadre méthodologique pour l'analyse des manuels suivant les propositions de Littlejohn (2011)

(source : Ronci, 2020c)

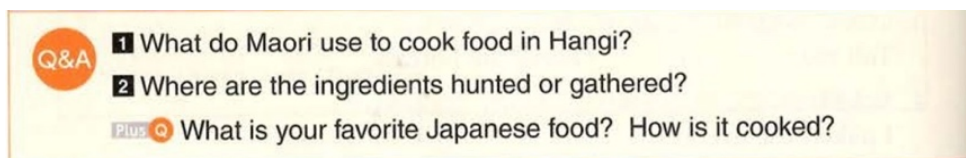
<sup>217</sup> La modification a été opérée par nos soins lors de la première version de cette analyse globale. En effet, certaines opérations présentes dans les manuels de notre corpus n'avaient pas été prévues par le didacticien ; nous les avons ajoutées et considérées dans nos analyses et commentaires finaux (cf. aussi Ronci, 2020c).

Ce cadre permet d'obtenir un aperçu global de la structure du manuel, s'intéressant à ce qui est présent en termes de matériel et contenus (dont on analyse la nature dans le troisième volet du cadre), mais aussi à la manière dont ces derniers sont proposés aux apprenants, en quelle mesure ils sont sollicités et comment (deux premiers volets). Du fait du grand nombre d'entrées qui composent les opérations mentales dans le premier volet, il peut être difficile de bien les différencier, ce qui peut mener à une analyse plus subjective que pour d'autres entrées comme celles relatives au contenu, qui requièrent moins d'interprétation. Afin d'ajouter plus de clarté, nous proposons dans l'Annexe I (Document 2) un exemple tiré du corpus pour chacune des vingt-six opérations mentales du cadre.

Cette analyse didactique, effectuée en début d'étude, a été entièrement revue après l'analyse linguistique pour prendre du recul sur les catégories dont l'interprétation pouvait être instable et ajouter des remarques méthodologiques. De manière générale, les résultats seront accompagnés de tableaux avec de simples indications quantitatives permettant d'observer dans quelle mesure chaque indice est pertinent par rapport au corpus d'EFL (qui compte un total de 88 activités) et de FLE (65 activités).

### 7.3.1 La prise de parole

Dans son cadre méthodologique, Littlejohn propose trois types de prises de parole : initiée (*initiated*), guidée (*scripted response*) ou pas nécessaire (*not required*), à savoir absente. Dans son article, il définit le premier type de prise de parole ainsi : « the learner is expected to express what he/she wishes to say without a script of any kind » (2011 : 208). Ce type d'expression (orale ou écrite) libre peut se présenter comme dans la dernière question illustrée dans l'image ci-dessous :



**Image 7.3** Deux questions de compréhension suivies d'un double question pour une production orale/écrite libre en bas d'une lecture optionnelle [MW1 84]

Il s'agit d'un choix très rare dans le corpus de cette étude, où la demande explicite d'une prise de parole est majoritairement guidée, ce qui implique la présentation d'un modèle à suivre (souvent avec quelques légères modifications, notamment au niveau lexical) avant la consigne sollicitant une production orale ou écrite de l'apprenant. Dans l'Image 7.4, il est possible d'observer deux exercices successifs, le premier sans prise de parole et le deuxième avec une prise de parole guidée :

**EXERCICES**

1. つぎの空欄に適当な所有形容詞を書き入れなさい。  
 Complétez avec les adjectifs possessifs appropriés !

1) — Madame, c'est ( ) bébé ? Il est très mignon !  
 — Non, ce n'est pas ( ) bébé. Je suis ( ) baby-sitter.  
 2) — Monsieur Martin, c'est le père de Claire et Amélie ?  
 — Oui, c'est ( ) père.  
 3) — Tu n'aimes pas les parents de ( ) mari ?  
 — Si, j'aime beaucoup ( ) beaux-parents.

2. 会話をする相手とお互いの情報を交換しなさい。  
 Échangez des informations avec votre voisin(e) !

Exemple 1 : Quel est votre hobby ? — C'est voyager.

**Vocabulaire**  
 lire, aller au cinéma, écouter de la musique, faire du sport / la cuisine / des gâteaux / du shopping, jouer aux jeux vidéos / du piano / de la guitare, etc.

Exemple 2 : Quel genre de musique écoutez-vous ? — J'écoute du rock.

**Vocabulaire**  
 la pop, le classique, le jazz, le rock, le rap, etc.

**Image 7.4** Exercices d'application des règles grammaticales [A&K 38]

Aussi bien en EFL qu'en FLE, les trois types de prise de parole ne sont pas distribués de manière homogène, avec une large majorité d'exercices ou activités où les apprenants ne sont pas censés s'exprimer du tout, que ce soit à l'oral ou à l'écrit (cf. Tableau 7.2).

|                   | EFL | FLE  |                   |
|-------------------|-----|------|-------------------|
| A. TURN TAKE      | TOT | TOT  | A. TURN TAKE      |
| Initiate          | 10  | 1    | Initiate          |
| Scripted response | 10  | 28,5 | Scripted response |
| Not required      | 71  | 30,5 | Not required      |

**Tableau 7.2** Distribution de la prise de parole dans les manuels d'EFL et FLE



De manière générale, les apprenants sont supposés s'exprimer beaucoup plus (proportionnellement parlant) en FLE qu'en EFL<sup>218</sup>. Cependant, il ne s'agit pas d'une prise de parole libre, mais d'une intervention qui suit un canevas et qui se réalise notamment sous forme de systématisation à l'oral d'un point de grammaire ou de lexique donné. Les manuels d'anglais semblent laisser plus de place à l'expression libre, même si la proportion reste exiguë si l'on compare avec les activités où aucune intervention n'est requise.

En résumé, dans les méthodes de FLE les apprenants alternent de manière équilibrée les activités où leur intervention n'est pas demandée et d'autres où leur parole est contrainte ; dans les manuels d'EFL, les apprenants ne s'expriment pas pour la plupart du temps, mais lorsqu'ils le font leur parole est soit libre, soit guidée (en proportion identique).

### 7.3.2 *Le focus des activités*

Le *focus* de l'activité, à savoir l'aspect qui est censé solliciter majoritairement l'attention de l'apprenant, est également une catégorie séparée en trois parties chez Littlejohn, à savoir la forme (*language system (rules or form)*), le sens (*meaning*) et, enfin, tout ce qui concerne les liens entre forme et sens (*meaning/system/form relationship*). Le focus sur la langue s'opère pour Littlejohn dès lors que les activités se concentrent sur des règles ou des « patterns », ce qui a lieu entre autres avec des exercices de commutation (2011 : 208). En ce qui concerne le sens, l'attention doit être portée sur le message transmis par la langue, ce qui peut être exemplifié par des questions de compréhension (*Ibid.*). Enfin, la troisième catégorie s'attarde sur le lien qui s'établit entre la forme et le sens, l'exemple d'activité proposé par le chercheur étant des exercices sur les reprises anaphoriques (*Ibid.*). Or la séparation entre cette catégorie et les deux qui la précèdent demeure trop floue pour être véritablement opératoire telle qu'elle est présentée dans le cadre de Littlejohn. Ainsi, après avoir montré des exemples d'analyse qui ne posent pas de problème, nous insisterons également sur les questions qui ont émergé en appliquant cette méthodologie.


---

<sup>218</sup> En FLE, quatre manuels sur les sept analysés ici présentent plus d'activités où la parole est sollicitée que d'exercices où elle n'est pas requise.

L'image ci-dessous contient un exemple d'exercice avec focus sur la forme (à gauche) et un autre qui se concentre sur le sens (à droite) dans la même unité :

### 5 Au café カフェで

**124 DIALOGUE 5**



Bonjour messieurs-dames, qu'est-ce que je vous sers ?

Un sandwich mixte et un café, s'il vous plaît.

Et pour vous, mademoiselle ?

Qu'est-ce que vous avez comme desserts ?

Voici la carte.

Je vais prendre une tarte aux fraises et un thé, s'il vous plaît.

**Activité 6** 上の対話のように、客と給仕係になって会話しましょう。 comme dans le dialogue jouez les rôles du serveur et du client.

|                                            |      |                                     |      |
|--------------------------------------------|------|-------------------------------------|------|
| Café                                       | 1€50 | Sandwich                            | 4€50 |
| Café crème                                 | 3€   | Salade niçoise                      | 7€80 |
| Thé                                        | 2€80 | Croque monsieur                     | 6€   |
| Chocolat chaud                             | 2€80 | Croque madame                       | 6€30 |
| Eau minérale                               | 3€20 | Tarte (citron, fraises, poire)      | 4€   |
| Perrier                                    | 3€50 | Glace                               | 3€20 |
| Jus de fruit (orange, pomme, pamplemousse) | 3€50 | (vanille, banane, chocolat, cassis) |      |
| Bière                                      | 3€10 | Ile flottante                       | 3€20 |
|                                            |      | Crème brûlée                        | 3€50 |
|                                            |      | Mousse au chocolat                  | 3€50 |

### 7 Les tickets restaurant レストランの食券

**126 LECTURE**

En France, quand on travaille dans une entreprise, on peut avoir des tickets restaurants (« tickets resto »). On peut utiliser ces tickets dans beaucoup de restaurants. L'entreprise paye la moitié du prix du ticket. C'est un concept très populaire. Il est né en 1962. Aujourd'hui, 42 pays utilisent ce système. Le Japon aussi. Mais seulement 1% des salariés japonais utilisent ces tickets.

**Activité 7** テクストを読んで質問に答えましょう。 En lisant le texte ci-dessus, répondez aux questions.

- Où peut-on utiliser les tickets resto ?
- Qui paye la moitié du prix du ticket ?
- Quand est né ce concept ?
- Combien de pays utilisent ce système ?
- Combien de salariés japonais utilisent ces tickets ?

Image 7.5 Exercices tirés de la Leçon 10 (*Les aliments*) [ES1 58-59]

La plupart des exercices du corpus sont facilement définissables à l'aide de ces deux catégories (forme et sens), mais d'autres font émerger le manque de clarté dans la définition de Littlejohn. C'est le cas pour les compréhensions orales dans les manuels de FLE<sup>219</sup> : lorsque l'apprenant doit identifier des mots ou retranscrire des phrases telles qu'elles sont prononcées dans la piste audio (cf. Image 7.6), le focus de l'activité est la forme (que ce soit la structure syntaxique ou le mot de vocabulaire).


<sup>219</sup> Comme nous l'avons indiqué dans le chapitre 6, afin de garder une cohérence interne au corpus analysé, nous avons choisi de ne pas prendre en considération les cahiers d'exercices et les pistes audio (puisque elles ne sont pas disponibles pour les apprenants d'EFL). Dans certains cas exceptionnels, comme celui que nous mentionnons ici, nous avons toutefois examiné les pistes audio afin de mieux déterminer la nature des exercices.

2. CD を聞いて書きとり，言えるようにしてきなさい。🎧 19

- 1) — ( ) vous aimez danser ?  
— Oui, ( ).
- 2) — ( ) du jambon.  
— Merci. ( ) le jambon.

**Image 7.6** Exercice de compréhension orale [ALD 23]<sup>220</sup>

Or certains exercices de compréhension orale nécessitent des reformulations par rapport au texte présent dans le manuel, ce qui demande à l'apprenant d'établir un lien entre la forme et le sens, les deux étant sollicités. La présence d'exercices "problématiques" témoigne finalement de la double nature du signe linguistique, composé à la fois par un signifiant et un signifié : bien qu'à des moments donnés il soit possible de se concentrer davantage sur l'un ou sur l'autre, il n'en demeure pas moins qu'ils composent deux faces indissociables d'une même médaille. Nous aurions pu classer ces exercices avec des reformulations, ainsi que ceux impliquant une traduction, dans la catégorie que Littlejohn dédie aux activités se focalisant sur la relation entre le sens et la forme. Cependant, dans les manuels ces activités ne sont pas utilisées explicitement pour travailler sur la relation entre sens et forme : la traduction est à la fois un support pour des exercices grammaticaux (des phrases présentées en japonais à traduire en langue étrangère) ou encore un moyen de vérifier la compréhension d'un texte à travers une reformulation en langue maternelle. Pour cette raison, nous avons préféré comptabiliser ces quelques exercices ayant une double facette à la fois dans "forme" et "sens", laissant la dernière catégorie pour des activités se focalisant plus explicitement sur le rapport entre sens et forme. Dans cet ensemble, nous avons inséré un nombre d'occurrences très limités, avec des exercices comme celui de l'image ci-dessous :

 **Activité 5** 関連する左右の文を結びましょう。Reliez les bonnes propositions.

|               |   |                                   |
|---------------|---|-----------------------------------|
| J'ai faim.    | • | • Tu peux allumer le chauffage ?  |
| J'ai sommeil. | • | • Je voudrais aller à la piscine. |
| J'ai froid.   | • | • Tu as quelque chose à manger ?  |
| J'ai chaud.   | • | • Je voudrais boire du café.      |

**Image 7.7** Exercice d'association [ES1 57]

<sup>220</sup> Les parenthèses sont remplies par « Est-ce que » / « j'aime bien » / « Il y a » / « Je n'aime pas », les mêmes structures que l'on retrouve dans les pages précédant l'exercice.

Ici, l'association d'un état et d'un énoncé qui en découle demande non seulement de comprendre les phrases dans les deux colonnes, mais aussi d'établir un lien logique entre les deux, en particulier dans la mesure où les éléments sur la droite explicitent une visée perlocutoire qui peut être inférée à travers les propositions de gauche. Alors que l'exemple de cohésion textuelle fourni par Littlejohn (à savoir l'étude des reprises anaphoriques) relève d'un niveau d'apprentissage de la langue plus avancé, notre corpus montre diverses manières plus élémentaires de se concentrer sur le lien entre une forme ou une structure et son sens, comme l'exercice d'association dans l'image ci-dessus. Cela étant dit, comme le montre le Tableau 7.3, la plupart des exercices peuvent être classés au sein des deux premières catégories de "forme" et "sens", les activités créant un focus sur la relation entre les deux demeurant plus rares (mais plus sollicitées en FLE, malgré le niveau de langue plus élémentaire qu'en EFL) :

|                                  | EFL | FLE |                                  |
|----------------------------------|-----|-----|----------------------------------|
| B. FOCUS                         | TOT | TOT | B. FOCUS                         |
| Language system (rules or form)  | 44  | 54  | Language system (rules or form)  |
| Meaning                          | 58  | 16  | Meaning                          |
| Meaning/system/form relationship | 2   | 7   | Meaning/system/form relationship |

**Tableau 7.3** Distribution du focus des exercices dans le corpus d'EFL et FLE

De manière générale, les manuels d'anglais langue étrangère semblent beaucoup plus équilibrés en ce qui concerne leur focus, avec un nombre très similaire d'activités qui se concentrent sur la forme et sur le contenu mais une prédominance de ces dernières. En effet, le manuel [VQ1] est le seul à présenter plus d'activités liées à la forme qu'au contenu (20 contre 8), alors que dans tous les autres ouvrages d'EFL la tendance est l'inverse (avec environ deux fois plus d'exercices liés au contenu plutôt qu'à la forme, voire quatre fois plus dans le cas de [CR1]). Les activités liées au sens sont donc globalement majoritaires à l'intérieur des manuels d'EFL. Les méthodes de FLE, en revanche, montrent une tendance opposée avec une prédominance d'exercices liés à la forme plutôt qu'au contenu<sup>221</sup>. Ces résultats semblent encore plus significatifs dès lors qu'on les compare à ceux concernant la prise de parole, qui est plus sollicitée en FLE qu'en EFL. Or, les résultats de

<sup>221</sup> Du moins, dans le corps principal du manuel. Des exercices de compréhension écrite sont proposés dans certains cahiers d'exercices annexes, mais leur absence à côté des dialogues ou textes principaux de la méthode nous semble significative.

cette partie de l'analyse montrent que, bien que les apprenants de FLE s'expriment davantage que leurs semblables en EFL, le focus de leur parole n'est pas le sens (soit-il en compréhension ou en production), mais la forme : les activités se focalisent sur l'apprentissage et l'application systématique de règles syntaxiques, grammaticales ou sur des listes de vocabulaire, sans que lesdites structures soient interrogées dans leur sens. Autrement dit, ce n'est pas parce que les apprenants en FLE sont davantage sollicités à prendre la parole qu'en EFL qu'ils "communiquent" davantage. En EFL, les apprenants utilisent la langue étrangère pour accéder à un sens qui leur est transmis, plus que demandé, ce qui donne presque l'impression que la forme est secondaire par rapport au contenu.

### 7.3.3 Les opérations mentales

Dans la catégorie des opérations mentales sollicitées pour exécuter les activités proposées dans les manuels on retrouve à la fois des similitudes et des différences entre les manuels de FLE et d'EFL.

Nous avons ajouté trois catégories, qui ont émergé de l'analyse de notre corpus, aux 23 proposées par Littlejohn : *Translate*, *Learn by heart*, *Dictation*<sup>222</sup>. En ce qui concerne la présence de la traduction dans notre corpus, la raison se trouve sans doute dans le fait que ces manuels ont été conçus pour un public spécifique (au lieu de s'adresser à un public international) et peuvent, de ce fait, solliciter la langue maternelle des lecteurs aussi bien dans le corps du texte (préface, consignes, notes) que dans les activités elles-mêmes. L'apprentissage par cœur, quant à lui, est une pratique courante au Japon, mais rarement explicitée dans les manuels de langues étrangères en Europe, probablement en réaction aux méthodologies plus anciennes (grammaire-traduction, M.A.O. ou S.G.A.V.), bien que dans la pratique rien n'empêche de l'utiliser. Enfin, la dictée est une activité qui relève davantage des pratiques du FLE que de l'EFL : le corpus le confirme, avec sept exercices demandant une transcription fidèle des mots ou phrases entendus dans la piste audio en FLE et une absence totale de ce type d'activité en EFL<sup>225</sup>. Le Tableau 7.4 montre les opérations

---

<sup>222</sup> Bien que la dictée sollicite en quelque sorte une "répétition à l'identique" à l'écrit de ce que l'on entend, il nous a semblé préférable de la différencier de la répétition à voix haute d'un modèle oral.

<sup>225</sup> La dictée ne semble pas très sollicitée en EFL, mais il pourrait en être autrement. En effet, le rapport grapho-phonique en anglais n'est pas plus direct qu'en français et les pays anglophones ont aussi des pratiques éducatives impliquant des dictées, comme le « spelling bee » aux États-Unis (Read, 1941 ; Williams, 2008).

mentales sollicitées à travers les activités des unités portant sur la gastronomie en EFL et en FLE (pour une lecture plus facile, nous marquons en gras les chiffres les plus élevés).

|                                       | EFL       | FLE       |                                       |
|---------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------------|
| B. FOCUS                              | TOT       | TOT       | B. FOCUS                              |
| Repeat identically                    | 0         | <b>22</b> | Repeat identically                    |
| Repeat selectively                    | 2         | 3         | Repeat selectively                    |
| Repeat with substitutions             | 10        | 13        | Repeat with substitutions             |
| Repeat with transformations           | 9         | 3         | Repeat with transformations           |
| Repeat with expansion                 | 0         | 0         | Repeat with expansion                 |
| Retrieve from STM/working memory      | <b>45</b> | <b>36</b> | Retrieve from STM/working memory      |
| Retrieve from LTM                     | 17        | 3         | Retrieve from LTM                     |
| Formulate items into larger unit      | 2         | 0         | Formulate items into larger unit      |
| Decode semantic/propositional meaning | <b>26</b> | <b>20</b> | Decode semantic/propositional meaning |
| Select information                    | <b>36</b> | 11        | Select information                    |
| Calculate                             | 0         | 0         | Calculate                             |
| Categorise selected information       | <b>21</b> | 3         | Categorise selected information       |
| Hypothesise                           | 1         | 2         | Hypothesise                           |
| Compare samples of language           | 2         | 1         | Compare samples of language           |
| Analyse language form                 | 3         | 8,5       | Analyse language form                 |
| Formulate language rule               | 2         | 2         | Formulate language rule               |
| Apply stated language rule            | <b>29</b> | <b>20</b> | Apply stated language rule            |
| Apply general knowledge               | 10        | 6         | Apply general knowledge               |
| Negotiate                             | 3         | 0         | Negotiate                             |
| Review own FL output                  | 2         | 0         | Review own FL output                  |
| Attend to example/explanation         | <b>20</b> | <b>22</b> | Attend to example/explanation         |
| Research                              | 0         | 0         | Research                              |
| Express own ideas/information         | 16        | 8         | Express own ideas/information         |
| Translate                             | 14        | 6         | Translate                             |
| Learn by heart                        | 0         | 2         | Learn by heart                        |
| Dictation                             | 0         | 7         | Dictation                             |

**Tableau 7.4** Opérations mentales sollicitées dans les manuels d'EFL et de FLE

S'agissant des opérations cognitives requises par les activités des manuels, on constate aussi bien des similitudes que des différences : par exemple, les manuels d'EFL et de FLE exploitent tous les

deux davantage la mémoire de travail (ou mémoire à court terme) que la mémoire à long terme. Cela signifie que les activités requièrent des connaissances fraîchement apprises, comme une structure linguistique ou encore la réponse à une question présentes sur la même page. En EFL, la mémoire à long terme est aussi sollicitée, ce qui n'est presque pas le cas en FLE. On pourrait être tenté d'expliquer cette différence par la taille des unités (généralement plus longues en EFL qu'en FLE) ; cependant, certains manuels de français contiennent aussi des leçons s'étendant sur plusieurs pages ([ALD], [ES1] et [ES2] ont tous des unités de six pages) et ils ne sollicitent pas pour autant d'éléments appris en début d'unité ou dans les leçons précédentes lorsqu'ils touchent à la fin du chapitre. Il est donc possible que cette différence soit davantage liée à la pratique et au nombre d'heures de cours hebdomadaires permettant plus facilement aux enseignants d'EFL de réactiver des contenus travaillés en précédemment, mais cela reste une hypothèse à vérifier sur le terrain.

Une autre similitude entre les manuels d'EFL et de FLE est la nécessité d'appliquer une règle linguistique donnée afin de réussir l'exercice. Cependant, les méthodes de FLE présentent davantage d'exercices où il est question de répéter à l'identique ou avec des substitutions, là où les manuels d'EFL alternent substitution et transformation<sup>224</sup>. La répétition à l'identique, dénoncée par plusieurs chercheurs s'intéressant à l'enseignement de l'EFL au Japon (notamment depuis l'étude de Gorsuch, 1998) ne fait pas partie des instructions fournies explicitement par les manuels. La compréhension du contenu, sollicitée par les deux parties du corpus, s'accompagne en EFL par une demande fréquente de sélection d'informations qui correspond à la fois à des compréhensions écrites et orales. En FLE, cet aspect est beaucoup moins développé, comme le suggérait déjà le Tableau 7.3 avec les indices montrant le peu d'intérêt pour le sens au profit de la forme.

Deux autres opérations sollicitées en EFL et en FLE sont aussi l'expression de ses propres idées ou opinions, ainsi que la traduction : cette dernière activité est présente dans certains manuels de FLE, sous forme d'aide à la rédaction d'une phrase en français dont le manuel fournit le correspondant en japonais. Ce cas de figure se retrouve aussi dans certaines méthodes d'EFL, mais

---

<sup>224</sup> Dans les exercices de répétition avec des substitutions les apprenants répètent une forme de base en remplaçant des éléments donnés par d'autres (par exemple "J'aime le chocolat" devient "J'aime le jambon"), alors que les exercices de transformation demandent d'appliquer une règle modifiant souvent la syntaxe de la phrase (en guise d'exemple, on part d'une phrase affirmative et on la rend interrogative) (Littlejohn, 2011 : 208). Pour un exemple concret tiré de notre corpus et illustrant la différence entre les deux, nous renvoyons à l'Annexe I (Document 2).

ces dernières proposent en plus des activités où il est question d'expliquer *en japonais* les contenus lus en anglais. Le passage de la langue étrangère à la langue maternelle témoigne à ce moment-là du véritable intérêt des auteurs : la compréhension du message transmis par le texte et non la langue elle-même ou ses structures grammaticales.

### 7.3.4 L'autonomie et le groupe

Une fois la première partie de l'analyse (celle sur ce qui est attendu des apprenants) examinée, le cadre méthodologique de Littlejohn propose de se concentrer sur les personnes qui sont sollicitées pour faire les activités<sup>225</sup>. Nous présentons les résultats dans le tableau ci-dessous :

|                                               | EFL | FLE |                                               |
|-----------------------------------------------|-----|-----|-----------------------------------------------|
| B. FOCUS                                      | TOT | TOT | B. FOCUS                                      |
| Teacher and learner(s), whole class observing | 3   | 1   | Teacher and learner(s), whole class observing |
| Learner(s) to the whole class                 | 20  | 2   | Learner(s) to the whole class                 |
| Learners with whole class simultaneously      | 2   | 14  | Learners with whole class simultaneously      |
| Learners individually simultaneously          | 71  | 30  | Learners individually simultaneously          |
| Learners in pairs/groups; class observing     | 5   | 0   | Learners in pairs/groups; class observing     |
| Learners in pairs/groups; simultaneously      | 12  | 14  | Learners in pairs/groups; simultaneously      |
| Learner individually outside the class        | 5   | 2   | Learner individually outside the class        |

**Tableau 7.5** Distribution des activités entre exercices à faire en autonomie et en groupes

Dans les deux cas, les apprenants travaillent la plupart du temps de manière individuelle en simultané : c'est le cas d'exercices de compréhension, d'application d'une règle de grammaire ou de questions qui ne demandent pas explicitement de travailler en groupe ou de s'exprimer à voix haute. Cependant, on peut aussi remarquer une tendance plus forte des manuels d'anglais à

---

<sup>225</sup> Cette analyse a été effectuée tout d'abord à partir des consignes elles-mêmes (mention ou non d'une deuxième personne) ou de la nécessité, pour mener à bien l'exercice, d'une personne autre que l'apprenant ; dans les cas où les consignes n'étaient pas suffisamment explicites (pas de mentions dans un sens ou dans l'autre), nous nous sommes appuyée sur notre expérience en tant que professeure de langues étrangères pour déterminer l'exécution la plus probable. Naturellement, le manque de précisions dans les consignes fournit au passage une plus grande liberté aux professeurs, ce qui implique que la réalité d'un cours de langue où seraient utilisés ces manuels pourrait être différente des résultats montrés dans le Tableau 7.5.



proposer une prise de parole individuelle (et/ou avec le professeur) devant la classe<sup>226</sup>, ainsi qu'une proportion plus importante (statistiquement parlant) dans les méthodes de FLE de travaux de groupe. On aurait pu supposer davantage d'activités de groupe dans les manuels d'EFL puisque ces derniers sont très clairement conçus pour une utilisation dans une salle de cours, alors que les méthodes de FLE, n'étant pas soumises à des contraintes ministérielles et étant donc adaptables à un public plus vaste, pourraient être utilisées en autonomie. Cependant, la proportion est plus ou moins identique et les mentions de binômes, groupes ou camarades sont présentes à la fois en EFL et en FLE. Globalement, on observe une prédominance d'activités individuelles pour les deux langues, avec quelques exceptions concentrées dans certaines méthodes plus que d'autres.

Par ailleurs, nous constatons un nombre élevé d'activités en FLE où les apprenants s'expriment en même temps que le reste du groupe. Cependant, il ne s'agit pas d'échanges entre pairs<sup>227</sup>, mais d'un type d'activité concentré dans deux manuels qui proposent beaucoup d'exercices de répétition à voix haute afin d'améliorer la prononciation (exercices absents, du moins explicitement, des autres méthodes).

### 7.3.5 L'input des activités

La dernière partie du cadre de Littlejohn se concentre sur les contenus proposés par les manuels en termes d'input et output et détaillés suivant trois sous-catégories : la forme (*form*), l'origine (*source*) et la nature (*nature*). Dans le Tableau 7.6 sont présentées les caractéristiques de l'input des activités.

---

<sup>226</sup> Peut-être due à la pratique très courante des *speech contests* en anglais et dans les établissements scolaires en général. Cette pratique est absente des méthodes de FLE.

<sup>227</sup> Comme pourraient l'être le *speed dating* ou autres activités que l'on propose parfois dans les approches communicatives pour que les apprenants discutent entre eux alors que l'enseignant circule dans les rangs.

|                                  |  | EFL        |            |                                  | FLE                         |
|----------------------------------|--|------------|------------|----------------------------------|-----------------------------|
| <b>A. INPUT TO LEARNERS</b>      |  | <b>TOT</b> | <b>TOT</b> |                                  | <b>A. INPUT TO LEARNERS</b> |
| Form                             |  |            | Form       |                                  |                             |
| Graphic                          |  | 5          | 20         | Graphic                          |                             |
| Words/phrases/sentences: written |  | 73         | 50         | Words/phrases/sentences: written |                             |
| Words/phrases/sentences: oral    |  | 14         | 36         | Words/phrases/sentences: oral    |                             |
| Extended discourse: written      |  | 27         | 1          | Extended discourse: written      |                             |
| Extended discourse: oral         |  | 0,5        | 0          | Extended discourse: oral         |                             |
| Source                           |  |            | Source     |                                  |                             |
| Materials                        |  | 81         | 57         | Materials                        |                             |
| Teacher                          |  | 13         | 5          | Teacher                          |                             |
| Learner(s)                       |  | 0          | 0          | Learner(s)                       |                             |
| Outside the course/lesson        |  | 0,5        | 0          | Outside the course/lesson        |                             |
| Nature                           |  |            | Nature     |                                  |                             |
| Metalinguistic comment           |  | 5          | 13         | Metalinguistic comment           |                             |
| Linguistic items                 |  | 61         | 55         | Linguistic items                 |                             |
| Non-fiction                      |  | 39         | 4          | Non-fiction                      |                             |
| Fiction                          |  | 19         | 18         | Fiction                          |                             |
| Personal information/opinion     |  | 0          | 0          | Personal information/opinion     |                             |
| Song/Clip                        |  | 0          | 0          | Song/Clip                        |                             |

**Tableau 7.6** Caractéristiques des contenus proposés par les manuels en termes d'*input*

Les contenus des manuels se présentent de manière sensiblement différente entre manuels d'anglais et de français langue étrangère : dans les méthodes de FLE, on constate un bon équilibre entre textes écrits, supports visuels (photographies, illustrations) et supports audio ; par ailleurs, les contenus sont principalement présentés de manière multimodale, avec une association de textes et d'illustrations ou encore de pistes audio et de transcriptions ou de dessins. Les manuels d'EFL, quant à eux, se présentent majoritairement sous forme écrite : même si plusieurs photographies accompagnent les textes, elles sont rares à l'intérieur des activités elles-mêmes<sup>228</sup>, leur rôle étant principalement celui d'explicitier un référent cité dans le texte principal (par exemple un tableau qui aurait été nommé et dont on présente une reproduction).

<sup>228</sup> Lorsque c'est le cas, elles ont souvent la fonction de nouveaux supports de compréhension, en apportant plus d'informations ou de données.

La longueur de ces supports écrits constitue aussi une différence remarquable entre FLE et EFL : dans le premier cas, les tours de parole vont de deux à six (il est rare de trouver des dialogues plus longs), alors que même les deux manuels d'EFL consacrés aux niveaux plus bas proposent des dialogues contenant entre 8 et 11 tours de parole. De plus, la majorité des supports écrits en EFL ne sont pas des dialogues, mais des textes d'une ou plusieurs pages. Cet écart souligne aussi l'absence presque systématique d'oral dans les manuels d'EFL : les activités impliquant d'écouter des pistes audio sont rares et les supports pour ce type d'exercices ne sont pas mis à disposition des apprenants. Au contraire, les manuels de FLE présentent régulièrement des supports pour la compréhension orale et ces derniers sont accessibles à l'apprenant, que ce soit à travers un CD inclus dans le manuel ou un site Internet depuis lequel télécharger les fichiers.

Au chapitre 7.3.2, la tendance des méthodes d'EFL à se concentrer sur le contenu a déjà été opposée à celle des manuels de FLE à se focaliser davantage sur la langue. L'analyse des inputs confirme ce constat. En effet, même si la plupart des inputs aussi bien en FLE qu'en EFL sont de nature linguistique, on relève une prédominance d'éléments à caractère non fictif dans les manuels d'EFL. Les auteurs y présentent des faits réels, ils dressent les portraits de personnages ayant vraiment existé et évoquent des problèmes de société. Au contraire, les manuels de FLE présentent presque uniquement des situations fictives, inventées *ad hoc* afin de pouvoir expliquer au mieux l'objectif linguistique, ce qui est d'ailleurs renforcé par la présence plus importante en FLE qu'en EFL de commentaires métalinguistiques<sup>229</sup>. En résumé, bien que les objectifs linguistiques soient clairement affichés dans les deux types de méthodes, leur explicitation et présence est plus forte dans les manuels de français que dans ceux d'anglais, où les thèmes de l'unité l'emportent sur la langue.

### 7.3.6 L'output des activités

Comme cela a été fait pour l'input, l'output est analysé à travers sa forme, son origine et sa nature. Cependant, contrairement à l'input, l'output peut être parfois flou dans les manuels en raison d'une consigne peu précise. Qu'il s'agisse de la forme (orale ou écrite) ou de la longueur, l'analyste

---

<sup>229</sup> Qui, au passage, laissent davantage d'autonomie à l'apprenant que ne le font les manuels d'EFL, où cette fonction explicative doit être opérée par l'enseignant.

se trouve face à des consignes tantôt extrêmement détaillées (le nombre de mots y est précisé, ainsi que la nature orale ou écrite de la production demandée), tantôt plus vagues, comme c'est le cas dans l'Image 7.8 (suivie de son analyse linguistique et de sa traduction).

**Pour découvrir 2** (05')

1. 「私は～が好きではない」という表現に下線を引きなさい。
2. Il y a という表現はどんな意味ですか。
3. 食べもの, 飲みものを表す語の前にあることばを○で囲みなさい。
4. どんなときに Merci と言っていますか。

**Image 7.8** Activité de réflexion sur les formes linguistiques présentées dans le manuel [ALD 19]

1. "watashi wa ~ga suki dewanai" to iu hyōgen ni kasen wo hikinasai.

(1. "Je TOP ...NOM aimer COP.NEG" CIT dire expression LOC souligner.IMP.POL.)

« 1. Soulignez l'expression qui signifie "je n'aime pas ...". »

2. Il y a to iu hyōgen wa donna imi desu ka.

(2. Il y a CIT dire expression TOP quel-type signification COP Q.)

« 2. Que signifie l'expression *il y a* ? »

3. tabemono, nomimono wo arawasu go no mae ni aru kotoba wo ○ de kakominasai.

(3. Plat, boisson ACC représenter mot GEN devant LOC exister mot ACC cercle INS encercler.IMP.POL.)

« 3. Encercliez avec ○ le(s) mot(s) qui précède(nt) les mots qui indiquent de la nourriture et des boissons. »

4. donna toki ni Merci to itte imasu ka.

(4. Quel-type temps TMP Merci CIT dire.TE ASP.POL Q.)

« 4. À quel(s) moment(s) dit-on *Merci* ? »

Comme on peut le voir à travers ces exemples, une partie des consignes présente un output explicite en termes de forme (souligner, entourer), alors que l'autre reste très vague : les apprenants pourraient répondre aux questions 2 et 4 aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Dans ces situations ambiguës, nous avons interprété la forme requise pour l'output en fonction du contexte de l'activité et de l'option qui nous semblait la plus probable, ce qui laisse sûrement une marge d'erreur à notre interprétation. Les résultats de l'analyse sont présentés dans le Tableau 7.7.

|                                  |  | EFL        |            |                                  | FLE |
|----------------------------------|--|------------|------------|----------------------------------|-----|
| <b>A. OUTPUT TO LEARNERS</b>     |  | <b>TOT</b> | <b>TOT</b> | <b>A. OUTPUT TO LEARNERS</b>     |     |
| Form                             |  |            | Form       |                                  |     |
| Graphic                          |  | 6          | 3          | Graphic                          |     |
| Words/phrases/sentences: written |  | 61,5       | 31         | Words/phrases/sentences: written |     |
| Words/phrases/sentences: oral    |  | 30,5       | 28,5       | Words/phrases/sentences: oral    |     |
| Extended discourse: written      |  | 2          | 0          | Extended discourse: written      |     |
| Extended discourse: oral         |  | 2          | 0          | Extended discourse: oral         |     |
| Source                           |  |            | Source     |                                  |     |
| Materials                        |  | 82         | 55,5       | Materials                        |     |
| Teacher                          |  | 0          | 0          | Teacher                          |     |
| Learner(s)                       |  | 12,5       | 5          | Learner(s)                       |     |
| Outside the course/lesson        |  | 3          | 0          | Outside the course/lesson        |     |
| Nature                           |  |            | Nature     |                                  |     |
| Metalinguistic comment           |  | 1          | 4          | Metalinguistic comment           |     |
| Linguistic items                 |  | 54         | 52,5       | Linguistic items                 |     |
| Non-fiction                      |  | 42         | 5          | Non-fiction                      |     |
| Fiction                          |  | 13         | 12         | Fiction                          |     |
| Personal information/opinion     |  | 13,5       | 6,5        | Personal information/opinion     |     |
| Song/Clip                        |  | 0          | 0          | Song/Clip                        |     |

**Tableau 7.7** Caractéristiques des contenus proposés par les manuels en termes d'*output*

Il paraît évident que les manuels de FLE s'efforcent beaucoup plus d'équilibrer l'output entre forme écrite et orale que les méthodes d'EFL, où l'écrit l'emporte largement. On constate par ailleurs que la production (orale ou écrite) longue est pratiquement toujours absente des deux parties du corpus, bien que sollicitée de manière anecdotique en EFL.

De manière générale, le tableau permet d'observer que dans les méthodes d'EFL on demande plus explicitement un contenu externe à celui du cours que dans les ouvrages de FLE : il peut s'agir de contenus relatifs à la vie de l'apprenant ou encore de l'école. Ce constat renforce le résultat du Tableau 7.4 montrant que l'opinion personnelle ou les informations concernant l'apprenant sont davantage sollicitées en anglais qu'en français langue étrangère. Cependant, il nous semble judicieux de nuancer ces conclusions en observant qu'il est sans doute plus simple de demander aux élèves d'effectuer un travail de recherche d'informations extérieures à celles qui sont fournies

par le manuel dans le cadre d'un cours ayant lieu plusieurs fois par semaine ; au contraire, les plus petites unités du FLE (2 ou 4 pages, le plus souvent) tendent à présenter le nécessaire à l'intérieur de l'ouvrage et à ne pas demander explicitement d'en sortir.

Enfin, les résultats de l'analyse de l'input et de l'output se rejoignent en ce qui concerne leur nature : le tableau montre une prédominance d'activités où l'apprenant doit s'exprimer sur un point de langue. Toutefois, celles-ci sont contrées en EFL par un nombre presque identique d'occurrences liées à un contenu non fictionnel et, bien que de manière moins importante, d'opinion personnelle. Cette dernière est aussi sollicitée en FLE, mais dans une moindre mesure, car la plupart du temps la nature de l'output est liée à la langue ou encore à des situations fictives.

Au vu de ces résultats, il nous semble nécessaire d'ajouter une remarque liée au contenu de ces activités, de manière à ne pas provoquer de lecture trop rapide des tableaux d'analyse. Nous avons constaté que les manuels de FLE se concentrent majoritairement sur la langue et sur son utilisation pratique, sans pour autant toucher véritablement à la personne de l'apprenant. D'un autre côté, les manuels d'EFL présentent des faits réels et des problèmes de société, mais là non plus la vraie opinion ou le quotidien de l'apprenant (en tant que lycéen) ne sont véritablement sollicités. En effet, dans la majorité des cas, les contenus sont liés à des domaines vis-à-vis desquels le lecteur doit apprendre à se positionner et à exprimer une opinion (plus ou moins guidée, plus ou moins personnelle), mais cela ne constitue pas vraiment une occasion pour l'apprenant de parler de lui-même. En conclusion, dans les deux cas, que ce soit à travers les situations fictives des manuels de FLE ou la réalité sociale de ceux d'EFL, l'apprenant en lui-même en tant que jeune lycéen tend à disparaître, son opinion étant rarement requise et les informations personnelles le concernant peu ou pas sollicitées.

### *7.3.7 Bilan global de la comparaison*

Globalement, ce qui émerge de l'analyse des unités portant sur la gastronomie est une forte présence d'activités où la prise de parole de l'apprenant n'est pas requise, que ce soit dans les manuels d'EFL ou de FLE. S'agissant du focus des exercices, on constate un plus grand intérêt dans les manuels de FLE pour la forme (structures linguistiques, vocabulaire), alors que les manuels d'anglais se concentrent à la fois sur la forme et sur le contenu, avec une prédominance de ce dernier. Non seulement l'apprenant est globalement peu sollicité, mais le corpus contient

également en majorité des exercices pouvant être réalisés de manière individuelle en simultanément (tous les apprenants en même temps, sans échanges entre eux). En ce qui concerne les opérations cognitives exigées pour la réalisation des activités, les manuels montrent des habitudes similaires en EFL et FLE, comme la sollicitation de la mémoire à court terme, l'application des règles linguistiques apprises et la concentration sur l'exemple ou l'explication. Des différences émergent en ce qui concerne la complexité des exercices<sup>250</sup> et leur conception<sup>251</sup>. Certaines activités caractérisent davantage une partie du corpus que l'autre : c'est le cas de la dictée et (dans une moindre mesure) de l'apprentissage par cœur en FLE, ainsi que de la traduction, plus sollicitée en EFL. Globalement, l'importance attachée à la compréhension, à l'expression de l'opinion personnelle ou à une recherche d'éléments externes à ceux qui sont fournis par le manuel sont des caractéristiques qui semblent définir les manuels d'anglais et pas ceux de français.

L'analyse du type de contenu associé à chaque activité permet encore une fois de dresser des différences entre FLE et EFL, avec un effort du premier pour équilibrer l'écrit, l'oral et l'aspect visuel, alors que les manuels d'anglais assurent la prédominance du texte écrit (plus fréquent et plus long qu'en FLE). Les manuels de FLE semblent favoriser une utilisation potentiellement autonome du manuel, alors qu'en EFL l'apprenant dépend davantage de l'explication du professeur et de sa présence pour avoir accès à une certaine partie du contenu. Finalement, bien que les deux catégories de manuels développent une majorité d'activités à nature linguistique, les manuels d'anglais contrent cette tendance avec une large exploration de la dimension non fictionnelle des contenus et des productions demandées aux apprenants, ce qui crée un contraste très net avec les manuels de FLE où prédomine la fiction.

En conclusion, la comparaison entre les deux parties du corpus permet déjà de dresser quelques caractéristiques opposant les manuels de FLE et d'EFL sur un plan structural et ce, quelle que soit la méthodologie didactique proposée par les ouvrages.

---

<sup>250</sup> En guise d'exemple, on a des répétitions à l'identique ou avec substitutions en FLE, qui s'opposent aux substitutions et transformations en EFL. Cette différence est liée à la fois au niveau de langue (la transformation étant plus complexe que la substitution) et à des pratiques apparemment diverses, puisqu'aucun manuel d'EFL ne propose explicitement de répétition identique.

<sup>251</sup> Par exemple, les manuels de FLE présentent un grand nombre d'exercices lacunaires (exercices à trous), alors qu'en EFL les auteurs alternent entre ces derniers et d'autres où les réponses sont déjà fournies et il faut les classer (mettre les mots dans le bon ordre, dans l'espace adéquat).

## 7.4 Analyse linguistique : positionnement des auteurs et prise en compte des lecteurs

Ce qu'il nous intéresse d'examiner à travers l'analyse contrastive, ce sont les stratégies discursives mises en place par les auteurs, car elles nous permettent d'accéder à leur positionnement et à mieux définir le genre de discours des manuels. Comme le souligne Vion, « le locuteur construit une image de lui, mais aussi de ses allocutaires (et dont de la relation) dans son message » (2001 : 333) et ce sont précisément ces images que nous entendons interroger. Pour ce faire, nous allons examiner les traces de subjectivités qui émergent nonobstant l'*effacement énonciatif*<sup>252</sup> qui caractérise le genre du manuel scolaire (Vion, 2001 ; Rabatel, 2003). Pour commencer, les marques linguistiques examinées seront les déictiques et substantifs permettant de se référer aux auteurs, aux lecteurs, ou encore aux deux<sup>253</sup> (cf. 7.4.2 et 7.4.3). Ensuite, une analyse des modalités, de la modalisation et des marques d'intensité permettra de rendre compte du ton (toujours au sens de Maingueneau) appliqué par les auteurs (cf. 7.4.4). D'autres précisions concernant la subjectivité des auteurs seront apportées par l'étude des marques évaluatives présentes dans le corpus de travail (suivant les propositions de Kerbrat-Orecchioni présentées dans le chapitre 4). Enfin, nous terminerons cette analyse en explicitant certaines caractéristiques de l'éthos discursif construit par les auteurs par le biais de modes verbaux, présumés et en comparant un certain nombre de représentations discursives (von Münchow, 2021a) (cf. 7.4.6 et 7.4.7).

Là où le corpus le permet, nous mettons en lumière les différences entre phénomènes linguistiques similaires (par exemple, l'utilisation des modalités épistémiques à la fois en FLE et en EFL). De manière analogue à l'analyse didactique, le chapitre se termine sur une brève conclusion permettant de faire le bilan des caractéristiques observées et de faire état de nos remarques.

### 7.4.1 Un effacement généralisé des auteurs dans les manuels

Dans le chapitre 4.2.1, nous avons présenté quelques réflexions en analyse du discours sur le genre du manuel scolaire, défini comme un lieu d'énonciation détachée (Maingueneau, 2014 : 144) au

---

<sup>252</sup> L'effacement énonciatif « constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il "objectivise" son discours en "gommant" non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable » (Vion, 2001 : 334).

<sup>253</sup> Voire, à de tierces personnes (cf. 7.4.2.3).



sein d'un discours didactique qui se construit « comme s'il n'y avait pas de sujet d'énonciation spécifique » (Guespin, 1971 : 23). Comme le souligne Vion, « l'effacement énonciatif constitue une stratégie permettant au locuteur de ne pas parler à la première personne », mais « ce choix, largement non conscient, ne signifie pas pour autant une absence du locuteur, ni même un effacement de la subjectivité » (2001 : 345). Dans l'optique de prendre en considération l'effacement énonciatif imposé par le genre du manuel scolaire, nous passerons donc en revue un éventail de marques linguistiques permettant de rendre compte de la présence de l'auteur au prisme des représentations qu'il véhicule de son lecteur et du rapport qu'il tisse avec ce dernier.

#### *7.4.2 Entre inclusion et exclusion en EFL*

Nous avons vu que les équipes de rédaction des manuels d'anglais langue étrangère sont essentiellement composées de Japonais. En effet, les quelques exceptions ne dépassent jamais deux ou trois participants sur des listes qui peuvent compter entre 10 et 15 auteurs à des niveaux différents, comme en témoigne aussi l'étude ethnographique de Hardy :

There are four major categories of participants in the textbook writing process: a small group of four at the emeritus level who provide general guidance and comments; the *honbu-in*, a core group of five writers who set the parameters and topics of the book, make the final decisions and do most of the close final writing; a broad group of about twenty-four writers who submit materials for consideration by the core group and create first drafts; and editors assigned by the publishing company to the project.

(Hardy, 2015 : 36)

Les groupes d'auteurs de FLE, quant à eux, sont majoritairement mixtes, avec un nombre équilibré de Japonais et de Français. Loin d'être anecdotique, cette caractéristique semble permettre aux auteurs d'EFL d'afficher une plus grande proximité avec leurs lecteurs, que ce soit à travers des déictiques ou substantifs inclusifs (cf. 7.4.2.2) ou encore à travers un appel à des représentations communes (cf. 7.4.7).

##### *7.4.2.1 Sollicitation de l'apprenant*

L'utilisation du pronom personnel est rare en japonais, comme le montre l'opposition de phrases en anglais et en japonais dans l'Image 7.9.

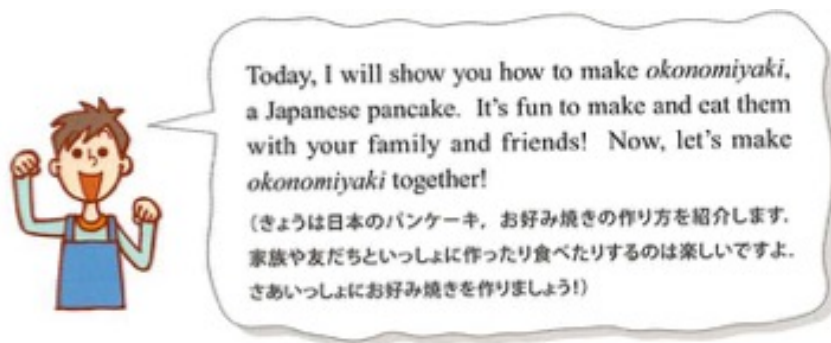


Image 7.9 Extrait d'une unité *Culture talk* sur la cuisine [PAS 64]

Bien que la traduction soit fidèle, la description linguistique montre clairement l'absence de pronoms dans les phrases en japonais, ce qui correspond à une utilisation standard de la langue :

(きょうは日本のパンケーキ、お好み焼きの作り方を紹介します。家族や友達と一緒につくったり食べたりするのは楽しいですよ。さあ一緒にお好み焼きを作りましょう!) [PAS 64]

kyō wa nihon no PANKĒKI, okonomiyaki no tsukurikata wo shōkai shimasu. kazoku ya tomodachi to issho ni tsukuttari tabetari suru no wa tanoshii desu yo. sā issho ni okonomiyaki wo tsukurimashō!

(Aujourd'hui TOP Japon GEN pancake, okonomiyaki GEN manière-de-faire ACC présentation faire.POL. Famille et amis COM ensemble ADV préparer.REP manger.REP faire NML TOP amusant COP PP. PP ensemble ADV okonomiyaki ACC préparer.POL.VOL!)

« Aujourd'hui, [je] [vous] présente comment préparer des *okonomiyaki*, les *pancakes* japonais. Il est amusant de les préparer et de les manger avec sa famille ou ses amis. Allons, préparons des *okonomiyaki* ensemble ! »

Nous traduisons avec « je » en raison de la présence du personnage et du phylactère, tout en soulignant l'absence de pronoms dans la phrase japonaise<sup>234</sup>. Dans ce cas, le passage à la langue anglaise permet de montrer de manière plus évidente la sollicitation de l'apprenant à travers le pronom personnel « you » et le déterminant « your ». L'adverbe « together » (いっしょに *issho ni*) devient aussi une sorte de déictique, dans la mesure où il réfère à un ensemble de personnes comprenant le locuteur fictif de cet énoncé mis en scène ainsi que son lecteur. Ce dernier est également sollicité, en japonais, par la particule pragmatique « yo » (よ) à la fin de la deuxième phrase («楽しいですよ。」 *tanoshii desu yo*) : celle-ci indique une information dont le degré de connaissance est plus élevé pour le locuteur que pour son interlocuteur (Iwasaki, 2013 : 67), pour qui elle est supposée représenter une nouveauté. Au lieu d'utiliser une simple affirmation, le choix

<sup>234</sup> Pareillement, dans la deuxième phrase on mentionne la famille (家族 *kazoku*) et les amis (友達 *tomodachi*), mais on peut tout à fait considérer cette phrase comme une affirmation très générale ("Il est amusant de manger les *okonomiyaki* avec la famille").

des auteurs d'inclure cette particule permet de mettre en scène plus facilement une interaction (où le personnage donne de "nouvelles" informations à son interlocuteur) et de rendre le lecteur plus actif dans son apprentissage (Wang, 2012 : 113).

Dans les textes, questions et consignes en anglais il est possible de trouver un certain nombre d'occurrences correspondant à la deuxième personne, bien que les référents semblent divers :

- (2) Which food in the dishes above do you like the best? [MW1 73]<sup>235</sup>
- (3) Today, I will show you how to make *okonomiyaki*, a Japanese pancake. It's fun to make and eat them with your family and friends! Now, let's make *onokomiyaki* together!
- きょうは日本のパンケーキ、お好み焼きの作り方を紹介します。家族や友達といっしょに作ったり食べたりするのは楽しいですよ。さあいっしょにお好み焼きを作りましょう！ [PAS 64]
- kyō wa nihon no PANKĒKI, okonomiyaki no tsukurikata wo shōkai shimasu. kazoku ya tomodachi to issho ni tsukuttari tabetari suru no wa tanoshii desu yo. sā issho ni okonomiyaki wo tsukurimashō!
- (Aujourd'hui TOP Japon GEN pancake, okonomiyaki GEN manière-de-faire ACC présentation faire.POL. Famille et amis COM ensemble ADV préparer.REP manger.REP faire NML TOP amusant COP PP. PP ensemble ADV okonomiyaki ACC préparer.POL.VOL!)
- « Aujourd'hui, [je] [vous] présente comment préparer des *okonomiyaki*, les *pancakes* japonais. Il est amusant de les préparer et de les manger avec sa famille ou ses amis. Allons, préparons des *okonomiyaki* ensemble ! »
- (4) You may associate farming in Japan with problems such as a heavy work load and the lack of successors. However, Japanese agriculture is now heading for a new course with high potential of success.
- What will Japanese agriculture be like in the future? [NOW 136]
- (5) From the perspective of breeding, you should not widely plant only one variety of a certain crop. [UNI 112]

L'extrait (2) est un exemple de question de sensibilisation adressée directement à l'apprenant, alors que dans l'exemple (3), déjà présenté dans l'Image 7.9, les auteurs mettent en scène un dialogue entre un personnage du manuel et son lecteur. L'extrait (4) se différencie des deux premiers, puisque dans ce cas-ci le pronom personnel apparaît à l'intérieur du texte principal et sert à anticiper l'opinion du lecteur sur le thème de l'unité pour ensuite la renverser ; cependant, il serait aussi possible de le concevoir de manière plus impersonnelle (par exemple, "one may associate" ou "on pourrait associer" en français), ce qui est aussi le cas dans l'extrait (5). À la première lecture, cette phrase ne semble pas spécialement s'adresser à un lycéen japonais, mais plutôt à un agriculteur ; néanmoins, elle se trouve à la fin d'un long texte prônant la biodiversité

---

<sup>235</sup> Lorsque nous présentons des extraits du corpus (et sauf indication contraire), c'est nous qui soulignons pour mettre en relief certaines marques linguistiques. D'autres signes d'emphase (comme le gras ou l'italique) sont à considérer comme présents dans l'ouvrage d'origine.

et inclut une injonction qui semble s'appliquer à un ensemble aussi vaste qu'impersonnel de référents en répétant le message principal transmis par le texte ("les humains en général" ne devraient pas faire de la monoculture). Il y a donc des cas où le pronom « you » indique de manière très directe le lecteur en tant qu'apprenant et d'autres où ce dernier est conçu en tant que membre d'une société plus large.

Alors que cette dernière utilisation du pronom de deuxième personne ne semble concerner que les exemples en anglais, la première (adresse directe au lecteur-apprenant) se retrouve aussi dans quelques consignes en japonais marquant justement la présence du lecteur :

- (6) 本文の内容を踏まえて、あなたの意見を書きましょう。[MW1 82]

honbun no naiyō wo fumaete, anata no iken wo kakimashō.

(Texte GEN contenu ACC se-baser.TE, tu GEN opinion ACC écrire.POL.VOL.)

« Écris ton opinion en te basant sur le contenu du texte ! »

- (7) あなたの学校の規則を、3つ書いてみよう。[VQ1 41]

anata no gakkō no kisoku wo, mittsu kaite miyō.

(Tu GEN école GEN règle ACC, trois.QTF écrire.TE ASP.VOL.)

« Essaie d'écrire trois règles de ton école ! »

- (8) あなたの意見を発表してみましよう。[NOW 81]

anata no iken wo happyō shite mimashō.

(Tu GEN opinion ACC présentation faire.TE ASP.VOL.)

« Essaie de présenter ton opinion ! »

L'utilisation du pronom « tu » (あなた anata) suivie d'une particule marquant, dans ces contextes, le génitif (の no), permet aux auteurs d'insister sur le fait que les apprenants expriment leur propre opinion ou des informations concernant leur vie (et pas, par exemple, "les règles de l'école" en général). Cela dit, l'extrait (6) montre également que l'opinion de l'apprenant doit être « basée sur les contenus du texte », ce qui tend à nuancer légèrement la liberté de cette expression sollicitée. Une autre possibilité pour la langue japonaise d'exprimer le même sens est actualisée dans l'extrait suivant à travers le pronom « soi » (自分 jibun) :

- (9) 自分の得意な料理の作り方を書いて、発表しよう。[PAS 65]

jibun no tokui-na ryōri no tsukurikata wo kaite, happyō shiyō.

(Propre GEN spécial-ATT plat GEN manière-de-faire ACC écrire.TE, annonce faire.VOL.)

« Écris et présente comment préparer ta propre spécialité [culinaire] ! » <sup>236</sup>

---

<sup>236</sup> Ici, la « spécialité culinaire » est à entendre au sens de plat qu'on est habitué à faire, que l'on ne rate jamais (et pas au sens d'un plat que l'on aurait inventé).

Finalement, on voit donc que l'apprenant peut être sollicité directement, mais bien que les moyens linguistiques pour le faire existent à la fois en anglais et en japonais, ce type d'occurrences demeure extrêmement rare, avec une moyenne de trois par manuel. Par conséquent, il s'agit plutôt d'une caractéristique très peu exploitée par les auteurs des manuels d'anglais, tous niveaux confondus.

#### 7.4.2.2 Inclusion auteur-lecteur

À défaut de pouvoir observer une figure auctoriale explicite et bien visible dans son individualité, il est possible, dans le corpus de manuels d'anglais, de remarquer une inclusion intégrant à la fois les auteurs et leurs lecteurs. Cet effet peut être construit à travers différentes unités linguistiques : dans l'extrait (3), c'est l'adverbe « together » qui permet au personnage de fiction du manuel de s'adresser à son lecteur en mettant en scène une situation de communication les impliquant tous les deux. Néanmoins, cet exemple est unique, les auteurs ne présentant généralement pas d'avatar à travers lequel communiquer avec les apprenants. Ce qui permet aux auteurs de créer un effet d'inclusion avec leurs lecteurs est l'origine commune qu'ils partagent et qui ressort, entre autres, à travers l'utilisation de pronoms personnels :

- (10) Japan is a rich country. We are the third largest economy in the world. We have enough money to build dams and the maglev. Why can't we help poor people? We don't need NPO's. [CR1 71]
- (11) "Helping" others is not easy. Sometimes we send the wrong message when we say, "Can I help you?" We mean well, but we sometimes send the message, "You are not OK; you need to change." [CR1 68]
- (12) The United Nations says there will be 9 billion people on Earth by 2050. To feed everyone will require a 75 percent increase in food production. One way to meet this goal is to increase wheat production. But to be successful, we need to breed varieties that give the greatest yield. Also, the breeding program requires a large and diverse gene pool, which gives you lots of choices. [UNI 108]

Dans l'extrait (10), le pronom personnel « we » agit par association en tant que reprise anaphorique infidèle du nom du pays (« Japon ») et signifie “les Japonais”. Le fait d'utiliser directement le pronom, au lieu de passer par le gentilé, permet de créer un lien d'inclusion entre l'auteur et son lecteur, interpellé directement en tant que membre de ce « nous ». D'ailleurs, l'anaphore<sup>257</sup> permet d'insister sur l'effet de proximité produit à travers ce pronom. L'inclusion créée dans les exemples qui suivent est moins restreinte, dans la mesure où ces extraits ne mettent pas en place une

---

<sup>257</sup> Entendue ici dans le sens de figure de style (répétition du même mot en début de phrase).

équivalence entre “nous” et “Japonais”, mais plutôt entre “nous” et “êtres humains”. Dans l'extrait (11), les auteurs présentent des généralités applicables à un ensemble aussi vague que large de référents ; il en va de même pour l'exemple (12), où ce ne sont ni les auteurs ni les lecteurs qui doivent accomplir directement la tâche en question, mais où l'utilisation du pronom de première personne, accompagné d'une injonction, permet de renforcer le sens d'interpellation directe créé par cette phrase. Si nous soulignons ce pronom en particulier, c'est qu'il s'agit d'un choix des auteurs japonais, comme on peut le voir en comparant l'exemple (12) à l'ouvrage original d'où est tiré cet extrait :

To wrest greater quantities of food from a wheat field, you need to breed varieties that give the greatest yield, that is, the greatest number of bushes per acre.

To be successful, your breeding program requires a large and diverse gene pool, which gives you lots of choices.

(Dworkin, 2009 : 9)

Comme on peut le constater, l'auteur emploie un « you » générique dans son texte, alors que les auteurs du manuel remplacent le premier par un « we », sans doute pour interpeler plus directement le lecteur, mais pas le dernier (« which gives you lots of choices »), ce qui crée une certaine hétérogénéité d'une phrase à l'autre. Cela étant dit, on voit que l'utilisation du pronom permet de créer un lien d'inclusion entre auteurs et lecteurs, que ce dernier corresponde à une proximité en tant que Japonais ou qu'êtres humains. Ce type d'inclusion allant vers l'universalisme se retrouve dans d'autres formules comme celle-ci :

(13) Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of culture. So *washoku* should be preserved for future generations. [MW1 80]

Bien que les générations futures excluent par définition la personne de l'auteur ou du lecteur, l'utilisation de la modalité déontique et du topos du danger<sup>238</sup> associée aux « générations futures » montre une responsabilité collective qui dépasse tout intérêt individuel, créant un but commun réunissant une diversité de peuples et cultures (Sholomon-Kornblit, 2020) qui va tout à fait dans le sens de l'universalisme et de la collectivisation (van Leeuwen, 1996) du « we » des extraits précédents.

---

<sup>238</sup> Exprimé ici par le verbe « préserver » et sa connotation de protection de quelque chose de fragile.

En plus du pronom personnel, on constate un effet d'inclusion à travers la mention explicite de la nationalité commune aux auteurs et aux lecteurs :

- (14) A typical *washoku* meal has rice, soup, and three other dishes such as fish and vegetables. This is a meal which Japanese people often eat.  
Third, *washoku* looks beautiful. The colours of the food show the beauty of nature. People often use plates which match the food. [MW1 76]
- (15) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed. [MW1 78]
- (16) The government reports that more than 15 percent of Japanese people live below the relative poverty line. For the elderly this number is more than 20 percent. I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. [CR1 65]

En soi, le syntagme « Japanese people » inclut les auteurs et ses lecteurs. Cependant, par rapport à l'utilisation plus directe du pronom personnel « we », ce syntagme produit un effet de détachement, créant une sorte de tiers qui devient le sujet de séquences textuelles descriptives ou explicatives. D'une certaine manière, on peut imaginer que le lecteur fait partie des personnes mentionnées dans les extraits (14) et (15)<sup>239</sup>, mais le texte ne le sollicite plus directement, préférant parler des Japonais comme si cela concernait moins directement les lecteurs<sup>240</sup>. Cet effet est parfois contrebalancé par un retour aux pronoms, comme c'est le cas dans l'extrait (15) dont nous présentons le cotexte immédiat :

- (15b) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed.  
First, Japan imports much of its food. In other words, what you eat may come from foreign countries. [MW1 78]

Grâce à la reprise anaphorique partielle, les auteurs renouent le lien entre un « Japanese people » plus descriptif et détaché et le « you » du lecteur concerné par ce qui se passe dans le texte<sup>241</sup>. Dans ce cas, la présentation du cadre général sur un ton de vérité (aspect accompli, liens cause-conséquence, phrases télégraphiques) permet de mieux argumenter ce qui va suivre, à savoir une mise en garde (dans la suite du texte) contre l'origine étrangère des aliments qui composent les

---

<sup>239</sup> Peut-être aussi des personnes dont parle l'exemple (16), bien que les exemples du texte de personnes habitant sous une tente sans rien à manger ne correspondent peut-être pas à la représentation-type du lycéen moyen pour l'auteur et le lecteur japonais.

<sup>240</sup> Suivant les termes proposés par van Leeuwen (1996), on se trouve ici face à une *assimilation*, par opposition à une *individualisation*.

<sup>241</sup> En passant par l'objectivation des citoyens à travers l'utilisation métonymique de « Japan » dans ce que van Leeuwen définit une *spatialisation* (1996 : 59-60).

plats que l'apprenant connaît et consomme sûrement régulièrement. Dans d'autres contextes, l'utilisation du syntagme « Japanese people » peut aussi relever d'une volonté, de la part des auteurs, de fournir un modèle aux lecteurs pour qu'ils apprennent eux-mêmes à parler de leur pays et de leurs traditions.

Globalement, on peut constater une présence relativement importante de ce type d'indices, mais on remarque aussi que ces derniers ont souvent tendance à créer un rapport d'inclusion plus large qu'un simple « Je + Tu » constitué par l'auteur et le lecteur : dans une majorité des cas, l'apprenant est sollicité en tant que membre d'une communauté (« Japanese people ») ou encore d'une espèce (l'espèce humaine), transcendant toute nationalité.

#### 7.4.2.3 Représentation des acteurs sociaux

Parallèlement au mouvement d'inclusion qui permet aux auteurs de solliciter en quelque sorte leurs lecteurs, nous avons constaté l'effet opposé, à savoir une présence importante de mentions dont le référent ne peut être associé ni à l'auteur, ni au lecteur. Celles-ci se traduisent à la fois par des sujets individuels et collectifs, souvent opposés : un acteur individualisé ressort encore plus quand il est confronté à un groupe dont on suppose une certaine homogénéité (van Leeuwen, 1996 : 50). La plupart du temps, les manuels présentent des acteurs individualisés à travers une *nomination* (van Leeuwen, 1996 ; 2008) : c'est le cas des "personnages" sur lesquels porte le chapitre 8. Ici, nous présentons des exemples différents, où les acteurs subissent une dépersonnalisation (*impersonalisation* dans les termes de van Leeuwen) et sont présentés en tant qu'individus (*individualisation*) ou groupes (*collectivisation* et *fonctionnalisation*).

Au sein du corpus, l'individualisation est majoritairement liée à l'argument d'autorité, comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

- (16) The government reports that more than 15 percent of Japanese people live below the relative poverty line. For the elderly this number is more than 20 percent. I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. [CR1 65]
- (12) The United Nations says there will be 9 billion people on Earth by 2050. To feed everyone will require a 75 percent increase in food production. One way to meet this goal is to increase wheat production. But to be successful, we need to breed varieties that give the greatest yield. Also, the breeding program requires a large and diverse gene pool, which gives you lots of choices. [UNI 108]



Dans ces deux exemples, la source d'énonciation est utilisée pour asseoir la crédibilité de l'information présentée en position rhématique et fonctionne donc de manière classique en tant qu'argument d'autorité : il est utilisé pour que l'information ne soit pas mise en discussion et souligne la force de l'institution au pouvoir.

Cette individualisation contraste avec l'assimilation proposée dans les extraits (14) à (16), où le peuple est représenté en tant que groupe homogène (van Leeuwen, 1996 : 50), ainsi qu'avec d'autres manières de présenter des acteurs sociaux. C'est le cas de la fonctionnalisation, où les auteurs utilisent une description très générale à travers une activité qui caractérise les personnages, comme le montrent les exemples ci-dessous :

- (17) All the experts agreed that the leaf blight's wide impact had been triggered by genetic uniformity in the corn, which had been brought on by improvements in breeding. [UNI 108]
- (18) Farmers have taken great pains to grow better and more beautiful products to overcome the disadvantage of their farmland. You may have seen orchards workers put a bag on each apple or peach by hand. [NOW 138]
- (19) What if terrorists also blew up the fields and silos? It didn't serve to calm anyone when the outgoing secretary of health and human services, Tommy Thompson, said in December 2004, "For the life of me, I cannot understand why the terrorists have not ... attacked our food supply because it is so easy to do." [...] In Zambia, where local scientists were attempting to develop a bank for germ plasm collection, thieves showed up with guns. [UNI 110]
- (20) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. [CR1 63]

Dans le premier extrait nous sommes encore face à une source d'autorité, mais cette fois-ci on passe d'une entité unique (comme les Nations Unies) à une collectivité dont la nature multiple (« all the experts ») renforce le consensus autour de l'explication scientifique présentée dans l'énoncé. Outre les experts (fonctionnalisation qui prime dans le corpus d'EFL toutes unités confondues), dans notre corpus de travail se trouvent plusieurs mentions d'agriculteurs, parfois avec des hyponymes comme celui de l'exemple (18). La fonctionnalisation ne se base pas uniquement sur de véritables métiers, mais aussi sur des actions attribuées aux sujets, en y ajoutant parfois une connotation négative : c'est le cas notamment de « terrorist » et « thief » dans l'extrait (19). Dans ce dernier extrait, on peut souligner le contraste entre l'homme politique,

individualisé à travers la mention directe de son nom (en plus de la fonctionnalisation) et les « terroristes », qui ne sont présentés qu'à travers cette catégorisation large<sup>242</sup>.

Une autre manière de présenter des groupes de personnes est la classification, à savoir une définition liée moins à ce que les sujets font et plus à ce qu'ils "sont", qu'il s'agisse d'un état, d'une condition ou d'une catégorie sociale comme l'âge :

- (21) Despite a diet heavy on foie gras, creamy sauces and cheese, just 11% of French adults are obese compared with 22% in Britain and a third of Americans. So what's their secret? [NOW 72]
- (22) The idea of stashing seeds in one of nature's freezers has been around for many years. The Argentines have considered the idea of burying seeds in their coldest, most southerly pampas near Antarctica. The Peruvians thought of putting their seeds up on an ever-frozen mountaintop in the Andes. [...] The Chinese and the Czechs spoke for many when they said: *We have our own gene bank. That's all we need.* [UNI 110]
- (23) I saw the world with the eyes of a homeless person. I experienced homelessness and saw hungry people every day. To my surprise, my neighbors did not lose hope. They helped me in many different ways. Many did some kind of work, such as collecting cans. [CR1 64]
- (16) The government reports that more than 15 percent of Japanese people live below the relative poverty line. For the elderly this number is more than 20 percent. I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. [CR1 65]
- (24) In Japan, we started our activities in 2000 and became an NPO called Second Harvest Japan in March 2002. Our name comes from the idea of "harvesting" surplus food.  
We not only give food to people who need it, but we also help companies save money. In 2010, we "harvested" over 500 million yen worth of food. [CR1 66]

Dans les deux premiers extraits, la pluralité qui découle de l'utilisation des gentilés (ou de leurs reprises anaphoriques, que ce soit à travers des déterminants possessifs ou des pronoms) crée une assimilation présentant le groupe de personnes concernées comme homogène et l'opposant à un autre groupe par association : les Français (adultes) sont opposés aux Britanniques et aux États-Uniens, tout comme d'autres nationalités se succèdent dans l'extrait (22), chacune avec sa proposition pour la sauvegarde de la biodiversité. Dans les exemples qui suivent, les acteurs sociaux ne sont plus définis par leur nationalité, mais par un état (« a homeless person », « a single

---

<sup>242</sup> Nous ne détaillons pas davantage ce point, puisque l'opposition dans la nomination des acteurs sociaux vient du texte original de Susan Dworkin et témoigne donc davantage d'un positionnement lié à ce que l'autrice états-unienne considérait important d'individualiser (le secrétaire Tommy Thompson) ou non (les terroristes, les voleurs, les scientifiques aussi) que d'un choix des auteurs japonais.

mother », « people who need [food] ») ou par leur âge (« the elderly »). Parfois associées à des noms collectifs (« people »), ces classifications continuent de définir les sujets en tant que groupes homogènes et anonymes, ce qui permet de donner plus de relief au protagoniste, individualisé par son nom propre en début d'unité<sup>245</sup>.

#### 7.4.2.4 Quelques remarques sur l'inclusion ou l'exclusion en EFL

Les sections précédentes permettent de dresser un bilan provisoire de la sollicitation de l'apprenant dans les manuels d'EFL. Tout d'abord, on a pu constater un très faible nombre d'occurrences interpellant directement les apprenants, auxquelles s'additionne un nombre presque égal d'occurrences "inclusives". Cependant, parmi celles-ci, nous soulignons que la plupart des « nous » dépassent une simple inclusion auteur-lecteur pour inclure en réalité un nombre de référents beaucoup plus élevé, la majorité des exemples allant dans le sens d'une collectivisation universaliste (nous reviendrons sur ce point dans le chapitre 9).

Enfin, les auteurs se servent d'un nombre aussi élevé que varié de mentions "exclusives", à savoir de sources d'autorités (« the government », « the United Nations »), de collectivisations (« Americans », « the Czechs »), d'indéterminations avec ou sans agrégations (« people », « some people ») de fonctionnalisations (« experts », « farmers », « terrorists ») et de classifications (« French adults », « the elderly », « a single mother »). D'un point de vue quantitatif, les mentions exclusives sont environ trois fois plus nombreuses que les mentions directes de l'apprenant ou que les mentions inclusives considérées singulièrement, ce qui témoigne d'une tendance importante dans les manuels d'EFL, à savoir celle d'exclure en quelque sorte l'apprenant. Par cela, nous n'entendons pas que ce dernier ne puisse pas se reconnaître dans un membre du gouvernement, un scientifique ou une personne âgée, mais tout simplement que ce lien n'est ni direct ni explicite, comme pourraient l'être les mentions « you », « we » ou « Japanese people ». Les unités portant sur la gastronomie tendent donc à se concentrer sur d'autres sujets que les apprenants, que ce soit à travers les textes ou le faible nombre de questions ou d'activités sollicitant explicitement leur intervention.

---

<sup>245</sup> Ailleurs dans le corpus, nous avons constaté la présence des syntagmes nominaux comme « some people », « these people » ou « many men », qui se construisent autour de noms communs avec l'ajout d'indéfinis ou démonstratifs (ces derniers étant définis par van Leeuwen sous le nom de « aggregated indetermination » (1996 : 52)). Le cumul créé par le nom commun et l'indéfini permet de renforcer l'effet d'indétermination, montrant que l'identité précise de ces personnes n'est pas importante pour les auteurs.

### 7.4.3 L'effacement au profit de l'apprenant en FLE

De manière générale, dans les manuels de FLE les auteurs n'utilisent pas non plus de deixis référant à eux-mêmes ou à leur contexte d'énonciation, à l'exception des avant-propos qui présentent un autre genre textuel. Le rapport d'inclusion avec le lecteur qui avait été montré en EFL n'est pas non plus adopté dans les ouvrages de français, ce qui peut être expliqué par deux facteurs, la nature collective de l'équipe de rédaction n'en étant pas un<sup>244</sup>. La première raison se trouve sans doute dans la nature diverse en termes d'origines des auteurs des manuels de FLE : contrairement à un groupe composé majoritairement de Japonais en EFL, les équipes de FLE sont mixtes, ce qui rend peut-être plus compliquée l'émergence d'un point de vue en apparence uni, le mélange de perspectives étant plus marqué. À un niveau plus profond, cela concerne aussi des habitudes discursives : en EFL, la plupart des mentions inclusives ont une valeur très universaliste, avec un référent large (nous, êtres humains) qui aurait très bien pu être sollicité par les auteurs de FLE aussi (qui, à défaut d'avoir la même nationalité que leurs lecteurs, font partie de la même espèce). Si ce choix n'est pas actualisé en FLE la raison doit concerner une vision différente de ce que l'on peut ou l'on doit dire dans un manuel ; plus de détails au sujet de cette hypothèse seront fournis à travers les entretiens présentés dans le chapitre 8.4.

De manière analogue aux manuels d'anglais, les sections qui suivent détaillent les mentions référant aux apprenants, les rares occurrences en apparence inclusives, ainsi que d'autres mentions mettant en scène des entités externes à la fois à la figure de l'auteur et à celle de son lecteur.

#### 7.4.3.1 Sollicitation des apprenants

Dans les manuels d'anglais, on avait pu remarquer une utilisation du pronom personnel de deuxième personne en anglais (« you ») et en japonais (« あなた » *anata*) ou des déterminants

---

<sup>244</sup> Cette caractéristique s'applique également aux auteurs en EFL, qui réussissent pourtant à faire émerger une sorte de voix unie permettant une inclusion avec le lecteur.

possessifs associés à ces derniers (« your », « あなたの » *anata no*<sup>245</sup>). Ce type d'occurrence est présent également dans le corpus français<sup>246</sup> :

(25) 次の語を参考にして、あなたがどんな朝食をとるか言いなさい。 [VTP 29]

tsugi no go wo sankō ni shite, anata ga donna chōshoku wo toru ka iinasai.

(Suivant ATT mot ACC référence DAT faire.TE, tu NOM quel-type petit-déjeuner ACC prendre Q dire.IMP.POL.)

« En vous référant aux mots suivants, dites ce que vous prenez au petit déjeuner. »

|      |                                                             |    |                                           |          |
|------|-------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------|----------|
| (26) | au petit déjeuner,<br>D'habitude, au déjeuner,<br>au dîner, | je | mange _____<br>prends _____<br>bois _____ | [ES1 56] |
|------|-------------------------------------------------------------|----|-------------------------------------------|----------|

(27) Exemple 1 : Quel est votre hobby ? – C'est de voyager. [A&K 38]

Dans ces exemples, on retrouve l'utilisation du pronom personnel de première (26) ou deuxième personne (25), ainsi que du déterminant possessif (27)<sup>247</sup>. Le premier extrait est une consigne pour un exercice de production écrite, alors que les deux derniers sont des exemples qui suivent, respectivement, les consignes qui seront présentées dans les extraits (28) et (29). Dans ces consignes ou exemples d'expression orale ou écrite, le référent est l'apprenant lui-même, contrairement aux nombreux pronoms de première ou deuxième personne utilisés par des personnages fictifs au sein de dialogues fabriqués<sup>248</sup>.

Outre ces unités linguistiques, les méthodes de FLE présentent un certain nombre de syntagmes évoquant explicitement la présence d'un « camarade »<sup>249</sup> et donc du lecteur-apprenant :

(28) 以下の表現を使って、普通、朝食・昼食・夕食に何を食べるのかお互いに話しましょう。Dites ce que vous mangez habituellement le matin, le midi et le soir. [ES1 56]

ika no hyōgen wo tsukatte, futsū, chōshoku / chūshoku / yūshoku ni nani wo taberu no ka otagai ni hanashimashō.

(En-dessous ATT expression ACC utiliser.TE, normal, petit-déjeuner, déjeuner, dîner ABL quoi ACC manger NML Q PFX-l'un-l'autre ADV parler.POL.VOL.)

« Discutez les uns avec les autres [réciproquement] de ce que vous mangez d'habitude le matin, le midi et le soir en utilisant les expressions ci-dessous. »

<sup>245</sup> Pour certains linguistes japonais, le mot se compose du “mot” au sens classique (ici, le pronom « tu ») et de la particule (ici, le の *no* qui marque le génitif) (Labrune *et al.*, 2019 : 88, note en bas de page n.3). Ce n'est pas notre volonté en insérant le syntagme « tu + GEN » (あなた *anata* + の *no*) après avoir parlé de “déterminant possessif”, notre objectif étant uniquement de montrer comment cette unité linguistique se traduit (explicitement) en japonais dans le corpus.

<sup>246</sup> La sollicitation de l'apprenant à l'aide des désignations verbales des formes impératives sera traitée dans le chapitre 7.4.4.

<sup>247</sup> Pour plus de contexte, cet extrait se situe au sein de la page représentée dans l'image 7.4.

<sup>248</sup> Que ce soit pour établir des tendances quantitatives ou pour l'analyse qualitative, nous n'avons donc retenu que des occurrences comme celles ci-dessus pour rendre compte de la manière dont les lecteurs sont directement sollicités.

<sup>249</sup> Ce qui n'est pas du tout le cas dans les manuels d'anglais.

- (29) 会話をする相手とお互いの情報を交換しなさい。Échangez des informations avec votre voisin(e) ! [A&K 38]

kaiwa wo suru aite to otagai no jōhō wo kōkan shinasai.

(Dialogue ACC faire camarade COM PFX-l'un-l'autre ATT information ACC échange faire.IMP.POL.)

« Dialoguez avec votre camarade en échangeant des informations [réciproques] sur vous. »

- (30) 右の例にならって、クラスメイトと会話ドリルをしましょう。まず、単語リスト A と B の単語を 1 つずつ使って「tu」で練習してください。次は「vous」で練習してみましょう。Pratiquez à l'oral avec un camarade. Parcourez systématiquement les boîtes de vocabulaire A et B en vous tutoyant, puis recommencez en vous vouvoyant. [MJE 89]

migi no rei ni naratte, KURASUMEITO to kaiwa DORIRU wo shimashō. mazu, tango RISUTO A to B no tango wo hitotsu zutsu tsukatte “tu” de renshū shite kudasai. tsugi wa “vous” de renshū shite mimashō.

(Droite GEN exemple DAT imiter.TE, camarade COM dialogue exercice<sup>250</sup> ACC faire.POL.VOL. D'abord, vocabulaire liste A COM B GEN vocabulaire ACC un-par-un utiliser.TE « tu » INS pratique faire.TE s'il-vous-plaît. Suivant TOP « vous » INS pratique faire.TE ASP.POL.VOL.)

« Suivant les exemples à droite, faites des exercices de dialogues avec vos camarades ! D'abord, pratiquez en utilisant « tu » avec chaque mot des listes de vocabulaire A et B. Ensuite, essayez de vous entraîner avec « vous ». »

- (31) dialogue 3 にならって、好きな料理について話しましょう。Demandez à votre camarade ce qu'il/elle aime comme cuisine en vous référant au dialogue 3. [ES1 57]

dialogue 3 ni naratte, suki-na ryōri ni tsuite<sup>251</sup> hanashimashō.

(Dialogue 3 DAT imiter.TE, aimé-ATT cuisine DAT à-propos parler.POL.VOL.)

« Parlons de nos cuisines préférées en suivant le dialogue 3 ! »

Comme le montrent ces exemples, les auteurs peuvent exploiter un large éventail de possibilités dans les deux langues : en français, cela se concrétise dans des syntagmes comme « votre voisin(e) » ou « votre camarade », alors qu'en japonais on constate l'utilisation du substantif *aite* (相手) signalant une autre personne<sup>252</sup>, ainsi que *otagai* (お互い) indiquant la réciprocité<sup>253</sup>. Un autre élément qui émerge de ces extraits est l'asymétrie de la sollicitation de l'apprenant visible à travers la traduction : dans l'exemple (28), l'*autre* est nommé uniquement en japonais, alors que la version française de la consigne n'explicite pas sa présence ; au contraire, dans l'extrait (31), c'est cette dernière qui met en jeu le camarade, alors qu'il n'est pas présent en japonais. Dans des cas plus rares, comme les exemples (29) et (30), les deux langues montrent des traces d'un autre apprenant, bien que cela soit parfois actualisé à travers des formes linguistiques différentes.

Malheureusement pour l'intérêt qu'elle représente pour une étude contrastive, la traduction systématique des consignes est un choix qui ne concerne qu'une moitié des méthodes de FLE du

---

<sup>250</sup> Nous traduisons ドリル (*DORIRU*) par l'hyperonyme « exercice », mais l'emprunt à l'anglais “drill” signale un type spécifique d'exercice de substitution.

<sup>251</sup> Suivant d'autres chercheurs, Iwasaki définit « *ni tsuite* » une « complex adjunct phrase » composée de la particule *ni* et du verbe (ici *tsuku*) à la forme en *-te* (2013 : 67).

<sup>252</sup> Un compagnon, un partenaire, un interlocuteur.

<sup>253</sup> Suivi de *こ* *ni* pour la forme adverbiale (« réciproquement ») ou de *の* *no* pour la forme adjectivale (« réciproque »).

corpus ([A&K], [MJE], [ES1], [ES2]), les autres manuels utilisant systématiquement le japonais pour toutes les consignes ([ALD], [DFR]<sup>254</sup>, [NAV], [VTP]). Ce dernier choix est adopté également par une partie des manuels d'anglais ([NOW], [PAS], [VQ1]), les autres alternant les deux langues ([MW1], [CR1]) sans qu'il y ait de traduction ou encore préférant passer uniquement par la langue étrangère ([UNI]). Même à des niveaux inférieurs, la traduction ne semble pas être utilisée dans les manuels d'anglais<sup>255</sup> ; qui plus est, il n'y a pas de trace de syntagmes employant *aite* (相手) ou *otagai* (お互い) dans les unités portant sur la gastronomie dans le corpus d'EFL, alors que le contexte pourrait tout à fait justifier la présence de ces substantifs. La mention d'un "camarade" semble donc plutôt caractéristique des habitudes discursives du FLE que de l'EFL, à la fois en langue étrangère que dans la langue maternelle des lecteurs.

Un dernier exemple de sollicitation de l'apprenant se retrouve dans l'Image 7.10, où l'on retrouve une occurrence unique de [NAV] :



Image 7.10 La première image de la Leçon 2 dans *Navi.fr* [NAV 20]

<sup>254</sup> À l'exception d'une page où les consignes présentent aussi des traductions.

<sup>255</sup> Les manuels *Sunshine 1* et *Sunshine 2* pour le collège utilisent directement le japonais, ce qui ne permet pas de justifier la présence de la traduction dans les 4 manuels de FLE en raison du niveau débutant de leurs utilisateurs. Le français dans les ouvrages de FLE est probablement adressé davantage aux professeurs francophones qui ne parlent pas japonais qu'à leurs apprenants.

Autour de cette première photographie, on peut observer trois textes : celui qui se trouve en haut à droite se différencie des deux autres par sa mise en page (il n'est pas aligné à la photographie ou à l'un des deux autres textes) et par le choix de la police, qui évoque une écriture manuscrite, plus originale que celle, standard, de l'étiquette et de la didascalie. L'effet est celui d'un commentaire rédigé dans un album photographique, un petit mot laissé par les autrices ; cette connotation est renforcée par l'utilisation, en début de phrase, de « *sā* » :

(32) さあパリ観光！でもその前に腹ごしらえ... [NAV 20]

*sā* PARI kankō! demo sono mae ni haragoshirae...

(PP Paris tourisme ! Mais cela avant TMP manger...<sup>256</sup>)

« C'est parti<sup>257</sup> la visite de Paris ! Mais avant ça, [il faut] manger quelque chose... »

En commençant la phrase avec le mot exclamatif さあ (*sā*), les autrices sollicitent l'engagement de leur interlocuteur (Iwasaki, 2013 : 67) tout comme le faisaient leurs collègues dans le phylactère de [PAS] où un personnage invitait le lecteur à préparer un plat typique de la tradition culinaire japonaise (cf. Image 7.9).

#### 7.4.3.2 Mentions potentiellement inclusives

Dans les unités portant sur la gastronomie en FLE, il n'a pas été possible de relever d'occurrences présentant un « nous » collectif qui réunirait dans un seul référent le lecteur et l'auteur. Toutefois, deux occurrences ressemblent en apparence aux résultats trouvés en EFL :

(33) 9) Les Japonais voyagent de plus en plus à l'étranger. [DFR 27]

(34) L'entreprise paye la moitié du prix du ticket. C'est un concept très populaire. Il est né en 1962. Aujourd'hui, 42 pays utilisent ce système. Le Japon aussi. Mais seulement 1% des salariés japonais utilisent ces tickets. [ES1 59]

<sup>256</sup> Le substantif « 腹ごしらえ » (*haragoshirae*) suivi du verbe « faire » (する *suru*) peut se traduire par « manger », mais ce choix traductif serait marqué par rapport au verbe 食べる (*taberu*) qui équivaut en général à l'action non marquée en français. *Haragoshirae suru* peut être traduit par l'expression « lester son estomac » (Nouveau Petit Royal, 2010, dictionnaire électronique) et, comparé au choix non marqué du verbe « manger », il connote une certaine anticipation (manger avant de faire quelque chose, prendre des forces à travers le repas avant d'accomplir une autre action).

<sup>257</sup> Habituellement, on traduirait *sā* par « allons/allez », mais ce choix aurait impliqué un verbe dans la partie suivante de la phrase. Ce dernier étant absent en japonais, nous avons préféré nous éloigner dans la traduction de l'interjection pour préserver le syntagme nominal qui la suit.



Dans l'exemple (33), tiré d'un exercice de prononciation, les auteurs présentent une collectivisation qui peut concerner à la fois les lecteurs et l'autrice japonaise de [DFR] à travers l'utilisation du gentilé. Il en va de même pour l'extrait (34), où cette inclusion potentielle a lieu grâce à une spatialisation (utilisation métonymique de « Japon » pour parler de ses citoyens) et à une fonctionnalisation (« salariés japonais »). Or, comme nous l'avons signalé pour les exemples tirés des manuels d'anglais, la mention de la nationalité reste sur un plan plus descriptif et moins interactionnel que l'utilisation d'un pronom comme « we » dont le référent inclut à la fois les auteurs et leurs lecteurs. De plus, l'absence de toute autre référence aux Japonais dans le reste des unités renforce l'absence d'un véritable effet d'inclusion, ces deux occurrences signalant plutôt une anomalie par rapport aux grandes lignes des manuels.

#### 7.4.3.3 Mentions exclusives

Dans les manuels d'anglais, nous avons constaté une présence de mentions “exclusives”, à savoir de syntagmes ne référant ni aux auteurs ni aux apprenants, mais plutôt à des tiers. L'analyse comparative permet ici d'observer un nouveau déséquilibre entre les méthodes d'EFL et celles de FLE, où ce type de mentions est exploité uniquement par trois manuels sur huit.

- (35) 一般的にフランス人は朝食に甘いものを食べます。バターやチョコレートペースト、ハチミツやジャムをぬったパンやクロワッサンがよく食卓にのります。Les Français prennent en général un petit déjeuner sucré : ils mangent du pain avec du beurre, du chocolat, du miel ou de la confiture, ou bien des croissants. [MJE 39]

ippanteki ni FURANSUjin wa chōshoku ni amaimono wo tabemasu. BATĀ ya CHOKORĒTO PĒSUTO, HACHIMITSU ya JAMU wo nutta PAN ya KUROWASSAN ga yoku shokutaku ni norimasu.

(Général ADV Français TOP petit-déjeuner TMP douceurs ACC manger.POL. Beurre et chocolat pâte, miel et confiture ACC étaler.PAS pain et croissant NOM souvent table-à-manger LOC mettre.POL.)

« En général, les Français mangent des aliments sucrés au petit déjeuner. Souvent, ils mettent à table du pain tartiné avec du beurre, du chocolat, du miel ou encore de la confiture, voire des croissants. »

- (36) フランス人がレストランに行くのは何か特別な機会があるときだけで、普段友人と出かけるときにはお互いの家に招待しあいます。[MJE 90]

FURANSUjin ga RESUTORAN ni iku no wa nani-ka tokubetsu-na kikai ga aru toki dake de, fudan yūjin to dekakeru toki ni wa otagai no ie ni shōtai shi aimasu.

(Français NOM restaurant ALL aller NML TOP quelque-chose spécial-ATT occasion NOM arriver moment seul ABL, normal amis COM sortir moment TMP TOP PFX-l'un-l'autre GEN maison LOC invitation faire.REN se-réunir.POL.)

« Les Français vont au restaurant seulement pour les occasions spéciales ; en général, quand ils sortent avec leurs amis, ils s'invitent réciproquement chez eux. »

- (37) Rappelons un peu d'histoire : les Français arrivent dans cette région du monde au XVII<sup>e</sup> siècle. Ils installent des plantations de canne à sucre et font venir d'Afrique des esclaves.

Ces Africains se mélangent entre eux, se métissent avec des Européens et donnent naissance aux langues et cultures créoles. Le créole est fait d'un mélange de plusieurs langues d'ethnies africaines et d'une

langue européenne, par exemple le français. C'est la langue maternelle des Antillais. Ils utilisent le créole tous les jours à côté du français. [DFR 28]

Dans ces exemples, la classification (« les Français ») évoque d'autres acteurs sociaux à travers celle que van Leeuwen définit une *association*, à savoir la mise en scène de groupes de personnes sans les nommer. En effet, ces extraits créent naturellement une opposition entre les Français et les Japonais (non nommés) dans les extraits (35) et (36) ou encore une distinction explicite entre Français et Africains en termes de fonctionnalisation (colonisateurs/esclaves)<sup>258</sup> ou sur le plan linguistique (37). L'objectif, dans les deux premiers exemples, est de sensibiliser l'apprenant japonais à des habitudes différentes des siennes, mettant donc en évidence cet "autre" généralisé à travers l'utilisation du gentilé.

Un autre effet de catégorisation se retrouve dans les exemples ci-dessous :

- (38) ワイン通憧れのブルゴーニュ！絶対おいしいボトルを見つけるぞ！Puisque je suis en Bourgogne, une région de rêve pour les amateurs de vin, il faut absolument que je trouve une bonne bouteille ! [A&K 36]

WAIN-tsū akogare no BURUGŌNYU! zettai oishii BOTORU wo mitsukeru zo!

(Vin-connaisseur rêve ATT Bourgogne ! Absolument délicieuse bouteille ACC trouver PP !)

« La Bourgogne rêvée des passionnés de vin ! Je vais à coup sûr trouver une bonne bouteille ! »

- (39) 近郊ではポール・ボキューズ Paul Bocuse、アラン・シャベル Alain Chapel、トロワグロ Trois Gros、ピラミッド Pyramide などの有名店が、世界中から足を運ぶグルメたちを最高の料理でもてなしてくれる。 [A&K 45]

kinkō de wa PŌRU BOKYŪZU Paul Bocuse, ARAN SHABERU Alain Chapel, TOROWAGURO Trois Gros, PIRAMIDDO Pyramide nado no yūmeiten ga, sekaijū kara ashi-wo-hakobu GURUME-tachi wo saikō no ryōri de motenashite kureru.

(Environs LOC TOP Paul Bocuse, Alain Chapel, Trois Gros, Pyramide et-cetera CON célèbre-magasin NOM, dans-le-monde-entier ABL se-rendre gourmet-PL ACC meilleur ATT cuisine INS accueillir.TE donner.)

« Dans la banlieue, des restaurants connus comme Paul Bocuse, Alain Chapel, Trois Gros ou encore Pyramide accueillent avec les meilleurs plats les gourmets qui voyagent depuis le monde entier. »

- (40) Beaucoup de musiciens de raï comme Khaled, Rachid Taha et Faudel vivent aujourd'hui en France. Ils ont beaucoup de succès là-bas. [DFR 32]

Ici, c'est la fonctionnalisation qui prime : les personnes sont catégorisées selon leur métier (40) ou encore leurs passions (38), (39). Tout comme les occurrences de la section précédente, ces exemples sont rares et ne constituent donc pas une tendance dans les unités portant sur la

---

<sup>258</sup> Ici, la fonctionnalisation des colonisateurs n'est pas explicitée, contrairement aux « esclaves » africains, ce qui met en arrière-plan l'exploitation opérée par les premiers. Nous reviendrons sur cet exemple dans le chapitre 7.4.7.

gastronomie, où l'altérité est le plus souvent représentée par le personnage du « serveur », si ce n'est par les personnages fictifs eux-mêmes<sup>259</sup>.

#### *7.4.3.4 Quelques remarques sur les mentions en FLE*

D'une manière générale, l'analyse des unités touchant au thème gastronomique montre un effacement des auteurs qui n'est pas surprenant au vu du genre de discours. Toutefois, la comparaison avec les manuels d'anglais langue étrangère fait émerger des oppositions : dans les manuels de FLE, l'apprenant est explicitement sollicité non seulement par l'utilisation du pronom de deuxième personne, mais aussi par des syntagmes indiquant une activité à effectuer avec un « camarade » ou un « voisin », ce qui n'est pas le cas des manuels d'EFL. Contrairement aux rédacteurs de ces derniers, les auteurs des manuels de français n'opèrent pas d'inclusion à l'aide de « nous » référant à la fois aux lecteurs et à eux-mêmes ; la collectivisation (par exemple « les Japonais ») n'est généralement pas non plus exploitée en FLE, où il est plus fréquent d'explicitement l'autre (« les Français ») que de mettre en scène la nationalité des apprenants. Cela dit, les mentions exclusives sont, elles aussi, utilisées avec une fréquence et une diversité inférieures à celles du corpus d'EFL, avec peu d'occurrences concentrées dans trois manuels.

Finalement, à travers l'effacement à la fois des auteurs et des “autres”, ceux qui ressortent dans les manuels de FLE sont les personnages de fiction et les apprenants, les premiers à travers les textes et les seconds dans les activités.

#### *7.4.4 Entre prudence en EFL et enthousiasme en FLE*

Dans les manuels d'anglais, on observe un grand nombre de marques d'atténuation, alors que celles d'intensité sont presque complètement absentes. Cela se manifeste de plusieurs manières, souvent à travers une addition de marques linguistiques différentes qui, réunies, font ressortir un effet généralisé de “prudence”. Les manuels de FLE, quant à eux, multiplient les indices permettant de réaliser un effet opposé, à la frontière entre l'autorité et l'enthousiasme.

---

<sup>259</sup> L'un des manuels (A&K) nomme aussi des personnages ayant réellement existés dans ses encadrés de civilisation, comme Napoléon ou Hardouin-Mansart. Cependant, la présence de personnages de ce type étant limitée, dans les unités sur la gastronomie, à un seul manuel, nous ne présentons pas d'exemples. Une étude plus détaillée sur les personnages dans les manuels sera présentée dans le chapitre 8.

#### 7.4.4.1 EFL : modalités épistémiques et utilisation du « vague »

L'une des marques les plus courantes contribuant à l'effet de prudence est l'utilisation, dans les manuels d'anglais, de modalités épistémiques rendant l'énoncé moins assertif :

- (41) The disease seems to have originated in the Andes. It migrated via Mexico to the United States, killing all the potatoes "from Illinois east to Nova Scotia and from Virginia north to Ontario." [UNI 109]
- (42) Then the question is how we could actualize that. The answer seems to have lain frozen in a fairyland. [UNI 109]
- (43) First, Japan imports much of its food. In other words, what you usually eat may come from foreign countries. For example, in a typical Japanese breakfast, the piece of salmon might be from Norway. The miso in the miso soup could be made from American soy beans. [MW1 78]
- (4) You may associate farming in Japan with problems such as a heavy work load and the lack of successors. However, Japanese agriculture is now heading for a new course with high potential of success. What will Japanese agriculture be like in the future? [NOW 136]
- (44) It is true that Japanese dishes such as *sushi* and *tempura* are popular in foreign countries. It might require special techniques, time, and energy to cook those dishes. But there are some Japanese dishes you can make easily. [PAS 64]

Dans ces extraits, on peut observer les verbes modaux « might » et « may », le verbe auxiliaire « could » (forme désactualisée de *can*) et la copule « seem ». Malgré quelques différences dans leur classification grammaticale, tous ces éléments permettent de nuancer les propos qui les accompagnent, formulant une hypothèse ou une possibilité. L'utilisation fréquente de modalités épistémiques peut correspondre ici à deux facteurs : le premier serait une insécurité des auteurs vis-à-vis du contenu de leurs énoncés<sup>260</sup>, alors que le second serait la volonté de se protéger d'éventuels reproches à travers une moindre prise en charge de leur parole ou une dissimulation de l'aspect polémique des propos tenus. Un exemple de ce dernier effet devient visible dans les extraits (43) et (4) où les auteurs adoptent « may » plutôt que « can » :

A l'inverse de *can* qui situe d'emblée dans un contexte de "contradiction" où le locuteur "répond" explicitement à l'Autre, *may*, marqueur [d'une configuration] caractérisée par l'absence de sollicitation du répondant allocutif, a pour effet d'ôter toute dimension "polémique". [Cette configuration] -avons-nous dit- ne laisse aucune place au débat. D'où le recours à *may* dans un énoncé [...] où il s'agit simplement d'attirer l'attention de l'interlocuteur [...].

(Douay, 2003 : 12)

---

<sup>260</sup> C'est le cas, par exemple, dans l'extrait (41). En effet, la communauté scientifique débat encore sur les origines du mildiou de la pomme de terre (« the disease »).

Comme le précise Douay dans son article, « can » a une valeur contrastive plus marquée, signalant la présence d'une nouvelle hypothèse qui primerait sur les autres, non retenues par le locuteur. Au contraire, may « apparaît interlocutivement moins “marqué” que can » (*Ibid.*). Bien que ce choix n'interdise pas pour autant la présence d'une dimension polémique, les deux verbes amenant « l'interlocuteur à envisager une proposition » (*Ibid.*), le cotexte présent dans les exemples permet de formuler des hypothèses concernant la raison de cet effacement, en quelque sorte, du débat. Par exemple, dans l'extrait (43), l'importation d'ingrédients d'un certain nombre de pays étrangers suit une valorisation, dans les pages précédentes, des produits locaux ; de plus, elle constitue l'une des prémisses argumentatives d'un discours visant à mettre en garde le lecteur contre les risques d'une mondialisation qui mettrait en danger les richesses locales et la gastronomie traditionnelle. L'installation du doute chez le lecteur sur ses propres habitudes alimentaires est mise en discours d'une manière détachée par l'utilisation des modalités épistémiques ; de plus, la présentation des deux points de vue<sup>261</sup> peut renforcer la volonté d'afficher une posture qui serait en quelque sorte neutre, bien que la présence de nombreux arguments pour renforcer la position des auteurs (introduite déjà depuis plusieurs pages) rende le message très clair malgré tout. Dans ce cas, l'utilisation de « may » au lieu de « can » n'est que l'une des marques qui contribuent, finalement, à créer une prise en charge des énoncés plus indirecte qu'elle aurait pu l'être. En évitant de formuler des assertions trop décisives, les auteurs des manuels d'EFL tendent à limiter la prise de risques et les débats, protégeant au passage leur ethos discursif.

Une autre stratégie de modalisation apparaît à travers l'utilisation du « vague » tel qu'il est appréhendé dans les études pragmatiques (Brunner, 2011) et que l'on peut l'observer dans les exemples qui suivent :

- (45) Then some Belgian farmers, having no information about the disease, imported a shipment of American seed potatoes. [UNI 109]
- (46) Some people regard these changes as good. For them, the changes show a rich cultural exchange. [...] In the world, there are people who are worried about changes in their food cultures. These people want to save their traditional dishes somehow. [MW1 78-80]
- (47) Approximately 2.3 million people in Japan do not have enough safe, nutritious food each day. [CR1 65]

---

<sup>261</sup> Cf. extrait (46).

- (48) Japanese farmland is relatively small in size, which prevents farmers from growing their products in abundance. [NOW 138]
- (15b) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed. First, Japan imports much of its food. In other words, what you usually eat may come from foreign countries. [MW1 78]

Ici, il s'agit d'observer la stratégie interactionnelle que les auteurs mettent en place en modalisant leurs énoncés à travers des marques d'indétermination (Jucker et al., 2003 : 1739). Dans certains cas, le choix de déterminants comme « many » ou « some » peut signaler le rôle restreint des acteurs qui y sont associés : les « Belgian farmers » dans l'exemple (45) n'ayant plus d'importance dans le reste du texte, l'absence de précision dans leur nomination aide à les laisser en arrière-plan par rapport à des choix où leur identité serait précisée et perçue par conséquent comme marquée ou importante (*Ibid.* : 1745). Dans d'autres cas, l'utilisation d'adverbes comme « somehow » (46), « approximately » (47), « relatively » (48) ou de pronoms comme « much » (15b) signale une absence d'informations précises et relève donc d'une volonté des auteurs de se protéger en tant que locuteurs (Brunner, 2011 : 335). Finalement, peu importe la nature grammaticale qui permet aux auteurs de réaliser cet effet de « vague », ce dernier fait en sorte qu'ils puissent transmettre les informations souhaitées à leurs lecteurs tout en se protégeant d'une éventuelle critique<sup>262</sup>.

#### 7.4.4.2 EFL : modalisation autonymique

Un dernier moyen contribuant à l'effet général de précaution qui se construit dans le discours des auteurs d'EFL sont les marques de modalisation autonymique comme celles qui suivent :

- (24) In Japan, we started our activities in 2000 and became an NPO called Second Harvest Japan in March 2002. Our name comes from the idea of "harvesting" surplus food.  
We not only give food to people who need it, but we also help companies save money. In 2010, we "harvested" over 500 million yen worth of food. [CR1 66]
- (49) So many of the farmers planted the same improved breed that the fields become home to a "monoculture" of genetically identical plants, all equally susceptible to the same disease. [UNI 108]
- (50) The collaboration of farmers and other businesses is also crucial to the future of Japanese farming. Traders will distribute products of "farmers' pride and joy" to international markets. [NOW 142]

---

<sup>262</sup> Une donnée chiffrée peut être soumise à une vérification qui pourrait invalider l'énoncé, ce qui n'est pas possible dans le cas du « vague », représentant des objets pour lesquels « on est alors dans le domaine du "ni vrai ni faux" » (Fuchs, 1986 : 235).

Tout d'abord, les trois exemples ont en commun l'utilisation des guillemets, « principal signe typographique de statut métalinguistique » (Authier-Revuz, 2019 : 307) qui, contextualisés, peuvent aider à signaler et délimiter la présence d'un discours autre dans l'énonciation (mais pas uniquement). Grâce à ces signes, les auteurs réalisent un « arrêt-sur-mot » (*Ibid.* : 291) qui permet de se concentrer sur le signe linguistique lui-même ainsi que sur sa non-transparence. Dans l'exemple (24), on observe ce qu'Authier-Revuz définit une non-coïncidence *entre les mots et les choses*<sup>263</sup>, à savoir une énonciation où le locuteur utilise un terme (comme, ici, le verbe « harvest ») en se détachant des habitudes désignatives de ce dernier, notamment à défaut d'en trouver un autre qui convienne mieux au contexte. Ici, le locuteur explique comment, à partir de l'idée de la récolte, le mot a été resignifié. Conscient de l'écart entre le signifié traditionnel de ce signifiant et l'utilisation qu'il en fait, il continue de marquer ce décalage à travers le signe typographique des guillemets.

Les deux extraits suivants relèvent d'une modalisation autonymique d'emprunt (MAE) qui n'est pas explicite<sup>264</sup> et qui doit être interprétée. La modalité autonymique d'emprunt est définie ainsi par Authier-Revuz :

Secteur de la MA [Modalité Autonymique], caractérisé par la mise en jeu d'un discours autre dans son dédoublement auto-dialogique, la MAE constitue un mode à part entière de la RDA [Représentation du Discours Autre], relevant du « parler (du monde) avec les mots d'un autre discours » – ou parler « avec des mots d'emprunt ».

(2019 : 297)

L'exemple (49) montre, à notre avis, deux types de configurations : une non-coïncidence *du discours à lui-même* ainsi qu'une non-coïncidence *entre les interlocuteurs*. En ce qui concerne le premier cas de figure, on observe que le mot « monoculture » n'est pas utilisé pour marquer un écart dans les désignations, comme dans l'extrait précédent, mais plutôt pour souligner un emprunt à un autre type de discours. En effet, on passe d'un discours en quelque sorte journalistique (le roman d'où est tiré le texte étant le fruit d'un travail de recherche par une journaliste états-unienne) à un discours technique relevant du domaine de l'agriculture ; cette dissociation et l'emprunt du mot technique (« monoculture ») sont signalés par l'utilisation des

---

<sup>263</sup> L'italique suit les choix typographiques de l'auteurice (2019 : 292-293).

<sup>264</sup> Contrairement à des fragments du discours autre qui seraient introduits ou suivis par « *comme le di(sen)t [locuteur(s)]* ».

guillemets et suivis d'une paraphrase (« genetically identical plants » étant une sorte de glose explicative de la racine grecque *mónos* (μόνος) dans « monoculture »). Ces derniers éléments nous semblent aussi sous-entendre une non-coïncidence interlocutive, dans la mesure où ils signalent des habitudes discursives différentes entre le locuteur (ici, en position d'autorité, celui qui détient la connaissance du vocabulaire technique) et son interlocuteur (le lecteur non spécialisé, l'apprenant). Enfin, l'extrait (50) semble lui aussi présenter une non-coïncidence du discours à lui-même, empruntant une sorte de formule à l'usage commun. L'expression « pride and joy » existe à la fois en anglais et en japonais (自慢の宝物 *jiman no takaramono*)<sup>265</sup> et son association avec le domaine agricole nippon semble avoir un certain succès, que ce soit dans son intégralité (Image 7.11) ou dans un défigement du syntagme (Image 7.12).



**Image 7.11** Une image illustrant la production de melons sur l'île de Hokkaido<sup>266</sup>

L'utilisation de « farmers' pride and joy » dans le domaine de l'agriculture et de l'élevage japonais est aussi présente dans la publicité, comme le montre un extrait d'une page internet à propos du *wagyū*<sup>267</sup> :

<sup>265</sup> Littéralement : un trésor qui est source de fierté.

<sup>266</sup> Dans le phylactère en haut à gauche, on peut retrouver la formule « the farmers' pride and joy » sans aucun marquage particulier pour la distinguer de la phrase qui suit. Source : <https://cp.pocky.jp/jimoto-pocky/en/region/yubari07.html>

<sup>267</sup> Certaines espèces de bétail (牛 *gyū*) japonais (和 *wa*), dont fait partie entre autres le bœuf de Kôbe.



Farmers even go the extra mile by carefully brushing them to help them relax. Each and every head of Wagyu cattle is given time and attention, and thus, a mere 34 cows on average are raised on each farm. The prized cattle are indeed, **the farmers' pride and joy**.

(Source : <http://advertisementfeature.cnn.com/maff/wagyu/wagyu-a-culinary-work-of-art.html>)

Dans d'autres cas, la formule est divisée pour ne laisser place qu'à la fierté (自慢 *jiman*) de l'agriculteur :



**Image 7.12** « Il y a tellement de choses dont on peut être fiers à "Echizen Ōno" »<sup>268</sup>

Dans la mesure où le syntagme, relativement figé, de « farmers' pride and joy » semble trouver son succès auprès des agriculteurs eux-mêmes, on pourrait le considérer comme « slogan » ou « petite phrase » (Krieg-Planque, 2017 : 97-104) et y appliquer les mêmes réflexions que pour l'exemple (49) : en délimitant le syntagme par les guillemets, les auteurs rendent visible un emprunt à un discours autre que le leur.

En conclusion, la modalisation présente dans ces extraits peut être interprétée comme « la marque d'une stratégie visant à donner une certaine image de soi (précaution, connivence, autorité, soumission, excuse) » (Krieg, 1996 : 151) et c'est notamment la première de ces actualisations, à savoir la précaution, qui prime ici. S'ajoutant à l'utilisation de la modalité épistémique et de termes relevant du « vague », la modalisation autonymique d'emprunt permet de renforcer la prudence que les auteurs d'EFL construisent à l'intérieur de leurs textes.

---

<sup>268</sup> Source : <http://www.ono-gakusya.jp/farmer/> une corporation pour la promotion et le support des agriculteurs, dans la perspective de préserver le style d'agriculture d'Echizen Ōno et d'en « partager la fierté » (自慢を伝えたい *jiman wo tsutaetai*) (<http://www.ono-gakusya.jp/about/>).

### 7.4.4.3 FLE : modalités épistémiques et intensité

La présence de marques relevant des modalités épistémiques n'est pas l'un des premiers facteurs qui émergent de l'analyse des manuels de français. Au contraire, les indices étant plutôt ponctuels, une considération purement quantitative ne permettrait pas de dresser de généralités. Toutefois, l'analyse contrastive permet, de son côté, de relever dans cette absence un choix significatif : les marques concourant à l'établissement d'une voix "prudente" en ELF auraient pu faire partie d'une tendance, d'une habitude discursive généralisée parmi les auteurs de manuels japonais. Or, la rareté du même type d'indices dans les manuels de français oblige à inférer l'absence de prudence pour qualifier la voix des auteurs de FLE.

Dans les manuels de FLE, on constate plutôt des marques d'évidence qui se perdent parfois en traduction, comme dans les exemples ci-dessous :

- (51) たとえ貧乏旅行でも素敵なお土産は手に入る。ここはマスタードの本場なのだ。[A&K 39]  
tatoe binbō ryokō demo suteki-na omiyage wa te-ni-hairu. koko wa MASUTĀDO no honba nano-da.  
(Même-si<sup>269</sup> pauvre voyage<sup>270</sup> même merveilleux-ATT PFX-souvenir<sup>271</sup> TOP obtenir<sup>272</sup>. Ici TOP moutarde GEN pays<sup>273</sup> NIT-COP.)  
« On obtient de merveilleux souvenirs même si on voyage avec un budget réduit. Ici, c'est [vraiment] le pays de la moutarde. »
- (52) Je vais prendre des cuisses de grenouilles à la provençale. C'est délicieux. 私はカエルの足のプロヴァンス風ソテーを食べるわ。素晴らしく美味しいのよ。[MJE 36<sup>274</sup>]  
watashi wa KAERU no ashi no PUROVANSU-fū SOTĒ wo taberu wa. subarashiku oishii no yo.  
(Je TOP grenouille GEN jambes GEN Provence-style sauté ACC manger PP. Incroyablement délicieux NIT PP.)  
« Moi, je vais prendre des cuisses de grenouille sautées à la Provençale. Elles sont remarquablement délicieuses [!] »

Dans ces extraits, on retrouve des marques linguistiques d'assertion en japonais qui normalement disparaissent en traduction. Plus précisément, dans l'exemple (51) les auteurs expriment un

---

<sup>269</sup> *Tatoe* (たとえ), suivi de *demo* (でも), signale le début d'une hypothèse ou d'une concession. Nous traduisons ici *tatoe* par « même si », tout en répétant une deuxième fois « même » pour *demo* (でも).

<sup>270</sup> Plus précisément, *binbō ryokō* (貧乏旅行) forme une collocation signifiant « voyager avec un budget limité ».

<sup>271</sup> Au sens d'objet (cadeau), pas de réminiscence.

<sup>272</sup> Plus littéralement, « avoir entre les mains » (手に入る *te ni hairu*).

<sup>273</sup> Dans le sens de « lieu (場) d'origine (本) ».

<sup>274</sup> Pour plus de contexte, cet énoncé est inséré dans un phylactère relié à un personnage féminin dans une photographie où un couple à l'air caucasien se sert dans un buffet d'hôtel. Suivant le sens de lecture occidentale, la femme parle la première, suivie du mari qui répond « Moi, je vais prendre des boulettes de viande. 僕はミートボールにしよう。 ». La voix féminine est d'ailleurs marquée par la particule *wa* (わ) en fin de phrase, traditionnellement associée au discours des femmes (Philips *et al.*, 1987/2001 : 33 ; Siegal & Okamoto, 2003 : 52 ; pour une critique récente de l'utilisation de ces formes stéréotypées, notamment en traduction, nous renvoyons à la conférence plénière de Momoko Nakamura (JALT, 2019)).

commentaire sur la Bourgogne dans un encadré de civilisation ; à la fin de la deuxième proposition, ils accompagnent leur affirmation de la forme auxiliaire *nanoda* (なのだ), qui sert à souligner une forte assertion<sup>275</sup> et que nous avons tenté de transmettre en signalant l'ajout d'un adverbe comme « vraiment » dans notre traduction. De manière similaire, dans l'extrait (52) le texte à l'intérieur d'un phylactère présente une marque d'évidence dans la phrase japonaise qui disparaît dans la version française. En effet, l'énoncé en japonais se termine avec l'union de *no* (の) – marquant une information non intégrée – et *yo* (よ), particule pragmatique qui signale le degré de connaissance de l'information par le locuteur (Iwasaki, 2013 : 67) : en terminant l'énoncé avec ces deux unités linguistiques, la locutrice (personnage de fiction du manuel) signale le fait que l'information dont elle est au courant (la qualité des cuisses de grenouille) est inconnue par son interlocuteur (autre personnage de fiction)<sup>276</sup>.

D'autres marques renforçant le ton assuré des énoncés sont les adverbes ou locutions adverbiales d'intensité (Romero, 2007) que l'on retrouve à la fois en français et en japonais :

- (53) できるならぶとう<sup>277</sup>の収穫の季節に旅をしてみたいものだ。もちろん、おいしいお酒のあるところには、おいしい食べものがある。[A&K 39]
- dekiru nara budō no shūkaku no kisetsu ni tabi wo shite mitai mono da. mochiron, oishii osake no aru tokoro ni wa, oishii tabemono ga aru.
- (Pouvoir-faire COD raisin GEN récolte GEN saison TMP voyage ACC faire.TE ASP.DES NML COP. Bien-sûr, délicieux PFX-alcool GEN y-avoir endroit LOC TOP, délicieuse nourriture NOM y-avoir.)
- « J'aimerais voyager pendant la saison de la vendange, si possible. Bien sûr, là où il y a du bon vin, il y a de la bonne nourriture. »
- (54) - On met du fromage ?  
- Oui, bien sûr. Du jambon aussi ! [ALD 21]
- (55) Le vendeur : Je vois. Alors, voulez-vous goûter quelques vins de ma sélection ?  
Kenzo : Oui, volontiers ! [A&K 36]

Dans les extraits (53) et (54) l'évidence est marquée par la locution adverbiale « bien sûr » en français et son équivalent *mochiron* (もちろん) en japonais, ainsi que par la « forme du

<sup>275</sup> « なのだ » (*na-no•da*) dans la version électronique dictionnaire Daijisen デジタル大辞泉 (*DEJITARU daijisen*), Shōgakukan (consulté en japonais en janvier 2021).

<sup>276</sup> En traduction, nous aurions pu proposer une interprétation plus libre comme “C'est vraiment délicieux, tu sais ?” pour reproduire l'effet de « no » et de « yo ». Afin de rester plus près de l'énoncé japonais, tout en transmettant l'insistance de la locutrice sur le fait que les cuisses de grenouille sont « remarquablement délicieuses » (素晴らしく美味しい *subarashiku oishii*), nous gardons l'adverbe dans notre traduction (il est éliminé dans celle proposée par le manuel, sûrement pour plus de naturel) et nous ajoutons un point d'exclamation.

<sup>277</sup> Nous supposons qu'il y ait ici une coquille et que les auteurs aient voulu écrire *budō* (ぶどう) et non *butō* (ぶとう). En effet, le premier signifie « vigne » ou « raisin », alors que le deuxième signifie « danse » ou « bal ». Nous nous permettons donc de modifier la transcription en ajoutant le signe diacritique ◌˘ qui marque le voisement de la consonne.

dictionnaire » (辞書形 *jishokei*) des verbes en japonais qui correspond au présent de vérité utilisé dans la traduction et qui renforce l’assertion. Pareillement, les dialogues entre personnages exploitent adverbes, locutions adverbiales et signes de ponctuation pour représenter un ton enjoué. Dans l’exemple (55), en plus de renforcer la réponse positive, l’adverbe « volontiers » marque aussi la modalité appréciative (traitée dans plus de détails dans le chapitre 7.4.5).

#### 7.4.4.4 FLE : signes de ponctuation et marques d’intensité

L’utilisation de la ponctuation et en particulier du point d’exclamation est courante dans les unités de FLE qui portent sur la gastronomie et elle est souvent liée à une valorisation des objets dont il est question dans les textes :

- (38) ワイン通憧れのブルゴーニュ！絶対おいしいボトルを見つけるぞ！Puisque je suis en Bourgogne, une région de rêve pour les amateurs de vin, il faut absolument que je trouve une bonne bouteille ! [A&K 36]  
 WAIN-tsū akogare no BURUGŌNYU! zettai oishii BOTORU wo mitsukeru zo!  
 (Vin-connaisseur rêve ATT Bourgogne ! Absolument délicieuse bouteille ACC trouver PP !)  
 « La Bourgogne rêvée des passionnés de vin ! Je vais à coup sûr trouver une bonne bouteille ! »
- (56) Le couscous est un plat familial du Maghreb. Il est à base de semoule avec de la sauce de viande et de légumes. Il faut l’essayer ; c’est vraiment délicieux ! [DFR 32]
- (57) おいしそうだなあ！Qu’est-ce que ça a l’air bon ! [A&K 42]  
 oishii-sō da nā!  
 (Délicieux-SFX COP PP !)  
 « Ça a l’air délicieux ! »
- (58) - Olivier, il y a du fromage.  
 - Humm... j’aime le fromage ! [ALD 19]
- (59) - [...] je mange du natto tous les jours. J’adore ça ! Et c’est bon pour la santé ! Et toi ? Tu n’en manges jamais ?  
 - Si, j’en mange, mais pas souvent. Par contre, j’aime beaucoup les tsukemonos ! J’en mange tous les jours avec du riz ! [MJE 55]
- (60) - Ce sont des artichauts.  
 - C’est bon ?  
 - Oui, c’est délicieux ! [NAV 32]

Contrairement aux sections précédentes, ici nous multiplions les exemples pour rendre compte d’une grande variété de marques linguistiques qui accompagnent la ponctuation et qui contribuent à la création d’un ton assuré et vivace. Par exemple, les extraits (38), (56), (57) et (60) montrent tous des marques appréciatives à travers l’utilisation de « bon(ne) » ou « délicieux », renforcées à leur tour par des adverbes comme « vraiment » (56), « absolument » (38), ainsi que des particules pragmatiques en japonais : dans l’extrait (38) le *zo* (ぞ) en fin de verbe marque

l’assertion (Iwasaki, 2013 : 67), alors que dans l’exemple (57) c’est plutôt la surprise qui est mise en avant par l’évidentialité du *sō* (そう) (*Ibid.* : 78-88) et de la particule pragmatique de fin de phrase *nā* soulignant l’exclamation (*Ibid.* : 221). Dans l’extrait (59), les adverbes de temps ancrent les habitudes alimentaires des locuteurs dans une régularité (« tous les jours ») qui peut accentuer l’appréciation (« j’adore », « j’aime beaucoup ») pour les plats dont il est question. Globalement, la présence de verbes tels qu’« aimer » et « adorer » renforce aussi l’enthousiasme souligné graphiquement par un point d’exclamation qui vient clore un cumul (*cluster*) d’indices marquant une certaine assurance.

Les exemples d’intensité exprimée à l’aide du point d’exclamation ne se limitent pas aux dialogues prononcés par les personnages, mais se retrouvent également dans quelques consignes ou commentaires. Ci-dessous, nous reprenons deux extraits déjà cités et ajoutons l’Image 7.13 pour rendre plus clair l’emplacement de la partie qui nous intéresse :

(29) 会話をする相手とお互いの情報を交換しなさい。Échangez des informations avec votre voisin(e) !  
[A&K 38]

kaiwa wo suru aite to otagai no jōhō wo kōkan shinasai.

(Dialogue ACC faire camarade COM PFX-l’un-l’autre ATT information ACC échange faire.IMP.POL.)

« Dialoguez avec votre camarade en échangeant des informations [réciproques] sur vous. »

(32) さあパリ観光! でもその前に腹ごしらえ... [NAV 20]

sā PARI kankō! demo sono mae ni haragoshirae...

(PP Paris tourisme ! Mais cela avant DAT manger...)

« C’est parti la visite de Paris ! Mais avant ça, [il faut] manger quelque chose... »

#### 4. 不規則動詞 : faire 2-19

| faire (する/作る) |      |       |         |
|---------------|------|-------|---------|
| je            | fais | nous  | faisons |
| tu            | fais | vous  | faites  |
| il            | fait | ils   | font    |
| elle          | fait | elles | font    |

😊 発音注意!  
nous faisons [ヌフゾン]

#### faire を使った表現 2-20

|                   |              |
|-------------------|--------------|
| faire la cuisine  | 料理をする        |
| faire des courses | (日常の) 買い物をする |
| faire du shopping | ショッピングをする    |
| faire du sport    | スポーツをする      |

Image 7.13 Encadré de grammaire [NAV 47]<sup>278</sup>

<sup>278</sup> Au centre de ces deux encadrés, les auteurs proposent de faire « attention à la prononciation ! » (発音注意! *hatsuon chūi!*) de « nous faisons ».

Dans l'extrait (29), on peut constater l'absence de points d'exclamation ou de marques particulières d'exhortation dans la version japonaise de la phrase, qui présente un impératif poli suivi d'un point. Au contraire, la version française proposée par les auteurs met en scène un ton plus vivace grâce à la ponctuation, comme c'est le cas dans l'exemple (32). Dans l'Image 7.13, le point d'exclamation qui accompagne la mise en garde est en quelque sorte nuancé par la présence d'une icône souriante qui peut rassurer les apprenants. Globalement, le ton qui est transmis par les manuels, aussi bien à travers les dialogues que dans les consignes ou commentaires, est plutôt enthousiaste, entraînant.

#### *7.4.4.5 Bilan provisoire*

Dans une culture comme celle japonaise où la notion des faces et celle du respect de son interlocuteur sont extrêmement importantes, on pourrait s'attendre à la mise en place par les auteurs d'un certain nombre de stratégies pour nuancer leurs propos, prendre des distances ou ne pas affirmer directement et assurément un fait ou une opinion. De plus, le manuel étant un lieu d'énonciation détachée (Maingueneau, 2014 : 144), le lecteur s'attend à une voix auctoriale peu marquée et à une certaine "objectivité" dans les propos présentés dans l'ouvrage, qu'il est généralement prêt à accorder à l'auteur en raison d'un ethos discursif défini d'avance par le genre du manuel scolaire (Amossy, 2000/2021 : 78-79). Cependant, un manuel est aussi un objet particulier, car il a un objectif pédagogique et doit être source d'autorité, d'autant plus qu'il est (au moins dans le cas des méthodes d'EFL) approuvé par le ministère de l'Éducation nationale. De ce fait, on pourrait aussi imaginer une moindre utilisation des modalités épistémiques qui pourraient nuire à l'autorité de la voix du manuel.

En mettant en perspective les extraits présentés dans ce chapitre, on constate que la subjectivité des locuteurs passe par un nombre plus ou moins fréquent de marques linguistiques de nature différente dont seule l'addition permet d'obtenir quelques grandes lignes définissant le ton des auteurs dans les manuels. Dans ces pages, l'analyse s'est concentrée sur une utilisation divergente d'indices montrant une opposition en termes de tons que l'on pourrait résumer par "prudent" en EFL et "enthousiaste" en FLE. Ceci nous intéresse dans la mesure où les auteurs des méthodes d'anglais semblent préférer un désengagement vis-à-vis de leurs propos plutôt que d'afficher une assurance qui aurait pu être supposée par l'approbation du MEXT de leurs contenus.



#### 7.4.5 Les marques évaluatives en FLE et EFL

Un type d'indice extrêmement récurrent à la fois en FLE et en EFL sont les marques évaluatives ou appréciatives<sup>279</sup>. De nombreuses études se sont penchées sur ce type d'indices à la fois dans le monde académique francophone et anglophone ; en particulier, les propositions de Martin et White (2005) pour ce dernier et de Kerbrat-Orecchioni (1999/2014) pour le premier ont nourri la réflexion qui a mené aux analyses reportées dans ce sous-chapitre. Les chercheurs anglais proposent de séparer les marques évaluatives en trois catégories : *affect*, *judgment* et *appreciation*, chacune étant mieux définie par d'autres sous-catégories (par exemple pour différencier la réaction de l'évaluation au sein de la catégorie de l'appréciation). Pour sa part, la linguiste française propose aussi une répartition de ces marques en plusieurs catégories, notamment en ce qui concerne les adjectifs subjectifs (1999/2014 : 94-112) qu'elle présente à l'aide des catégories suivantes : *affectifs* (par exemple "effrayant", "bouleversant") ou *évaluatifs*, divisés à leur tour entre *axiologiques* et *non-axiologiques*, à savoir entre marques qui expriment un jugement de valeur (comme "bon", "mauvais") ou qui dépendent tout simplement du point de vue de l'observateur, sans qu'il y ait forcément de jugement (entre autres, "long", "petit")<sup>280</sup>. Bien que cette division soit proposée en particulier pour les adjectifs, dans son chapitre sur la subjectivité dans le langage la chercheuse inclut aussi les substantifs, les verbes et les adverbes ; l'analyse ci-présente tente donc d'inclure aussi ces unités dans l'interprétation et l'explication des marques appréciatives et évaluatives présentes dans les manuels et suit les catégories proposées par Kerbrat-Orecchioni.

##### 7.4.5.1 La valorisation du thème gastronomique

Après avoir effectué un premier classement de manière qualitative, les occurrences internes à chaque catégorie ont été répertoriées de manière à observer non seulement leur fréquence, mais

---

<sup>279</sup> En termes de distribution, on remarque une certaine homogénéité dans les manuels de FLE, à l'exception de l'ouvrage *Amélie & Kenzo* qui présente beaucoup plus d'occurrences que les autres (notamment en raison de la présence d'encadrés de civilisation en japonais, où les auteurs expriment des jugements et des appréciations). En EFL, l'ouvrage *Vision Quest* est le seul à présenter un très faible nombre de marques de ce type, tous les autres contenant environ une vingtaine d'occurrences dans les unités portant sur la gastronomie et certains encore plus (une cinquantaine dans [NOW] et environ 90 dans [UNI]).

<sup>280</sup> Naturellement, comme le précise aussi la linguiste française, « toute unité lexicale est, en un sens, subjective » (2014 : 79) et les exemples que nous avons fournis pour illustrer ce classement pourraient être interprétés, selon le contexte, comme appartenant à d'autres catégories. En effet, il suffit de penser à la différence entre un constat comme pourrait l'être "Il y a une longue route entourée d'arbres près de chez moi" et un commentaire lors d'une randonnée de quelqu'un qualifiant la route de "(trop) longue". Ce dernier exemple ajoute à la dimension subjective de la qualification (une route de 100 mètres peut être qualifiée de "longue" par certains et de "courte" par d'autres) celle du jugement de valeur : le fait que la route est "longue" devient un trait négatif.



aussi leur cotexte immédiat, de manière à relever d'éventuelles collocations. La marque axiologique la plus courante est le terme « bon » suivi d'un plat ou d'un type de cuisine, que ce soit en français, anglais ou japonais (cf. Tableau 7.8).

| Axiologiques |                                                                                                                                              |
|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [A&K 36]     | [...] 絶対 <b>おいしい</b> ボトルを見つけるぞ！[...] il faut absolument que je trouve une <b>bonne bouteille</b> ! <sup>281</sup>                            |
| [ES1 57]     | Oui, j' <b>adore</b> , surtout la <b>cuisine coréenne</b> . C'est très <b>bon</b> .                                                          |
| [DFR 26]     | Au Maroc, le temps est aussi beau qu'au Sénégal, il y a des plages et on peut manger du <b>bon couscous</b> .                                |
| [MW1 74]     | Do people in France celebrate important events with <b>good food</b> ?                                                                       |
| [PAS 32]     | The food is really <b>good</b> .                                                                                                             |
| [A&K 39]     | もちろん、 <b>おいしいお酒</b> のあるところには、 <b>おいしい食べもの</b> がある。<br><i>Bien sûr, là où il y a du <b>bon vin</b>, il y a de la <b>bonne nourriture</b>.</i> |
| [MJE 36]     | 素晴らしく <b>美味しい</b> のよ。<br><i>[Les cuisses de grenouille] sont remarquablement <b>bonnes/délicieuses</b>.</i>                                  |

Tableau 7.8 Exemples de marques axiologiques

Après « bon(ne) », les marques axiologiques les plus courantes sont « local » en anglais pour qualifier les produits de manière positive et « délicieux » en français, toujours référées aux plats (ces marques sont traitées plus en détail dans la section suivante). La valorisation des plats et de la gastronomie passe également par la présence de cumuls qui accompagnent souvent les marques appréciatives (Hunston, 2011 : 16) : dans les exemples du tableau, on observe l'utilisation du présent de vérité, d'adverbes comme « really », « absolument » ou « bien sûr », l'association entre « important events » et « good food », ainsi que l'utilisation de verbes comme « adorer » que nous avons classés parmi les affectifs (cf. Tableau 7.9).

| Affectifs |                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [MJE 39]  | Oui, j' <b>aime</b> beaucoup le chocolat.                                                                                                                                                                                  |
| [ALD 18]  | Tu <b>aimes</b> les concombres ?                                                                                                                                                                                           |
| [ES1 56]  | - Qu'est-ce que vous <b>aimez</b> comme boisson ?<br>- J' <b>adore</b> la bière.<br>- Moi, je n' <b>aime</b> pas la bière. Je <b>préfère</b> le vin.<br>- Moi, je ne bois pas d'alcool. Je <b>préfère</b> le jus de fruit. |

Tableau 7.9 Exemples de marques affectives

<sup>281</sup> La traduction proposée par le manuel étant fidèle, nous n'en ajoutons pas une deuxième.

En ce qui concerne le verbe « aimer », une analyse des cooccurrences immédiates permet de mettre en évidence la répétition systématique de la structure « aimer + substantif » où le syntagme verbal est parfois enrichi d'un adverbe ou d'une forme négative. Les syntagmes nominaux sont plus diversifiés, contenant une variété de substantifs référant à des produits alimentaires français et japonais : « j'aime beaucoup le vin » [ALD 19], « j'aime bien les vins fruités » [A&K 36], « je n'aime pas la bière » [ES1 56], « j'aime beaucoup les tsukemonos ! » [MJE 55]. La multiplicité de cumuls d'« aimer » et de « bon » ou « délicieux » pour référer à des plats (renforcés, qui plus est, par une série d'adverbes modaux) crée un effet de valorisation de ces derniers et une présentation presque uniquement positive de la gastronomie<sup>282</sup> aussi bien dans les manuels de FLE que d'EFL. La présence dans ces derniers d'axiologiques à connotation négative servant de mise en garde sera traitée plus loin (cf. chapitres 7.4.6.2 et 7.4.7).

#### 7.4.5.2 Isotopies et écarts en fonction du niveau de langue

Une fois la primauté de l'appréciation constatée à travers les diverses déclinaisons de « bon » et « aimer », la différence relative aux niveaux de langues entre les manuels permet d'observer une utilisation plus variée des marques appréciatives dans les manuels d'anglais ; cette variété est présente en FLE presque uniquement par le biais de la langue maternelle. Comme l'ont montré les exemples précédents, l'appréciation apparaît souvent de façon cumulée ; dans les extraits ci-dessous, nous soulignons les marques qui, additionnées, créent des isotopies<sup>283</sup> au fil des propositions :

- (61) Traditionally, Japanese farmers have grown products unique to their local area, and have offered the delights of the season to the local consumers. This idea of "local production for local consumption" is once again getting more and more popular through various kinds of farmers markets such as those at *Michi-no-Eki*. [NOW 142]
- (62) *Washoku* has four main characteristics. First, *washoku* uses fresh ingredients. People carefully choose seasonal ingredients of the local area. The ingredients are used in a variety of ways to bring out their tastes.  
Second, *washoku* is well-balanced. A typical *washoku* meal has rice, soup, and three other dishes such as fish and vegetables. This is a meal which Japanese people often eat.  
Third, *washoku* looks beautiful. The colors of the food show the beauty of nature. People often use plates which match the food.

<sup>282</sup> Les seules exceptions étant constituées de la forme négative du verbe « aimer » et de l'extrait (65).

<sup>283</sup> Rappelons que Rastier définit les isotopies en tant qu'itérations syntagmatiques sous forme de suites non ordonnées (2009 : 93-96).

- Last, *washoku* in an important part of annual events. For example, families traditionally cook *osechi* dishes to celebrate the New Year. By eating *osechi* dishes together, people make family ties stronger. [MW1 76]
- (63) France has a custom of celebrating important events with good food. People choose wine which goes well with the dishes. Next, Mexican dishes have a long history of about 7000 years. [MW1 74]
- (3) Today, I will show you how to make *okononiyaki*, a Japanese pancake. It's fun to make and eat them with your family and friends! Now, let's make *okononiyaki* together!
- きょうは日本のパンケーキ、お好み焼きの作り方を紹介します。家族や友達といっしょに作ったり食べたりするのは楽しいですよ。さあいっしょにお好み焼きを作りましょう！ [PAS 64]
- kyō wa nihon no PANKĒKI, okononiyaki no tsukurikata wo shōkai shimasu. kazoku ya tomodachi to issho ni tsukuttari tabetari suru no wa tanoshii desu yo. sā issho ni okononiyaki wo tsukurimashō!
- (Aujourd'hui TOP Japon GEN pancake, okononiyaki GEN manière-de-faire ACC présentation faire.POL. Famille et amis COM ensemble ADV préparer.REP manger.REP faire NML TOP amusant COP PP. PP ensemble ADV okononiyaki ACC préparer.POL.VOL!)
- « Aujourd'hui, [je] [vous] présente comment préparer l'*okononiyaki*, le *pancake* japonais. Il est amusant de le préparer et de le manger avec sa famille ou ses amis. Allez, préparons l'*okononiyaki* ensemble ! »
- (44) It is true that Japanese dishes such as *sushi* and *tempura* are popular in foreign countries. It might require special techniques, time, and energy to cook those dishes. But there are some Japanese dishes you can make easily. [PAS 64]
- (64) In fact, such premium-priced fruits and vegetables grown in Japan are gaining popularity in international markets. Why do they attract customers in spite of their high prices? The main reason seems to be their quality. [NOW 136]

À travers ces extraits, on remarque que la caractérisation de la gastronomie ne se limite pas au bon goût des plats sur le plan sémantique ni à l'utilisation d'adjectifs sur le plan grammatical. En effet, les auteurs exploitent à la fois des substantifs (« a custom », « the delights », « the beauty », « popularity », « quality »)<sup>284</sup>, des adjectifs (« unique », « local », « popular », « fresh », « seasonal », « well-balanced », « typical », « beautiful », « important », « long [history] », « fun », « premium-priced », « high [prices] ») des adverbes ou syntagmes adverbiaux (« traditionally », « carefully », « often », « together », « stronger », « with your family and friends ») ou encore verbes et syntagmes verbaux (« to go well [with] », « attract ») pour renforcer l'effet de redondance. Finalement, toutes ces marques concourent à l'établissement de l'isotopie d'une gastronomie saine, traditionnelle et populaire<sup>285</sup>. Dans [MW1], les auteurs créent une analogie entre la gastronomie japonaise et la gastronomie française (62), (63) : les deux sont utilisées pour célébrer des événements importants et les deux impliquent des choix soignés (dans le premier cas, on choisit des assiettes en accord avec les mets, dans le deuxième, un vin qui se marie bien avec le plat). Sachant que la gastronomie française jouit d'une très bonne réputation dans l'archipel, on peut en déduire que cette

<sup>284</sup> Dont certains, introduits par un article déterminatif, créent par leur thématisation un effet de présupposition signalant que leur existence est considérée comme connue par les auteurs.

<sup>285</sup> On parle d'une nourriture savoureuse, équilibrée et de qualité (62), (63), (64) ; en particulier, la gastronomie japonaise se distingue par ses ingrédients frais, de saison, locaux (61), (62), son caractère traditionnel et typique (61), (62), familial (62), (3), ainsi que le fait d'être populaire à la fois dans le pays et à l'étranger (61), (44), (64).

comparaison contribue à la valorisation de la cuisine japonaise<sup>286</sup>. La tradition (61), (62) et la longue histoire (63) font aussi partie des arguments qui permettent d'élever le niveau de la gastronomie dans les textes des manuels.

La diversité grammaticale et sémantique des marques appréciatives est possible en EFL vu le niveau de langue plus élevé des apprenants que celui des lecteurs d'ouvrages de FLE, où ce type d'indices se limite aux occurrences étudiées plus haut. Seul le manuel [ES2] (de niveau plus avancé que les autres) permet d'observer un axiologique à connotation négative :

- (65) A : Je n'ai jamais goûté la choucroute. Qu'est-ce que c'est ?  
C : C'est un plat français, une spécialité d'Alsace. C'est un peu lourd, mais délicieux.  
A : Alors, je vais l'essayer. [ES2 2]

Atténué à la fois par « un peu » et par l'opposition immédiatement successive de « délicieux »<sup>287</sup>, l'adjectif « lourd » se présente comme un deuxième niveau d'apprentissage pour les lecteurs : une fois les qualificatifs de base (positifs) appris dans le premier volume, on peut passer dans le deuxième à une description qui peut ajouter d'autres types d'informations (et même de connotations). Une autre manière de parler de gastronomie, sans passer par des modalités appréciatives, se retrouve dans l'extrait (66)<sup>288</sup>, constitué d'une petite liste de phrases pour exemplifier la forme impersonnelle (l'un des objectifs linguistiques de l'unité) :

- (66) Il faut du temps pour maîtriser une langue étrangère.  
Il faut bien comprendre la situation.  
Il vaut mieux goûter la cuisine régionale.  
Il n'est pas facile de vivre sans argent. [A&K 43]

Ici, ce que les auteurs présentent à travers la forme impersonnelle et la modalité déontique (« il vaut mieux ») correspond à un jugement de valeurs, caché à la fois par l'acte de langage du conseil, par le positionnement des phrases elles-mêmes (exemples illustrant un objectif de grammaire)<sup>289</sup>

---

<sup>286</sup> Une note en bas de page permet aussi de renforcer la valorisation des produits japonais à travers la cuisine française : 日本産のミカンジュースがフランスの高級レストランで使用されている事例もあります。[NOW 136] (traduction : « Il y a aussi des cas où le jus de mandarine fait au Japon est utilisé dans des restaurants français de haut niveau »).

<sup>287</sup> Ainsi que par le résultat final de l'interaction, à savoir la décision de goûter quand même le plat.

<sup>288</sup> Cela dit, comme pour l'extrait (65), il s'agit d'une occurrence unique, ce qui nous permet de mettre en évidence des absences plutôt que des tendances au sein des méthodes de FLE.

<sup>289</sup> Alors qu'il est courant de discuter du point de vue de l'auteur d'un texte, de l'objectivité ou subjectivité de ses propos lorsque le texte fait l'objet d'une compréhension, les phrases qui sont présentées dans les exercices de grammaire se veulent en général

et par un cotexte qui peut renforcer une lecture “objective” de l’affirmation concernant la cuisine régionale (la première et la dernière phrase relevant d’une doxa, leur valeur de vérité n’est pas mise en doute).

Une manière efficace de contourner la difficulté liée au niveau en langue étrangère est celle de passer par la langue maternelle des apprenants, or seuls deux manuels choisissent d’utiliser le japonais pour définir davantage la gastronomie, à savoir *Navi.fr* et *Amélie et Kenzo*. Dans le premier, l’on retrouve certaines qualifications parmi celles évoquées en EFL :

- (67) 季節の食材や地方の名産品、またお惣菜なども売られている [NAV 32]

kisetsu no shokuzai ya chihō no meisanhin, mata osōzai nado mo urarete iru

(Saison GEN ingrédient et région GEN spécialité-locale, de-plus petits-plats-quotidiens et-cetera aussi vendre.PSS.TE ASP)

« Des ingrédients de saison, ainsi que des spécialités locales et des plats préparés sont aussi vendus [au marché] »<sup>290</sup>

- (68) マルシェには産地から直送の新鮮な野菜、果物、肉、魚、チーズなどが並ぶ [NAV 32]

MARUSHE ni wa sanchi kara chokusō no shinsen-na yasai, kudamono, niku, sakana, CHĪZU nado ga narabu

(Marché LOC TOP région-productrice ABL envoi-direct GEN frais-ATT légumes, fruits, viande, poisson, fromage et-cetera NOM s’aligner)

« Au marché s’alignent des légumes, fruits, viandes, poissons et fromages frais directement du producteur »

En particulier, la valorisation de produits de saison (67) ou encore locaux (67), (68) et donc frais (68), ainsi que l’idée de spécialité régionale (67) font écho au jugement évoqué précédemment dans l’exemple (66), ce qui montre d’une certaine manière une circulation des discours, les extraits provenant de manuels différents. Avec *Amélie et Kenzo* on atteint le paroxysme des jugements flatteurs :

- (38) ワイン通憧れのブルゴーニュ！絶対おいしいボトルを見つけるぞ！Puisque je suis en Bourgogne, une région de rêve pour les amateurs de vin, il faut absolument que je trouve une bonne bouteille ! [A&K 36]

WAIN-tsū akogare no BURUGŌNYU! zettai oishii BOTORU wo mitsukeru zo!

(Vin-connaisseur rêve ATT Bourgogne ! Absolument délicieuse bouteille ACC trouver PP !)

« La Bourgogne rêvée des passionnés de vin ! Je vais à coup sûr trouver une bonne bouteille ! »

- (69) 名物料理のエスカルゴ les escargots、ブルゴーニュ風牛肉の赤ワイン煮 le bœuf bourguignon を現地で 堪能してみたい。 [A&K 39]

meibutsu ryōri no ESUKARUGO les escargots, BURUGŌNYU-fū gyūniku no aka-WAIN-ni le bœuf bourguignon wo genchi de tannō shite mitai.

---

aussi objectives que possible (le but n’étant pas de les mettre en question), surtout lorsque celles-ci sont présentées sous forme d’exemple.

<sup>290</sup> Les extraits (67) et (68) sont des didascalies accompagnant des photographies de marchés français.

(Spécialité plat<sup>291</sup> GEN escargot les escargots, Bourgogne-style viande-de-bœuf GEN rouge-vin-SFX le bœuf bourguignon ACC sur-place LOC satisfaction faire.TE<sup>292</sup> ASP.DES.)

« J'aimerais me régaler sur place avec les spécialités locales : les escargots et le bœuf bourguignon, la viande de bœuf mijotée dans le vin rouge. »

- (70) とはいえ、街中の大衆レストランでリヨン風サラダやロゼット（リヨン名物のサラミ）の薄切りをほおばるだけでも、幸せは十分に味わえる。[A&K 45]

towaie, machinaka no taishū RESUTORAN de RIYON-fū SARADA ya ROZETTO (RIYON meibutsu no SARAMI) no usugiri wo hōbaru dake demo, shiwase wa jūbun ni ajiwaeru.

(Cependant, centre-ville GEN populaire<sup>293</sup> restaurant LOC Lyon-style salade et rosette (Lyon spécialité GEN salami) GEN tranche-fine ACC se-remplir[-la-bouche] seulement même, bonheur TOP suffisant ADV goûter.POT.)

« Cependant, on peut goûter suffisamment au bonheur rien qu'en se remplissant la bouche d'une salade lyonnaise ou d'une fine tranche de rosette (un saucisson typique de Lyon) dans l'un des restaurants populaires [grand public] du centre-ville. »

En passant par la langue maternelle des apprenants, les auteurs peuvent ainsi rendre accessibles des adjectifs moins courants (pour un niveau débutant) à travers la traduction (38), voire des formulations encore plus complexes, en particulier dans l'extrait (70), qui permettent de construire un message extrêmement positif au sujet de la gastronomie française. Ces exemples, bien que rares, montrent la volonté de la part de certains auteurs de transmettre une certaine image de la gastronomie, ainsi que les limites imposées par le niveau des lecteurs qui les oblige à recourir à des notes ou des commentaires en japonais.

#### 7.4.6 L'auteur comme guide

Il existe encore d'autres indices langagiers qui permettent de mieux définir le rapport qui se tisse entre l'auteur et son lecteur, en particulier dans la mesure où, dans un manuel de langue étrangère, le premier assume également le rôle d'enseignant et le deuxième d'apprenant. Le choix d'une forme d'impératif (plus ou moins formelle, polie, inclusive, enthousiaste) ou encore la création d'un espace de "dialogue" entre les deux interlocuteurs sont d'autres moyens permettant de saisir ce lien dynamique entre auteurs et lecteurs et de définir de quelle manière les premiers se positionnent par rapport aux seconds.

---


<sup>291</sup> Le syntagme nominal *meibutsu ryōri* (名物料理) forme une sorte de collocation que l'on peut traduire par « spécialité [culinaire] locale ».

<sup>292</sup> Selon la traduction proposée par le Nouveau Petit Royal (2010, dictionnaire électronique), « se régaler ».

<sup>293</sup> Ici, adjectif en *no* (bien que la particule soit omise) composé du nom « masse, peuple ».

### 7.4.6.1 D'une exhortation commune en EFL et FLE

Sur le plan des modalités intersubjectives<sup>294</sup> (très fréquentes dans le genre discursif du manuel), les consignes dans les manuels d'EFL et de FLE ont une caractéristique commune. Rappelons que les consignes peuvent être affichées de trois manières : en une seule langue (au choix entre le japonais et la langue étrangère en question), en deux langues (avec une traduction plus ou moins fidèle) ou en alternance dans une langue ou dans l'autre (le chemin de fer graphique du manuel présentant à la fois des consignes entièrement en langue maternelle pour certaines parties de l'unité et d'autres en langue étrangère, sans qu'il y ait de traduction). Parfois les deux langues s'alternent aussi comme dans l'image ci-dessous, où les organisateurs structurels du manuel sont en anglais alors que les consignes sont en japonais :




## Read Again

---


本文の内容に合うように、( )内にイラストと関係のある国を書き入れましょう。

a




( )

b




( )

c




( )

d



( )



## Grammar

● 関係代名詞 what

---

● 「～するもの[こと]」= [what + S' + V']

**What Japanese people eat** has changed.  
「日本人が食べるもの」 (S') 「食べる」 (V')

◆ このwhatはthe thing whichなどと言いかえることもできます。

例) This is **what** I found yesterday.  
 = This is **the thing which** I found yesterday.

what ～は名詞のような働きをするので、主語や目的語、補語に使えるよ。




Image 7.14 Consignes dans *My Way* [MW1 79]<sup>295</sup>

<sup>294</sup> Selon la définition de Le Querler, la modalité qui marque « la volonté, le désir, l'exigence du locuteur par rapport à un autre sujet à propos du contenu propositionnel » (2004 : 647).

<sup>295</sup> L'icône et le titre de la section en langue étrangère identifient la nature de l'activité, qui est suivie d'une consigne ou d'explications en langue maternelle.

L'une des caractéristiques qui réunit les consignes en EFL et en FLE, en particulier dès lors qu'elles sont présentées en langue japonaise, est la présence d'une forme exhortative ainsi que d'une valeur exploratoire<sup>296</sup> :

- (71) Let's listen to the dialog and talk about it in small groups. [CR1 71]
- (72) 本文の内容に合うように、( ) 内にイラスト関係のある国を書き入れましょう。[MW1 75]  
 honbun no naiyō ni au yō-ni, ( ) nai ni IRASUTO kankei no aru kuni wo kakiiremashō.  
 (Texte GEN contenu DAT correspondre de-façon-à<sup>297</sup>, ( ) intérieur LOC illustration relation NOM avoir pays ACC insérer.POL.VOL.)  
 « Insérons entre les parenthèses les pays liés aux illustrations, de manière à suivre le contenu du texte. »
- (73) 単語を確認しながらオーディオトラックを聴き、声に出して繰り返しましょう。Lisez en écoutant les pistes audio. Répétez. [MJE 36]  
 tango wo kakunin shi nagara ŌDIOTORAKKU wo kiki, koe-ni-dashite kurikaeshimashō.  
 (Vocabulaire ACC confirmation faire.REN pendant piste-audio ACC écouter.REN, exprimer.TE répéter.POL.VOL.)  
 « Écoutons les pistes audio et répétons-les à voix haute, tout en vérifiant le vocabulaire. »
- (74) 日本語の文に合うように下線部を書き変えましょう。[NAV 35]  
 nihongo no bun ni au yō-ni kasenbu wo kakikaemashō.  
 (Langue-japonaise GEN phrase DAT correspondre de-façon-à partie-soulignée ACC réécrire.POL.VOL.)  
 « Réécrivons la partie soulignée de manière à ce qu'elle corresponde à la phrase en japonais. »

Dans ces exemples, on constate une exhortation qui se réalise en japonais à travers la forme dite *volitive*, aussi bien dans sa forme neutre (よう *yō* ou おう *ō*) que dans sa forme polie (ましょう *mashō*). En français, on pourrait traduire cette forme par un impératif à la première personne du pluriel, mais elle se rapproche plus du « let's » anglais (71) dans son expression d'une volonté individuelle et collective. L'exemple (73) montre d'ailleurs la disparition totale de cette forme dans la traduction française proposée par les auteurs du manuel. À la consigne exhortative peut également s'ajouter un aspect exploratoire présent d'ailleurs dans des exemples déjà analysés comme l'extrait (7), que nous reproduisons pour rappel.

- (7) あなたの学校の規則を、3つ書いてみよう。[VQ1 41]  
 anata no gakkō no kisoku wo, mittsu kaite miyō.  
 (Tu GEN école GEN règle ACC, trois.QTF écrire.TE ASP.VOL.)  
 « Essaie d'écrire trois règles de ton école ! »<sup>298</sup>

<sup>296</sup> Actualisée par la forme en *-te* (て) suivie du verbe *miru* (みる). Nous approfondissons ce point à la page suivante.

<sup>297</sup> Sur le plan syntaxique, cette structure (qui correspond en français à une locution introduisant une subordonnée circonstancielle de but) se compose du nom *yō* suivi de la particule *ni* (DAT) et sert à introduire l'objectif à accomplir à travers l'action présente dans la proposition principale ; le verbe qui accompagne *yō ni* exprime « un procès hors de la maîtrise de l'agent », signifiant que « le sujet reste plutôt passif » (Shimamori, 1997 : 339).

<sup>298</sup> Dans les extraits qui suivent, nous sacrifions le naturel du français (où la consigne non marquée serait à l'impératif) pour que notre analyse soit plus claire pour un lecteur peu ou pas familiarisé avec la langue japonaise.



- (75) フランスの英語の教科書に載っている英文を読んでみましょう。 [NOW 72]  
 FURANSU no eigo no kyōkasho ni notte iru eibun wo yonde mimashō.  
 (France GEN langue-anglaise GEN manuel LOC apparaître.TE ASP texte-anglais ACC lire.TE ASP.POL.VOL.)  
 « Essayons de lire un texte anglais dans un manuel français d'anglais. »
- (76) Let's try! 次の文の~~~~線部を強調した文を作ってみましょう。 [NOW 73]  
 Let's try! tsugi no bun no ~~~~ sen-bu wo kyōchō shita bun wo tsukutte mimashō.  
 (Let's try! Suivant GEN phrase GEN ~~~~ phrase-partie ACC soulignement faire.PAS phrase ACC faire.TE ASP.POL.VOL.)  
 « Let's try! Essayons de créer une phrase qui mette en avant la partie soulignée des phrases suivantes. »
- (77) 次の ( ) に、①~③の語を正しく並べ入れ、日本語に訳してみましょう。 [NAV 47]  
 tsugi no ( ) ni, ①~③ no go wo tadashiku narabeire, nihongo ni yaku shite mimashō.  
 (Suivant ATT ( ) LOC, de-①-à-③ GEN mots ACC correctement classer.REN, langue-japonaise DAT traduction faire.TE ASP.POL.VOL.)  
 « Classons les mots de 1 à 3 à l'intérieur des parenthèses et essayons de traduire en japonais. »

L'aspect exploratoire présent dans les extraits ci-dessus se compose de la forme en *-te* (て) suivie du verbe *miru* (みる) ; traduite couramment par “essayer de [faire quelque chose]”, elle présente une action orientée vers le futur et dont on ne connaît pas le résultat. Dans les exemples ci-dessus, cet aspect exploratoire se combine avec la forme exhortative et *-te miru* (てみる) devient *-te miyō* (てみよう) ou *-te mimashō* (てみましょう) à la forme polie.

Le constat qui découle de cette analyse est que la plupart des méthodes préfèrent nuancer leurs déontiques, en affichant dans leurs consignes de la bonne volonté et une forme qui peut être lue comme inclusive<sup>299</sup>. Toutefois, l'utilisation de l'aspect exploratoire ne se fait pas de la même manière dans les manuels d'anglais et de français. En effet, dans les manuels d'EFL, cet aspect n'apparaît dans la plupart des cas que pour des exercices impliquant une expression orale (*parler, présenter, s'exprimer*) ou écrite, comme le montre également le syntagme anglais de l'extrait (76). Ce choix paraît significatif dans la mesure où il expose le besoin des auteurs de rassurer les apprenants face à une demande différente de celle des exercices de grammaire (exercices de remplacement, transformation, exercices à trous). Par conséquent, il est possible de supposer que si les consignes des productions orales et écrites nécessitent une atténuation sur le plan linguistique, c'est qu'elles sont sans doute perçues comme inhabituelles pour les apprenants, voire moins évidentes que d'autres exercices comparées auxquels elles peuvent sembler plus difficiles. L'aspect exploratoire interviendrait alors pour rassurer en quelque sorte les apprenants face à une activité qu'ils pourraient trouver complexe.

<sup>299</sup> L'exhortation pouvant être individuelle et collective, c'est comme si on situait l'apprenant dans l'ensemble de son groupe, ou du moins avec l'auteur, lorsqu'il est face à un exercice.

Contrairement aux manuels d'anglais, en FLE l'adoption de l'aspect exploratoire n'est pas très courante. En effet, seulement deux manuels sur huit ont recours à cette forme et de manière différente : dans [NAV], il y a une opposition entre les consignes demandant d'*insérer, écrire, réécrire, choisir, mémoriser, compléter* (toutes à la forme exhortative) et *dire, acheter, lire, vérifier, répondre, traduire* (à la forme exhortative et avec l'aspect exploratoire) ; ce choix montre donc une différence entre certaines activités réputées sans doute plus « simples » ou automatiques et d'autres qui pourraient paraître plus compliquées pour l'apprenant, que l'auteur rassure en ajoutant une nuance d'essai. Dans le cas de [MJE], cet aspect exploratoire n'apparaît que dans l'extrait (30), un exercice plutôt complexe où l'on demande aux apprenants de traiter une difficulté de la langue française (tutoiement et vouvoiement) en plusieurs étapes, suivant les conseils des auteurs. Ici, le choix ne serait donc pas dicté par un type de compétence différent (l'expression orale opposée à la compréhension écrite), mais par la complexité elle-même de l'exercice.

#### 7.4.6.2 Le guide moral en EFL

Bien que la modalité déontique au sein d'un manuel de langue étrangère ait comme lieu de prédilection les consignes des exercices et activités, on en trouve également dans les supports didactiques principaux, comme les textes ou dialogues qui sont au cœur des unités. C'est notamment le cas en EFL, où l'utilisation des déontiques relève à la fois d'une valorisation de la gastronomie et d'une suggestion plus ou moins marquée en termes moraux. Afin de mieux saisir le premier de ces deux effets, on comparera un extrait tiré d'un manuel d'anglais et un autre tiré d'un manuel de français en apparence très similaires :

- (78) - [...] Kaito, can you tell me what *ammitsu* is like?  
 - It's something like jelly with fruits and sweet bean paste. You must try it. [VQ1 35]
- (56) Le couscous est un plat familial du Maghreb. Il est à base de semoule avec de la sauce de viande et de légumes. Il faut l'essayer ; c'est vraiment délicieux ! [DFR 32]

Sur un plan illocutoire, les deux extraits se ressemblent : que ce soit à travers l'utilisation d'un auxiliaire modal (78) ou d'une forme impersonnelle (56), l'intention réalisée à travers l'acte locutoire est celle de conseiller de goûter un plat. Or, le conseil en français porte sur un plat étranger lié à la langue d'apprentissage, alors que dans le manuel d'anglais, c'est un dessert traditionnel japonais qui est valorisé. Cet aspect est renforcé par la mise en discours des deux textes : dans le premier cas, les auteurs proposent un dialogue entre un jeune Japonais et une

jeune fille étrangère. La nationalité commune entre le lecteur et le personnage et le discours direct peuvent permettre au premier de mieux s'identifier avec les propos du garçon et de se l'approprier non seulement afin d'expliquer un élément culturel japonais, mais aussi de le valoriser. Au contraire, dans l'exemple français, l'injonction vient directement du narrateur et se place au sein d'une longue séquence explicative sur le Maghreb où s'entremêlent affirmations objectives et marques appréciatives. Ici, la comparaison permet donc de mettre en avant deux procédés différents : d'une part, la présentation d'un modèle d'injonction à apprendre qui concerne la culture gastronomique de l'apprenant ; de l'autre, un conseil venant d'une source d'autorité et portant sur un plat de la culture étrangère. Dans ce second cas, l'implication de l'apprenant est moins directe, à la fois par l'objet du conseil (qui lui est inconnu) et par la mise en discours (plus détachée que le modèle à imiter du jeune adolescent japonais).

D'autres marques, comme le présent de vérité absolue, s'associent parfois à la modalité déontique. Leur cumul permet de faire ressortir un véritable message moral :

(79) We never go to a company and say, "Can you give us food or money?" [CR1 67]

(80) Now the moral we should draw from these experiences is obvious - *Collect everything. Save everything.* [UNI 109]

(13) Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of culture. So *washoku* should be preserved for future generations. [MW1 80]

Encore une fois, les auteurs mettent en place un « nous » inclusif dans les extraits (79) et (80) : dans le premier exemple, l'adverbe « never » combiné au présent de vérité permet d'asseoir la validité de l'affirmation ainsi que l'élargissement du référent de « we » d'une simple association du locuteur et de ses proches à un ensemble beaucoup plus large (notamment grâce à la référence à un savoir-être commun à de nombreuses sociétés, où on trouverait étrange d'aller demander de l'argent ou de la nourriture à une entreprise). Dans le deuxième extrait, on pourrait imaginer un référent incluant l'auteur et son lecteur, mais le texte porte sur l'importance de la biodiversité au niveau planétaire et des conséquences des choix d'une nation sur les autres aussi, suggérant donc une lecture plus vaste du « nous » (les êtres humains, les habitants de la planète Terre qu'il faut sauvegarder). Le troisième extrait n'utilise pas de pronoms, mais mentionne les générations futures pour l'intérêt desquelles il faudrait préserver la gastronomie traditionnelle japonaise : en effaçant l'agent et en utilisant une modalité déontique, la personne à qui il revient d'effectuer

cette action se trouve être une collectivité indéterminée<sup>300</sup> dont chaque individu est concerné, dans la mesure où le topos du danger (« preserved ») et l'appel à la génération future rendent la protection, ici, du *washoku* une responsabilité de chacun. L'union de ces pronoms (au référent extrêmement large) et du présent de vérité ou des modalités déontiques renforce donc d'une part des croyances qui relèvent du sens commun et d'un savoir-faire plus ou moins partagé, ainsi que, d'autre part, un comportement ou une entité que l'on essaie de valoriser (la sauvegarde de la biodiversité et la préservation du *washoku*). À travers ces choix les auteurs se présentent indirectement comme des guides moraux, dirigeant l'apprenant dans son interprétation du texte et du bon comportement à adopter même en dehors du cadre scolaire. Ce dépassement du niveau du manuel de langue pour toucher au quotidien du lecteur et à ses représentations discursives est d'ailleurs sollicité de nombreuses autres manières, comme on le verra au chapitre 7.4.7.

Un dernier indice linguistique permettant aux auteurs de prodiguer des conseils ou de transmettre des messages d'ordre moral sans que ces derniers soient remis en cause se retrouve dans le présupposé. En effet, ce dernier « peut être défini comme une proposition qui n'est pas l'objet central du message (lequel est le “posé”) et dont la vérité ou l'existence est automatiquement entraînée par la formulation de l'énoncé » (Krieg-Planque, 2017 : 122). N'étant habituellement pas l'objet d'un questionnement, le présupposé permet ici aux auteurs de présenter des idées comme si elles étaient évidentes :

- (81) What is the danger of only growing genetically identical plants? [UNI 108]
- (82) What sort of volunteer work do you do, or would you like to do? [CR1 62]
- (83) What is the disadvantage of Japanese farmlands? What is one of the advantages of hydroponics for growing tomatoes? [NOW 139]

L'exemple (81) se situe en début d'unité et fait partie des questions dites de sensibilisation. L'existence du danger est présupposée (« what is the danger » et pas “*is there a danger*”), ce qui rend le danger non questionnable et, surtout, fournit à l'apprenant une clé de lecture de tout le texte qui suivra. La présence de l'adverbe « only », qui souligne une restriction, contribue à la connotation négative du danger qui sera d'ailleurs reprise dans le texte principal :

- (84) Fifteen years later, a critical outbreak of stripe rust sent American breeders searching for a source of resistance - and PI 178383 turned out to be it. [UNI 108]

---

<sup>300</sup> On pourrait en effet se demander qui doit préserver le *washoku* : les lecteurs ? Tous les Japonais ? Tous les êtres humains ?

(85) There is yet another bitter episode demonstrating the danger of monoculture. [UNI 109]

Un autre présupposé se situe dans la question de l'extrait (82) : la possibilité de *ne pas vouloir* faire du bénévolat est éliminée d'entrée de jeu par la présupposition de son contraire et l'apprenant se trouve donc sans choix et sans possibilité de contestation. L'impossibilité d'affirmer qu'on ne souhaite pas faire du bénévolat est un signe clair de la connotation positive de ce dernier, du fait que cette activité est considérée comme louable et valorisée dans une société où les individus feraient de leur mieux pour aider autrui. Il n'est donc pas question de ne pas vouloir faire du bénévolat et afin de répondre à la question du manuel, l'apprenant est obligé de s'inscrire dans ce discours<sup>301</sup>. De manière analogue, l'exemple (83) présuppose l'existence d'un désavantage (au singulier dans la question) dans les terres cultivées au Japon, ainsi que celle d'avantages (au pluriel) dans la culture hydroponique. Bien que cela puisse paraître sans intérêt du point de vue moral, lorsqu'on essaie de répondre à ces questions de compréhension en s'appuyant sur le contenu du texte le message devient plus clair. En effet, la première question fait référence au manque de place pour cultiver ; or, en répondant à la deuxième question on résout le problème soulevé dans la première, le texte précisant justement que l'un des avantages de la culture hydroponique est de permettre de produire un grand nombre de fruits et légumes en très peu d'espace. Ainsi, les auteurs ne cachent pas d'éventuels reproches qui pourraient être adressés au Japon ; au contraire, ils les anticipent et présentent une réponse qui semble résoudre le problème et l'effacer, tout en valorisant au passage (là où cela est possible) les mérites des développements scientifiques et technologiques du pays dans la résolution dudit problème (la technologie hydroponique présentée dans le texte ayant été développée par des chercheurs japonais). En résumé, on peut constater une utilisation de la présupposition qui s'accorde aux autres moyens linguistiques à l'œuvre pour transmettre des valeurs ou des messages moraux dans les manuels d'anglais.

#### 7.4.6.3 *Le guide pédagogique en FLE*

Dans les sections précédentes, il a été question d'un certain enthousiasme affiché dans les manuels de FLE, d'un ton plutôt assuré, voire entraînant, à l'intérieur de l'ouvrage. Or, en ce qui

---

<sup>301</sup> Pour reprendre une notion évoquée dans les études des communications avec des locuteurs japonais, nous estimons être face, ici, à un exemple de *tatema* (façade), car peu importe ce que les apprenants pensent vraiment du bénévolat, le discours qu'ils se doivent de tenir dans la société est un autre.

concerne les consignes, trois manuels sur huit montrent une autre tendance qui n'est pas du tout appliquée en EFL, à savoir l'utilisation de l'impératif formel :

- (25) 次の語を参考にして、あなたがどんな朝食をとるか言いなさい。 [VTP 29]  
tsugi no go wo sankō ni shite, anata ga donna chōshoku wo toru ka iinasai.  
(Suivant ATT mot ACC référence DAT faire.TE, tu NOM quel-type petit-déjeuner ACC prendre Q dire.IMP.POL.)  
« En vous référant aux mots suivants, dites ce que vous prenez au petit déjeuner. »
- (29) 会話をする相手とお互いの情報を交換しなさい。Échangez des informations avec votre voisin(e) ! [A&K 38]  
kaiwa wo suru aite to otagai no jōhō wo kōkan shinasai.  
(Dialogue ACC faire camarade COM PFX-l'un-l'autre ATT information ACC échange faire.IMP.POL.)  
« Dialoguez avec votre camarade en échangeant des informations [réciproques] sur vous. »
- (86) 1. 「私は～が好きではない」という表現を引きなさい。 [ALD 19]  
1. "watashi wa ~ga suki dewanai" to iu hyōgen ni kasen wo hikinasai.  
(1. "Je TOP ...NOM aimer COP.NEG" CIT dire expression LOC souligner.IMP.POL.)  
« 1. Soulignez l'expression qui signifie "je n'aime pas ...". »

Comme le montre l'analyse linguistique des extraits, toutes ces consignes se terminent par la forme polie de l'impératif formel (なさい -*nasai*), un choix qui traduit un ton aussi formel que direct<sup>302</sup>. Les auteurs se positionnent donc d'une manière très directe vis-à-vis des apprenants, qu'ils guident dans l'exécution des exercices sans pour autant tenter de les enthousiasmer à travers l'utilisation de la forme exhortative à l'œuvre dans d'autres manuels de FLE. Si l'adoption d'un ton plus formel et direct pourrait s'expliquer en soi par le public universitaire auquel s'adressent en priorité ces ouvrages, la préférence des autres auteurs pour la forme exhortative pour le même public tend à montrer une hétérogénéité due sans doute à la plus grande liberté dont jouissent les équipes de rédaction en FLE en comparaison avec celles des manuels d'EFL. Par ailleurs, nous interprétons ce choix comme marqué dans le cas de l'ouvrage *À la découverte*, dont la mise en scène fait supposer un public de collégiens ou lycéens pour lesquels l'utilisation de la forme exhortative aurait sans doute été plus naturelle (comme le montrent les ouvrages d'EFL du corpus pour le lycée et le collège)<sup>305</sup>.

En résumé, en ce qui concerne les modalités déontiques, on obtient un cadre légèrement différent de celui des méthodes d'anglais : même si dans les deux cas la tendance principale est d'utiliser

---

<sup>302</sup> Concernant l'aspect plus ou moins direct de l'impératif, Iwasaki oppose par exemple *ikinasai* (行きなさい) à *ikubekida* (行くべきだ) et afin d'expliquer l'écart entre une forme plus ou moins formelle, *ikinasai* (行きなさい) à *ike* (行け) (2013 : 320).

<sup>305</sup> N'ayant pas pu rentrer en contact avec les autrices de ce manuel, nous préférons ne pas nous aventurer dans des suppositions sur les raisons ayant pu justifier ce choix de rédaction, nous limitant ici à signaler sa singularité.

une forme exhortative, les manuels d'EFL présentent plus de nuances (l'aspect exploratoire en japonais qui indique le fait d'essayer), là où en FLE on évite d'y avoir recours et où on privilégie, parfois, des impératifs très directs. Dans les manuels de français, on obtient donc une image d'un guide principalement entraînant (intensité et modalités intersubjectives transmettant l'exhortation), mais qui peut aussi être très direct (ce qui n'est pas en opposition avec les résultats précédents, comme on l'a vu en opposant l'atténuation de l'EFL à l'intensité du FLE).

Un dernier indice distinguant le type de "guide" qui se dessine à travers les manuels, créant à notre avis une opposition entre un "guide moral" en EFL et un "guide pédagogique" en FLE, est la présence très forte d'apartés dans les manuels de français. De manière générale, les manuels s'appuient sur un système de notes en bas ou en marge de page, le plus souvent pour traduire le sens d'un mot ou d'une expression jugés complexes (notamment en FLE) ou encore pour indiquer leur prononciation (en particulier en EFL). D'un point de vue strictement quantitatif, si on comptait une occurrence pour chacune de ces notes, leur nombre dépasserait facilement toutes les autres marques linguistiques retenues dans cette étude, sans pour autant réellement informer l'analyse. C'est pour cette raison que nous avons choisi de ne retenir dans la catégorie des apartés que ceux que nous avons considérés comme marqués : des encadrés sortant du chemin de fer graphique du manuel, des astérisques et *nota bene*, ainsi que certains choix de traduction. Dans le premier cas, la rupture avec la mise en page conventionnelle permet réellement de saisir l'aparté en tant que marque d'énonciation singulière de l'auteur échappant à l'effacement énonciatif imposé par le genre pour s'exprimer dans un espace privilégié où son énonciation plus directe est possible et tolérée. Dans le cas de la traduction, bien que celle-ci soit normalement intégrée au chemin de fer du manuel, certains choix peuvent informer sur les difficultés que les auteurs anticipent et tentent d'éviter à leurs lecteurs. Ces occurrences étant particulièrement importantes dans leur dimension graphique de mise en page, elles seront présentées à travers des images (la traduction sera fournie en italique dans la description de celles-ci) :

#### 4. 不規則動詞 : faire 2-19

| <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">faire (する/作る)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>je</td> <td>fais</td> <td>nous</td> <td>faisons</td> </tr> <tr> <td>tu</td> <td>fais</td> <td>vous</td> <td>faites</td> </tr> <tr> <td>il</td> <td>fait</td> <td>ils</td> <td>font</td> </tr> <tr> <td>elle</td> <td>fait</td> <td>elles</td> <td>font</td> </tr> </tbody> </table> |              |       |         | faire (する/作る) |  |  |  | je | fais | nous | faisons | tu | fais | vous | faites | il | fait | ils | font | elle | fait | elles | font | <p>😊 発音注意!<br/>nous <b>faisons</b> [ヌフゾン]</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">faire を使った表現 2-20</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>faire la cuisine</td> <td>料理をする</td> </tr> <tr> <td>faire des courses</td> <td>(日常の) 買い物をする</td> </tr> <tr> <td>faire du shopping</td> <td>ショッピングをする</td> </tr> <tr> <td>faire du sport</td> <td>スポーツをする</td> </tr> </tbody> </table> | faire を使った表現 2-20 |  | faire la cuisine | 料理をする | faire des courses | (日常の) 買い物をする | faire du shopping | ショッピングをする | faire du sport | スポーツをする |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------|---------|---------------|--|--|--|----|------|------|---------|----|------|------|--------|----|------|-----|------|------|------|-------|------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--|------------------|-------|-------------------|--------------|-------------------|-----------|----------------|---------|
| faire (する/作る)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |              |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| je                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | fais         | nous  | faisons |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| tu                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | fais         | vous  | faites  |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| il                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | fait         | ils   | font    |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| elle                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | fait         | elles | font    |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| faire を使った表現 2-20                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |              |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| faire la cuisine                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 料理をする        |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| faire des courses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (日常の) 買い物をする |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| faire du shopping                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | ショッピングをする    |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |
| faire du sport                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | スポーツをする      |       |         |               |  |  |  |    |      |      |         |    |      |      |        |    |      |     |      |      |      |       |      |                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                   |  |                  |       |                   |              |                   |           |                |         |

Image 7.15 Attention à la prononciation ! nous *faisons* [NUFUZON] [NAV 47]

## 1. 所有形容詞 Adjectifs possessifs

|             | 男性単数形 | 女性単数形     | 男女複数形 |
|-------------|-------|-----------|-------|
| je          | mon   | ma (mon)* | mes   |
| tu          | ton   | ta (ton)* | tes   |
| il / elle   | son   | sa (son)* | ses   |
| nous        | notre | notre     | nos   |
| vous        | votre | votre     | vos   |
| ils / elles | leur  | leur      | leurs |

\*先頭が母音（または無音のh音）で始まる単語の場合のみ

C'est votre passeport ?  
— Oui, c'est mon passeport.

Image 7.16 \*Seulement dans les cas où le mot commence par voyelle (ou h muet) [A&K 37]

## 1 部分冠詞

数えられない名詞についてその若干量を表す。

|                   |                      |
|-------------------|----------------------|
| <i>m.</i>         | <i>f.</i>            |
| <b>du (de l')</b> | <b>de la (de l')</b> |

N.B. 否定文では、直接補語の前につく部分冠詞は **de** に変わる. (cf. p.10)

Tu mets *du* beurre ? — Non, je *ne mets pas de* beurre.

練習

部分冠詞を入れなさい。

( ) vin, *m.* ( ) viande, *f.*  
( ) argent, *m.* ( ) eau, *f.*

Image 7.17 N.B. Dans les phrases négatives, l'article partitif qui précède le COD change [et devient] de (cf. p.10)

[VTP 28]

Les apartés grammaticaux ou phonétiques comme ceux qui sont présentés ci-dessus constituent le type de commentaire le plus fréquent dans les manuels de FLE, se distinguant du texte principal grâce à des icônes, des signes typographiques et des changements dans la police d'écriture ou dans l'alignement aux autres éléments de la page. Ces gloses métalinguistiques semblent anticiper les questions ou les difficultés des apprenants japonais et les guident en leur fournissant des réponses ou en les mettant en garde face à certaines difficultés. D'un point de vue discursif on aurait pu s'attendre à des formes ou des particules exprimant davantage la présence de l'auteur, mais tous ces commentaires se présentent de manière neutre, détachée (forme du dictionnaire), ce qui leur confère aussi plus d'autorité, dans la mesure où l'information est présentée de manière objective.

La traduction a aussi une place importante dans les méthodes de langues étrangères. Certaines d'entre elles, en effet, présentent systématiquement les traductions des mots supposés inconnus



en marge ou en bas de page. Dans ces espaces aussi, on peut parfois constater une attention particulière de la part des auteurs, comme dans l'image suivante :



Image 7.18 Notes en marge de page [ES1 58]<sup>304</sup>

Bien que les auteurs commencent l'appareil des notes en traduisant le verbe, ils présentent également l'expression équivalente en japonais, tout en marquant qu'il s'agit d'une formule figée, sans doute de manière à moins perturber les apprenants. Le même manuel présente aussi une particularité que nous n'avons pas trouvée dans d'autres ouvrages, à savoir la traduction non seulement en japonais, mais en anglais aussi. Supposant que ce choix ait été fait pour faciliter la compréhension des apprenants, nous avons posé la question à l'un des auteurs du manuel après lui avoir montré un collage avec trois de ces occurrences<sup>305</sup> :

AUT : Oui, ça, ça vient de ma collègue ça, Mme [nom-collègue] qui a commencé sa carrière comme professeure d'anglais en fait.

CHE : Ok.

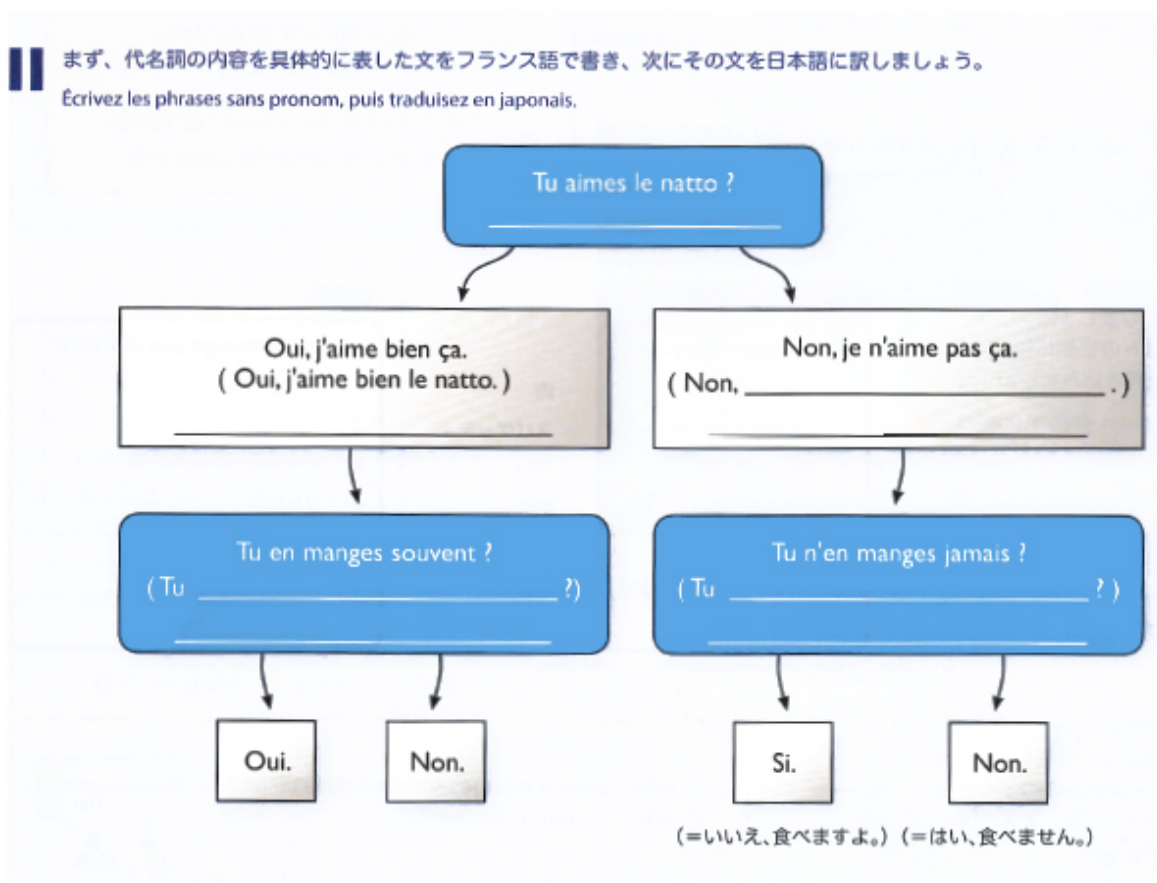
AUT : Elle était professeure d'anglais, au départ, elle a commencé comme ça, je crois qu'elle était professeure en lycée et donc elle a gardé des habitudes et des techniques comme ça, qu'elle utilise en classe. Je sais qu'elle a cette façon de travailler, ça, ça vient d'elle, c'est pas une idée que j'avais, personnellement, c'est elle qui a choisi – qui utilise ça parce qu'elle pensait que ça facilitait la compréhension pour les apprenants japonais. On peut faire le choix d'utiliser un métalangage en japonais, pour expliquer la grammaire japonaise, mais on se rend compte que souvent, ça fonctionne pas très bien, à vrai dire, parce qu'à la base les structures étant tellement différentes, qu'on a beau inventer des mots en japonais, on les comprendra – on comprendra pas plus ce qui se passe à vrai dire. Donc elle, son idée, qui est pas forcément mauvaise, c'est de partir sur ce que les élèves avaient déjà étudié et sans doute compris à travers l'anglais par leur apprentissage au lycée et de – d'utiliser ça pour faciliter la compréhension de certains aspects du français.

<sup>304</sup> La partie en japonais signifie « *Qu'est-ce que je vous sers ? (formule figée qu'on dit aux clients)* ».

<sup>305</sup> Dans le détail: « et (and) » [ES1 2] ; « Ce est → C'est... (It / This / That is ...) » [ES1 10] ; « prendre (take) » [ES1 39]. Les trois traductions sont aussi suivies d'une traduction japonaise, mais celle-ci arrive après la parenthèse qui passe par l'anglais.

En plus de confirmer notre interprétation, cette réponse montre aussi que la liberté dont jouissent les auteurs des manuels de FLE permet à leurs pratiques personnelles d'enseignement de trouver une place au sein de l'ouvrage final.

La traduction peut aussi aider les apprenants dans la compréhension de différences discursives entre leur langue maternelle et la langue étrangère, comme le montre l'image ci-dessous :



**Image 7.19** Utilisation de la traduction (en bas à droite) pour aider les apprenants [MJE 54]

Dans l'exemple ci-dessus, on peut lire entre parenthèses « *Non, j'en mange* » (いいえ、食べますよ *ie, tabemasu yo*) pour expliquer le « si » français et « *Oui, je n'en mange pas* » (はい、食べません *hai, tabemasen*) pour le « non ». Comme on le voit, alors qu'en français le choix de l'adverbe est lié à la valeur affirmative ou négative du verbe principal (« j'en mange » mène au « si », alors que « je n'en mange pas » mène au « non »), en japonais l'interjection dépend de l'opposition ou de l'accord de la réponse par rapport à la question négative. Ainsi, si le locuteur souhaite montrer à son

interlocuteur que ce dernier avait raison, la réponse commencera par « oui » (はい *hai*), alors que si ce n'est pas le cas, elle débutera par « non » (いいえ *ie*). Les verbes de la proposition principale, eux, sont identiques en français et en japonais (affirmatifs si la personne mange le plat et négatifs si elle n'en mange pas), mais l'opposition entre les interjections japonaises et les adverbes français constitue sûrement un obstacle pour les apprenants, tant que ces derniers ne se sont pas suffisamment familiarisés avec les habitudes discursives du français pour savoir comment répondre de manière adéquate. Ainsi, l'ajout de cette traduction de la part des auteurs s'avère particulièrement utile en guise de mise en garde.

Un dernier exemple d'aide fournie par les auteurs de FLE et absente, ou presque, dans les méthodes d'EFL sont les renvois à d'autres pages ou unités :

- (87) →総称の用法は Leçon 4 で学ぶ [NAV 22]  
→ sōshō no yōhō wa Leçon 4 de manabu  
(→ Nom-générique GEN emploi TOP Leçon 4 LOC apprendre)  
« → On apprend comment utiliser les noms génériques dans la Leçon 4 »
- (88) 複合過去の否定文主語 + ne + 助動詞 + pas + 過去分詞 → p.6 参照 [ES2 2]  
fukugō kako no hiteibun shugo + ne + jōdōshi + pas + kako bunshi → p. 6 sanshō  
(Composé passé GEN phrase-négative sujet + ne + [verbe-]auxiliaire + pas + passé participe → p.6 référence)  
« Forme négative du passé composé : Sujet + ne + V. auxiliaire + pas + participe passé → cf. p.6 »
- (89) CIVILISATION に関するクイズもトライしよう! (別冊練習問題帳) [A&K 39]  
CIVILISATION ni kan-suru KUIZU mo TORAI shiyō! (Bessatsu renshūmondai-chō)  
(Civilisation DAT concerner quiz aussi essai faire.VOL! (volume-séparé exercice-livre))  
« Essayons aussi les tests relatifs à la CIVILISATION ! (cahier d'exercices séparé) »

Les renvois sont aussi fréquents que les traductions et aident l'apprenant à s'y retrouver lorsque le texte en début d'unité ou une phrase dans un exercice présentent des éléments qui seront expliqués plus tard, comme le montrent les extraits ci-dessus. De plus, ils peuvent aussi être utilisés pour suggérer à l'apprenant de s'entraîner et de vérifier ses connaissances, comme dans l'exemple (89). Ce type d'aparté, qui s'ajoute aux commentaires et aux traductions "marquées", permet de rendre compte d'une vaste gamme d'outils que les auteurs de FLE emploient afin d'aider leurs lecteurs et qui, à travers leur fréquence, renforcent le rôle de guide pédagogique que l'auteur assume auprès des apprenants, reflétant l'attention particulière que le premier montre vis-à-vis des difficultés des seconds.

#### 7.4.7 Pour aller plus loin dans l'analyse du rapport d'inclusion ou d'exclusion du lecteur

Dans les sections précédentes, nous avons amorcé une réflexion sur l'inclusion qui s'opère dans les manuels d'EFL entre auteurs et lecteurs, opposée à l'absence du même phénomène en FLE. Cependant, l'analyse du rapport qui se tisse entre les auteurs et les lecteurs ne saurait pas se limiter aux marques déictiques ou à la manière dont les premiers prodiguent des conseils aux seconds, ce qui nous a menée à nous intéresser à un éventail encore plus large d'indices relevant d'appels aux savoirs, connaissances et opinions partagées. Comme l'indique Amossy, « le texte peut faire l'économie de l'adresse et gommer toute mention du destinataire, [mais] il ne peut omettre l'inscription en creux des valeurs et des croyances à partir desquelles il tente d'établir une communication » (2000/2021 : 52), qu'il s'agisse de celles qu'il considère être les siennes, celles qu'il associe à son lecteur ou encore aux formations discursives voire aux genres de discours<sup>306</sup>.

##### 7.4.7.1 Précisions méthodologiques

Dans le chapitre 4.2.2, nous avons présenté le cadre méthodologique proposé par von Münchow (2021a) pour analyser le statut des représentations discursives. Dans les pages qui suivent, nous nous appuyons sur cette méthodologie pour rendre compte des représentations qui circulent dans la société, ce qui nous permettra de mieux saisir à la fois les locuteurs (dans leurs ressemblances et divergences) et leurs allocutaires (ou du moins les images que les premiers en construisent). Nous présentons les résultats de manière descendante, commençant par les représentations les plus évidentes et terminant par les moins dicibles.

##### 7.4.7.2 Représentations évidentes

Comme le suggère von Münchow (2016 : 7-8), la comparaison peut être une voie privilégiée dans le repérage de représentations évidentes ou, au contraire, indicibles au point qu'elles ne présentent pas de marquage en discours. Ici, nous allons présenter trois exemples de représentations dont le statut pourrait être défini comme évident.

---

<sup>306</sup> En guise d'exemple, nous citons l'étude de Grinshpun (2020) qui montre que la représentation que les locuteurs ont de « *ce qui peut et doit être dit* » (Haroche *et al.*, 1971 : 102) a une influence non seulement sur ce qui est exprimé ou sur la manière dont il est exprimé (dans l'étude de Grinshpun, de façon plutôt individuelle et dans un cadre peu médiatisé), mais aussi sur le fait de *dire* ou *ne pas dire* quelque chose tout court ; nous introduirons une partie de l'explication ici, mais pour plus de détails concernant les auteurs des manuels de FLE, nous renvoyons au chapitre 8.4.3.

Dans le chapitre 7.4.5, nous avons montré que les marques évaluatives concourent aussi bien en EFL qu'en FLE à la création ou au renforcement d'une image positive liée au thème de l'unité, le traitement de la gastronomie ressortant comme globalement homogène dans l'ensemble du corpus. Dans aucun extrait du texte principal, aucune question ou activité, il n'est question de remettre en question ce qui semble une parfaite évidence : la gastronomie française (en FLE, mais aussi en EFL)<sup>307</sup> ou japonaise (notamment en EFL)<sup>308</sup> ne peuvent qu'être représentées de manière positive. Afin de rendre compte du statut de cette norme, nous nous sommes appuyée sur des incohérences intratextuelles (comme l'extrait (65) présentant la seule marque axiologique à connotation négative – bien que nuancée – du corpus de FLE), sur la comparaison<sup>309</sup>, ainsi que sur l'attente, de la part des auteurs, que les apprenants reproduisent le même discours. En effet, si dans les manuels de FLE le *contenu* des dialogues ne semble pas présenter d'intérêt en lui-même (aucune activité ne s'attardant sur sa compréhension)<sup>310</sup>, en EFL les questions de compréhension écrite sillonnent les manuels, permettant de vérifier régulièrement l'intégration du message proposé par le texte :

- (90) 1. What seems to be the main reason for the popularity of Japanese fruits in foreign markets?  
2. What problems does the writer point out about farming in Japan? [NOW 137]

Dans la première question, on constate l'effet de répétition qui se crée entre la valorisation des produits japonais dans le texte et celle que l'on attend de l'apprenant (la popularité des produits étant présupposée et donc indiscutable). La deuxième question pourrait montrer un traitement différent du thème, puisqu'elle met en relief les problèmes de l'agriculture japonaise, or il s'agit encore une fois de reproduire le contenu du texte (puisque l'on demande aux apprenants d'indiquer les problèmes soulevés par « l'auteur » et pas de donner leur opinion sur le sujet), à savoir le suivant :

- (4) You may associate farming in Japan with problems such as a heavy work load and the lack of successors. However, Japanese agriculture is now heading for a new course with high potential of success.  
What will Japanese agriculture be like in the future? [NOW 136]

---

<sup>307</sup> Cf. note en bas de page 286.

<sup>308</sup> Avec quelques rares exemples en FLE aussi, comme dans le cas de l'extrait (59).

<sup>309</sup> Dans le chapitre 7.4.7.5 il sera question de l'utilisation de la connotation négative en EFL. Celle-ci n'étant pas courante au sein des unités portant sur la gastronomie, nous ne la considérons pas comme une tendance des manuels en général.

<sup>310</sup> À l'exception de [DFR], qui propose des questions de compréhension écrite des textes de civilisation (mais pas pour les dialogues).

Ce passage est précédé d'une explication de la popularité des produits japonais à l'étranger et sera suivi de trois pages montrant le développement technologique de l'agriculture au Japon [NOW 138], l'importance de la sécurité alimentaire et de la traçabilité des produits [NOW 140], ainsi qu'une réaffirmation de la popularité de ces produits nippons sur le marché international [NOW 142]. Les « problèmes » que l'on *pourrait* (le choix de l'auxiliaire modal « may » nous paraît particulièrement parlant ici) associer à l'agriculture au Japon sont donc rapidement effacés par une opposition dans la proposition qui suit, ainsi que par trois pages illustrant les mérites des techniques agricoles. Encore une fois, il n'est donc pas question pour l'apprenant d'exprimer une opinion potentiellement négative sur les produits alimentaires japonais, mais simplement de constater, à travers la répétition de l'argument de l'auteur, que malgré l'apparence de certaines difficultés, l'agriculture se porte très bien et permet au Japon d'avoir un franc succès sur le marché international aussi. Finalement, ajoutées aux constats sur la nécessité de produire un discours valorisant la gastronomie (mais, de manière plus large, d'autres thèmes aussi), ces réflexions nous permettent d'accéder à la représentation évidente que le manuel de langues se doit de présenter positivement ses thèmes<sup>511</sup>.

Un autre exemple qui nous semble bien illustrer à la fois l'évidence et l'indicibilité est le contexte (ici dans le sens de "cadre de l'action") choisi par les autrices du manuel *À la découverte* : l'ouvrage entier est construit sur la narration d'un groupe de collégiens qui partent faire du camping avec leur professeur, cadre qui n'est exploité ni dans les autres manuels de FLE, ni dans les manuels d'EFL de notre corpus de travail. Les raisons derrière la présence possible de ce cadre en EFL et de son absence en FLE nous semblent diamétralement opposées, relevant d'une part d'une évidence et de l'autre d'un interdit. En effet, ce qui crée cette scission est l'association du camping au contexte éducatif, ainsi que sa pratique en général dans les habitudes des deux communautés discursives composant les auteurs des manuels : d'une part, des Japonais, de l'autre, des Français<sup>512</sup>. Ici, il n'est pas question d'interroger la pratique du camping en elle-même au sein des deux pays, mais plutôt d'examiner la manière dont elle s'intègre (ou pas) avec les systèmes

---

<sup>511</sup> Une exception pourrait être constituée par la présence, dans certains ouvrages d'EFL, d'unités portant sur la guerre. Or, même ces dernières tendent à mettre en second-plan le thème problématique (guerre, mort, souffrance) pour valoriser d'autres éléments, comme le génie technologique japonais qui permet de développer les techniques de déminage, ou encore des personnages œuvrant pour le bien d'autrui dans des parties du monde où il existe des conflits.

<sup>512</sup> Bien qu'il y ait également des auteurs anglophones natifs parmi les rédacteurs en EFL, leur présence demeure très marginale. Ainsi, dans l'interprétation de la présence ou absence d'un contexte narratif déterminé, nous comparons les auteurs japonais pour les manuels d'EFL et leurs collègues français pour les manuels de FLE, à moins d'équipes homogènes comme c'est le cas dans [ALD], où toutes les autrices sont japonaises.

éducatifs français et japonais. Dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, on entend parler de *Outdoor education* à la fois en Europe pour de petits enfants (Paci & Carroll, 2016) et aux États-Unis pour un public allant d'enfants à des adolescents (Sharp, 1947), avec une insistance particulière dans ce dernier cas sur la pratique du camping. Nous avons déjà expliqué la perméabilité du Japon aux pratiques pédagogiques étrangères (cf. chapitre 1) et ce n'est donc pas étonnant de constater l'apparition de ce type d'enseignement au Japon à partir des années 60 (Ebashi, 1967 ; Hoshino, 1986), notamment grâce à la promulgation de la Loi de promotion du sport en 1961 (Nogawa, 2014)<sup>313</sup>. En particulier, depuis les années 80, le Ministère de l'Éducation japonais a recommandé et subventionné des activités comme le camping de longue durée afin de permettre aux enfants de développer la « force de vivre » (生きる力 *ikiru chikara*) (Tachibana *et al.*, 2003 : 47)<sup>314</sup>. Ainsi, l'intégration d'une activité comme le camping dans le contexte scolaire (en particulier pour un public jeune), découle d'une évidence telle qu'il n'est pas étrange d'en trouver des exemples dans les manuels scolaires japonais (cf. Image 7.20).



Image 7.20 Le camping dans un manuel d'anglais pour le collège [Sunshine 1, 34-35]

<sup>313</sup> Reprise plus tard par la Loi fondamentale du sport (スポーツ基本法 *SUPŌTSU kihonhō*) de 2011. Pour une traduction en anglais : [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/sports/kihonhou/attach/1336024.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/sports/kihonhou/attach/1336024.htm) (consulté en février 2021).

<sup>314</sup> Les auteurs traduisent ce syntagme japonais par l'anglais « zest for living », probablement en raison de la collocation « zest for life » en anglais. Cependant, le syntagme étant composé par « vivre » (生きる *ikiru*) et « force » ou « énergie » (力 *chikara*), nous préférons nous éloigner légèrement de la traduction anglaise des chercheurs, qui correspondrait davantage (à notre avis) à la joie de vivre (生きる喜び *ikiru yorokobi*).

Nous formulons l'hypothèse que le cadre du camping n'apparaît dans les manuels d'EFL de notre corpus principal car il a déjà été mis en scène dans des ouvrages pour des niveaux inférieurs (collège), mais aussi parce que les auteurs proposent des conseils ou transmettent des messages moraux liés à la vie future des lecteurs. Celle-ci s'apparente alors davantage à une société composée d'adultes qu'à un monde lié aux pratiques de l'enfance et de la jeunesse. Ainsi, le camping serait un choix ne nécessitant aucune explication (en tant qu'activité liée à la tranche d'âge des lecteurs), mais aussi pouvant être remplacé dans des manuels de lycée par d'autres déclinaisons du thème environnemental. Dans tous les cas, la légitimité du camping ne serait pas mise en discussion, contrairement à ce qui se passe au niveau des représentations des auteurs français des manuels de FLE, à l'exception de l'ouvrage *À la découverte*. Dans les pays francophones il existe également des méthodologies pédagogiques liées aux cadres en plein air (comme en témoigne entre autres l'essai très récent de Partoune, 2020), aux « classes vertes »<sup>315</sup> ou à l'« école du dehors » (Preston & Wagon, 2016), mais il n'y a pas de systématisation aussi forte qu'au Japon, où ces activités sont intégrées par le MEXT. En France, cela se traduit le plus souvent par de brèves excursions dans la nature, en opposition à l'activité prolongée du camping que l'on constate au Japon. Historiquement, le lien très fort entre la pratique du camping organisé<sup>316</sup> et les associations religieuses comme la Young Men's Christian Associations (YMCA) aux États-Unis s'est transféré aussi aux pratiques françaises, avec les Unions chrétiennes de jeunes gens (UCJG) suivies des Camping club français (CCF) en France au début du XX<sup>e</sup> siècle (Sirost, 2001). Bien que « le Camping club français s'inscri[ve] en rupture avec une obéissance purement religieuse » (*Ibid.* : 4), ses liens avec la religion chrétienne font encore partie de l'histoire récente, ce qui pourrait expliquer une certaine association naturelle dans la société française entre le camping organisé et les scouts, par exemple. En partant de cette hypothèse, il serait donc compréhensible que la nature historiquement connotée du camping comme étant religieuse constitue un élément de dissuasion très fort ne permettant pas l'adoption de cette pratique au sein d'institutions laïques comme l'école. En résumé, si d'un côté le MEXT japonais soutient et promeut le camping au sein du cadre scolaire, le rendant évident (l'élève japonais peut tout à fait voir des personnages de son âge faire du camping dans ses manuels), de l'autre la connotation qui est tissée en France entre le camping et la religion en font un cadre d'action (même fictif) inacceptable pour les manuels de FLE. En cela,

---

<sup>315</sup> En déclin déjà depuis la moitié des années 90 (Cano, 1996) et objet de « renouveau » encore aujourd'hui dans les propos du ministre de l'Éducation français (<https://www.lejdd.fr/Politique/jean-michel-blanquer-mon-obsession-retrouver-lexcellence-3657284>, consulté en février 2021).

<sup>316</sup> Par là nous établissons une différence entre l'activité faite dans le cadre privé ou familial et celle qui serait plus proche des colonies de vacances françaises (en termes d'organisation avec de jeunes participants, pas en termes d'activités).



la nationalité japonaise des autrices de la méthode *À la découverte* nous semble donc particulièrement importante, car la présence dans l'équipe de rédaction d'un membre français aurait vraisemblablement pu soulever des critiques concernant cette mise en scène.

Dans le dernier exemple, nous abordons les dialogues interculturels. Dans la didactique des langues telle qu'elle est pratiquée en Europe, on constate depuis de nombreuses années l'importance accordée à la « prise de conscience interculturelle » (Conseil de l'Europe, 2001 : 83) et au « dialogue interculturel », conçu comme un « moyen de promouvoir la prise de conscience, la compréhension, la réconciliation, la tolérance et le respect de l'autre, de prévenir les conflits et d'assurer l'intégration et la cohésion de la société » (Conseil de l'Europe, 2005 : 4)<sup>317</sup>. Ainsi, en didactique, on assiste à un « élargissement des compétences linguistiques aux compétences culturelles sur un glissement du civilisationnel au culturel » (Abdallah-Pretceille, 2017 : 97) à travers un « apprentissage de l'étrangéité et de l'altérité linguistique et culturelle » (*Ibid.*). Le développement de compétences interculturelles est conçu comme un moyen d'appréhender son environnement à travers des cadres de perception différents et de savoir adapter ses comportements à une situation donnée (*Ibid.*)<sup>318</sup>, l'objectif communicatif étant toujours au centre des intérêts didactiques. Si au Japon il est pertinent de s'interroger sur l'intérêt ou l'adaptabilité de la compétence communicative interculturelle telle qu'elle est proposée par le CECRL (Parmenter, 2003), les professeurs de FLE et EFL étant souvent formés à l'aide de cadres européens ou étatsuniens, nous observons des traces de pratiques liées aux définitions présentées ci-dessus dans les manuels de notre corpus. Dans notre étude et, plus dans le détail, dans les unités portant sur la gastronomie, l'interculturel dans les manuels de FLE se dessine souvent de la même manière, comme l'illustrent trois petites remarques à la fin d'une activité (cf. Tableau 7.10).

---

<sup>317</sup> Pour l'application du dialogue interculturel, voir le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008).

<sup>318</sup> La chercheuse cite également Porcher (1988), *Études de linguistique appliquée*, vol. 69.

| Texte original                                                                                                                                                                          | Notre traduction                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>フランス文化メモ①</p> <p>フランスのレストランは、日本に比べ値段が高いです。その分、量も多いので人によっては食べきれないかもしれません。</p> <p>フランス人がレストランに行くのは何か特別な機会があるときだけで、普段友人と出かけるときにはお互いの家に招待しあいます。</p>                                      | <p>Note sur la culture française ①</p> <p>Les restaurants français sont chers, comparés aux restaurants japonais : pour cela, les portions sont larges et, selon la personne, on pourrait ne pas réussir à tout manger.</p> <p>Les Français vont au restaurant seulement pour les occasions spéciales ; en général, quand ils sortent avec leurs amis, ils s'invitent réciproquement chez eux.</p>                               |
| <p>フランス文化メモ②</p> <p>日本と違い、フランスでは会計をしにレジまで行くということはありません。ウェイターを呼んで「l'addition, s'il vous plaît お会計お願いします。」と頼みましょう。するとウェイターは小さなお皿にレシートを入れて持ってきてくれるので、お金を入れます。ウェイターがレジまで行ってお釣りを返してくれます。</p> | <p>Note sur la culture française ②</p> <p>Contrairement au Japon, en France il n'y a pas besoin d'aller aux caisses pour avoir le reçu. Appelez le serveur et demandez « l'addition, s'il vous plaît ». À ce moment-là, le serveur mettra l'addition sur une petite assiette et vous l'apportera, de manière à ce que vous y mettiez votre argent. Puis, il ira chercher la monnaie à la caisse et reviendra vous la rendre.</p> |
| <p>フランス文化メモ③</p> <p>フランスでは水道水は無料で提供してくれますが、頼まなければ出してくれません。「Une carafe d'eau, s'il vous plaît.」と頼みましょう。ミネラルウォーターは有料です。</p> <p>コーヒーを頼むと、普通食後に出してくれます。</p>                                 | <p>Note sur la culture française ③</p> <p>En France, l'eau du robinet est gratuite, mais n'est pas servie si on ne la demande pas. Demandez « une carafe d'eau, s'il vous plaît ».</p> <p>L'eau minérale est payante.</p> <p>Quand on commande du café, en général on est servi à la fin du repas.</p>                                                                                                                           |

Tableau 7.10 Notes en fin d'activité [MJE 90]

Ces notes semblent toutes conçues pour éviter aux lecteurs de vivre des situations potentiellement embarrassantes, choquantes ou qui pourraient créer de la confusion. Or, ce qui n'émerge pas dans ces encadrés interculturels est le « soi » japonais, qui est soit passé sous silence (notamment dans la note 3) soit mis en arrière-plan avec une présence accessoire dans des propositions relatives. Ces encadrés ou apartés à visée interculturelle ne sont pas très fréquents, mais lorsqu'ils sont présents, ils tendent à se concentrer uniquement sur l'altérité, énonçant à la fois des faits (les différentes manières de payer ou d'avoir de l'eau au restaurant) et des généralités où la culture (ici culinaire) nationale est essentialisée (Lemoine, 2018 : 83). Même dans l'Image 7.21 on voit que si les personnages présentent chacun ses habitudes alimentaires dans le dialogue de gauche, la note en japonais censée aider les apprenants à découvrir l'altérité se concentre uniquement sur les Français, toujours dans une vision assez essentialiste : l'opposition explicitée dans le dialogue et implicite dans la didascalie de la photographie (opposition présente aussi dans d'autres manuels de FLE du corpus) établit une différence entre “les Japonais qui mangent du riz et de la soupe” et

“les Français qui mangent du pain avec de la confiture, des croissants ou d’autres sucreries” au petit déjeuner. Ainsi, les habitudes alimentaires sont réduites à des listes figées ne tenant pas compte de différences à l’intérieur du pays ou de variations d’un individu à l’autre.

【リスニング】 音声を聞いて空欄を埋めましょう。

Exercice d'écoute : écoutez la piste audio et écrivez les mots manquants.

1-81

Fabien : Qu'est-ce que tu manges \_\_\_\_\_ ,  
Kenji ?

Kenji : En général, je mange \_\_\_\_\_ avec du  
poisson et de la soupe de miso.

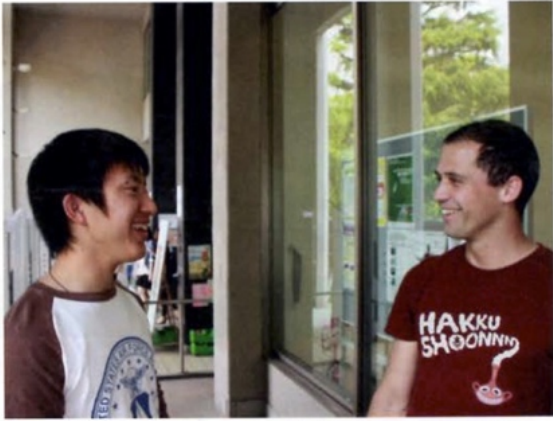
Fabien : C'est bon pour la santé, ça ! Et qu'est-ce  
que tu \_\_\_\_\_ ?

Kenji : Du thé vert. Et toi ?

Fabien : Moi, le matin je bois \_\_\_\_\_ et je  
mange du pain avec du chocolat\*.

Kenji : Du chocolat ? Le matin ?

Fabien : Oui, j'aime beaucoup \_\_\_\_\_ chocolat.



\* 一般的にフランス人は朝食に甘いものを食べます。バターやチョコレートペースト、ハチミツやジャムをぬったパンやクロワッサンがよく食卓にのります。

Les Français prennent en général un petit déjeuner sucré : ils mangent du pain avec du beurre, du chocolat, du miel ou de la confiture, ou bien des croissants.

Image 7.21 Extrait de la dernière page de la Leçon 7 [MJE 39]

Les auteurs des manuels de FLE ne s’aventurent pas dans la description explicite des habitudes alimentaires ou culturelles japonaises dans les encadrés interculturels où ils s’adressent à leurs lecteurs<sup>319</sup>. À notre avis, cette éliision découle du fait qu’ils considèrent que leurs apprenants (des Japonais) n’ont pas besoin qu’on leur décrive leurs habitudes, puisqu’elles sont connues, évidentes. Or, dans les manuels d’EFL le cadre est différent : en guise d’exemple, nous présentons l’ouverture de l’unité portant sur la gastronomie dans le manuel *My Way I*.

<sup>319</sup> Tout au plus, la différence passe par la bouche d’un personnage de fiction japonais dans un dialogue, comme dans l’Image 7.21, mais le locuteur n’est pas explicitement l’auteur du manuel, contrairement aux apartés. Lorsque la comparaison est mise en discours, elle l’est donc de manière moins assumée par les auteurs.

What is common among the following countries: France, Mexico, Turkey, and a group of Mediterranean countries? They are all on the UNESCO heritage list for their traditional food cultures.

5 Let's see some examples. // First, / France has a custom / of celebrating important events / with good food. // People choose wine / which goes well / with the dishes. // Next, / Mexican dishes have a long history / of about 7,000 years. // Corn, peppers, and beans / are

10 mainly used / in the dishes. // Turkish and Mediterranean dishes / also have their own characteristics. //

*Washoku* is traditional Japanese dishes. In 2013, it was added to the list. What is special about *washoku*?

**common**  
[kɒmən]  
◆France  
[fræns]  
◆Mexico  
[meksikou] Ⓢ  
◆Turkey  
[tɜːki]  
◆Mediterranean  
[medɪtəreɪniən] Ⓢ  
◆UNESCO  
[juːnɛskou]  
**heritage**  
[hɪrətɪdʒ]  
**list** [lɪst]  
**celebrating**  
[sɛləbrɪtɪŋ] Ⓢ  
(< **celebrate**)  
**wine** [waɪn]  
◆Mexican  
[meksɪkən]  
**pepper(s)**  
[pɛpə(r)z]  
**mainly**  
[meɪnli]  
◆Turkish  
[tɜːkɪʃ]  
**characteristic(s)**  
[kærəktərɪstɪk(s)] Ⓢ

Image 7.22 Première partie du texte de la Leçon 6 dans *My Way I* [MW1 74]

Nous soulignons ici la présence de la cuisine traditionnelle japonaise à côté de celles d'autres pays : en établissant un parallèle entre des cultures gastronomiques renommées, les auteurs mettent sur le même plan le Japon et d'autres nations, sans reléguer le premier au second plan en raison de son statut "connu" des apprenants<sup>320</sup>. Ainsi, l'analyse contrastive nous permet ici d'accéder à deux représentations contrastantes : pour les auteurs de FLE, le lecteur étant japonais, nul n'est besoin de lui décrire sa culture ou ses habitudes ; à l'inverse, les auteurs d'EFL estiment que cela ne va pas de soi et qu'il est tout de même nécessaire, au sein des manuels, de proposer des comparaisons explicites entre le Japon et d'autres pays.

#### 7.4.7.3 Représentations dominantes

Dans le cadre proposé par von Münchow (entre autres 2016, 2018, 2021a), les représentations dominantes sont celles qui ne nécessitent pas d'assertions explicites ; cependant, comme le souligne la linguiste, « [l]e cadre pédagogique dont relève la production de manuels scolaires impose, par exemple, dans certains cas un marquage fort même de représentations dominantes » (2021b : 5). Ici, nous traitons quelques exemples montrant de quelle manière, à la fois en FLE et

<sup>320</sup> Ceci relève aussi (nous le détaillerons dans le prochain chapitre) d'une volonté d'instruire les lecteurs sur le discours à tenir sur un certain thème.

en EFL, le faible marquage linguistique permet d'accéder à des représentations supposées dominantes.

Le premier exemple que nous présentons fait écho aux remarques sur l'évidence de la valorisation gastronomique et se concrétise, au niveau lexical, dans le figement de collocations, comme le montre cette note en bas de page qui suit un texte sur l'équilibre de l'alimentation française dans un manuel d'EFL :

(91) 世界の3大珍味はフォアグラ (foie gras), キャビア (caviar), トリュフ (truffle)。世界の3大料理はフランス料理 (French cuisine), 中国料理 (Chinese cuisine), そしてトルコ料理 (Turkish cuisine) といわれています。[NOW 72]

sekai no san dai chinmi wa FOAGURA (foie gras), KYABIA (caviar), TORYUFU (truffle). sekai no san dai ryōri wa FURANSU-ryōri (French cuisine), chūgoku-ryōri (Chinese cuisine), soshite TORUKO-ryōri (Turkish cuisine) to iwarete imasu.

(Monde GEN trois grandes mets-rares-et-délicats TOP foie-gras (foie gras), caviar (caviar), truffe (truffle). Monde GEN trois grandes cuisines TOP cuisine-française (French cuisine), cuisine-chinoise (Chinese cuisine), et-ensuite cuisine-turque (Turkish cuisine) CIT dire.PSS.TE ASP.POL.)

« Les trois plus grandes spécialités gastronomiques du monde [sont] le foie gras, le caviar et la truffe. On considère que les trois plus grandes cuisines du monde sont la cuisine française, chinoise et turque. »

Dans cette note, on constate l'analogie entre les « trois grandes spécialités gastronomiques du monde » (三大珍味 *san dai chinmi*) et les « trois grandes cuisines du monde » (三大料理 *san dai ryōri*)<sup>321</sup>, des syntagmes nominaux très fréquemment associés en japonais et en chinois. Outre sa fréquence, on remarque le statut dominant de la collocation grâce à sa position thématique, ainsi qu'à l'absence d'autres marques (par exemple des guillemets) qui auraient pu signaler une « formule » (Krieg-Planque, 2009 ; 2017 : chapitre 3) au statut encore incertain. L'existence de trois grandes cuisines et, par analogie, de trois grands ingrédients semble alors aller de soi et ne nécessite pas d'explications. En revanche, l'information qui n'est pas forcément connue de tous (ou que les auteurs estiment nécessaire de souligner) est de quelle cuisines et de quels ingrédients il s'agit, ce qui nécessite une affirmation explicite. Celle-ci présente un fort degré d'assurance, attesté par l'élimination de la copule dans la première proposition<sup>322</sup> et par l'aspect marquant l'état résultant (Labrune *et al.*, 2019 : 157-158) grâce à la forme en *-te iru* (ている, ici à la forme polie *-te imasu* ています).

---

<sup>321</sup> Pour en savoir plus sur les critères définissant les trois grandes cuisines, nous renvoyons à Hansen (2010).

<sup>322</sup> On pourrait aussi traduire comme ceci : « Les trois plus grandes spécialités du monde : foie gras, caviar, truffe ».

Parfois, le degré d'évidence d'une représentation peut changer radicalement en fonction des conditions de production et réception de celle-ci, comme c'est le cas dans les représentations des extraits (61) et (92) qui sont pourtant dominantes à l'origine.

- (61) Traditionally, Japanese farmers have grown products unique to their local area, and have offered the delights of the season to the local consumers. This idea of "local production for local consumption" is once again getting more and more popular through various kinds of farmers markets such as those at *Michi-no-Eki*. [NOW 142]
- (92) International tensions became high, as is shown by the Gulf War, and when nations began looking for a place to house a global backup collection of seeds, political and financial considerations gave Svalbard an edge. [...] New fears from the 1990s onward also promoted the Svalbard project. Above all, the brutal attacks against the World Trade Center in New York alerted the international public to the malignancy of terrorism. What if terrorists also blew up the fields and silos? It didn't serve to calm anyone when the outgoing secretary of health and human services, Tommy Thompson, said in December 2004, "For the life of me, I cannot understand why the terrorists have not ... attacked our food supply because it is so easy to do." [UNI 110]

Dans le premier exemple, le lecteur se trouve face à un hyperonyme toponymique<sup>323</sup> évoquant des stations présentes sur les routes nationales japonaises. Bien que le système connu sous ce nom date d'il y a environ 20 ans<sup>324</sup>, on considère qu'il ne s'agit pas d'une nouveauté : les origines des *Michi-no-Eki* remonteraient à plus de 1300 ans, avec la mise en place d'un système de routes reliant les sept régions du Japon au début du VIII<sup>e</sup> siècle et, en conséquence, de postes accueillant les voyageurs (Hashimoto & Ishida, 2015 ; Watanabe, 2010). Ainsi, non seulement le toponyme ne nécessite aucune glose explicative aux yeux des auteurs (qui n'en fournissent pas, signalant la compréhensibilité du référent), mais il s'inscrit aussi dans une tradition historique et ainsi dans une mémoire collective supposée partagée par les auteurs et leurs lecteurs. Or, l'évidence de la référence pourrait ne pas être acquise pour les lecteurs plus jeunes, nécessitant peut être une médiation de la part des professeurs. Cependant, en présentant le « nom de mémoire » (Paveau, 2006 : 162) de cette manière, les auteurs laissent entendre le statut dominant qu'il a pour eux et qu'il est censé avoir pour les lecteurs. Un exemple similaire se retrouve dans l'extrait suivant, où l'auteur a recours à un large éventail de noms de mémoire qui font sens pour un lecteur américain<sup>325</sup>, mais moins pour un lycéen japonais. La journaliste suppose un participant ratifié

---

<sup>323</sup> Le syntagme « *Michi-no-Eki* » (présenté tel quel sur le site officiel <https://www.michi-no-eki.jp>, avec les lettres majuscules et les tirets) fonctionne en guise de nom propre pour toutes les stations reliées au projet.

<sup>324</sup> Pour plus d'informations à ce sujet, nous renvoyons à la page officielle du projet : <https://www.michi-no-eki.jp/about/> (consulté en février 2021). Une version en anglais du site est aussi disponible et, bien que plus succincte, elle présente également la date de 2012 pour le début du projet (平成 24 年 sur la page japonaise).

<sup>325</sup> Pour rappel, le texte présenté dans l'unité du manuel *Unicorn* qui porte sur l'alimentation est tiré librement de l'ouvrage *The viking in the wheat field* de Susan Dworkin (2009).

(autrement dit, un lecteur ciblé) états-unien qui partage les mêmes connaissances historiques qu'elle et n'a donc pas besoin de contextualiser davantage la Guerre du Golfe, les Tours jumelles, ou encore le fait que Tommy Thompson est un homme politique ayant fait partie du gouvernement Bush pour que le lecteur comprenne les références, les enjeux et la valeur de ces exemples en tant qu'argument dans un débat (ici, concernant la nécessité de préserver des exemplaires de graines pouvant assurer une biodiversité). Or, le texte a été repris par les auteurs du manuel et le public ciblé a changé. Il n'est pas certain qu'un jeune lycéen japonais soit aussi sensibilisé aux conflits ayant intéressé les États-Unis ou encore à leur politique. Il est donc curieux que les auteurs n'aient pas ajouté de notes de bas de page ou de commentaires explicatifs pour rendre ces références plus compréhensibles pour un public de jeunes japonais ; la raison pour cela peut se trouver dans le fait que ce type de notes explicatives permettant une compréhension complète des textes, des images et de leurs références, se trouvent en réalité dans les guides pédagogiques et supports pour les professeurs (auxquels les apprenants n'ont pas accès). À notre avis, ce type d'indice fait partie de ceux qui témoignent d'un certain rapport à l'accès à la connaissance au même titre que la non-disponibilité des pistes audio dans le manuel des apprenants, qui augmente la dépendance de ces derniers de l'enseignant.

Pour procéder avec d'autres exemples de représentations au statut dominant, nous pouvons citer des extraits où les auteurs opèrent une élaboration d'énoncés à forme proverbiale (Paveau, 2006 : 158) comme ceux que nous soulignons ci-dessous :

- (13) Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of culture. So *washoku* should be preserved for future generations. [MW1 80]
- (93) For example, families traditionally cook *osechi* dishes to celebrate the New Year. By eating *osechi* dishes together, people make family ties stronger. [MW1 76]
- (94) Every day I could see that people are people; it doesn't matter if they work in a company or live on the streets. [CR1 64]

Comme l'affirme la linguiste, « [c]es phénomènes constituent des manifestations langagières des prédiscours car ils sont dotés de leurs propriétés spécifiques », comme la collectivité (ici, l'indétermination dans « people ») ou encore la transmissibilité permise par le figement (*Ibid.* : 159). Bien que les énoncés eux-mêmes ne soient pas de véritables proverbes qui circulent au sein de la communauté discursive japonaise, la mise en place d'affirmations presque atemporelles pour véhiculer une morale de manière assertive nous permet de situer les représentations qui se trouvent dans ces énoncés comme faisant partie de celles au statut

dominant. Elles nous informent par ailleurs, toujours dans la lignée de l'évidence de la valorisation des thèmes abordés par les manuels, sur le discours que les apprenants sont censés tenir aux yeux des auteurs.

Un dernier exemple dont la représentation relève d'un statut dominant en discours peut être appréhendé à travers la notion de stéréotype, dont nous reportons une définition d'Amossy particulièrement adaptée aux extraits qui seront classés dans cette catégorie :

Le stéréotype peut être défini comme une image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème (Amossy, 1991) : le Français est un fin gourmet, représentant d'une culture raffinée et expert dans l'art d'aimer. C'est un savoir diffus qui relève moins d'une connaissance du réel que de l'opinion partagée. Le stéréotype est par définition doxique [...]. Le stéréotypage est l'opération qui consiste à penser le réel à travers une représentation culturelle préexistante, un schème collectif figé.

(Amossy, 2000/2021: 48)<sup>326</sup>

L'exemple du Français « fin gourmet, représentant d'une culture raffinée » est justement celui qui émerge dans un certain nombre d'exemples tirés des manuels de FLE. En effet, outre le nombre extrêmement élevé de noms communs ou noms propres de plats faisant partie de la tradition gastronomique française qui sillonnent les unités analysées, il est aussi possible de constater que d'autres noms propres sont utilisés par les auteurs et que ces derniers permettent de renforcer une certaine image de la cuisine française :

(95) シャンゼリゼにあるカフェ Fouquets [NAV 44]<sup>327</sup>

SHANZERIZE ni aru KAFE Fouquets

(Champs-Élysées LOC être-situé café Fouquets)

« Le café Fouquets sur les Champs-Élysées »

(96) リヨン駅構内あるレストラン Le Train bleu [NAV 44]

RIYON eki kōnai aru RESUTORAN Le Train bleu

(Lyon gare enceinte être-situé restaurant Le Train bleu)

« Le restaurant Le Train bleu dans la Gare de Lyon »

(97) J'aime bien les vins fruités comme le vin de La Romanée-Conti, je crois... [A&K 36]

---

<sup>326</sup> L'ouvrage cité dans la citation est *Les Idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, publié à Paris par les éditions Armand Colin.

<sup>327</sup> Cet extrait et celui qui suit sont des didascalies accompagnant des photographies du café et du restaurant, d'où leur brièveté.



En choisissant de mentionner des restaurants très onéreux et l'un des vins les plus chers du monde, les auteurs contribuent à transmettre une image de la France et de sa gastronomie comme étant de haut niveau, riche, s'inscrivant donc parfaitement dans le stéréotype qui circule, entre autres, dans la communauté discursive japonaise et qui est actualisé ailleurs par la présentation de belles assiettes, l'utilisation des modalités appréciatives et d'hyperboles comme l'idée de « goûter au bonheur » (70). Cela dit, on peut retrouver des traces du stéréotype même lorsque celui-ci n'est pas explicité, comme le montre la mise en place d'un contre-discours dans l'extrait suivant<sup>328</sup> :

- (98) 近郊ではポール・ボキューズ Paul Bocuse、アラン・シャベル Alain Chapel、トロワグロ Trois Gros、ピラミッド Pyramide などの有名店が、世界中から足を運ぶグルメたちを最高の料理でもてなしてくれる。とはいえ、街中の大衆レストランでリヨン風サラダやロゼット（リヨン名物のサラミ）の薄切りをほおばるだけでも、幸せは十分に味わえる。食事が終わったら、ルイ 14 世 Louis XIV の騎馬像が建つベルクール広場 la place Bellecour を散歩しよう。[A&K 45]

kinkō de wa PÔRU BOKYŪZU Paul Bocuse, ARAN SHABERU Alain Chapel, TOROWAGURO Trois Gros, PIRAMIDDO Pyramide nado no yūmeiten ga, sekaijū kara ashi-wo-hakobu GURUME-tachi wo saikō no ryōri de motenashite kureru. towaie, machinaka no taishū RESUTORAN de RIYON-fū SARADA ya ROZETTO (RIYON meibutsu no SARAMI) no usugiri wo hōbaru dake demo, shiawase wa jūbun ni ajiwaeru. shokuji ga owattara, RUI 14-sei Louis XIV no kibazō ga tatsu BERUKŪRU hiroba la place Bellecour wo sanpo shiyō.

(Environns LOC TOP Paul Bocuse, Alain Chapel, Trois Gros, Pyramide et-cetera CON célèbre-magasin NOM, dans-le-monde-entier ABL se-rendre gourmet-PL ACC meilleur ATT cuisine INS accueillir.TE donner. Cependant, centre-ville GEN populaire restaurant LOC Lyon-style salade et rosette (Lyon spécialité GEN salami) GEN tranche-fine ACC se-remplir[-la-bouche] seulement même, bonheur TOP suffisant ADV goûter.POT. Repas NOM finir<sup>329</sup>, Louis 14-siècle Louis XIV GEN statue-à-cheval NOM ériger Bellecour place la place Bellecour ACC promenade faire.VOL.)

« Dans la banlieue, des restaurants connus comme Paul Bocuse, Alain Chapel, Trois Gros ou encore Pyramide accueillent avec les meilleurs plats les gourmets qui voyagent depuis le monde entier. Cependant, on peut goûter suffisamment au bonheur rien qu'en se remplissant la bouche d'une salade lyonnaise ou d'une fine tranche de rosette (un saucisson typique de Lyon) dans l'un des restaurants populaires [grand public] du centre-ville. Une fois le repas terminé, baladez-vous sur la Place Bellecour où est érigée la statue équestre de Louis XIV. »

Dans cet extrait, les auteurs présentent une opposition entre une banlieue où se trouvent des restaurants haut de gamme et la ville qui offrent des produits plus simples et populaires. Cette représentation s'oppose à celle qui circule habituellement en France de la banlieue comme partie plus pauvre de la ville (en opposition à un centre-ville plus riche) et constitue de fait un contre-discours voulant redéfinir et valoriser la banlieue. S'opposant à une représentation dominante et répandue (la banlieue à connotation négative), le contre-discours nécessite davantage d'assertion et de marques que le stéréotype qu'il vise à déconstruire ; toutefois, si nous l'insérons ici parmi les représentations dominantes, c'est que malgré sa dimension polémique, il contribue au même

<sup>328</sup> Qui présente le cotexte immédiat des exemples (39) et (70).

<sup>329</sup> Ici, la forme en *-tara* (たら) indique une relation chronologique entre la subordonnée et la principale, une « simple succession dans le temps (Shimamori, 1997 : 389, cas c-2).

titre que les extraits (95) à (97) à renforcer le stéréotype de la gastronomie française raffinée et délicate (il en déplace simplement le cadre géographique).

#### 7.4.7.4 Représentations acceptables

Dans ses recherches, von Münchow définit les représentations acceptables comme ayant un degré de marquage fort dans le texte, s'agissant de représentations « (déjà ou encore) assez répandue[s], mais non (encore ou plus) dominante[s] » (2021a : 81), émergentes ou en déclin (von Münchow, 2016).

L'un des exemples les plus clairs d'une représentation encore non dominante est constitué à notre avis par la manière dont les auteurs de *My Way* présentent l'inscription du washoku dans le patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO. En effet, on constate tout d'abord la présence de cette information dans des lieux stratégiques, comme le tout début de l'unité (dans le discours d'escorte en japonais qui suit le titre) et à la fin, lorsque l'on demande aux apprenants de résumer les informations principales du texte. Comme le montre l'extrait (99) qui reproduit le discours d'escorte, l'information liée à l'inscription du *washoku* dans le patrimoine de l'UNESCO est présentée en guise de prémisse pour argumenter la nécessité de le préserver<sup>350</sup> :

(99) 和食はユネスコの無形文化遺産に登録されました。

和食の特徴や食文化を守る取り組みには、どのようなものがあるのでしょうか。[MW1 73]

washoku wa YUNESUKO no mukei-bunka-isan ni tōrokusaremashita.

washoku no tokuchō ya shokubunka wo mamoru torikumi ni wa, dono yōna mono ga aru no deshō ka.

(Washoku TOP Unesco GEN immatériel-culturel-patrimoine LOC inscrire.PSS.POL.PAS.

Washoku GEN caractéristique et culture-gastronomique ACC protéger mesure DAT TOP, quel type-ATT chose NOM exister NIT MOD Q.)

« Le washoku a été classé dans le Patrimoine Culturel Immatériel de l'Unesco.

Quels dispositifs pourrait-on mettre en œuvre afin de préserver les caractéristiques du *washoku* ou la culture gastronomique ? »

Dans la première proposition, l'utilisation de la forme passive et du temps révolu transmettent la certitude de l'information, renforcée par son utilisation en tant que prémisse argumentative. Tout

---

<sup>350</sup> Ici, le lecteur est face à un enthymème, une « forme plus courante que le syllogisme dans le discours » et « doté d'une efficacité souvent plus grande fondée sur l'usage de l'implicite » (Amossy, 2000/2021 : 141). En reconstruisant les parties de ce raisonnement, on peut obtenir le syllogisme suivant : L'UNESCO classe dans son patrimoine culturel immatériel des pratiques et savoir-faire qu'il faut protéger (*prémisse majeure - implicite*) ; le *washoku* fait partie de ce patrimoine (*prémisse mineure*) ; donc, le *washoku* doit être protégé (*conclusion*).

laisserait penser à une représentation dominante, si les auteurs n’insistaient pas autant sur cette information particulière (l’inscription du *washoku* dans le classement de l’UNESCO) dans les pages qui suivent, que ce soit dans le texte principal (« In 2013, it [*washoku*] was added to the [UNESCO heritage] list » [MW1 74]), dans des notes en bas de page expliquant le sens du syntagme nominal « UNESCO heritage list »<sup>351</sup> [MW1 74], dans un bref résumé à compléter juste après la lecture du texte (« In 2013, *washoku* was (...) to the list » [MW1 75])<sup>352</sup>, ainsi que dans le récapitulatif un peu plus long que les auteurs présentent en fin d’unité pour rappeler les informations les plus importantes du texte (« Some countries are on the UNESCO heritage list for their (...) food cultures. In 2013, *washoku* was (...) to the list » [MW1 82])<sup>353</sup>. Ainsi, prise dans sa globalité, la présence du *washoku* dans la liste du patrimoine culturel immatériel de l’UNESCO ne semble pas être une information connue de tous, puisqu’elle nécessite un positionnement stratégique, une surassertion, ainsi que de nouvelles désignations qui créent un marquage très fort de l’information dans le texte. On peut en déduire que les auteurs ne considèrent pas cette information comme allant de soi, mais qu’ils tiennent en même temps à ce qu’elle soit intégrée et présentée comme naturelle : elle est utilisée en tant que prémisse argumentative, puis argumentée elle-même au sein du texte grâce à l’analogie avec d’autres grandes cuisines (dont le prestige relève d’un statut dominant) et à des séquences explicatives justifiant sa présence au sein du classement de l’UNESCO, mais la plupart du temps elle est placée dans des lieux périphériques comme les notes en bas de page ou les exercices. Ici, seule la répétition et la prise en compte de toutes les occurrences permet de comprendre qu’il ne s’agit pas encore d’une représentation dominante.

Une autre représentation au statut acceptable, oscillant entre un discours en déclin et un autre qui a moins de difficultés à s’installer, est celle de l’effort. Bien que cette représentation se retrouve davantage dans d’autres unités des manuels, il a été possible d’en trouver des traces également dans les leçons touchant à la gastronomie ou à l’alimentation en général, comme le montrent les extraits qui suivent :

- (100) Continuous efforts for uniqueness bear fruit, encouraging farmers to take on new challenges. Young farmers will have revitalized Japanese agriculture by the time foreign products enter Japan more freely. [NOW 142]

---

<sup>351</sup> Désignation que les auteurs utilisent pour se référer plus rapidement à la liste du patrimoine culturel immatériel de l’UNESCO.

<sup>352</sup> Le choix correct parmi les cinq mots proposés étant, ici, « added ».

<sup>353</sup> Ici, les deux mots à insérer, en choisissant parmi ceux qui sont proposés dans l’exercice, sont « traditional » et « added ».

- (18) Farmers have taken great pains to grow better and more beautiful products to overcome the disadvantage of their farmland. You may have seen orchard workers put a bag on each apple or peach by hand. [NOW 138]
- (101) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. I often saw them sleeping on the streets. Their lives were not easy. Many men became alcoholics. Stopping drinking is not easy, but people can change their lives. [CR1 63]
- (102) I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. That day she had to ask the older child to give up a meal so that the smaller one could eat. [CR1 65]
- (23) I saw the world with the eyes of a homeless person. I experienced homelessness and saw hungry people every day. To my surprise, my neighbors did not lose hope. They helped me in many different ways. Many did some kind of work, such as collecting cans. [CR1 64]

Dans ces deux manuels, les auteurs créent des isotopies de l'effort à travers l'utilisation de substantifs comme « efforts », « challenges », « pain », parfois intensifiés par une idée de temporalité prolongée (« continuous », « by hand »<sup>354</sup>), de verbes qui impliquent une situation difficile au départ (« revitalize », « overcome », dans ce contexte « change » aussi) ou encore une absence de choix pour le personnage (102). Ces choix font écho à une volonté plus diffuse de valoriser le fait de fournir des efforts, notamment en raison du fait que ces derniers peuvent avoir des conséquences bénéfiques pour toute la nation, voire sur le plan international. En effet, dans d'autres exemples, on trouve l'idée du « génie national » et de son utilité à la fois pour le Japon et pour les autres pays :

- (103) These new ways of farming are made possible with advanced technologies developed by Japanese scientists. [NOW 138]
- (104) The demand for safe, value-added products will certainly be growing in the near future. Japan can lead and contribute to the development of agriculture of the world in various fields. [NOW 140]

La notion de l'effort et de « faire de son mieux » sera reprise dans le chapitre suivant en développant davantage son utilisation archétypale (cf. chapitre 8.3). Ici, il suffit d'indiquer que l'on retrouve dans l'effort un concept imprégnant la société japonaise (le *ganbari* 頑張る ou « faire de son mieux ») qui a souvent été critiqué en raison de son application excessive menant à un surmenage. En effet, les termes médicaux *karōshi* (過労死) pour indiquer la mort par excès de travail ou *karō jisatsu* (過労自殺) dans le cas d'un suicide pour les mêmes raisons sont désormais connus et cités dans de nombreuses recherches françaises aussi (Fischer et al., 2020 : 94 ; Chapelle, 2018 ; Grebot, 2019)<sup>355</sup>, témoignant de l'importance que le surmenage au Japon peut avoir et du débat qu'il

---

<sup>354</sup> Qui implique un travail à la fois long et soigné.

<sup>355</sup> Ici, nous citons volontairement des articles très récents issus de domaines non liés aux études japonaises, mais plutôt à la psychologie ou à la sociologie du travail. La présence non seulement de l'exemple japonais, mais aussi des termes précis qui

provoque sur le plan international. Ainsi, les auteurs se trouvent face à un concept qui relèverait en soi d'un statut dominant (n'ayant pas besoin d'être expliqué ou marqué davantage), mais qui se trouve être en déclin en raison de son association à une problématique sociale très vive et critiquée à la fois dans le territoire et à l'étranger. Cela n'efface pas pour autant des manuels la valorisation de l'idée de "faire de son mieux", mais celle-ci est déclinée de manière à s'associer à d'autres éléments positifs : dans [NOW], les agricultures font de leur mieux pour produire des ingrédients sains et locaux (caractéristiques valorisées à travers des marques appréciatives) qui serviront non seulement à perpétuer la tradition gastronomique japonaise (précieuse et nécessitant une protection) mais qui feront aussi le succès du pays sur le marché international (où les produits japonais sont décrits comme populaires). Dans [CR1], les sans-abris sont les victimes d'une crise économique, mais ne restent pas pour autant inactifs : ils aident les autres, ils travaillent d'une manière ou d'une autre, par exemple en contribuant à la propreté de la ville. Ainsi, ils prouvent que leur manque de ressources ne dépend pas d'un manque d'efforts, qu'ils sont des personnes au même titre que des travailleurs "classiques" (nous rappelons l'élaboration de la maxime « people are people » (94) dans cette même unité) et, conséquence implicite mais visible à travers le texte, qu'ils méritent ainsi d'être aidés à leur tour par des organisations humanitaires comme celle dont parle l'unité en question.

#### *7.4.7.5 Représentations sensibles*

En progressant dans cette analyse des représentations allant du statut le plus évident au moins acceptable, nous nous plaçons maintenant dans le domaine des représentations sensibles, à savoir celles qui seraient « à peine en émergence ou au contraire fortement contestée[s] » (von Münchow, 2021a : 81). C'est dans ce cadre que se situent, à notre avis, les représentations liées à la mise en garde face au danger, où se retrouvent la plupart des modalités appréciatives à connotation négative du corpus d'EFL. Comme nous l'avons montré au chapitre 7.4.5, l'écrasante majorité des modalités appréciatives recueillies dans le corpus portant sur la gastronomie ont une connotation positive, qu'il s'agisse des manuels de français ou d'anglais. Toutefois, dans ces derniers il est aussi possible d'observer le processus inverse, bien que moins marqué en termes de fréquence :

(105) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed.

---

sont utilisés en japonais au sein d'articles rédigés par des auteurs n'ayant pas de liens spécifiques avec l'archipel nous semble justifier précisément l'hypothèse que nous formulons sur la dicibilité de la représentation en question.

First, Japan imports much of its food. In other words, what you usually eat may come from foreign countries. For example, in a typical Japanese breakfast, the piece of salmon might be from Norway. The miso in the miso soup could be made from American soy beans. Second, many dishes which are popular among Japanese people have roots outside Japan. *Yakiniku* comes from Korea and curry comes from India.

Some people regard these changes as good. For them, the changes show a rich cultural exchange.

In the world, there are people who are worried about changes in their food cultures. These people want to save their traditional dishes somehow. [MW1 78-80]

Cet extrait est tiré de l'unité de [MW1] qui porte sur le *washoku* et qui commence par une question sur la protection de la gastronomie traditionnelle, illustrant ensuite les caractéristiques qui ont rendu le *washoku* éligible aux critères de l'UNESCO. Après cette description on trouve l'extrait (105), qui présente une apparente rupture avec ce qui précède, le sujet étant déplacé du *washoku* à l'importation d'ingrédients au Japon. En lui-même, l'exemple ci-dessus n'a pas nécessairement une portée argumentative négative : il commence par une deixis encyclopédique (Paveau, 2006 : 173-177) et par l'utilisation de l'adjectif « small »<sup>356</sup> créant un effet de partage de préconstruits qui sont présentés comme étant perçus à la fois positivement et négativement. En effet, la fin de l'extrait présente deux points de vue opposés : d'une part, des personnes qui considèrent ces changements comme une preuve de la richesse des échanges culturels ; de l'autre, des personnes inquiètes qui souhaitent sauver leurs traditions (nous rappelons l'utilisation de « protéger » dans le discours d'escorte de l'unité). Or, en continuant la lecture, on peut relire l'extrait (105) de manière différente, car, dans les pages qui suivent, les auteurs présentent quelques exemples de préservation des gastronomies traditionnelles et terminent le texte sur ces mots :

(13) Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of the culture. So *washoku* should be preserved for future generations. [MW1 80]

Le changement est donc présenté de manière très assertive comme un processus difficile à arrêter et, à travers l'affirmation sous forme de maxime que « la nourriture est au cœur de la culture », les auteurs justifient l'injonction à préserver le *washoku* dans l'intérêt des générations futures. Par conséquent, ils invalident la position de ceux qui estimaient que le changement était positif (et dont la position n'est pas plus argumentée que ces deux lignes dans le texte) et connotent

---

<sup>356</sup> Normalement, cet adjectif est non-axiologique, mais son utilisation ici n'est pas tout à fait privée de jugements. En effet, le sens n'est pas littéral, l'adjectif étant lié à la globalisation dont il est fait état dans la proposition qui suit la première. Il s'agirait donc d'affirmer que, en raison de la globalisation, les distances entre pays sont en quelque sorte perçues comme plus courtes, la circulation de personnes et de biens étant plus simple et rapide qu'autrefois (d'où l'utilisation de « today » pour créer une opposition).

négativement, bien que de manière rétroactive, l'adjectif « smaller ». En relisant l'extrait (105) à la lumière de l'extrait (13) qui clôt le texte, on peut donc réinterpréter le sens de certaines affirmations, comme le fait que le monde devienne plus petit ou que les ingrédients des plats consommés par les lecteurs viennent de l'étranger : aucun des deux n'est explicitement présenté comme négatif, mais l'argumentation du texte pointe vers ce type d'interprétation. Or, si nous plaçons cet exemple dans la catégorie des représentations sensibles, c'est qu'il actualise à la fois une critique de la globalisation et une mise en danger face à l'étranger qui sont difficilement dicibles, en particulier au vu des réformes du MEXT titrées « English Education Reform Plan corresponding to Globalization » [MEXT\_GLO, 2014] visant l'augmentation intensive (« vigorous », dans le texte) de l'enseignement de l'anglais dans l'optique des Jeux Olympiques de 2020. Une représentation similaire se trouve aussi dans *New One World*, bien que cette fois-ci elle soit marquée uniquement par cette occurrence :

- (100) Continuous efforts for uniqueness bear fruit, encouraging farmers to take on new challenges. Young farmers will have revitalized Japanese agriculture by the time foreign products enter Japan more freely. [NOW 142]

Encore une fois, on pourrait interpréter « more freely » à la fois positivement (c'est d'ailleurs souvent le cas, la liberté ayant une connotation plus positive que la contrainte) et négativement. Dans ce cas spécifique, nous supposons que la connotation est aussi négative que celle transmise dans [MW1] en raison du positionnement que les auteurs montrent ailleurs dans le manuel :

- (106) 日本人の品質へのこだわりは国土の特性と関係があります。

Japanese farmland is relatively small in size, which prevents farmers from growing their products in abundance. Farmers have taken great pains to grow better and more beautiful products to overcome the disadvantage of their farmland. [NOW 138]<sup>337</sup>

Nihonjin no hinshitsu he no kodawari wa kokudo no tokusei to kankei ga arimasu.

(Japonais [personnes] GEN qualité ALL CON attachement TOP pays/territoire GEN particularité COM relation NOM avoir-lieu.POL.)

« L'exigence des Japonais pour la qualité est liée aux particularités du territoire [japonais]. »

Outre la présupposition que les Japonais soient engagés pour la qualité (présupposition qui rend l'information indiscutable), on observe une justification de cette caractéristique distinctive par les spécificités du paysage nippon. Cette tendance à expliquer le Japon et les Japonais à travers leur

---

<sup>337</sup> La couleur plus claire signale que la première partie de l'extrait est un discours d'escorte (ici, une petite phrase en japonais en haut de la page introduisant le contenu du texte principal en anglais).

territoire, notamment sa géographie ou sa nature d'archipel, est à l'origine de la formule « parce que c'est un pays insulaire » (島国だから *shimaguni da kara*) qui s'inscrit, plus globalement, à l'intérieur d'un discours nationaliste ayant tendance à représenter le peuple et le territoire japonais comme uniques (Befu, 2009 ; Liddicoat, 2007 ; McVeigh, 2004). Tout en étant présent, ce discours nationaliste se distingue par un marquage faible qui dénote un statut sensible (il est inséré dans un lieu textuel périphérique et on passe par la langue maternelle, qui ne fait pas l'objet de discussion dans un manuel de langue étrangère). Dans cette logique, il nous semble raisonnable de supposer que l'adverbe « freely » de l'exemple (100) ait la même connotation négative que « smaller » dans l'exemple (105), rejoignant ainsi ce dernier dans le même discours de peur et de mise en garde contre la globalisation. Cette dernière étant valorisée par le discours officiel du Ministère, il est naturel que la représentation opposée soit moins dicible et nécessite un marquage moins visible.

Plus haut dans ce chapitre, nous avons présenté un extrait illustrant la manière dont le nom de mémoire pouvait rendre compte d'une représentation dominante lorsqu'il est utilisé sans être suivi d'explications. Or, le nom de mémoire peut aussi être omis pour laisser sa place à une allusion qui montre alors le statut sensible de la représentation. Ci-dessous nous reproduisons l'extrait (61) pour rappel, suivi de l'exemple (20) portant sur un autre événement :

- (61) Traditionally, Japanese farmers have grown products unique to their local area, and have offered the delights of the season to the local consumers. This idea of "local production for local consumption" is once again getting more and more popular through various kinds of farmers markets such as those at Michi-no-Eki. [NOW 142]
- (20) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. [CR1 63]

Dans l'extrait (20), on retrouve le même type d'appel à une connaissance partagée que dans l'exemple (61), mais cette fois-ci il est actualisée de manière opposée, évitant le nom de mémoire en faveur d'une paraphrase. En effet, la proposition subordonnée circonstancielle de temps « when the economy went down » en présence de la date de 1991 dans le cotexte fonctionne comme une glose dont le référent est l'éclatement de la bulle financière au début des années 90 (Hérail, 2009 : 1374 ; Okina *et al.*, 2001). Cette crise économique, advenue après plusieurs décennies de prospérité ayant même valu au Japon de devenir un modèle sur le plan international, a entraîné de graves conséquences, provoquant celles qui ont été définies comme les « décennies perdues » (Fukao, 2007) et touchant plusieurs générations de Japonais. S'agissant de l'histoire très récente



du pays et, qui plus est, d'une histoire qui a pu avoir des conséquences visibles sur la vie des auteurs des manuels, il est naturel que l'éclatement de la bulle financière ait un statut relativement évident à leurs yeux, ne nécessitant pas d'être expliqué (le cotexte suffisant pour comprendre de quoi il est question avec la paraphrase dans la subordonnée pour un lecteur connaissant l'histoire récente du Japon). Cela dit, le fait de ne pas nommer directement l'événement nous fait pencher pour une représentation qui serait plus difficile à exprimer que celle de l'exemple (61) ; la crise des banques étant considérée comme résolue seulement depuis 2006 (*Ibid.* : 295), il est possible d'imaginer que le fait de nommer explicitement l'éclatement de la bulle financière soit encore compliqué au sein de la communauté discursive japonaise. Bien qu'il n'y ait pas de véritable "tabou" à proprement parler empêchant de parler de ce thème dans un cadre scolaire, il pourrait s'agir d'un sujet suffisamment sensible pour que l'on évite d'en parler explicitement, tout en s'appuyant sur le cotexte pour que l'on comprenne la référence non-dite au nom de mémoire.

#### 7.4.7.6 Représentations malséantes ou indicibles

Comme nous l'avions montré dans le chapitre 7.4.7.2, certaines représentations peuvent être à la fois évidentes pour une communauté discursive et inacceptables pour d'autres. Ici, nous proposons de considérer en termes de représentations malséantes (donc peu ou pas marquées, souvent par le biais d'allusions), voire encore indicibles (marquage absent) celles de la pauvreté et de la colonisation. En analysant la posture des auteurs d'EFL, nous avons souligné l'utilisation des modalités épistémiques, d'adverbes et déterminants indéfinis, ainsi que de collectivisations et fonctionnalisations pour définir un certain nombre d'acteurs sociaux. Une réflexion analogue peut être opérée pour analyser l'extrait suivant, qui réunit plusieurs pages du texte principal en se concentrant sur les personnes impliquées dans les événements :

- (107) In 1991 I was a university exchange student living in a part of Tokyo where there were many day laborers. When the economy went down, they could not find jobs. I often saw them sleeping on the streets. Their lives were not easy. Many men became alcoholics. Stopping drinking is not easy, but people can change their lives [...] This center would give people the "tools" to help themselves [...] I saw the world with the eyes of a homeless person. I experienced homelessness and saw hungry people every day. To my surprise, my neighbors did not lose hope. They helped me in many different ways. [...] I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. [...] We not only give food to people who need it, but we also help companies save money. [...] "Helping" others is not easy. [CR1 63-68]

Toute l'unité parle de personnes sans domicile fixe en utilisant ce terme une seule fois (« I saw the world with the eyes of a homeless person », où « homeless » a une fonction d'adjectif épithète et ne réfère pas à une personne précise). Dans les autres cas, les auteurs préfèrent parler de « people », « my neighbors », « they », « many » ou encore « people who need it », utilisant souvent des reprises anaphoriques pour faire allusion à la catégorie sociale à laquelle ces personnes appartiennent sans jamais les citer explicitement. Ceci s'explique non seulement par le fait que la pauvreté est, dans plusieurs cultures, un sujet sensible qui mène à une certaine précaution dans les opérations de nomination, mais aussi par l'objectif de cette unité : toute la leçon se construit autour de la morale que « people are people » [CR1 64], ce qui justifie l'effort considérable que les auteurs mettent en œuvre pour parler de personnes sans domicile fixe sans jamais les qualifier de telles, préférant d'autres désignations qui leur permettent de mettre en lumière l'activité de ces personnes (qui continuent de travailler comme elles le peuvent), ainsi que leur dignité et altruisme.

De plus, les actions associées à ces acteurs sont soit neutres, soit positives<sup>338</sup>. En effet, ces choix rejoignent une tendance générale des manuels d'anglais, à savoir de mettre en avant ou en arrière-plan les acteurs sociaux selon la positivité de leurs actions. Par exemple, lorsque les personnages sont globalement positifs, que leurs actions sont dignes d'éloges et qu'ils portent une valeur ou un message, le choix des auteurs oscille entre la nomination à l'aide du nom propre<sup>339</sup> et la fonctionnalisation<sup>340</sup> (suivant les termes de van Leeuwen, 1996, 2008). Au contraire, lorsque la connotation est négative, les agents sont souvent impersonnels<sup>341</sup> : la crise économique (20), la guerre (92) ou l'entrée de produits étrangers sur le marché japonais (100) se font sans qu'il y ait mention d'acteurs. Il en va de même, en FLE, pour la colonisation :

(37) Rappelons un peu d'histoire : les Français arrivent dans cette région du monde au XVII<sup>e</sup> siècle. Ils installent des plantations de canne à sucre et font venir d'Afrique des esclaves.

Ces Africains se mélangent entre eux, se métissent avec des Européens et donnent naissance aux langues et cultures créoles. Le créole est fait d'un mélange de plusieurs langues d'ethnies africaines et d'une langue européenne, par exemple le français. C'est la langue maternelle des Antillais. Ils utilisent le créole tous les jours à côté du français. [DFR 28]

---

<sup>338</sup> À l'exception du fait de sombrer dans l'alcool dont la responsabilité est nuancée par la situation économique qui l'a provoquée.

<sup>339</sup> Comme Charles McJilton qui a fondé une banque alimentaire au Japon [CR1], le Prix Nobel de la Paix Aung San Suu Kyi [UNI], ou encore Jessie Roberta Cowan, connue aussi sous le nom de Rita Taketsuru, qui a importé au Japon une chanson anglaise qui est connue dans toutes les écoles japonaises aujourd'hui [NOW].

<sup>340</sup> Notamment lorsqu'il est question de mettre en avant les efforts ou les connaissances de certains acteurs (comme les scientifiques ou les agriculteurs japonais). Pour des exemples plus précis, nous renvoyons au chapitre 7.4.2.3.

<sup>341</sup> Une exception étant constituée par les exemples dans le discours rapporté de l'extrait (19).

Ici, bien que les Français ne soient pas privés d'agentivité (les auteurs affirment qu'ils « installent des plantations » et qu'ils « font venir d'Afrique des esclaves »), la présence explicite de la fonctionnalisation « des esclaves » contraste fortement avec l'absence de celle « des colonisateurs », probablement en raison d'un passé colonial encore trop récent et sensible à la fois pour la France et pour le Japon (cf. chapitre 1.1.2). En effaçant les acteurs derrière ces événements, les auteurs signalent à la fois quelque chose qui peut difficilement être dit et quelque chose qui n'a pas sa place dans ce genre de discours : le manuel scolaire a pour objectif de présenter au lecteur un nombre élevé de modèles positifs à suivre pour qu'il s'imprègne d'idéaux de comportement et pour qu'il s'inscrive dans une optique humaniste et cosmopolite (l'implication de l'apprenant se faisant à travers un “nous, êtres humains”, il est à la fois un citoyen japonais et un citoyen du monde). Lorsque des critiques peuvent être présentées face à un thème spécifique, les acteurs qui sont dans le tort sont mis en arrière-plan (pour utiliser les mots de van Leeuwen, 2008), leurs actions ne les rendant pas “dignes” de servir de modèles et donc d'être nommés (autant que possible). Unie aux considérations sur l'utilisation des modalités déontiques et du présupposé de la part des auteurs d'EFL (cf. 7.4.6.2), à la mise en garde contre le danger (7.4.7.5) et à l'évidence de la valorisation des sujets traités par les manuels (7.4.7.2), cette analyse des représentations d'acteurs positifs opposée au silence qui pèse sur les acteurs négatifs permet d'enrichir l'éventail de marques discursives à travers lesquelles les auteurs des manuels d'anglais transmettent des messages moraux à leurs lecteurs. Par opposition, l'absence de cette tendance en FLE (à quelques rares exceptions près) est aussi significative, nous permettant d'accéder à une conception sous-jacente de ce qui doit se dire dans un manuel scolaire qui est sensiblement différente de celle qui existe en EFL.

#### *7.4.7.7 Bilan provisoire*

L'analyse du statut des représentations permet d'aller au-delà de ce qui est dit ou présupposé pour observer aussi ce qui n'est que peu dit, voire pas dit du tout, en interrogeant les raisons qui permettent à certaines idées de circuler en discours sans qu'il n'y ait besoin de les expliquer ou de les justifier, alors que d'autres nécessitent davantage d'efforts de la part des locuteurs. En particulier, cette analyse a permis de mettre en lumière l'évidence absolue de la valorisation positive de la gastronomie japonaise (en EFL) ou française (en FLE et parfois EFL aussi), la possibilité de la critiquer n'étant pas du tout concevable au sein des manuels ; nous avons également pu mettre en relief l'utilisation du camping comme cadre de l'action “naturel” pour les

auteurs japonais mais sans doute interdit aux yeux des auteurs français en raison d'une connotation religieuse historiquement ancrée ; enfin, nous avons constaté une absence presque totale de représentations explicites touchant à la culture japonaise dans les encadrés à visée interculturelle des manuels de FLE, contrairement aux tendances en EFL. En effet, dans les manuels d'anglais les auteurs réactivent un ensemble de savoirs qu'ils supposent partagés avec les apprenants à travers des références relevant de représentations dominantes : les collocations, les noms de mémoire, les énoncés à forme proverbiale et les stéréotypes renforcent les représentations qu'ils véhiculent tout en ayant un faible marquage en discours.

Dès lors que l'on s'intéresse à des statuts inférieurs, on remarque une surassertion pour les représentations émergentes et une association des représentations en déclin à d'autres plus consensuelles : par exemple, pour éviter d'éventuelles critiques au sujet de l'idée de faire des efforts (représentation acceptable mais potentiellement contestée), les auteurs l'associent à d'autres représentations au statut évident (comme le fait que la gastronomie soit connotée positivement). L'expression d'opinions contraires à celle qu'affiche le MEXT se fait aussi de manière peu marquée, avec des tentatives de montrer plusieurs points de vue pour protéger en quelque sorte les auteurs et de leur permettre de faire passer leur message de manière moins explicite. Finalement, nous constatons que certains sujets délicats sont traités de manière allusive et que les acteurs sociaux qui se rendent protagonistes d'actions négatives ou critiquables sont mis en arrière-plan ou effacés du manuel, qui n'accorde de place importante qu'aux personnages susceptibles de fournir un bon modèle aux lecteurs.

Dans cette dernière analyse, nous avons voulu inclure de manière indifférente des extraits tirés de manuels de FLE ou d'EFL, dans le but de présenter une plus grande variété de représentations et de mettre en opposition des pratiques diverses. Or, force est de constater que les représentations sociales communes à la communauté discursive japonaise et pouvant donc solliciter davantage le lecteur (en tant que membre de cette même communauté) sont beaucoup plus présentes en EFL qu'en FLE et ce peu importe le statut en discours des dites représentations. Cette considération vient alors s'ajouter à un certain nombre d'autres remarques que nous avons insérées tout au long de notre analyse, en partant de l'hypothèse que les équipes de rédaction des manuels d'anglais (majoritairement composées de Japonais) ont pu exploiter davantage que leurs collègues en FLE le fait de partager des connaissances et des habitudes avec leurs lecteurs pour établir des liens avec ces derniers. Au vu des résultats de ce dernier chapitre, il nous semble possible de confirmer cette

hypothèse et d'y voir par ailleurs une piste à exploiter dans le domaine de la didactique du français, qui peut tout à fait se servir du même type d'indices et références à des représentations proches du vécu des apprenants pour les intégrer dans les méthodes de langue.

#### *7.4.8 Discussion des résultats de l'analyse contrastive et pistes interprétatives*

À travers cette analyse, nous avons interrogé certaines stratégies discursives mises à l'œuvre par les auteurs des manuels. En abordant les images des auteurs et des lecteurs qui se construisent dans notre corpus, nous espérons pouvoir saisir davantage quels éléments sont réellement constitutifs des manuels d'anglais ou de français. Il nous semble que l'étude présentée dans ce chapitre ait permis de relever un grand nombre d'indices pouvant être développés dans autant de pistes d'analyse encore plus riches.

Au vu de l'analyse effectuée, il est possible d'affirmer que les deux sous-ensembles de manuels sollicitent peu leurs lecteurs, bien que cela se fasse de manière différente selon la langue en question et qu'une inclusion universaliste s'opère en EFL. Dans la plupart des cas, le genre du manuel met en œuvre une énonciation détachée où ceux qui émergent explicitement des textes ne sont ni les auteurs ni leurs lecteurs, mais plutôt un ensemble de référents différents constituant des "autres" plus ou moins fictifs : des sources d'autorité et de bons modèles en EFL, ou encore des personnages de fictions et des représentations de l'altérité (« les Français ») en FLE.

En ce qui concerne les différences que l'analyse contrastive met en évidence, l'opposition entre une voix prudente en EFL et une voix plus enthousiaste en FLE, ainsi que les divergences concernant la manière de désamorcer les difficultés pressenties pour certaines activités montrent qu'en FLE les auteurs tissent un rapport centré sur l'apprenant qui s'établit uniquement dans un cadre didactique ; au contraire, en EFL les auteurs construisent une inclusion qui s'actualise davantage sur le plan social. Cette idée est d'ailleurs renforcée par la présence dans le corpus d'EFL de messages moraux transmis de diverses manières et quasi absents en FLE : en combinant le « nous » inclusif avec des affirmations relevant d'une doxa, à travers les modalités déontiques ou les présupposés, ainsi que par le biais de représentations sociales plus ou moins dominantes, les auteurs des manuels d'anglais multiplient les moyens d'établir des liens avec leurs interlocuteurs et de sortir du cadre du manuel ou de l'apprentissage de la langue pour tenter d'intervenir dans la vie sociale des apprenants en les guidant et en les conseillant.

Lorsqu'on met en relation ces tendances avec les résultats de l'analyse didactique et avec le contexte de l'enseignement des langues étrangères au Japon, force est de constater que derrière un objectif hypothétiquement commun qui serait celui de contribuer à l'enseignement d'une langue étrangère, les manuels se présentent comme répondant à des objectifs d'apprentissage fort divergents. En effet, l'anglais devient une clé pour accéder à des connaissances sur le monde, pour intégrer de bons modèles et, de manière plus large, pour se former en tant que futur membre de la société. Le français, pour sa part, s'apparente davantage à un outil de voyage pour un touriste souhaitant effectuer un agréable séjour en France, d'où aussi la plus grande importance accordée en EFL à la compréhension du message et celle, en FLE, à l'apprentissage de certaines formes et structures linguistiques. Il ne serait pas possible, ni utile, de nier la différence de statut de ces deux langues au Japon, comme ailleurs dans le monde, où la primauté de l'anglais en tant que langue étrangère est considérée comme une évidence (bien que critiquée, en particulier par le monde académique). Toutefois, il nous semble possible de tirer quelques conclusions des observations qui ont ponctué ce chapitre, car si certains choix peuvent dépendre du niveau de langue des apprenants et du nombre d'heures consacrées au cours, d'autres éléments plus structuraux peuvent être avancés.

En particulier, nous nous interrogeons sur la primauté de la forme sur le message dans les manuels de français, ainsi que sur le rapport détaché que les auteurs créent avec leurs lecteurs alors qu'il existe des possibilités (visibles à travers la comparaison avec l'EFL) de tisser des liens d'inclusion permettant aussi de développer davantage la réflexion entre altérité et soi dans une perspective interculturelle. Dans les méthodes d'anglais, bien que les appels à des représentations sociales partagées entre auteurs et lecteurs soient fréquents, ils se font parfois subrepticement, sans laisser de véritables choix aux derniers, qu'il s'agisse d'exposer une opinion plus ou moins personnelle, ou encore de s'exprimer sur des questions impliquant déjà une certaine vision du monde à laquelle l'apprenant doit adhérer pour mener à bien l'activité. L'équilibre des inputs et outputs (notamment en termes de compétences) est une autre question qui mérite beaucoup d'attention, mais qui se trouve aussi liée aux compétences requises pour réussir les tests d'admission à l'université et qui est donc susceptible d'évoluer dans les années à venir, suivant les nouvelles propositions du ministère en la matière (cf. chapitre 1.3.2.1). Dans les chapitres qui suivent, nous nous détachons des unités portant sur la gastronomie afin de présenter des analyses d'autres *corpora* de travail qui touchent aux sous-genres, à l'intertextualité et à l'interdiscursivité. Nous

espérons, de cette manière, pouvoir nous éloigner du simple contenu du manuel pour rendre compte, encore plus que nous l'avons fait dans ce chapitre, de la façon dont le contexte de production de ces ouvrages influence leur contenu et la manière dont ce dernier se présente.

## UN SOUS-GENRE INTERDISCURSIF : LES PERSONNAGES EXEMPLAIRES

En comparant les manuels de FLE et ceux d'EFL, nous avons remarqué la présence, dans ces derniers, d'un script réitéré dans des unités traitant pourtant de thèmes différents. Cette répétition suivant des caractéristiques communes, nous les définissons par le biais d'un sous-genre que nous qualifierons désormais de "personnages exemplaires". Ce syntagme nous a été inspiré par l'étude de Luc Thominette sur les manuels scolaires français et chinois dont les derniers présentent des personnages exemplaires ayant des similitudes avec ceux de notre corpus<sup>342</sup>. Loin de la simple notice biographique, les textes dont ces personnages sont protagonistes suivent un véritable script narratif que nous abordons afin d'approfondir la manière dont les méthodes d'anglais contribuent à la formation des lecteurs lycéens et ce, dans la perspective d'élargir notre réflexion du manuel de langues à l'éducation en général.

Après une définition du sous-genre des "personnages exemplaires" (cf. 8.1), nous définissons en termes narratifs et linguistiques les deux images archétypales avec le plus d'occurrences dans le corpus d'EFL (cf. 8.2 et 8.3). Pour terminer, nous nous interrogeons sur la présence ou l'absence de ce sous-genre dans les manuels de FLE (cf 8.4).

### 8.1 L'émergence du sous-genre "personnages ou modes de vie exemplaires"

Dans les sections suivantes, nous définissons la notion de sous-genre qui sera mobilisée dans cette étude (8.1.1), avant de proposer un bref traitement de la notice biographique et de la tradition des biographies "exemplaires" en Chine et au Japon (cf. 8.1.2). Ensuite, nous présentons de manière générale les personnages dans les manuels d'anglais (cf. 8.1.3) pour terminer avec une définition du sous-genre des "personnages exemplaires" à proprement parler (cf. 8.1.4 et 8.1.5).

---

<sup>342</sup> Travaux de recherche inédits à ce jour.



### 8.1.1 L'émergence du sous-genre

Dans notre chapitre théorique, nous avons présenté la notion de genre (cf. chapitre 3.2.2) qui a été mobilisée au sein de cette thèse, à savoir celle d'un patron sociocommunicatif qui permet d'organiser la langue en discours (Adam, 2011b/2017 : 36). Il est possible d'établir des hiérarchies entre genres et sous-genres : à l'instar de Charaudeau dans son travail sur les typologies des genres télévisuels (1997), nous proposons ici de concevoir le type de discours éducatif comme englobant plusieurs sous-genres. Pour cela, nous nous sommes interrogée sur les critères les plus pertinents pour notre analyse. Tout d'abord, si dans le cadre du discours médiatique il est possible de séparer aisément les instances intérieures et extérieures à « l'organe d'information » (Ibid. : 89), dans le domaine éducatif cela nous semble plus délicat. En effet, il serait possible de regrouper les discours provenant du gouvernement ainsi que du ministère et ceux des écoles (au sens large) pour y opposer ceux des usagers (écoliers, étudiants et familles), mais une distinction aussi nette ne tiendrait pas compte des acteurs impliqués à différents niveaux dans le domaine éducatif (par exemple, on pourrait se demander où classer les discours provenant des délégués de classe ou des parents d'élèves). Cela ne répondrait pas non plus à la question du classement des maisons d'éditions, problème qui nous touche de près en raison de notre corpus. En effet, si les contraintes nous montrent que les manuels d'EFL se situent entre l'institution la plus haute (le MEXT) et l'école (qui se voit imposer une liste de choix possibles), alors que les méthodes de FLE se placent entre l'enseignant et l'apprenant (le choix étant libre pour l'enseignant), cela ne saurait pas impliquer une inscription a priori plus forte des manuels d'anglais dans l'organe éducatif. De plus, les intérêts commerciaux des maisons d'éditions et des auteurs rentrent également en jeu en constituant une dimension distincte (bien que pas complètement séparée) de celle éducative.

Compte tenu de ces difficultés, il nous semble plus pertinent de ne pas séparer les instances en « internes » ou « externes » comme le fait Charaudeau, mais plutôt de tenir compte de la *visée situationnelle* définie par le linguiste : de cette manière, au sein du type de discours éducatif, il serait possible de trouver un genre constitué par des textes informatifs, d'autres didactiques<sup>345</sup>, législatifs et ainsi de suite. Bien évidemment, toutes les instances pourraient contribuer à la production de textes dans ces sous-genres : une directive du Ministère de l'Éducation Nationale pourrait avoir la même visée législative qu'une communication produite par une association de

---

<sup>345</sup> Beacco et Moirand (1995) parlent aussi de « didacticité » concernant les discours de transmission de connaissances.

parents et enseignants pour mettre en place de nouvelles règles à suivre dans une école. Pareillement, la visée didactique est remplie à la fois par les institutions, les entreprises (maisons d'éditions, producteurs de logiciels et matériel technique) et le monde scientifique (à travers colloques et publications).

À défaut d'être innovantes, ces considérations nous permettent de préciser ce que nous entendons, dans les chapitres de cette thèse, par "sous-genre". En mettant en place une hiérarchisation très large, nous considérons le *type de discours éducatif* comme regroupant plusieurs sous-genres, dont le *sous-genre du manuel scolaire*, lui-même composé par de multiples sous-genres qui organisent la manière dont les contenus sont présentés selon des habitudes et des pratiques « socialement signifiantes » (Branca-Rosoff, 1999 : 116). Ces derniers sous-genres peuvent être considérés comme des *scripts*, des modèles qui structurent l'unité didactique du point de vue linguistique (plus que didactique ou éditorial)<sup>344</sup> quel que soit le thème abordé ou le niveau des apprenants et qui ont une fonction sociale. De fait et comme d'autres genres ou sous-genres de discours, ceux que nous présentons ici ne se limitent pas à la seule matérialité présentée dans notre corpus, mais ils peuvent être produit par d'autres instances à des moments différents de l'histoire à travers des dispositifs variés : c'est pour cela que nous avons défini le sous-genre des personnages exemplaires comme un sous-genre interdiscursif<sup>345</sup>, dans la mesure où il se construit par rapport au genre préexistant de la biographie exemplaire qui sera décrit dans la section suivante.

### 8.1.2 De l'exemple à la biographie exemplaire

Les textes relatant la vie de personnes célèbres, en vie ou décédées, ne sont ni rares ni récents, que ce soit dans les manuels scolaires asiatiques ou européens. Afin de mieux saisir les enjeux qui se cachent derrière l'utilisation des biographies (et ce, même en dehors du support pédagogique qu'est le manuel), nous nous proposons de présenter un rapide aperçu de l'évolution de l'exemple et de la biographie mettant en relief leur caractère exemplaire.

---

<sup>344</sup> Par là, nous entendons des différences de mise en page qui, tout en étant significatives sur le plan didactique, ne peuvent pas être situées au même plan qu'un sous-genre discursif, bien qu'elles le traversent.

<sup>345</sup> La notion d'interdiscours sera davantage définie dans le chapitre 9. Pour l'instant, nous nous limitons à présenter la définition concise d'interdiscursivité comme « relation à un genre de discours, à une famille de textes, à une pratique discursive » (Adam, 2006 : 23).

Dès l'Antiquité, l'*exemple* a été mis en évidence en tant qu'outil d'argumentation<sup>346</sup>, mais dans le contexte européen ce n'est qu'à la période de la Renaissance qu'à l'exemple s'est véritablement ajoutée une visée perlocutoire : « [e]xample is historical and thus suited those who wanted to recover the wisdom of antiquity. Example could be conceived as a tool of practical social change, as a guide to action, in keeping with the strong moral purpose of many early humanists » (Lyons, 2014 : 12). En raison de cette connotation ajoutée, l'exemple devient "exemplaire", digne d'être imité ou au contraire symbole d'un comportement à éviter (*Ibid.* : 15). Une évolution similaire se retrouve, historiquement, au niveau de la biographie elle-même, notamment en France. Comme le souligne Jefferson (2012 : 99-100), alors qu'au Royaume-Uni les biographies sont liées aux travaux de grands écrivains et font l'objet de publications monographiques, dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle c'est le dictionnaire biographique qui tente, tant bien que mal, de représenter une collectivité à travers l'exposition individuelle de personnages « qui se sont fait remarquer » (*Ibid.*), sans forcément se restreindre aux auteurs littéraires. D'abord à visée universelle, ces dictionnaires deviennent ensuite nationaux, régionaux et même liés à des catégories professionnelles, publiés par centaines mais aussi déclinés sous forme d'abonnement dans la presse, « où la biographie fait figure de sous-genre au même titre que la "chronique" ou le "roman-feuilleton" qui s'imposent avec le développement fulgurant de la presse à partir des années 1830 » (*Ibid.* : 101).

En plus de la presse journalistique, les récits de vies font désormais partie de la littérature<sup>347</sup> dans laquelle puise « la culture séculière de la Renaissance, [qui,] éprise d'exemplarité, la recherchait tant dans les récits de vie que, plus généralement, dans l'histoire et la poésie » (*Ibid.* : 41). Après la révolution française, cette dimension pragmatique de la biographie avec son exemplarité ne cesse d'augmenter :

Un besoin généralisé se fait sentir, au moment de la Restauration, de s'appuyer sur ce que Loïc Chotard appelle une « physiologie historique, sociale et morale », qui, à l'image des grands schémas conçus par Buffon, Cuvier ou Geoffroy Saint-Hilaire, donnerait un sens aux fonctionnements de la société post-révolutionnaire et proposerait à l'émulation des citoyens des conduites exemplaires.

(*Ibid.* : 103)

---

<sup>346</sup> Aristote, *Poétique* (Livre I, Chapitre II, § V. *De l'enthymème et de l'exemple*). La version que nous avons consultée est la traduction de Norbert Bonafous (1856) disponible au format numérique sur le site de la Bibliothèque Nationale de France à l'adresse suivante : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6342639k> (consultée en décembre 2020).

<sup>347</sup> Jefferson souligne notamment le tournant marqué par les *Confessions* de Rousseau en France.

La biographie devient donc un outil qui répond, ne serait-ce qu'en partie, à un besoin dicté par des conditions historiques bien précises, à un moment où la littérature ne pouvait plus assurer seule la fonction d'exemple et où la véridicité d'une biographie devenait un véritable atout pour toucher le peuple et le persuader à suivre un modèle de comportement.

Ces dimensions exemplaire et véridique se retrouvent également dans la tradition chinoise qui a, selon nous, influencé les pratiques japonaises que nous observons dans notre corpus. En effet, la présentation d'exemples tirés de la vie réelle en guise de modèles à imiter a été considérée depuis longtemps en Chine comme « the most effective way to teach or to inculcate any attitude or regular conduct » (Munro, 1975 : 335). En tension constante avec la peur de la sanction, l'imitation est vue comme un moyen de persuader le peuple en modifiant de manière plus radicale son comportement et c'est pour cela que l'exemple recouvre un rôle éducatif très important en Chine depuis les époques les plus anciennes. Dans son étude sur les anecdotes liées à la valeur de la piété filiale, Knapp (2005) fait remonter les origines de ces textes à des époques précédant le Moyen-Âge chinois, soulignant cependant que c'est à partir de ce dernier qu'un véritable script s'installe (*Ibid.* : 29). En effet, à partir de la fin de la dynastie Han, on observe la systématisation d'une structure narrative et linguistique qui fait évoluer cet objet du discours : on passe d'une narration orale visant à honorer ses proches à un moyen de valoriser le village ou la région d'origine de la personne en question, jusqu'à aboutir à une formalisation tellement performante que le personnage lui-même disparaît au profit du message qu'il transmet. C'est ainsi qu'à des endroits différents, les protagonistes de ces anecdotes changent de nom mais accomplissent les mêmes actions et incarnent les mêmes valeurs, montrant qu'il ne s'agit plus que d'un archétype où « the actual identity of the exemplar is unimportant and can differ » (*Ibid.* : 31).

Au Japon aussi, la vie de certains personnages historiques se mêle à des mythes, créant des motifs qui se répètent parfois pendant plusieurs siècles et qui s'adaptent à des genres différents : l'un des exemples les plus connus est le voyage vers une « île des démons » (鬼ヶ島 *oni ga shima*). Il s'agit en effet d'un thème récurrent à la fois dans des légendes retraçant les actes de personnages historiques (comme Minamoto no Tametomo au XII<sup>e</sup> siècle), dans des contes populaires (comme la célèbre histoire de Momotarō), ainsi que dans la propagande militaire pendant la Seconde Guerre mondiale (Antoni, 1991). Contrairement aux exemples chinois, où le personnage s'estompe au profit du message, dans les narrations japonaises l'association de ces motifs

récurrents avec des personnages historiques aux noms importants tend à en renforcer l'exemplarité et la possibilité de décliner certains archétypes à des fins idéologiques :

The fairy tales, legends, and myths in these readers clearly have a specific and easily recognizable objective: to familiarize children with what the political leadership of the country viewed as the core of national tradition. In this way fairy tales are placed alongside tales about gods, heroes, and emperors from the most ancient Japanese stories.

(Antoni, 1991 : 162)

Ainsi, au fil de l'histoire japonaise, certains motifs ont été repris des mythes aux contes, en passant par les légendes, dans un but spécifique : au début de l'époque Meiji, il s'agissait de renforcer le sentiment d'unité nationale à travers un ensemble de lectures obligatoires à l'école primaire (Ibid. ; Carré, 2009 : 953-954) ; plus tard, certains motifs comme celui de l'île aux démons (dont les origines dataient de plusieurs siècles) ont aussi permis de fournir des exemples de jeunes héros japonais se battant vaillamment contre l'étranger (ou « démon ») et ont été déclinés sous forme de contes, illustrations, bandes dessinées ou films (Dower, 1986/2012 : chapitre 9). Comme on peut le voir grâce à la conclusion de l'étude d'Antoni, la visée perlocutoire de l'exemple transmis par les archétypes des contes est très claire :

[G]iving famous heroic figures and motifs of Japanese tradition a role within the framework of modern nationalism did not come about by chance, but followed a clear ideological intent: the heroes and deeds of the past presented the pattern for the accomplishments required of the people in the present.

(Antoni, 1991 : 180)

L'évolution des récits de vie en modèles exemplaires à visée perlocutoire se reflète non seulement dans la narration en général – et ce, depuis toujours, même en Occident<sup>348</sup> – mais aussi dans des choix didactiques. Présente depuis longtemps en Asie, cette pratique trouve un écho dans les pays

---

<sup>348</sup> Il suffit de prendre en guise d'exemple les mythes, légendes et contes populaires. Qu'ils agissent en sorte de mise en garde contre un danger (comme *Le Petit Chaperon Rouge*) ou un mauvais comportement (si l'on prend le mythe de Narcisse), ou alors qu'ils soient produits pour valoriser des mœurs et des actions exemplaires d'un personnage historique (il suffit de penser au symbole d'égalité représenté par la table ronde dans la légende arthurienne), ces textes se sont toujours appuyés sur la transmission d'un message à travers la narration d'un exemple, soit-il positif ou négatif. Ce que la biographie apporte, c'est la dimension vraisemblable que l'on ne peut pas accorder au conte populaire, tout en essayant d'atteindre les mêmes objectifs que ce dernier à travers la mise en garde ou l'incitation à suivre un modèle donné par le personnage en question. Comme dans le cas de la piété filiale, dans la biographie exemplaire aussi la personne ayant réellement existé finit parfois par devenir un "personnage" dont le message est plus important que sa propre identité.

européens aussi, comme la France, où les exemples de personnages historiques ayant lutté contre des injustices ne sont pas rares dans les manuels d'histoire ou d'éducation civique et où les récits de vies illustres ont une place très importante dans l'enseignement de la littérature. Objet d'étude incontournable à côté du texte littéraire, ce « fragment du discours d'escorte [...] qui pèse et oriente la lecture des apprenants » (Rosier, 2002 : 65) jouit d'une pérennité qui laisse peu de place à la remise en question de son utilité. Comme le montre Rosier, « l'émergence de l'individualisme dans nos sociétés » provoque un effet d'évidence sur le rôle « du discours biographique dans le savoir scolaire » (*Ibid.* : 67). Cependant, la biographie est remise en question par le monde scientifique en raison de ses caractéristiques trop romancées et peu objectives : le choix lui-même de bioses<sup>349</sup> et le lien de cause à effet qu'on crée à travers la juxtaposition de la biographie des auteurs et de leurs œuvres induit une « lecture psychologisante sacralisante » (*Ibid.* : 71) où l'auteur devient un personnage exemplaire et peu commun du fait de son génie et de sa capacité à s'insérer dans une mémoire collective éternelle. La biographie devient alors une narration où les biographés, comme les protagonistes d'un récit, sont situés dans un contexte et réagissent à des nœuds narratifs afin de trouver la solution à un problème ou obstacle, avant d'atteindre une situation finale positive (cf. Tableau 8.1).

| <i>Pividal</i> | <i>Lejeune</i>                                | <i>Groupe Mu</i>        |
|----------------|-----------------------------------------------|-------------------------|
| Naissance      | La légende familiale                          | Origines                |
| Études         | Le récit de vocation                          | Vocation ou convocation |
| Mariage        | L'exemple                                     | Noyaux répétitifs       |
| Succès         | L'apologie                                    | (Les exploits)          |
| Échecs         | La petite histoire                            | La réussite             |
| Mort           | (À savoir la sacralisation du moindre détail) | Usage de la réussite    |

**Tableau 8.1** La décomposition du texte biographique chez différents auteurs (source : Rosier, 2002 : 72)

En observant les biographies sous cet angle, il est facile de constater les similitudes avec d'autres genres de textes comme les contes, les anecdotes, les mythes et les légendes. Dans des pays comme la France, où « l'attachement aux grands textes reste profond au-delà de l'institution scolaire et de l'idéologie professorale » (*Ibid.* : 82), la biographie glorifie donc les auteurs, confirmant leur importance dans un mouvement général de légitimation et valorisation de la littérature (von

<sup>349</sup> « Segment découpé dans le continuum de la vie d'un biographié et constituant une représentation sémantique du texte biographique » (Rosier, 2002 : 72).

Münchow, 2010a : 10). Si dans les manuels de français langue étrangère la littérature occupe des espaces différents selon les époques et les méthodologies, le paratexte biographique reste une constante à interroger.

L'analyse de notre corpus de manuels d'anglais langue étrangère nous a permis d'observer une présence de récits de vies exemplaires d'auteurs d'œuvres littéraires et de bandes dessinées, d'artistes et de musiciens utilisés de manière différente de la tradition française. En effet, dans les méthodes japonaises, l'accent n'est pas mis sur l'œuvre en elle-même ou sa légitimité (bien qu'elle soit valorisée à plusieurs reprises), mais plutôt sur la narration de la vie du biographé, porteur de valeurs et d'un message à visée universelle. En ce sens, si les personnages exemplaires des manuels japonais ne ressemblent pas aux auteurs illustres des notices biographiques françaises, ils sont à la fois proches de l'ancien modèle chinois (où l'identité du personnage se perdait au profit du message) et de la réitération de motifs légendaires de la tradition japonaise. En effet, nous avons constaté que derrière la pluralité de personnages évoqués dans les manuels se cachait un nombre limité de messages que nous avons classés en termes d'archétypes. En conclusion, il nous semble possible d'affirmer que le sous-genre des personnages exemplaires dans les manuels d'anglais constitue une sorte de réactualisation interdiscursive d'un genre déjà existant (la biographie exemplaire) ayant évolué au fil du temps dans plusieurs continents ; le Japon étant historiquement lié à la Chine, mais aussi aux pratiques pédagogiques européennes (à partir du XIX<sup>e</sup> siècle), ce genre a pu se renouveler tout en gardant certaines de ses caractéristiques primordiales.

### *8.1.3 Les personnages dans les manuels d'EFL, quelques observations générales*

Une fois la présence d'un grand nombre de récits de vie constatée (nous avons pu identifier 54 "personnages exemplaires" avec une séquence narrative à proprement parler), une observation plus large s'est imposée pour définir quels autres types de personnages étaient sollicités dans les manuels et dans quelle mesure ils différaient du sous-genre identifié. Ce travail macro a permis de définir plus clairement ce que nous entendions, dans cette étude, par "personnages" et nous a menée à dresser quelques tableaux quantitatifs simples<sup>350</sup>.

---

<sup>350</sup> Encore une fois, notre approche quantitative se veut extrêmement simple. Elle est effectuée manuellement et n'implique pas de logiciels ou de calculs complexes, notre but étant principalement de montrer de manière immédiate quelques grandes caractéristiques du corpus. Pour des analyses quantitatives plus poussées sur les manuels d'anglais au Japon, voir les recherches récentes dans le domaine des études de genre (Sano *et al.*, 2001 ; Lee, 2016 et 2018), entre autres.

En ce qui concerne les choix à effectuer pour définir les “personnages”, la nature didactique du corpus de manuels de langues étrangères fait émerger deux tendances distinctes : d’un côté, celle de présenter une histoire unie du début à la fin de la méthode, avec des personnages de fiction qui agissent dans le cadre des situations créées par les auteurs ; de l’autre, celle de diviser les unités de manière thématique, fonctionnelle, suivant des actes de parole ou d’autres facteurs selon la méthodologie didactique choisie. Bien que les deux choix ne s’excluent pas mutuellement<sup>351</sup>, le premier est celui qui l’emporte dans les manuels de FLE de notre corpus (et qui est aussi présente dans certains manuels d’EFL) alors que le deuxième caractérise majoritairement les ouvrages d’EFL, qui insèrent des informations ou des récits portant sur des personnes réelles dans leurs textes et exercices. Dans la mesure où ce qui nous intéresse dans cette partie de notre recherche est d’observer de quelle manière sont utilisées les bioses de personnes réelles au sein des manuels, nous avons choisi de ne pas prendre en considération les personnages créés ad hoc pour des dialogues fictifs (les nombreux « Kaito » ou « John » qui accompagnent des dialogues illustrant les objectifs linguistiques dans certains ouvrages). La catégorie des “personnages” est alors à entendre, au sein de ce chapitre, comme englobant toute référence à des personnes réelles (de la navigatrice Uchino Kanako aux artistes comme Michael Jackson), à des personnages fictifs existant en dehors des manuels (les héros de bandes dessinées comme Anpanman ou Flash Gordon), mais aussi des animaux, des êtres inanimés (robots, logiciels), ainsi que des entreprises ou organisations dans les cas où ces dernières sont présentées en guise d’actantes<sup>352</sup>.

Une fois ces choix effectués, les personnages “non” exemplaires ont été comptabilisés<sup>353</sup> et classés selon quelques critères généraux, de manière à pouvoir obtenir un aperçu général de leur représentation. Le premier critère a été de séparer les personnages selon la manière dont ils apparaissent dans le manuel : dans une première catégorie, nous avons classé les personnages qui se trouvent juste nommés en passant dans le texte principal ou dans une lecture optionnelle ; dans la deuxième, nous avons mis tous les personnages dont le nom figure dans les exercices, activités ou encadrés en dehors du texte principal ; enfin, nous avons utilisé la troisième catégorie pour rassembler les personnages “presque” exemplaires. Ces derniers sont les protagonistes d’une

---

<sup>351</sup> Il est tout à fait possible d’avoir un fil rouge principal constitué par les personnages fictifs, enrichi ensuite d’autres textes, qu’ils soient fabriqués, aménagés ou authentiques.

<sup>352</sup> Que ce soit à travers un processus d’anthropomorphisation (on parle du logiciel comme s’il s’agissait d’une personne) ou de synecdoque (l’entreprise pour indiquer les choix de son président ou des employés, collectivement).

<sup>353</sup> Nous précisons que lors qu’un personnage est cité plusieurs fois au sein du même texte, nous n’avons compté qu’une seule occurrence.



unité ou d'un texte moyennement long (comme les personnages exemplaires), ils transmettent un message (à la différence des exemples des deux premières catégories), mais ils ne s'insèrent pas au sein d'une séquence narrative à proprement parler, le texte où ils apparaissent se composant plutôt de séquences descriptives, explicatives ou argumentatives (Adam, 2011b/2017).

Ces trois distinctions établies, nous avons poursuivi la recherche en détaillant quelques caractéristiques desdits personnages et en effectuant une comparaison globale suivie d'une deuxième, intra-catégories. Certains personnages sont présentés de manière indirecte, à travers une collectivisation ou une fonctionnalisation (van Leeuwen, 1996 : 32-70), ce qui nous empêche d'avoir des informations claires en ce qui concerne leur origine ou leur sexe de naissance. Lorsque le contexte et une recherche externe ont permis de retrouver facilement la personne en question, ces données supplémentaires ont été ajoutées à nos calculs : c'est le cas de la seule femme à avoir été touchée par une météorite et du conducteur de bus japonais qui a sauvé un ancien cerisier, dont les noms peuvent être trouvés sur Internet, ou encore de Cesare Maccari et Alexandros d'Antioche, dont on présente des œuvres sans citer ni le nom, ni l'origine des auteurs. La première interrogation sur cet ensemble de personnages "non-exemplaires", nourrie de lectures antérieures dans le domaine des études de genre (cf. chapitre 1.3.2.2), a concerné la répartition des personnages selon leur sexe de naissance, illustrée dans le Tableau 8.2. Dans le classement, nous avons inclus le symbole « / » pour indiquer les personnages pour lesquels cette catégorie ne s'applique pas (par exemple les entreprises ou les ONG) et le point d'interrogation « ? » pour celles et ceux dont il n'a pas été possible d'identifier le sexe de naissance (notamment en raison d'une fonctionnalisation et d'un contexte trop flou, comme pour certaines mentions de « Japanese scientists » ou « a researcher »).

| Sexe | CATÉGORIE 1<br>(Dans le texte principal) |       |         | CATÉGORIE 2<br>(Exercices) |       |         | CATÉGORIE 3<br>(Textes longs non-narratif) |       |         | TOTAL (CAT. 1+2+3) |     |         |
|------|------------------------------------------|-------|---------|----------------------------|-------|---------|--------------------------------------------|-------|---------|--------------------|-----|---------|
|      | Occ.                                     | Total | %       | Occ.                       | Total | %       | Occ.                                       | Total | %       | Occ.               | TOT | % TOT   |
| ?    | 7                                        | 77    | 9,09 %  | 3                          | 34    | 8,82 %  | 8                                          | 31    | 25,81 % | 18                 | 142 | 12,68 % |
| /    | 8                                        | 77    | 10,39 % | 0                          | 34    | 0 %     | 1                                          | 31    | 3,23 %  | 9                  | 142 | 6,34 %  |
| F    | 13                                       | 77    | 16,88 % | 7                          | 34    | 20,59 % | 5                                          | 31    | 16,13 % | 25                 | 142 | 17,61 % |
| H    | 49                                       | 77    | 63,64 % | 24                         | 34    | 70,59 % | 17                                         | 31    | 54,84 % | 90                 | 142 | 63,38 % |

**Tableau 8.2** Classement des *personnages* (à l'exception des personnages exemplaires) dans les manuels d'EFL selon le sexe de naissance

Comme le tableau le montre, les personnages masculins sont surreprésentés par rapport aux personnages féminins, allant d'environ trois à environ six fois ces derniers, selon les catégories. Quelle que soit la proportion, il s'agit d'une constante. Cette observation est d'autant plus marquante que les personnages n'ayant pas de sexe (un ordinateur) ou ceux dont le sexe n'est pas identifiable (« researchers ») sont plus nombreux que les personnages féminins lorsqu'ils sont additionnés. En outre, lorsque l'on observe la troisième catégorie, il devient évident que les messages importants sont transmis soit par des hommes (japonais, comme le montrera le tableau suivant), soit par une collectivité. À la suite de cette première observation, nous avons également procédé à une comparaison des origines des personnages, comme le montre le Tableau 8.3.

| Nationalité    | CATÉGORIE 1<br>(Dans le texte principal) |     |         | CATÉGORIE 2<br>(Exercices) |     |         | CATÉGORIE 3<br>(Textes longs non-narratif) |     |         | TOTAL (CAT. 1+2+3) |     |         |
|----------------|------------------------------------------|-----|---------|----------------------------|-----|---------|--------------------------------------------|-----|---------|--------------------|-----|---------|
|                | Occ.                                     | TOT | %       | Occ.                       | TOT | %       | Occ.                                       | TOT | %       | Occ.               | TOT | % TOT   |
| Australienne   | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Birmane        | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 2                  | 142 | 1,41 %  |
| Britannique    | 5                                        | 77  | 3,90 %  | 3                          | 34  | 8,82 %  | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 7                  | 142 | 4,93 %  |
| Canadienne     | 3                                        | 77  | 3,90 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 3                  | 142 | 2,11 %  |
| Chinoise       | 2                                        | 77  | 2,60 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 3                  | 142 | 2,11 %  |
| Coréenne       | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Espagnole      | 0                                        | 77  | 0 %     | 2                          | 34  | 5,88 %  | 0                                          | 31  | 0 %     | 2                  | 142 | 1,41 %  |
| États-Unienne  | 22,5                                     | 77  | 29,22 % | 12                         | 34  | 35,29 % | 3,5                                        | 31  | 11,29 % | 38                 | 142 | 26,76 % |
| Finlandaise    | 0                                        | 77  | 0 %     | 0                          | 34  | 0 %     | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Française      | 0                                        | 77  | 0 %     | 0                          | 34  | 0 %     | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Grecque        | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Indienne       | 0                                        | 77  | 0 %     | 1                          | 34  | 2,94 %  | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Israélienne    | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Italienne      | 3,5                                      | 77  | 4,55 %  | 1                          | 34  | 2,94 %  | 0                                          | 31  | 0 %     | 4,5                | 142 | 3,17 %  |
| Japonaise      | 29,5                                     | 77  | 38,31 % | 12                         | 34  | 35,29 % | 16,5                                       | 31  | 53,23 % | 58                 | 142 | 40,85 % |
| Mongole        | 0,5                                      | 77  | 0,65 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 0,5                | 142 | 0,35 %  |
| Néerlandaise   | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 1                          | 34  | 2,94 %  | 0                                          | 31  | 0 %     | 2                  | 142 | 1,41 %  |
| Néo-Zélandaise | 0                                        | 77  | 0 %     | 0                          | 34  | 0 %     | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Polonaise      | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Russe          | 1                                        | 77  | 1,30 %  | 0                          | 34  | 0 %     | 0                                          | 31  | 0 %     | 1                  | 142 | 0,70 %  |
| Thaïlandaise   | 0                                        | 77  | 0 %     | 2                          | 34  | 5,88 %  | 1                                          | 31  | 3,23 %  | 3                  | 142 | 2,11 %  |
| ? ou /         | 5                                        | 77  | 6,49 %  | 2                          | 34  | 5,88 %  | 4                                          | 31  | 12,90 % | 11                 | 142 | 7,75 %  |

**Tableau 8.3** Classement des *personnages* (à l'exception des personnages exemplaires) dans les manuels d'EFL selon la nationalité

En ce qui concerne l'origine ethnique, nous avons inclus certaines ethnies sous une nationalité unique (Chemeheuvienne et Hawai'ienne sous « États-Unienne », Maori sous « Néo-Zélandaise »). Pour les personnages ayant une double nationalité ou une origine différente de leur dernière nationalité (en raison d'une naturalisation), nous avons attribué 0,5 pour chaque nationalité (dans le but de souligner la diversité lorsqu'elle est présente, ces cas touchant notamment des personnes en partie états-uniennes ou en partie japonaises, les deux catégories avec le plus d'occurrences). À travers ce tableau, il est possible d'observer une grande diversité d'origines qui demeurent, cependant, anecdotiques. En effet, la plupart des personnages sont japonais ou originaires des États-Unis.

Une fois ces quelques comparaisons globales effectuées, force a été de constater des différences au sein de chaque catégorie et ce non seulement en termes de représentations de genre ou d'origines ethniques, mais aussi concernant les métiers exercés par les personnages.

À propos de la nationalité, les données montrent clairement une prédominance de personnages japonais, mais les pourcentages varient selon la catégorie. En effet, on trouve environ 1,3 et 1,5 fois plus de Japonais que d'États-Uniens dans les catégories 1 et 3, alors que leur proportion est identique dans la deuxième catégorie. Ces chiffres nous font émettre l'hypothèse que, lorsque la place attribuée aux personnages n'est pas très grande (leurs noms apparaissent en guise d'exemple dans un exercice), leur origine importe peu ; c'est d'ailleurs dans cette deuxième catégorie que le pourcentage de personnages japonais est le moins important. En revanche, lorsque leur présence peut être remarquée plus facilement (texte principal, catégorie 1) ou que le personnage est porteur d'un message important (catégorie 3), les écarts se creusent pour mettre en avant davantage de personnages japonais. Ce constat reflète celui de plusieurs recherches, anciennes et récentes, qui soulignent une sous-représentation de la diversité ethnique dans les manuels japonais (Kawano, 1987 ; Hanashiro, 2015 ; Matsuda, 2002 ; Otlowski, 2003).

En termes linguistiques, il a aussi été possible d'observer une utilisation hétérogène des noms collectifs, très rares dans la deuxième catégorie d'exemples, à savoir celle où les personnages sont cités en dehors des textes principaux (exercices et encadrés). À notre avis, cela peut suggérer le besoin d'une compréhension immédiate du référent dans ces espaces du manuel où la place à disposition est limitée. Ainsi choisit-on peut-être des personnages faisant partie d'une

connaissance partagée, ce qui les opposerait aux personnages dans les textes principaux, sur lesquels on peut se permettre de donner plus de détails. Si l'on prend en guise d'exemple des activités de systématisation d'une règle grammaticale sous forme d'exercices lacunaires (par exemple l'expression de l'appréciation à travers des formules comme *j'aime, je n'aime pas, je préfère*, entre autres), la partie de la phrase qui est fournie par le manuel ne doit pas poser de problèmes de compréhension, puisque l'attention de l'apprenant se concentre sur la règle à appliquer. Par conséquent, les auteurs choisissent un lexique connu (par exemple des mots étudiés dans l'unité) ou, dans le cas des personnages, des personnalités qu'ils estiment suffisamment connues pour ne pas avoir à les identifier davantage : s'ils mentionnent, par exemple, Michael Jackson, c'est qu'ils considèrent qu'il fait partie des artistes que leur public reconnaîtrait instantanément, laissant ainsi, au passage, des traces visibles de leurs préconstruits.

Enfin, la comparaison des métiers de ces personnages montre aussi des tendances généralisées. En effet, les métiers les plus représentés dans les manuels sont ceux liés aux sciences et aux arts, avec quelques différences. Tout d'abord, dans la première catégorie (les textes principaux de l'unité), on présente aussi bien des scientifiques que des artistes (29 contre 22). Les premiers sont souvent cités à travers une fonctionnalisation comme « chercheur », « scientifique », « professeur », soulignant que l'important est le résultat de leurs recherches ou leur position, plutôt que la personne elle-même. De plus, deux-tiers des occurrences réfèrent à des personnes travaillant dans le domaine des sciences dites “dures”, en particulier dans l'ingénierie ou la robotique. En ce qui concerne les artistes, la moitié sont dans le domaine de l'art visuel (en particulier peinture et dessin), un quart dans l'écriture et un quart dans la musique, ce qui témoigne de l'importance – ne serait-ce que d'un point de vue quantitatif – de ces professions au sein de la société japonaise<sup>354</sup>.

Dans la deuxième catégorie, où la reconnaissance du référent doit être immédiate, la grande majorité des personnages cités s'insèrent dans le domaine artistique : écrivains, peintres et musiciens populaires, d'ailleurs souvent les mêmes d'un manuel à l'autre. Certains ouvrages présentent aussi quelques “grands noms” de personnes qui sont restées dans l'histoire, par

---

<sup>354</sup> Si dans les manuels européens on peut trouver un certain nombre d'artistes peintres, le domaine de la BD est beaucoup moins représenté, bien qu'il figure de temps en temps dans les manuels de FLE, notamment à travers des auteurs comme Hergé ou Goscinny et Uderzo. En comparaison, la proportion d'artistes liés au neuvième art dans les manuels japonais est beaucoup plus élevée.

exemple pour avoir gagné le prix Nobel, avoir inventé quelque chose ou encore des personnages historiques en général (qu'ils soient japonais ou non).

La troisième catégorie montre que les messages moraux au sein de séquences non narratives sont transmis, une fois sur deux, par des scientifiques ; dans les autres cas, les personnages sont des artistes ou des personnes liées d'une manière plus ou moins directe à des questions environnementales.

En dernier, bien qu'il y ait un nombre important de personnages masculins liés aux sciences humaines ou aux domaines artistiques (auteurs de BD, écrivains, calligraphes) et que l'on trouve des femmes chercheuses, le rapport le plus proche entre une femme et les sciences "dures" se fait dans le domaine de la psychologie. Dans les autres cas, elles restent dans des domaines liés aux sciences humaines ou à l'art et à l'écriture. Il est tout à fait possible qu'il y ait des femmes cachées derrière certaines fonctionnalisations (comme « researchers ») utilisées dans les manuels, mais si c'est le cas, elles disparaissent au profit d'une collectivisation qui tend à les effacer et à ne laisser qu'une représentation plus problématique des femmes, à savoir celle où elles ne sont explicitement liées qu'à des domaines comme les arts ou les sciences humaines.

En guise de conclusion, les manuels d'anglais présentent donc une large majorité de personnages masculins <sup>355</sup>, principalement d'origine japonaise ou états-unienne, qui se divisent entre scientifiques (ingénieurs) et artistes (grands auteurs ou personnalités populaires). Lorsque les personnages n'assument pas qu'une fonction anecdotique (être nommés au sein d'un exercice) et que leur importance s'accroît ou qu'ils transmettent un message important sur le plan moral, la tendance est à utiliser des personnages masculins, d'origine japonaise et liés au domaine des sciences "dures". Bien que les proportions soient légèrement différentes en ce qui concerne les "personnages exemplaires", toute analyse de ces derniers passe par la compréhension du contexte plus large de représentations (ou sous-représentations) que ces quelques observations permettent de saisir.

---

<sup>355</sup> Ces données semblent bien confirmer les tendances constatées dans les études de genre au sujet de la sous-représentation de personnages féminins dans les manuels japonais.

#### 8.1.4 Les personnages exemplaires : archétypes et caractéristiques générales

En nous inspirant de quelques catégories proposées par Paltridge pour la caractérisation d'un genre (1995 : 393-406) et des observations menées au sein de ce chapitre, nous définissons donc "les personnages exemplaires" de cette manière : un sous-genre du genre du manuel scolaire produit au Japon sous forme écrite, dont la fonction principale (implicite) serait persuasive (proposer un modèle de comportement) et la macrostructure linguistique composée d'une (ou plusieurs) séquence(s) narrative(s) basée(s) sur des bioses tirées de la vie d'un biographé existant en dehors du manuel lui-même. L'établissement de ces éléments permet, à notre sens, de distinguer clairement les personnages exemplaires d'autres genres comme la biographie (avec laquelle ce sous-genre entretient évidemment des rapports) ou alors d'autres séquences présentes dans les manuels et basées sur des bioses qui pourraient recouvrir la même fonction, mais qui seraient de nature explicative, descriptive ou argumentative. D'autres éléments peuvent varier au sein de ce sous-genre sans modifier l'appartenance du texte à cette catégorie : par exemple, le thème peut être explicitement la vie d'une personne ou alors toucher à d'autres domaines, comme l'écologie ; les scénarios sont multiples et différencient, à l'intérieur du sous-genre, un certain nombre d'archétypes ; pareillement, la mise en discours peut se faire de différentes manières selon les textes, en s'appuyant sur des relations sémantiques qui varient selon l'archétype.

En partant des considérations précédentes, nous avons pu classer dans ce sous-genre 54 récits sur des personnages, les divisant par la suite en cinq archétypes et huit images archétypales. S'agissant des personnages exemplaires, le constat que l'on obtient en termes de genre et origines ethniques est analogue à celui des personnages "non" exemplaires, comme le montre la comparaison des 54 protagonistes de nos séquences narratives (cf. Tableau 8.4)<sup>356</sup>.

---

<sup>356</sup> Pour plus de clarté, nous précisons que les calculs ont été effectués de la même manière que pour les personnages "non" exemplaires en termes de nationalité ou double métier (0,5 au lieu de 1). Nous précisons aussi qu'un même personnage est présent dans trois manuels différents (il s'agit du Projet Hayabusa, dont les auteurs narrent l'histoire dans [NOW], [CR2] et [PRO]) et a donc été comptabilisé trois fois. Pareillement, les personnages qui sont protagonistes de deux images archétypales au sein du même texte ont été considérés comme deux personnages distincts (ce n'est le cas que de trois occurrences qui se trouvent être à la fois une actualisation de l'archétype « aider les autres » et « se faire aider par les autres »).

| SEXE |      |        |
|------|------|--------|
|      | Occ. | %      |
| ?    | 2    | 3,70%  |
| /    | 4    | 7,41%  |
| F    | 16   | 29,63% |
| H    | 32   | 59,26% |

| NATIONALITÉ   |      |        |
|---------------|------|--------|
|               | Occ. | %      |
| Allemande     | 1    | 1,85%  |
| Britannique   | 6    | 11,11% |
| Canadienne    | 1    | 1,85%  |
| Chinoise      | 1    | 1,85%  |
| États-Unienne | 10,5 | 19,44% |
| Indienne      | 2    | 3,70%  |
| Israélienne   | 0,5  | 0,93%  |
| Jamaïcaine    | 2    | 3,70%  |
| Japonaise     | 25   | 46,30% |
| Malawite      | 1    | 1,85%  |
| Sri-lankaise  | 1    | 1,85%  |
| Sud-Africaine | 1    | 1,85%  |
| Turque        | 1    | 1,85%  |
| Vietnamienne  | 1    | 1,85%  |

| MÉTIER                        |      |        |
|-------------------------------|------|--------|
|                               | Occ. | %      |
| /                             | 2    | 3,70%  |
| Agriculteur-trice             | 1    | 1,85%  |
| Architecte                    | 1    | 1,85%  |
| Artiste                       | 2    | 3,70%  |
| Athlète                       | 5    | 9,26%  |
| Auteur-trice                  | 2,5  | 4,63%  |
| Commerçant-e                  | 2    | 3,70%  |
| Designer                      | 1    | 1,85%  |
| Docteur-e                     | 2    | 3,70%  |
| Élève / Étudiant-e            | 2,5  | 4,63%  |
| Entrepreneur-euse             | 5    | 9,26%  |
| Fonctionnaire                 | 1    | 1,85%  |
| Ingénieur-e                   | 3    | 5,56%  |
| Inventeur-trice               | 1    | 1,85%  |
| Joueur-euse de shōgi          | 1    | 1,85%  |
| Militaire                     | 0,5  | 0,93%  |
| Mission astronomique          | 3    | 5,56%  |
| Musicien-ne                   | 2    | 3,70%  |
| Photographe                   | 1    | 1,85%  |
| Professeur-e                  | 2    | 3,70%  |
| Saint-e                       | 1    | 1,85%  |
| Scientifique (chercheur-euse) | 10,5 | 19,44% |
| Super-héros, super-héroïne    | 2    | 3,70%  |

**Tableau 8.4** Caractéristiques générales des personnages exemplaires

Ce tableau montre que la répartition inégale des hommes et des femmes dans les textes concerne aussi les personnages exemplaires, avec une supériorité numérique des hommes et de la nationalité japonaise par rapport aux autres (deux fois plus d'occurrences que pour les personnages venant des États-Unis et quatre fois plus que pour ceux d'origine britannique). Les métiers représentés sont aussi inégaux, avec une forte prédominance des métiers scientifiques (presque la moitié des occurrences) suivie des métiers artistiques (environ un cinquième des occurrences) et de quelques autres emplois dont la présence est plus anecdotique. Ces données

nous permettent de confirmer la tendance déjà observée dans la troisième catégorie des personnages apparaissant en dehors de séquences narratives : lorsque le récit de vie est utilisé pour transmettre un message moral ou donner un exemple, les biographés sont le plus souvent des hommes japonais liés aux domaines des sciences “dures”. De plus, leur distribution est inégale selon les archétypes, qui montrent que les personnages associés à l’action de « se faire aider par les autres » sont tous masculins, contrairement aux protagonistes des textes sur la préservation de la nature, à prédominance féminine (cf. Ronci, à paraître [Bab]).

En ce qui concerne la différence entre archétype et image archétypale, nous adoptons la distinction proposée par Jung et reprise par Jasionowicz (2005)<sup>357</sup> : suivant la définition de Jung, l’archétype décrit « les constantes du psychisme humain représentant des réactions psychologiquement nécessaires et adéquates à certaines situations typiques » (*Ibid.* : 27). Nous classons alors d’abord la réaction du personnage face à une situation donnée en proposant un verbe à l’infinitif pour souligner l’idée d’*action* ; ensuite, nous précisons cette dernière à l’aide de modèles ou images archétypales, à savoir les actualisations des archétypes (*Ibid.* : 30). Bien que certains thèmes soient courants dans la narration occidentale aussi, les archétypes et images archétypales que nous avons identifiées au sein des manuels d’EFL japonais ne correspondent pas aux catégories utilisées traditionnellement dans les études narratives européennes, ce qui nous a menée à établir nos propres catégories, en nous basant sur des différences en termes de scripts. Dans le tableau ci-dessous, nous séparons donc l’archétype principal (réaction) et l’image archétypale (actualisation), proposant ensuite un exemple de chaque structure narrative.

---

<sup>357</sup> Ce qui nous place, nous le savons, en opposition avec la tradition des études narratives qui tend à parler uniquement d’archétype. Cependant, la pertinence de cette distinction apparaît clairement, à notre sens, dès lors que l’on observe qu’il est possible de classer plusieurs images archétypales sous un même archétype.



| Archétype                                 | Image archétypale                                     | Exemple (structure narrative)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Croire en soi</b>                   | <b>A. Génie incompris</b>                             | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X propose l'idée Y</li> <li>2. Les autres se moquent de X / ne croient pas que son idée soit bonne</li> <li>3. X continue malgré tout</li> <li>4. Finalement, X atteint son objectif (réalise son idée)</li> <li>5. Tout le monde comprend qu'en réalité X avait raison</li> <li>6. X est reconnu-e par les autres et obtient du succès</li> </ol>                                                                                                         |
|                                           | <b>B. Réhabilitation</b>                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X a une idée Y / Au personnage X arrive un événement Y</li> <li>2. Les autres se moquent de X / s'en prennent à X pour une raison Z</li> <li>3. La réputation de X est ternie</li> <li>4A. X continue malgré tout → 5A. Finalement, X réalise Y</li> <li>4B. X n'essaie pas de se justifier → 5B. On découvre avec le temps que Z était faux</li> <li>6. Les autres reconnaissent s'être trompé-e-s / la valeur ou le nom de X sont réhabilités</li> </ol> |
| <b>2. Faire de son mieux</b>              | <b>C. Vainqueur</b>                                   | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X a un objectif Y</li> <li>2. Le problème Z surgit</li> <li>3. X continue quand même en faisant de son mieux</li> <li>4. Finalement, X obtient Y (non sans sacrifices)</li> <li>5. X devient un modèle, X est érigé-e au rang de héros/héroïne, X gagne le cœur de millions de personnes, voire de la planète entière</li> </ol>                                                                                                                           |
|                                           | <b>D. Personne de succès / la découverte</b>          | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X a un objectif Y</li> <li>2. Un problème / un obstacle Z surgit</li> <li>3. X fait de son mieux</li> <li>4. X dépasse l'obstacle / les obstacles</li> <li>5. X obtient le succès (économique) ou fait une découverte scientifique</li> </ol>                                                                                                                                                                                                              |
| <b>3. Aider les autres</b>                | <b>E. Bon samaritain</b>                              | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X se trouve dans un contexte Y</li> <li>2. Un problème Z surgit</li> <li>3. Le personnage X cherche un moyen de résoudre Z pour aider les autres</li> <li>4. (avec des sacrifices) X résout Z</li> <li>5. En résolvant Z, X aide les autres</li> </ol>                                                                                                                                                                                                     |
| <b>4. Se faire aider par les autres</b>   | <b>F. Personnage en détresse</b>                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X se trouve dans un contexte Y</li> <li>2. Un problème Z surgit</li> <li>3. Le personnage X a besoin de l'aide de quelqu'un d'autre pour résoudre Z</li> <li>4. Quelqu'un d'autre aide X</li> <li>5. Rétablissement d'une situation normale</li> </ol>                                                                                                                                                                                                     |
| <b>5. Respecter / préserver la nature</b> | <b>G. Esprit environnemental</b>                      | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X se trouve dans un contexte Y</li> <li>2. Dans Y, la nature est menacée</li> <li>3. X fait de son mieux pour résoudre le problème</li> <li>4. X arrive à préserver la nature / contribue à l'amélioration de la situation / à sensibiliser par rapport à ce problème</li> <li>5. Morale finale du respect de la nature</li> </ol>                                                                                                                         |
|                                           | <b>H. Personne de succès (apprendre de la nature)</b> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Le personnage X a un objectif Y</li> <li>2. Un problème / un obstacle Z surgit</li> <li>3. X fait de son mieux</li> <li>4. X dépasse l'obstacle / les obstacles en observant/utilisant un élément naturel</li> <li>5. X obtient le succès (économique) ou fait une découverte scientifique grâce à son observation / utilisation de la nature</li> </ol>                                                                                                                 |

**Tableau 8.5** Schéma indicatif des archétypes et images archétypales présentes dans les manuels d'EFL

À ce stade, il nous semble important d'insister sur la nature arbitraire de ces désignations, car nous ne prétendons pas les présenter en tant qu'universelles. En effet, certaines images peuvent correspondre plus ou moins bien à des modèles existant dans la tradition occidentale aussi : c'est le cas du "génie incompris" qui rappelle l'image archétypale connue sous le nom de « innate wisdom vs educated stupidity »<sup>358</sup>, du "vainqueur" qui fait écho au « héros » classique ou encore du "bon samaritain" dont le choix du nom montre notre origine occidentale<sup>359</sup>. Cependant, s'il est possible d'établir quelques liens entre ces typologies et d'autres plus ou moins utilisées en Occident, la relation n'est pas suffisamment fréquente pour pouvoir établir des liens stables. Qui plus est, l'interprétation de l'image archétypale varie aussi selon la tradition narrative : par exemple, le « héros » occidental suit à peu près les mêmes étapes que notre « vainqueur », mais dans les séquences de notre corpus les auteurs mettent véritablement l'accent sur le fait de faire de son mieux pour dépasser des obstacles, ainsi que sur le fait de conquérir le cœur des autres et de s'inscrire dans une mémoire éternelle, ce qui n'est pas forcément le cas du « héros » (dont la victoire finale peut être le fait de réussir la quête, gagner un trésor, épouser un prince/une princesse, sans que la manière dont les autres le perçoivent soit un enjeu narratif). Les syntagmes proposés dans cette étude sont donc indicatifs et choisis avec l'objectif d'illustrer de manière simple le contenu des séquences narratives dont font partie les personnages exemplaires.

#### *8.1.5 Remarques méthodologiques*

Cette thèse a été constamment traversée par une interrogation méthodologique dictée par les origines qui sont les nôtres (européennes) face à celles du corpus (japonaises). Dans notre travail de recherche de Master, nous nous étions déjà heurtée à l'inefficacité d'un cadre d'analyse européen pour un corpus japonais, obstacle que nous nous sommes efforcée de dépasser avec cette étude, en particulier en nous intéressant principalement à des phénomènes translinguistiques et en montrant la pertinence des cadres d'analyse choisis. Néanmoins, au moment où nous avons identifié le sous-genre des personnages exemplaires et approfondi ses liens historiques avec la

---

<sup>358</sup> Nous n'avons pas pu retracer les origines autoriales de ces dénominations, mais elles font désormais partie d'une liste plus ou moins généralisée d'images archétypales connues dans le domaine des études narratives (littéraires et non). Pour un exemple concis, nous renvoyons à un support didactique proposé sur le site d'une école texane à destination de collégiens : <https://www.humbleisd.net/cms/lib/TX01001414/Centricity/Domain/3492/Archetypes%20-%20Notes%20Handout.pdf> (consulté en août 2021).

<sup>359</sup> Cela dit, le motif d'aider les autres ou se sacrifier pour eux existe aussi dans le bouddhisme et d'autres philosophies non occidentales.

biographie exemplaire chinoise, la question de la justesse d'un cadre d'analyse européen s'est posée à nouveau.

En particulier, nous souhaitons appréhender cette partie de notre corpus à travers une définition des moments de la séquence narrative décrits par Jean-Michel Adam (2011b/2017) pour ensuite exposer les tendances en ce qui concerne l'actualisation de ladite séquence sur le plan linguistique. Dans sa définition du récit, Adam montre bien qu'il ne s'agit pas que d'une simple succession d'événements (*Ibid.* : 119), mais que « pour qu'il y ait récit, il faut une transformation des prédicats au cours d'un procès » (*Ibid.* : 122), une mise en intrigue qu'il représente à travers une schématisation des cinq moments de la séquence : Situation initiale (Orientation), Nœud (Déclencheur), Ré-action ou Évaluation, Dénouement (Résolution), Situation finale. Cette structure est évidente dans chacune des images archétypales que nous avons identifiées et ce, à notre avis, pour la simple raison qu'il s'agit d'une structure commune à tout récit. Afin de vérifier la pertinence d'une analyse de récits japonais à travers des schémas d'analyse non japonais (bien qu'extrêmement concis et donc faciles à appliquer à un large éventail de textes), nous nous sommes tournée vers des recherches en littérature japonaise. En particulier, l'ouvrage de Mori sur les contes populaires japonais (1987) nous a confortée dans la pertinence d'une telle démarche.

En effet, dans son étude, le chercheur s'intéresse à la structure des contes populaires japonais en montrant l'efficacité de la classification Aarne-Thompson-Uther (*Ibid.* : 64-65)<sup>360</sup>, ainsi que d'une analyse menée à travers le schéma proposé par le folkloriste russe Vladimir Propp (*Ibid.* : 72-88)<sup>361</sup>. Comme Mori le montre bien, il existe forcément des modifications à opérer pour que le schéma de Propp s'adapte plus efficacement aux contes japonais : par exemple, dans ces derniers il y a souvent un décalage entre le dénouement et la situation finale, qui peut être non heureuse malgré une victoire positive, alors que dans les contes russes les deux éléments s'accordent. De plus, la fonction que Propp associe à un « objet magique » (objet adjuvant) est actualisée le plus souvent, dans les contes japonais, par l'aide ou le conseil d'une personne externe ; enfin, le combat, au sens littéral dans les contes russes, devient symbolique au Japon, où « le héros engage toutes ses forces pour surmonter une difficulté » (*Ibid.* : 80). Si Propp identifie le fait de porter préjudice

---

<sup>360</sup> Nous utilisons ici la dénomination la plus récente, tout en sachant qu'à l'époque où Mori a publié son ouvrage la dénomination courante n'incluait pas le dernier folkloriste. La référence de Mori est la suivante : Aarne, A. et Thompson, S. (1928). *The Types of the Folk-tale, a Classification and Bibliography*. *Folklore Fellows Communications*, 74.

<sup>361</sup> Mori base ses analyses sur la 2<sup>e</sup> édition française de l'ouvrage *Morphologie du conte* publiée en 1970 par les éditions du Seuil (la première datant de 1965).

(вредительство *vreditel'stvo*) ou le manque (недостача *nedostača*) comme élément *sine qua non* d'un conte avant d'atteindre le « mariage » ou d'autres fonctions conclusives (1928/1969 : 83), Mori y ajoute la nécessité du combat qu'il associe à une leçon pour l'auditeur avant d'obtenir une victoire finale (1987 : 81). En faisant abstraction des termes davantage liés aux contes qu'à une narration plus générale et en associant les éléments *supra* au schéma proposé par Adam, il nous semble possible d'établir une correspondance entre ces trois études de la narration : en effet, la Situation initiale présentée par Adam peut recouvrir la préparation constituée par les 8 premiers points du schéma de Propp ; ensuite, le Nœud ou élément déclencheur se traduirait dans le « méfait » (essentiel aussi bien aux yeux de Propp que de Mori) qui serait suivi par une Ré-action et un Dénouement (selon la narration, les deux pourraient représenter le « combat ») produisant une Situation finale (« victoire finale »)<sup>362</sup>.

Cette correspondance étant établie, il semble donc envisageable d'appréhender le corpus des personnages exemplaires à partir des éléments évoqués ci-dessus, que nous présenterons suivant la nomination proposée par le chercheur français, tout en leur reconnaissant des valeurs plus universelles. Dans les deux sous-chapitres qui vont suivre, nous présentons notre analyse des deux images archétypales avec le plus d'occurrences<sup>363</sup> et ce dans le but d'illustrer plus précisément la cohérence narrative et souvent linguistique<sup>364</sup> d'un script répété dans les manuels d'anglais langue étrangère.

---

<sup>362</sup> D'autres schémas narratifs ont été proposés depuis l'étude de Propp, notamment en déplaçant l'objet d'étude des contes à d'autres formes de narration populaire (cf. entre autres McKee, 1998/2014 pour les films ; Ôtsuka (dir.), 2017 pour le manga japonais). Bien qu'ils s'articulent sur un nombre plus ou moins varié d'éléments, les moments-clés identifiés par Adam sont toujours présents, ce qui renforce notre décision de nous baser sur ce cadre méthodologique.

<sup>363</sup> Nous renvoyons aux Annexes III pour consulter les pages d'où sont tirées les séquences narratives que nous présentons dans les chapitres 8.2 et 8.3.

<sup>364</sup> Ce n'est pas toujours le cas, mais certaines macro-propositions présentent de fortes similitudes sur le plan linguistique et fonctionnel, se rapprochant donc des « routines discursives », signalées en discours par la répétition de « séquences plus ou moins figées qui peuvent être mises en relation avec des fonctions ou des déterminations textuelles ou discursives » (Née *et al.*, 2016 : 76).

## 8.2 Les personnages exemplaires : le génie incompris

Dans les pages à venir, nous détaillons la première image archétypale : tout d'abord, en introduisant ses caractéristiques principales, ensuite en présentant sa déclinaison dans le corpus en termes de structure narrative. Par la suite, chaque moment de la séquence narrative est analysé sur le plan linguistique, un tableau récapitulatif étant proposé à la fin du chapitre.

### 8.2.1 Croire en soi : le génie incompris et le nom réhabilité

Le premier archétype identifié correspond à un idéal de comportement transmis également dans un certain nombre de contes traditionnels et autres ouvrages japonais (et occidentaux) : celui de "croire en soi". Les personnages représentés dans ce modèle sont définis comme « people who act in accordance with their own wills and who become happy through their intelligence » (Davies & Ikeno, 2002 : 175). Avant de détailler ce qui rend cet archétype différent des autres, nous nous concentrerons sur quelques points soulevés par cette définition : la « fin heureuse », l'« intelligence » et le fait de suivre « sa propre volonté ».

Bien que la fin heureuse semble désormais être prépondérante dans les produits de narration pour la jeunesse, ce n'est pas un élément indispensable dans les contes traditionnels : sans remonter à la mythologie grecque, pour des œuvres plus récentes et connues en Europe on peut citer les contes d'Andersen<sup>365</sup>, de Grimm<sup>366</sup>, Perrault<sup>367</sup>, un certain nombre de contes du folklore celtique<sup>368</sup>, ainsi que, bien évidemment, des contes japonais. En effet, Mori constate un écart entre les contes traditionnels russes où le dénouement heureux est suivi d'une fin heureuse et les contes japonais, où la fin n'est pas nécessairement heureuse (1987 : 79). Il existe d'ailleurs un écart entre ce qui peut être perçu comme une fin heureuse en Europe et au Japon, comme le montrent d'autres études : dans leur brève présentation des contes folkloriques japonais, les chercheurs Davis et

---

<sup>365</sup> Par exemple *Les chaussons rouges*, *La Petite Fille aux allumettes*, ou encore *La petite sirène*. Dans cette dernière, la fin peut être considérée "heureuse" d'un point de vue strictement narratif, dans le sens où l'objectif initial est atteint (la protagoniste souhaite obtenir une âme immortelle et finalement elle se transforme en « fille de l'air », ce qui lui permettra d'obtenir l'âme souhaitée au départ). D'un point de vue socio-culturel, la perte d'un corps terrestre pouvant être associée à la mort, ce conte pourrait être considéré comme ayant une fin non heureuse.

<sup>366</sup> *Le Joueur de flûte de Hamelin*, ainsi que le sort des antagonistes dans *Blanche-Neige* ou *Cendrillon* ou des autres personnages dans *L'Homme à la peau d'ours*, pour ne citer que les plus connus.

<sup>367</sup> Également pour le sort tragique des personnages qui entourent les protagonistes dans *Le Petit Chaperon rouge*, *Barbe bleue* ou encore *Les Fées*.

<sup>368</sup> Liés au diable comme Stingy Jack ou à des créatures du folklore païen comme la Banshee ou le Púca.

Ikeno (2002 : 171-172) citent *Uguisu no Sato (Le village des rossignols)*, dont le message est interprété positivement au Japon (la beauté de la nature) mais qui serait probablement classé parmi les contes avec une fin non heureuse en Occident en raison de la séparation des deux protagonistes. La fin heureuse n'est donc pas un élément *sine qua non* des contes ou des histoires à valeur morale et ce au Japon comme ailleurs.

Le deuxième élément que nous abordons est l'intelligence du personnage, opposée à la ruse. En effet, dans de nombreux contes et histoires populaires, c'est cette dernière qui permet aux protagonistes de s'en sortir : cela va des fables de La Fontaine au *Chat Botté* de Perrault pour les animaux, sans oublier la sœur cadette dans certaines versions de *Barbe bleue* ou l'emblématique Shéhérazade des *Mille et Une Nuits*. Or, dans les cas qui seront analysés ici, les personnages principaux font véritablement preuve d'intelligence<sup>369</sup> et c'est justement celle-ci qui leur permet d'atteindre une fin heureuse. Pour cela, ils suivent leurs instincts, leur volonté : ce troisième élément est aussi essentiel pour la différenciation de l'archétype "croire en soi" des autres.

En effet, bien que la valorisation du talent des personnages soit un élément récurrent dans plusieurs scripts, les schémas dans notre corpus se distinguent par une dévalorisation initiale (ou plutôt une non-reconnaissance) de la valeur des protagonistes de la part des autres personnages. On a alors une pluralité de voix à l'intérieur de ces séquences, où les protagonistes ne se trouvent pas face à un obstacle de type matériel (ou alors, pas uniquement), mais plutôt à la dérision ou à une dévalorisation de leur personne de la part de ceux qui les entourent. Le fait de se fier à ses instincts et d'aller "à contre-courant" devient donc une caractéristique essentielle de cet archétype, contrairement à d'autres où les personnages se font confiance et travaillent dur, certes, mais sans qu'il y ait un sentiment d'opposition de la part de personnages externes. Par ailleurs, il est possible de retrouver des traces très anciennes de ce motif dans les biographies exemplaires chinoises, où l'obtention du « respect du groupe » était parfois la récompense la plus haute (Munro, 1975 : 339) ; en nous appuyant sur ces remarques, nous émettons l'hypothèse que l'archétype japonais en examen réactualise l'un des éléments clés (sur le plan moral) du genre biographique chinois.

---

<sup>369</sup> Bien que la ruse soit aussi une forme d'intelligence, elle est à entendre en tant que mécanisme lié à une certaine forme de tromperie, un phénomène qui « révèle une conduite de tactique, de calcul, des stratégies et des moyens ajustés à des fins déterminées » (Seddik, 2009 : 26). Or les personnages de notre corpus font preuve d'une intelligence davantage liée à la connaissance ou à la sagesse, sans que ces dernières ne soient mises au service d'une tromperie ou d'un objectif personnel nuisant à autrui.

Dans notre classification, nous avons identifié huit personnages qui incarnent l'archétype "croire en soi" et nous les avons divisés en deux images archétypales : le "génie incompris" (cinq personnages) et le "nom réhabilité" (trois personnages). Bien que très similaires, dans le premier cas nous retrouvons l'idée d'une intelligence au sens propre qui n'est pas appréciée à sa juste valeur par l'entourage du protagoniste ; dans le deuxième cas, la reconnaissance publique qui arrive à la fin de la séquence narrative sert non seulement à valider l'intelligence (ou l'intégrité) du protagoniste, mais aussi à réhabiliter son nom, précédemment terni. C'est le cas, entre autres, de Hosono Masabumi, le seul Japonais à avoir survécu au naufrage du Titanic et qui est décédé en disgrâce avant que son nom ne soit réhabilité par son fils [NOW 126-130].

### 8.2.2 Structure narrative du récit (le génie incompris)

Afin de définir l'image archétypale du génie incompris, nous allons d'abord présenter sa structure narrative, pour ensuite détailler ses actualisations sur le plan linguistique. Bien que la logique macropropositionnelle soit l'élément le plus important pour définir cette image archétypale, les marques linguistiques qui l'actualisent mettent aussi en évidence un certain nombre de tendances assurant une cohérence interne à la séquence narrative.

Comme nous l'avons annoncé dans le chapitre 8.1.5 suivant les observations d'Adam, pour qu'il y ait une séquence narrative il faut partir d'une situation initiale qui se transforme et donne lieu à une situation finale (2011b/2017 : 122). La « mise en intrigue » est essentielle pour distinguer ce qui pourrait être une simple séquence descriptive (par exemple une suite d'actions) d'une véritable séquence narrative qui présente, elle, une situation initiale, un élément déclencheur (nœud) suivi d'une ré-action (ou évaluation), un dénouement (résolution) et une situation finale (*Ibid.* : 128). Dans le cas du génie incompris, un schéma de la séquence narrative avec ces cinq moments peut être retrouvé dans le Tableau 8.6.

| Moments de la séquence narrative | Application : Le génie incompris         | Exemple                                                                                                                      |
|----------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situation initiale               | Présentation (personnage et inspiration) | Jonas Hanway est un commerçant anglais. En 1750, il voit des Parisiens utiliser leurs parasols pour se protéger de la pluie. |
| Nœud                             | Proposition du protagoniste              | Une fois de retour à Londres, Hanway fait la même chose que les Parisiens.                                                   |
| Ré-action                        | Moquerie externe                         | Les Londoniens se moquent de lui, parce que les parasols sont utilisés par les femmes pour se protéger du soleil.            |
| Dénouement                       | Persévérance                             | Il continue à utiliser son parapluie.                                                                                        |
| Situation finale                 | Réussite et reconnaissance externe       | Finalement, les gens s’y habituent et commencent à suivre son exemple.                                                       |

**Tableau 8.6** Schéma de l’image archétypale du génie incompris<sup>370</sup>

D’un point de vue strictement narratif, ce schéma pourrait être divisé autrement, notamment en séparant la présentation du personnage de l’inspiration : cette dernière pourrait être considérée comme un premier nœud qui donnerait lieu à une première ré-action (*proposition du protagoniste*) à la base d’une deuxième ré-action (*moquerie*) avec un dénouement (*persévérance*) et une situation finale (*réussite et reconnaissance*). Cependant, dans notre corpus, l’inspiration est parfois tue et ne constitue pas le centre de l’intrigue, qui se construit davantage autour de l’opposition entre le protagoniste et le monde externe, alternant le manque de reconnaissance de la valeur du personnage principal et sa “victoire” finale. Par conséquent, lorsqu’elle est présente, nous avons inclus l’inspiration dans la situation initiale. Nous signalons par ailleurs que certains textes, plus longs que d’autres, présentent naturellement une multiplication des trois moments centraux (nœud-réaction-dénouement) avant d’atteindre la situation finale. Si dans le cas de l’image archétypale du vainqueur ce prolongement de la narration présente, à notre avis, un intérêt narratif très évident (les auteurs présentant une première défaite nécessaire pour l’évolution des personnages), ce n’est pas le cas dans les exemples du génie incompris, dont les éléments clés de la narration peuvent très bien être résumés en se limitant aux cinq moments présentés dans le Tableau 8.5.

<sup>370</sup> L’exemple, tiré du manuel [NOW], a été reformulé brièvement en français à des fins d’illustration.



À partir du schéma de base du tableau précédent, nous présentons dans le Tableau 8.7 une version concise du contenu des séquences narratives de chaque personnage inclus dans l'image archétypale du génie incompris dans le but de rendre plus aisée la lecture des extraits et des analyses qui vont suivre.

|                        |                    | CORPUS                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                      |                                                                                                          |
|------------------------|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                    | MW1<br>Yanase Takashi                                                                                                                                         | CR1<br>Tsuji Takashi                                                                                                                           | CR1<br>Jane Goodall                                                                                                     | CR2<br>William<br>Kamkwamba                                                                                                                                          | NOW<br>Jonas Hanway                                                                                      |
| MOMENTS DE LA SÉQUENCE | Situation initiale | Pendant la Seconde Guerre Mondiale, il apprend l'importance de la nourriture. Pour lui, les personnes qui aident ceux qui sont dans le besoin sont des héros. | Il est le père d'un jeune pianiste, mais il ne s'y connaît pas en musique.                                                                     | Enfant, elle lit le <i>Docteur Dolittle</i> et <i>Tarzan</i> .                                                          | Il grandit au Malawi. Il y a une grande sécheresse et il doit arrêter d'aller à l'école, alors il va lire à la bibliothèque et il trouve un livre sur des éoliennes. | Commerçant anglais. En 1750, il voit des Parisiens utiliser leurs parasols pour se protéger de la pluie. |
|                        | Noeud              | Il crée le personnage d' <i>Anpanman</i> , un superhéros insolite dont la tête est une viennoiserie.                                                          | Lorsque son fils a 7 ans et qu'il gagne un concours de piano, le père le prévient en lui disant que sa vie ne peut se limiter qu'à la musique. | Elle rêve d'aller étudier les animaux en Afrique.                                                                       | Il décide de créer, lui aussi, de l'électricité à partir d'une éolienne.                                                                                             | De retour à Londres, il fait la même chose que les Parisiens.                                            |
|                        | Ré-action          | Son histoire au début n'a pas beaucoup de succès (auprès des adultes).                                                                                        | Le fils se rebelle contre le père, il ne veut pas l'écouter.                                                                                   | Les autres se moquent d'elle car elle est pauvre et que c'est une fille.                                                | Les voisins se moquent de lui, pensent qu'il est fou et que ce qu'il fait ne sert à rien.                                                                            | Les Londoniens se moquent de lui.                                                                        |
|                        | Dénouement         | Il ne change pas le cœur de l'histoire, il croit que les enfants peuvent comprendre des messages profonds.                                                    | Au fur et à mesure que le fils grandit, il commence à vouloir faire autre chose que jouer du piano.                                            | Sa mère la soutient. Jane travaille dur et saisit des opportunités pour travailler en Afrique auprès d'un scientifique. | Il continue de construire son éolienne à partir de débris. Enfin, l'éolienne est prête à être testée.                                                                | Il continue d'utiliser son parasol / parapluie.                                                          |
|                        | Situation finale   | La série devient populaire auprès des enfants, beaucoup de personnes sont heureuses grâce à son héros. Son message perdure.                                   | Le fils reconnaît que le père avait raison et veut désormais lui demander son avis sur d'autres questions.                                     | On lui offre un poste pour étudier les chimpanzés.                                                                      | L'éolienne fonctionne et peut éclairer toute sa maison ; plus personne ne se moque. Depuis, il aide d'autres personnes.                                              | Les gens s'y habituent et commencent à suivre son exemple.                                               |

**Tableau 8.7** Résumé du contenu des séquences narratives du génie incompris

Bien évidemment, une version aussi concise ne peut pas rendre compte de la complexité de certaines séquences, comme celles de Jane Goodall et William Kamkwamba, qui impliquent en réalité plusieurs nœuds, réactions et dénouements. Néanmoins, elle permet d’avoir une vision d’ensemble de la cohérence de ces exemples en tant qu’actualisations d’un même modèle.

### 8.2.3 Dénomination et représentation des personnages


Avant de détailler chaque moment de la séquence du point de vue linguistique, nous nous arrêtons sur les titres des unités, ainsi que sur la présence ou absence d’une photo et d’une description pouvant fournir des indices précieux au sujet des personnages. Dans l’Image 8.1, on peut observer de manière globale comment sont introduits ces personnages dans les différents manuels.



Image 8.1 Les couvertures des unités où l’on retrouve les génies incompris

La plupart des unités ne présentent pas de noms de personnages dans leurs titres ; ici, l'on trouve l'une des exceptions avec Yanase Takashi [MW1]<sup>371</sup>. En ce qui concerne les photographies des personnages, quatre exemples sur six en présentent une en couverture et d'autres dans le texte ; les deux exceptions sont constituées par Tsujii Takashi [CR1] et Jonas Hanway [NOW]. Dans le premier cas, la photo que l'on voit sur la droite est celle de son fils Tsujii Nobuyuki, le pianiste à qui les auteurs ont dédié l'unité qui précède cette lecture optionnelle sur le père. Ce dernier n'apparaît pas directement dans l'unité précédente<sup>372</sup>, où il est implicite dans les mentions des « parents » de Nobuyuki [CR1 47] (contrairement à la mère, dont on apprend le nom et dont on voit une photographie). Même dans cette lecture optionnelle qui le concerne directement, il n'est pas montré où défini si ce n'est qu'en tant que « père » du pianiste ; d'ailleurs, son nom propre n'apparaît jamais dans le texte. En ce qui concerne Jonas Hanway, sa présence au sein de l'unité n'étant pas prépondérante, il n'apparaît pas en couverture, mais les auteurs incluent une gravure le représentant à côté du texte qui le concerne (cf. Image 8.2).

Part 2 >>> ヨーロッパでも傘に対する意識はさまざまな変化をたどってきました。



ハンウェイに好奇の目を向ける人々

Around 1750, a British trader, Jonas Hanway, saw people in Paris put up their umbrellas on rainy days. Back in London, he copied what Parisians did, but Londoners sneered at him. In those days, umbrellas were used only by women on sunny days. Nevertheless, he kept carrying his umbrella because it was useful when it rained. Gradually people came to accept his idea, and some of them started to follow him.

trader [ˈtreɪdər]  
Jonas Hanway  
[dʒɒnəs hænweɪ]

Parisian(s)  
[ˈpærɪʒən(z)]  
Londoner(s)  
[ˈlʌndənər(z)]  
sneer(ed)  
[sniə(r)(d)]  
nevertheless  
[ˌnevəðəls]

craftsman

Image 8.2 Extrait sur Jonas Hanway [NOW 30]

<sup>371</sup> Cependant, nous constatons que cette unité inclut également une séquence narrative dédiée à Anpanman, le superhéros créé par M. Yanase que l'on voit à droite de l'auteur dans la photo (sous forme de peluche) et dont le nom n'est pas présent dans le titre. L'absence de marquage pour le héros de la bande dessinée suggère qu'il est immédiatement identifiable par le public (contrairement au nom de son créateur, pour lequel les auteurs choisissent un marquage explicite).

<sup>372</sup> Contrairement à Jane Goodall, dont la séquence narrative se situe aussi dans la lecture optionnelle à la fin de l'unité mais qui est également la protagoniste des pages précédentes (d'où notre choix de montrer la couverture de l'unité et pas seulement la double page de la lecture optionnelle).

Dans certains cas, les auteurs ont ajouté un discours d'escorte après l'image de couverture [MW1] ou alors avant le texte de l'unité ([CR1], [CR2], [NOW]) pour aiguiller les lecteurs. Nous avons intégré ces exemples à ceux que nous présentons ci-dessous (tirés du texte principal) lorsqu'ils permettent d'introduire les personnages ; ce discours d'escorte est signalé en gris dans les exemples pour le distinguer du corps du texte principal en noir.

#### 8.2.4 Situation initiale

La situation initiale constitue le moment où les auteurs introduisent les personnages et, parfois, leur source d'inspiration.


- (108) やなせたかしさんはアンパンマンを生み出しました。 [MW1 21]  
 yanase takashi-san wa ANPANMAN wo umidashimashita.  
 (Yanase Takashi-SFX TOP Anpanman ACC créer.POL.PAS.)  
 « M. Takashi Yanase a créé Anpanman. »
- (109) Yanase had a question about the typical image of “heroes”. When they fight against monsters, they usually destroy towns and forests.  
 Yanase thought that real heroes helped people in trouble. Real heroes do not always fight. They give food to hungry people even when they themselves are hungry. This thought came from his experience in World War II. He learned that food was truly important in this world. [MW1 24]
- (110) Village life in Africa can be very hard. There is often no electricity or running water. There are not enough schools. One 14-year-old boy decided he was going to change things. And he was going to do it all by himself.  
 William Kamkwamba grew up in a village of 60 families in Malawi. When he was 13, there was a terrible drought. [...] He saw a photo of a windmill making electricity and thought, “If they can make electricity out of wind, I can try too.” [CR2 5]
- (111) My father doesn't know much about music. When I perform, my mother gets excited, but my father remains calm. [CR1 58]
- (112) Jane Goodall is famous for her work with chimpanzees.  
 [I decided to go to Africa] after I had read the Doctor Dolittle and the Tarzan books. When I was 11, I knew that somehow I would go to Africa to live with animals, study them, and write books about them. [CR1 83]
- (113) Around 1750, a British trader, Jonas Hanway, saw people in Paris put up their umbrellas on rainy days. [NOW 30]
- (114) ピアノだけではだめだと言いつづけた辻井さんのお父さん。 [CR1 58]  
 PIANO dake de wa dame da to iitsudzuketa tsujii-san no otō-san.  
 (Piano seul ABL TOP ne-va-pas COP CIT continuer-à-parler.PAS Tsujii-SFX GEN père-SFX.)  
 « Le père de M. Tsujii qui a continué de dire qu'il n'y avait pas que le piano. »

D'un point de vue linguistique, plusieurs éléments communs émergent de ces exemples. Tout d'abord, un syntagme nominal consistant, la plupart du temps, en le nom propre du personnage ((108), (109), (110), (112), (113)) est le sujet grammatical d'une phrase dont le verbe est au présent pour des personnages encore en vie ((111), (112)), ou alors au passé pour souligner une action accomplie ((108), (109), (110), (113)) ou continuée (114), que ce soit pour des personnages du passé ou contemporains. Au niveau de la cohésion interphrastique, les exemples (110) et (113) nous paraissent intéressants dans ces toutes premières lignes qui introduisent les personnages : dans l'exemple (110) on trouve le syntagme nominal « one 14-year-old boy » qui crée une cataphore résomptive du nom propre « William Kamkwamba » ; par ailleurs, les seules alternatives paradigmatiques de « William Kamkwamba » dans l'intégralité de l'unité sont constituées du pronom personnel « he » et des deux syntagmes « a boy » et « the boy ». Dans l'exemple (113), l'apposition nous permet de connaître le métier du personnage, élément qui ne serait peut-être pas ressorti à travers le texte : le fait que Jonas Hanway était un commerçant britannique n'est pas la raison pour laquelle on se souvient de lui, contrairement à Yanase (pour qui l'action de « créer Anpanman » permet de comprendre qu'il s'agit d'un écrivain-illustrateur) ou de Goodall (qui est « connue pour ses travaux sur les chimpanzés », information qui nous permet de la définir en tant que scientifique). Dans un extrait aussi court que celui qui concerne Hanway, les auteurs auraient pu ne pas préciser son métier si ce dernier avait été inutile à des fins narratives (comme c'est le cas pour Tsujii Takashi, médecin)<sup>375</sup>, ou alors si le personnage avait été suffisamment connu pour qu'il n'y ait pas besoin d'ajouter d'autres éléments (par exemple, pour un lecteur européen moyen, « la physicienne Marie Curie » sonnerait redondant, son nom propre suffisant largement).


En ce qui concerne l'insertion du personnage et de l'histoire dans un cadre temporel et spatial précis, nous constatons une absence généralisée de marques pour les personnages japonais (contemporains et membres de la même communauté que les lecteurs visés), alors que quelques précisions sont fournies pour les étrangers. Dans l'exemple (110), les images présentes dans l'unité fournissent une aide précieuse aux lecteurs qui ne sont pas familiarisés avec l'Afrique. La double page qui ouvre cette unité présente à gauche la couverture avec la photo de Kamkwamba (cf. Image 8.1) et à droite une carte de l'Afrique où on peut lire en haut à droite Malawi (マラウイ, MARAUI), puis, dans la version agrandie, Masitala (マシタラ, MASHITARA) et Lilongwe (リロングウエ, RIRONGUWE) (cf. Image 8.3).

---

<sup>375</sup> Or, dans le cas de Hanway, il est possible qu'il ait visité Paris *justement* en raison de son métier.

A Boy and His Windmill 

Village life in Africa can be very hard. There is often no electricity or running water. There are not enough schools. One 14-year-old boy decided he was going to change things. And he was going to do it all by himself.



1

William Kamkwamba grew up in a village of 60 families in Malawi. When he was 13, there was a terrible drought. He remembers his family's eating only one meal a day. He had to drop out of school because his family could not pay the tuition.

(all) by *oneself*  
drop out (of ~)

**Image 8.3** Extrait sur William Kamkwamba [CR2 5]

Ces éléments sont suffisants pour que le lecteur fasse le lien entre « a village of 60 families in Malawi » et les deux villes présentées sur la carte (peut-être avec un doute sur la question de savoir laquelle des deux représente le village natal du protagoniste)<sup>374</sup>. Par ailleurs, le marquage de ces toponymes à travers la carte et le nom du pays dans le texte signalent le statut peu connu de l'information aux yeux des auteurs<sup>375</sup>.

Concernant le cadrage temporel, les extraits montrent une certaine hétérogénéité. En effet, l'exemple (113) donne une indication temporelle précise grâce au syntagme prépositionnel « around 1750 » et d'autres extraits présentent des propositions subordonnées circonstancielles de temps dans l'introduction des personnages (ex. (110), (111), (112))<sup>376</sup>. Cependant, l'autre moitié des exemples ne proposant pas de contextualisation précise au niveau temporel, il ne saurait pas s'agir d'une tendance pouvant définir la situation initiale (alors que c'est le cas pour le noëud narratif).

<sup>374</sup> Doute qui peut d'ailleurs être alimenté par l'absence du nom du village dans toute l'unité.

<sup>375</sup> Bien que cela puisse paraître évident, il nous semble pertinent de signaler qu'aucune carte n'est proposée pour le Royaume-Uni dans les textes sur Jane Goodall et Jonas Hanway : le deuxième est présenté comme un « British trader » et la première peut se limiter à dire « growing up in England » (cf. extrait (116)) sans qu'on ait besoin d'une carte pour montrer que l'Angleterre fait partie du Royaume-Uni. Pareillement, les auteurs du texte sur Hanway peuvent nommer la ville Paris sans ajouter d'informations complémentaires (comme le fait qu'elle se trouve en France), indiquant le statut d'évidence de l'information à leurs yeux.

<sup>376</sup> Si dans l'extrait (109) les auteurs mentionnent la Seconde Guerre mondiale pour préciser la source d'inspiration de Yanase, aucune autre information contextuelle n'est fournie concernant la création ou la publication de l'ouvrage, ce qui s'accorde aux tendances relevées pour les autres personnages japonais.

### 8.2.5 Nœud

Une fois l'arrière-plan narratif établi à travers la situation initiale et la présentation du personnage, les auteurs peuvent introduire l'élément déclencheur de l'intrigue à travers une rupture<sup>377</sup>. C'est le cas dans plusieurs de ces textes, qui présentent une proposition subordonnée circonstancielle de temps (comme dans les exemples cités plus haut) pour signaler ce changement :

- (115) When I was seven, I won first prize in a contest. My mother was very happy, but my father warned me: "There's more to life than just playing the piano. You have to study more in school." [CR1 58]
- (116) When I was young, growing up in England, I dreamed of going to Africa and writing books about the wild animals who lived there. [CR1 94]
- (117) Back in London, he copied what Parisians did [...] [NOW 30]<sup>378</sup>

Nous signalons par ailleurs que le temps du récit est au passé pour tous les personnages, même ceux dont on avait présenté la situation initiale au présent, comme Tsujii Takashi dans les exemples (111) et (115)<sup>379</sup>, ainsi que Jane Goodall dans les extraits (112) et (116).

### 8.2.6 Ré-action externe

Étant donné que nous avons fait correspondre le nœud à la "proposition" du protagoniste d'un projet ou d'une idée, la ré-action se traduit par l'évaluation que le monde externe produit sur celui-ci. Dans la plupart des cas, il s'agit de moquerie, parfois d'incompréhension.

- (118) Almost everyone laughed at me: after all, my family had very little money (we could not even afford a bicycle, certainly not a car); Africa seemed very far away; and I was a GIRL — in those days girls did not do things like that. [CR1 94]
- (119) Neighbors laughed at William. Even his mother thought he might be crazy.  
"We thought he was doing something useless," she said. [CR2 6]
- (120) Back in London, he copied what Parisians did, but Londoners sneered at him. In those days, umbrellas were used only by women on sunny days. [NOW 30]

---

<sup>377</sup> Celle-ci peut être signalée par des connecteurs temporels comme « soudain », un changement d'aspect (non accompli / accompli) comme on le voit en français lorsqu'on passe de l'imparfait au passé composé, ainsi que d'autres moyens.

<sup>378</sup> Nous considérons que cette subordonnée signale à la fois le lieu et le temps, dans la mesure où il y a un déplacement spatial (on passe de Paris à Londres), mais aussi temporel (*avant*, Hanway était à Paris, mais à partir d'un certain moment, il est à Londres). De fait, cette subordonnée permet de séparer nettement le temps révolu où le protagoniste se trouvait en France pour y opposer celui de la narration qui suit et qui se déroule au Royaume Uni. On pourrait parler, ici, de subordonnées « circonstancielle de situation » au sens large (Riegel *et al.*, 1994/2011 : 847).

<sup>379</sup> Comme ce texte est rédigé du point de vue du fils, le « I » correspond à Nobuyuki (le pianiste) et jamais à Takashi (le père).

(121) The story of Anpanman was originally for adults. It was not so popular at first. [MW1 22]

(122) When I was in junior high school, I felt rebellious toward my father. Whenever he told me to study harder, I'd say, "Stop bugging me! I know what I'm doing!" [CR1 58]

Ces exemples ont un certain nombre de caractéristiques communes. Tout d'abord, comme nous l'avons annoncé dans les grandes lignes de cette image archétypale (cf. 8.2.1), la présence d'un autre se manifeste à travers des pronoms (« everyone », « I »), des noms communs (« neighbors » et « mother » précédé par le déterminant possessif), de gentilés (« Londoners ») ou encore une mise en arrière-plan des agents qui peuvent cependant être inférés (dans l'extrait (121), on comprend que le public n'appréciait pas beaucoup Anpanman au début). Cet "autre" critique le personnage exemplaire créant une opposition de points de vue, mais sans que l'opinion négative ne soit véritablement rapportée par les auteurs. En effet, à l'exception de l'extrait (122), on constate la tendance à effacer l'énoncé du *dire représenté* pour ne souligner que la seule catégorisation subjective du discours indirect (Authier-Revuz, 2019 : 35) ; autrement dit, ce que les auteurs mettent en avant dans leurs textes n'est pas tant ce que les "autres" ont dit, mais plutôt la *manière* dont ils l'ont fait et ce à travers le choix de verbes liés à la moquerie (« to laugh at », « to sneer at »). Cela leur permet de créer une opposition visible entre les autres personnes (sujets de l'action) et les héros (victimes qui subissent l'action) sans pour autant donner plus de poids à ceux qui, finalement, sont représentés comme étant du mauvais côté (dans le tort)<sup>380</sup>. Ce choix peut également s'expliquer par le fait que cette représentation du discours autre tend plus à créer une généralisation qu'à représenter un événement d'énonciation précis, l'important n'étant pas le commentaire d'un locuteur en particulier face à la proposition du protagoniste, mais la réaction dépréciative constante de la part d'un ensemble de locuteurs "externes".

Dans l'exemple (121), le jugement porté sur l'œuvre du protagoniste semble être moins critique : au lieu de définir la série à l'aide d'un adjectif dépréciatif (comme "unpopular"), les auteurs choisissent d'utiliser une marque d'appréciation dans une phrase négative qui est nuancée par deux adverbes, « so » et « at first ». Le premier sert à impliquer la présence d'au moins *un peu* de popularité, alors que le deuxième indique que *plus tard* l'œuvre est devenue populaire, créant une critique moins directe et qui préannonce un changement successif. Par ailleurs, cette phrase

---

<sup>380</sup> Sans doute aussi pour souligner la non-importance de leur opinion : ces personnages étant représentatifs d'une sorte de masse ignorante (nous avons évoqué le syntagme « educated stupidity » dans le chapitre 8.1.4), ce qu'ils ont à dire n'est pas digne d'intérêt.



constitue un élément-clé de l'image archétypale du génie incompris, un point de tension entre le discours du narrateur (omniscient, qui sait déjà que l'œuvre deviendra populaire), celui du lecteur moderne (qui aurait pu imaginer le succès de Anpanman dès les premières publications)<sup>381</sup> et des lecteurs de l'époque (dont la méfiance sera effacée, finalement, par la réussite de l'auteur). L'exemple (122) est unique dans sa dimension temporelle de régularité : grâce à la conjonction subordonnante « whenever » on introduit un conditionnel qui montre la constance de cet événement (*à chaque fois* que le père lui disait d'étudier [au lieu de se concentrer uniquement sur le piano], *il lui criait* d'arrêter de l'embêter). Contrairement aux exemples précédents, où un ensemble d'événements d'énonciations ont été résumés en un verbe catégorisant, ici l'auteur propose de manière exemplaire un seul énoncé exemplifiant une série d'actes d'énonciation.

Loin d'être stigmatisée, la ré-action externe est souvent expliquée par les auteurs :

- (118) Almost everyone laughed at me: after all, my family had very little money (we could not even afford a bicycle, certainly not a car); Africa seemed very far away; and I was a GIRL — in those days girls did not do things like that. [CR1 94]
- (119) Neighbors laughed at William. Even his mother thought he might be crazy.  
"We thought he was doing something useless," she said. [CR1 6]
- (120) Back in London, he copied what Parisians did, but Londoners sneered at him. In those days, umbrellas were used only by women on sunny days. [NOW 30]
- (121) The story of Anpanman was originally for adults. It was not so popular at first. [MW1 22]

Dans la plupart des cas, la réaction négative des personnages "autres" est immédiatement justifiée par les auteurs à l'aide d'autres propositions. Que ce soit à travers la ponctuation (les deux points et le tiret long dans l'exemple (118)) ou alors tout simplement par juxtaposition de propositions (avant ou après celle où on trouve la critique des autres), ces phrases permettent aux auteurs de créer un lien logique de cause à conséquence qui justifie la réaction négative face à la proposition du protagoniste. Dans certains cas, il s'agit d'une question d'habitudes dues à un certain contexte socio-historique, comme on le remarque grâce aux locutions adverbiales ou adverbes opposant un présent d'énonciation à un passé révolu (ex. (118), (120), (121)). Dans d'autres, on trouve une

---

<sup>381</sup> Dans ce sens, la négation de l'extrait (121) peut être définie en termes de négation dialogique (Brès, 1999 : § 2) ou polyphonique, à savoir une négation qui « véhicule deux voix ou pdv [points de vue] » (Fløttum, 2005 : 328), suivant les propositions de Ducrot (notamment l'ouvrage de 1972 *Dire et ne pas dire* (Paris : Hermann) et d'autres articles successifs). Dans le cas de cet extrait, le plus important n'est pas tant l'opposition à la possibilité de concevoir un succès immédiat de la bande dessinée de Yanase, mais le fait que les auteurs du manuel se positionnent contre la voix des "autres", les locuteurs externes au protagoniste qui constituent la masse incapable d'apprécier le travail de ce dernier. Ce qui importe aux auteurs de cette unité est de montrer que l'opinion publique se trompait, ce qui émerge de la structure narrative choisie, mais aussi d'extraits comme celui-ci.

parole enfin accordée à ces personnages “autres” (119)<sup>382</sup> qui ont la possibilité de s’expliquer (dans le cas de l’extrait (119), au nom de toute la communauté, grâce au pronom « we » inclusif). D’un point de vue narratif, ces explications atténuent la représentation négative que pourrait se faire le lecteur des “autres” comme étant gratuitement méchants, tout en lui permettant de ne pas s’arrêter sur ces personnages<sup>383</sup>. Il nous semble également possible de lier ce choix à une dimension interdiscursive plus large : comme l’indique la Loi fondamentale sur l’éducation promulguée par le gouvernement japonais, l’un des objectifs de ce dernier est de mettre en place une éducation où l’on respecte la valeur des individus [MEXT\_LoiÉd, 2006]<sup>384</sup>. Bien qu’abstraites et ouvertes à plusieurs interprétations, ces lignes guides peuvent avoir été l’un des éléments qui ont poussé les auteurs de ces textes à justifier les médisances des personnages qui entourent le protagoniste, dans l’effort de montrer que même “les méchants” des histoires ont des raisons qui les poussent à agir et que l’on peut comprendre leur comportement (sans pour autant le cautionner).

### 8.2.7 Dénouement

Après une première réaction négative “externe” (en provenance des autres), les auteurs introduisent la réaction “interne” (du protagoniste) qui représente le dénouement de la séquence narrative. Dans tous les cas examinés, les personnages font preuve de persévérance, ils croient en eux-mêmes et continuent dans le chemin qu’ils avaient emprunté lors du nœud.

(123) Nevertheless, he kept carrying his umbrella because it was useful when it rained. [NOW 30]

(124) But William kept on building. [CR2 6]

(125) But my mother never laughed at me. [...] My mother suggested I take a secretarial course so that, perhaps, I could get a job in Africa. [CR1 94]

(126) Yanase did not change the essence of the story. He believed in children’s potential. He had a belief: children understand deep themes and messages. [MW1 22]

---

<sup>382</sup> D’ailleurs il n’est pas anodin que ce personnage soit la mère du protagoniste : le cercle familial est souvent montré comme ayant tendance à croire les protagonistes et les encourager, notamment dans le cas de la mère (opposée parfois à la figure du père moins compréhensif).

<sup>383</sup> À l’opposé peut-être d’un lecteur très jeune, un adolescent ou adulte pourrait avoir tendance à s’arrêter sur un personnage gratuitement cruel, en formulant des hypothèses sur les raisons qui le pousseraient à être comme cela et donc en se concentrant trop sur cet antagoniste, aux dépens du protagoniste.

<sup>384</sup> D’autres liens entre cet archétype et la Loi fondamentale sur l’éducation seront présentés dans le chapitre 9.2.3.2.

D'un point de vue linguistique, nous retrouvons souvent un adverbe d'opposition ((124), (125)) ou de concession (123) pour introduire le contraste entre la macro-proposition précédente et celle-ci, ce qui implique que face à une réaction aussi négative de la part des autres, les personnages exemplaires auraient pu renoncer à leurs projets. Or, l'opposition montre que devant une collectivité convaincue de l'inutilité de la proposition du héros, ce dernier ne se laisse pas influencer, allant à contre-courant par rapport à ce que l'on aurait attendu de lui (une résignation)<sup>385</sup>. Il s'agit du premier véritable moment où l'on peut apercevoir ce qui fait l'essence de cette image archétypale : la présence d'une « sagesse innée » qui fait face à la « stupidité éduquée » de la collectivité. Autrement dit, si les “autres” avaient eu raison, le développement de la séquence aurait été très différent : le héros est inspiré, il propose un projet, la proposition est rejetée, *alors* il se rend compte que son projet a des défauts et il travaille pour l'améliorer, il propose un deuxième/troisième/énième projet qui est validé et à la fin tout rentre dans l'ordre, avec un succès obtenu grâce à l'aide des autres et à la confrontation avec eux. Ici, l'opposition qui se crée avec le moment de la réaction grâce aux connecteurs et l'actualisation de la persévérance des personnages exemplaires à travers le verbe « to keep » ((123), (124)) ou le refus du changement (126) nous permettent de nous détacher d'une collectivité déjà négative à différents degrés (en raison des verbes liés à la moquerie) pour suivre l'instinct du héros.

C'est aussi à ce moment-là de la narration que les exemples du corpus sont les plus hétérogènes. Dans l'exemple (125), le discours indirect de la mère présente un personnage externe positif (puisque'elle n'est pas liée à la moquerie des autres et qu'elle tente d'aider sa fille). Dans l'exemple (126), bien que les connecteurs d'opposition soient absents, on peut tout à fait considérer « did not change the essence of the story » comme analogue à « kept the essence of the story », renforçant la deuxième caractéristique prépondérante de ce moment de la séquence narrative du point de vue linguistique (après la présence d'une marque d'opposition ou concession). Par ailleurs, à la suite de cette première proposition on trouve une micro-séquence explicative qui permet aux lecteurs de comprendre pourquoi (malgré un manque de succès initial)

---

<sup>385</sup> Cela dit, il ne s'agit pas d'un mouvement à relier à de l'individualisme, mais plutôt au fait de suivre son individualité pour le bien de la communauté : « Ishiyama made a distinction between *kojin-shugi* (individualism), which “makes the individual its object and ignores the totality”, and *kosei-shugi* (“individuality-ism”), which “makes the totality its object and gives play to individuality in its service” » (Cave, 2011/2007 : 27). Dans les cas du génie incompris, il nous semble que nous ne sommes pas face à l'individualisme (個人主義 *kojin shugi*), mais plutôt à un intérêt pour le groupe (les bienfaits des idées des “génies” profitant souvent à un ensemble très large de personnes) qui peut s'exprimer à travers la personnalité (個性 *kosei*) et le choix d'aller momentanément à contre-courant pour le bien-être de tous dans un second temps.

l'auteur n'a pas changé d'avis<sup>386</sup>. En ce qui concerne la séquence narrative sur Tsujii Takashi, on se trouve face à un exemple particulier, en raison du fait que le texte est rédigé du point de vue du fils (la personne qui a tort dans l'histoire) et pas du père (le génie incompris). Si on prenait comme repère le personnage exemplaire (le père), le dénouement serait implicite : la persévérance du père (dans le fait de répéter à son fils que dans la vie il n'y a pas que le piano) n'est pas explicitement marquée, donc elle ne peut être que supposée.

### 8.2.8 Situation finale

La situation finale du récit bâti sur l'image archétypale du génie incompris se traduit par la réussite du projet et la reconnaissance externe de l'intelligence du héros et/ou du bien-fondé de son idée. Pour que le contexte des extraits soit plus clair, nous ajoutons une partie du co-texte déjà analysé pour les extraits les plus courts.

- (127) Nevertheless, he kept carrying his umbrella because it was useful when it rained. Gradually people came to accept his idea, and some of them started to follow him. [NOW 30]
- (128) The story of Anpanman was originally for adults. It was not so popular at first. However, it became popular among little children later. Yanase did not change the essence of the story. He believed in children's potential. He had a belief: children understand deep themes and messages. [MW1 22]
- (129) He made many people happy through Anpanman. Yanase's messages still live on in our hearts together with Anpanman. [MW1 26]
- (130) *But William kept on building. Finally, the windmill was ready for its first test. People gathered around. William climbed up the tower. Someone said, "Let's see how crazy this boy really is."*  
*William took out a piece of wire that kept the wheel from spinning. The wheel and arms began to turn. He remembers: "I waited for a miracle to happen."<sup>387</sup> Finally it came; at first a tiny light, then a bright glow.*  
*"The boy has done it," someone shouted. No one was laughing any longer.*  
*The windmill could light every room of William's house. They no longer had to buy oil for the lanterns.*  
*"Our lives are much happier now", William's mother said. [CR2 6-7]<sup>388</sup>*

---

<sup>386</sup> L'explication se produit aussi dans l'exemple (123). Contrairement aux exemples (124) et (125), où le projet n'a pas encore été réalisé (il se concrétise dans la situation finale et apporte immédiatement le succès aux héros), dans le cas de Yanase et Hanway les protagonistes ont déjà fait quelque chose de concret et c'est le produit final qui n'est pas approuvé par les autres. Cette absence de succès immédiat semble alors nécessiter une explication, ce qui se produit dans les deux cas.

<sup>387</sup> C'est nous qui ajoutons l'italique. En réalité, les textes de William Kamkwamba, Jane Goodall et Yanase Takashi impliquent plusieurs nœuds, ré-actions et dénouements. Dans un souci de concision, nous avons choisi d'insérer ici uniquement les parties essentielles ; or, parfois la proposition qui constitue la situation finale du premier nœud est directement liée au dénouement qui suit la ré-action d'un deuxième nœud. Nous signalons cette partie par des italiques.

<sup>388</sup> Ici, nous trouvons une première situation finale qui est ensuite suivie par une longue séquence descriptive relatant comment William Kamkwamba a obtenu une reconnaissance au niveau international. Pour des raisons d'espace et d'analyse (cette séquence étant descriptive, malgré son intérêt pour appuyer le message narratif), nous n'ajoutons pas ce qui suit dans le texte.

(131) *He gave me a job as his secretary, but was so impressed by how much I knew about animals (from all my reading) that,*<sup>389</sup> eventually, he asked if I would go and study a group of wild chimpanzees. Wow! Not just any animal, but the one most like us! [CR1 94-95]

(132) Now that I am older, I want to do more than just play the piano. I want to swim, ski and climb mountains. I want to visit museums and go to concerts. I want to have a girlfriend. This is exactly what my father was telling me when I was a boy. [...] When I get a girlfriend, I will listen carefully to my father's advice. [CR1 58-59]

Dans ces exemples, nous remarquons tout d'abord la présence d'adverbes temporels pour signaler le passage du temps, la plupart du temps en début de phrase : « gradually » (127), « later » (128), « finally » (130), « eventually » (131) et la subordonnée circonstancielle de temps « now that I am older » (132). Ils contribuent tous à la représentation du héros transmise par cette image archétypale, qui est celle d'un personnage qui se fraie un chemin et arrive à convaincre un groupe externe le rejetant grâce à sa persévérance. Le facteur temporel est donc important, qu'il représente un laps de temps long (ex. (127), (128), (131), (132)) ou très court (130)<sup>390</sup>.

D'autres adverbes rythment également la narration (ex. (130), « at first », « then ») ou signalent une durée que l'on peut relier à la "postérité" du personnage, à la reconnaissance enfin acquise et qui perdure de son intelligence (« later », « still », « any longer », « now »). Dans les exemples (129), (130) et (132), le passage du temps de narration du passé au présent (voire au futur, à la fin de l'extrait (132)) sert également à inscrire le succès du génie incompris dans le présent et le futur, tout comme le verbe « to start to » dans l'exemple (127)<sup>391</sup>.

### 8.2.9 Récapitulatif

Les exemples du corpus montrent tous quelques particularités dues à l'étendue du texte plus ou moins importante, au niveau des apprenants et à l'histoire elle-même. Cependant, lorsqu'ils sont mis les uns à côté des autres, ils présentent aussi une série de points communs qui nous permettent de dresser les grandes lignes de cette image archétypale aussi bien du point de vue narratif que linguistique. Pour une lecture plus simple, nous les avons résumées dans le tableau qui suit.

---

<sup>389</sup> Cf. note 387.

<sup>390</sup> Mais le premier « finally » (qui introduit le deuxième nœud) représente, lui, un laps de temps plus long.

<sup>391</sup> Au delà d'une séquence descriptive retraçant l'ouverture de la première boutique de parapluie anglaise qui suit cette séquence narrative, tout le monde sait qu'actuellement on utilise ces objets pour se protéger de la pluie. La durée dans le futur de cette action qui « commence » dans le passé (et qui aurait aussi pu se terminer peu de temps après) est confirmée par l'expérience du monde contemporain du lecteur et n'a donc pas besoin d'être marquée explicitement, son statut relevant de l'évidence (pour nous appuyer encore une fois sur von Münchow, 2021a).

| Moments de la séquence narrative | Plan narratif                            | Plan linguistique                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situation initiale               | Présentation (personnage et inspiration) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Syntagme nominal composé du nom propre (anaphore pronominale, peu ou pas d'alternatives)</li> <li>- Temps au passé (personnages en vie / décédés)</li> <li>- Temps au présent (personnages en vie)</li> <li>- Peu d'organiseurs spatiaux</li> <li>- Pas d'organiseurs temporels</li> </ul>                                |
| Nœud                             | Proposition du protagoniste              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposition subordonnée circonstancielle de temps qui introduit un changement</li> <li>- Temps au passé</li> </ul>                                                                                                                                                                                                        |
| Ré-action                        | Moquerie externe                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence d'un "autre" marqué par des noms communs ou pronoms (pas de noms propres)</li> <li>- RDA qui efface l'énoncé du dire représenté et qui met en relief la catégorisation subjective du discours indirect</li> <li>- Explication de la moquerie à travers la ponctuation ou la juxtaposition des phrases</li> </ul> |
| Dénouement                       | Persévérance                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adverbes marquant une opposition ou une concession</li> <li>- Verbes au passé à l'aspect non accompli, importance de la durée</li> </ul>                                                                                                                                                                                  |
| Situation finale                 | Réussite et reconnaissance externe       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Adverbes temporels signalant le passage du temps</li> <li>- Postérité signalée par le présent, le futur ou par des verbes à l'aspect non accompli</li> </ul>                                                                                                                                                              |

**Tableau 8.8** Récapitulatif de l'image archétypale du génie incompris

Au-delà d'un certain nombre de régularités plutôt attendues (comme l'utilisation d'une subordonnée circonstancielle de temps pour introduire le changement du nœud), nous soulignons l'originalité de la mise en discours de la ré-action (ici, moquerie externe) dans cette image archétypale. En effet, l'importance de la justification de la médisance et la présence de la moquerie elle-même servent des fins plus discursives que narratives sur lesquelles nous reviendrons une dernière fois dans le chapitre 9.2.3.2.

### 8.3 Les personnages exemplaires : le vainqueur

Le deuxième archétype que nous abordons est celui qui représente la réaction de “faire de son mieux”, avec deux actualisations possibles : l’image d’un *vainqueur* (qui sera détaillée dans ce chapitre) et celle d’une *personne de succès*. Nous avons choisi de différencier ces deux images, bien que proches, en raison de l’impact des personnages concernés : dans le premier cas, les personnages ont en commun de rencontrer une série d’obstacles représentés comme presque insurmontables et le fait de les dépasser les rend, finalement, assimilables à de véritables héros ; souvent, les textes mentionnent le fait que ces personnages ont touché le cœur de milliers – voire de millions – de personnes ou que leur souvenir perdure à jamais. Dans le deuxième cas, le lecteur se trouve face à des personnages qui font de leur mieux, ce qui leur permet d’obtenir du succès (notamment financier) ou de faire une découverte scientifique, sans pour autant avoir d’énormes défis à relever ou – lorsque c’est le cas – sans être représentés comme des sources d’inspiration pour le monde (contrairement aux “vainqueurs”).

Dans les pages qui suivent, nous détaillons les caractéristiques principales de l’image archétypale du “vainqueur” et sa structure narrative, puis analysons de manière approfondie chaque macro-proposition composant la séquence.

#### 8.3.1 Faire de son mieux : le vainqueur

Faire de son mieux est un *leitmotiv* que l’on retrouve couramment sous différentes formes et dans divers moyens de communication, la narration pour un public de jeunesse au Japon ne faisant pas exception. Il est même possible d’en retrouver des traces dans les contes les plus anciens, si l’on suit l’intuition de Mori selon laquelle la fonction du « combat » de Propp est à interpréter de manière plus symbolique pour les contes japonais, son actualisation étant le fait que « le héros engage toutes ses forces pour surmonter une difficulté » (1987 : 80). Dans le cadre plus moderne de nos personnages exemplaires, il est possible de lier ce motif à un contexte plus large de messages et valeurs partagés, entre autres, à travers les Jeux Olympiques (cf. chapitre 9.2.4) ; nous relierons cet archétype au concept japonais de *ganbari* (頑張り). Ce mot fait partie du quotidien des Japonais et apparaît dans de nombreux slogans, décliné sous différentes formes morphologiques (en tant que verbe dans sa forme du dictionnaire *ganbaru*, à l’impératif *ganbatte* ou *ganbare*, à la

forme exhortative *ganbarō* et ainsi de suite)<sup>392</sup>. Difficile à traduire dans d'autres langues, ce terme peut recouvrir plusieurs significations, dont celle qui ressort le plus est de "faire de son mieux", faire des efforts et tenir bon. Comme le soulignent Davies et Ikeno, « for the Japanese, doing one's best and enduring difficult situations patiently in order to achieve one's goals – to *gambaru* – is considered to be one of the highest virtues » (2002 : 88). Le contraire est considéré comme de la négligence : « the ideal is to make an effort seriously, regardless of the results » (*Ibid.* : 86). Cette philosophie étant encore très ancrée dans la société japonaise, il semble donc naturel que les manuels proposent un certain nombre de personnages qui l'incarnent.

Parmi les onze exemples représentant l'image archétypale du vainqueur, nous avons divisé les occurrences en trois catégories : les athlètes, les artistes et le projet Hayabusa (dont l'histoire est racontée dans trois manuels différents). Ici, nous présentons uniquement les athlètes, qui constituent les occurrences les plus nombreuses et donc les plus représentatives. Dans cette catégorie, on compte trois athlètes à proprement parler (sportifs ayant participé aux Jeux Olympiques), un joueur professionnel de *shōgi* (dont l'histoire suit une structure narrative et linguistique s'apparentant à celle des athlètes), ainsi que l'équipe nationale Nadeshiko Japan<sup>393</sup>.

### 8.3.2 Structure narrative du récit (le vainqueur)

Comme nous l'avons fait pour le génie incompris, nous commençons en illustrant la structure narrative à l'aide d'un exemple tiré du corpus et reformulé, de manière concise, en français (cf. Tableau 8.9). Par la suite, nous illustrons brièvement la structure narrative des récits de chaque personnage inclus dans cette catégorie (cf. Tableau 8.10), avant de passer à une analyse fine des marques linguistiques caractérisant chaque macro-proposition de la séquence.

---

<sup>392</sup> Entre autres, en guise de slogan dans l'après-guerre pour exhorter à la reconstruction du Japon (Dower, 1999 : 177) ou encore dans des formules comme « *Ganbarō Kobe* » après le séisme de 1995, « *Ganbare, Nippon!* » pour soutenir l'équipe de football ayant participé à la Coupe du Monde en 1998 (Davies et Ikeno, 2002 : 84) et le « *Ganbarō Nippon – Pray for Japan* » après le tsunami de 2011 repris récemment (uniquement dans sa partie japonaise) en rapport avec l'épidémie de Covid-19.

<sup>393</sup> L'équipe féminine japonaise de football. Afin d'éviter des syntagmes trop longs, dans ces pages nous utiliserons de préférence le nom « Nadeshiko Japan » ou la désignation « l'équipe nationale » toujours avec le même référent.



| Moments de la séquence narrative | Application : Le vainqueur        | Exemple                                                                                                               |
|----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situation initiale               | Participation à une compétition   | Karunananda participe aux JO de Tōkyō en 1964.                                                                        |
| Nœud                             | Problème (malaise, obstacle)      | Le jour de la compétition, il est enrhumé.                                                                            |
| Ré-action                        | Résilience / demande d'aide / ... | Il décide de courir malgré tout.                                                                                      |
| Dénouement                       | Défaite, échec                    | Billy Mill arrive à la ligne d'arrivée, Karunananda peut s'arrêter.                                                   |
| Nœud (2)                         | Seconde chance / motivation       | Il décide de continuer.                                                                                               |
| Ré-action (2)                    | Persévérance / Amélioration       | Il continue sa course et le public (d'abord amusé) le suit avec de plus en plus de passion.                           |
| Dénouement (2)                   | Fin de l'épreuve, victoire        | Au dernier tour, le public l'acclame.                                                                                 |
| Situation finale                 | Consécration (héros, modèle)      | Karunananda s'inscrit dans la postérité (représenté dans un film et gravé dans une mémoire éternelle pour le public). |

**Tableau 8.9** Schéma de l'image archétypale du vainqueur (athlète)<sup>594</sup>

Les personnages concernés développent, pour la plupart, un schéma narratif avec un double nœud. Cette caractéristique est typique des narrations moins brèves, car elle permet à l'auteur de garder le lecteur en haleine après un premier rebondissement ; plus le texte est long, plus les nœuds (avec réactions et dénouements) se multiplient. Contrairement aux exemples du génie incompris, dans le cas des vainqueurs les séquences narratives se trouvent aussi bien dans des textes narratifs que dans des textes dialogués (interview) ou informatifs (article de presse). Naturellement, ces changements impliquent parfois des différences dans l'ordre de présentation des moments de la séquence, ainsi que dans les marques linguistiques relevées.

Dans le tableau qui suit, nous illustrons les séquences narratives des "athlètes" dans l'ordre chronologique, avant de passer à une analyse linguistique mettant en relief les similarités et les différences les plus saillantes entre chaque exemple.

<sup>594</sup> L'exemple (tiré de *Crown 1*) a été reformulé et résumé en français à des fins d'illustration.

|                        |                    | CORPUS                                                                                                                                 |                                                                                                      |                                                                        |                                                                                                       |                                                                                                                                |
|------------------------|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        |                    | MW1<br>Kanakuri Shisō                                                                                                                  | CR1<br>Ranatunge<br>Karunananda                                                                      | CR1<br>Équipe jamaïcaine<br>de bobsleigh                               | CR2<br>Habu Yoshiharu                                                                                 | CR2<br>Nadeshiko Japan                                                                                                         |
| MOMENTS DE LA SÉQUENCE | Situation initiale | Kanakuri participe aux JO de Stockholm en 1918 dans la discipline du marathon.                                                         | Karunananda participe aux JO de Tōkyō en 1964.                                                       | Cinq jeunes jamaïcains se présentent aux JO d'hiver de 1988 au Canada. | Au début de l'école primaire, il commence à jouer au shōgi mais il perd souvent.                      | [Le Japon participe à la Coupe du monde féminine de football.]                                                                 |
|                        | Nœud               | À cause de la forte chaleur, il fait un malaise.                                                                                       | Le jour de la compétition, il est enrhumé.                                                           | Ils n'ont jamais fait de bobsleigh et ils n'ont pas de matériel.       | Au bout d'un mois, il commence à s'améliorer.                                                         | Le Japon se trouve face aux États-Unis, qu'il n'a jamais vaincus.                                                              |
|                        | Ré-action          | Il s'évanouit.                                                                                                                         | Il décide de courir malgré tout.                                                                     | Ils empruntent du matériel des autres équipes pour s'entraîner.        | Pendant sa deuxième année, il participe à un tournoi.                                                 | L'équipe japonaise résiste et le score est quitte.                                                                             |
|                        | Dénouement         | Quand il se réveille, la compétition est terminée. On l'a marqué comme porté disparu [défaite].                                        | Billy Mill arrive à la ligne d'arrivée, Karunananda peut s'arrêter [défaite].                        | Ils s'améliorent.                                                      | Il ne se qualifie pas pour la finale, mais apprécie le jeu.                                           | Penalty : le Japon gagne et remporte la Coupe du monde.                                                                        |
|                        | Nœud (2)           | Près de 55 ans plus tard, il est invité à l'anniversaire des JO de Stockholm et on lui donne une seconde chance de terminer sa course. | Il décide de continuer quand même pour montrer à sa fille que l'important est de faire de son mieux. | Ils échouent en perdant le contrôle de leur véhicule.                  | Cela l'inspire à devenir un meilleur joueur.                                                          |                                                                                                                                |
|                        | Ré-action (2)      | [Il saisit sa chance et court jusqu'à la ligne d'arrivée.]                                                                             | Il continue sa course et le public (d'abord amusé) le suit avec de plus en plus de passion.          | Ils continuent de s'entraîner et de s'améliorer.                       | Il s'entraîne au <i>dōjō</i> .                                                                        |                                                                                                                                |
|                        | Dénouement (2)     | Il termine l'épreuve avec un temps de 54 ans, 8 mois, etc.                                                                             | Dernier tour, le public l'acclame.                                                                   | En 1994, ils remportent les Jeux Olympiques d'hiver en Norvège.        | [Il continue de jouer et remporte plusieurs victoires, environ 70% des compétitions dans sa carrière] |                                                                                                                                |
|                        | Situation finale   | Il gagne le record du coureur le plus lent de l'histoire [et il devient aussi « le père du marathon » au Japon].                       | Postérité : film et mémoire éternelle pour le public.                                                | Ils deviennent des héros dans la vraie vie et à l'écran.               | Il devient l'un des meilleurs joueurs de shōgi de l'histoire.                                         | Cette victoire marque l'histoire du foot au Japon et touche le public, les juges et la nation entière, affectée par Fukushima. |

Tableau 8.10 Résumé du contenu des séquences narratives du vainqueur

Bien que le tableau réduise les séquences à l'essentiel, il permet d'observer l'importance narrative de la défaite et, en même temps, de remarquer que le dernier exemple se détache des autres justement en raison d'une utilisation différente de cet élément. Dans les quatre premiers textes<sup>395</sup>, la défaite est un élément-clé qui permet aux personnages de se surpasser, montrant au passage l'importance de la détermination dans le contexte des compétitions ci-présentes. Ce moment est absent du dernier exemple, dont la structure narrative reste assez proche pour les autres éléments, ce qui cause une rupture due, selon nous, à une question de genres textuels. En effet, dans les quatre premiers cas, le récit implique une évolution lente et une augmentation de la tension narrative dont le premier apogée est représenté par la défaite (dénouement) et le deuxième par la victoire finale. Au contraire, dans l'article de journal qui relate le match de la Coupe du monde de 2011, la défaite aux compétitions fait partie d'un vécu commun pour les lecteurs (ce qui réduit la nécessité de la présenter) et, qui plus est, ce n'est pas l'élément central du texte, qui se concentre sur un présent d'énonciation<sup>396</sup>. En dépit de cette différence, la séquence qui concerne l'équipe nationale présente les éléments-clés qui caractérisent l'archétype du vainqueur, à savoir une détermination qui mène à une victoire (réelle ou symbolique) et surtout à une postérité très fortement chargée du point de vue axiologique. En effet, un autre élément commun que nous pouvons relever grâce au tableau est le fait que la victoire en elle-même n'est pas la "fin" de l'histoire, cette dernière se prolongeant indéfiniment grâce au fait que les protagonistes ont touché de nombreuses personnes et que, par conséquent, leurs actions resteront gravées dans une mémoire collective qui semble éternelle.

### 8.3.3 Désignation et représentation des personnages

Comme dans le cas du *génie incompris*, le nom des personnages ne fait généralement pas partie du titre de l'unité qui inclut son histoire : dans [MW1], la leçon s'appelle *The Slowest Olympian*, dans [CR1] *Heroic Losers* (pour les deux personnages), dans [CR2] *Into Unknow Territory* pour Habu et *Nadeshiko Japan Victory a Boost for Whole Nation* pour l'équipe de football. Encore une fois, bien que les textes soient intégrés de la même manière au sein des manuels (l'histoire sur Nadeshiko

---

<sup>395</sup> Nous pourrions aussi ajouter à ces exemples tirés du corpus principal un cinquième récit présent dans le manuel pour les collèges *Sunshine 2*. Dans ce dernier, les auteurs proposent une séquence narrative dédiée à l'athlète Jun'ichi Kawai qui suit exactement le même schéma que celui des quatre premiers personnages du tableau. Ici, nous préférons nous limiter au corpus principal et signaler la présence de cet autre exemple suggérant que l'image archétypale du vainqueur (athlète) n'est pas limitée aux ouvrages pour les lycées.

<sup>396</sup> Ou sur un passé très récent : le match a eu lieu le 17 Juillet 2011 et l'article est daté du 19 Juillet 2011 dans le manuel.

Japan dans [CR2] est une lecture optionnelle au même titre que celle de Kanakuri dans [MW1]), le genre de texte d'appartenance exerce une influence dès le titre. Donc, à l'exception du dernier exemple (le syntagme nominal « Nadeshiko Japan » est une dénomination référant de manière usuelle à l'équipe nationale féminine), les protagonistes n'apparaissent pas dans les titres des unités.

Cependant, ces titres permettent déjà aux lecteurs de se former une première idée de l'identité des personnages, en particulier grâce à l'utilisation de marques appréciatives<sup>397</sup>. Dès le départ, Kanakuri apparaît de manière peu flatteuse, en raison de l'adjectif non-axiologique « slowest » qui, associé au conteste olympique, suggère au lecteur une connotation négative (puisque le plus lent ne remporte pas de médailles) ; pareillement, Karunananda et l'équipe américaine de bobsleigh sont désignés en tant que « losers » avant même d'être présentés, bien que l'axiologique « heroic » atténue immédiatement la portée négative du deuxième terme. Si cela nous paraît si important, c'est que la défaite, pourtant essentielle sur le plan narratif, n'est presque jamais explicitement nommée dans les textes, l'une des deux exceptions étant justement le titre de cette unité. L'implication de l'échec dans [MW1] étant moins “forte” du point de vue linguistique qu'une désignation directe en tant que « perdant » (comme dans [CR1]), il nous paraît naturel que la deuxième soit désamorcée par un adjectif à valeur axiologique.

Un effet de dénomination particulier s'opère dans l'article qui concerne Nadeshiko Japan. Celui-ci est le seul à nommer les personnages dans son titre (à travers une synecdoque généralisante impliquant les membres à partir du nom de l'équipe) et à réitérer l'effet de nomination dans le chapeau de l'article :

(133) 2011年ドイツで開催されたFIFA女子ワールドカップでは、サッカー日本女子代表(なでしこジャパン)が見事に優勝。東日本大震災直後の日本を大いに勇気づけました。彼女たちが心に秘めていた想いは、どんなものだったのでしょうか。[CR2 46]

2011 nen DOITSU de kaisai sareta FIFA joshi WĀRUDOKAPPU de wa, SAKKĀ nihon joshi daihyō (nadeshiko JAPAN) ga migoto ni yūshō. higashi nihon daishinsai chokugo no nihon wo ōi ni yūkidzukemashita. kanojo-tachi ga kokoro-ni-himete ita omoi wa, donna mono datta no deshō.

(2011 année Allemagne LOC accueil faire.PSS.PAS FIFA femme Coupe-du-Monde LOC TOP, football Japon femme délégation (Nadeshiko JAPAN) NOM magnifique ADV victoire. Est-Japon grand-séisme juste-après ATT Japon ACC beaucoup ADV encourager.POL.PAS. Elles-PL NOM garder-pour-soi<sup>398</sup>.TE ASP.PAS pensées TOP, quel-type chose COP.PAS NIT MOD.)

---

<sup>397</sup> Si le choix de parler de l'athlète « le plus lent » ou des « perdants » pourrait paraître insolite, en réalité il s'inscrit parfaitement dans la morale japonaise et dans l'optique de l'olympisme (cf. chapitre 9.2.4).

<sup>398</sup> Littéralement : cœur ALL cacher.TE-ASP.PAS.

« En 2011, l'équipe féminine de football japonaise (Nadeshiko Japan) a splendidement remporté la victoire lors de la Coupe du Monde féminine de football qui a eu lieu en Allemagne. C'était un gros encouragement pour le Japon d'après Fukushima<sup>399</sup>. Qu'auront-elles bien ressenti dans leurs cœurs ?<sup>400</sup> »

Ici, on constate que le syntagme nominal « Nadeshiko Japan » du titre est suivi dans la première phrase du chapeau par la coréférence<sup>401</sup> « l'équipe féminine de football japonaise » (*SAKKĀ Nihon joshi daihyō*, サッカー日本女子代表), suivie elle-même par la répétition du syntagme « Nadeshiko Japan » entre parenthèses, « (なでしこジャパン) ». Or, la redondance de deux syntagmes qui sont censés entretenir un rapport de coréférence, ainsi que l'utilisation des parenthèses pour le deuxième semblent signaler la fragilité du statut officiel du nom « Nadeshiko Japan », comme s'il s'agissait d'une nomination occasionnelle nécessitant une explication, plutôt que de l'habitude associative à laquelle ferait penser le titre (ainsi que l'usage)<sup>402</sup>.

En ce qui concerne la représentation graphique des personnages, les cas semblent en apparence plutôt différents les uns des autres, tout en étant globalement cohérents avec le chemin de fer graphique de chaque manuel. Par exemple, le gros plan de Habu s'insère parfaitement dans le modèle des manuels *Crown I* et *Crown II* (cf. Image 8.4).

---

<sup>399</sup> Plus littéralement, le Japon [en train de vivre] les conséquences du séisme de la côte Pacifique du Tōhoku, « 東日本大震災 » étant un syntagme qui désigne désormais les conséquences dudit tremblement de terre. Cependant, en France on a tendance à utiliser le toponyme pour faire référence à cet événement historique (dont l'accident de Fukushima n'est qu'une partie).

<sup>400</sup> Littéralement, « [En ce qui concerne] les sentiments gardés dans leurs cœurs, ils étaient de quel type ? » avec une copule qui marque le temps passé (*datta*), puis un marqueur d'information non intégrée (*no*) et la modalité épistémique (*deshō*) qui fait que nous traduisons avec une forme interrogative.

<sup>401</sup> Nous nous appuyons ici sur l'opposition qui est faite en linguistique française entre anaphore et coréférence : « [i] y a relation de coréférence entre deux unités référentielles A et B quand elles se trouvent avoir la même référence – ce qui peut arriver sans que l'interprétation de l'une soit affectée par l'interprétation de l'autre » (Milner, 1982 : 32), contrairement à l'anaphore qui dépend de la présence d'une autre unité. Autrement dit, le syntagme « Nadeshiko Japan » est censé suffire à lui-même, ne nécessitant pas d'explication (« l'équipe féminine de football japonaise ») pour être compris.

<sup>402</sup> Comme nous le proposons dans Ronci (à paraître [Bab]), nous supposons que la "nature féminine" de l'équipe y soit pour quelque chose, les équipes féminines ayant généralement moins de visibilité que les équipes masculines dans des sports comme le football. S'il serait peu probable de trouver la même redondance dans un article de presse parlant des Bleues, cela se passe à notre avis par l'association immédiate avec l'équipe masculine (qui porte le même surnom, au masculin) et la compréhension directe du référent. Or, en japonais, l'effet n'est pas le même puisque le surnom de l'équipe masculine est « Samurai Blue », sans aucun lien avec « Nadeshiko Japan ».



Image 8.4 Quelques couvertures des personnages exemplaires dans *Crown I* et *Crown II*

Pareillement, la photo de Nadeshiko Japan et celle de Kanakuri reflètent les mises en pages des lectures optionnelles dans *Crown II* et *My Way* (cf. Image 8.5), avec la mention « optional reading » clairement affichée dans les deux cas.



Image 8.5 Double page sur Nadeshiko Japan [CR2] / page sur Kanakuri [MW1]

Une exception est représentée par l'unité optionnelle de *Crown I* où l'on retrouve Karunananda et l'équipe jamaïcaine de bobsleigh. En effet, dans les deux cas les protagonistes n'apparaissent pas dans les premières images de l'unité, contrairement au choix effectué dans l'unité optionnelle de *Crown II* (cette dernière porte sur Michael Jackson et l'image de l'artiste est présente dès le début).

Dans [CR1], le titre de l'unité est accompagné d'affiches des Jeux Olympiques de Tōkyō de 1964 (cf. Image 8.6).

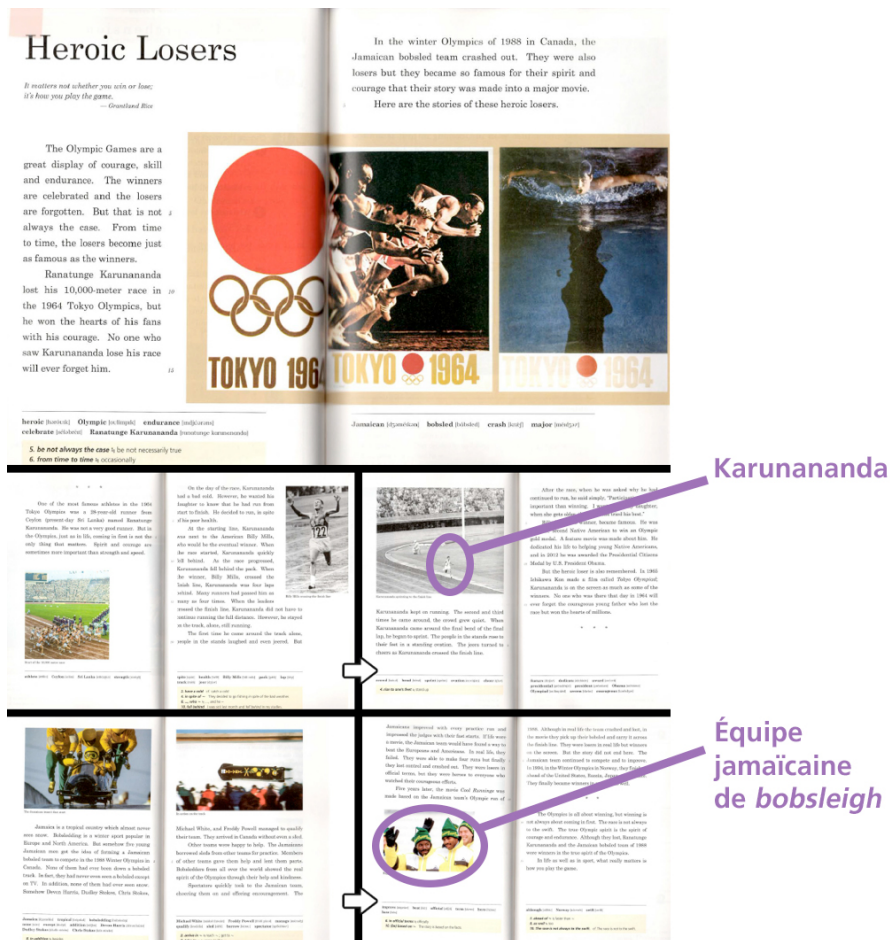


Image 8.6 Vue d'ensemble de l'unité optionnelle *Heroic Losers* dans le manuel *Crown I*

Bien que ces affiches recouvrent une fonction référentielle importante pour le premier personnage, Karunananda ayant participé aux Jeux Olympiques d'été de 1964, elles ont un lien moins direct avec l'équipe jamaïcaine, qui a participé aux Jeux d'hiver à partir de 1988. Leur présence est justifiée par le rôle de premier plan du message général de cette unité, à savoir que l'important est de participer et de faire de son mieux (cf. chapitre 9.2.4 pour plus de détails), mais il n'en demeure pas moins qu'elles retardent la présentation des protagonistes des séquences. Face à une telle couverture "anonyme", on pourrait s'attendre à trouver une photographie de ces derniers dès la page suivante, or ce n'est pas le cas : Karunananda apparaît à la troisième page (sur quatre) de son histoire (en tout petit et après une photo où l'on voit très bien, en revanche, le gagnant du marathon) ; l'équipe de bobsleigh, bien que présente dès sa première page, a le visage caché par les casques, apparaissant enfin clairement seulement à la troisième page (sur quatre également).

Encore une fois, on a donc une primauté du contexte (les Jeux Olympiques) et par extension du message sur les personnes elles-mêmes qui le véhiculent.

Avant d'introduire une dernière remarque, nous rappelons l'importance de la défaite et de l'inclusion de "perdants" dans ces manuels. En effet, ce choix peut paraître peu orthodoxe, ce qui est exprimé très clairement dans l'un des ouvrages : « The Olympics is all about winning, but winning is not always about coming in first » [CR1 173]. En niant une définition de la victoire qui correspondrait à "arriver les premiers", les auteurs mettent en lumière une doxa à laquelle ils s'opposent : les gagnants seraient ceux qui arrivent les premiers (dans le contexte sportif, ceux qui remporteraient les médailles). Par conséquent, la décision en elle-même de parler de "perdants" et d'afficher ainsi la défaite des personnages en question dans le titre correspond bien à une prise de position<sup>403</sup>. À travers leurs choix, en plus de redéfinir les concepts de "gagnants" et "perdants", les auteurs semblent aussi créer un contre-discours s'opposant à la tendance (que ce soit dans les manuels ou les médias) à ne parler que des gagnants, des vainqueurs, laissant peu ou pas de place aux autres<sup>404</sup>. En montrant qu'ils accordent de la place à des personnes qui seraient normalement exclues des projecteurs, ils affichent une position qui transmet un message à la fois égalitaire (tout le monde mérite d'avoir la parole, ou que son histoire soit racontée), contestataire (la victoire "traditionnelle" n'est pas le plus important) et moral (s'il fait de son mieux, même un perdant peut devenir un gagnant). Or, dans les faits, si la redéfinition de la victoire est actualisée efficacement, les arguments égalitaire et contestataire le sont de manière plus fragile.

Plus haut, nous avons soutenu que les deux éléments distinguant cet archétype des autres sur le plan narratif sont la défaite et le fait, finalement, de devenir une source d'inspiration, voire de gagner le cœur d'un grand nombre de personnes. Or, dans ces séquences, la défaite est mise au second plan sur trois niveaux : linguistique, didactique et sémiologique. Nous aborderons le premier dans les pages qui suivent. En ce qui concerne le deuxième, nous nous appuyons sur le type d'unité, car parmi ces cinq exemples, seul le texte sur Habu<sup>405</sup> est une lecture obligatoire ; les perdants sont les protagonistes de lectures ou unités optionnelles, donc moins importantes que

---

<sup>403</sup> Et ce malgré l'effacement énonciatif générique des auteurs de manuels qui mène le plus souvent à une voix collective et prétendument plus neutre que celle d'un locuteur individuel.

<sup>404</sup> D'ailleurs, cette tendance est décrite en début d'unité avec cette affirmation : « The winners are celebrated and the losers are forgotten » [CR1 164].

<sup>405</sup> Champion national de *shōgi* et donc "vainqueur" reconnu sur le plan national malgré les quelques défaites obligées dans son parcours.



les unités principales du manuel. De plus, sur le plan de l'image, il est possible de souligner une absence presque totale de la défaite, car, à l'exception du gros plan de Habu (cf. Image 8.4), les photographies montrant le visage des autres personnages immortalisent toutes le moment de leur victoire : la coupe du monde pour Nadeshiko Japan, la fin de la course pour Kanakuri, la victoire pour l'équipe jamaïcaine renforcée par la didascalie « happy heroes ». Même Karunananda est représenté dans son sprint final (celui qui lui vaudra l'ovation du public) et, nous le rappelons, une page après le plan moyen affichant Billy Mills au moment de sa victoire au même marathon. L'effet qui en découle est donc une contradiction par rapport à la dénotation des titres (annonçant des perdants) et au positionnement affiché par les auteurs, car le passage de "perdant" à "vainqueur" ici se fait obligatoirement par une victoire. Qu'elle soit concrète (Habu, Nadeshiko Japan, l'équipe jamaïcaine de bobsleigh) ou symbolique (Kanakuri, Karunananda), elle remplace la défaite précédente sur le plan narratif et iconique, les photos n'attestant que des moments de victoire. Finalement, le message qui en découle est confus : les perdants méritent d'être représentés (bien que moins que les "gagnants" traditionnels), mais uniquement à condition d'être devenus eux-mêmes des gagnants. Par conséquent, tout compte fait, les auteurs ne nous semblent pas vraiment révolutionnaires dans leurs choix, puisqu'ils montrent, eux aussi, uniquement des vainqueurs.

#### *8.3.4 Situation initiale*

Suivant la composition classique de la plupart des manuels, les textes sont souvent précédés de questions de sensibilisation, ainsi que d'une ou deux propositions qui tendent à introduire le personnage ou l'histoire dont il sera question, parfois pour préciser le contexte, parfois pour résumer les contenus qui vont suivre. Comme pour le génie incompris, nous incluons ces phrases dans les extraits lorsqu'elles sont pertinentes pour la situation initiale, en les marquant avec une couleur plus claire pour les distinguer du corps du texte principal à proprement parler. Lorsque le discours d'escorte constitue à lui-même une macro-proposition (cela arrive notamment dans le cas des situations initiales, car les auteurs utilisent souvent le péricaractère pour introduire le contenu du texte), nous ne présentons que ce dernier. Contrairement à l'image archétypale du génie incompris, dans le vainqueur (et en particulier chez les "athlètes"), le cadre contextuel est très important ; par conséquent, ici la situation initiale permet aux auteurs non seulement de présenter les personnages, mais aussi les compétitions sportives dont il sera question dans la séquence narrative.

(134a) 世界で一番遅いオリンピック記録について、読んでみましょう。[MW1 44]

sekai de ichiban osoi ORINPIKKU kiroku ni tsuite, yonde mimashō.

(Monde LOC premier lent [Jeux-]Olympiques record DAT à-propos, lire.TE ASP.POL.VOL.)

« Essayons de lire [l'histoire] du record olympique le plus lent du monde ! »

(134b) Kanakuri Shiso is known as “the Father of the Marathon” in Japan. Also, he is famous in Sweden as “the missing Japanese runner”. Kanakuri participated in the 1912 Stockholm Olympics. [MW1 44]<sup>406</sup>

(135) Habu Yoshiharu is one of the greatest shogi players in history. He is truly “King of the Board.” Here he talks with an interviewer about his experience as a professional shogi player.

**When did you first learn to play shogi?**

In my first year of elementary school. At first, I lost almost all the games [...] [CR2 19]<sup>407</sup>

(136) One of the most famous athletes in the 1964 Tokyo Olympics was a 28-year-old runner from Ceylon (present-day Sri Lanka) named Ranatunge Karunananda. He was not a very good runner. But in the Olympics, just as in life, coming in first is not the only thing that matters. Spirit and courage are sometimes more important than strength and speed. [CR1 166]

(137) *Jamaica is a tropical country which almost never sees snow. Bobsledding is a winter sport popular in Europe and North America. But somehow five young Jamaican men got the idea of forming a Jamaican bobsled team to compete in the 1988 Winter Olympics in Canada. None of them had ever been down a bobsled track. In fact, they had never even seen a bobsled except on TV. In addition, none of them had ever seen snow. Somehow Devon Harris, Dudley Stokes, Chris Stokes, Michael White, and Freddy Powell managed to qualify their team.* [CR1 170-171]<sup>408</sup>

Dans les extraits (134) et (135), on constate que la situation initiale (la participation aux Jeux Olympiques pour Kanakuri et l'apprentissage du shōgi à l'école primaire pour Habu) est précédée d'un discours d'escorte. Ce dernier tente de stimuler l'intérêt du lecteur vis-à-vis du contenu du texte (134a) et dévoile au passage la situation finale (puisque l'on découvre d'emblée que les deux personnages sont célèbres, leur consécration étant le résultat des événements racontés dans le récit). Dans l'exemple (136), les auteurs fournissent non seulement des indications contextuelles nécessaires dans une situation initiale (Karunananda a participé aux Jeux Olympiques de 1964), mais ils accompagnent ces informations factuelles d'une argumentation qui est celle de toute l'unité optionnelle au sein de laquelle s'insère le récit de cet athlète, à savoir que la victoire n'est pas ce qu'il y a de plus important. Dans l'extrait (137), la situation initiale de la séquence du “vainqueur” (la participation aux Jeux Olympiques au Canada) n'est rien d'autre que la situation

---

<sup>406</sup> Les deux extraits (134a) et (134b) sont consécutifs dans le manuel (texte d'escorte et texte principal). Cependant, la première partie étant en japonais, nous les séparons en deux ici pour qu'il n'y ait pas de confusions (notamment à cause des transcriptions et traductions). Dans l'analyse, l'extrait (134) sera considéré comme l'unité des deux parties (134a) et (134b).

<sup>407</sup> Les caractères en gras sont utilisés dans le manuel pour indiquer la question de la personne qui conduit l'entretien, opposés aux caractères normaux qui présentent les propos de Habu.

<sup>408</sup> Comme pour certains exemples dans le chapitre du génie incompris, ici aussi il est possible de constater que celle qui deviendra la situation initiale de notre arc narratif (à savoir, la participation aux Jeux Olympiques d'hiver) se construit à l'intérieur d'une autre séquence narrative. Nous signalons qu'il s'agit d'une séquence coordonnée à celle du “vainqueur” à l'aide des italiques.

finale d'une autre séquence narrative<sup>409</sup>. Quelle que soit la forme sous laquelle se présentent les extraits, il est possible de souligner un certain nombre de caractéristiques communes pour tous les personnages. Tout d'abord, cette image archétypale étant davantage liée à un événement spécifique dans le temps que d'autres, on constate une présence marquée d'organiseurs spatio-temporels (beaucoup plus que pour le génie incompris) : à une exception près (135), tous les exemples situent clairement la séquence à une date et à un endroit précis, à savoir ceux de la compétition qui va rendre les personnages célèbres. Dans le cas de Habu, son succès ne dérive pas d'une victoire ou d'une défaite particulière, ce qui explique le contexte plus vague.

Plus haut, nous avons évoqué l'importance de la resignification de « perdant » au sein des textes du « vainqueur ». Dans ces extraits, nous constatons qu'elle a lieu dès la situation initiale pour les personnages japonais<sup>410</sup>. En effet, tous sont présentés d'abord à travers des propositions où le présent de vérité crée (ou renforce) un effet de dénomination<sup>411</sup> : « Kanakuri Shiso is known as “the Father of the Marathon” in Japan », « he is famous in Sweden as “the missing Japanese runner” » et « Habu Yoshiharu is one of the greatest shogi players in history. He is truly “King of the Board.” ». En réalisant une représentation du discours autre à travers l'utilisation des guillemets et de verbes tels que « to be known as », « to be famous as » ou encore l'adverbe « truly »<sup>412</sup>, les auteurs se situent sur un plan dialogique où leurs personnages font l'objet d'une désignation de la part de sujets inconnus et pluriels. La connotation positive associée au fait d'être « connu », l'axiologique « greatest » et même l'utilisation de la majuscule dans « Father » (en plus du choix du mot lui-même) contribuent à valoriser ces personnages. Le résultat final est une image de succès, puisqu'ils sont connus et associés à des connotations positives, le tout à travers un ton affirmatif

---

<sup>409</sup> En effet, dans l'extrait que nous mettons en italique, nous identifions une situation initiale (en Jamaïque, il neige rarement), un nœud (*mais* cinq jeunes ont eu l'idée de participer aux Jeux), une ré-action implicite (ils envoient leur candidature), un dénouement (l'équipe se qualifie pour participer) et une situation finale implicite (l'équipe part au Canada pour participer aux Jeux Olympiques).

<sup>410</sup> À l'exception de Nadeshiko Japan pour qui l'événement est trop près du moment de l'énonciation (ici, l'écriture de l'article).

<sup>411</sup> Nous suivons ici la distinction opérée par Kleiber (1984) entre *dénomination* et *désignation*, la première signalant une habitude associative qui s'oppose à la seconde, occasionnelle (1984 : 79). Dans certains cas, comme « le père du marathon », l'usage confirme qu'il s'agit d'une véritable dénomination, ce syntagme étant utilisé couramment au Japon pour parler de Kanakuri. Dans d'autres, comme pour Habu, le syntagme reporté par les auteurs existe ailleurs que dans les manuels, mais il ne s'agit pas nécessairement d'un choix courant. La décision d'utiliser le présent de vérité permet alors de renforcer ce qui pourrait n'être qu'une simple désignation occasionnelle en la présentant comme un choix habituel.

<sup>412</sup> Cet adverbe présuppose un phénomène de désignation antérieur à celui des auteurs, qui en confirment ici la validité. Nous en avons trouvé des traces dans un article du Japan Times de 2007 intitulé « Yoshiharu Habu: Japan's king of the board ». URL : <https://www.japantimes.co.jp/life/2007/01/07/people/japans-king-of-the-board/> (consulté en août 2020). Par ailleurs, on retrouve le « roi » aussi dans les pièces du shōgi (la plus importante) et, dans sa forme d'idéogramme (王), dans la plupart des titres qui peuvent être remportés avec des tournois : Ryūō (竜王), Ōi (王位), Ōza (王座), Kiō (棋王), Ōshō (王将), Eiō (叡王). Font exception Meijin (名人) et Kisei (棋聖).

qui ne semble pas laisser de place au doute. Ce n'est pas le même effet qui se réalise pour les autres sportifs :

(138) The Olympic Games are a great display of courage, skill and endurance. The winners are celebrated and the losers are forgotten. But that is not always the case. From time to time, the losers become just as famous as the winners.

Ranatunge Karunananda lost his 10,000-meter race in the 1964 Tokyo Olympics, but he won the hearts of his fans with his courage. No one who saw Karunananda lose his race will ever forget him.

In the winter Olympics of 1988 in Canada, the Jamaican bobsled team crashed out. They were also losers but they became so famous for their spirit and courage that their story was made into a major movie.

Here are the stories of these heroic losers. [CR1 164-165]

Dans cet extrait, qui précède les exemples (136) et (137) (il s'agit d'une double page qui introduit l'unité optionnelle), les premières informations que les auteurs nous livrent sur Karunananda et l'équipe jamaïcaine concernent leurs échecs (« Karunananda lost his 10,000-meter race », « the Jamaican bobsled team crashed out »)<sup>413</sup>. Bien que les personnages japonais subissent aussi des défaites dans une narration au passé, celle-ci arrive après une première valorisation au présent qui anticipe le résultat de la situation finale, à savoir une sorte de gloire éternelle.

### 8.3.5 Nœud

Une fois définie une situation initiale qui correspond, dans la plupart des cas, à une mise en contexte au sein d'un événement sportif particulier (précédée ou non d'une présentation du protagoniste), les vainqueurs font face à une difficulté ou à un changement qui constitue le premier nœud.

(139) **When did you first learn to play shogi?**

In my first year of elementary school. At first, I lost almost all the games, but in a month or so, I began to win. [CR2 19]

(140) Kanakuri participated in the 1912 Stockholm Olympics. The day of the marathon race was so hot that he got sick. [MW1 44]

(141) One of the most famous athletes in the 1964 Tokyo Olympics was a 28-year-old runner from Ceylon (present-day Sri Lanka) named Ranatunge Karunananda. [...] On the day of the race, Karunananda had a bad cold. [CR1 166-167]

---

<sup>413</sup> Juste après ces phrases, on trouve aussi une anticipation de la fin "heureuse", mais elle se fait toujours par le biais du passé : Karunananda ne sera pas oublié, certes, mais par ceux qui *l'ont vu perdre* sa compétition (ce qui exclurait, en principe, la génération des lecteurs) ; pareillement, l'équipe jamaïcaine est devenue célèbre, mais encore une fois cette réussite contraste avec le présent qui est accordé aux sportifs japonais.

(142) Bobsledding is a winter sport popular in Europe and North America. But somehow five young Jamaican men got the idea of forming a Jamaican bobsled team to compete in the 1988 Winter Olympics in Canada. None of them had ever been down a bobsled track. In fact, they had never even seen a bobsled except on TV. In addition, none of them had ever seen snow. Somehow Devon Harris, Dudley Stokes, Chris Stokes, Michael White, and Freddy Powell managed to qualify their team. They arrived in Canada without even a sled. [CR1 170-171]

(143) Japan beat the United States in a penalty shootout in the final to become world champion for the first time. Nadeshiko had never beaten the United States before. In the final, the United States – the world’s top-ranked side – took the lead twice but Japan equalized each time, sending the game to a penalty shootout. The Japanese players were smiling before the shootout; their resilience was unbroken.

Although the Americans were bigger and stronger, Nadeshiko never gave up as they dug deep, won the penalty shootout, and became World Cup champions. [CR2 46]

Dans l’exemple (139), le connecteur « but » et l’opposition entre les syntagmes prépositionnels « at first » et « in a month or so » contribuent à créer une évolution temporelle entre des débuts titubants et une maîtrise de plus en plus évidente du jeu du *shōgi* par le protagoniste. À l’exception de cet extrait, où le premier nœud narratif est une victoire (qui mène ensuite à l’inscription à un tournoi et à une première défaite), dans les autres cas le cœur de la narration est représenté par une difficulté.

Dans les extraits (140) et (141), il est facile d’observer une régularité au plan linguistique avec une mise en contexte presque identique grâce aux syntagmes prépositionnels « the day of the marathon race » et « on the day of the race ». Après cela, les auteurs présentent le mauvais état de santé de l’athlète, dans un cas avec un rapport cause-conséquence qui attribue la faute au climat (« the day of the marathon race was so hot that he got sick »).

L’extrait (142) se situe à mi-chemin entre les deux qui précèdent et celui qui suit : dans l’exemple (143), les informations qui constituent le nœud narratif (l’apparente suprématie des États-Uniennes sur les Japonaises et une histoire de victoires pour les premières) sont éparpillées sur plusieurs lignes en raison du genre textuel. Pareillement, dans l’exemple (142), on a un premier nœud contextuellement précis dans la phrase immédiatement successive à la situation initiale (comme dans (140) et (141)), mais aussi d’autres éléments indiqués sur d’autres lignes et que nous soulignons. Dans le cas de l’équipe jamaïcaine, le problème n’est pas seulement l’arrivée au Canada sans luge, mais aussi une difficulté préexistante, à savoir qu’elle n’a jamais vu de neige ou été dans une piste dédiée au sport pour lequel elle se présente aux Jeux Olympiques. En résumé – à l’exception de Habu – le contenu du nœud peut se résumer en “un problème au moment de la

compétition”, que cela se concrétise par un malaise de l’athlète ((140), (141)), une absence de matériel (142) ou un historique qui mènerait à croire à une défaite (143).

En ce qui concerne les temps verbaux, dans la situation initiale nous avons remarqué un temps du récit au passé commençant à dresser le contexte large de la compétition, parfois dédoublé par un présent de vérité, voire un futur, anticipant la situation finale. Dans le nœud, on rentre dans le vif de la narration et les faits sont présentés de manière très directe avec un passé simple, voire un *past perfect* que l’on traduirait par un plus-que-parfait (143).

### 8.3.6 Ré-action

Nous avons anticipé que le dénouement qui suit le premier nœud narratif (la difficulté) se traduit le plus souvent par une défaite. Celle-ci permet aux protagonistes de s’améliorer et de triompher dans la situation finale, que ce soit de manière symbolique ou plus concrète. Cependant, bien que le résultat final soit le même pour la plupart des vainqueurs, les réactions face à la difficulté sont multiples :

- (144) Kanakuri participated in the 1912 Stockholm Olympics. The day of the marathon race was so hot that he got sick. He fainted during the race. [MW1 44]
- (145) In my first year of elementary school. At first, I lost almost all the games, but in a month or so, I began to win. In my second year, I went to a shogi dojo in Hachioji, where I participated in a children’s tournament. [CR2 19]
- (146) On the day of the race, Karunananda had a bad cold. However, he wanted his daughter to know that he had run from start to finish. He decided to run, in spite of his poor health. [CR1 167]
- (147) In the final, the United States – the world’s top-ranked side – took the lead twice but Japan equalized each time, sending the game to a penalty shootout. The Japanese players were smiling before the shootout; their resilience was unbroken.  
Although the Americans were bigger and stronger, Nadeshiko never gave up as they dug deep, won the penalty shootout, and became World Cup champions. [CR2 46]
- (148) They arrived in Canada without even a sled.  
Other teams were happy to help. The Jamaicans borrowed sleds from other teams for practice. Members of other teams gave them help and lent them parts. Bobsledders from all over the world showed the real spirit of the Olympics through their help and kindness.  
Spectators quickly took to the Jamaican team, cheering them on and offering encouragement. [CR1 171]

Dans les deux premiers cas, la réaction est très factuelle et la juxtaposition de phrases crée une continuité temporelle, ainsi qu’un rapport de cause à conséquence, entre le nœud et la ré-action

qui suit : dans l'extrait (144) le personnage tombe malade (nœud) et s'évanouit par conséquent (ré-action involontaire), dans l'exemple (145) il commence à gagner des parties (nœud) et s'inscrit donc à un tournoi (ré-action volontaire).

Dans les exemples (146) et (147), il y a un lien plus explicite entre la réaction et le nœud qui la précède grâce à l'utilisation des connecteurs marquant une opposition ou une concession : « however », « but », « although ». Dans le premier cas (146), cette opposition s'attaque à l'inférence qui émerge en lisant le nœud au prisme du contexte de la compétition : il avait un gros rhume, *donc* il aurait pu déclarer forfait et/ou ne pas courir du tout afin de ne pas aggraver son état. Le fait que cette réaction pragmatique (ne pas courir) soit utilisée comme prémisse argumentative la banalise, ce qui rend d'autant plus exceptionnel le choix du protagoniste de courir « in spite of his poor health ». L'opposition entre un plan concret (son état de santé) et un autre plus abstrait (vouloir prouver quelque chose à sa fille) rend probablement son choix encore plus admirable aux yeux du lecteur que s'il avait sacrifié sa santé pour gagner de l'argent ou une médaille<sup>414</sup>. Dans l'extrait (147), on retrouve à la fois des connecteurs qui relient directement la réaction au nœud la précédant (« but Japan equalized » et « although [nœud], [réaction] ») et une phrase juxtaposée composée d'une micro-séquence descriptive (« the Japanese were smiling before the shootout ») et une explicative (« their resilience was unbroken ») qui finalement composent, elles aussi, une réaction au problème du nœud.

Dans l'exemple (148), la ré-action des protagonistes est soit explicite, soit implicite, selon l'interprétation du texte : sachant que l'équipe arrive au Canada sans matériel (nœud, problème), il est possible d'imaginer à la fois qu'ils ont demandé de l'aide (demande qui serait donc effacée sur le plan linguistique et narratif) et qu'ils l'ont reçue, soit que l'aide a été initiée par les autres équipes de manière spontanée. C'est plutôt cette dernière interprétation que les auteurs mettent en scène en effaçant une possible demande d'aide dont l'agent serait l'équipe jamaïcaine et en insérant en guise de personnages adjuvants<sup>415</sup> les autres équipes nommées à travers une collectivisation qui n'en fait émerger aucune.

---

<sup>414</sup> Pourvu que le lecteur se place dans une perspective où le sacrifice de la santé pour gagner une médaille ou de l'argent ferait preuve de matérialisme et que ce dernier soit chargé d'une connotation négative à ses yeux.

<sup>415</sup> Leur empressement d'aider l'équipe jamaïcaine est d'ailleurs en parfaite harmonie avec le discours olympique de paix et collaboration, comme le soulignent les auteurs. Il rappelle également les remarques de Mori sur la déclinaison de l'objet adjuvant en tant que personne dans la narration traditionnelle japonaise (1987 : 80).

Finalement, nous sommes face à une diversité de ré-actions qui vont d'une conséquence attendue ((144), (145)) à une opposition marquant une résistance ((146), (147)), en passant aussi par une demande ou réception d'aide (148). Sur le plan linguistique, les ré-actions sont soit liées au nœud à travers des connecteurs marquant une opposition, soit simplement juxtaposées.

### 8.3.7 Dénouement

En présence d'un problème ou obstacle comme celui qui est présenté dans le nœud, les narrations longues ont tendance à présenter un premier échec, avant de donner la possibilité aux personnages de s'améliorer. C'est le cas dans les exemples ci-dessous :

- (149) Kanakuri participated in the 1912 Stockholm Olympics. The day of the marathon race was so hot that he got sick. He fainted during the race. When he woke up, the race was already over. He was recorded as "a missing person". [MW1 44]
- (150) He decided to run, in spite of his poor health. [...] When the winner, Billy Mills, crossed the finish line, Karunananda was four laps behind. Many runners had passed him as many as four times. When the leaders crossed the finish line, Karunananda did not have to continue running the full distance. [CR1 167]
- (151) In my second year, I went to a shogi *dojo* in Hachioji, where I participated in a children's tournament. I didn't qualify for the final, but I enjoyed the games. [CR2 19]

Dans les deux premiers extraits, la structure syntaxique est très similaire, avec une proposition subordonnée circonstancielle de temps suivie d'une proposition décrivant une situation qui implique l'échec du protagoniste. Dans l'exemple (150), cette structure est répétée deux fois, avec une anaphore nominale infidèle pour la subordonnée qui souligne à deux reprises la défaite du protagoniste. Cependant, cette dernière n'est jamais nommée directement, tout comme dans les exemples (149) et (151). En effet, les auteurs préfèrent éviter une nomination trop directe au profit de structures synonymiques (« I didn't qualify for the final »), plus euphémiques (« Karunananda did not have to continue running the full distance »), voire de simples constats (« Billy Mills crossed the finish line » ou « the race was already over »). Dans tous ces cas, les auteurs s'appuient sur une connaissance partagée du monde de la part du lecteur qui lui permet de comprendre l'information sous-entendue (à savoir, la défaite du personnage).

À notre avis, la raison pour laquelle la défaite est ici indicible n'est pas tant une vision non-consensuelle de ces événements en tant que définisseurs d'un échec : étant donné qu'il y a un consensus sur le fait que, dans une compétition sportive, le gagnant est celui qui remporte une médaille, ici nous ne sommes pas face aux limites de ce que l'on peut dire (ou que l'on doit taire)



au sein d'une formation discursive (Orlandi, 2007/2011 : 73-74). En effet, il faudrait plutôt chercher les origines de cette indicibilité dans la resignification de "perdant" et "gagnant" que les auteurs tentent d'opérer à travers ces narrations. En explicitant la défaite à travers le mot lui-même ou l'utilisation du qualificatif "perdant" pour les personnages, ils rentreraient dans le discours qu'ils tentent de refuser, alors ils choisissent de taire l'échec en présentant les faits de manière euphémique pour que le lecteur infère la défaite sans pour autant qu'elle soit nommée clairement. De cette manière, du moins dans les mots des auteurs, les protagonistes ne sont presque jamais<sup>416</sup> des perdants.

Dans les deux autres textes, le dénouement est positif :

(152) Spectators quickly took to the Jamaican team, cheering them on and offering encouragement. The Jamaicans improved with every practice run and impressed the judges with their fast starts. [CR1 171-172]

(153) Nadeshiko Japan has come into glorious bloom. The national soccer team's victory at the Women's World Cup is the most magnificent achievement in Japanese soccer history.

Japan beat the United States in a penalty shootout in the final to become world champion for the first time. Nadeshiko had never beaten the United States before. In the final, the United States - the world's top-ranked side - took the lead twice but Japan equalized each time, sending the game to a penalty shootout. The Japanese players were smiling before the shootout; their resilience was unbroken.

Although the Americans were bigger and stronger, Nadeshiko never gave up as they dug deep, won the penalty shootout, and became World Cup champions. [CR2 46]

Nous n'allons pas nous attarder sur le cas de l'extrait (152), puisqu'il s'insère dans le même type de narration que les textes précédents et qu'il sera suivi lui aussi d'une défaite (cette fois-ci, nommée explicitement). En revanche, l'exemple (153) est différent pour deux raisons : tout d'abord, puisqu'il s'agit d'une victoire (comme illustré par le Tableau 8.9, le récit de Nadeshiko Japan n'a pas de double nœud et l'échec n'est donc pas présent ici) ; ensuite, parce que cet extrait montre encore une fois un morcellement du moment narratif qui intéresse davantage les lecteurs de l'article, à savoir la victoire de l'équipe de football. Celle-ci est d'abord présentée sous forme d'évidence dès les premières lignes du texte à travers sa position thématique, le déterminant défini et la nominalisation (« la victoire »), puis elle est reprise sémantiquement par les verbes « [to] beat », « [to] become world champion / World Cup champions » et enfin « [to win] ». Du point de vue narratif, l'ordre chronologique des éléments n'est pas respecté : la qualification de l'équipe

---

<sup>416</sup> Nous avons déjà vu la présence de « losers » et de « slowest » dans les titres de deux unités. Les deux dernières occurrences marquant explicitement la perte se trouvent dans les exemples (154) et (158).

japonaise pour la finale est connue (donc non-mentionnée), les moments saillants du match (les États-Unis qui marquent des buts, « took the lead », suivis des buts de l'équipe japonaise) racontés après qu'a déjà été révélé la présence d'un « penalty shootout » ; ce dernier est repris fidèlement trois fois (d'abord avec le déterminant indéfini, puis avec le déterminant défini) dans une description qui mène, finalement, à une troisième mention de la victoire. Comme nous l'avions anticipé, cette organisation différente des autres supports dépend du fait que la séquence est présentée par le biais d'un article de journal.

### 8.3.8 *Seconds nœuds, ré-actions et dénouements*

À l'opposé de l'article de presse sur Nadeshiko Japan, qui passe du penalty réussi à la situation finale, pour les autres personnages le chemin vers la victoire est plus long. De manière très concise, la première défaite provoque généralement une inspiration ou n'efface pas un sentiment de détermination qui fait que les personnages continuent de se battre pour obtenir, plus tard, une récompense pour leurs efforts. Contrairement aux sections précédentes, dans celle-ci nous allons examiner plusieurs moments narratifs à la fois, de manière à ne mettre en évidence que leurs caractéristiques les plus marquantes.

(154) Spectators quickly took to the Jamaican team, cheering them on and offering encouragement. The Jamaicans improved with every practice run and impressed the judges with their fast starts. If life were a movie, the Jamaican team would have found a way to beat the Europeans and Americans. In real life, they failed. They were able to make four runs but finally they lost control and crashed out. They were losers in official terms, but they were heroes to everyone who watched their courageous efforts. [...] But the story did not end here. The Jamaican team continued to compete and to improve. In 1994, in the Winter Olympics in Norway, they finished ahead of the United States, Russia, Japan, and France. They finally became winners in real life as well. [CR1 171-173]

Ici, nous pouvons observer une description très directe et explicite de l'échec de l'équipe jamaïcaine à travers la phrase « they failed », la description factuelle de leur accident, ainsi que la définition de l'équipe avec le terme « losers » (bien que celui-ci soit nuancé par « in official terms » et par la proposition qui suit, en opposition à la doxa). Ce défi constitue le deuxième nœud narratif qui pousse l'équipe à continuer de s'améliorer (deuxième ré-action), pour, finalement, obtenir une victoire (deuxième dénouement). D'un point de vue linguistique, on souligne le connecteur « but » qui permet aux auteurs d'introduire la fin négative de la première compétition (après un début positif), ainsi que le même connecteur, quelques lignes plus tard, pour indiquer que l'histoire ne

s'est pas terminée sur un échec. Des organisateurs spatio-temporels introduisent le nouveau contexte où les personnages vivent leur dénouement positif.

Pour Karunananda, l'implication de la défaite ne comporte pas la fin de la course :

(155) When the leaders crossed the finish line, Karunananda did not have to continue running the full distance. However, he stayed on the track, alone, still running.

The first time he came around the track alone, people in the stands laughed and even jeered. But Karunananda kept on running. The second and third times he came around, the crowd grew quiet. When Karunananda came around the final bend of the final lap, he began to sprint. The people in the stands rose to their feet in a standing ovation. The jeers turned to cheers as Karunananda crossed the finish line.  
[CR1, 167-168]

Ici aussi, la conjonction d'opposition « however » signale une certaine surprise face à la réaction qui était attendue et crée un second nœud narratif. Celui-ci est suivi d'une micro-séquence descriptive, où l'alternance entre le public et l'athlète en tant qu'agents rythme les étapes de la course et souligne le changement de réaction du public (seconde ré-action). Le second dénouement est constitué par la fin de l'épreuve en elle-même, mais surtout par le changement opéré au niveau du public, comme le souligne la rime dans « the jeers turned to cheers » et la portée axiologique de « rose to their feet » (par rapport à un plus neutre “stood up”) et de « standing ovation », les deux affichant un enthousiasme très fort.

La séquence de Kanakuri est plus brève et légèrement différente : dans son cas, le second nœud est séparé de la première partie de la narration aussi bien au niveau graphique (un nouveau paragraphe) que temporel, comme on le voit grâce aux organisateurs spatio-temporels qui indiquent le passage de plus de 50 ans de la première course.

(156) In 1967, Kanakuri was invited to the 55<sup>th</sup> anniversary event of the Stockholm Olympics. The committee prepared a special finish line for him. As he crossed it, an announcement said, “Kanakuri from Japan completed his run! The time was 54 years, 8 months, 6 days, 5 hours, 32 minutes, and 20.3 seconds.” This is the slowest record in Olympic history and surely nobody will break it. [MW1 44]

Ici, les marques linguistiques faisant écho à celles de la première situation initiale, le lecteur se retrouve presque face à une “nouvelle” narration. De plus, le protagoniste est “passif”, dans le sens où les agents qui lui donnent une seconde chance de terminer le marathon sont représentés par « the committee ». Grâce à l'usage à la fois d'une collectivisation (s'agissant d'un groupe) et d'une fonctionnalisation (le groupe étant défini par sa fonction dans le contexte), le comité ne ressort pas par rapport à l'individu, qui reste le protagoniste de la narration bien qu'il ne soit pas

à l'origine de ce deuxième nœud. La course en elle-même (seconde ré-action dans cette narration) est implicite et sûrement plus symbolique que réelle, les médias ne parlant que du “franchissement de la ligne d'arrivée” plutôt que de la course elle-même<sup>417</sup>, ici présupposée par la subordonnée « as he crossed [the finish line] ». Le dénouement est représenté par l'annonce de la fin de l'épreuve, encore une fois par un agent indéfini.

Dans l'exemple relatif à Habu, la défaite du premier dénouement, associée au fait d'avoir apprécié le jeu, mène au second nœud narratif, représenté par son envie de s'améliorer :

(157) In my second year, I went to a shogi *dojo* in Hachioji, where I participated in a children's tournament. I didn't qualify for the final, but I enjoyed the games. I wanted to become a better player, and I started to go to the *dojo* for practice. [...] **In your professional career, you've won over 70 percent of the games. Are you always confident when you make a move?** [CR2 19-20]

Ici, l'action accomplie de ne pas se qualifier s'oppose à la ré-action à l'aspect non-accompli de “commencer à s'entraîner”. Sur le plan lexical, le choix du verbe “commencer” présuppose l'absence de la même action auparavant, ce qui peut mener à deux interprétations : “avant cette défaite, Habu ne s'était jamais entraîné”, ou alors “avant cette défaite, Habu ne s'était jamais entraîné *sérieusement*”, ce qui peut être suggéré également par la présence du *dōjō* dans sa phrase, fournissant un cadre formel (et donc sérieux). Ni le joueur ni le journaliste ne s'attardent sur l'entraînement précédant le premier échec au tournoi : de cette manière, cette défaite semble presque plus naturelle et moins grave que celle d'un joueur qui se serait entraîné davantage ou d'un athlète comme dans les exemples précédents. Le second dénouement est représenté, sur le plan narratif, par de nombreuses victoires, mais celles-ci ne sont pas racontées par le protagoniste, puisqu'elles sont introduites en position thématique par le journaliste dans l'une de ses questions (en gras dans l'exemple). Comme nous l'avons vu à travers les premières phrases qui introduisent le personnage en début d'unité avant le texte à proprement parler, le succès de Habu (et donc ses victoires) est présenté comme connu par les auteurs, qui ont néanmoins besoin de le réaffirmer de temps à autre, ne serait-ce qu'en position thématique<sup>418</sup>.

---

<sup>417</sup> Nous n'avons pas réussi à trouver d'informations plus précises à ce sujet, mais il nous paraît improbable que l'on ait demandé à un homme de 76 ans de courir plusieurs kilomètres. L'interprétation la plus logique, selon nous, est qu'on ait marqué la ligne d'arrivée et que l'on ait demandé à Kanakuri de courir symboliquement quelques mètres avant de la franchir.

<sup>418</sup> Suivant les réflexions de von Münchow (2018), cela indiquerait plutôt un statut en déclin de la représentation plutôt qu'une évidence absolue, qui pourrait être complètement tue.

Par ailleurs, nous signalons la présence unique dans l'extrait (157) du verbe « gagner », absent des autres séquences. En effet, si la défaite n'est pas explicitée, il en va de même pour la victoire : les auteurs parlent de « franchir la ligne d'arrivée » ((155), (156)) en général ou « avant » d'autres équipes (154), impliquant la première place. Dans le cas de Kanakuri et Karunananda, leur victoire étant symbolique, ce choix se comprend facilement. En revanche, il devient plus marqué pour l'équipe jamaïcaine, d'autant plus qu'il s'agit de celle qui est définie le plus souvent – et de manière plus directe – en tant que “perdante”, créant un déséquilibre entre ces deux définitions.

### 8.3.9 Situation finale

Si nous avons classé la victoire ou la fin de la compétition sous l'étiquette du dénouement, c'est que la situation finale répond, selon nous, à un autre événement : celui de la postérité.

- (158) The jeers turned to cheers as Karunananda crossed the finish line. [...] Billy Mills, the winner, became famous. [...] But the heroic loser is also remembered. In 1965 Ichikawa Kon made a film called *Tokyo Olympiad*; Karunananda is on the screen as much as some of the winners. No one who was there that day in 1964 will ever forget the courageous young father who lost the race but won the hearts of millions. [CR1 168-169]
- (159) In real life, they failed. They were able to make four runs but finally they lost control and crashed out. They were losers in official terms, but they were heroes to everyone who watched their courageous efforts. Five years later, the movie *Cool Runnings* was made based on the Jamaican team's Olympic run of 1988. Although in real life the team crashed and lost, in the movie they pick up their bobsled and carry it across the finish line. They were losers in real life but winners on the screen. But the story did not end here. The Jamaican team continued to compete and to improve. In 1994, in the Winter Olympics in Norway, they finished ahead of the United States, Russia, Japan, and France. They finally became winners in real life as well. [CR1 171-173]
- (160) Kanakuri Shiso is known as “the Father of the Marathon” in Japan. Also, he is famous in Sweden as “the missing Japanese runner”. [...] an announcement said, “Kanakuri from Japan completed his run! The time was 54 years, 8 months, 6 days, 5 hours, 32 minutes, and 20.3 seconds.” This is the slowest record in Olympic history and surely nobody will break it. [MW1 44]
- (161) Habu Yoshiharu is one of the greatest shogi players in history. He is truly “King of the Board.” Here he talks with an interviewer about his experience as a professional shogi player. [CR2 19]<sup>419</sup>
- (162) **We all know that you have a great talent. How do you define your talent?** [CR2 24]
- (163) Nadeshiko Japan has come into glorious bloom. The national soccer team's victory at the Women's World Cup is the most magnificent achievement in Japanese soccer history. [...] They also were awarded a prize for fair play. [...] Everyone was amazed by the players' mental as well as physical strength. “We ran and ran - we were exhausted but we kept running,” said Sawa Homare, the MVP and the top scorer in the tournament. [...] Some people in disaster-devastated areas said the victory “inspired us to keep hanging in there.” Indeed, Nadeshiko Japan's remarkable performance has greatly encouraged the entire nation. [CR2 46-47]

---

<sup>419</sup> Cet extrait se situant intégralement dans le périphrase, nous le marquons en gris clair.

Dans ces extraits, on trouve des syntagmes verbaux comme « [to be] remembered », « [to be] known as », « [to be] famous as », « we all know that », voire l'affirmation que les protagonistes ne seront pas oubliés (« No one who was there that day in 1964 will ever forget » (158)). Comme nous l'avions affirmé dans l'analyse de la présentation des personnages, où certains supports dévoilent immédiatement la situation finale, cette déclaration de la popularité des personnages se fait souvent sur un ton affirmatif et à travers un présent de vérité (c'est le cas aussi dans l'exemple (161)). L'isotopie de la "renommée" est donc mobilisée pour valoriser les protagonistes des séquences.

De plus, un certain nombre d'exemples mentionnent également un effet allant au-delà d'une victoire, une relation plus émotive entre les actions des personnages et le ressenti du public : « the courageous young father who lost the race but won the hearts of millions » (158), « they were heroes to everyone who watched their courageous efforts » (159), ou encore « everyone was amazed by the players' mental as well as physical strength », « some people in disaster-devastated areas said the victory "inspired us to keep hanging in there." » et « Nadeshiko Japan's remarkable performance has greatly encouraged the entire nation », ces derniers tirés de l'extrait (163). Dans ces exemples, l'utilisation de marques directement ou indirectement axiologiques (comme « win [someone's] heart ») est très fréquente, que ce soit pour définir les protagonistes (« courageous », « remarkable ») ou la réaction du public (« amazed », « inspired », « greatly encouraged »). Par ailleurs, certaines victoires sont valorisées une fois de plus par un procédé de nomination (« the national soccer team's victory at the Women's World Cup is *the most magnificent achievement in Japanese soccer history* ») ou par une affirmation sur un ton de certitude construit grâce au temps au futur et à un adverbe intensifieur (« this is the slowest record in Olympic history and *surely nobody will break it* ») pour rendre le personnage exemplaire unique. Les protagonistes deviennent des « gagnants », voire des « héros » (159) immortalisés même à l'écran ((158), (159)).

En conclusion, non seulement les textes se présentent d'une manière ou d'une autre comme contestataires par rapport à la tendance à représenter uniquement des gagnants, mais ils essaient de montrer que les perdants aussi ont leurs victoires, soient-elles concrètes ou symboliques. De plus, la victoire en elle-même n'est pas l'objectif final, celui-ci étant atteint par la reconnaissance publique, l'inscription dans une mémoire collective et une immortalisation qui permettra aux générations futures de ne pas oublier les personnages qui en ont été protagonistes.

### *8.3.10 Récapitulatif*

Finally, à l'exception de Nadeshiko Japan (dont le genre de texte et le faible écart entre l'événement et le moment d'énonciation créent une structure narrative un peu différente), nous retrouvons partout des traits communs aussi bien sur le plan narratif que linguistique. Afin de résumer les caractéristiques principales observées grâce aux exemples du corpus, nous dressons un tableau récapitulatif (cf. Tableau 8.11).

Ce que nous retenons davantage de ces traits communs aux différentes séquences analysées ici est la mise en discours non explicite de la défaite des protagonistes, pourtant essentielle sur le plan narratif. La cause de cette particularité est à relier, selon nous, au message que les auteurs souhaitent transmettre à travers ces exemples et à leur positionnement concernant l'opposition entre "gagnants" et "perdants".

| Moments de la séquence narrative | Plan narratif                            | Plan linguistique                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situation initiale               | Présentation (personnage et compétition) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Syntagme nominal composé du nom propre (athlètes singuliers)</li> <li>- Syntagme nominal composé du nom commun (équipes)</li> <li>- Effets de désignations et dénominations plus ou moins stables</li> <li>- Temps au présent/futur (anticipation de la situation finale)</li> <li>- Temps au passé</li> <li>- Organismes spatio-temporels marqués (inscription dans une compétition particulière)</li> </ul> |
| Nœud                             | Obstacle                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposition subordonnée circonstancielle du temps pour le jour de la compétition</li> <li>- Temps au passé, informations factuelles</li> <li>- Rapport cause-conséquence (chaleur &gt; maladie)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                    |
| Ré-action                        | Résilience / demande d'aide              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juxtaposition de propositions (enchaînement temporel)</li> <li>- Connecteurs marquant une opposition, sous-entendu au niveau du nœud (impliquant la non-évidence de la réaction)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                   |
| Dénouement                       | Défaite                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposition subordonnée circonstancielle de temps + proposition qui décrit de manière factuelle la situation de défaite</li> <li>- Défaite non explicitée sur le plan linguistique, synonymie, euphémisation, présupposé.</li> </ul>                                                                                                                                                                          |
| Nœud (2)                         | Seconde chance / motivation              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connecteurs marquant une opposition par rapport au dénouement (sous-entendu : non-évidence de la réaction)</li> <li>- Temps au passé (choix : action accomplie)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                    |
| Ré-action (2)                    | Persévérance, amélioration               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbes à la forme non-accomplie (processus d'entraînement long)</li> <li>- Marquage d'un changement</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Dénouement (2)                   | Victoire, réussite                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organismes spatio-temporels (le contexte/moment de la victoire)</li> <li>- Verbes à la forme accomplie (victoire, réussite)</li> <li>- Synonymie pour le verbe « gagner »</li> <li>- Marques axiologiques (aspect extraordinaire de la victoire)</li> </ul>                                                                                                                                                   |
| Situation finale                 | Consécration                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Isotopie de la postérité (verbes signalant la renommée / s'opposant à un oubli)</li> <li>- Verbes au présent / futur (postérité)</li> <li>- Marques axiologiques (ressenti du public, inscription dans la mémoire)</li> <li>- Redéfinition de la victoire, inscription dans une postérité</li> </ul>                                                                                                          |

**Tableau 8.11** Récapitulatif de l'image archétypale du vainqueur



## 8.4 Les personnages dans les manuels de FLE

Dans ce chapitre, nous proposons une vue d'ensemble des personnages présents au sein des manuels de français, de manière à pouvoir comparer nos constats à ceux qui ont été faits pour les ouvrages d'anglais. Étant donné que ce sous-ensemble du corpus ne comporte pas de personnages exemplaires à proprement parler, nous nous focaliserons davantage sur un certain nombre de choix qui sont adoptés face à la narration en général, nous basant sur des informations qui nous viennent des entretiens avec les auteurs. À la fin du chapitre, nous proposons une interprétation causale pouvant expliquer l'absence de personnages exemplaires en FLE.

### 8.4.1 Caractéristiques générales des personnages en FLE

Comme nous l'avons indiqué dans les chapitres précédents, les manuels de FLE présentent des différences structurelles non négligeables de la plupart des méthodes d'EFL. Toutefois, la mention dans les manuels de langues de personnes ayant réellement existé (qu'elles soient toujours en vie ou non) n'est pas un apanage de l'anglais langue étrangère. Ainsi, il nous semble pertinent de nous interroger sur leurs caractéristiques en FLE, en particulier après avoir présenté un panorama des personnages "non-exemplaires" pour l'anglais (cf. 8.1.3) en termes de sexes d'origine, nationalités et métiers : ces mêmes critères peuvent être utilisés pour classer les personnages dans les manuels de français pour obtenir un cadre de comparaison pertinent. Finalement, nous signalons que, dans le FLE, certains auteurs semblent prêter une attention particulière à certains de ces aspects : c'est le cas notamment dans *Destination Francophonie*, qui affiche dès son titre une posture impliquant une représentation diversifiée de cultures francophones et – par conséquent – de ses personnages.

Dans les manuels de FLE on constate une absence de personnages transmettant un message moral au sein de séquences descriptives, explicatives, argumentatives<sup>420</sup> (la troisième catégorie que nous avons évoquée pour les personnages des manuels d'EFL, cf. 8.1.2) ou encore narratives. Néanmoins, les deux premières catégories utilisées pour dresser un état des lieux des personnages

---

<sup>420</sup> Nous signalons tout de même la présence d'un passage sur le refus du racisme dans *Destination Francophonie* qui inclut Léopold Sédar Senghor et Aimé Césaire : « Le Sénégalais Léopold Sédar Senghor est le poète africain francophone le plus célèbre. Il a créé avec son ami martiniquais Aimé Césaire le concept de « négritude ». Cette notion exprime le refus du racisme contre les noirs et la réhabilitation de la culture africaine. » [DFR 36]. Cet extrait étant extrêmement bref et, surtout, le sujet se déplaçant des deux personnages à la notion elle-même (plutôt que de dire "à travers cette notion, ils ont exprimé le refus du racisme"), nous n'avons pas inclus Senghor et Césaire dans la troisième catégorie de personnages.

“non exemplaires” en EFL sont pertinentes pour les manuels de français aussi : dans la première, nous avons classé les personnages apparaissant à l’intérieur des textes principaux ou d’encadrés ; dans la deuxième, nous avons inséré les personnalités qui figurent dans des exercices ou activités de systématisation linguistique. Afin de respecter une cohérence comparative avec les manuels d’EFL dont nous n’avons pas inclus de cahiers d’exercices, nos remarques concernent uniquement les personnages du livre principal (d’autant plus qu’une analyse des cahiers d’exercices montre qu’il n’y a pas de véritable différence au niveau statistique). Ci-dessous, nous présentons un premier tableau où les personnages sont divisés par sexe de naissance, en écho au Tableau 8.2 pour les méthodes d’anglais.

| Sexe | CATÉGORIE 1<br>(Dans le texte principal) |       |         | CATÉGORIE 2<br>(Exercices) |       |         | TOTAL (CAT. 1+2) |     |         |
|------|------------------------------------------|-------|---------|----------------------------|-------|---------|------------------|-----|---------|
|      | Occ.                                     | Total | %       | Occ.                       | Total | %       | Occ.             | TOT | % TOT   |
| ?    | 2                                        | 71    | 2,82 %  | 0                          | 31    | 0 %     | 2                | 102 | 1,96 %  |
| /    | 2                                        | 71    | 2,82 %  | 1                          | 31    | 3,23 %  | 3                | 102 | 2,94 %  |
| F    | 8                                        | 71    | 11,27 % | 8                          | 31    | 25,81 % | 16               | 102 | 15,69 % |
| H    | 59                                       | 71    | 83,10 % | 22                         | 31    | 70,97 % | 81               | 102 | 79,41 % |

**Tableau 8.12** Classement des *personnages* dans les manuels de FLE selon le sexe de naissance

Tout d’abord, face à un nombre d’occurrences de personnages “non-exemplaires” similaire dans les deux sous-ensembles du corpus (142 en EFL et 102 en FLE), on constate une proportion encore plus inégalitaire entre personnages masculins et féminins en FLE qu’en EFL<sup>421</sup>. Cette disparité entre genres nous semble d’autant plus significative qu’elle se réalise notamment dans des manuels rédigés soit par une équipe entièrement féminine (comme celle de *Amélie et Kenzo*), soit par une équipe mixte (une autrice et un auteur pour *Destination Francophonie*)<sup>422</sup>, invalidant l’hypothèse concevable que la prédominance de personnages masculins en EFL dérive de la présence plus importante d’hommes dans les équipes de rédaction des manuels d’anglais<sup>423</sup>. Il ne faudrait pas non plus voir dans l’origine japonaise des auteurs des méthodes d’EFL une raison

<sup>421</sup> Où nous avons recensé 17,61% de personnages féminins contre 63,38% de personnages masculins.

<sup>422</sup> Nous citons ces deux ouvrages, car il s’agit de ceux où se trouvent la plupart des occurrences recueillies pour les personnages “non exemplaires”. Dans le premier cas, les 29 personnages masculins cités dans l’ouvrage apparaissent (à une exception près) au sein d’encadrés de civilisation : il s’agit de peintres, architectes, rois et empereurs évoqués dans des textes qui présentent différents endroits de France (Montmartre, la Bourgogne, Lyon et ainsi de suite). Dans le deuxième, qui se détache pourtant des autres titres en raison d’une représentation très égalitaire de la francophonie, seules cinq femmes sont citées (deux écrivaines, deux chanteuses, une actrice), face à 21 personnages masculins (notamment écrivains et chanteurs).

<sup>423</sup> Dont témoigne Hardy (2015 : 38).

pouvant expliquer cette disparité de genres<sup>424</sup>, puisque des équipes mixtes aussi bien en termes d'origines ethniques que de sexes finissent par obtenir des résultats similaires. Une interprétation approfondie des causes à la base de ce manque d'égalité dépasserait les possibilités de cette étude, mais il nous semble pertinent d'établir quelques distinctions. En effet, dans les manuels d'EFL les personnages masculins sont, pour la plupart, vivants ou alors d'une génération qui est décédée vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle, voir au début du XXI<sup>e</sup> ; ils sont liés à un domaine en évolution rapide comme celui des sciences dites "dures" (ou alors à des domaines artistiques) et servent de modèles à de jeunes lecteurs. Dans le cas du FLE, la majorité des personnages sont des peintres ou des écrivains ; l'objectif, en les nommant, n'est pas de fournir un modèle de vie, mais plutôt de faire référence à un passé européen glorieux à travers la remémoration de noms célèbres. Cette pratique nous semble tout à fait correspondre aux tendances de l'enseignement en France, où nombre d'articles scientifiques et de presse signalent depuis longtemps une sous-représentation, entre autres, des femmes en littérature (Huot, 1989 ; Mang, 1995 ; Planté, 2003 ; Berton-Schmitt, 2005 ; Wieviorka, 2004 ; Sinigaglia-Amadio, 2010)<sup>425</sup> menant à la création d'ouvrages conçus précisément pour combler cette disparité<sup>426</sup>. Il nous semble également possible de formuler l'hypothèse que dans le cas du EFL, le plus grand contrôle exercé sur le manuel aussi bien de la part du Ministère de l'Éducation que des acteurs de l'enseignement pourrait être un facteur favorable à l'inclusion de personnages féminins dans les textes : nous supposons que les critiques avancées depuis longtemps par le monde académique sur la sous-représentation des femmes dans les manuels sont connues, ne serait-ce qu'en partie, par les professionnels du domaine éducatif et que cela influence leurs pratiques. Bien que le résultat ne soit pas dramatiquement différent, il est aussi possible que le nombre plus élevé d'acteurs impliqués, ainsi que les nombreuses étapes de révision du manuel, portent par moments à des modifications (telles qu'une révision des personnages évoqués) auxquelles les ouvrages du FLE seraient moins soumis en raison de leurs conditions de production.

En ce qui concerne les nationalités des personnages, dans le corpus d'anglais nous avons constaté une prédominance de personnages japonais dès lors que l'espace disponible était plus conséquent

---

<sup>424</sup> Les articles scientifiques et monographies consacrés au sexisme au Japon ne manquent pas, ce qui pourrait mener à l'établissement d'un rapport de cause à conséquence trop rapide pour les constats concernant la sous-représentation des femmes dans les manuels d'EFL.

<sup>425</sup> Nous signalons également cet article de l'Observatoire des inégalités : <https://www.inegalites.fr/La-place-des-femmes-dans-les-manuels-scolaires> (consulté en décembre 2020).

<sup>426</sup> Notamment le volume *Des femmes en littérature* écrit par Belhouchat, Idels, Villeneuve et Bizière, paru en 2018 chez Bélin Éducation.

ou que ces derniers portaient un message, alors que dans la deuxième catégorie (exercices) il existait un équilibre entre personnages japonais et états-uniens. Il serait donc possible d’imaginer une situation similaire dans les manuels de FLE, en remplaçant les États-Unis par les pays francophones, or cela n’est pas le cas :

| Nationalité               | CATÉGORIE 1 |       |         | CATÉGORIE 2 |       |         | TOTAL (CAT. 1+2) |     |         |
|---------------------------|-------------|-------|---------|-------------|-------|---------|------------------|-----|---------|
|                           | Occ.        | Total | %       | Occ.        | Total | %       | Occ.             | TOT | % TOT   |
| Algérienne                | 3,5         | 71    | 4,93 %  | 0           | 31    | 0 %     | 3,5              | 102 | 3,43 %  |
| Autrichienne              | 0           | 71    | 0 %     | 1           | 31    | 3,23 %  | 1                | 102 | 0,98 %  |
| Belge                     | 5,5         | 71    | 7,75 %  | 0           | 31    | 0 %     | 5,5              | 102 | 5,39 %  |
| Britannique               | 1           | 71    | 1,41 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 2                | 102 | 1,96 %  |
| Camerounaise              | 0,5         | 71    | 0,70 %  | 0           | 31    | 0 %     | 0,5              | 102 | 0,49 %  |
| Espagnole                 | 1           | 71    | 1,41 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 2                | 102 | 1,96 %  |
| États-Unienne             | 0           | 71    | 0 %     | 3           | 31    | 9,68 %  | 3                | 102 | 2,94 %  |
| Française (hexagone)      | 43          | 71    | 60,56 % | 17          | 31    | 54,84 % | 60               | 102 | 58,82 % |
| Guadeloupéenne            | 2           | 71    | 2,82 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 3                | 102 | 2,94 %  |
| Israélienne/Palestinienne | 1           | 71    | 1,41 %  | 0           | 31    | 0 %     | 1                | 102 | 0,98 %  |
| Italienne                 | 2           | 71    | 2,82 %  | 0           | 31    | 0 %     | 2                | 102 | 1,96 %  |
| Japonaise                 | 1           | 71    | 1,41 %  | 5           | 31    | 16,13 % | 6                | 102 | 5,88 %  |
| Marocaine                 | 1           | 71    | 1,41 %  | 0           | 31    | 0 %     | 1                | 102 | 0,98 %  |
| Martiniquaise             | 1           | 71    | 1,41 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 2                | 102 | 1,96 %  |
| Néerlandaise              | 2           | 71    | 2,82 %  | 0           | 31    | 0 %     | 2                | 102 | 1,96 %  |
| Québécoise                | 4           | 71    | 5,63 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 5                | 102 | 4,90 %  |
| Sénégalaise               | 2           | 71    | 2,82 %  | 1           | 31    | 3,23 %  | 3                | 102 | 2,94 %  |
| Vietnamienne              | 0,5         | 71    | 0,70 %  | 0           | 31    | 0 %     | 0,5              | 102 | 0,49 %  |

**Tableau 8.13** Classement des *personnages* dans les manuels de FLE selon la nationalité<sup>427</sup>

Face à un “hexagocentrisme” diffusé dans les manuels de FLE en Asie, il nous a semblé important de séparer, dans ce tableau, les régions, départements et territoires d’outre-mer français (Guadeloupe, Martinique) de la France hexagonale et ce dans le but de montrer plus facilement

<sup>427</sup> Nous précisons que dans le cas de Faudel (chanteur franco-algérien, naturalisé marocain) nous avons comptabilisé uniquement les nationalités d’origine (0,5 française et 0,5 algérienne). Dans le cas d’anciennes colonies comme le Viêt Nam, nous avons classé Marguerite Duras (née au Viêt Nam à l’époque où le pays faisait partie de l’Indochine française et issue d’une famille française) comme « française » et la chanteuse Quỳnh Anh (née en Belgique de parents vietnamiens et revendiquant fortement son origine vietnamienne) comme « belge d’origine vietnamienne » (0,5 belge et 0,5 vietnamienne).

des représentations intégrant davantage la francophonie. Les résultats montrent que les personnages évoqués dans les ouvrages de FLE sont majoritairement originaires de la France hexagonale, les exceptions étant plutôt anecdotiques et, par ailleurs, issues dans la plupart des cas du même manuel (les personnages algériens, belges, camerounais, guadeloupéens, martiniquais, québécois, sénégalais et vietnamiens apparaissent tous dans *Destination Francophonie*). Une différence digne de note en opposition aux manuels d'EFL est la très faible présence de personnages japonais, à la fois dans la première et dans la deuxième catégorie, bien que cette dernière comporte plus d'occurrences<sup>428</sup>, probablement dans un souci de reconnaissance immédiate du référent. Ce besoin semble d'ailleurs reflété par la présence d'autres personnages issus de la culture populaire, comme le compositeur autrichien Mozart [ES1 19], l'écrivaine britannique Agatha Christie [VTP 9], ou encore de personnalités états-uniennes comme Madonna, Angelina Jolie ou Barak Obama [VTP 9]. Malgré tout, les personnages français demeurent dix fois plus représentés que les personnages japonais, écart qui se creuse davantage lorsque l'on compare ces données avec celles des autres nationalités.

Comme l'indique une remarque émergée lors de l'un des entretiens avec les auteurs des manuels de FLE, si les chiffres montrent une présence très déséquilibrée entre personnages masculins et féminins, Français d'hexagone ou d'autres origines, cela s'explique parfois en raison des multiples rééditions et a peu, voire rien, à voir avec les choix d'origine des auteurs. Ainsi l'un des auteurs avait la volonté d'inclure une représentation de la francophonie, ne serait-ce que subtile :

AUT : Tout à l'heure – oui – tout à l'heure on parlait de... de petites sources de discussion entre nous au sujet d'aspects culturels avec ma collègue, je me souviens maintenant, je me souviens que j'avais – j'avais voulu introduire un aspect... un aspect francophone, alors c'est c'est subliminal, hein, mais je me souviens quand on parlait des langues

CHE : [acquiesce]

AUT : y a un dialogue où... un des – un des narrateurs dit qu'il parle français, anglais... et wolof.

CHE : [acquiesce]

AUT : Voilà. Et je sais que – je me souviens que ma collègue avait tiqué – je me souviens qu'elle m'a dit « wolof ? qu'est-ce c'est ? pourquoi t'as choisi ça » parce que voilà pour elle c'était – c'était une langue où... elle voyait pas l'intérêt d'introduire ce – cet aspect lexical elle avait pas senti la nécessité, ça l'avait un petit peu étonnée, voilà et donc j'avais été obligé de – de défendre un petit peu ma – mon choix en voulant lui montrer que ben voilà c'était intéressant de de parler des langues africaines aussi, de voir que y a pas QUE les grandes langues dans la vie et que y a des langues qui sont importantes mais qui ne sont pas

---

<sup>428</sup> Dans le détail, dans la première catégorie on trouve le réalisateur Akira Kurosawa [VTP 24] cité dans un dialogue. Dans la deuxième, on a une représentation graphique de deux personnages de fiction (Chihiro de *Le voyage de Chihiro* [VTP 13] et Doraemon de l'ouvrage éponyme [ES1 19]), ainsi que de la mention d'un écrivain (Haruki Murakami [A&K 54], [VTP 9]) et d'un joueur de tennis (Kei Nishikori [ES2 38]).

forcément connues au Japon mais que dans des – dans la sphère francophone par exemple, le wolof c'est une langue importante. Voilà. Je me souviens qu'y avait cet aspect-là, par exemple, hein.

Cependant, une fois l'exercice retrouvé en feuilletant l'ouvrage, on remarque clairement une différence entre la première version et la dernière :

AUT : Ça va ? Donc vous voyez ? Regardez, le nom LEROI, prénom LUC, nationalité FRANÇAISE, profession AVOCAT, adresse Paris, langues : français anglais allemand. Et à côté PERCEVAL, FRANÇOIS, nationalité SÉNÉGALAISE profession étudiant en économie, adresse Paris, langues : français, anglais, wolof.

CHE : [clique langue] d'accord oui ça...

AUT : [inaud.] là voilà donc j'avais un... j'avais voulu introduire euh une identité je dirais d'*étudiant* africain qui étudie en France et donc qui parle LE wolof aussi, voilà.

CHE : D'accord.

[CHE montre à AUT la version la plus récente de ce passage]

AUT : Donc *maintenant* elle est américaine oui c'est ça, « Alice Bersin », New York, elle est *américaine*... *voilà*... elle travaille chez Toyota et habite à Nagoya, voilà, quelqu'un de beaucoup plus consensuel, tout à fait.

CHE : [rire] ça se peut

AUT : [rire] voilà.

Cet échange nous montre bien que parfois la volonté des auteurs d'inclure des personnages représentant une francophonie plus large peut se heurter à une incompréhension des collègues et que, nonobstant un gain de cause initial, les rééditions successives tendent parfois à effacer ces dimensions plurielles et marquées au profit d'une image plus stéréotypique du français et de la France<sup>429</sup>.

Nous terminons cet aperçu des personnages dans les manuels de FLE en précisant leurs métiers et les proportions de ces derniers par rapport à la totalité des occurrences. Contrairement aux manuels d'anglais, nous n'avons pas trouvé d'exemples de fonctionnalisations (« chercheurs ») pouvant indiquer des groupes de personnes, comme c'est le cas dans d'autres méthodes de FLE (il suffit de penser aux « philosophes » des Lumières ou aux « impressionnistes », « surréalistes » et ainsi de suite). Les personnages sont présentés individuellement, le plus souvent sans préciser leur métier, ce qui sous-entend le statut d'évidence de l'information aux yeux des auteurs. En termes de représentations, nous avons vu que les manuels d'EFL ont tendance à mettre en avant des postes liés aux sciences, suivis par un certain nombre de métiers du domaine artistique. Dans le

---

<sup>429</sup> En effet, la même réflexion s'applique aussi aux encadrés de civilisation, que les auteurs nous ont parfois décrits comme étant censés représenter autre chose que Paris ou alors des monuments parisiens mais moins connus – descriptions se trouvant être en contraste avec les toutes dernières éditions des manuels, où nous avons constaté une représentation plus stéréotypée ou encore un effacement des encadrés portant sur ces sujets.

FLE, le constat est différent, puisque la plus grande majorité des métiers font partie du champ artistique : on sollicite notamment les beaux-arts (17 peintres, trois architectes, un paysagiste, un sculpteur et un auteur de BD), l'écriture (19 écrivains et un parolier) et la musique (19 chanteurs-compositeurs au total). Non seulement le domaine artistique se trouve beaucoup plus représenté que dans les manuels d'EFL, mais le domaine des sciences "dures" est presque invisible, avec seulement trois mentions dans la totalité du corpus (deux pour Eiffel et une troisième pour les frères Lumière). De plus, en FLE on remarque la présence d'un certain nombre de personnages liés à des charges politiques (13 au total), anciens présidents, rois ou empereurs, ce qui n'est absolument pas le cas dans les manuels d'anglais, où le thème politique n'est pas abordé.

Finalement, le portrait général qui ressort en associant les profils des personnages nommés (ou représentés graphiquement) dans les manuels de FLE est plutôt inégalitaire, avec une prépondérance d'hommes d'origine française (hexagonale) dont l'importance est renforcée par leur historicité, la plupart d'entre eux faisant partie d'époques révolues : les apprenants se trouvent face aux "grands peintres" (Renoir, Monet, Van Gogh), aux "grands écrivains" (Molière, La Fontaine, Saint-Exupéry) et, dans une moindre mesure, à des chanteurs plus ou moins récents (Jacques Brel, Édith Piaf, Patricia Kaas, Céline Dion). En ce qui concerne ces derniers, nous imaginons que le décalage avec la génération actuelle est dû à la date de parution de la première édition de certains manuels du corpus et à une absence de révision des exemples d'une réédition à l'autre qu'il serait opportun d'interroger<sup>430</sup>.

L'axe temporel nous semble éclairant dans la mesure où il contribue malgré lui à l'effet d'éloignement entre le texte et les lecteurs : non seulement les apprenants de FLE ne sont pas sollicités en termes de connaissances partagées, mais les personnages présents dans les textes contribuent à renforcer une sorte d'image de "passé glorieux" de la France, exhibé à travers une pléthore de personnages masculins liés aux domaines artistiques. Lorsque l'on compare ces représentations à celles de l'EFL, ces dernières paraissent naturellement plus modernes ; de plus, le fait de toucher à des domaines valorisés au Japon (comme la technologie), de citer des personnages japonais, ainsi que des contextes proches de ceux des apprenants ne fait

---

<sup>430</sup> Notamment en raison de l'un des commentaires entendus pendant nos entretiens, où une autrice précisait qu'il y avait une révision régulière des pages de civilisation, des photos ainsi que de quelques noms : « Par contre lorsqu'il s'agissait de présidents de la république, voilà, dans les exercices, je me souviens qu'on avait changé les noms des personnages – Barak Obama, voilà [...] Madonna, avant c'étaient d'autres – qui ne parlaient plus aux étudiants, donc on a changé, voilà » [AUT].

qu'augmenter les possibilités de rapprocher le lecteur du texte (et par extension de la langue), au lieu de créer un écart comme celui qui se dresse en FLE.

#### 8.4.2 Deux postures face aux personnages

Face à l'absence de personnages exemplaires au sens du sous-genre actualisé dans les manuels d'EFL et au vu des caractéristiques des personnages (réels ou de fiction) cités dans le FLE, il reste une troisième figure dont nous n'avons pas fait état s'agissant des manuels d'anglais mais qui est très présente dans les manuels de français : les personnages de fiction créés *ad hoc* pour le manuel. Dans les manuels d'anglais, seuls deux ouvrages sur les huit analysés optent pour ce choix où des dialogues fabriqués entre les personnages fictifs du manuel mettent en scène différentes situations abordant les thèmes de l'unité, alors que dans le corpus de français on retrouve ce modèle dans sept volumes sur huit<sup>451</sup>.

La présence de ces personnages de fiction n'est pas nécessairement une condition entraînant la disparition des personnages exemplaires. En effet, un premier regard sur le corpus semblerait montrer deux tendances opposées : d'une part, les personnages exemplaires dont des bioses sont utilisées pour transmettre un message moral dans de longs textes narratifs, de l'autre, la présence de dialogues entre personnages de fiction sur des situations du quotidien n'impliquant pas nécessairement de références à des tiers. Ce dernier cadre décrit parfaitement la presque totalité des méthodes de FLE et aussi l'un des huit manuels d'anglais (*My Passport*). L'autre manuel d'EFL qui emploie des personnages fictifs au sein de dialogues fabriqués (*Vision Quest*), quant à lui, ne se prive pas de citer des personnes existant réellement au sein d'un dialogue ou dans un exercice, le deuxième cas de figure étant de loin le plus fréquent. Les manuels pour le collègue *Sunshine 1* et *Sunshine 2* qui font partie de notre corpus élargi nous permettent de constater, eux aussi, que, même à un niveau débutant, les auteurs arrivent à combiner ces deux dimensions : en effet, ils mettent en scène un dialogue entre personnages fictifs dont l'un devient un narrateur présentant des séquences à valeur morale ou encore des personnages exemplaires à proprement parler (cf. Image 8.7).

---

<sup>451</sup> La seule exception étant constituée par le manuel *Navi français* qui présente plutôt des listes de vocabulaire, voire des dialogues où les auteurs mettent en situation le lecteur à travers le pronom « tu » (あなた, *anata*) et un employé de boutique (店員, *ten'in*), un conducteur de taxi (運転者, *untensha*) et ainsi de suite. Les micro-dialogues (un ou deux échanges maximum) ressemblent en cela à ceux que l'on trouve dans les guides touristiques, dans les rubriques dédiées à l'apprentissage de quelques mots ou phrases utiles pour le voyage.



PROGRAM  
7

Reach for Your Dream.

7-1 動作について言えるようにしよう。

- reach [ri:tʃ]
- finish(ed) [fɪnɪʃ(ə)d]
- lost [lɒt]
- lose [luz]
- sight [saɪt]
- never [nevə]
- give up
- finally [faɪnəli]
- come true

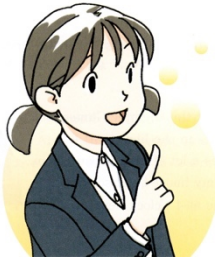
河合純一さんの本を読んだ山紀が、リーに話しかけます。

Yuki: I just finished reading this book.

Li: What is it about?

Yuki: It's about Kawai Junichi. He's a junior high school teacher in Shizuoka. He wanted to be a teacher, but he lost his sight at fifteen. He never gave up his dream. He studied very hard, and finally his dream came true.

河合純一さん  
● 1975年生まれの  
中学校社会科教師。  
障害を個性の  
1つとらえ、夢  
を少しずつ実現し  
ています。



マイクのおしゃべりを  
聞いてみよう。



▲録音した生徒の声を聞く

Li: How does he teach?

Yuki: Another teacher writes on the board for him.

▼教室で生徒たちと



● 河合さんが教師  
になって最初にし  
たことは、生徒全  
員の声を録音し、  
それを聞きながら  
声で生徒の名前を  
覚えることでした。

Image 8.7 Extrait sur Kawai Jun'ichi [Sunshine 2, 54-55]

L'exemple ci-dessus continue avec une autre double page d'échanges entre Yuki (narratrice) et Li (qui pose une question et exprime un commentaire valorisant sur Kawai Jun'ichi, l'athlète paralympique sur lequel porte le récit) ; finalement, le texte se termine sur une demi-page où les auteurs présentent un message rédigé à la première personne et signé Kawai<sup>432</sup>. Comme l'exemple ci-dessus le montre, il est donc concevable de combiner les deux possibilités : des dialogues entre personnages fictifs du manuel et des appels aux monde réel et à d'éventuels personnages exemplaires, dont les récits seraient narrés par les protagonistes du livre. Si les auteurs de FLE choisissent donc (consciemment ou pas) de ne pas insérer de personnages exemplaires, les raisons ne se trouvent pas dans la décision d'adopter des personnages fictifs pour leurs dialogues.


Afin de mieux comprendre les choix effectués en FLE, le premier facteur à prendre en compte, selon nous, est la présence ou non d'une continuité entre dialogues. En effet, les manuels de FLE semblent suivre deux tendances : d'une part, celle de créer une narration continue au fil des unités, créant des histoires entre les personnages du manuel ; de l'autre, celle de détacher chaque dialogue de ceux qui suivent, refusant toute velléité narrative. La première posture a été adoptée









<sup>432</sup> Le manuel ne reportant pas de sources, il est tout à fait possible qu'il s'agisse d'un texte élaboré par les auteurs et non par l'athlète lui-même.


dans les manuels *À la découverte*, *Amélie et Kenzo*, ainsi que *Mon premier vol Tokyo-Paris*. Dans [ALD], le lecteur suit les aventures d'un groupe de collégiens qui partent faire du camping avec leur professeur : pour rappel, l'unité débute par quelques dialogues simples (mais insérés graphiquement dans le contexte narratif de l'excursion), continue avec des explications grammaticales et une plus grande illustration accompagnée d'un plurilogue ; cette dernière est aussi suivie d'exercices et, à la toute fin de l'unité, de la traduction du plurilogue (cf. Image 8.8).

**Expressions 2** (10') ㊦ ㊧

絵を見ながら CD を聞き、あとについて言いなさい。



1.  Bonjour, Olivier.  
Tu vas bien ?  
 Oui, et toi, ça va ?  
 Ça va, merci.
2.  Bonsoir, Sophie.  
 Bonsoir, Monsieur.  
Vous allez bien ?  
 Oui, merci.
3.  Au revoir, Eric.  
A demain !  
 A demain !

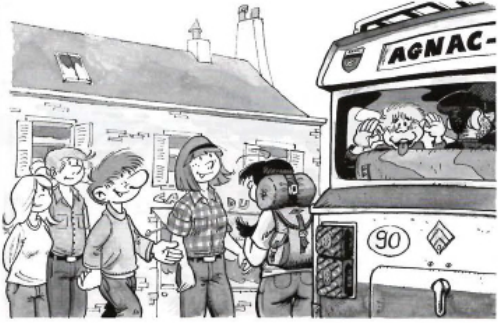


1.4

**Révision** (05') *Expressions 1, 2* を聞いて CD といっしょに話しなさい。









**Scène 1** (15') ㊦ ㊧  
絵を見ながら CD を聞き、あとについて言いなさい。内容がわかったら自分の役の台詞を練習しなさい。

セリーヌはみんなより少し遅れて到着します。セリーヌとリーズは前からの知り合いです。



Tiens ! あれ！ voila... ほら～だ un car 長距離バス

指示があるまで見ないこと！

-  Tiens ! Voilà le car.
-  Ah, c'est Céline !  
リーズは迎えに走りだします。
-  Bonjour, Lise !
-  Bonjour, Céline. Tu vas bien ?
-  Oui, ça va. Bonjour, je m'appelle Céline.
-  Je m'appelle Eric. C'est Olivier et c'est Sophie.
-  Bonjour !
-  Bonjour, Céline !

**Image 8.8** Dialogues de début d'unité (à gauche) / Dialogues en fin d'unité (à droite) [ALD 7 ; 9]

Alors que les dialogues brefs entre deux personnages permettent aux auteurs de proposer des modèles simples de phrases à imiter, les plurilogues (ainsi que leur traduction et l'illustration aidant à cerner le contexte) ont un rôle narratif, puisqu'ils permettent de faire avancer l'histoire d'une excursion qui mène les personnages à la découverte d'un château et de son trésor, en développant au passage les rapports entre les membres du groupe. Les deux autres manuels, dont le public cible est sûrement plus âgé que celui de [ALD], mettent plutôt sur des dialogues légèrement plus longs et une histoire d'amour plus ou moins explicite entre les protagonistes : dans un cas, il s'agit de Kenzo, jeune touriste japonais qui rencontre Amélie à

Paris ; dans le deuxième, Mika visite Paris et elle y rencontre Laurent et Sophie, un couple qui va se séparer à un moment donné pour ensuite se réconcilier.

Bien que dans les trois cas la narration ne soit qu'un prétexte pour aborder les thèmes de l'unité, elle permet aux apprenants de se familiariser avec un nombre limité de personnages et d'avancer dans une histoire qui évolue au fil de l'année scolaire. C'est par ailleurs une volonté que l'on retrouve en quelque sorte dans les propos de certains auteurs :

CHE : Comment vous avez choisi, quelles ont été – quelles étaient vos idées pour les personnages, pour l'histoire aussi, le choix de – vous avez fait une narration finalement

AUT : Oui

CHE: avec ces personnages, comment vous en êtes arrivées là ?

AUT : Ben on voulait – ben il fallait – bon, deux personnages on voulait deux personnages, donc on s'est dit « deux filles, c'est pas drôle, deux garçons c'est pas drôle », donc un garçon et une fille et puis heu voilà, celui qui est Japonais sera plutôt un garçon les – toujours peut-être par rapport à cette image oui, « l'image de la Française » hein, toujours donc plutôt le personnage français plutôt côté féminin et puis personnage japonais plutôt masculin, c'est un peu spontanément, en fait.

CHE : D'accord, parce que c'est – [j'ai trouvé ça

AUT : [Qu'y ait une sorte – aussi qu'y ait une sorte d'ambiguïté bon elle est quand même pas très là mais pour [nom-collègue] c'était – il faut une sorte d'ambiguïté, garçon fille on peut toujours imaginer est-ce que c'est une histoire d'amitié, histoire d'amour – enfin, ça va se terminer, on peut imaginer, ils vont tomber amoureux, histoire d'amitié ou voilà simplement deux ils se rencontrent mais un garçon une fille c'est un peu plus varié que deux garçons ou deux filles, voilà.

CHE : D'accord, oui, effectivement il y a ce côté aussi un peu ambigu, parce qu'il y a des phrases « tu me manques *beaucoup* » et puis il pense souvent à elle pendant qu'il –

AUT : Voilà, c'est ça, ça c'est l'idée de [nom-collègue] hein [rire].

CHE : D'accord et – mais par rapport à vos apprenants vous aviez – c'était équilibré ? Garçons/filles ?

AUT : Alors, on a généralement beaucoup de filles, un peu plus de filles que de garçons, alors peut-être aussi que les filles japonaises peuvent s'identifier au personnage féminin français du coup

CHE : [acquiesce]

AUT : On a plus de filles que de garçons, en général, ça c'est sûr, dans les classes.

CHE : D'accord et ce côté peut-être un peu romantique peut

AUT : Voilà

CHE : Les intéresser éventuellement ?

AUT : Voilà, c'est toujours un peu l'image ben c'est l'image d'Épinal hein mais c'est un peu l'image de la France – de Paris romantique en l'occurrence, mais pas que Paris [...].

Dans d'autres cas, les personnes interviewées ne sont pas à l'origine du choix de créer une narration autour d'un nombre limité de personnages et n'en connaissent pas les raisons, mais la mise en intrigue présente tout de même un intérêt raisonnable à leurs yeux. De la même manière, dans les manuels où n'est pas présente une narration continue, le choix d'adopter des dialogues

détachés et non-contextualisés s'explique très clairement. En effet, il peut d'abord s'agir d'une contrainte éditoriale, comme dans le cas évoqué dans cet entretien :

CHE : Et vous aviez des contraintes particulières imposées par la maison d'édition ? Comment ça fonctionnait ?

AUT : Oui ! Oui, oui, oui, en fait on avait pas mal de contraintes à vrai dire parce que donc la maison d'édition voulait faire quelque chose qui ressemble aux manuels qu'ils avaient déjà publiés pour d'autres langues, notamment pour l'allemand, en fait. Donc ils avaient déjà fait ce test avec les cours d'allemand – l'allemand a le même statut que le français au Japon hein, donc il est enseigné généralement heu en première année ou en deuxième année d'université et donc les enseignants d'allemand avaient les mêmes besoins que nous à vrai dire et donc ils avaient publié ce manuel en allemand et bon apparemment ils en ont été contents, c'est quelque chose qui se vendait bien et donc ils ont voulu le décliner dans d'autres langues heu donc en chinois, en coréen et en français voilà, je crois que ce sont les quatre langues qui ont été retenues, hein, et donc [*noms-collègues*] et moi-même, nous sommes chargés de – je dirais, la version française.

De plus, les auteurs qui choisissent de ne pas présenter de narration peuvent exprimer des positions très claires au sujet de cette décision, liée au profil de jeunes adultes de leurs apprenants et à une crainte de trop les infantiliser en leur proposant une narration<sup>433</sup> :

AUT : Alors, ça je dirais que c'est... c'est [rire] un petit peu mon choix j'ai envie de vous dire, personnellement j'ai jamais beaucoup aimé la narration, voilà, je trouve pas ça très... très utile et très intéressant de garder toujours les mêmes personnages, j'trouve ça un petit peu artificiel, je trouve que ça n'a pas – personnellement hein, c'est mon goût personnel hein, c'est essentiellement par goût personnel. [...] je sais que [...] euh personnellement j'avais pas tellement envie... que... on retrouve les mêmes personnels – personnages qui se suivent au fil des leçons, au fil des scènes, j'trouve que c'est artificiel, en étant un petit peu méchant, je trouve que c'est un petit peu bête même.

CHE : [acquiesce]

AUT : Bon, voilà. Et je trouve qu'y a assez de choses bêtes dans les manuels de grands débutants pour pas en rajouter, voilà. Oui, je sais que c'est un choix, c'est un choix qui est fait parfois par – par beaucoup de mes collègues, mais personnellement je partageais pas [...] mais l'idée était là, c'était l'idée d'avoir beaucoup de petites scènes avec des – donc symboliquement aussi avec des personnes différentes, des personnes d'origines, des personnes de – d'âge, des personnes de... je dirais de profil, pourquoi pas, c'est un petit peu pédant ce que je vais dire, mais profil sociologique différent euh c'était mon idée, voilà, c'était l'idée d'avoir une variété. Bon, c'est très très, comment dire... très artificiel ce que je vous dis un peu ce que – ça va pas très loin pour un manuel de – de première année mais c'est mon – c'est l'idée que j'avais, voilà. [Donc]

CHE : [inaud.]

AUT : c'est pour ça je pense qu'on a – on est resté sur cet aspect des choses.

CHE : Par rapport aussi à – à l'âge de vos apprenants ? [Comme vous disiez que...]

AUT : [Oui, oui, oui, oui. Alors, personnellement, alors là je reprends ce que ce que je vous disais en fait, on a parfois tendance à infantiliser – enfin, je trouve – qu'on a parfois tendance à infantiliser les étudiants.

CHE : [acquiesce]

---

<sup>433</sup> À des fins d'anonymisation, nous signalons avoir coupé deux énoncés révélant l'ouvrage dont l'interviewé a été rédacteur. La coupure est marquée par des points de suspension entre crochets.

AUT : Y compris au Japon. Peut-être même SURTOUT au Japon. Et à les considérer comme de grands enfants, de grands bébés, qui euh qui finalement ne connaissent rien à rien et qu'il faut absolument préserver et qui... qui ne sont pas forcément capables d'apprécier la complexité sociale ou la complexité du monde. J'suis pas du tout d'accord avec ça, hein, mon constat personnel est complètement opposé à ça euh la plupart des étudiants, des jeunes de 18-19 ans sont euh... extrêmement... intelligents et sont tout à fait capables de sentir la complexité des choses et de faire des analyses sociologiques et des analyses euh aussi complexes que des adultes et parfois même ils ont parfois des idées plus pertinentes que les nôtres. Donc, mon idée c'était ça aussi de ne pas – de ne pas les sous-estimer, en tout cas, de ne pas considérer que les jeunes s'intéressent qu'aux jeunes, que les jeunes ne s'intéressent qu'au football et au rock, qu'ils n'ont pour seul horizon que ce que l'on croit que les jeunes ont, voilà, ne pas les enfermer dans leur identité d'étudiant et ne pas les enfermer dans leur identité de jeunes personnes, voilà. Donc moi c'est ce que – c'est comme ça que je le vois, c'est comme ça que je construis mes cours aussi, c'est comme ça que j'aime bien faire les choses – à tort ou à raison, je dis pas que j'ai raison, mais en tout cas c'est comme ça que je veux travailler.

Le fait de présenter une narration avec un nombre limité de personnages s'opposerait donc, dans le discours de cet auteur, au fait de considérer les apprenants comme étant « capables d'apprécier la complexité sociale ou la complexité du monde », cette dernière représentation justifiant la tentative de les exposer à une plus grande diversité à travers des scènes aux personnages divers et variés<sup>454</sup>.

Ainsi, l'on se trouve face à deux points de vue opposés : selon le premier, la narration et un nombre limité de personnages bien identifiables peuvent attirer les apprenants, leur permettre de s'identifier aux protagonistes des histoires ; selon le second, la narration n'a pas de véritable intérêt et contribue à une infantilisation des apprenants déjà opérée ailleurs dans les manuels, ce qui rendrait préférable le choix d'un nombre plus vaste et diversifié de personnages. La deuxième argumentation repose sur ce qu'on peut considérer comme étant une fausse dichotomie : soit on présente une narration, soit on présente des personnages divers. Il est vrai que dans la plupart des cas les manuels ayant une trame de base présentée au fil de plusieurs dialogues tendent à limiter le nombre de personnages ; cependant, cette tendance n'est en rien une obligation. En effet, tout comme Kenzo [A&K] voyage à travers la France en rencontrant un certain nombre de personnes d'âge et d'origines différents, il est possible d'imaginer des scénarios narratifs impliquant une multiplicité de situations et de personnages.

---

<sup>454</sup> De manière analogue, l'une des autrices interviewées déclarait que son but était de rédiger des dialogues dans un français qui serait « le plus naturel possible, tout en gardant les structures, je crois que pour moi c'était le challenge, en ce qui concerne ce manuel - parce que je voulais pas que ça fasse un peu, comment dire, comment pourrais-je dire ? Un peu *enfantin*, un peu... oui, manque de naturel, quoi » [AUT]. La simplification, que ce soit par l'utilisation d'un nombre restreint de personnages ou par des formes linguistiques moins complexes, mais aussi moins naturelles, est donc vécue par ces auteurs comme infantilisante pour les apprenants.

### 8.4.3 Les messages moraux dans les manuels

Les réflexions menées jusqu'ici nous ont permis de constater un certain nombre de tendances et de choix concernant les personnages “non-exemplaires” dans les manuels de FLE. Cependant, les facteurs évoqués ne suffisent pas pour expliquer l'absence de personnages exemplaires dans ce sous-ensemble du corpus. Avant de mettre en place les entretiens avec les auteurs des manuels de français, nous avons tenté de formuler des hypothèses pouvant expliquer cette différence, ce qui nous a menée progressivement à ce que nous considérons à ce jour comme étant le véritable cœur de la question : la présence ou non d'une morale. Ci-dessous, nous présentons nos réflexions concernant ce sujet, nous appuyant encore une fois sur des extraits d'entretiens.

Le premier obstacle à la présence de personnages exemplaires en FLE aurait pu être la nature hétérogène des équipes de rédaction des manuels : étant donné la relation interdiscursive entre le genre des personnages exemplaires des manuels et les biographies exemplaires chinoises, on aurait pu penser qu'une équipe de Japonais aurait davantage recours à ces scripts qu'un groupe où se mêlent des auteurs d'origines et habitudes rédactionnelles différentes. Cependant, l'utilisation d'exemples “exemplaires” avec une visée performative est courante encore aujourd'hui en France aussi<sup>435</sup>, bien que sous des formes différentes, ce qui ne nous a pas confortée dans cette hypothèse. Qui plus est, la majorité des manuels de FLE sont rédigés sous l'impulsion d'auteurs japonais qui peuvent alors définir le canevas de l'ouvrage et en décider les contenus, bien que des négociations aient toujours lieu une fois l'équipe de rédaction constituée. Ainsi, même si nous estimons que la diversité au sein des équipes de rédaction du FLE produit indubitablement des différences si l'on compare avec l'homogénéité presque totale (en termes d'origines) des auteurs de manuels d'EFL, cette raison à elle seule ne nous semble pas suffire pour justifier l'absence des personnages exemplaires.

Une autre différence entre les manuels d'EFL et de FLE se situe au niveau de la taille des textes, d'une longueur variable dans les premiers, mais globalement beaucoup plus conséquents que les seconds, où le niveau plus faible, ainsi que d'autres contraintes<sup>436</sup>, mènent à des supports plus

---

<sup>435</sup> Nous rappelons par ailleurs la pérennité indiscutable de la notice bibliographique dénoncée par Rosier (2002).

<sup>436</sup> Notamment le nombre d'heures très réduit pour les cours de français (comparés à l'anglais), ou encore une représentation des apprenants de la part des enseignants qui fait que ces derniers estiment ne pas pouvoir présenter de textes trop longs (ce commentaire nous vient des entretiens). Ces éléments nous semblent d'ailleurs plus pertinents que le niveau en soi, car il

concis. Toutefois, on aurait pu imaginer une déclinaison différente du sous-genre des personnages exemplaires dans les manuels de français : une union de dialogues et narrations (comme dans *Sunshine*), une référence à un personnage réel au sein d'un dialogue suivie d'un commentaire valorisant, voire d'autres possibilités. L'utilisation de biographies exemplaires ne se limitant pas qu'au sous-genre que nous avons identifié dans notre corpus, on aurait pu constater une variation du script des manuels d'anglais qui aurait toutefois présenté certaines caractéristiques de ces derniers, comme les bioses et un message moral. Or, il nous semble que ce dernier est justement l'élément qui mène les auteurs des manuels de FLE à ne pas proposer de personnages exemplaires dans leurs ouvrages.

Dans une optique de transparence aussi bien en tant que chercheuse qu'en tant que professionnelle du domaine du FLE<sup>457</sup>, nous avons terminé nos entretiens semi-dirigés en dévoilant aux personnes interviewées l'un des constats que nous avons faits à travers nos analyses : l'utilisation des personnages pour transmettre des messages moraux et – de manière générale – l'importance de ces derniers et du lien intertextuel entre les manuels et les lois éducatives japonaises, avec leurs objectifs plus ou moins abstraits. Malgré des formulations très maladroitement de notre part, les constats des auteurs ont été unanimes et catégoriques (nous mettons en évidence les passages les plus significatifs dans ce sens) :

CHE : Je vous développe un petit peu plus, je compare donc des manuels de FLE et des manuels d'anglais aussi

AUT : Oui

CHE : qui sont utilisés dans des lycées donc bon effectivement les manuels de FLE sont plutôt conçus pour l'université mais ils sont aussi utilisés dans des lycées et – et c'est vrai que du coup – je remarque que la phase de rédaction est complètement différente, les temps ils sont aussi extrêmement différents et pour les manuels d'anglais il y a vraiment une forte pression, comme ils doivent être validés par le par le MEXT ehm il faut vraiment qu'ils réfléchissent un petit peu à certaines choses qui sont prônées par le Ministère et ça va jusqu'à la manière dont certains contenus sont présentés. Il y a souvent un petit côté « moral » si on veut qui est très absent des manuels de de FLE, qui

AUT : [acquiesce]

CHE : où on pourrait dire que, au contraire, les auteurs font l'effort d'être les plus « neutres » possible

AUT : [acquiesce] tout à fait

CHE : De ne pas donner de de conseil, indication – 'fin, de ne pas, à travers les personnages –

AUT : Ça c'est – ça c'est objectif, oui, tout à fait [acquiesce]

CHE : Donc ça voilà [c'est quelque chose

AUT : Non non [inaud.] a-u-c-u-n-e directive à ce niveau.

CHE : Ok

---

existe des manuels d'EFL pour grands débutants avec des textes beaucoup plus longs que ceux des manuels de FLE japonais, de même que des méthodes de FLE conçues ailleurs qu'au Japon qui ne se limitent pas à des échanges de trois tours de parole.

<sup>457</sup> D'une certaine manière "collègue" de nos interviewés, bien que leur expérience dépasse de loin la nôtre.

AUT : Alors après effectivement – concernant les langues étrangères, après euh concernant – ça n’a rien à voir, mais je vois concernant l’histoire oui, effectivement, ils ont des directives et même des controverses, mais bon – concernant les langues non, non, du tout. Aucune directive.

En présentant très explicitement notre hypothèse, nous avons eu non seulement une confirmation de celle-ci, mais aussi une première piste explicative qui concerne la nature des cours (dans l’extrait ci-dessus, l’auteur oppose les cours de langues aux cours d’histoire). Un deuxième échange va dans le même sens :

CHE : [...] c’est vrai que dans les – dans les manuels de FLE etcetera – alors il y a quand même des idées, des messages qui passent, mais on a tendance à essayer de présenter un texte qui est assez « neutre », [’fin

AUT : [oui

CHE : l’idée qui prime c’est que le texte doit être assez objectif, on ne va pas dire... est-ce que vous pensez donc, enfin maintenant avec le recul par rapport à ça que c’était quelque chose – dans la rédaction des dialogues qui a pu vous influencer ou...

AUT : Qu’il faille que ce soit neutre ?

CHE : Oui, qu’il n’y ait pas trop de – d’idéologie, [si vous voulez

AUT : Ah ben oui, oui. Clairement. Oui oui oui, c’est vrai. Et puis des fois on s’en rend pas compte, mais j’ai dû effectivement peut-être quelque fois – ça a pu faire partie de certaines choses qu’on a revues avec [nom-collègue] où sans m’en rendre compte j’ai mis quelque chose [rire] de – de tendancieux, je sais pas dans quel sens, qui montre que – je sais pas quoi – mais oui oui oui, faut que ce soit plus neutre possible, ce qui est bon, ce qui est assez normal hein.

CHE : Et de son côté aussi, de, ’fin, [votre collègue

AUT : Ah oui oui oui oui, puis surtout en [inaud.] il n’y a pas, d’autant plus au Japon, là on se permet d’autant moins de... de faire passer quelque idée que ce soit, bon c’est assez normal dans un... manuel de langue, qu’il soit neutre, mais au Japon quand même tout est bien lisse, donc... mais non, on va pas dire qu’on aime le vin de Bourgogne plus que le vin de Bordeaux [rire].

Un troisième extrait permet, tout en confirmant l’hypothèse de départ, de rajouter une autre explication de la volonté de ne pas présenter de messages moraux :

CHE : j’ai l’impression que comme les manuels de FLE sont rédigés principalement par un groupe hétérogène en termes de de – d’origine

AUT : [acquiesce]

CHE : Et que, en Europe, y a plutôt tendance à – à vouloir proposer des textes « neutres »

AUT : [acquiesce]

CHE : le plus possible

AUT : Tout à fait

CHE : Euh donc les manuels de FLE en l’occurrence e-essaient de, au moins dans la pratique c’est ce que je vois, c’est que les messages essaient d’être vraiment très très neutres, ne pas [donner forcément

AUT : [ acquiesce deux fois]

CHE : est-ce que c’est quelque chose que vous ressentez, vous avez senti en rédaction ?

AUT : Mh-oui, alors, alors je sais que – je sais qu’au Japon – je sais qu’au Japon l’enseignement secondaire est souvent – y a un aspect comme vous dites moral, même moralisateur, voilà, qui effectivement se retrouve souvent dans les manuels euh qui n’existe pas ou de manière beaucoup plus limitée dans un cadre universitaire. Euh – là encore hein, l’université c’est un lieu de liberté, les enseignants bénéficient d’une grande liberté et donc c’est – l’aspect moral, je dirais que c’est plutôt l’aspect « immoral » qui poserait problème, en l’occurrence, voilà, il y a certains thèmes – il y a des tabous bien sûr au Japon, y a des choses qui seraient inacceptables, qui seraient mal vues, qui seraient à mon avis rapidement bloquées



par la maison d'édition, mais en dehors de ça... on n'a pas de recommandation particulière et on avait pas de euh je dirais de – de contrainte. [...]

Enfin, dans le quatrième entretien la neutralité est particulièrement mise en avant :

CHE : [...] en général, j'ai l'impression que dans les manuels conçus par des Français, donc pas forcément au Japon, même les manuels de [FLE

AUT : [de FLE en France. Oui, oui, par les Français, oui ?

CHE : Exactement

AUT : Mais en France, oui, oui.

CHE : Il y a un peu vraiment l'idée opposée, c'est-à-dire que, justement, *il ne faut pas* que le texte soit comme ça, il faut que le dialogue – on ne va pas, je sais pas, faire dire des choses aux personnages qui seraient trop...

AUT : Qui – qui auraient une connotation moralisatrice, c'est ça ?

CHE : Oui, cette idée d'avoir plutôt quelque chose de « neutre », « objectif », voilà, pas objectif mais qui ne montre pas forcément une – comment dire...

AUT : Oui oui, une, pas faire de leçon, [quoi

CHE : [Oui

AUT : de leçon de morale, ou de, comment dire, de comportement, 'fin, pour inciter à un comportement

CHE : Oui, exact.

AUT : moral et tout ça. Non, y avait absolument rien de tout ça, je pense ! Non non – et alors attendez, par rapport à moi, par rapport à ma traduction ou plutôt ma remise en forme, parce que je traduisais pas littéralement [et

CHE : [acquiesce]

AUT : et je – nous – il nous est arrivé de revoir le texte par rapport au français, puisque c'était le français – le naturel du français [qui primait

CHE : [oui ?

AUT : mais c'était toujours par rapport au naturel du français et jamais pour – [par rapport à

CHE : [inaud.]

AUT : comment dire, à une idée tendant à...

CHE : À guider un peu le...

AUT : À guider un petit peu le – l'étudiant vers de bonnes manières, de bons principes, c'est ça, non ? [Non

CHE : [Oui oui

AUT : non, y avait rien de tout ça ! [Vraiment, moi c'était neutre !

CHE : [D'accord, donc déjà votre collègue –

AUT : C'est neutre ! C'est très neutre ! Enfin, c'est très neutre, c'est très – mais en même temps c'est un petit peu charmant quoi, 'fin bon, moi personnellement je le trouvais charmant ce – ce dialogue, là, ça – comment dire, c'est – ça – bon ben y a une intrigue [on a envie de savoir.

De ces conversations, il émerge des idées pertinentes pour notre sujet : tout d'abord, la nécessité, pour le manuel de langues, d'être « neutre » ; ensuite, l'*évidence* elle-même du fait que le manuel de langues se doive d'être neutre, comme le soulignent les formulations des personnes interviewées. De plus, l'insistance de certains auteurs sur le fait de ne pas avoir eu d'impositions à ce niveau-là renforce cette même doxa en l'élargissant : non seulement il est normal que les manuels de langues soient dépourvus de messages moraux, mais c'est même l'enseignement des langues lui-même qui l'est, en particulier à l'université et contrairement à d'autres domaines. Cette fois-ci, la doxa reflète parfaitement bien l'un des « grands principes du système éducatif » français tels qu'ils sont présentés sur le site officiel du gouvernement français, où l'on lit :

### **La neutralité**

L'enseignement public est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves.

[EDU\_séd]

Cette neutralité de l'enseignement public français est d'abord présentée comme naturelle (la première phrase étant assertée comme une vérité indiscutable et l'absence de précisions quant aux niveaux de l'éducation concernés la généralisant), puis définie à travers une obligation (« la neutralité [...] s'impose »). Dans cette dernière, on ajoute des attributs à la neutralité (« philosophique » et « politique ») sans pour autant éclaircir ce concept qui semble devoir aller de soi. Si la neutralité politique peut être facilement interprétée (ne pas se prononcer en faveur ou contre un parti politique, par exemple), la neutralité philosophique demeure plus floue : on pourrait facilement y associer la laïcité, mais la philosophie ne se limitant pas qu'aux croyances religieuses, il serait possible de voir dans cette injonction une interdiction pour enseignants et élèves de discuter de morale, éthique, du bien et du mal, avec des conséquences exponentiellement infinies.

Le troisième aspect qui émerge des entretiens est une certaine vision des auteurs du Japon et peut-être aussi de leur rôle au sein de la communauté japonaise. En effet, les auteurs s'accordent en disant qu'ils doivent éviter tout message moral, mais aussi un certain nombre de sujets, comme en témoignent des phrases telles que « je dirais que c'est plutôt l'aspect "immoral" qui poserait problème » ou encore qu'on peut se permettre « d'autant moins [au Japon] [...] de faire passer quelque idée que ce soit ». Dans les deux cas, ces affirmations nous semblent aller dans la même direction, témoignant sans doute de l'expérience vécue par deux étrangers ayant des fonctions pédagogiques dans l'archipel et ayant dû se heurter, dans leur parcours, à une série de tabous ou messages qu'ils sentaient entrer en conflit avec le dicible au sein de la culture discursive de leurs apprenants.

Tous les éléments cités ci-dessus nous semblent concourir à la création d'une synonymie entre le concept de "morale" et celui de "moralisation", comme le montre l'utilisation spontanée de « moralisateur » dans les énoncés des interviewés ou encore l'analogie créée avec « faire une leçon », dont la connotation est négative. Ces utilisations synonymiques nous semblent découler d'un *a priori* dont témoigne Paveau dans sa réflexion sur le langage et la morale, indiquant que « le

terme et la notion de morale sont en effet associés, à tort ou à raison, au domaine du religieux, et la menace du goupillon réintégrant les préaux est toujours présente dans l’imaginaire national français » (2009 : 106). Par le procédé de synonymie et de connotation négative, les auteurs formulent une analogie qui les mène à renier catégoriquement la place de la morale dans l’enseignement au profit d’un message “neutre” dont la nécessité serait évidente et qui s’explique encore une fois par des pratiques ancrées dans le temps :

On comprend que toute incursion dans le domaine de la valeur semble interdite au linguiste qui ne devrait, en bonne doctrine saussurienne, ne prendre en compte que la langue « pour elle-même ». Cette posture est reconduite dans l’enseignement de la langue, la didactisation des savoirs linguistiques ne modifiant pas les positions premières des linguistes. L’évitement du discours moral « à l’ancienne » et le respect du principe de laïcité contribuent par ailleurs à maintenir la perspective morale, en tout cas dans ses aspects prescriptifs et normatifs, hors de l’espace scolaire.

(*Ibid.* : 107)

Or nous prenons nos distances par rapport à l’idée qu’il soit possible d’exprimer un message neutre (c’est pour cela que nous avons utilisé des guillemets autour de ce mot dans la transcription de nos propos), puisque le fait de considérer l’enseignement des langues comme un contexte au sein duquel la morale n’a pas sa place relève, lui aussi, d’une idéologie. De ce fait, l’absence de personnages exemplaires ou de séquences transmettant un message moral ne priverait donc pas les manuels de FLE de toute portée idéologique ; ils en exprimeraient simplement une autre par des biais différents.

## **8.5 Conclusion**

### *8.5.1 Constats issus de l’analyse des sous-genres*

L’analyse des manuels d’EFL, en particulier à travers la comparaison avec les méthodes de FLE, a permis de faire émerger la présence d’un sous-genre au script régulier actualisé dans la presque totalité des manuels, à savoir celui des personnages exemplaires. Vraisemblablement influencé par la biographie exemplaire chinoise, ce sous-genre s’actualise dans les manuels d’anglais langue

étrangère<sup>438</sup> sous forme de séquences narratives où des éléments de la vie de personnages<sup>439</sup> ayant réellement existé sont présentés pour transmettre un message moral catégorisable en un nombre limité d'archétypes. Au sein d'un large éventail de personnages cités dans les manuels, dont la plupart sont des hommes d'origine japonaise et liés aux domaines des sciences ou des arts visuels, il est donc possible de faire émerger certains sujets qui font partie de ce sous-genre et que l'on peut classer en cinq archétypes actualisés en huit images archétypales. Une analyse des deux images archétypales les plus utilisées montre qu'en plus d'un schéma narratif très similaire, ces séquences présentent des caractéristiques analogues sur le plan discursif.

En comparant le corpus d'EFL avec celui du FLE, on constate une similitude dans la sous-représentation des femmes et des diversités ethniques (en faveur de personnages français, dans les manuels de FLE). Toutefois, les analogies semblent s'arrêter à ce niveau, les manuels de FLE faisant appel, pour la grande majorité, à des personnages de fiction créés *ad hoc* pour l'ouvrage lui-même ; dans la plupart des cas, lesdits personnages sont les protagonistes de dialogues déconnectés les uns des autres, bien que certains manuels choisissent de proposer une narration de fond liant tous les dialogues. Si ces choix relèvent de positionnements opposés quant à l'attractivité de l'ouvrage pour un public de jeunes adultes, tous les auteurs semblent au contraire s'accorder sur un point : l'évidence du fait que la morale (qui à leurs yeux a une connotation négative) n'a pas sa place au sein des cours de langues.

### 8.5.2 Réflexions

Tout d'abord, nous tenons à souligner le travail important qu'il reste à accomplir en termes de représentations de genres et de diversité ethnique. Bien que cette recherche ne se situe pas dans le domaine de la sociologie ou des études de genre, nous ne pouvons pas taire notre déception face aux statistiques qui émergent de nos analyses, en particulier dès que l'on dépasse la simple description et que l'on remarque des changements liés à l'importance des personnages évoqués (plus leur rôle est anecdotique, plus il semble simple de s'éloigner de l'homme japonais/français). Qu'il s'agisse de manuels conçus par des équipes homogènes ou hétérogènes (en termes d'origines, de sexes, d'âge), le résultat semble être le même et demeure, à ce jour, inégalitaire.

---

<sup>438</sup> Ainsi que, sans doute, dans d'autres manuels scolaires. Une étude comparative dans ce sens serait sûrement très éclairante.

<sup>439</sup> Nous continuons d'utiliser le mot "personnage" et non "personne" pour rappeler la présence, dans cette catégorie, d'un certain nombre d'êtres animés mais non humains, ainsi que d'êtres inanimés.

En deuxième lieu, nous mettons en évidence les deux idéologies qui semblent s’opposer dans notre corpus : d’une part, l’insertion des cours de langues au sein d’un contexte plus vaste d’enseignement qui inclut la transmission de messages moraux ; de l’autre, le fait de considérer les cours de langues comme des entités distinctes où cette dimension morale n’a pas sa place et doit être évitée à tout prix. Notre rôle dans cette étude n’est pas d’indiquer laquelle de ces deux positions serait la meilleure, la plus efficace, voire la plus adaptée aux apprenants japonais : cela ne serait ni légitime<sup>440</sup> ni pertinent, le manuel n’étant qu’un support parmi d’autres qui peut être suivi à la lettre ou subir une médiation de la part des enseignants et des apprenants eux-mêmes. Cependant, nous nous interrogeons sur la portée que le positionnement des auteurs de FLE pourrait avoir : si les cours de langue (et, par extension, le manuel de langue) se doit d’être un espace où la morale n’a pas sa place, l’enseignement lui-même risque d’être profondément affecté. En éliminant éthique ou morale, il devient compliqué d’envisager le développement des savoir-être pourtant nécessaires dans la communication avec autrui (en langue étrangère ou non) et qui permettent d’aller vers l’autre de manière respectueuse ou encore de négocier efficacement (pour ne reprendre que l’un des objectifs du CECRL). De par notre expérience dans l’enseignement, il nous semble impossible d’ôter toute dimension morale de cours auprès de jeunes adultes, ce qui n’implique pas pour autant (c’est là, nous le supposons, la crainte des auteurs interviewés) de leur *imposer* une vision du monde.

S’il fallait faire émerger un élément de ce chapitre, dans la continuité avec le précédent, pour nous ce serait la distance creusée entre le manuel et les apprenants en FLE. En effet, en raison sans doute d’habitudes découlant de la tradition française, les méthodes de FLE continuent de perpétuer une image vieillissante de la culture française, liée majoritairement à quelques grands écrivains et peintres du passé. Le cours de langue semble conçu de manière détachée de la réalité des apprenants et bien que cela se comprenne<sup>441</sup>, si l’on ajoute à l’absence d’un véritable partage de représentations discursives le manque de liens avec des personnages pouvant faire partie du quotidien des apprenants, ainsi que le refus d’exploiter un sous-genre qui fait de toute manière partie de leurs habitudes éducatives, il nous semble que les auteurs des manuels de FLE creusent

---

<sup>440</sup> Nous estimons qu’afin de répondre à ces questions, une plus vaste expérience dans le domaine des sciences de l’éducation et de la psychologie sociale serait nécessaire, en plus de l’expérience directe d’enseignement auprès d’un public japonais au Japon qui nous semble une condition *sine qua non*.

<sup>441</sup> Notamment en raison d’une distance géographique entre le Japon et les pays francophones venant s’opposer, par exemple, à une proximité ou à des relations plus étroites avec d’autres pays, comme la Chine ou la Corée.

un écart entre le support (qui demeure l'un des moyens de faire accéder l'apprenant à la culture francophone) et le lecteur. Bien que cela puisse attirer dans un premier temps, le français devenant une sorte d'entité abstraite, éloignée et fascinante, cet effet ne dure pas infiniment et peut mener à des visions moins positives de la langue et de la culture française (Giunta, 2018 ; Himeta, 2016) qui, ajoutées à la difficulté de l'apprentissage de la langue, mènent à une baisse de la motivation. Or, il est possible qu'en construisant une proximité plus marquée avec l'apprenant, la valeur attachée au français en termes de variable sociale augmenterait, réduisant en conséquence le poids du coût trop élevé de l'apprentissage ressenti par les apprenants (Ohki *et al.*, 2009) et mitigeant donc leur perte de motivation.

## LES MANUELS ET LES LOIS SUR L'ÉDUCATION

Dans ce chapitre, nous prolongerons la réflexion entamée dans les chapitres 7 et 8, tentant de dépasser le niveau d'analyse du corpus des manuels pour établir des liens plus larges avec les traditions et contraintes façonnant l'enseignement supérieur au Japon. Pour cela, nous élargirons notre réflexion de l'enseignement des langues à strictement parler pour traiter de l'enseignement en général sur l'archipel, grâce au corpus de référence institutionnel évoqué dans le chapitre 6.4.2. Ensuite, ce dernier sera mis en relation avec la matérialité discursive des manuels, dans la tentative de montrer la présence de liens intertextuels et interdiscursifs (cf. 9.2.5.4) dont il serait nécessaire de tenir compte dans un contexte didactique.

### 9.1 L'étude des lois éducatives

Comme nous l'avons annoncé en introduisant la problématique qui régit cette étude, la didactique des langues étrangères au Japon fait l'objet de nombreuses critiques, que ce soit de la part des médias traditionnels ou du monde académique (cf. 1.3). Afin de mieux appréhender les raisons pouvant nuire à une mise en place efficace de méthodologies didactiques pourtant prônées par le ministère lui-même, il nous a semblé important de nous éloigner de la didactique des langues pour explorer l'enseignement en général au Japon.

#### *9.1.1 Au-delà de la didactique des langues : les anciennes Lois fondamentales sur l'éducation*

Dans les chapitres précédents, nous avons mis en lumière des moments historiques où les pratiques scolaires ont servi plus ou moins explicitement des fins politiques : en particulier, dans le chapitre 8.1.2, il a été question des contes utilisés pour justifier l'origine mythique de la famille impériale et pour renforcer un sentiment unitaire et nationaliste. L'objectif de cette section et de la suivante est de s'arrêter sur les « Lois fondamentales » (教育基本法 *kyōiku kihon hō*) qui ont façonné le système éducatif et de montrer en quoi leurs contenus se retrouvent plus ou moins directement dans la matérialité discursive des manuels, qu'il s'agisse d'une reprise de syntagmes

figés, « formules » (Krieg-Planque, 2009) ou « petites phrases » (Krieg-Planque, 2017), ou encore d'une répétition du même signifié à travers des signifiants différents.

Le premier acte qu'il faut adresser est le Rescrit Impérial sur l'Éducation de 1890 (cf. Annexe IV, Document 1). Bien qu'il précède les deux Guerres mondiales et la mise en place d'une nouvelle Constitution au Japon, le Rescrit Impérial représente le premier encadrement du système scolaire moderne sous le contrôle de l'État, initié par le ministre de l'éducation Mori Arinori (Galan, 2001 : 91-92). Le Rescrit Impérial n'était pas une ordonnance connue uniquement par les acteurs de l'éducation scolaire, mais il faisait l'objet d'un apprentissage par cœur imposé à tous les élèves et ce jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle. Un exemple de la portée de cette mémorisation se retrouve dans le récit ci-dessous de l'annonce de la capitulation du Japon en 1945 :

Half a century later, Aihara could still recall every detail. She rushed to the village, repeating over and over to herself a line from the Imperial Rescript on Education, which everyone knew by heart from daily recitation during their school years. "Should any emergency arise," it went, "offer yourselves courageously to the State." She knew the country's situation was desperate and could only imagine that the emperor was going to exhort every Japanese to make even greater efforts to support the war - to be prepared, indeed, to fight to the bitter end.

(Dower, 1999 : 33-34)

Ici, les souvenirs relatés par l'historien montrent la diffusion non seulement des contenus du Rescrit Impérial, mais aussi de ses formes, le fait de pouvoir réciter par cœur la formule utilisée dans l'ordonnance témoignant de sa notoriété et de son importance. Les valeurs centrales qui sont portées par ce texte peuvent être définies ainsi : la piété filiale (« Nos Sujets, à jamais unis dans la loyauté et la piété filiale », « respectez vos parents »)<sup>442</sup>, le respect et la bienveillance envers les autres (« chérissez vos frères et sœurs, soyez des époux unis et des amis fidèles ; faites profiter de votre bienveillance tous ceux qui vous entourent »), l'importance de cultiver son esprit (« cherchez à vous instruire et cultivez les arts, et ainsi développez des facultés intellectuelles et consolidez votre force morale »), ainsi qu'un certain sens d'abnégation en faveur de l'intérêt commun (« favorisez le bien public et encouragez les intérêts communs », « en cas d'urgence, faites

---

<sup>442</sup> Ici, nous préférons présenter des extraits tirés de la traduction française du Rescrit par Horio (cf. Annexe IV, Document 1) plutôt que de passer par le texte original, en japonais classique (文語 *bungo*). Le changement opéré après la guerre, avec l'adoption du japonais moderne (口語 *kōgo*), a entraîné des modifications dans les signifiants ; ainsi, notre analyse des « formules » au sens de Krieg-Planque (2009) ne s'étend pas au Rescrit Impérial de 1890, bien que nous soyons de l'opinion que celui-ci ait posé les bases sur lesquelles ont été bâties les formules successives.



courageusement don de vos personnes à l'État ») et surtout de l'Empereur (« protégez et conservez la prospérité de Notre Trône Impérial créé en même temps que le Ciel et la Terre »). Si les signifiants associés à ces signifiés ont pu changer après la Seconde Guerre mondiale, avec l'adoption du japonais moderne et la promulgation d'une nouvelle loi sur l'éducation, ces valeurs circulaient encore dans l'espace public en 1945, soit deux ans avant la mise en place de la nouvelle loi. Il semble alors raisonnable d'imaginer une influence des premières sur la seconde et ce, malgré l'intervention des forces d'occupation états-uniennes dans les domaines politiques et sociaux au Japon.

La Loi fondamentale sur l'éducation de 1947 (cf. Annexe IV, Document 2) semble aller dans le sens de notre hypothèse, malgré quelques changements importants résultant directement de l'issue de la guerre. En effet, les différences principales entre le Rescrit Impérial de 1890 et la Loi fondamentale sur l'éducation de 1947 concernent la nature de la famille impériale, ainsi que le rapport à la guerre/paix : l'un des objectifs du premier ayant été d'unifier le peuple dans un sentiment national, la famille impériale y était présentée (comme si l'information allait de soi) comme légitime en raison de son origine divine et mythique<sup>443</sup>, ce qu'il n'était plus question de proposer après la guerre<sup>444</sup>. Pareillement, les conséquences de la guerre ayant profondément marqué le peuple japonais, il n'aurait plus été acceptable de demander aux citoyens de « fai[re] courageusement don de [leurs] personnes », l'objectif étant au contraire d'instaurer un régime de paix et de reconstruire le pays. Cet engagement paraît clair dès les premières lignes de la Loi fondamentale, que nous présentons dans sa version originale, ainsi qu'en traduction :

われらは、さきに、日本国憲法を確定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである。

[MON\_LoiÉd, 1947]

---

<sup>443</sup> Pour plus d'approfondissements à ce sujet, nous renvoyons à Antoni (1991).

<sup>444</sup> Dans son ouvrage de 1999, Dower consacre un chapitre entier à la question du (non-)renoncement à son attribut divin de la part de l'empereur Hirohito au lendemain de la guerre, soulignant comment cette question, au cœur des intérêts des forces d'occupation, fut relayée au second plan au fil des remaniements du rescrit *Ningen sengen* (人間宣言) entre effets d'intertextualités et choix de mots opaques (cf. chapitre 10, *Imperial democracy : descending partway from heaven*). Bien que la presse occidentale ait souvent interprété ce rescrit comme une renonciation au caractère divin de la part de l'empereur, Dower affirme ce qui suit : « Neither on this occasion, nor later, did the emperor unequivocally repudiate his alleged descent from the gods. He could not do so, for his entire universe rested on this mythological genealogy » (*Ibid.* : 316).

En établissant préalablement la Constitution du Japon et en bâtissant un État démocratique et culturel, nous avons montré notre détermination à contribuer à la paix du monde et au bien-être de l'humanité. La réalisation de cet idéal repose fondamentalement sur le pouvoir de l'éducation.

(Galan, 2017)

Non seulement la résolution pacifiste est présentée comme acquise (car placée en position thématique et prouvée par la nouvelle Constitution établie), mais elle dépasse les limites nationales : la mise en place d'un État démocratique et culturel est présentée comme une action qui contribuera à la paix internationale, ainsi qu'au bien-être de l'humanité, plaçant le Japon en tant qu'acteur dont les choix (ici, positifs) auront des répercussions importantes sur la planète entière et sur toute l'humanité. Ce discours pacifiste<sup>445</sup> et sa portée supranationale sont des éléments qui ont façonné entre autres le discours éducatif, comme nous tenterons de le démontrer dans ce chapitre.

Au-delà des divergences, la Loi fondamentale sur l'éducation de 1947 présente surtout des similitudes avec le Rescrit Impérial de 1890. Tout d'abord, la bienveillance envers les autres se retrouve dans la loi de 1947 dans les idéaux de paix et de respect : l'article déclare une résolution à former des êtres humains qui « respectent la dignité de l'individu » (個人の尊厳を重んじ *kojin no songen wo omonji*) ou « la valeur de l'individu » (個人の価値 *kojin no kachi*) à travers la cultivation « de l'estime et de l'entraide mutuels »<sup>446</sup> (自他の敬愛と協力 *jita no keiai to kyōryoku*). Le respect est un élément clé de cette loi, au sein de laquelle il est évoqué également en relation avec le « travail » (勤勞 *kinrō*) et le « sens des responsabilités » (責任 *sekinin*) ; cela permet d'anticiper la projection des élèves en tant que futurs citoyens qui se retrouve dans l'article 8, où il est question de mettre en place « [l']instruction politique nécessaire pour devenir un citoyen éclairé » (Galan, 2017). Enfin, l'objectif de cultiver son esprit, présent déjà en 1890, se décline de différentes manières dans la Loi fondamentale de 1947 : de manière générale, le but de l'éducation est défini comme la « création » (創造 *sōzō*) et le « développement » (発展 *hatten*) d'une culture à la fois

---

<sup>445</sup> Si ce type de discours pacifiste (humaniste et cosmopolite) est fortement influencé par le résultat de la guerre, il ne faudrait pas voir dans le pacifisme en général un élément étranger qui aurait été imposé au Japon. En effet, déjà au VII<sup>e</sup> siècle, la Constitution en 17 articles (十七条憲法 *jūshichijō kenpō*) commençait en affirmant « L'harmonie est le bien le plus précieux, éviter les discordes doit être le but de tout homme » (traduction de Francine Hérial, 1986 : 60). Une étude approfondie des préceptes bouddhiques et de la morale confucianiste pourrait sûrement permettre de mieux saisir l'évolution des valeurs de paix et harmonie au sein de la société japonaise.

<sup>446</sup> Le mot *keiai* (敬愛) est composé des idéogrammes 敬 et 愛 qui signifient respectivement l'admiration (vénération) et l'affection (amour). Ainsi, bien que l'on les traduise souvent par « respect » (ou « respecter », quand ils sont accompagnés du verbe *suru* (する)), leur connotation est différente de celle du verbe *omonjiru* (重んじる) cité plus haut, d'où notre choix de traduire par « estime ».

« universelle » (普遍的 *fuhenteki*) et « riche d'individualités »<sup>447</sup> (個性ゆたかな *kosei yutakana*) ; les citoyens, eux, sont censés « rechercher activement la vérité et la paix »<sup>448</sup> (真理と平和を希求する *shinri to heiwa wo kikyū suru*) et « aimer la vérité et la justice » (真理と正義を愛し *shinri to seigi wo aishi*).

Comme on le voit, il y a une certaine continuité entre les idées d'avant et d'après-guerre, qui se diversifient et s'enrichissent dans la loi de 1947, où s'établissent de premières formules qui seront reprises plus tard. Cette continuité s'explique en partie par la nécessité, dans un moment historique de fragilité et de perte de repères, de s'appuyer sur des images et formules familières pour retrouver une certaine stabilité : comme l'affirme Dower en parlant de l'après-guerre, « [s]ometimes rhetoric of the recent past fit neatly, almost like fine joinery, with the new agendas of defeat » (1999 : 176). C'est ainsi que certains mots-clés comme la « culture » et la « construction » (qui dans l'après-guerre devint celle d'une nation pacifique) utilisés avant ou pendant la guerre avec d'autres buts furent réadaptés après la défaite japonaise : « catchphrases were like valises, waiting to be emptied of their old contents and filled with something new » (*Ibid.* : 177).

### 9.1.2 La filiation entre les Lois fondamentales sur l'éducation

La Loi fondamentale de 1947 fut abrogée une soixantaine d'années plus tard, sous prétexte de résoudre une crise que le système éducatif japonais traversait depuis des années, avec la mise en place d'une nouvelle loi fondamentale en 2006. Toutefois, comme le souligne Galan dans une étude comparant les deux textes, cette dernière réforme législative a été reçue avec beaucoup de déception, la nouvelle loi n'adressant pas vraiment les problèmes constatés dans le milieu éducatif (comme la baisse de motivation ou les violences dans le milieu scolaire) :

Mais c'est que la justification officielle de cette réforme n'était pas le véritable objet de celle-ci : contrairement aux objectifs affichés et à la façon dont elle avait été « vendue » à la population, la nouvelle loi, en effet, ne constituait pas tant un « remède » à la crise du système éducatif japonais que l'un des outils majeurs pour une refondation néolibérale et néo-conservatrice de ce dernier [...].

(Galan, 2013 : 506)

---

<sup>447</sup> Nous empruntons la formule à Galan (2017).

<sup>448</sup> Le verbe *kikyū suru* (希求する) se compose de *suru* (« faire ») et du substantif *kikyū* qui indique un désir ardent, une aspiration. Dans plusieurs traductions de cette loi (Galan, 2017 ; Horio, 1993) on parle de gens « épris de vérité ».

Nous ne nous concentrerons pas ici sur un certain nombre de changements que Galan qualifie de politiques ou idéologiques (*Ibid.* : 501)<sup>449</sup>, ni sur les modifications dues à une évolution des pratiques et de la société<sup>450</sup>, mais sur les articles qui présentent un lien de filiation avec ceux de 1947. Ces derniers sont définis par le chercheur français sous l'étiquette de « l'invariant discursif », expliqué par le fait que « ce qui n'a pas été modifié est tout ce qui *ne pouvait pas* être modifié, ou, dit autrement, ce qui *ne pouvait pas ne pas* figurer dans un texte dit "loi fondamentale sur l'éducation" » (*Ibid.* : 500-501). Dans cette catégorie figurent des éléments comme l'éducation démocratique, l'égalité des chances, le pacifisme et le respect des individus, que Galan expédie rapidement, son intérêt n'étant pas de les analyser d'un point de vue linguistique ou discursif. Or, dans le cadre d'une étude comme la nôtre, il est fondamental de s'arrêter sur les raisons qui font que certains éléments "ne peuvent pas" être modifiés ou "ne peuvent ne pas figurer" dans un certain type de loi, car ces affirmations relèvent directement de l'une des caractéristiques fondamentales des formations discursives, à savoir qu'elles « déterminent *ce qui peut et doit être dit* » (Haroche *et al.* : 1971 : 102). Le fait qu'il faille, encore soixante ans après la fin de la guerre, continuer à affirmer l'importance du pacifisme parmi les objectifs éducatifs, n'est donc pas une information qui ne nécessiterait pas d'être discutée, au contraire (cf. chapitre 9.2.4 pour un approfondissement sur ce sujet). En termes de contenus, la loi de 2006 insiste comme la précédente sur le développement d'une vaste culture, sur l'importance du respect de la valeur des individus, attache de la valeur à l'estime du travail et au sens des responsabilités de chacun, à la recherche de la vérité et à la nécessité de contribuer au bien-être de l'humanité à travers une attitude pacifiste. Si d'une part on retrouve donc plusieurs thèmes déjà évoqués dans la loi de 1947 sur le plan sémantique, d'autre part ce phénomène de filiation a lieu également sur le plan du signifiant, avec la répétition des mêmes syntagmes nominaux ou verbaux, parfois légèrement modifiés, comme illustré dans le Tableau 9.1.

---

<sup>449</sup> Notamment, le fait que cette loi ne précise plus de durée légale pour l'éducation obligatoire, qu'elle « encourage le glissement progressif d'une scolarité publique vers une scolarité privée » (*Ibid.* : 504) ainsi que « le passage d'une éducation centrée sur l'enfant, l'individu, à une éducation organisée au seul bénéfice du pays et de son économie » (*Ibid.*).

<sup>450</sup> Entre autres, l'éducation tout au long de la vie et la sensibilisation à la question environnementale.

| 昭和 22 年教育基本法                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 教育基本法(平成 18 年法律第 120 号)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Loi fondamentale sur l'éducation de 1947                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Loi fondamentale sur l'éducation (loi 120 de 2006)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <p>個人の尊厳(を重んじ[る])<br/>           kojīn no songen (wo omonji[ru])<br/>           (Individu GEN dignité (ACC attacher.importance))<br/>           « (attacher de l'importance à) la dignité de l'individu »</p> <p>個人の価値<br/>           kojīn no kachi<br/>           (Individu GEN valeur)<br/>           « Valeur de l'individu »</p>                                                                                                                                                     | <p>個人の価値(を尊重する)<br/>           kojīn no kachi (wo sonchō suru)<br/>           (Individu GEN valeur (ACC respecter))<br/>           « (respecter) la valeur de l'individu »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>自他の敬愛と協力<br/>           jita no keiai to kyōryoku<br/>           (Soi-et-autrui GEN respect [vénération] COM coopération)<br/>           « Estime et coopération mutuelles »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>自他の敬愛と協力(を重んずる)<br/>           jita no keiai to kyōryoku (wo omonzuru)<br/>           (Soi-et-autrui GEN respect [vénération] COM coopération (ACC attacher-importance))<br/>           « (Attacher de l'importance à) l'estime et la coopération mutuelles »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>勤労と責任(を重んじ[る])<br/>           kinrō to sekinin (wo omonji[ru])<br/>           (Travail COM responsabilité (ACC attacher-importance))<br/>           « Attacher de l'importance au travail et au sens des responsabilités »</p>                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>勤労(を重んずる態度を養う)<br/>           kinrō (wo omonzuru taido wo yashinai)<br/>           (Travail (ACC attacher-importance attitude ACC cultiver))<br/>           « (Cultiver une attitude d'estime envers) le travail »</p> <p>正義と責任([...]を重んずる)<br/>           seigi to sekinin ([...] wo omonzuru)<br/>           (Justice COM responsabilité ([...] ACC attacher-importance))<br/>           « (Attacher de l'importance à [...]) la justice et la responsabilité »</p>                                                                                             |
| <p>真理と正義(を愛[する])<br/>           shinri to seigi (wo ai [suru])<br/>           (Vérité COM justice (ACC aimer))<br/>           « (Aimer) la vérité et la justice »</p> <p>真理と平和(を希求する)<br/>           shinri to heiwa (wo kikyū suru)<br/>           (Vérité COM paix (ACC poursuivre))<br/>           « Poursuivre la vérité et la paix »</p>                                                                                                                                             | <p>真理を求める態度(を養[う])<br/>           shinri wo motomeru taido (wo yashina[u])<br/>           (Vérité ACC poursuivre attitude (ACC cultiver))<br/>           « (Cultiver) une attitude de poursuite de vérité »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>世界の平和と人類の福祉に貢献[する]<br/>           sekai no heiwa to jinrui no fukushi ni kōken [suru]<br/>           (Monde GEN paix COM humanité GEN bien-être DAT contribuer)<br/>           « Contribuer à la paix mondiale et au bien-être de l'humanité »</p> <p>民主的で文化的な国家(を建設[する])<br/>           minshuteki de bunkateki-na kokka (wo kensetsu [suru])<br/>           (Démocratique COP culturel-ATT État (ACC construire))<br/>           « Construire un État démocratique et culturel »</p> | <p>国際社会の平和と発展に寄与する態度(を養う)<br/>           kokusai shakai no heiwa to hatten ni kiyo suru taido (wo yashinai)<br/>           (International société GEN paix COM développement DAT contribuer attitude (ACC cultiver))<br/>           « (Cultiver) une attitude de contribution à la paix et au développement de la société internationale »</p> <p>平和で民主的な国家及び社会<br/>           heiwa de minshuteki-na kokka oyobi shakai<br/>           (Paix COP démocratique-ATT État ainsi-que société)<br/>           « Un État et une société démocratiques et pacifiques »</p> |
| <p>個性ゆたかな文化の創造<br/>           kosei yutaka-na bunka no sōzō<br/>           (Individualité riche-ATT culture GEN création)<br/>           « Création d'une culture riche d'individualités »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>豊かな情操と道徳心(を培う)<br/>           yutaka-na jōsō to dōtokushin (wo tsuchikau)<br/>           (Riche-ATT sensibilité COM sens-moral (ACC cultiver))<br/>           « (Cultiver) une riche sensibilité et un sens moral »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 文化の創造<br>bunka no sōzō<br>(Culture GEN création)<br>« Création d'une culture »                                                                                                                                                                                                                           | 伝統と文化(を尊重[する])<br>dentō to bunka (wo sonchō [suru])<br>(Tradition COM culture (ACC respecter))<br>« Respecter la tradition et la culture »                                               |
| 自主的精神に充ちた心身<br>jishuteki seishin ni michita shinshin<br>(Indépendant esprit DAT regorger.PAS corps-et-âme)<br>« Un corps et un esprit débordant d'indépendance »<br><br>自発的精神(を養[う])<br>jihatsuteki seishin (wo yashina[u])<br>(Spontané esprit (ACC cultiver))<br>« (Cultiver) un esprit d'initiative » | 自主及び自律の精神(を養う)<br>jishu oyobi jiritsu no seishin (wo yashinau)<br>(Indépendance ainsi-que autonomie GEN esprit (ACC cultiver))<br>« (Cultiver) un esprit d'indépendance et d'autonomie » |

**Tableau 9.1** Comparaison de segments similaires dans les lois de 1947 et 2006

Comme le montre ce tableau, de nombreux syntagmes sont repris à l'identique dans la nouvelle Loi fondamentale sur l'éducation et d'autres sont modifiés de manière plus ou moins significative. Ainsi, en 2006 disparaît la mention de la « dignité » (尊厳 *songen*) de l'individu, mais le syntagme « valeur de l'individu » (個人の価値 *kojin no kachi*) se stabilise ; « l'estime et la coopération mutuelles » (自他の敬愛と協力 *jita no keiai to kyōryoku*) se figent aussi suivant la même formulation qu'en 1947. Certains éléments se séparent et figurent au sein d'alinéas différents dans la nouvelle loi : en 1947, l'importance accordée au « travail » (勤勞 *kinrō*) et au « sens des responsabilités » (責任 *sekinin*) faisait partie du même énoncé, alors qu'en 2006 le travail est associé à une attitude à cultiver (« d'estime envers le travail ») et les responsabilités sont, elles, rapprochées de « la justice » (正義 *seigi*)<sup>451</sup>. En ce qui concerne la paix, les contextes géopolitiques évoluant, on remarque le passage de « la paix mondiale » (世界の平和 *sekai no heiwa*) en 1947 à la « paix de la communauté internationale » (国際社会の平和 *kokusai shakai no heiwa*) en 2006. La paix vient aussi remplacer la culture dans les attributs de l'État à construire, « démocratique » (民主的(な) *minshuteki(na)*) dans les deux versions, mais « culturel » (文化的(な) *bunkatekina*) en 1947 et « pacifique » (平和(な), *heiwa(na)*) en 2006, ce qui ajoute au passage une fonction adnominale à

<sup>451</sup> Cette dernière témoigne d'une oscillation supplémentaire : en 1947, « la justice » fait partie d'un syntagme l'unissant à « la vérité » (真理 *shinri*), elle-même présente à un autre endroit en association avec « la paix » (平和 *heiwa*) ; en effet, il était question d'aimer et/ou poursuivre la vérité, la justice et la paix. En 2006, ces trois valeurs sont séparées : on attache de l'importance à « la justice » (正義 *seigi*) et au « sens des responsabilités » (責任 *sekinin*) dans une partie de la loi qui concerne le développement d'un esprit citoyen ; « la vérité » (真理 *shinri*) s'en retrouve détachée et devient le seul objet d'un autre segment affirmant l'importance de toujours la rechercher activement. À noter qu'en 1947 le verbe qui accompagnait cette « quête de vérité » était *kikyū suru* (希求する) et que celui de 2006, *motomeru* (求める), est réalisé avec le deuxième idéogramme composant *kikyū*. Ainsi, le signifiant est retravaillé dans la nouvelle Loi tout en gardant des liens étroits avec le précédent.

la paix qui n'était pas présente dans la Loi précédente. La culture est l'une des thématiques qui sont sujettes au plus grand nombre de remaniements : en plus de sa disparition en tant qu'attribut de la nation à bâtir, en 1947 elle est présentée au sein d'un énoncé prônant la création d'une « culture riche d'individualités » (個性ゆたかな文化 *kosei yutakana bunka*) qui devient, en 2006, un encouragement à cultiver une « riche sensibilité et sens moral » (豊かな情操と道徳心 *yutakana<sup>452</sup> jōsō to dōtokushin*). De plus, la culture n'est désormais plus associée à des « individualités » (個性 *kosei*), mais couplée aux « traditions » (伝統 *dentō*) qu'il convient de respecter, opérant un glissement des individus à la nation. Enfin, « l'esprit » (精神 *seishin*) « d'indépendance » (自主 *jishu*) est repris et figé en 2006, mais la « spontanéité » (自発的 *jihatsuteki*) y est remplacée par une « autonomie » (自律 *jiritsu*) créant ainsi une tautologie au sein de ce syntagme. En termes de prédicats, on constate la filiation présente entre l'utilisation des verbes *omonjiru* (重んじる) en 1947 et *omonzuru* (重んずる) en 2006, ainsi que le choix des rédacteurs de la nouvelle Loi fondamentale d'adopter les verbes *yashinau* (養う) et *sonchō suru* (尊重する), les deux présents dans la loi de 1947 mais parfois avec une fréquence inférieure (notamment dans le cas de *yashinau*). Finalement, la plupart des segments-clés détaillés ici présentent des syntagmes nominaux relativement stables accompagnés d'un nombre restreint de verbes signifiant le fait de respecter (*sonchō suru, omonzuru*) ou cultiver (*yashinau, tsuchikau*) des valeurs.

Au vu de cette analyse, il nous semble possible d'affirmer que nous nous trouvons face à des « formules » au sens de Krieg-Planque (2009) : celles-ci sont figées, circulent dans l'espace public et ont une véritable dimension discursive, faisant l'objet de reprises, négociations, modifications de signifiants et même de polémiques, en raison des enjeux politiques et sociaux qu'elles cristallisent. En effet, ces formules ne sont pas sans susciter des controverses, comme le montrent par exemple les débats sur l'ajout de la mention de « l'amour de son pays natal » (国と郷土を愛する *kuni to kyōdo wo ai suru*) dans la Loi fondamentale de 2006 ou encore ceux, soulevés entre autres par McVeigh (2000), autour de l'interprétation du mot-clé « créativité » dans le domaine éducatif.

En conclusion, d'un point de vue critique on peut certainement pointer du doigt l'utilisation de la loi de 1890 pour asseoir le pouvoir impérial, pour insister sur son caractère divin et pour créer un sentiment d'unité nationale basé par moments sur une abnégation de soi, tout comme la loi plus

---

<sup>452</sup> Au passage, nous soulignons que cet adjectif en *-na* est passé d'une écriture uniquement composée de *hiragana* en 1947 à celle qui unit *kanji* et *hiragana* en 2006.

récente a été accusée de présenter des traits relevant d'idéologies nationalistes et de faire un pas en arrière en termes d'égalité (Galan, 2013). D'un point de vue linguistique, il nous semble indéniable que ces lois ont une portée considérable dans le temps et qu'il est nécessaire de reconnaître la reprise, de l'une à l'autre, de certains thèmes ou même de formules figées dans les mots qui les composent. En effet, dans les trois lois, on insiste sur le respect des autres, la bienveillance et une certaine responsabilité en tant que membre de la nation ; dans les lois d'après-guerre, l'abnégation laisse la place d'une part à la paix internationale et de l'autre au respect pour le travail, aux responsabilités et aux injonctions et conseils pour devenir de bons citoyens contribuant à la société de manière avisée (toujours épris de vérité) et indépendante. Finalement, on constate donc une filiation datant d'au moins un siècle<sup>453</sup> des valeurs de respect mutuel et de collaboration, de l'accent posé sur les responsabilités en tant que futurs membres d'une société, ainsi que de l'importance de l'autonomie de la pensée et de se cultiver en développant de riches connaissances. Face à des idées aussi bien ancrées dans les traditions éducatives et sociales, il nous paraît donc pertinent de nous interroger sur la manière dont celles-ci sont intégrées (ou non), négociées et (re)construites dans le genre du manuel scolaire.

### *9.1.3 La méconnaissance des lois sur l'éducation en FLE*

La prise de connaissance de ces trois lois fondamentales et de certaines formules qui, à partir d'elles, circulent dans le domaine éducatif et dans l'espace public, nous semble essentielle afin de remettre en perspective un certain nombre de résultats issus de l'analyse linguistique effectuée dans les chapitres précédents. En effet, au-delà de tout écart de niveaux de langue ou de méthodologies didactiques, il nous a tout de suite paru évident en comparant le corpus de manuels d'EFL et de FLE que les deux relevaient de conceptions très différentes de l'enseignement lui-même et répondaient à des cadres et des contraintes divergentes : d'une part les méthodes d'EFL qui, comme nous le verrons, se construisent en réponse aux formules de ces textes législatifs ; de l'autre, les supports de FLE qui ne semblent tisser que peu ou pas de liens avec les lois ou traditions éducatives japonaises. Supposant donc une méconnaissance de ces Lois de la part des rédacteurs des manuels de FLE (notamment en raison des contraintes différentes qui pèsent sur l'enseignement universitaire), nous avons posé deux questions aux auteurs que nous avons pu

---

<sup>453</sup> Nous nous concentrons ici sur les dernières Lois fondamentales sur l'éducation, mais une étude plus approfondie des philosophies bouddhistes et shintoïstes permettrait sûrement de remonter encore plus loin dans l'histoire de ces valeurs.



interviewer : les contenus faisant écho aux lois éducatives se retrouvant prioritairement dans les supports de compréhension dans les manuels d'anglais, nous avons tout d'abord demandé aux auteurs de FLE s'ils avaient suivi des guides ou des recommandations particulières en rédigeant les contenus des compréhensions écrites et orales ; suite à une réponse négative de la part de tout le monde (les personnes interviewées soulignant plutôt leur attention à la progression didactique et au naturel des dialogues), nous avons ciblé la question en nommant explicitement les lois éducatives et le MEXT. Ci-dessous, nous présentons des extraits illustrant les réponses des auteurs :

CHE : par exemple l'une des contraintes très fortes qu'il y a sur les manuels d'anglais est le respect des lois de l'éducation – euh – japonaises, le [Basic Act –

AUT : [[acquiesce]

CHE : Est-ce que ça c'est quelque chose qui a – qui est apparu à un moment dans votre rédaction ?

AUT : Pas tellement, non, pas tellement. Alors – je pense que les choses sont plus – sont plus strictes en all– pardon, en anglais, parce que il y a tout l'aspect secondaire en anglais, l'enseignement secondaire est très normé, bien sûr, au Japon, il y a des – il y a des règles strictes pour ce qui est des – du curriculum qui doit être fait au lycée et donc je suppose que les manuels – et puis c'est lié aussi aux concours d'entrée à l'université, qui sont extrêmement importants et donc qui – je dirais qui... influencent beaucoup la forme que prend l'enseignement de l'anglais au Japon. La – très souvent, l'anglais au Japon est enseigné dans la perspective du concours d'entrée à l'université. Pas forcément dans la perspective d'une utilisation euh je dirais pratique, ce qui explique peut-être certaines limites – c'est pas la seule explication, bien sûr, ça explique aussi certaines limites en termes de – de compétences. En français ben, c'est beaucoup moins vrai, je sais que – je sais qu'y a quand-même des recommandations, de la part du Monbushō hein, du Ministère de l'Éducation Nationale japonais euh on peut – on peut pas non plus faire n'importe quoi à l'université mais... j'ai – j'ai jamais ressenti le poids de ces normes, on est – on est jamais venu m'embêter avec ce que je faisais en cours à l'université, j'ai jamais été inspecté – les universitaires bénéficient quand même d'une grande grande liberté au Japon. Ce qui n'est pas le cas, à mon avis, des enseignants – nos collègues du secondaire.

CHE : [acquiesce]

AUT : Voilà. Donc, ce manuel se destinant essentiellement à un public universitaire et à des enseignants dans le cadre universitaire – pas uniquement, bien sûr, mais en grande partie – ça a pas été un problème particulier – je sais que – je crois que ma collègue l'a évoqué une ou deux fois euh pour ce qui est de l'introduction – je me souviens, c'était au sujet de l'introduction – c'était au sujet de l'imparfait ou du subjonctif, je crois qu'on a – on avait un petit peu évoqué cet aspect elle m'avait dit « oui mais tu sais, le Ministère de l'Éducation recommande que... » [souffle] bon, je pense qu'on n'était pas allé très très loin parce que euh c'était pas si important que ça – et puis l'enseignement se faisant souvent sur deux années, on peut toujours considérer que les aspects qui n'ont pas été traités en première année le seront en deuxième, donc ça a jamais été une chose vraiment problématique et j'ai jamais senti une – des contraintes de ce point de vue là en tout cas.

CHE : D'accord et ces – ces recommandations elles sont de quelle nature ?

AUT : Alors, personnellement j'ai jamais – j'ai jamais eu l'occasion de lire les instructions officielles – je suis pas sûr qu'elles soient facilement disponibles, en l'occurrence, euh – dans la mesure où les enseignants – notamment je dirais – notamment les enseignants natifs euh ne ne comment dire, ne sont pas aussi contraints, je dirais que les enseignants d'une part japonais et surtout les enseignants du secondaire c'est quelque chose qui n'a pas vraiment d'influence sur notre façon de travailler, voilà. J'ai jamais eu besoin – on ne m'a jamais demandé de les lire – j'ai jamais eu besoin de les vérifier [inaud.] y compris pour ce qui est de la rédaction de ce manuel.

CHE : D'accord. Donc c'est plutôt peut-être quelque chose qui fait partie de la pratique et donc de la conscience des professeurs qui sont japonais, qui éventuellement peuvent mentionner sans forcément qu'il y ait le papier imprimé dans les bureaux des professeurs.

AUT : Non, ça j'ai jamais vu ça, non non, non non. Je pense que la – je pense qu'il y a peu d'enseignants qui sont vraiment au fait des recommandations je dirais officielles euh du ministère [inaud.]

CHE : des langues – bon d'autant plus qu'en général elles concernent principalement l'anglais, donc euh c'est sûr que [ça va [inaud.] moins concernés.

AUT : [Oui ! Oui, oui, oui. Tout à fait, tout à fait.

CHE : Ok. Mais voilà, je me posais la question parce que [pour savoir

AUT : [Oui oui, mais c'est vrai que c'est quelque chose – ce serait une question importante en France aussi dans le secondaire hein, les manuels qui sont utilisés dans le secondaire restent – comment dire, sont – et le travail des enseignants du secondaire en France [inaud.] aussi très dépendant des instructions officielles hein mais je sais que dans ma pratique personnelle euh je peux – je peux dire que c'est euh absolument euh inexistant.

### **Les mêmes propos sont repris par un autre auteur, qui nie avec véhémence la prise en compte des lois ministérielles dans la rédaction du manuel :**

CHE : Je me demandais si, dans la rédaction des textes, des exercices et tout ça, à un moment il y avait eu des réflexions par rapport aux... aux lois du ministère sur l'éducation, aux préconisations vraiment – sur les objectifs de l'éducation – si c'est quelque chose qui a été mentionné...

AUT : Non, du tout.

CHE : D'accord.

AUT : DU TOUT. Non non non. On a – je vous dis, hein – on a re– on a pris la progression d'un manuel – du manuel allemand.

CHE : [acquiesce]

AUT : Voilà, on a pris la progression et ensuite on a adapté, mais pas du tout, on a pas eu de préconisations, pas du tout.

CHE : D'accord – et même dans votre enseignement universitaire il n'y a pas spécialement de – euh [de lignes guides

AUT : [Non, on est assez libres, moi vraiment j'enseigne dans différentes universités et j'ai carte blanche quoi. Vraiment, j'ai carte blanche, moi voilà, je travaille en binôme avec mon collègue, voilà quoi. Lui c'est généralement l'écrit, moi l'oral, mais moi l'oral voilà j'ai – j'suis libre hein, je fais ce que je veux. [inaud.] J'ai aucune directive, ouais.

### **Encore une fois, l'interviewé évoque une liberté dans sa pratique d'enseignement qui se reflète dans la possibilité de rédiger un manuel scolaire en se désengageant totalement des lignes guides du Ministère. Un dernier extrait d'entretiens présente, pour sa part, une vision différente des contraintes qui pèsent sur la rédaction des manuels :**

CHE : Mais je n'ai pas l'impression d'avoir entendu donc, dans vos propos, qu'il y ait eu de... spécialement de contraintes ou de – d'imposition du « haut » entre guillemets [rire] voilà si j'ai bien – si j'ai bien compris et si je vous pose un peu ces questions aussi c'est que euh voilà m– j'essaie de comparer un peu les manuels [donc [...] vous, vous n'avez pas eu spécialement de lignes guides à suivre par rapport au ministère ou à des lois pour l'éducation par exemple, même en termes généraux ?

AUT : Non, non. Notre ligne c'était – c'est la réalité – alors là pour le coup c'est même mieux, c'est la réalité du terrain, parce qu'alors là quand je reviens en France et on a les contraintes hein qui viennent du Ministère euh qui – qui en réalité ne suivent pas forcément le terrain – soit c'est trop compliqué, soit on pourrait aller... plus haut et puis c'est pas censé être prévu dans l'année en question, mais là nous c'est par rapport à la réalité du niveau de nos élèves, des demandes et des 'fin – des demandes... des sections, des programmes proposés par les universités, donc c'est une réalité aussi, hein, faut bien s'y adapter et puis tout en essayant d'appuyer là-dedans, des références internationales telles que le A1, pour essayer quand-même de – d'avoir une légitimité ben aussi bien nationale que – que par rapport à ce qui se fait ailleurs, dans le reste du monde sur les références par rapport à la langue française, à l'apprentissage de langue française.

CHE : [acquiesce] [d'accord]

AUT : [Mais c'est vrai que c'est pas le Ministère.

CHE : D'accord.

AUT : On a cette chance là, je pense.

Bien que les Lois fondamentales sur l'éducation proposent des objectifs très larges<sup>454</sup>, les entretiens tendent à prouver que ces derniers ne semblent pas concerner le niveau supérieur (aux yeux de ses acteurs) : les lois sur l'éducation n'y étant ni imposées ni jamais clairement exposées ou discutées, elles représentent une sorte de réalité qui coexisterait sur le même territoire mais qui s'arrêterait aux portes des universités. Ainsi, si d'une part les auteurs japonais des méthodes de FLE semblent être au courant de leur existence et contenus (ne serait-ce que pour les avoir vécus plus ou moins directement pendant leur scolarité), ce n'est pas le cas des collègues étrangers, à qui on ne demande pas explicitement d'en prendre connaissance et qui ont tendance à ne pas le faire spontanément. Le contenu des manuels (en particulier des supports de compréhension écrite et orale) étant le plus souvent pris en charge ou du moins soumis au contrôle des locuteurs natifs, on peut imaginer que d'éventuels reflets des lois éducatives qui auraient pu découler des pratiques des auteurs japonais finissent par être gommés en FLE au fil des remaniements.

#### *9.1.4 Hypothèses et pistes interprétatives*

En comparant le contenu du Rescrit Impérial de 1890 aux deux Lois fondamentales sur l'éducation (1947, 2006), il a été possible de constater une évolution et des changements dus à la fin de la guerre et à des fluctuations idéologiques entre postures plus nationalistes et d'autres affichant davantage de cosmopolitisme. Néanmoins, certains éléments ont perduré au fil des évolutions législatives, souvent transmis par le biais de formules figées : en particulier, on peut citer le

---

<sup>454</sup> Dans les lois analysées, il est toujours question des objectifs de l'éducation en général, pas uniquement des objectifs du niveau primaire ou secondaire.

respect mutuel, la paix (depuis la loi de 1947), la responsabilité citoyenne et l'autonomie. Il s'agit de valeurs que le système éducatif japonais tente, ou du moins déclare tenter, de transmettre à tous les niveaux scolaires et ce depuis plus d'un siècle. Même au lendemain de la guerre, la mise en place d'une nouvelle Constitution du Japon et de la Loi fondamentale sur l'éducation de 1947 n'a pas pu effacer des souvenirs devenus des automatismes pour plusieurs générations de Japonais (comme le montre la réaction de la jeune Aihara reportée par Dower (1999 : 33)). Par analogie, nous supposons donc qu'une transmission de ces habitudes a pu affecter les manuels scolaires contemporains. Notre hypothèse s'appuie également sur une étude ethnographique ayant eu lieu entre 2001 et 2005 et portant sur la rédaction des manuels d'anglais : dans celle-ci, le chercheur affirmait que, parmi les rédacteurs, « [t]he youngest is in his late forties; the oldest is approaching retirement age » (Hardy, 2015 : 28). Le participant le plus jeune étant né juste après la guerre, il est plausible de supposer que ses parents ou ses aînés, ayant grandi en apprenant par cœur le Rescrit Impérial, lui aient transmis certaines des valeurs avec lesquelles ils avaient été élevés et que celles-ci aient pu trouver leur place, volontairement ou pas, dans les contenus des manuels scolaires<sup>455</sup>.

Face au passage du temps, l'influence des valeurs d'avant-guerre transmises par le biais familial est à remettre en perspective, notamment en raison d'un renouvellement des générations de rédacteurs en charge des manuels ; cependant, il ne faudrait pas non plus reléguer la fin de la Seconde guerre mondiale à une époque révolue dont les idées ou les habitudes n'auraient plus d'influence sur les discours circulant aujourd'hui. En effet, notre hypothèse est que l'influence et l'importance des trois dernières lois (2006, 1947, 1890) est telle qu'il est possible de retrouver des traces de ces dernières (ou une concrétisation de ce qu'elles préconisent) sous forme plus ou moins explicite dans les manuels scolaires d'aujourd'hui, y compris ceux de langues étrangères que nous analysons. C'est justement ce que nous tenterons de justifier à l'aide des notions d'intertextualité et interdiscursivité dans les chapitres suivants.

---

<sup>455</sup> D'autant plus que la plupart des valeurs prônées par la nouvelle Loi fondamentale de 1947 (et ensuite par celle de 2006) permettent d'assurer une certaine continuité avec les anciennes.

## 9.2 Intertextualité et interdiscursivité

Nous proposerons ici une brève définition des notions d'intertextualité et d'interdiscursivité, dans le contexte d'émergence de l'analyse du discours française tel qu'il a été présenté dans le chapitre 3. Ensuite, nous proposons un traitement d'abord de l'intertextualité, puis de l'interdiscursivité au sein de nos *corpora* de référence (manuels et corpus institutionnel), montrant les rapports étroits que les méthodes d'EFL entretiennent avec d'autres discours institutionnels et, plus globalement, politiques. Nous terminons en proposant une réflexion sur l'olympisme comme pierre angulaire permettant de saisir l'interdiscursivité des manuels, pour ensuite mettre en perspective nos réflexions au prisme de notre problématique.

### 9.2.1 Reprise des notions

Actuellement, on constate une certaine instabilité en sciences du langage dans l'usage des notions d'interdiscours, intertextualité, dialogisme (voire même polyphonie)<sup>456</sup>, souvent utilisées en tant que synonymes ou détachées de leurs sens et contextes d'origine. À ce propos, Paveau critique notamment la disparition de la dimension psychanalytique de l'interdiscours, dont la spécificité « était dans ses dimensions inconsciente et conflictuelle » (2008 : 6) qui ont aujourd'hui tendance à être mises au second plan. Sans prétendre pouvoir présenter ici un historique détaillé de l'évolution de ces notions, nous tenons à préciser leurs définitions ainsi que la manière dont elles seront mobilisées au sein de notre analyse.

La notion d'intertextualité a été introduite en France grâce aux travaux de Julia Kristeva (1969), qui propose ce terme pour traduire le « dialogisme » (диалогичность *dialogičnost'*) élaboré par le Cercle de Bahtin<sup>457</sup> dans le cadre des contextes disciplinaires de la « théorie de la littérature, philosophie, sociologie » (Moirand, 2011 : 74). Bien que le dialogisme et l'intertextualité soient désormais des concepts opératoires utilisés dans des domaines autres que celui de la littérature<sup>458</sup>,

---

<sup>456</sup> La notion de polyphonie semble convoquée davantage dans les études littéraires qu'en linguistique, ou alors c'est souvent pour remplacer celle de dialogisme ; pour une étymologie comparée des deux termes, nous renvoyons à Bres et Nowakowska (2006).

<sup>457</sup> Pour plus d'approfondissements, nous renvoyons à Todorov (1981), *M. Bakhtine : le principe dialogique. Suivi de : Écrits du cercle de Bakhtine*, Paris : Seuil.

<sup>458</sup> En 1982, Authier-Revuz constatait qu'en l'espace de quelques décennies le dialogisme était devenu à la mode. Elle affirmait : « Ce phénomène n'est pas étonnant si l'on observe que, avec l'horizon non proprement linguistique, mais sémiotique et littéraire, qui est le sien, cette réflexion multiforme sur le "dialogisme" traverse des champs qui concernent - et sur lesquels s'affrontent - l'analyse du discours, la sociolinguistique, les théories de l'énonciation, la pragmatique... »

il nous semble important d'en souligner l'origine, car ils demeurent très féconds dans ce champ. Comme le constatait Barthes quelques années après la parution des œuvres de Kristeva :

Le texte redistribue la langue (il est le champ de cette redistribution). L'une des voies de cette déconstruction-reconstruction est de *permuter* des textes, des lambeaux de textes qui ont existé ou existent autour du texte considéré, et finalement en lui : tout texte est un *intertexte* ; d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables : les textes de la culture antérieure et ceux de la culture environnante ; tout texte est un tissu nouveau de citations révolues. Passent dans le texte, redistribués en lui, des morceaux de codes, des formules, des modèles rythmiques, des fragments de langages sociaux, etc., car il y a toujours du langage avant le texte et autour de lui. L'intertextualité, condition de tout texte, quel qu'il soit, ne se réduit évidemment pas à un problème de sources ou d'influences ; l'intertexte est un champ général de formules anonymes, dont l'origine est rarement repérable, de citations inconscientes ou automatiques, données sans guillemets.

(Barthes, 1973 : § 2)

Le sémiologue souligne « le volume de la socialité » qu'apporte le concept d'intertexte et son utilité dans le dépassement de la seule analyse du produit fini, prônant la prise en compte de la véritable « texture » de l'œuvre littéraire (*Ibid.*) en tant que tissu composé de plusieurs fils (textes). Ainsi, l'intertextualité « engage à repenser notre mode de compréhension des textes littéraires, à envisager la littérature comme un espace ou un réseau » (Rabau, 2002/2020 : 15) au sein duquel textes et idées sont reprises et retravaillées. La même position est adoptée par Fairclough dans son interprétation de l'intertextualité située dans le cadre de la *Critical Discourse Analysis* anglophone :

« utterances – texts, in my terms – are inherently intertextual, constituted by elements of other texts. [...] The concept of intertextuality points to the productivity of texts, to how texts can transform prior texts and restructure existing conventions (genres, discourses) to generate new ones. But this productivity is not in practice available to people as a limitless space for textual innovation and play: It is socially limited and constrained, and conditional upon relations of power. »

(Fairclough, 1992 : 270).

---

(1982 : 101) tout en mettant en garde contre la facilité de « "tirer" Bakhtine dans des directions sensiblement différentes » (*Ibid.* : 102).

On constate donc que la pratique de l'intertextualité se trouve déterminée par les conditions sociales de production d'un énoncé et qu'il convient d'examiner ces dernières si l'on veut que l'intertextualité demeure un concept opératoire et pas simplement un synonyme de "citation", comme l'affirme par ailleurs Moirand au sujet de la notion de dialogisme (2011 : 74-76).

Pour sa part, la notion d'interdiscours voit ses origines dans les mêmes années en France, mais dans un contexte différent, puisqu'il émerge du croisement de plusieurs disciplines (l'analyse du discours, la philosophie et la psychanalyse), plus particulièrement au sein d'études s'intéressant à l'articulation de l'inconscient, de l'idéologie et du langage menées par des chercheurs tels que Pêcheux, Althusser et Lacan. L'étude de l'interdiscours consiste à examiner un « extérieur discursif » (Adela citée par Paveau, 2008 : 4) fortement caractérisé par sa dimension inconsciente et déterminé par la formation discursive<sup>459</sup> réglant le dicible au sein d'un système socialement, historiquement et idéologiquement déterminé (Haroche *et al.* : 1971). Ainsi, l'interdiscours devient un élément central dans l'étude de la formation discursive et il est défini comme une « instance de formation/répétition/transformation des éléments du savoir de cette [formation discursive] » (Courtine, 1982 : 250) dont la primauté est aujourd'hui postulée par de nombreux analystes du discours comme une évidence (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 325). Cette « instance organisatrice des formations discursives » (Paveau, 2008 : 5) devient une sorte de trame de fond où se situe la présence d'une altérité discursive et où circulent « les ailleurs, déjà-dits » ensuite « appropriés, assimilés » (Authier-Revuz, 2019 : XXVII). Une définition permettant de recadrer l'interdiscours opposé à l'intertextualité est celle que propose Maldidier dans un article retraçant le travail de Pêcheux :

Plus simplement, on peut, en s'appuyant sur Michel Pêcheux lui-même, le définir en disant que le discours se constitue à partir de discursif déjà-là, que "ça parle" toujours "avant, ailleurs et indépendamment". Le concept introduit par Michel Pêcheux ne se confond pas avec l'intertextualité de Bakhtine, il travaille l'espace idéologico-discursif dans lequel se déploient les formations discursives en fonction des rapports de domination, subordination, contradiction. On voit dès lors la relation qui s'institue avec le préconstruit comme point de saisie de l'interdiscours.

(Maldidier, 1993 : 8)

---

<sup>459</sup> Cf. note en bas de page 78 (chapitre 3.1.3).

De cet extrait nous retiendrons tout d'abord la dimension idéologique : contrairement à l'intertextualité, qui semble former un réseau plus facilement accessible, l'interdiscours constitue un déjà-là insaisissable en tant que tel, refoulé (il faut rappeler la dimension psychanalytique à son origine) et influençant le sujet<sup>460</sup>. En deuxième lieu, nous soulignons l'exemple du préconstruit, qui constitue l'une des traces visibles permettant d'accéder en quelque sorte à l'interdiscours, témoignant de cadres préexistants déterminant la production d'énoncés et « manifest[ant] indirectement son existence dans des structures syntaxiques particulières : construction relative, détermination, nominalisation » (Paveau, 2006 : 68). Parmi ces marques visibles, Authier-Revuz considère certaines, comme par exemple les références bibliographiques, comme étant un « interdiscours déclaré » :

Quant à l'ensemble clôturant un texte – un livre – d'une bibliographie de ses « auteurs cités », ou, plus largement, « consultés », et d'index localisant leurs émergences, il a le statut d'un interdiscours déclaré, comme on le fait en douane pour les marchandises importées. En forme de catalogue, d'inventaire, de la bibliothèque à laquelle s'adosse le texte, ces « annexes » du texte affichent l'image des relations interdiscursives que celui-ci se reconnaît, dessinant le « paysage » – dit joliment Compagnon – « des excursions de l'auteur » dans les ailleurs du déjà-dit.

(Authier-Revuz, 2019 : 627-628).

Or, cette idée de la « reconnaissance » d'un mouvement d'emprunt dans un ailleurs composé de déjà-dits sous-entend une agence qui se trouve quelque peu en contraste avec la dimension inconsciente originelle de l'interdiscours. Cela s'explique en partie par l'évolution des notions d'intertextualité et d'interdiscursivité qui, comme nous le rappelions au début de cette section, se sont parfois éloignées de leurs connotations de départ ou qui, tout simplement, ont été développées différemment. L'un des exemples de ce détachement du cadre lacano-althusserien de l'interdiscours se trouve dans la définition que donne Adam de l'interdiscursivité en tant que « réservoir mémoriel rendant possible (prescrivant ou proscrivant) la mise en forme(s) des énoncés tant à la production qu'à l'interprétation, dans des communautés sociodiscursives d'auteurs, d'éditeurs [...] et de lecteurs-auditeurs (interprétants) » (2015 : 32). Dans d'autres pays, ces notions circulent encore autrement : en traduisant l'hétérogénéité constitutive d'Authier-Revuz, Fairclough définit l'interdiscours (*interdiscourse*) comme l'un des niveaux de l'intertextualité, plus

---

<sup>460</sup> Plus ou moins selon que l'on suive une vision de l'idéologie comme assujettissant le locuteur ou d'autres qui, tout en reconnaissant l'influence que l'idéologie exerce sur l'individu, accordent une plus grande liberté d'action à ce dernier.



précisément « the combination in discourse of different genres or [...] different discourses » (Chouliaraki & Fairclough, 1999 : 49).

Face à ces divergences, Charaudeau et Maingueneau rappellent que, désormais, « [l']usage a tendance à employer *intertexte* quand il s'agit de relations à des textes sources précis (citation, parodie...) et *interdiscours* pour des ensembles plus diffus » (2002 : 329), comme dans les cas où l'on constate « un jeu de renvois entre des discours qui ont eu un support textuel mais dont on n'a pas mémorisé la configuration » (*Ibid.* : 325)<sup>461</sup>.

Nous détachant donc de la position de Barthes sur la dimension inconsciente de l'intertextualité (puisqu'elle nous semble davantage correspondre, aujourd'hui, à l'interdiscours), nous considérerons ici l'intertextualité comme une forme d'hétérogénéité marquée identifiable, basée sur des sources précises saisissables dans leur matérialité discursive et caractérisée par un certain degré de conscience qui peut être supposé par l'analyste. Nous soulignons ici la marge d'erreur possible : seuls des entretiens avec les auteurs/locuteurs pourraient nous permettre de confirmer ce qui ne pourra, dans ce cadre, que rester au niveau de la supposition, à savoir le niveau de conscience (ou inconscience) à l'œuvre derrière ces espaces de relation avec d'autres textes et discours. Ainsi, dans la perspective de notre analyse, tant que la présence d'un ailleurs se manifeste par la reprise de formules officielles dans des documents officiels, nous considérons cet acte comme volontaire (il serait possible d'imaginer des auteurs répétant ces segments figés après en avoir oublié l'origine, mais cela nous semble peu probable dans le contexte de cette étude). En revanche, dès lors que les formules disparaissent pour laisser la place à un ailleurs idéologico-discursif, que l'on peut faire émerger du sens en analysant « les divers positionnements et points de vue » dans une approche interdiscursive (Cislaru, 2005 : 155) et qu'il est question de types et genres de discours différents influençant les formations discursives, nous estimons pouvoir nous placer dans l'ordre de l'interdiscours. Plus concrètement, cela se traduit dans les sections suivantes par une analyse de la circulation des formules au sein de documents officiels accompagnant les manuels et ensuite par une étude de la manière dont la matérialité discursive du corpus témoigne de la présence sous-jacente d'idéologies, représentations et valeurs partagées

---

<sup>461</sup> Cette perspective n'est pas sans rappeler la définition de Sarfati de la doxa en tant que topique naturalisée à la portée déictique destituée : après avoir été instituée, la topique est transmise avec un marquage explicitant sa co-référence par rapport à la première, mais à partir du moment où elle devient naturalisée, « ses contenus [...] n'exhibent qu'un rapport très distendu avec ses précédentes déterminations discursives » (2007 :77).

au sein de la société japonaise et influençant, consciemment ou pas, les contenus des manuels et la manière dont ils se présentent (analyse croisée du corpus des manuels et du corpus institutionnel pour faire émerger des relations interdiscursives).

### 9.2.2 La reprise des formules dans les guides pédagogiques du primaire au secondaire

Afin de rendre compte de l'influence des lois et des nouveaux *curricula* proposés par le MEXT sur la totalité de l'enseignement obligatoire, nous nous proposons de présenter des extraits représentatifs d'un corpus de référence institutionnel. Ce petit corpus « au vol » (Porquier, 2001 ; Moirand, 2018) a été composé en recueillant des documents rédigés par des écoles, des maisons d'édition, par le ministère de l'éducation et le gouvernement au sens large<sup>462</sup>.

#### 9.2.2.1 L'école primaire

Avec l'évolution continue des lignes guides et l'augmentation des heures dédiées à l'enseignement de l'anglais dès l'école primaire, les acteurs du milieu éducatif japonais se trouvent face à des changements parfois très importants. C'est notamment le cas au niveau primaire, avec la mise en place des « activités en langue(s) étrangère(s) » (外国語活動 *gaikokugo katsudō*) en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année, dont l'objectif est de poser les « compétences de base » (基礎的な技能 *kisotekina ginō*) à l'oral pour pouvoir ensuite y intégrer l'écrit lors des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années dans ce qui passe officiellement du statut d'activité à celui de matière d'enseignement (Matsuoka & Erikawa, 2016 : 67). Les « activités » des premières années sont décrites comme importantes dans le développement de la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères, une partie de « l'éducation à la compréhension internationale » (国際理解教育 *kokusai rikai kyōiku*) qui permettrait de cultiver « un esprit ouvert » (開かれた心 *hirakareta kokoro*) [KYŌ\_SMI, 2017 : 4]. La bonne continuité entre le programme de l'école primaire et celui du collège fait également partie des objectifs à atteindre [*Ibid.* : 2], ce qui provoque la production d'un large éventail de supports comme les listes « can-do », des tableaux

---

<sup>462</sup> L'établissement de ce corpus de travail s'est fait à la fois en amont et en même temps que la réflexion sur les formules. En effet, en recueillant des supports de nature diverse afin de mieux appréhender le corpus de référence des manuels, nous avons remarqué la présence de formules véhiculant un certain nombre d'idées similaires dans des documents différents. Nous avons alors ciblé ces formules à la fois dans les documents déjà recueillis et dans d'autres que nous avons ajoutés (notamment pour avoir des exemples touchant à tous les niveaux de l'éducation obligatoire). Tous ces documents sont disponibles en téléchargement libre depuis les sites des maisons d'édition et du gouvernement ; ils sont recensés dans la bibliographie du corpus de référence institutionnel à la fin de cette étude.

récapitulatifs établissant des ponts entre les objectifs d'apprentissage de l'école primaire et du collège. Comme l'affirme le professeur et auteur de manuels Kanamori Tsuyoshi :

週 1 時間しかない「外国語活動」ですが、その目標にふさわしい指導が行われれば、高学年、中学校への学びにつながる有意義な時間となるはずです。「外国語活動」を通して育まれる様々な気付きや学習ストラテジーは、生涯を通して外国語を自律的に学び続けることができる重要な素地を育むことにつながるからです。

[KYŌ\_SMI : 4-5]

[Même s'il n'y a qu'une heure d'« activités en langue(s) étrangère(s) » par semaine, si leur enseignement se déroule d'une manière adaptée à leurs objectifs, elles peuvent devenir des moments significatifs menant aux apprentissages du collège et du lycée. En effet, les diverses prises de conscience et *stratégies*<sup>463</sup> d'apprentissage nourries à travers les « activités en langue(s) étrangère(s) » mènent au développement d'aptitudes importantes pour continuer à apprendre les langues étrangères de manière autonome tout au long de sa vie.]

Dans ce passage, en plus de marquer l'importance du lien entre les enseignements du niveau primaire et ceux du secondaire, l'auteur nourrit ses propos d'éléments figurant dans la nouvelle Loi fondamentale pour l'éducation, comme l'apprentissage tout au long de la vie et l'autonomie.

Globalement, les objectifs affichés pour le programme didactique des « activités en langue(s) étrangère(s) »<sup>464</sup> sont d'utiliser ces dernières pour que les apprenants développent une meilleure compréhension des langues et des cultures et qu'ils deviennent capables de communiquer de manière « indépendante » (主体的 *shutaiteki*) pour exprimer leurs pensées et sentiments à propos de sujets simples [KYŌ\_SMI, 2017 : 4]. En termes de contenus, les sujets abordés évoluent en passant de thèmes proches du quotidien des apprenants à d'autres qui – sans être forcément loin du vécu des étudiants – ont une portée beaucoup plus large : la culture japonaise, les Jeux Olympiques ou encore le futur et le monde du travail, en passant par des sous-genres que les apprenants retrouveront au collège et au lycée comme celui des “personnages exemplaires” [KYŌ\_SMI, 2017 : 3].

---

<sup>463</sup> Les italiques signalent l'emprunt de l'anglais pour le mot « stratégie » (ストラテジー *SUTORATEJĪ*).

<sup>464</sup> Nous utilisons les guillemets pour signaler qu'il s'agit de la traduction de *gaikokugo katsudō* (外国語活動), donc le nom des cours d'anglais en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année d'école primaire, et pas d'un synonyme d'“exercices” en langue étrangère.

Au niveau primaire, le principal souci des acteurs du système éducatif est l'augmentation des heures de cours dans les nouvelles lignes guides : d'une part on observe une réponse très pragmatique dans la proposition de nouvelles activités pour occuper ces heures d'enseignement ; d'autre part, on constate un effort pour satisfaire l'injonction de relier le programme de l'école primaire à celui du collège à travers la présence d'éléments et thématiques qui seront présents dans le secondaire. C'est le cas, par exemple, des modèles de vie (« aspiration person », « Japanese people who are active in the world »), de la culture japonaise et des Jeux Olympiques. La différence principale par rapport aux programmes du collège et du lycée se retrouve dans la présence, au niveau primaire, d'un certain nombre de liens avec le cadre scolaire qui concerne directement les apprenants (« school life », « memories of the last Elementary school year »), bien que cela n'exclue pas pour autant la tendance à se projeter dans le futur (« middle school life », unités sur le travail) que l'on remarque au collège et au lycée, où les élèves sont traités de plus en plus comme de futurs citoyens.

Concrètement, la nécessité principale dans le cadre de l'éducation primaire depuis quelques années étant la mise en place des « activités en langue(s) étrangère(s) », on constate moins de rapports intertextuels avec les Lois fondamentales sur l'éducation et davantage de propositions très concrètes d'activités censées permettre d'atteindre des objectifs dont la formulation est plutôt abstraite (comme le fait de « se familiariser avec le son des lettres » pour répondre, sans doute, à l'injonction de « développer une meilleure compréhension des langues et des cultures [ainsi que des] différences entre elles »)<sup>465</sup>. Par conséquent, pour le niveau primaire, ce qui ressort est davantage un dialogisme interdiscursif (Brès & Nowakowska, 2018 : 23) que de véritables traces d'une intertextualité explicite ; le collège et le lycée étant moins concernés par les dernières lignes guides et modifications du nombre d'heures de cours, c'est là que l'on retrouve des liens plus évidents avec les Lois fondamentales sur l'éducation.

#### *9.2.2.2 Le collège*

Dans la partie du corpus institutionnel qui concerne le collège (ainsi que dans celle sur le lycée), les références aux formules utilisées par le Ministère se multiplient, que ce soit dans une citation

---

<sup>465</sup> Il serait sûrement nécessaire de mettre en place une étude pouvant évaluer les liens entre les deux, mais cela va au-delà des objectifs de cette thèse.

explicite des lois (qui sont parfois réinsérées dans ces documents externes en guise de rappel) ou encore intégrées au texte produit par les éditeurs. Certaines maisons d'édition comme Kyōiku Shuppan vont jusqu'à rédiger des prospectus présentant des tableaux comparatifs avec la Loi fondamentale de l'éducation afin de montrer l'adhésion de leurs manuels aux normes du Ministère et ce dès leur avant-propos :

本教科書は、教育基本法に示された「**教育の目標(教育基本法第二条第 1-5 号)**」と、**学習指導要領に示された目標**とを実際の学習活動を通して達成することを目指しました。

すなわち言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度とコミュニケーション能力の基礎を養い、**我が国を愛し、国際社会の平和と発展に寄与する態度が養える**ようにしました。

[KYŌ\_pro : 1]

[L'objectif de ces manuels est de s'aligner avec les « **objectifs éducatifs (article 2, points 1-5 de la Loi fondamentale sur l'éducation)** » proposées par le Ministère de l'Éducation Nationale et les **objectifs fixés dans le curriculum d'études gouvernemental** à travers la réalisation d'activités d'apprentissage pratiques.

En d'autres termes, nous avons encouragé l'approfondissement de la compréhension des langues et des cultures, le développement des bases d'une attitude s'efforçant de communiquer activement et des compétences de base en communication, ainsi **qu'une attitude d'amour pour son propre pays et de contribution à la paix et au développement de la communauté internationale.**]

Après avoir nommé plusieurs fois le gouvernement et les lois sur l'éducation, les auteurs reprennent des formules au sein de leurs propres propos, sans les signaler à l'aide de guillemets et en les modifiant par moments pour mieux les intégrer à leurs phrases : c'est le cas notamment de l'amour pour son propre pays (我が国を愛し *wagakuni wo aishi* / 我が国と郷土を愛する *wagakuni to kyōdo wo ai suru* dans la loi de 2006) qui reproduit presque à l'identique la formule législative (avec l'émission du « pays natal » 郷土 *kyōdo*), ainsi que de la contribution au « développement » (発展 *hatten*)<sup>466</sup> et à la « paix de la communauté internationale » (国際社会の平和 *kokusai shakai no heiwa*) que les auteurs surlignent à l'aide de caractères en gras. Une fois la volonté de respecter les objectifs fixés par le MEXT affirmée, les auteurs illustrent la structure des manuels à l'aide d'un schéma graphique que nous reproduisons dans l'Image 9.1.

---

<sup>466</sup> Mot-clé déjà présent dans la loi de 1947.

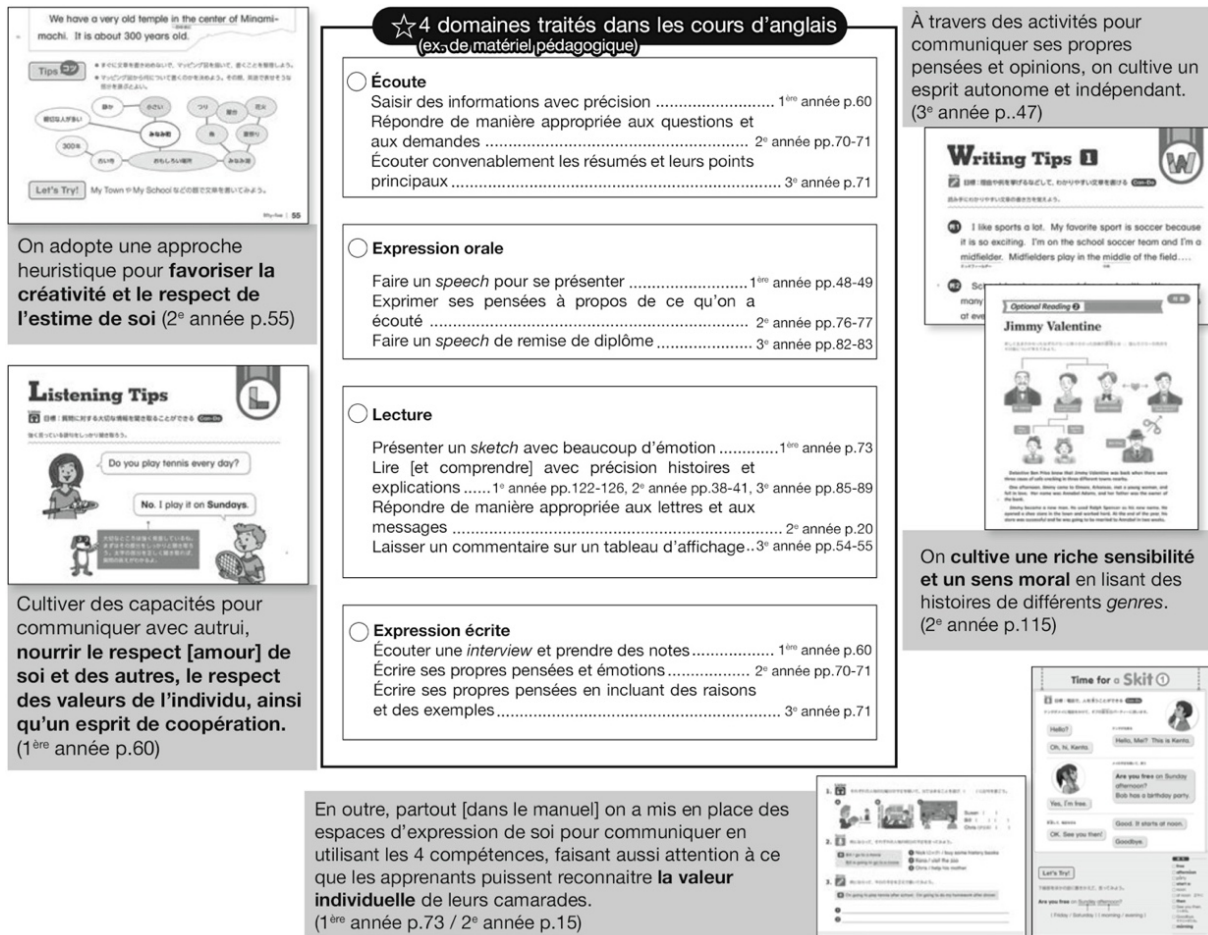


Image 9.1 Schéma explicatif de la structure des manuels *One World* [KYŌ\_pro : 1]<sup>467</sup>

Les segments que les auteurs mettent en gras sont ceux qui reprennent directement les formules des lois éducatives ; par le détachement et la répétition de certains syntagmes, on souligne des sortes de formules (toujours au sens de Krieg-Planque, 2009), comme « la valeur de l'individu » (個人の価値 *gojin no kachi*) ou le « respect » (尊重 *sonchō*) des autres et de soi. On trouve aussi les valeurs d'« autonomie » (自主 *jishu*), « indépendance » (自律 *jiritsu*) et « coopération » (協同の精神 *kyōdō no seishin*), ainsi que la « riche sensibilité » (豊かな情操 *yutakana jōsō*) et le « sens moral » (道徳心 *dōtokushin*) qui reprennent directement les syntagmes nominaux utilisés dans la Loi fondamentale sur l'éducation de 2006, s'inspirant notamment des deux premiers objectifs. Pour mettre plus facilement en perspective les réseaux d'intertextualité qui se tissent entre les manuels et la loi, nous présentons un tableau comparatif avec un cotexte concis pour les formules,

<sup>467</sup> Sauf indication contraire, c'est nous qui traduisons en français les images présentes dans ce chapitre.

marquées par des caractères en gras à la fois dans la version japonaise, dans la translittération<sup>468</sup> et dans la traduction.

| Prospectus pour les manuels <i>One World</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Loi fondamentale sur l'éducation (2006)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>[...] 豊かな情操と道徳心を培います。<br/>           [...] yutaka-na jōsō to dōtokushin wo tsuchikaimasu.<br/>           « On <b>cultive</b> une <b>riche sensibilité</b> et un <b>sens moral</b> »</p>                                                                                                                                      | <p>二<br/>           教育の目標</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <p>自己の価値を尊重し、創造性を培うため[...]<br/>           jiko no kachi wo sonchō shi, sōzōsei wo tsuchikau tame [...]<br/>           « pour favoriser la créativité et le <b>respect de l'estime de soi</b> »</p>                                                                                                                              | <p>1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、<b>豊かな情操と道徳心を培う</b> [...]</p> <p>2 <b>個人の価値を尊重</b>して、その能力を伸ばし、創造性を培い、<b>自主及び自律の精神を養う</b>とともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。 [...]</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>[...]学習者同士においても<b>個人の価値</b>を認め合うこと<br/>           [...]</p> <p>[...] gakushūsha dōshi ni oite mo <b>kojin no kachi</b> wo mitome au koto [...]</p> <p>« [...] les apprenants [puissent] reconnaître mutuellement <b>la valeur individuelle</b> de leurs camarades [...] »</p>                                                | <p>ni<br/>           kyōiku no mokuhyō</p> <p>1 habahiroi chishiki to kyōyō wo mi-ni-tsuke, shinri wo motomeru taido wo yashinai, <b>yutaka-na jōsō to dōtokushin wo tsuchikau</b> [ ... ]</p> <p>2 <b>kojin no kachi wo sonchō</b> shite, sono nōryoku wo nobashi, sōzōsei wo tsuchikai, <b>jishu oyobi jiritsu no seishin wo yashinai</b> to tomo ni, shokugyō oyobi seikatsu to no kanren wo jūshi shi, kinrō wo omonzuru taido wo yashinai koto.</p> |
| <p>[...]自他の敬愛、<b>個人の価値を尊重</b>すること、および協同の精神を養います。<br/>           [...] jita no keiai, <b>kojin no kachi wo sonchō</b> suru koto, oyobi kyōdō no seishin wo yashinaimasu.<br/>           « nourrir <b>le respect [amour] de soi et des autres</b>, le respect des valeurs de l'individu, ainsi qu'un esprit de coopération. »</p> | <p>« 2<br/>           Objectifs de l'éducation</p> <p>1) Acquérir une vaste connaissance et culture, nourrir une attitude de poursuite de vérité, <b>cultiver</b> une <b>riche sensibilité</b> et un <b>sens moral</b> [...]</p>                                                                                                                                                                                                                         |
| <p>[...] <b>自主自律の精神</b>を養います。<br/>           [...] jishu jiritsu no seishin wo yashinaimasu.<br/>           « on <b>cultive</b> un <b>esprit autonome</b> et <b>indépendant</b>. »</p>                                                                                                                                          | <p>2) Respecter <b>la valeur de l'individu</b>, développer ses capacités, nourrir la créativité tout en <b>cultivant</b> un <b>esprit d'autonomie</b> et <b>d'indépendance</b> ; nourrir une attitude de respect vis-à-vis du travail en soulignant l'importance de la relation entre l'individu et l'emploi et entre l'individu et la vie. [...]</p>                                                                                                    |

Tableau 9.2 Reprise de formules de la Loi fondamentale sur l'éducation de 2006 dans *One World*

Il est clair que le prospectus proposé par la maison d'édition reprend fidèlement certains passages de la Loi fondamentale sur l'éducation de 2006, sans les présenter comme des citations : en les intégrant au discours d'escorte (didascalies d'un schéma), les éditeurs semblent vouloir montrer que le discours du Ministère est parfaitement intégré. Pour un lecteur "étranger" aux lois

<sup>468</sup> Insérée afin de montrer facilement d'éventuelles modifications sur le plan morphologique même pour les lecteurs peu ou pas familiarisés avec le japonais.

éducatives, aucun indice ne permettrait de relever la présence d'un texte "autre" que celui des éditeurs (bien que certains passages soient discutés au sein de la sphère publique et donc connus d'un public assez large), les caractères gras ne signalant pas par nature la citation (on pourrait penser qu'il s'agit tout simplement d'une mise en relief de certains mots-clés, ce qui est aussi le cas ici). Toutefois, pour toute personne familiarisée avec la loi de 2006 et les précédentes, les formules utilisées étant les mêmes, l'effet d'intertextualité devient évident. Afin de s'assurer que le lecteur<sup>469</sup> reconnaisse cette intertextualité, les rédacteurs de ces fascicules citent, quelques pages plus tard, la Loi fondamentale elle-même, en dressant des parallèles encore plus explicites entre les lois et leurs ouvrages [KYŌ\_pro]).

### 9.2.2.3 Le lycée

Les ouvrages pour le lycée présentent la même richesse que ceux pour le collège en termes de supports additionnels que les maisons d'édition mettent à disposition à travers leurs sites officiels. Ainsi, il n'est pas rare de trouver des fascicules dédiés entièrement aux objectifs des manuels, produits qui se rapprochent des avant-propos sur plusieurs pages qui introduisent parfois les manuels de langue en Europe. Dans les deux contextes, les auteurs argumentent l'intérêt de l'ouvrage détaillant la structure du manuel et des activités (souvent en lien avec une méthodologie didactique en vogue dans le cas des méthodes européennes, moins au Japon) ; or, l'une des différences principales est que là où les auteurs et éditeurs européens citent rigoureusement le CECLR pour légitimer leur ouvrage (et ce, dès le début), leurs collègues japonais introduisent les objectifs des manuels de manière beaucoup plus générale, parfois même abstraite. Ainsi, il n'est pas rare de voir ces documents annexes commencer par l'illustration des thématiques abordées dans les manuels, dont les auteurs affirment qu'elles sont conçues pour « stimuler la curiosité intellectuelle des élèves » (生徒の知的好奇心 *seito no chiteki kōkishin*) et pour s'adapter à l'« éducation à la compréhension internationale » (国際理解教育 *kokusai rikai kyōiku*) à travers des situations et des cadres variés [CR 1\_aim : 1]. Dans le Tableau 9.3, nous mettons en évidence certains syntagmes concernant les objectifs de l'ouvrage *Crown I* de notre corpus de manuels.

---

<sup>469</sup> Nous rappelons qu'en l'occurrence, le lecteur ratifié fait partie du personnel enseignant ou de la direction scolaire, donc un professionnel de l'éducation susceptible d'adopter le manuel dans ses cours ou établissements.



| 1 特色および題材内容                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 1 Caractéristiques et contenus des thèmes                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>〈特色〉</p> <p>[...]</p> <p>3. ことば、文化、民族の多様性とその<b>共存</b>を<b>国際理解</b>の基本理念とし、国際感覚と国際協調の精神の育成を図ります。</p> <p>4. 英語の学習を通じて、自ら考え、判断し、表現する力を培います。英語の文章を読んだり聞いたりすることにより視野を広げ、ことば・文化・人間・社会・自然などについて考えたり、多くの人とかかわる経験をする中で、思考力・判断力・表現力を養えるような配慮しました。また、そうした活動・体験を通して、他を受け入れ、<b>個人の価値</b>を尊重することのできる<b>豊かな心</b>を育成し、自分の考えや自分たちの文化を外に発信していける力を培います。</p>                                                       | <p>Caractéristiques</p> <p>[...]</p> <p>3. La diversité des langues, cultures et ethnies, ainsi que leur <b>coexistence</b> sont les principes fondamentaux de la <b>compréhension internationale</b> ; nous essayons de nourrir une manière de penser cosmopolite et un esprit d'harmonie internationale.</p> <p>4. À travers l'apprentissage de l'anglais, nous cultivons la capacité de réfléchir, de juger et de s'exprimer. En lisant et en écoutant des phrases en anglais, nous élargissons nos horizons, réfléchissant à la langue, à la culture, aux personnes, à la société et à la nature ; à travers des expériences qui impliquent de nombreuses personnes, nous prenons en considération les capacités [des apprenants] à réfléchir, juger et s'exprimer. De plus, grâce à ce type d'activités et expériences, nous cultivons un <b>esprit riche</b> capable de respecter les autres et leurs <b>valeurs individuelles</b> ; nous nourrissons aussi la capacité à communiquer ses propres pensées et sa culture au monde extérieur.</p>                                                                                                                                                                                                                                 |
| <p>〈題材内容〉</p> <p>1. テーマは、生徒の興味・関心を喚起するものを精選し、具体的には日常生活・学校生活、言語と民族、比較文化、平和や地球環境、国際協力、科学技術や芸術・音楽、社会貢献、歴史、人間としての<b>生き方</b>など多様な内容を取り上げました。文章は、スピーチ、インタビュー、レポート、レクチャー、対話文、説明文、物語など変化をもたせました。</p> <p>2. とくに伝統文化や科学の充実に配慮し、伝統航法の継承、アンドロイド研究などを取り上げました。また、ボランティア活動や<b>社会貢献</b>などのテーマも積極的に取り上げました。</p> <p>3. 場面や登場人物は、英語が広く使われている現況と国際理解の課題との関係から、日本を中心に、英米を中心とした英語圏諸国、アジア、アフリカの国および人物を配置しました。 [...]</p> | <p>Contenus des thèmes</p> <p>1. Les thèmes ont été sélectionnés avec soin pour stimuler l'intérêt des élèves pour une variété de sujets comme la vie quotidienne et la vie scolaire, les langues et les ethnies, l'interculturel, la paix ou l'environnement mondial, la coopération internationale, les sciences et technologies, l'art et la musique, la contribution à la société, l'histoire et les <b>modes de vie</b>. Les textes varient entre allocutions [<i>speech</i>], interviews, reportages, dialogues, explications, contes, etc.</p> <p>2. En particulier, nous avons fait attention à souligner la culture traditionnelle et les sciences, en abordant des sujets tels que la recherche sur les androïdes et l'héritage des méthodes de navigation traditionnelles. De plus, nous avons abordé activement des thèmes comme le bénévolat ou la <b>contribution [de chacun] à la société</b>.</p> <p>3. Au vu de la situation actuelle – dans laquelle l'anglais est largement utilisé – et en relation avec le problème de la compréhension internationale, les personnages et les situations [du manuel] sont placés principalement au Japon, ou dans des pays anglophones (en particulier le Royaume Uni et les États-Unis), des pays asiatiques et africains.</p> |

Tableau 9.3 Extraits des objectifs du manuel *Crown I* [CR1\_aim]

Comme nous le soulignons à travers l'utilisation des caractères en gras, dans ces extraits on retrouve une nouvelle fois des formules proposées par les Lois fondamentales sur l'éducation qui sont, encore plus que dans les documents pour le collège, intégrées aux textes produits par les éditeurs : la « compréhension internationale », la « diversité », la « coexistence »<sup>470</sup>, la « compréhension », l'« harmonie internationale », l'« esprit riche » et le « respect des valeurs des individus » présents dans les points 3 et 4 signalent un réseau de proximité avec les Lois fondamentales sur l'éducation d'où sont tirés ces mots-clés. Dans la deuxième partie du tableau, qui illustre les contenus des thèmes, nous avons mis en évidence la présence des « modes de vie » qui correspondent au sous-genre identifié comme celui des “personnages exemplaires” et l'importance de la contribution à la société, dont le sens sémantique est créé dans les lois éducatives par la répétition de formules comme « le respect pour le travail » ou par des injonctions comme celle de l'Article 8 (1947) ou 14 (2006) imposant une éducation politique pour devenir des citoyens judicieux. Contrairement au prospectus illustré dans l'Image 9.1, ici le lecteur n'a plus affaire à des schémas avec des énoncés isolés, mais à un texte argumenté et organisé en plusieurs points, ce qui implique des modifications morphologiques (notamment en termes de flexion verbale) dues à l'insertion des formules dans des structures syntaxiques plus larges. Dans l'ensemble, la reprise des dites formules participe au renforcement d'une lecture cohérente des objectifs des manuels à travers le renvoi discret mais continu aux principes évoqués dans les Lois fondamentales sur l'éducation.

Finalement, le constat qui émerge de la mise en perspective des textes législatifs par rapport au riche appareil de supports qui entourent les manuels est qu'il existe bel et bien une reprise d'un certain nombre de formules sous forme de syntagmes figés créant un réseau d'intertextualité entre les Lois fondamentales sur l'éducation et les discours d'escorte produits par les maisons d'édition. Par moments, les formules sont reprises telles quelles, dans des syntagmes composés de plusieurs mots (comme « reconnaître la valeur individuelle » dans les supports pour le collège) ou d'un seul (c'est le cas de l'« autonomie »). Ailleurs, les formules sont déconstruites et recomposées pour donner vie à d'autres syntagmes : c'est le cas par exemple de l'adjectif « riche » (豊か<sup>な</sup> *yutakana*) qui caractérisait une « culture riche d'individualités » dans la loi de 1947 (écrit en *hiragana*), transformée en une « riche sensibilité » dans la loi de 2006, ainsi que dans le prospectus de *One*

---

<sup>470</sup> Le mot *kyōzon* (共存) adopté ici n'est pas le même mot que l'on traitera dans le chapitre 9.2.4 et qui traduit un cosmopolitisme “symbiotique” (共生 *kyōsei*), mais les deux partagent l'idéogramme 共 signifiant la pluralité, le fait d'être ensemble.

*World* pour le collège qui reprend la formule telle quelle, mais pas dans *Crown I*, où il est question d'un « esprit riche ». Si dans le premier cas on peut imputer la modification de la formule au passage du temps et au changement des idées – la loi de 1947 ayant été considérée comme « trop individu-centrée » (Galan, 2013 : 500) – dans le dernier il pourrait tout simplement s'agir d'une modification visant à montrer une plus grande intégration de la formule dans les propos des éditeurs. En effet, en utilisant seulement une partie de la formule telle quelle (ici, la richesse) et en remplaçant le reste du syntagme par un synonyme (on passe de la « sensibilité » à l'« esprit ») les auteurs montrent que le discours du Ministère est intégré, puisque le signifié reste sensiblement identique, au point qu'ils n'ont plus besoin de le réciter par cœur : le syntagme modifié renvoie tout de même à la formule originale, mais sa modification rend la citation moins évidente. Globalement, on remarque cette tendance en particulier dans les documents qui concernent les manuels pour les lycées, sans doute parce qu'il ne s'agit pas des niveaux scolaires ayant nécessité le plus de changements autour des années 2010 : les supports pour les écoles primaires et pour le collège devant faire face à de nouvelles contraintes, il est normal que les éditeurs montrent plus activement (c'est-à-dire, en l'occurrence, plus explicitement) de quelle manière leurs méthodes répondent aux nouvelles lignes guides ou aux lois les plus récentes. Au lycée, les changements structurels étant moindres, on peut afficher un discours où les propositions du Ministère sont présentées comme naturelles, une partie intégrante de la pensée des éducateurs eux-mêmes, qui reprennent les formules des textes législatifs avec plus de liberté.

### *9.2.3 Des lignes guides à la matérialité discursive des manuels*

Montrer que les acteurs à l'œuvre derrière les manuels d'anglais créent un réseau intertextuel avec les Lois fondamentales sur l'éducation paraît à la fois fondamental (notamment lorsqu'on compare cette pratique avec celle, opposée, du FLE) et insuffisant. En effet, déclarer dans un prospectus ou une préface qu'un ouvrage suit une certaine loi ou une méthodologie ne prouve pas la véracité de cette affirmation. Cela n'informe pas non plus les lecteurs sur la manière dont la loi serait appliquée, à moins que celle-ci ne concerne une méthodologie : il est relativement simple d'argumenter qu'un manuel suit l'approche actionnelle en présentant la structure des unités, ainsi qu'un arsenal de tâches, en guise d'exemple, mais cela semble plus complexe lorsqu'il s'agit de prouver que les manuels cultivent « le respect de l'individu » ou encore qu'ils aident à développer la « contribution à la paix internationale ». Ainsi, une fois la dimension intertextuelle examinée, il nous a semblé pertinent d'analyser de quelle manière la matérialité discursive des manuels

pouvait faire émerger les valeurs prônées dans les lois éducatives. Dans un souci de concision, nous limiterons cet argument à deux exemples : la poursuite de la vérité et le génie incompris.

### 9.2.3.1 La poursuite de la vérité

« L'importance de cultiver son esprit », déjà présente dans la loi de 1890, assume une connotation particulière dans l'après-guerre, avec l'idée de rechercher activement (希求する *kikyū suru*) la vérité et la paix dans la Loi fondamentale de 1947, qui se transforme, en 2006, en une "poursuite" (le verbe utilisé est 求める *motomeru*) de la vérité. Dans la traduction anglaise de la loi de 2006 que le MEXT propose sur son site Internet, cette formule est présentée ainsi :

To realize these ideals, we will implement education that values the dignity of the individual, that endeavors to cultivate a people rich in humanity and creativity who long for truth and justice and who honor the public spirit, that passes on traditions, and that aims to create a new culture. [...]

#### **(Objectives of Education)**

Article 2 To realize the aforementioned aims, education is to be provided in such a way as to achieve the following objectives, while respecting academic freedom:

- (1) having students acquire wide-ranging knowledge and culture, fostering the value of seeking the truth, and cultivating a rich sensibility and sense of morality [...]

[MEXT\_BAct, 2006]

Ici aussi, on retrouve l'idéal de cultiver des personnes éprises de justice à travers l'éducation, qui doit elle-même être menée de manière à prôner la valeur de la poursuite de la vérité, mais sans plus de précisions quant à la façon dont cet enseignement pourrait être effectué. Dans le corpus, nous avons relevé plusieurs astuces que les auteurs mettent en place et qui, à notre avis, contribuent à répondre à cette injonction ministérielle. Par exemple, on peut trouver des questions de compréhension qui s'attardent sur la véridicité des informations, comme dans l'Image 9.2, où il est question de distinguer entre faits et opinions.

## Comprehension

A. Read the following sentences to see if they are facts or opinions. Mark F if it is a fact. Mark O if it is an opinion.

| Sentences                                                                                                                  | Fact or Opinion |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| 1. If you sleep four hours a day and study hard, you can pass exams.                                                       | F / O           |
| 2. Until the 1950s, little research had been done on sleep.                                                                | F / O           |
| 3. The group that had slept did far better on the computer game than the other group that had not slept.                   | F / O           |
| 4. For the sake of learning and memory, it might be good to shut down your computer and get a few hours of relaxing sleep. | F / O           |

Image 9.2 Exercice de compréhension [PRO 28]

Dans d'autres cas, c'est l'union du contenu du texte et des exercices qui permet de faire ressortir une recherche de la vérité. Par exemple, l'Image 9.3 montre un exercice où les apprenants doivent réélaborer le contenu du texte principal de l'unité, qui explique que la mémoire n'est pas aussi fiable que ce qu'on pense. Les auteurs soulignent d'abord l'argument du texte en explicitant le schéma dialectique sur lequel il se base (thèse sur le fonctionnement supposé de la mémoire, antithèse sur son fonctionnement réel et synthèse) ; ensuite, ils insistent sur l'opposition entre « usually » (associé à un « we » général pouvant représenter les humains au sens large) et « actually » à l'aide de couleurs différentes, montrant la fragilité de l'opinion commune face à la vérité que l'on peut atteindre à travers les sciences<sup>471</sup>.

---

<sup>471</sup> Par ailleurs, des constats similaires ont été avancés par Charlotte Barbier dans le cadre de sa thèse de doctorat : en promouvant le développement d'une pensée ou d'un esprit critique (*critical thinking*), souvent les enseignants du secondaire en France insistent sur des pratiques permettant de distinguer une opinion commune d'une vérité scientifique (Barbier, 2021).

**TASK 2** Choose the appropriate words below and fill in each blank.

**Q: How do we usually think memory works?**

Undoubtedly, our memories never (①) and we (②) all of them in our brains.

**Q: How does memory actually work?**

We (③) think it is unlikely that the brain would store every (④) of our lives.  
Do you remember the brief test? Memory depends not only on what we actually see but also on the (⑤) we make, just like people recalled the (⑥) word "sleep" among the other words: bed, rest, awake, dream, and so on.

**Q: Then, what do we remember?**

♣ We remember what we (⑦) we should remember.  
♣ What is stored in memory is not an (⑧) (⑨) of reality, but a (⑩) of it.

[ associations / change / detail / exact / expect / experts / missing / re-creation / replica / store ]

**Image 9.3** Exercice de compréhension du texte [UNI 27]

Ce type d'activité et de réflexion est plus courant dans les manuels de niveau intermédiaire ou avancé, alors que dans ceux pour les niveaux plus élémentaires les auteurs ont davantage tendance à présenter une recherche de la vérité déjà préparée, en quelque sorte. C'est ce qui se réalise notamment à travers les isotopies sémantiques des textes que nous illustrons à travers une unité du manuel *My Way I*<sup>472</sup>.

L'unité 8 de *My Way I* est titrée « *A Mysterious Object from the Past* » [MW1 103-115]<sup>473</sup> et se concentre sur l'histoire du mécanisme d'Anticythère qui fut retrouvé au début du XX<sup>e</sup> siècle mais qui date, selon le manuel, d'une période avoisinant les années 150-100 avant notre ère. Après sa découverte au début du siècle, les chercheurs mirent plus de soixante-dix ans à comprendre son

<sup>472</sup> Cette réflexion a été amorcée dans un article de recherche (Ronci, 2020a) et à l'occasion d'une conférence internationale (Okinawa JALT 2021).

<sup>473</sup> Cf. Annexe V, Document 1 pour une vision d'ensemble de l'unité.

fonctionnement car celui-ci était particulièrement complexe, surtout lorsqu'on le mettait en perspective avec d'autres inventions de l'époque (les auteurs nous informent que de telles machines ne furent pas inventées avant le XVII<sup>e</sup> siècle). L'unité retrace donc l'histoire de la découverte de ce mécanisme et des difficultés qui furent rencontrées par les chercheurs ; le texte principal se termine par une ouverture (certains mécanismes étant encore source de questionnements quant à leur fonctionnement) et l'unité elle-même se clôt sur une lecture optionnelle portant sur un autre "objet mystérieux". D'un point de vue syntaxique, cette leçon se concentre sur les propositions subordonnées complétives et en ce qui concerne le vocabulaire, on passe du maritime au scientifique (description du mécanisme, hypothèses, sciences et technologies).

Au niveau sémantique, dès la première page et jusqu'à la lecture optionnelle, les auteurs s'appuient sur des isotopies qui permettent, à la fin de la lecture, de faire émerger le sens de l'importance de la découverte et de la recherche de la vérité, ici sous forme de résolution d'un mystère. Afin de rendre compte de cette redondance, nous présentons trois extraits : la première page du texte (164), quelques énoncés du texte principal qui s'étend sur quatre pages (165) et d'autres tirés du texte optionnel (166).

(164) **A Mysterious Object from the Past**

ギリシャの小さな島の沖合から発見された数々の遺物。

その中に世界の常識をくつがえす謎の物体がありました。

それはいったい何だったのでしょうか。[MW1 103]

GIRISHA no chiisa-na shima no okiai kara hakken sareta kazukazu no ibutsu.

sono naka ni sekai no jōshiki wo kutsugaesu nazo no buttai ga arimashita.

sore wa ittai nan datta no deshō ka.

[Grèce GEN petite-ATT île GEN au-large ABL découverte faire.PSS.PAS nombreux ATT relique.

Celles-là dedans LOC monde GEN sens-commun ACC renverser mystère ATT objet NOM y-avoir.POL.PAS.

Cela TOP que-diable quoi COP.PAS NIT MOD Q.]

« Plusieurs reliques ont été découvertes au large des côtes d'une petite île grecque.

Parmi elles, il y avait un objet mystérieux qui renversait le sens commun du monde.

Mais qu'était-ce donc<sup>474</sup> ? »

(165) [...] What they found, however, was the sunken ship with a lot of treasures. Among them, there was something that looked like a box. It was small and no one paid much attention to it.

---

<sup>474</sup> Comme le souligne Iwasaki, *ittai* est un adverbe qui indique le positionnement du locuteur et son jugement sur le contenu de sa proposition, dans ce cas-ci une forte surprise que le linguiste traduit par « what on earth » (2013 : 64). Nous nuancions cet aspect dans la traduction pour privilégier le naturel de la phrase, tout en le marquant dans l'analyse linguistique.

[...] A few months later, the box broke, and a few small objects appeared. They were a set of gears made of bronze. Then, numbers and Greek letters were discovered on them. The size and number of teeth on each gear were different. This mechanism looked just like a clock. It was a surprising discovery. These gears looked much more complex than other gears made in the same period.

This mechanism was named the Antikythera Mechanism. Researchers discovered that it was made between 150 and 100 B.C. They learned this fact around 1950. It was the time when research methods were not so developed. So no one could find out what it was. It was a mystery.

[...] Many researchers were excited about the mystery. Not long after the discovery, a German researcher became interested in the Antikythera Mechanism. He believed that it was used to calculate the movement of planets.

Modern technology proved that he was right. In 1972, using X-ray technology, a British researcher discovered that each gear moved in combination with the main one. He believed that this mechanism was used to calculate dates from the cycles of the sun and the moon. That was the reason why he called it a "calendar computer".

He was surprised that ancient technology was so advanced. After the Antikythera Mechanism, no similar object was invented until the 1600s. How could ancient people make such a mechanism?

[...] The mystery has inspired modern researchers, too. In 2005, using the newest 3-D technology, a team of scientists saw 30 gears in total. They also found thousands of letters were written all over the mechanism.

The researchers decoded the letters. They thought that 29 gears were used to calculate special dates.

[...] It is amazing that ancient people invented such a complex mechanism.

What was the last gear for? No one knows yet. Perhaps there were more functions. Now the Antikythera Mechanism is displayed in the National Museums in Athens. It is waiting for the day when you solve all of its mysteries. [MW1 104-110]

#### (166) **What Is This?**

コロンビアの遺跡から見つかった不思議な金細工について、読んでみましょう。

One day in 1929, a small, strange, gold object was found in Colombia, South America. It was more than 1000 years old, and yet it looked like a modern airplane. [...] Some scientists think it could be [...] Other scientists said that this shape was more like [...]. Is this object a fish or an airplane? The answer is still a mystery.

1. What was found in Colombia?
2. Where do plecos live?
3. What do you think the object is? Why do you think so? [MW1 114]

KORONBIA no iseki kara mitsukatta fushigi-na kinzaiku ni tsuite, yonde mimashō.

[Colombie GEN vestiges ABL trouver.PAS mystérieux-ATT objet-d'orfèvrerie DAT à-propos, lire.TE ASP.POL.VOL.]

« Lisons à propos de ce mystérieux objet en or qui a été trouvé dans des ruines colombiennes. »

Au fil des deux textes illustrés dans ces trois extraits, on peut constater des redondances sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, à la fois dans le texte principal et dans le texte optionnel, les auteurs construisent une opposition entre l'antiquité et la modernité, mettant régulièrement en contraste des dates (150-100 B.C., les années 1600, les découvertes en 1950, 1972 et 2005 pour le mécanisme d'Anticythère et « more than 1000 years old » opposé à 1929 pour le deuxième texte) et des attributs tels que « ancient » et « old » pour les découvertes, contre « modern » et « newest » pour les technologies. Cela contribue à poser les bases d'une représentation supposée



commune qui régit, par la suite, toutes les mentions de stupeur des chercheurs (« it was a surprising discovery », « it was amazing ») face à ce qui n'est pas attendu, à savoir qu'un objet ancien pourrait s'avérer technologiquement avancé (« a "calendar computer" », « so advanced », « such a mechanism »), voire même intéressant (« no one paid much attention to it »).

Le deuxième nœud autour duquel gravitent les redondances sémantiques est le mystère<sup>475</sup>. Il s'agit d'une part de la complexité du mécanisme (« much more complex than other gears », « research methods were not so developed », « such a complex mechanism ») et de l'autre de l'enthousiasme des chercheurs (« excited about the mystery », « interested in the Antikythera Mechanism », « the mystery has inspired modern reserachers, too »). La complexité assume donc une connotation positive, car elle devient la source d'une recherche longue et passionnante qui touche plusieurs générations de chercheurs<sup>476</sup> et qui ne cache pas l'importance de l'hypothèse : à côté de verbes marquant la découverte (« were discovered », « was found », « modern technology proved »), on trouve également toute une série de prédicats permettant de rendre compte de possibilités (« looked like », « some scientists think », « other scientists said », « they thought »), ainsi que de modalités épistémiques (« perhaps », « it could be ») soulignant le processus de recherche et de formulation d'hypothèses avant de trouver une réponse. Pour couronner le tout, les deux textes engagent directement l'apprenant (« It is waiting for the day when you solve all of its mysteries » et « What do you think the object is? »), l'invitant ainsi directement à prendre part à cette recherche de réponses, cette quête de vérité.

De manière générale, les sciences et les technologies sont mises en évidence dans les manuels d'EFL de notre corpus, avec une attention particulière pour le génie japonais et pour l'importance des découvertes de scientifiques japonais sur l'échelle mondiale (ce qui constitue sans doute une clé de lecture de la contribution à la « communauté internationale »). Compte tenu de la place exemplaire que les chercheurs occupent au sein des manuels et de la sollicitation directe de l'apprenant à suivre les pas desdits scientifiques pour résoudre des mystères, il nous semble possible d'affirmer que nous sommes face à une concrétisation, sous forme d'isotopie sémantique,

---

<sup>475</sup> Nous soulignons la connotation de « merveilleux » qui caractérise le mot japonais *fushigi(na)* (不思議(な)) dans le paratexte de l'extrait (166). Il ne s'agit donc pas seulement d'un mystère, mais d'un mystère qui fascine.

<sup>476</sup> Nous rappelons ici l'importance de cette fonctionnalisation soulignée dans le chapitre 8.1.3.

de la valeur de « poursuivre la vérité » prônée par les Lois fondamentales sur l'éducation. Ici, la vérité est donc une vérité scientifique, par opposition à l'opinion commune (cf. Image 9.3)<sup>477</sup>.

### 9.2.3.2 *Le génie incompris*

D'un point de vue narratif, au cœur de l'intrigue du mécanisme d'Anticythère se trouve l'idée que tout n'est pas comme il le paraît, car même des objets qui paraissent inintéressants peuvent receler des mystères fascinants. Cette même morale est présente, à notre avis, dans l'image archétypale du "génie incompris"<sup>478</sup>.

En mettant en perspective cette image archétypale avec l'exemple de la machine d'Anticythère, on retrouve deux valeurs identiques adaptées de deux manières différentes. La première valeur est celle du non-jugement, autrement dit, l'idée qu'il ne faudrait pas juger un livre à sa couverture : tout comme le mécanisme (qui suscitait peu d'attention au départ) se révèle source d'intérêt après un examen plus attentif, les protagonistes des séquences narratives du génie incompris sont d'abord sujets au mépris des autres, puis reconnus pour la légitimité de leurs idées. L'évolution de la caractérisation des personnages allant du "ridicule" à l'admiration permet de retenir, en guise de morale, l'idée qu'il ne faudrait être trop rapides dans ses jugements et qu'il faudrait accorder plus d'attention et d'estime aux opinions des autres, car ces dernières pourraient se révéler meilleures que l'on ne le croyait. Au passage, le contraste entre le protagoniste qui bénéficie d'une détermination (on connaît son nom et certaines de ses caractéristiques) et une masse qui fonctionne par assimilation (par exemple à travers le gentilé « Londoners » dans l'extrait (120) sur Jonas Hanway) permet de créer une nette opposition entre l'individu et la collectivité, en particulier en termes de raison. En effet, les séquences du génie incompris conduisent à une remise en question de l'opinion commune, puisque la "masse" qui se moque des protagonistes au nom d'une vérité partagée est définie, à la fin de l'intrigue, comme la partie qui est dans le tort.

---

<sup>477</sup> Nous n'avons présenté qu'un exemple ici, mais l'opposition entre chercheurs (informés) et "autres" (peu informés) était déjà visible dans les unités sur la gastronomie et se retrouve tout au long du corpus. Elle montre clairement qu'il faut aller plus loin que ce que l'on peut croire et que grâce à la recherche on peut mieux comprendre le fonctionnement du monde, voire de l'univers.

<sup>478</sup> Pour rappel, le génie incompris est l'une des deux actualisations que nous identifions à partir de l'archétype de "croire en soi" et dont le fil narratif se construit ainsi : un personnage a une inspiration/idée/volonté particulière qu'il propose à un ensemble de pairs, mais ces derniers se moquent de lui/de son idée ; le personnage persiste dans son idée malgré tout et finalement il réussit à la réaliser, faisant changer d'avis les autres et obtenant leur reconnaissance.

Finalement, l'intérêt de l'image archétypale du génie incompris nous paraît double en termes de réseaux interdiscursifs : d'une part, elle semble alimenter le respect de la « valeur de l'individu » (個人の価値 *kojin no kachi*) prônée par les Lois éducatives en s'appuyant sur l'idée qu'il ne faut pas juger les autres trop rapidement, car ces derniers pourraient avoir plus de talents ou de capacités que l'on ne le croirait. D'autre part, elle répond à la « poursuite de la vérité » (真理を求める *shinri wo motomeru*) qui a été illustré dans le sous-chapitre précédent, montrant que l'opinion commune nécessite parfois d'être remise en discussion. Par ailleurs, comme nous l'avons constaté en analysant ce schéma narratif, le comportement de la masse ignorante est systématiquement justifié par les auteurs, qui en présentent des explications liées, la plupart du temps, à un contexte historique ou social au sein duquel la proposition du protagoniste est vue comme étrange. Ainsi, la valeur individuelle de la masse est aussi protégée, dans la mesure où l'acte négatif (rare, au sein des manuels) est mis en perspective.

De plus, tout cela prend forme dans un cadre familier pour l'apprenant, car l'image archétypale agit au sein d'un sous-genre discursif dont les origines datent de plusieurs centaines d'années et qui fait désormais partie intégrante des pratiques éducatives japonaises. Naturellement, l'exemple du génie incompris n'est qu'une possible actualisation du respect des valeurs des individus parmi tant d'autres, l'importance accordée aux « autres » faisant l'objet d'une attention particulière dès l'école primaire et le collège<sup>479</sup>. Néanmoins, à travers cet exemple, on peut constater comment, à travers l'utilisation d'un genre (re)connu et intériorisé par les lecteurs, les auteurs continuent d'alimenter un réseau de valeurs morales qui nourrit le discours pédagogique en général et qui peut être relié (mais pas limité) aux contraintes posées par les Lois sur l'éducation.

#### 9.2.4 De la communication entre plusieurs discours

Les discours sur les Jeux Olympiques constituent, à notre avis, un objet d'étude particulièrement parlant pour rendre compte des réseaux interdiscursifs influençant le contenu des manuels et la manière dont lesdits contenus sont proposés aux lecteurs. Historiquement, les Jeux Olympiques organisés à Tōkyō en 1964 ont représenté un événement très symbolique à la fois sur le plan

---

<sup>479</sup> Par exemple, dans le magazine *Smiles* qui se consacre à l'enseignement au primaire, les éditeurs citent des passages des programmes du collège et lycée, comme le segment « tout en faisant attention aux autres » (「他者に配慮しながら, ...」 *tasha ni hairyo shi nagara*) [KYŌ\_SMI, 2017 : 4]. Il est donc clair que certains objectifs, comme ici le respect des autres, sont ressentis comme spécialement importants ou nécessitant une discussion explicite et une mise en relief.

national et international, en raison de la place qu'occupait le Japon après la Seconde Guerre mondiale : « [u]nder the guidance of the Ministry of Education the games were programmatically used to re-socialize Japan into the World community as well as to promote and strengthen a Japanese identity » (Niehaus, 2006 : 3). La reconnaissance internationale dérivée de la réponse positive du Comité Olympique International à la demande d'héberger les Jeux et les opportunités qui allaient en découler ont influencé considérablement l'éducation sportive (*Ibid.*), mais aussi l'enseignement de l'anglais, la motivation à apprendre la langue et à tester de nouvelles méthodologies didactiques (Hosoki, 2011 ; Shimizu, 2010).

Cette impulsion connue pendant les années 60 se produit également aujourd'hui, les Jeux Olympiques étant synonymes d'opportunités sur le plan économique, social, pédagogique, géopolitique et impliquant des injonctions notamment au niveau linguistique, éthique et philosophique. Afin de rendre compte de l'extrême richesse de l'interdiscours qui se crée autour de ces Jeux (déterminant la manière dont on en parle dans la société et dans les manuels), nous nous appuyons sur une série de « petits corpus » (Moirand, 2018) externes dont quelques exemples représentatifs seront montrés à des fins d'illustration. Il ne sera pas question de s'interroger sur les paradigmes désignationnels eux-mêmes de ce « mot-événement » (Moirand & Reboul-Touré, 2015) car ils varient peu<sup>480</sup> ; à ce stade, nous signalons tout simplement qu'il s'agit d'un mot « omnisignifiant » (Paveau, 2006 : 165-171) indiquant à la fois un toponyme (les JO ayant lieu principalement à Tōkyō), un chrononyme (l'été 2021, après le changement des dates en raison de la pandémie de Covid-19), ainsi qu'une série de valeurs incarnées, de manière plus générale, par l'olympisme et dont il sera question à la fin du chapitre<sup>481</sup>. Dans les pages qui suivent, l'accent sera mis sur la pluralité de discours circulant au Japon sur les Jeux Olympiques ; ensuite, ces discours seront relus au prisme des multiples connotations qu'ils contribuent à construire et mis en perspective avec des positionnements philosophiques et politiques, notamment pacifistes et cosmopolitiques.

#### 9.2.4.1 Les Jeux Olympiques comme opportunité

---

<sup>480</sup> Nous signalons simplement qu'ils s'articulent autour des syntagmes nominaux « Jeux Olympiques », « Tōkyō » et « 2020 » pour obtenir différentes combinaisons. Le mot « Jeux Olympiques » lui-même peut être exprimé en japonais soit par l'emprunt à l'anglais (オリンピック *ORINPIKKU*) soit par une traduction en japonais (五輪 *gorin*) forgée en 1936 (Kudō : 2012), les deux possibilités étant utilisées indifféremment.

<sup>481</sup> Pour plus d'informations sur l'histoire de l'olympisme au Japon, nous renvoyons à Obayashi (2017).

Le lien ressenti entre un événement sportif international comme les Jeux Olympiques et l'augmentation des opportunités sur le plan économique et touristique est bien documentée (Boukas *et al.*, 2013 ; Gratton & Preuss, 2008 ; Sant *et al.*, 2013) et fait d'ailleurs partie des principales raisons citées par les personnes en faveur de l'organisation desdits événements dans leur pays (Collinet *et al.*, 2020). Le Japon n'y fait pas exception, le *topos* de l'opportunité étant à ce point ancré dans les discours médiatiques et populaires qu'il se fraie un chemin jusqu'à des régions qui ne sont pas directement concernées par l'organisation d'une quelconque épreuve. C'est le cas, par exemple, de l'île d'Okinawa, où un chercheur reçoit cette réponse dans le cadre d'une analyse SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) comparant le tourisme dans la préfecture japonaise à celui d'Hawaii :

T: [...] 沖縄県を売り込む最大のチャンスを書くといいよ。

C: 2020年の東京オリンピック!いっぱいお客さんが来る。

T: 東京には来ても、沖縄にはお客さんは来ないんじゃないの?

C: そのときに沖縄ってすごいよって、空港とかに広告を貼って呼び込む。

T: なるほど。それはいい作戦だね。成田空港とかにね。沖縄もいいよ、乗り継いで来てねと。

(Teramoto, 2018 : 8)

[T : [...] Vous pourriez écrire la plus grande opportunité de promouvoir la préfecture d'Okinawa.

C : Les Jeux Olympiques de Tōkyō en 2020 ! Plein de visiteurs vont venir !

T : Mais ces touristes vont aller à Tōkyō, pas à Okinawa, non ?

C : Mais à ce moment-là [pendant les JO], pour qu'ils sachent que Okinawa est géniale, on pourrait les attirer en diffusant des publicités dans les aéroports, par exemple.

T : Je vois. C'est une excellente stratégie. Dans des aéroports comme celui de Narita, n'est-ce pas ?

« Okinawa est très belle aussi, prenez une correspondance [pour venir la visiter]. »]

La stupeur affichée par le chercheur (qui déplace l'argument de l'opportunité vers la capitale) est compréhensible lorsque l'on considère que l'île d'Okinawa se trouve à plus de 2000 km de Tōkyō et qu'elle n'a hébergé aucune compétition des Jeux Olympiques. À l'opposé, l'assurance avec laquelle l'élève, ainsi que ses camarades (*Ibid.* : 9) placent l'événement sportif en haut du podium des opportunités pour valoriser le tourisme sur leur île montre bien que l'argument selon lequel « plein de visiteurs vont venir », qui est associé aux Jeux Olympiques, relève de l'évidence, comme une sorte de réponse automatique et décontextualisée.

Les Jeux Olympiques représentent aussi une opportunité sociale, non seulement en termes de formation de « personnel spécialisé pour prendre en charge l'essor des sports, des arts et des lettres » [KAKU\_Plan, 2018 : 26] mais aussi, de manière plus large, d'« héritage ». Ce mot, qui vient remplacer celui d'« impact » dans les chartes olympiques et documents officiels du Comité International Olympique (Collinet *et al.*, 2020 : 31), permet d'associer une dimension culturelle et historique aux sports. Dans le *Plan général pour la promotion de l'éducation* (教育振興基本計画 *kyōiku shinkō kihon keikaku*) de 2018, « l'héritage » est présent à la fois sous forme d'emprunt (レガシー *REGASHĪ*) et en traduction japonaise (継承 *keishō*), cette dernière étant beaucoup plus fréquente. On le retrouve notamment au sein d'articles comme celui-ci :

目標 (9) スポーツ・文化等多様な分野の人材の育成

オリンピック・パラリンピック競技大会等で活躍が期待される次世代アスリートや、日本の文化芸術の永続的な継承・発展・発信に向け、文化芸術を創造し支える人材を育成する。また、我が国の多様な成長分野の発展を担う専門人材を育成する。

[KAKU\_Plan, 2018 : 66]

[Objectif (9) Formation de personnes compétentes dans des domaines divers comme le sport et la culture

Former la nouvelle génération d'athlètes dont on attend une participation active aux Jeux Olympiques et Paralympiques, ainsi que du personnel compétent capable de créer et soutenir les arts culturels en vue de la transmission<sup>[482]</sup>, du développement et de la diffusion permanentes de la culture et des arts japonais. À cela s'ajoute la formation de personnels spécialisés, capables de soutenir le développement de différents domaines de croissance de notre pays.]

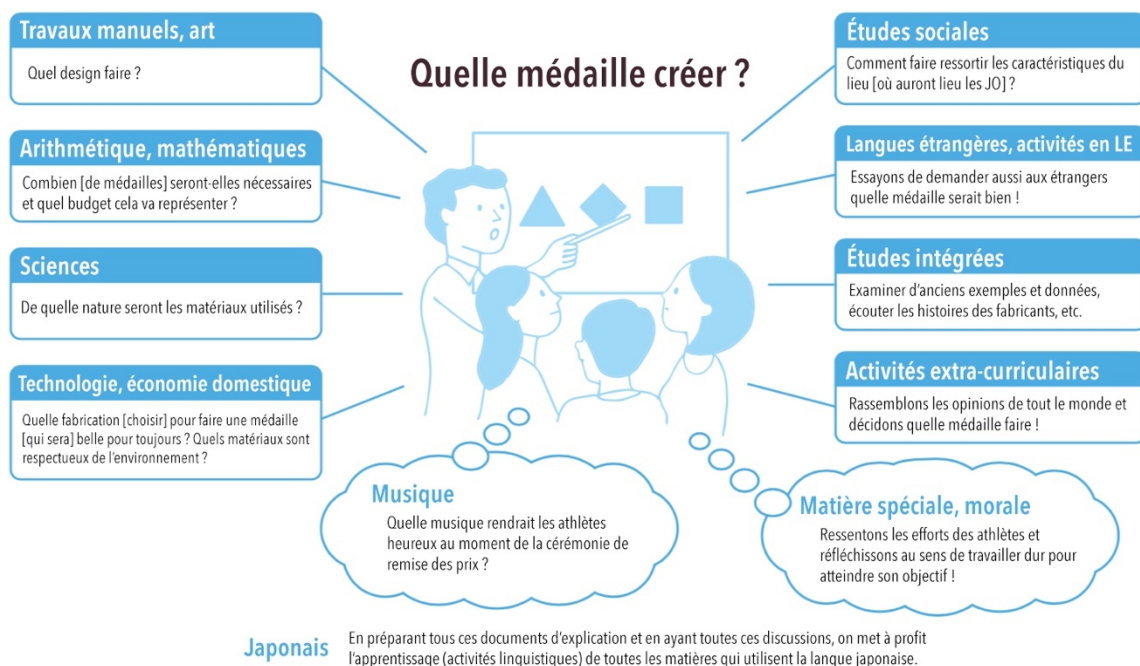
La formation de personnels spécialisés, capables de soutenir le développement de différents domaines de « notre pays » (我が国, *waga kuni*) fait ici écho aux lois éducatives et se charge aussi d'une dimension idéologique, dans la mesure où on attribue à ces personnes la fonction de prendre en charge (littéralement, « porter sur ses épaules », 担う *nināu*) le développement des sports, des arts et des lettres. On comprend que les Jeux Olympiques ne sont pas un événement que le Japon “subit” avec ses contraintes (comme former du personnel ou s'améliorer en anglais), mais quelque chose qui est valorisable et valorisé en tant qu'ensemble de disciplines sportives : on retrouve ici la valeur du *mens sana in corpore sano*, le bien-être physique prôné dans la Loi fondamentale sur l'éducation, ainsi que dans la Loi fondamentale sur le sport, où la pratique de ce dernier est définie

---

<sup>482</sup> « Transmission » traduit ici « héritage » (継承 *keishō*).

comme « droit de l'humanité » (Ishii, 2012). En plus d'une création d'opportunités sur le marché du travail, les Jeux Olympiques constituent donc un moyen de renforcer la place des sports en tant qu'« héritage » et de diffuser les « arts culturels japonais » à l'échelle mondiale.

Dans le discours éducatif japonais, les Jeux Olympiques représentent une opportunité exemplaire de répondre aux lignes guides de 2017 où l'on précise, parmi les objectifs des *curricula* scolaires, celui de pouvoir mettre à profit ce que l'on a appris même après être rentré dans la société [MEXT\_méd, 2017]. Dans ces lignes guides, les auteurs présentent un seul et unique exemple d'actualisation de cet objectif : la création de médailles olympiques et paralympiques dans la classe, abordée de manière pluridisciplinaire (cf. Image 9.4).



**Image 9.4** Exemple de mise en pratique des connaissances développées à l'école [MEXT\_méd, 2017]

Si ce document nous semble particulièrement parlant, c'est qu'il occupe une place de relief dans la communication du gouvernement, étant clairement affiché sur le site du Ministère (avec un fascicule dédié) afin d'exemplifier la mise en pratique des nouvelles lignes guides.

En dernier, les Jeux Olympiques sont une occasion unique de promouvoir des exemples de prédilection comme les figures d'athlètes que l'on retrouve dans d'autres documents ministériels :

また、先人の伝記には、多様な生き方が織り込まれ、生きる勇気や知恵などを感じることができるとともに、人間としての弱さを吐露する姿などにも接し、生きることの魅力や意味の深さについて考えを深めるものなどが想定される。そして、スポーツを題材とした教材には、例えば、オリンピックやパラリンピックなどの世界を舞台にして活躍するアスリートやそれを支える人々のチャレンジ精神や力強い生き方、苦悩などに触れて道徳的価値の理解やそれに基づいた自己を見つめる学習を深めるものなどが想定される。

[MEXT\_Mor\_col, 2015 : 102]<sup>483</sup>

[De plus, les biographies de [nos] prédécesseurs présentent des modes de vie variés. Tout comme il est possible d'y ressentir du courage et de la sagesse, nous faisons l'hypothèse qu'en entrant en contact avec des images qui expriment la faiblesse humaine, on puisse développer une réflexion plus profonde sur le charme et le sens de la vie. De plus, [on peut trouver] dans le matériel didactique sur le sport, par exemple, l'esprit de compétition, les puissantes manières de vivre et les souffrances des athlètes actifs à l'échelle mondiale qui s'illustrent aux Jeux Olympiques et Paralympiques, ainsi que des personnes qui les soutiennent. En entrant en contact avec ces éléments et à travers la compréhension de leurs valeurs éthiques, on peut apprendre à se regarder soi-même plus en profondeur.]<sup>484</sup>

Ce passage, tiré des lignes guides pour l'enseignement moral au collège, montre encore une fois la présence des Jeux Olympiques à l'intersection de plusieurs discours (éducatif, moral, social et même littéraire), élevés à un rang d'exemplarité à travers les figures des athlètes. Ces derniers illustrent des « formes de vie » (Fontanille, 2015)<sup>485</sup> héroïques et presque surhumaines qui se manifestent à travers une certaine "intensité" sur le plan lexical : dans cet extrait, on évoque l'« esprit de compétition », les « puissantes manières de vivre » et les « souffrances » des athlètes, tout comme le *Plan général pour la promotion de l'éducation* divulgué par le Conseil des Ministres décrivait des acteurs concernés par les Jeux Olympiques qui « portaient sur leurs épaules »<sup>486</sup> la lourde tâche de développer les arts et la culture à travers leurs actions. Si ces deux textes dialoguent, c'est justement que les formes de vie « sont à la fois *isotopes* (elles conservent les mêmes substances de contenus) et *hétéromorphes* (ces substances prennent des formes

---

<sup>483</sup> Cet extrait se situe dans la section 4 (qui concerne les contenus des matériels pédagogiques pour l'enseignement moral), chapitre 1 (sur la créativité dans le développement et l'utilisation des matériels pédagogiques).

<sup>484</sup> Pour une traduction fluide, cette fois-ci nous nous sommes éloignée de la syntaxe d'origine, qui ne présente que deux longues phrases. Par conséquent, nous n'avons pas toujours pu respecter fidèlement la thématisation et rhématisation de certains éléments.

<sup>485</sup> Le sémiologue définit les « formes de vie » comme « des ensembles signifiants composites et cohérents qui sont les constituants immédiats de la *sémiosphère* » (Fontanille, 2015 : 7).

<sup>486</sup> Choix lexical qui peut aussi renvoyer à un imaginaire héroïque, notamment celui des atlas.



différentes) » (*Ibid.* : 44), permettant alors une stabilisation et une généralisation de ces ensembles signifiants.

Finalement, on observe que les connotations positives associées à l'événement sportif<sup>487</sup> se transmettent par synecdoque à tous ses acteurs et que cette forte valorisation semble presque impliquer, pour les professionnels du milieu scolaire, une sorte de nécessité de les présenter en guise d'exemples (autrement dit, un thème tellement important que l'on ne pourrait pas se passer de l'évoquer). Il nous semble donc légitime de soutenir l'idée que les Jeux Olympiques représentent un enjeu particulièrement important pour le gouvernement japonais et qu'ils ont une influence perceptible à travers différents contextes où ils sont construits en tant que synonymes d'opportunités économiques, sociales et pédagogiques.

#### *9.2.4.2 Les Jeux Olympiques et la didactique des langues*

À la première lecture de "Jeux Olympiques" en tant que synonyme d'opportunité s'ajoute celle de la contrainte, notamment dans le domaine éducatif, où l'organisation de l'événement sportif mène à des politiques éducatives très spécifiques concernant entre autres l'apprentissage des langues. En effet, la pression pour améliorer les compétences en EFL avant l'événement crée une sorte de "ligne d'arrivée" autour des Jeux Olympiques : ces derniers ne sont plus seulement le chrononyme d'une compétition sportive, mais aussi une date limite avant laquelle les politiques éducatives sur l'enseignement de l'anglais ne font que se multiplier, renforçant l'idée que le Japon doit se présenter activement sur le marché mondial à travers une maîtrise de la langue anglaise (Stewart, 2009). Le positionnement du gouvernement est très clair à ce sujet, les projets de réforme de l'enseignement de l'anglais pour correspondre à la globalisation étant explicitement liés aux Jeux Olympiques :

In order to promote the establishment of an educational environment corresponding to globalization throughout elementary, lower and upper secondary school, MEXT is working to enhance English education substantially by strengthening English education in elementary school in addition to further upgrading English education in lower and upper secondary school. Timed with the 2020 Tokyo Olympics, towards the full-scale development of new English education in Japan,

---

<sup>487</sup> En ce qui concerne la connotation positive du sport lui-même, au-delà de l'olympisme, nous renvoyons aux politiques éducatives des vingt dernières années centrées sur l'encouragement de la « force de vivre » (生きる力 *ikiru chikara*) ou « zest for living » dans la traduction anglaise que propose le ministère ([MON\_zest, 1996], [MEXT\_zest, 2004], [MEXT\_zest\_h]).

MEXT will incrementally promote educational reform from FY2014 including constructing the necessary frameworks based on this plan.

[MEXT\_Plans, 2015 : 4]

La pression ressentie en raison de cette date butoir se traduit également dans d'autres recommandations du MEXT touchant tous les niveaux de l'éducation obligatoire<sup>488</sup>, propositions qui font plus ou moins débat dans l'espace public. En effet, l'équation "événement international = développement EFL" est critiquée par de nombreux chercheurs, en particulier dans les pays asiatiques (Hasegawa, 2013 ; Yamazaki, 2013). Cette équation se fonde sur l'idée que tous les étrangers souhaitant participer aux événements tels que les Jeux Olympiques sont anglophones, ce qui est loin d'être le cas (voir à ce sujet, Kubota, 2014a). De plus, la promotion de l'anglais se fait au détriment de la langue locale, la mettant au second plan et renforçant la dépendance du pays de l'anglais (Kubota, 2014a et 2015 ; Nowlan, 2008 ; Li, 2015 ; Pan & Seargeant, 2012).

Dans le cadre des Jeux Olympiques, cette polémique est encore plus accentuée en raison du statut du français, première langue officielle des Jeux mais pas pour autant mise en avant au même titre que l'anglais (Kubota, 2014a). En effet, même si au Japon le français a une place plutôt « complémentaire » par rapport à l'anglais (Lacome, 2016 : 241), les événements tels que les Jeux Olympiques pourraient être une occasion de promouvoir cette langue dans une perspective de « multilinguisme dans le cadre de la diversité culturelle et linguistique » (Burel, 2011 : 100). Dans la sphère académique, le statut du français comme langue officielle des Jeux Olympiques fait partie des arguments avancés pour mettre en avant le FLE (Pungier, 2019 ; SJDF, 2018). Cependant, nous n'en trouvons pas de traces au sein des manuels de français, à l'exception de cette occurrence qui demeure, au passage, décontextualisée<sup>489</sup> :

(167) オリンピックなどの国際競技会でフランス語のアナウンスを耳にした方も少なくないことでしょう。  
[DFR 2]

ORINPIKKU nado no kokusai kyōgikai de FURANSUgo no ANAUNSU wo mimi-ni-shita kata mo sukunakunai koto deshō.

---

<sup>488</sup> Par exemple, l'enseignement entièrement en anglais du EFL au collège et au lycée, une évaluation des professeurs d'EFL, une intégration de plus en plus forte de cette matière dans le cursus scolaire dès l'école primaire (Williams, 2014 : 13) ou encore une mobilité accrue du personnel enseignant pour se former à l'enseignement de l'anglais pour un public alloglotte (Kubota, 2014b). La mise en place d'un « enseignement olympique-paralympique de Tōkyō » (東京のオリンピック・パラリンピック, *Tōkyō no orinpikku-pararinpikku kyōiku*) depuis 2015 par le rectorat de Tōkyō en est un ultérieur exemple (cf. [MetroTokyo, 2018a], [MetroTokyo\_2018b]).

<sup>489</sup> Les auteurs parlent des Jeux Olympiques en général en les présentant comme hyponymes des « compétitions sportives internationales » (国際競技会 *kokusai kyōgikai*). Ils n'utilisent donc pas l'argument des Jeux Olympiques de Tōkyō pour promouvoir l'apprentissage de la langue, contrairement à ce qui se passe pour l'anglais.

[Jeux-Olympiques et-cetera GEN international rencontre-sportive LOC français-langue GEN annonce ACC entendre-dire.PAS personne aussi nombreuses fait MOD.]

« Plusieurs [d’entre vous]<sup>490</sup> auront sans doute entendu des annonces en français lors de compétitions sportives internationales comme les Jeux Olympiques. »

*Destination Francophonie* est la seule méthode à évoquer l’importance du français comme langue internationale dans son avant-propos, ce qui peut être surprenant. En effet, au vu de l’importance des Jeux Olympiques dans les débats publics et en raison de l’habitude, en FLE, de justifier l’intérêt de l’étude du français par son statut de langue officielle, on aurait pu s’attendre à plusieurs occurrences de ce type, ce qui n’est cependant pas le cas. Au passage, nous soulignons l’opposition entre les connotations qui sont créées par les différents cotextes d’énonciation des exemples cités dans ces dernières pages : dans l’avant-propos de [DFR], il est principalement question de faits (langue officielle de plusieurs pays francophones, des Nations Unies) ainsi que d’une probabilité dans le cas de l’exemple (167), mais on est loin de l’association entre les Jeux Olympiques et l’importance, sur le plan moral, des efforts exemplaires des athlètes, voire du fait de porter sur ses épaules la responsabilité de développer les arts culturels japonais que l’on avait constaté venant de sources institutionnelles.

Dans les manuels d’anglais, le tableau est extrêmement différent. Tout d’abord, parce que la présence des Jeux Olympiques est à la fois importante et diversifiée : des unités entières et des lectures optionnelles y sont dédiées, présentant des narrations concernant des athlètes (comme dans le cas du “vainqueur” du chapitre 8.3) ou bien l’histoire de l’événement sportif lui-même, avec ses évolutions, interruptions et son message de paix internationale. Cette présence très marquée du thème des Jeux Olympiques dans les manuels pourrait s’expliquer en raison de deux facteurs qui ne s’excluent pas l’un l’autre : la proximité chronologique de la compétition sportive elle-même par rapport à la date de publication des ouvrages ou encore une tendance dans l’enseignement de l’anglais en général, où le thème olympique pourrait être à la mode. Or, une lecture superficielle mais intégrale d’un corpus exploratoire de huit manuels d’EFL utilisés en France en 2020<sup>491</sup> nous a prouvé que ce n’était pas le cas, cette compétition y étant mentionnée

---

<sup>490</sup> Dans la proposition japonaise il n’y a pas d’adresse directe au destinataire. Cependant, cette proposition se détache de toutes les autres qui constituent son cotexte en raison de l’utilisation d’une modalité, *deshō* (でしよう), signalant une probabilité très forte. Étant donnée la nature moins descriptive et plus dialogale de *deshō*, nous choisissons de marquer entre parenthèses une possibilité d’interprétation de la phrase qui rendrait compte de sa connotation en français aussi.

<sup>491</sup> Les ouvrages, en libre accès sur la plateforme monospace-educ.fr en raison du confinement imposé par le Covid-19, ont été consultés en avril 2020. Il s’agit de : *Be savvy!* (2009, Hachette), *Be active!* (2010, B1, Hachette), *Boarding Pass* (2016, B1>B2, Hachette), *Freestyle* (2016, Hachette), *Enjoy English* (2009, Didier), *E for English* (2017, Didier), *High Spot* (2017, Foucher), *New*

uniquement trois fois, dont deux de manière très anecdotique, malgré l'approche des Jeux Olympiques de Paris de 2024.

Dans les ouvrages de notre corpus, outre la dimension "exemplaire" déjà explorée, les Jeux Olympiques permettent de servir le renforcement d'une identité nationale à travers le *topos* de l'histoire<sup>492</sup> et celui du pacifisme. Le premier est souvent actualisé par le rappel que le Japon a déjà hébergé les Jeux Olympiques auparavant (« Do you know Tokyo held the Olympics before? » [MW1 35]) présupposant à la fois la connaissance des Jeux-Olympiques eux-mêmes et le fait que la capitale les organisera à nouveau (il s'agit donc de traces de ce qui est, du moins pour les auteurs, un discours évident). En insistant sur l'événement passé, qui, comme on l'a déjà dit, a eu une grande valeur symbolique pour le Japon, et sur ce qui est défini comme « the world's largest sports festival » [MW1 38], les auteurs réactualisent l'importance du pays sur le plan international<sup>493</sup> comme l'avait fait l'organisation des JO en 1964. Un autre exemple qui permet de souligner non seulement la légitimité historique du Japon à l'international, mais aussi sa contribution se trouve dans [CR1] : introduisant les pictogrammes olympiques, les auteurs expliquent que les pictogrammes utilisés aujourd'hui ont été conçus à l'occasion des Jeux Olympiques de 1964 par des designers japonais qui se sont inspirés des emblèmes traditionnels japonais et qui ont ensuite renoncé aux droits d'auteur « so that they would become international common property » [CR1 15]. Outre le rappel du rapport ancien entre le Japon et les Jeux Olympiques, nous trouvons ici une actualisation de l'objectif de contribuer à la communauté internationale évoqué dans les Lois fondamentales sur l'éducation, ainsi qu'un exemple d'altruisme dans le geste de l'équipe de designers japonais. En résumé, les Jeux Olympiques deviennent un prétexte pour illustrer d'une part des modes de vie exemplaires et de l'autre le statut du Japon comme pays ouvert sur le monde et contribuant activement à la communauté internationale. Du fait de l'omniprésence de discours sur les Jeux Olympiques dans la société

---

*Tip Top* (2018, Foucher). Les manuels vont du niveau A2 au niveau B2 et s'adressent à des classes allant de la 3<sup>e</sup> à la Terminale (parcours général, professionnel, technologique).

<sup>492</sup> Ici, nous suivons l'utilisation que Wodak (2016) fait de cette notion lorsqu'elle montre de quelle manière le passé du Royaume-Uni (en particulier, son rôle dans les guerres du XX<sup>e</sup> siècle) est utilisé comme fondement d'une certaine image nationale (en l'occurrence, celle d'un pays qui a toujours aidé l'Europe). Dans le cas du Japon, le fait d'avoir déjà hébergé les Jeux Olympiques et d'y avoir contribué activement (voire l'exemple de [CR1] cité plus bas) permettent de renforcer l'image d'un pays légitime et important sur le plan international (cf. aussi Ronci, à paraître [Ins]).

<sup>493</sup> Cela nous semble important dans la conjoncture actuelle où, en raison de la crise économique, le Japon a perdu la place de modèle à imiter qu'il avait pu obtenir dans les années 1980 aux yeux de plusieurs pays occidentaux. L'essor économique d'autres pays d'Asie de l'Est comme la Chine et la Corée du Sud peuvent aussi représenter une "menace" par rapport à la manière dont le Japon se perçoit sur le plan international, ayant désormais plus de concurrence avec ses voisins que dans le passé et donc un plus grand besoin d'affirmer ou réaffirmer sa légitimité au niveau mondial.

japonaise actuelle, leur présence au sein des manuels devient très importante, comme si les auteurs ne pouvaient pas se passer d'inclure le thème olympique dans leurs ouvrages.

En dernier, il nous paraît important de souligner une certaine hétérogénéité dans les représentations qui accompagnent les Jeux Olympiques, de manière à rendre compte d'une pluralité de représentations discursives. En effet, même au sein d'un corpus relativement homogène comme celui des manuels, il est possible de trouver des visions opposées :

(168) Coubertin said, "The most important thing in the Olympics is not victory but participation." It means that success should be decided by athletes' efforts. It should not be decided by the color of the medals. [MW1 40]

(169) The Olympics is all about winning, but winning is not always about coming in first. The race is not always to the swift. The true Olympic spirit is the spirit of courage and endurance. Although they lost, Ranatunge Karunananda and the Jamaican bobsled team of 1988 were winners in the true spirit of the Olympics. In life as well as in sport, what really matters is how you play the game. [CR1 173]

Dans le premier exemple, nous nous trouvons face à une énonciation aphoristique secondaire (Maingueneau, 2014 : 143), où les auteurs se servent d'un extrait d'une allocution de Pierre de Coubertin pour en faire ressortir une morale sous forme de maxime. La même morale se retrouve dans l'exemple (169), mais celui-ci inclut deux visions opposées des Jeux Olympiques : d'une part, « [t]he Olympic is all about winning » et de l'autre « [t]he true Olympic spirit is the spirit of courage and endurance ». À travers cette opposition et l'utilisation de l'axiologique « true », les auteurs expriment une sorte de contre-discours dénonçant celle qui leur semble être la position dominante (à savoir que le plus important est de gagner, affirmé clairement avec un présent de vérité). Il est intéressant de constater que leur propre définition de l'esprit olympique – qui, *a priori*, ne serait pas la dominante – est en réalité celle qui se retrouve dans les autres manuels grâce à la citation de Coubertin et aussi dans les communications du Comité Olympique International lui-même : « Le plus important aux Jeux Olympiques n'est pas de gagner mais de participer... de même que dans la vie le plus important n'est pas le triomphe mais le combat. L'essentiel n'est pas de l'emporter mais de s'être bien battu » (Comité Olympique International, 2017). Les valeurs de la participation et de l'effort que les auteurs de *Crown I* ressentent comme menacées (pour les affirmer comme étant en déclin à travers le contre-discours) font en réalité partie aussi d'un discours officiel. Cette hétérogénéité nous semble pouvoir témoigner du « caractère évolutif des représentations sociales et mentales en jeu dans la communication » (von Münchow, 2021a : 77)

qui font que, même au sein d'une même communauté discursive, il existe des contradictions ou encore des conceptions différentes des statuts des discours qui circulent.

#### 9.2.4.3 Mise en perspective

Dans ces dernières pages, nous avons tenté d'illustrer la pluralité des domaines qui contribuent à la construction d'un ensemble très riche de connotations autour du groupe nominal plurisignifiant « Jeux Olympiques ». Ce dernier est pris dans une tension discursive entre discours valorisant l'événement sportif (puisque synonyme d'opportunités) et d'autres où celui-ci peut être ressenti davantage comme une contrainte (la nécessité de produire des discours sur les Jeux Olympiques, de parler des athlètes d'une certaine manière, mais aussi, de manière plus concrète, d'améliorer le niveau d'anglais des élèves avant la compétition). Cette tension, à notre avis, peut être mieux saisie en s'intéressant à la manière dont les Jeux Olympiques participent à la construction d'un discours cosmopolitique et pacifique au statut fluctuant au Japon. Tout d'abord, nous allons définir brièvement les problématiques liées au cosmopolitisme et au pacifisme, pour ensuite tenter d'expliquer de quelle manière les discours Jeux Olympiques, dans toute leur richesse de sens, y contribuent.

Tout comme la notion d'« interculturel » n'est pas perçue de la même manière au Japon et en Europe (cf. chapitre 1.3.3.1), il en va de même pour le « cosmopolitisme », qui peut être traduit en japonais par le mot *kyōsei* (共生). D'un point de vue linguistique, ce mot se compose de deux caractères, l'un comportant le sème de pluralité, être ensemble (共)<sup>494</sup> et l'autre de la vie (生) ; leur union crée un « vivre ensemble » ou une coexistence qu'on peut souvent traduire par le mot « symbiose »<sup>495</sup>. Si dans une perspective philosophique et sociologique, les origines bouddhistes de cette philosophie (Sugimoto, 2018 : 527) ne permettent pas de la caractériser comme étant humaniste (Chernilo, 2021), il est tout à fait possible, en revanche, de la qualifier de cosmopolite :

*Kyōsei* is arguably the Japanese native idea that most closely resonates with the Western concept of cosmopolitanism. Broadly, cosmopolitanism in Japan, then, is construed as aspirations or practices that promote the coexistence of multiple cultural groups in community life, either global or

---

<sup>494</sup> Cf. note en bas de page 470.

<sup>495</sup> C'est le cas, notamment, lorsqu'on parle de la réalisation d'une société symbiotique (共生社会 *kyōsei shakai*) dans les communications du Conseil des Ministres au sujet de l'éducation olympique et paralympique [KAKU\_Plan, 2018 : 53].

domestic, while challenging or transcending national, ethnic and social boundaries to pursue common values and rights.

(Sugimoto, 2018 : 528)

Les valeurs de coexistence pacifique, respect des droits de l'humain, justice et égalité sont donc au cœur de cette idée, ce qui n'est pas sans rappeler l'empathie, le respect et la volonté de trouver « des manières de vivre ensemble en paix dans la communauté internationale » (Werbner, 2008 : 2) propres au cosmopolitisme européen et à certaines institutions mondiales comme l'UNESCO.

Le concept de *kyōsei* a gagné de plus en plus en popularité ces dernières années (Sugimoto, 2014), notamment par opposition aux discours essentialistes que l'on appelle *nihonjin-ron* (日本人論)<sup>496</sup>. Ces derniers tentent de définir les éléments constitutifs d'une identité nationale et culturelle japonaise par l'affirmation de son unicité et exceptionnalité à la fois sur le plan biologique, culturel, linguistique, artistique, philosophique et social (Befu, 2009 ; Liddicoat, 2007 ; Pigeot, 1983 et 1993 ; Sugimoto, 2014 et 2018 ; McVeigh, 2004 ; Bouchard, 2013). Parmi les paramètres au cœur de ces théories se trouve une supposée homogénéité des Japonais qui permet aux promoteurs du *nihonjin-ron* de renforcer un « discourse of sameness » (Wodak, 2016) et l'image d'une société vivant en parfaite harmonie. L'argument de l'homogénéité se base en particulier sur la prémisse d'une non-diversité ethnique et sociale (en termes de classes) qui a longtemps fait partie d'un consensus au Japon, mais qui a commencé à vaciller depuis les années 1990 pour céder sa place à une vision diversifiée de la société japonaise du point de vue ethnique et socioéconomique (Sugimoto, 2014). Un autre argument avancé par les théories *nihonjin-ron* est, par exemple, le « primat du découpage culturel, isolant l'archipel japonais (*shimaguni*) dans son essence inaltérable » (Pigeot, 1983 : 3) ; ce propos s'appuie sur le *topos* de l'isolement/enfermement que l'on retrouve dans plusieurs pays insulaires (Meistersheim, 2019 : 9) afin de justifier, encore une fois, l'homogénéité (ici au sens diachronique) et l'unicité, en l'occurrence, du peuple japonais. Ainsi, l'image de l'île est utilisée pour expliquer un isolement d'éventuelles influences étrangères (permettant à la culture japonaise de se développer dans son essence, sans mutations), mais aussi, de manière plus concrète, pour expliquer certaines caractéristiques du peuple japonais en raison de la géographie de leur pays. C'est ainsi que l'on retrouve dans notre corpus principal (même si

---

<sup>496</sup> Que l'on traduit de manières diverses en français : « essais sur les Japonais » ou « traités de la japonité » (Pigeot, 1993 : 9), « nippologies » ou encore « études nippologiques » (Lucken, 2014 : 56). Dans la suite du chapitre, nous traitons ce substantif comme s'il s'agissait d'un pluriel pour tenter de rendre compte de la pluralité et de l'hétérogénéité qui caractérisent parfois ces théories.

cela n'est pas très récurrent) des propos comme celui de l'extrait (106) que nous reproduisons pour rappel :

(106) 日本人の品質へのこだわりは国土の特性と関係があります。

Japanese farmland is relatively small in size, which prevents farmers from growing their products in abundance. Farmers have taken great pains to grow better and more beautiful products to overcome the disadvantage of their farmland. [NOW 138]

nihonjin no hinshitsu he no kodawari wa kokudo no tokusei to kankei ga arimasu.

(Japonais [personnes] GEN qualité ALL CON attachement TOP pays/territoire GEN particularité COM relation NOM avoir-lieu.POL.)

« L'exigence des Japonais pour la qualité est liée aux particularités du territoire [japonais]. »

Comme nous l'avions argumenté dans le chapitre 7, les auteurs justifient le présupposé de l'engagement des Japonais pour la qualité par des caractéristiques particulières de leur territoire, notamment dans le paratexte en japonais. Pris dans cette tension entre un discours longtemps dominant (les *nihonjin-ron*) et un autre émergent (*kyōsei*), l'énoncé en japonais révèle, par sa mise en discours, la fluctuation entre acceptabilité et non acceptabilité de l'argument déterministe qui le sous-tend : la partie la plus problématique de l'extrait est à la fois affirmée et mise au second plan à travers sa place dans un lieu textuel périphérique, sa forme de discours d'escorte (par nature non remis en discussion) et le passage par la langue maternelle (qui n'est pas le focus de l'attention dans un manuel de langue étrangère). En résumé, plus que la proposition elle-même, ici c'est véritablement sa mise en discours qui témoigne de la difficulté d'affirmer explicitement, au sein des manuels de langues contemporains, des arguments aussi controversés que celui du déterminisme de l'île sur l'identité japonaise, signalant ainsi le déclin des *nihonjin-ron*.

Or, un sujet qui peut occuper une place ambiguë entre discours nationalistes et cosmopolitiques est celui du pacifisme. En effet, comme le souligne Pigeot analysant un corpus d'ouvrages recensés comme témoignant de cette idéologie :

L'image que nos auteurs entendent donner des Japonais est celle d'un peuple « profondément épris de paix », l'a priori méthodologique étant que, indépendamment de tout conditionnement géopolitique ou historique, il y aurait, dans l'absolu, des peuples pacifiques et des peuples belliqueux. L'affirmation revient comme un leitmotiv, soit posée comme une simple évidence, soit étayée par un certain nombre d'arguments : Umehara, appelant la mythologie à la rescousse, évoque le pacifisme des dieux japonais ; Ichihara rappelle que les Japonais de l'Antiquité choisirent, pour transcrire le nom de leur pays, le Yamato, deux signes chinois signifiant « grande paix ». Quand le passé récent est, fait exceptionnel, allégué, on invoque le fameux article 9 de la Constitution, par



lequel le Japon « renonce pour toujours à la guerre » et s'engage à ne pas se doter d'une armée, ce qui passe pour preuve d'idéalisme et d'humanisme, puisque le rôle déterminant joué par l'occupant américain dans l'élaboration et l'adoption de cette Constitution est minimisé (Mori) ; ou bien la violence japonaise est édulcorée, les atrocités nazies ou les bombardements américains au Vietnam servant de repoussoir (Ichihara).

(Pigeot, 1983 : 3-4)

Outre une certaine tendance à la déresponsabilisation dont il ne sera pas question dans cette étude, l'extrait souligne une vision binaire de la nature humaine, avec l'idée qu'il y aurait « des peuples pacifiques et des peuples belliqueux » et que les Japonais feraient partie de la première catégorie. Il nous semble que cet élément est particulièrement important dans la dynamique où des idéologies nationalistes et cosmopolites s'opposent. En effet, l'utilisation qui est faite de la notion de pacifisme au sein des deux idéologies est foncièrement différente : d'une part on s'en sert pour expliquer la nature unique du peuple japonais, alors que de l'autre cet argument serait récusé, le pacifisme étant un objectif à atteindre dans une vision plus ou moins transnationale de l'humanité. Cela dit, une fois dépassées ces différences, force est de reconnaître que le pacifisme demeure un enjeu pour les deux parties, une sorte de zone de convergence de deux idées politico-sociales autrement radicalement incompatibles (Sugimoto, 2018 : 527). Si cela est possible, c'est que ces idées sont caractérisées par une hétérogénéité interne : par exemple, le *kyōsei* transnational peut se décliner à la fois selon un esprit "olympique" où des États souverains coexistent en paix ou alors dans une vision de citoyenneté mondiale qui exclue par nature l'identité nationale (2018 : 528-529) et, par extension, toute possibilité de superposition avec les principes des *nihonjin-ron*. De même, le pacifisme ne fait pas l'objet d'une vision homogène au sein des discours politiques japonais et ce même à l'intérieur des idéologies nationalistes : si l'analyse de Pigeot (1983) montre que l'affirmation de la nature pacifique du peuple japonais caractérise certains promoteurs d'idéologies nationalistes, Sasada (2006) met en garde contre la montée d'un autre type de nationalisme qui, lui, remettrait en cause le pacifisme. Dans la sphère politique et médiatique, de vifs débats agitent la population depuis la proposition de révision de l'article 9 de la Constitution, allant bien au-delà d'une question d'opposition entre discours nationalistes et cosmopolitiques (Tokunaga & Arai, 2015 ; Sasada, 2006 ; Landreau, 2016 ; Abe & Tepperman, 2013).

En résumé, l'espace politique et social japonais d'aujourd'hui est pris dans une tension entre une pluralité de voix, certaines tentant de redorer un discours nationaliste en déclin, d'autres affirmant un discours cosmopolite qui demeure, pour l'instant, l'apanage d'une minorité cultivée

(Sugimoto, 2018 : 531), le tout interagissant avec une importante polémique sur le statut légal du pacifisme dans la société japonaise. C'est au sein de ces conflits que se placent presque idéalement les Jeux Olympiques, symbole exemplaire pouvant en quelque sorte résoudre la dissonance cognitive que crée le partage de la notion de pacifisme entre le nationalisme et le cosmopolitisme. En effet, comme l'ont montré les exemples des sections précédentes, les Jeux Olympiques incarnent à eux seuls des sens pouvant profiter aux deux parties<sup>497</sup> : d'une part, le *topos* de l'histoire et de la reconnaissance du Japon sur le plan international dont témoigne l'organisation de l'événement contribuent au renforcement d'un sentiment d'appartenance nationale (tout comme peut le faire la promotion des arts culturels japonais, portés sur les épaules d'héroïques citoyens) ; de l'autre, la nature pacifiste des Jeux Olympiques et les valeurs de collaboration internationale qu'elle représente résonnent avec les idées cosmopolites, enrichissant la représentation d'une communauté internationale harmonieuse à travers des narrations comme celles au sujet des athlètes olympiques.

Dans tout cela, la place et le rôle du manuel de langue nous semblent bien loin d'être anodins. Comme nous l'avons vu, le *kyōsei* n'est pas un discours dominant au sein de la société japonaise (*Ibid.*), or il se trouve sur-affirmé au sein des manuels d'anglais : la présence des Jeux Olympiques, de messages pacifistes et de valeurs humanistes (Ronci, à paraître [Ins]) y est extrêmement importante, ce qui s'explique entre autres par la corrélation qui existe entre cosmopolitisme et exposition aux langues étrangères, notamment à l'anglais (Sugimoto, 2018 : 530). Si les promoteurs du *kyōsei* sont donc les classes cultivées et que la maîtrise ou l'exposition prolongée à l'anglais est une condition considérée comme presque inéluctable pour développer des idées cosmopolites, les manuels d'EFL deviennent un lieu idéal d'expression de ces dernières. Ainsi, les manuels de langues créent une sorte de "bulle" au sein de laquelle il est possible pour les auteurs d'affirmer un discours qui, au sein de la société, serait plus difficilement accepté, mais qui finit par être une source de cohérence intratextuelle dans ce cadre précis. Naturellement, cela n'exclut pas pour autant un certain degré d'hétérogénéité, comme le montre la présence de propos relevant davantage des *nihonjin-ron*, mais ces derniers sont affirmés moins explicitement, car peu acceptables dans le lieu particulier qu'est le manuel d'EFL malgré leur circulation plus libre au

---

<sup>497</sup> Ainsi qu'à d'éventuelles tierces parties, si on s'intéresse par exemple à la place des sports eux-mêmes, entre représentations, lois et évolutions historiques (pour une étude diachronique des dernières 70 années, nous renvoyons à Nogawa, 2014).

sein de la sphère sociale (pour un approfondissement sur la question de l'hétérogénéité en discours, nous renvoyons à von Münchow, 2021a : chapitre 10).

### 9.3 Conclusion provisoire

Dans ces dernières sections, nous nous sommes posée comme objectif d'analyser de quelle manière la matérialité discursive des manuels témoigne de l'existence de réseaux intertextuels et interdiscursifs. Pour cela, nous avons d'abord interrogé les relations tissées entre les manuels et les Lois fondamentales sur l'éducation japonaises ; ensuite, nous avons élargi nos *foci* pour formuler des hypothèses pouvant expliquer la présence du thème des Jeux Olympiques dans les ouvrages de notre corpus. En multipliant les *corpora* de référence et en variant les apports méthodologiques, nous avons tenté de saisir la construction de sens sociaux hétérogènes (Garric, 2012) pouvant parfois rentrer en conflit ou encore se recouvrir partiellement en dehors des manuels, mais aussi au sein de ces derniers.

Ce qui émerge de nos analyses est une cohérence intertextuelle entre les manuels d'anglais et les Lois fondamentales sur l'éducation qu'il nous semble important de mettre en avant. En effet, au vu de nos constats, il nous semble possible d'affirmer que si d'une part les ouvrages peuvent ne pas suivre les dernières recommandations en termes d'approches méthodologiques, de l'autre ils sont parfaitement cohérents avec plus de cent ans de mœurs et valeurs prônées dans le domaine de l'éducation. De plus, les manuels d'EFL se placent à l'intersection unique de plusieurs discours polémiques, construisant un lieu particulier d'affirmation de discours cosmopolitiques émergents s'opposant aux idéologies nationalistes historiquement dominantes dans le pays.

Si ces analyses se sont concentrées sur la partie du corpus d'EFL, cela n'implique pas pour autant qu'il n'existe pas de traces d'interdiscours dans les manuels de FLE. Au contraire, les avant-propos de ces derniers se construisent clairement en réponse aux débats qui caractérisent le discours pédagogique francophone autour du FLE : les mentions du CECRL, de ses niveaux et des « quatre compétences » (4 つの能力 *yotsu no nōryoku*) sont des éléments qui permettent aux auteurs de montrer leur légitimité<sup>498</sup> au même titre que les choix liés à la représentation de la France (centrée autour de Paris, de « tout sauf Paris », voire d'une francophonie plus ou moins détaillée)

---

<sup>498</sup> Nous reprenons ici le mot adopté par une autrice dans l'extrait de l'entretien présenté au sein du chapitre 9.1.3.

témoignent d'un positionnement qui peut être placé dans l'espace plus large des débats du Français Langue Étrangère. En revanche, en parallèle de cette prise en compte de discours didactiques plutôt européens, les traces qui permettraient de relever la présence d'un ailleurs discursif lié aux représentations, valeurs et polémiques circulant dans l'espace discursif japonais sont exceptionnelles si non inexistantes au sein des méthodes elles-mêmes. Cela s'explique d'une part par une méconnaissance de certaines lois (due à l'absence d'une réelle nécessité de les connaître pour les auteurs des manuels) ainsi que, d'autre part, par un désir de dissocier l'enseignement des langues de toute visée morale ou moralisatrice.

## CONCLUSION

Dans cette thèse, nous avons interrogé une contradiction relevée par la recherche en didactique de l'anglais langue étrangère<sup>499</sup>, nous demandant dans quelle mesure celle-ci pouvait être considérée comme réelle et en déplaçant le point de vue de la didactique des langues à la linguistique. Afin d'adresser cette question, nous avons mis en place une étude contrastive de manuels d'anglais et français langues étrangères qui nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques communes aux deux sous-ensembles, mais aussi des traits les opposant sensiblement. De cette manière, nous avons pu délimiter ce qui relèverait du genre discursif des manuels d'anglais (et de français) avant de pouvoir examiner la contradiction mentionnée *supra*. Dans ces dernières pages, nous reprenons les résultats de nos analyses pour dresser un bilan final enrichi de considérations pouvant mener de l'objet du manuel à une réflexion plus large sur le but de l'enseignement lui-même au Japon et terminant sur quelques propositions pour pallier des problèmes observés tout au long de notre étude.

### **Le genre du manuel de langues étrangères au Japon**

Nous présenterons ici quelques considérations sur le genre de discours du manuel de langues, avant de détailler plus précisément les caractéristiques des manuels d'anglais et de français. Ces considérations émergent principalement de l'analyse présentée dans le chapitre 7, dont une conclusion préliminaire a permis de mettre en relief quelques tendances générales. Sans répéter tous les éléments mis en avant dans ladite conclusion, nous tirons parti, dans les pages qui suivent, de quelques facteurs principaux nous permettant de faire émerger d'autres réflexions.

#### *Tendances générales*

Les manuels d'anglais et de français langues étrangères se ressemblent notamment en ce qui concerne l'évidence de la valorisation des thèmes proposés (cf. chapitre 7.4.7.2), ainsi que ce qui est attendu de la part des apprenants. En effet, ces derniers sont globalement très peu sollicités,

---

<sup>499</sup> À savoir, que les manuels d'anglais pour le lycée approuvés par le MEXT contredisent les lignes guides du ministère (Glasgow & Paller, 2013 ; Humphries, 2013).

que ce soit en EFL ou en FLE, à la fois sur le plan didactique (cf. chapitre 7.3) et linguistique (cf. chapitres 7.4.2 et 7.4.3). Si l'effacement énonciatif des auteurs s'explique par les normes du genre discursif du manuel scolaire, celui de l'apprenant ne va pas de soi, montrant au contraire une tendance qu'il est pertinent d'interroger. Plus précisément, sur le plan didactique nous avons constaté que la prise de parole est peu sollicitée, du moins explicitement, par les consignes des ouvrages. Lorsque c'est le cas, en FLE elle est très souvent guidée et elle porte sur la reproduction d'un modèle linguistique qui ne permet pas pour autant au lecteur d'utiliser la langue pour parler de soi ou de son expérience ; en EFL, l'expression de l'opinion est davantage sollicitée, mais doit consister majoritairement à montrer son adhésion aux contenus proposés par le manuel. Pareillement, la majorité des exercices proposés peuvent être effectués de manière individuelle en simultanée par tous les apprenants, sans qu'il y ait donc de communication entre pairs. Ainsi, dans les deux cas, seule une médiation de la part des enseignants et un détachement des consignes proposées par les ouvrages permettrait véritablement aux apprenants de s'exprimer davantage et de manière plus personnelle. Sur le plan énonciatif, l'effacement des apprenants s'opère en faveur d'entités "autres" : dans les manuels de FLE, ce sont les protagonistes des dialogues qu'il faut imiter, alors qu'en EFL les auteurs proposent une vaste gamme d'exemples non fictifs, sources d'autorité ou modèles à prendre en exemple sur un plan plus social. Encore une fois, dans les deux cas l'effet qui émerge est celui de l'imitation, que ce soit au niveau de la forme (FLE) ou du contenu (EFL). Les "autres" deviennent ainsi des modèles dont la place devient plus importante que celle qui est accordée (du moins explicitement) aux apprenants, qui sont tout au plus les sujets d'un « nous » universaliste dans les manuels d'anglais les dépassant largement en tant qu'individus.

Un dernier point commun entre les manuels de FLE et d'EFL est l'hétérogénéité interne des deux sous-ensembles du corpus. En effet, l'analyse didactique-structurelle et linguistique des ouvrages a permis de mettre en évidence deux organisations et objectifs principaux au sein des manuels : d'une part, la structure que l'on pourrait appeler du "manuel de lecture", de l'autre, celle du "manuel de conversation". Globalement, la plupart des manuels d'EFL s'insèrent au sein de la première catégorie et ceux de FLE dans la deuxième, mais les différences constatées au sein des sous-ensembles nous permettent de mieux définir le genre du manuel scolaire : en effet, les manuels d'anglais [PAS] et [VQ1] ressemblent davantage à l'ensemble des ouvrages de FLE, à l'exception de [DFR], dont la structure et un certain nombre de caractéristiques permettent de le relier davantage aux ouvrages d'anglais. En particulier, dans les "manuels de lecture" on retrouve des supports écrits assez longs, avec une importance primordiale accordée à la compréhension de

ces derniers, en dépit même de la langue, qui n'a qu'une place secondaire ; ce schéma se traduit souvent par des doubles pages où la page de gauche présente un texte et celle de droite une compréhension de ce dernier, suivie d'un petit point de langue (parfois omis). Dans ce cas, la nature des supports est non fictionnelle, les auteurs présentent des marques de subjectivité plus fréquentes et il est possible qu'un message moral émerge de la lecture. À l'opposée, les "manuels de conversation" se construisent autour de dialogues entre personnages fictifs dont la compréhension n'est généralement pas proposée (à l'exception des deux ouvrages en EFL) et qui servent comme modèles d'une forme à apprendre et à répéter ; la place des explications grammaticales et des exercices est accrue dans cette catégorie d'ouvrages et le contenu est rarement, voire jamais, le focus des activités.

Naturellement, malgré une structure de base très similaire, une série de caractéristiques oppose la manière dont les deux langues sont traitées dans les manuels. Ces oppositions font l'objet des descriptions dans les pages qui suivent.

#### *De l'enseignement de l'anglais langue étrangère*

Globalement, ce qui émerge des manuels d'anglais est une vision du lecteur-apprenant comme un futur citoyen, ce qu'on peut relier aux traditions éducatives japonaises influencées depuis plus d'un siècle par les propositions du pédagogue Herbart (cf. chapitre 1.1.2), mais aussi par d'autres, plus anciennes, comme l'utilisation de biographies exemplaires avec une visée perlocutoire (cf. chapitre 8). Cela se traduit à la fois par l'utilisation de la langue en tant que vecteur permettant aux élèves d'enrichir leurs connaissances sur le monde, mais aussi par la mise en place d'un certain nombre de modèles aidant les lecteurs à apprendre comment s'insérer dans un certain discours : à travers les arguments fournis par les auteurs et leur mise en discours, les lycéens apprennent quel discours ils doivent tenir sur un certain nombre de sujets qui concernent leur vie sociale (présente ou future). Par conséquent, les ouvrages d'anglais se focalisent davantage sur le contenu que sur la forme et vérifient la compréhension du premier à l'aide de questions, mais aussi d'exercices de traduction passive. Le focus sur la forme étant limité, l'anglais devient donc un outil qu'il s'agit de pouvoir utiliser<sup>500</sup> notamment pour apprendre à parler du Japon et du monde, sous le guidage

---

<sup>500</sup> Nous rappelons une dernière fois la formule des « Japonais qui peuvent utiliser l'anglais » (「英語が使える日本人」 *eigo ga tsukaeru nihonjin*) et les réflexions présentées dans le chapitre contextuel 1.2.1.

des auteurs des manuels et des enseignants, qui détiennent l'accès à un certain nombre de contenus. De plus, la présence de modèles positifs à imiter, notamment par le biais du sous-genre des personnages exemplaires (cf. chapitre 8), fournit des enseignements moraux en passant par la langue étrangère et par des *scripts* narratifs connus des élèves.

Le rapport entre soi et autrui est particulièrement visible dans les manuels d'anglais, où les auteurs utilisent une vaste gamme de marques d'inclusion, des « nous » allant d'un référent relativement restreint (les Japonais) à un autre beaucoup plus vaste (êtres humains). Si dans le premier cas la présence d'un « nous » explicite permet de déduire un « eux » qui est tu et qui réfère aux « étrangers », renforçant ainsi des représentations entre le patriotisme et le nationalisme, le deuxième s'oppose au premier, témoignant d'un mouvement universaliste qui s'insère dans des visions cosmopolitiques non dominantes, mais qui trouvent un terrain particulièrement fertile dans les ouvrages de langues étrangères. Finalement, l'apprenant est rarement représenté dans son identité de lycéen, ou même dans son individualité ; le plus souvent, il est conçu comme un futur citoyen japonais, voire aussi un potentiel citoyen du monde, pris dans les tensions entre discours opposés qui semblent trouver un point de convergence dans le pacifisme prôné, explicitement et très fréquemment, au sein des manuels.

Dans cette perspective, les auteurs des manuels se positionnent plus facilement à proximité de leurs lecteurs, s'insérant eux-mêmes dans les mentions inclusives et partageant un certain nombre de savoirs et représentations avec les apprenants. En se présentant en tant que citoyens japonais, les auteurs se placent en quelque sorte sur un pied d'égalité avec leurs lecteurs, qu'il s'agit alors plus d'accompagner sur le plan social que d'instruire (dans le sens d'obliger) : c'est pour cela, à notre avis, que le nombre de marques d'atténuation est beaucoup plus important en EFL qu'en FLE, témoignant d'une figure différente que les auteurs construisent discursivement. En même temps, ces derniers ne se privent pas non plus d'un certain nombre de pratiques qui leur permettent d'asseoir leurs opinions ou celles qu'ils estiment que les apprenants doivent adopter : en sont un exemple les nombreux cas de présupposés qui caractérisent les manuels et qui permettent aux auteurs de présenter des vérités ou des informations indiscutables que les lecteurs se doivent d'accepter.

En conclusion, les marques d'intertextualité et interdiscursivité présentées dans le chapitre 9 permettent aux auteurs des manuels d'anglais (et ce, qu'il s'agisse de “manuels de lecture” ou de



“manuels de conversation”) de faire émerger une certaine vision de l’enseignement, liée à des valeurs prônées depuis plusieurs siècles au sein de la société japonaise et distinguant radicalement les ouvrages d’EFL de ceux de FLE.

### *De l’enseignement du français langue étrangère*

Comme l’affirme von Münchow, « [c]’est l’une des grandes forces du cumul de savoir sur différents genres discursifs que de mettre en évidence non seulement ce que chaque genre *prescrit* de dire, mais aussi ce qu’il *proscrit*, et qui apparaît en revanche dans d’autres genres » (2021 : 31). Dans les manuels de FLE, le positionnement des auteurs est presque toujours nettement opposé à celui que nous avons évoqué pour l’EFL et nos entretiens confirment ce que les acteurs francophones de ce domaine conçoivent comme n’étant pas possible au sein du genre du manuel scolaire. Ainsi, le fait de suivre les lois du ministère avec, par conséquent, l’insertion d’un message moral dans les manuels relève d’un interdit qu’il n’est pas question d’interroger en didactique du français. Or, si les entretiens montrent clairement une association entre “moral” et “moralisateur”, nous supposons que la connotation négative disparaîtrait si l’on proposait aux enseignants de FLE de concevoir l’enseignement des langues comme une pratique permettant de « respecter les valeurs des individus », pour reprendre l’une des formules du ministère. En effet, dans nos entretiens nous avons seulement abordé l’aspect moral de certains contenus dans les manuels d’EFL, la connotation négative ayant été ajoutée, automatiquement, par les personnes interviewées. Cependant, certaines valeurs prônées par le ministère pourraient tout à fait se retrouver dans des idées qui circulent aussi dans l’espace de la didactique du FLE, comme le respect des autres qui se trouve à la base de toute approche interculturelle. Ainsi, le refus catégorique de la morale, alimenté par une méconnaissance totale des lois éducatives, contribue à notre avis à renforcer une vision négative de l’enseignement “traditionnel” au Japon qui se nourrit d’un certain nombre de facteurs évoqués dans le chapitre contextuel : la perception que l’importance des examens d’entrée l’emporte sur l’enseignement de la langue elle-même, que les Japonais sont mauvais en langue en raison de méthodologies arriérées et que, globalement, le système éducatif japonais n’est pas suffisamment performant.

Selon nous, c’est cette perception qui se trouve à la base des ouvrages de FLE, unie à l’intervention des maisons d’édition. Ainsi, en raison de la vision française de la morale comme étant négative dans le domaine éducatif et du refus de suivre ce qui se fait ailleurs dans le système éducatif

japonais (puisque ce dernier est censé être défectueux), les rédacteurs francophones s'efforcent de proposer des contenus les plus « neutres » possibles dans leurs ouvrages, ce qui se traduit par une absence de focus sur le message, qui, par ailleurs, ne sollicite pas spécialement l'apprenant<sup>501</sup>. De plus, les maisons d'édition interviennent au fil des réimpressions des ouvrages et viennent gommer certaines propositions des auteurs, comme une plus grande diversité ethnique, linguistique et culturelle. Le résultat, après quelques rééditions, est un manuel très centré sur la France hexagonale, sur Paris et sur une série de phrases à apprendre pour préparer un voyage en France. L'image de la France elle-même relève finalement du stéréotype et contribue au renforcement d'une admiration détachée qui motive au départ les apprenants pour, finalement, les décevoir.

Si les aspects mentionnés ci-dessus sont susceptibles d'être améliorés, nous constatons également un certain nombre de points positifs dans les manuels de français, comme une attention particulière aux difficultés que l'apprenant pourrait rencontrer sur le plan didactique<sup>502</sup>. Cela se traduit par un riche appareil de notes et apartés métalinguistiques pour faciliter l'étude de la langue, ainsi qu'un véritable effort dans l'équilibre entre sources écrites, orales et visuelles qui reflète les tendances en didactique des langues en Europe.

### **Une contradiction entre les manuels d'EFL et les lois du ministère ?**

L'analyse menée tout au long de cette étude, mais en particulier dans les chapitres 8 et 9, permet de remettre en perspective l'affirmation selon laquelle les manuels d'anglais seraient en contradiction avec les lignes guides du ministère de l'éducation. En effet, si d'un point de vue strictement didactique cela peut être vrai, nous avons constaté à plusieurs reprises de quelle manière les manuels d'anglais trouvent des racines dans des traditions datant de plusieurs siècles.

---

<sup>501</sup> Ce dernier fait l'objet d'une mise à distance de la part des auteurs, qui ne partagent pas vraiment avec leurs lecteurs de connaissances ou de représentations communes, ne proposant pas d'inclusion pouvant les rapprocher et adoptant un ton à la fois enthousiaste et autoritaire là où plus de nuances sont apportées en EFL.

<sup>502</sup> Cela pourrait s'expliquer par deux raisons : tout d'abord, bien que la langue française et un certain nombre de représentations de la France circulent au Japon, cette exposition au français est sûrement inférieure à celle de l'anglais, ce qui implique un rôle potentiellement plus important pour le manuel de FLE qu'en EFL. Ensuite, s'agissant d'un public de grands débutants qui (selon les recherches) déclare souvent trouver le français plus difficile qu'il ne le croyait au départ, les auteurs essaient sans doute de réduire les difficultés et les obstacles de leurs apprenants en les anticipant et en y apportant des solutions.

Tout d'abord, cela se traduit par la reprise d'un genre discursif comme celui de la biographie exemplaire, qui se décline dans le manuel scolaire sous forme de séquences narratives où les bioses de certains personnages sont présentées de manière à transmettre un message moral et à fournir un exemple au lecteur. Ces personnages, majoritairement des scientifiques et des artistes, permettent à l'apprenant de se familiariser avec des modèles qui croient en eux-mêmes en dépit de l'opinion commune, qui font des efforts pour parvenir à leurs fins, qui aident les autres et respectent la nature, s'insérant donc parfaitement bien dans les objectifs plus larges qui sont prônés par le ministère de l'éducation.

Le rapport avec ce dernier s'observe aussi grâce à un certain nombre d'exercices et activités dans les manuels, mais surtout sur un plan linguistique, à travers des isotopies qui sillonnent les ouvrages et permettent d'obtenir une cohérence intratextuelle qui va au-delà de la simple unité didactique. Les auteurs des manuels font preuve de connaître et d'intégrer les directives du ministère en termes d'éducation au sens large, avant-même de s'intéresser à l'enseignement des langues dans le détail : que cela soit efficace ou non, l'analyse des actualisations intertextuelles des lois permet de rendre compte d'un effort visible et constant de la part des rédacteurs des ouvrages d'anglais, qui sont également pris dans un interdiscours dont ils laissent des traces (sans doute inconsciemment) moins visibles dans leur discours ; finalement, l'analyse de ces manifestations en discours ne peut que prouver une filiation entre le discours du ministère et celui des manuels. D'ailleurs, dès lors qu'un positionnement personnel se détache du discours officiel qu'il faut tenir, les auteurs font preuve de prudence et reproduisent les représentations difficilement dicibles de manière plus cachée (en passant par le japonais, des notes en bas de page ou un discours d'escorte, voire une argumentation étalée sur plusieurs pages au lieu d'une affirmation explicite et concise). Ceci nous permet d'accéder en partie à la dimension interdiscursive au sein de laquelle s'insère le manuel, qui est loin de pouvoir être détaché d'autres discours circulant dans la société japonaise et qui, au contraire, se positionne par rapport à ces derniers. En cela, il est donc possible d'affirmer que du point de vue linguistique et, plus précisément, discursif, les manuels d'anglais montrent une véritable cohérence avec les directives du ministère et, de manière plus large, une parfaite filiation avec les lois éducatives japonaises.

## Limites et perspectives de recherche

À notre avis, la limite la plus importante dans cette étude a été l'impossibilité d'effectuer une étude de terrain. En effet, il est tout à fait possible d'analyser des manuels de langues en tant qu'objets de recherche eux-mêmes, mais la dimension sociale et pédagogique que nous aurions pu prendre en compte grâce à une étude ethnographique nous semble aussi un apport considérable afin de mieux saisir la dynamique à l'œuvre derrière la création de ces ouvrages. En effet, des observations de pratiques de classe, des entretiens avec des professeurs et des apprenants, des échanges avec les auteurs et les maisons d'édition sont tous des éléments qui permettraient de saisir avec encore plus de précision tous les enjeux et les points de vue impliqués dans un processus long dont nous n'observons que le produit final. Si nous avons tenté de pallier quelque peu cette impossibilité par le biais d'échanges effectués à distance, la situation sanitaire a aussi pesé considérablement sur la faisabilité de ces entretiens, qui pourront, nous l'espérons, avoir lieu plus facilement dans un futur proche.

L'autre limite, cette fois-ci en termes de corpus, a été posée par des facteurs linguistiques. En effet, il aurait été utile de pouvoir comparer un plus large éventail de manuels de langues étrangères, incluant le chinois, le coréen et l'allemand pour obtenir un panorama plus vaste et complet de la didactique des langues au Japon. Nos propres compétences linguistiques ne nous permettant pas d'inclure ces langues que nous ne maîtrisons pas et dont nous ne connaissons pas suffisamment les sociétés (facteurs essentiels, pour une analyse du discours), nous ne pouvons qu'espérer que d'autres recherches viendront pallier ce manque. Pareillement, des recherches comparant les manuels de langues à d'autres manuels scolaires comme ceux d'histoire, de japonais ou de sciences pourraient mettre en évidence des caractéristiques plus générales du manuel scolaire japonais.

Enfin, cette recherche a été traversée par des interrogations d'ordre épistémologique, en particulier en ce qui concerne notre position en tant qu'étrangère qui s'intéresse à un corpus conçu pour un pays qui n'est pas le nôtre. En particulier, nous trouvons un véritable intérêt dans la question idéologique et identitaire telle qu'elle peut être transmise par le biais des manuels scolaires, que nous avons tenté d'aborder à travers nos analyses et des réflexions nourries de lectures sur le sujet. Cependant, nous pensons que d'autres regards experts et issus de domaines tels que la sociologie ou les études politiques pourraient permettre d'approfondir davantage ce que nous avons abordé dans cette étude.

En conclusion, les limites observées dans cette étude nous permettent d'envisager un certain nombre d'ouvertures, notamment dans la mesure où les traits que nous avons fait émerger grâce à notre analyse doivent toujours être mis en perspective avec le corpus qui a été établi pour cette recherche. En effet, seul un approfondissement incluant d'autres genres discursifs permettra d'affirmer si les traits observés ici « sont caractéristiques seulement du genre discursif analysé ou si on les retrouve aussi dans d'autres genres » (von Münchow, 2021a : 75). Ainsi, d'autres recherches incluant un nombre plus vaste de genres discursifs permettraient d'améliorer la compréhension des genres circulant au Japon, qu'il s'agisse de genres touchant au domaine de l'enseignement des langues étrangères, de la didactique en général ou d'autres encore. Sur une plus petite échelle, la prise en compte des résultats de notre analyse contrastive permet tout de même d'informer non seulement la didactique de l'anglais, mais aussi celle du français, en apportant des pistes de réflexion qui, nous l'espérons, pourront permettre de développer davantage l'enseignement du FLE dans les lycées japonais, avec des conséquences sur l'enseignement universitaire aussi.

### **Apports pour la didactique de l'anglais et du français**

Face à toutes les observations menées dans les chapitres précédents, il nous semble possible d'apporter des perspectives pertinentes pour le FLE et l'EFL, voire pour l'enseignement des langues en général. En effet, les liens intertextuels et interdiscursifs entre les manuels d'anglais et les lois ne sont pas exemptés de critiques ; nous avons vu que le pacifisme est source de débats dans le pays et que son évocation révèle le positionnement idéologique des auteurs des manuels, mais d'autres formules<sup>505</sup> et injonctions dans les Lois fondamentales sur l'éducation sont à l'origine de débats tout aussi vifs, en particulier en raison d'une possible interprétation patriotique ou nationaliste fortement critiquée par la recherche (Galan, 2013 ; Liddicoat, 2007 ; McVeigh, 2004 ; pour des positionnements plus nuancés, Aspinall, 2013 ; Bouchard, 2013 et 2017). Il convient donc de maintenir une vigilance et un esprit critique face aux lois et aux lignes guides du MEXT, mais aussi aux discours circulant dans la société et à la manière dont ils peuvent se traduire dans des manuels scolaires.

---

<sup>505</sup> Un exemple parmi d'autres étant « l'amour de son pays natal » (国と郷土を愛する *kuni to kyōdo wo ai suru*).

D'autre part, le refus catégorique d'associer l'enseignement linguistique à un enseignement où seraient débattues des valeurs morales risque d'effacer en amont toute une série de possibilités d'échanges, débats et négociations qui nous semblent être au cœur des méthodologies communicatives et des visées interculturelles prônées en didactique des langues. Par exemple, la prise en compte de certains (sous-)genres discursifs, comme celui des personnages exemplaires, pourrait permettre aux apprenants de retrouver un *script* familier dans l'ouvrage en langue étrangère et de se sentir rassurés, ainsi que de mieux comprendre le texte. Ou encore, la valorisation du respect de l'autre qui est prônée par le MEXT nous semble répondre également aux fondements d'approches interculturelles comme celles qui sont appliquées en didactique des langues depuis plusieurs années. Il nous semble qu'une prise en compte plus importante du profil des apprenants en tant que membres de la société japonaise pourrait permettre aux auteurs des manuels de FLE d'augmenter la valeur sociale qui serait transmise par cette langue, qui ne serait plus l'objet d'une admiration détachée et sans fondements, mais un vecteur d'apprentissage de connaissances sur soi et sur le monde.

Ce que l'analyse contrastive permet de faire émerger est aussi un traitement non égalitaire de la forme et du contenu, à la fois en EFL et en FLE, qui pourrait être étudié et amélioré, tout comme l'équilibre entre input et output mérite des réflexions pour un développement plus global des compétences d'apprentissage. La place de l'interculturel est aussi à interroger, en particulier dans le contexte du Japon où cette notion a une acception particulière (cf. chapitre 1.3.3.1) et où il n'est ni possible, ni souhaitable, de tenter d'appliquer un cadre comme celui du CECRL ou une vision de la langue comme outil indispensable à la communication sans les adapter. Un premier effort interculturel pourrait être fourni, à notre avis, en suivant l'exemple du manuel *Destination Francophonie*, qui s'efforce de présenter des ethnies et cultures différentes, au lieu de rester dans une image vieillissante de la France centrée sur quelques "grands hommes" du passé<sup>504</sup>. Dans ce sens, à la fois les manuels de FLE et d'EFL ont encore beaucoup de progrès à faire en termes de représentations de genres et ethnies différents, mais cela dépasse les objectifs de cette thèse.

En conclusion et quelle que soit la position adoptée face à l'enseignement (à savoir, devant ou non s'intégrer dans une conception de l'éducation qui propose un débat sur des valeurs morales),

---

<sup>504</sup> Bien que [DFR] propose une majorité de figures masculines, l'exemple étant plutôt à adopter du point de vue de la diversité ethnique.

vouloir s'attaquer au changement de la méthodologie d'un manuel sans prendre en compte sa relation profonde, au niveau idéologico-discursif, avec les discours qui circulent au sein de la communauté discursive dans laquelle l'ouvrage est produit, reviendrait à ne toucher que la pointe d'un iceberg bien ancré. Ainsi, dans des réflexions visant à (re)définir structurellement les manuels, leur place au sein des cours de langue ou encore la place de l'enseignement des langues elles-mêmes, il nous semble souhaitable d'accorder une place de relief à la dimension discursive au sein de laquelle se situe le débat.





## BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abe, S. et Tepperman, J. (2013). Japan Is Back: A Conversation With Shinzo Abe. *Foreign Affairs*, 92 (4), 2-8.
- Adam, J.-M. (2006). Intertextualité et interdiscours : Filiations et contextualisation de concepts hétérogènes. *Tranel*, 44, 3-26.
- (2011a/2015). *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin.
- (2011b/2017). *Les Textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Althusser, L. (1976). *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions sociales.
- Amossy, R. (2000/2021). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- (2002). Introduction to the Study of Doxa. *Poetics Today*, 23 (3), 369-394.
- Anan, F. 阿南婦美代 et Morin, C. (2015). *Le français, Passionnément 1*. Tōkyō : Daisan Shōbo 第三書房.
- Antoni, K. (1991). Momotarō (The Peach Boy) and the Spirit of Japan: Concerning the Function of a Fairy Tale in Japanese Nationalism of the Early Shōwa Age. *Asian Folklore Studies*, 50 (1), 155.
- Aspinall, R. W. (2013). *International education policy in Japan in an age of globalisation and risk*. Global Oriental.
- Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 26, 91-151.
- (2019). *La représentation du discours autre*. De Gruyter.
- Azra, J.-L., Benoit, L., Jones, J., Vannieuwenhuysse, B., Vögel, B., et Yamashita, H. (2002). Gaikokugo kyōjuhō to shite no “Méthode Immédiate” 外国語教授法としての “Méthode Immédiate” (La « Méthode Immédiate » pour l'enseignement des langues étrangères). *Gengo bunka kyōdō PUROJEKUTO 2002 言語文化共同プロジェクト 2002 (Projet conjoint langues et cultures)*. Ōsaka daigaku gengo bunka bu 大阪大学言語文化部 (Département de langues et cultures de l'Université de Ōsaka).
- Barbier, C. (2021). Teaching critical thinking in middle school. *IARTEM Virtual Rendez-Vous* [colloque].
- Barthes, R. (1973). Théorie du texte. *Encyclopaedia universalis*, 15, 1013-1017.

- Bartolini, C. (2020). *An audience-oriented approach to online communication in English: the case of European university museums' websites* [thèse de doctorat]. Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.
- Beacco, J.-C. et Moirand, S. (1995). Autour des discours de transmission des connaissances. *Langages*, 117, 32-53. Paris : Armand Colin.
- Beauchamp, E. R. et Vardaman, J. M. (éd.) (1994). *Japanese Education Since 1945: a documentary study*. New York : East Gate Book.
- Befu, H. (2009). Concepts of Japan, Japanese culture and the Japanese. Dans Y. Sugimoto (éd.), *The Cambridge companion to modern Japanese culture* (21-37), Cambridge : Cambridge University Press.
- Benveniste, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Gallimard.
- Berton-Schmitt, A. (2005). La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire. *L'Observatoire de la parité. Entre les hommes et les femmes*.
- Besse, H. (1995). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier, CRÉDIF.
- (2010). La « méthode Marchand » ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, 55-78.
- Bondi, M. (2012). Voice in Textbooks: between Exposition and Argument. Dans K. Hyland et C. Sancho Guinda (éd.), *Stance and Voice in Written Academic Genres* (101-115). Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Borg, P. (2020). The JET programme's *de facto* 'ESID' policy and its consequences: critical perspectives from the online 'ALT community'. *Gifu kyōritsu daigaku ronshū 岐阜協立大学論集 (Journal de l'université Gifu Kyōritsu)*, 53 (3), 41-59.
- Bouchard, J. (2013). MEXT policies on EFL education: Challenges in linking ideology and policy statements. *Research Bulletin of English Teaching: JACET Hokkaidō shibu kiyō 北海道支部紀要 (Bulletin de l'association JACET d'Hokkaidō)*, 10, 47-73.
- (2017). *Ideology, Agency, and Intercultural Communicative Competence: A Stratified Look into EFL Education in Japan*. Singapour : Springer.
- Boukas, N., Ziakas, V. et Boustras, G. (2013). Olympic legacy and cultural tourism: Exploring the facets of Athens' Olympic heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 19 (2), 203-228.
- Branca-Rosoff, S. (1999). Des innovations et des fonctionnements de langue rapportés à des genres. *Langage et société*, 87, 115-129.

- Brès, J. (1999). 8. Vous les entendez ? Analyse du discours et dialogisme. *Modèles linguistiques*, 40, 71-86.
- Brès, J. et Nowakowska, A. (2006). Dialogisme : du principe à la matérialité discursive. Dans L. Perrin (éd.), *Le sens et ses voix* (21-48). Recherches linguistiques 28. Metz : Université de Metz.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brown, J. D. et Yamashita, S. O. (1995). English language entrance examinations at Japanese universities: What do we know about them. *JALT Journal*, 17 (1), 7-30.
- Browne, C. (1998). Japanese high school textbooks: Help or hindrance. *Working Papers in Applied Linguistics*, 1-12.
- Browne, C. et Wada, M. (1998). Current Issues in High School English Teaching in Japan: An Exploratory Survey. *Language, Culture and Curriculum*, 11 (1), 97-112.
- Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. États-Unis : Harvard University Press.
- Brunner, P. (2011). *Le vague – De l’usage évaluatif d’un terme en français et en allemand à la reconstruction d’un concept* [thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Burel, P. (2011). Introduction sur la francophonie. *Revue japonaise de didactique du français*, 6 (2), 98-103.
- Butler, Y. G. et Iino, M. (2005). Current Japanese Reforms In English Language Education: The 2003 “Action Plan”. *Language Policy*, 4, 25-45.
- Cano, V. (1996). *Les classes transplantées de l’enseignement du premier degré : 1994-95*. INSEE.
- Carré, G. (2009). L’époque prémoderne. Dans F. Héral (dir.), *L’Histoire du Japon des origines à nos jours* (491-984). Paris : Hermann Éditeurs.
- Carton, M. (2002). France-Japon, une approche culturelle des clichés des uns et des autres. *Enseignement du français au Japon*, 30, 61-72.
- Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg : Conseil de l’Europe.
- de Castro, X. (éd.) (2013). *La découverte du Japon par les Européens (1543-1551)*. Paris : Chandeigne.
- Cave, P. (2011/2007). *Primary School in Japan : Self, Individuality and Learning in Elementary Education*. États-Unis / Canada : Routledge.
- Chapelle, C. A. (2013). Reliability in Language Assessment. Dans C. A. Chapelle (éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (4918-4923). Oxford : Blackwell Publishing.
- Chapelle, F. (2018). *Risques psychosociaux et qualité de vie au travail. En 36 notions*. Paris : Dunod.

- Charaudeau, P. (1997). Les conditions d'une typologie des genres télévisuels d'information. *Réseaux*, 81, 79-101.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chernilo, D. (2020). Cosmopolitanism Is a Humanism. Dans V. Cicchelli et S. Mesure (éd.), *Cosmopolitanism in Hard Times* (97-108). Leiden / Boston : Brill.
- Chevalier, L. (2008). Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, 3 (1), 67-83.
- Chouliaraki, L. et Fairclough, N. (1999). *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Cislaru, G. (2005). *Étude sémantique et discursive du nom de pays dans la presse française* [thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Clark, G. (2009, 5 Février). What's wrong with the way English is taught in Japan. *The Japan Times*.
- Claudel, C. (2015). Apologies and thanks in French and Japanese personal emails: A comparison of politeness practices. *Russian Journal of Linguistics*, 4, 127-145.
- Claudel, C. et Tréguer-Felten, G. (2006). Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées. *Les Carnets du Cediscor*, 9, 23-37.
- Claudel, C., von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M., Pugnière-Saavedra, F., et Tréguer-Felten, G. (2013). Langue, discours et culture : vingt ans de recherche en comparaison. Dans C. Claudel, P. von Münchow, M. Pordeus Ribeiro, F. Pugnière-Saavedra et G. Tréguer-Felten (éd.), *Cultures, discours, langues : Nouveaux abordages* (15-45). Limoges : Lambert Lucas.
- Collinet, C., Delalandre, M. et S. Beaudouin (2020). L'opinion des Français sur les Jeux olympiques de Paris 2024. *Movement & Sport Sciences – Sciences & Motricité*, 107, 31-40.
- Comité International Olympique (2017). *Les fondamentaux de l'éducation aux valeurs olympiques. Un programme fondé sur le sport*. Lausanne : Fondation Olympique pour la Culture et le Patrimoine.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*.
- (2005). *Projet de Déclaration de Faro sur la stratégie du Conseil de l'Europe pour le développement du dialogue interculturel*.
- (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*. « Vivre ensemble dans l'égalité ».
- Cook, M. (2015). Gender Bias in ESL/EFL Textbooks: 10 Years Later. *Between the Keys*, 23 (3), 4-7.

- Cordier-Gauthier, C. (2018). Le manuel de langue : un objet de recherche pertinent pour la didactique ? *Cahiers FoReLLIS – Formes et Représentations en Linguistique, Littérature et dans les arts de l'Image et de la Scène*, Archives (1993-2001), en ligne :
- Cornish, F. (2017). SN démonstratifs et anadeixis : Sens 'spatial', ou valeurs tributaires d'une stratégie pragmatique potentielle ? *Journal of French Language Studies*, 27 (2), 215-239.
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 17, 109-120.  
<https://cahiersforell.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=651>
- (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Courtine, J.-J. (1982). Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, 9 (2), 239-264.
- Crystal, D. (1997/2003). *English as a global language*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Cullen, B. (2011). EFL Textbooks: Explaining Japan to the World. *Between the Keys*, 19 (2), 3-5.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Davies, R. J. et Ikeno, O. (éd.) (2002). *The Japanese mind: Understanding contemporary Japanese culture*. Singapour : Tuttle Pub.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Springer US.
- Dittrich, K. (2011). La modernisation du système éducatif à travers les expositions universelles, 1873-1904. Dans N. Berlinguez-Kono, B. Thomann (dir.), *Japon Pluriel 8. La modernité japonaise en perspective* (347-356). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Dore, R. P. (1965/2011). *Education in Tokugawa Japan*. États-Unis / Canada : Routledge.
- Douay, C. (2003). Des modalités de l'interlocution au système des modaux. *Corela*, 1-1, 1-23.
- Dower, J. W. (1986/2012). *War without mercy*. États-Unis : Pantheon Books.
- (1999). *Embracing Defeat. Japan in the Wake of World War II*. New York : W. W. Norton & Company / The New Press.
- Dufourmont, E. (2012). *Histoire Politique du Japon (1853-2011)*. Villematier : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Dworkin, S. (2009). *The Viking in the Wheat Field*. New York : Walker & Company.
- Ebashi, S. (1967). *Outdoor Education and Camping in Japan*. U.S. Department of health, Education & Welfare Office of Education.
- Education First (2020). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.edu/epi/downloads/>

- Englebretson, R. (Ed.). (2007). *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Esmein, J. (2009). De 1868 à nos jours. Dans F. Hérial (dir.), *L'Histoire du Japon des origines à nos jours (985-1408)*. Paris : Hermann Éditeurs.
- Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Discourse Analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293.
- (2009). Language and globalization. *Semiotica*, 173, 317-342.
- Fischer, G.-N., Tarquinio, C. et Dodeler, V. (2020). *Les bases de la psychologie de la santé. Concepts, applications et perspectives*. Paris : Dunod.
- Fløttum, K. (2005). Moi et autrui dans le discours scientifique : l'exemple de la négation *ne... pas*. *Champs linguistiques* (323-337). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fontanille, J. (2015). *Formes de vie*. Liège : Presses universitaires de Liège.
- Fuchs, C. (1986). Le vague et l'ambigu : Deux frères ennemis. *Quaderni di Semantica*, 2, 235-245.
- Fukao, M. (2007). Financial Crisis and the Lost Decade. *Asian Economic Policy Review*, 2 (2), 273-297.
- Fukuzawa, R. E. (1994). The path to adulthood according to Japanese middle schools. *Journal of Japanese Studies*, 20 (1) 61-86.
- Galan, C. (1999). Pestalozzi, Herbart et la pédagogie japonaise. Dans J.-P. Berthon, A. Gossot (dir.), *Japon Pluriel 3* (53-61). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- (2001). *L'enseignement de la lecture au Japon, politique et éducation*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- (2013). La réforme de la loi fondamentale de l'éducation de 2006 : quelle réponse à la « crise » du système éducatif japonais ? Dans M. Andro-Ueda et J.-M. Butel (éd.), *Japon Pluriel 9. Histoires d'amour : quelques modalités de relation à l'autre au Japon* (499-508). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- (2017). Loi fondamentale sur l'éducation (Loi n°25, 31 mars 1947). Dans M. Lucken, A. Bayard-Sakai, E. Lozerand (dir.), *Sengo, le Japon après la guerre* (en ligne). Paris : Presses de l'Inalco.
- Galisson, R. et Coste, D. (dir.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Poitiers : Hachette.
- Garric, N. (2012). Construire et maîtriser l'hétérogénéité par la variation des données, des corpus et des méthodes. *Langages*, 187, 73-92. Paris : Armand Colin.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.
- Giunta, L. (2018). Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté : Influence de la durée d'étude du français et du

- séjour en France. *Keiō juku daigaku hiyoshi kiyō* 慶應義塾大学日吉紀要 (*Journal Hiyoshi de l'Université de Keiō*), 66, 1-31.
- Glasgow, G. P. et Paller, D. L. (2013). MEXT-Approved EFL Textbooks and the New Course of Study. *JALT2013 Conference Proceedings*, 113-122.
- von Goethe, J. W. (1953/1963). *Goethes Werke*. Hamburg : Christian Wegner.
- Gorsuch, G. J. (1998). Yakudoku EFL Instruction in Two Japanese High School Classrooms: An Exploratory Study. *JALT Journal*, 20 (1), 6-32.
- Gratton, C. et Preuss, H. (2008). Maximizing Olympic impacts by building up legacies. *The International Journal of the History of Sport*, 25 (14), 1922-1938.
- Gray, B., Biber, D. (2012). Current Conceptions of Stance. Dans K. Hyland et C. Sancho Guinda (éd.), *Stance and Voice in Written Academic Genres* (15-33). Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Graziani, J.-F. et Nishiyama N. (dir.) (2016). *Le Japon, acteur de la francophonie : Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Grebot, É. (2019). Le burnout : Du processus d'épuisement au syndrome d'épuisement professionnel. Dans *Les pathologies au travail* (111-182). Paris : Dunod.
- Grinshpun, Y. (2020). « Nous » et « vous » : la dynamique des identités universitaires antagonistes lors des blocages du printemps 2018. Dans P. Paissa et R. Koren (dir.), *Du singulier au collectif : construction(s) discursive(s) de l'identité collective dans les débats publics* (109-127). Limoges : Lambert Lucas.
- Groll, P. M. (1978). Réflexions sur l'enseignement du français au Japon. *Enseignement du français au Japon*, 6, 1-6.
- Guberina, P. (1975). La correction phonétique d'après le Système Verbo-tonal. *Enseignement du français au Japon*, 3, 3-17.
- Guespin, L. (1971). Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, 23, 3-24.
- Guest, M. (2008). A Comparative Analysis of the Japanese University Entrance Senta Shiken Based on a 25-year Gap. *JALT Journal*, 30 (1), 85.
- Guimelli, C. (1999). *La pensée sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Halliday, M. A. K. et Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Hong Kong : Longman.
- Hanashiro, K. (2016). How globalism is represented in English textbooks in Japan. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14, 2-13.
- Hansen, L. (2010). Among The Greatest Cuisines, Turkish Is A Delight [reportage]. Dans *Weekend Edition Sunday*. National Public Radio.

- Hardy, T. (2015). Identity, place and language. Conflict and Negotiation in the Writing of an English Textbook for Japanese Secondary School Students. Dans S. Horiguchi, Y. Imoto et G. S. Poole (éd.), *Foreign Language Education in Japan* (35-49). Rotterdam : Sense Publishers.
- Haroche, C., Henry, P. et Pêcheux, M. (1971). La sémantique et la coupure saussurienne : Langue, langage, discours. *Langages*, 24, 93-106.
- Harris, Z. S. (1981). Discourse Analysis. Dans H. Hiz (éd.), *Papers on Syntax* (107-142). Pays-Bas : Springer.  
<https://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=128907103&t=1628244550534>
- Hasegawa, Y. 長谷川由起子 (2013). Nihon no chūtōkyōiku kikan ni okeru eigo igai no gaikokugokyōiku no jitsujō: “Eigo igai no gaikokugokyōiku no jitsujō chōsa” kekka bunseki 日本の中等教育機関における英語以外の外国語教育の実情: 「英語以外の外国語教育の実情調査」結果分析 (État des lieux de l’enseignement des langues étrangères autres que l’anglais dans le secondaire au Japon: analyse des résultats de « L’enquête sur l’enseignement des langues étrangères autres que l’anglais »). *Kyūshū sangyō daigaku kokusai bunka gakubu kiyō 九州産業大学国際文化学部紀要 (Journal of the Faculty of International Studies of Culture, Kyushu Sangyo University)*, 55, 113-119.
- Hashimoto, G. 橋本五郎 et Ishida, H. 石田東生 (2015). Hanahiraku! “Michi no eki” shinjidai ~ shinka shitsuzukeru chiiki sōsei no kyoten ~ 花ひらく! 「道の駅」新時代 ~ 進化し続ける地域創生の拠点~ (Une nouvelle ère des « Michi no eki » éclot ! Des centres en évolution continue pour le développement local). *Chūōkōron 中央公論*, N° Avril, 234-239.
- Hashizume, K. 橋爪貫一 (1870 | 明治 3). *Furansu jizai 仏語自在 (Le français librement)*. Seishidō 誠之堂. <https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/863858/>
- Hérial, F. (1986) *Histoire du Japon des origines à la fin de Meiji*. Paris : Publications orientalistes de France.
- (2009). L’époque ancienne. Dans F. Hérial (dir.), *L’Histoire du Japon des origines à nos jours* (87-211). Paris : Hermann Éditeurs.
- Himeta, M. (2008). Entre distance et proximité : L’évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (233-237). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- (2016). Gengo PŌTORĒTO katsudō ni tsuite 言語ポートレート活動について (À propos des portraits de langues). *Études didactiques du FLE au Japon*, 25, 62-77.
- Hino, N. (1988). Yakudoku: Japan’s dominant tradition in foreign language learning. *JALT journal*, 10 (1), 45-55.



- Hollenback, M. D. (2017). A Critical Look at Culture in EFL Textbooks in Japan. *JALT 2016 Transformation in Language Education*, 260-265.
- Honda, R., Asai, T., Watanabe, K. et Toshiaki, O. (2018). A Correspondence Analysis of Seventeen Japanese Historical English-as-a-Foreign-Language Textbooks. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17 (11), 102-134.
- Horio, T. (1993). *L'éducation au Japon*. Paris : CNRS Éditions.
- Horiuchi, A. (2006). L'apprentissage du hollandais au Japon au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans A. Horiuchi (dir.) *Éducation au Japon et en Chine : Éléments d'histoire* (77-98). Paris : Les Indes Savantes.
- Hoshino, T. (1986). Outdoor Education in Japan. *Journal of Outdoor Education*, 20, 30-33.
- Hosoki, Y. (2011). English Language Education in Japan : Transitions and Challenges. *Kyūshū kokusai daigaku kokusai kankeigaku ronshū 九州国際大学国際関係学論集 (Essais de relations internationales, Université Internationale du Kyūshū)*, 6 (1), 199-215.
- Humphries, S. (2013). Western-Published Versus MEXT-Mandated : A Comparative Textbook Analysis. *Doshisha Studies in English*, 90, 217-238.
- Hunston, S. (2011). *Corpus Approaches to Evaluation: Phraseology and Evaluative Language*. États-Unis / Royaume-Uni : Routledge.
- Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris : Seuil.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse : Exploring interaction in writing*. Royaume-Uni : Continuum.
- (2008). Persuasion, interaction and the construction of knowledge: Representing self and others in research writing. *International Journal of English Studies*, 8 (2), 1-23.
- Ichinose, M. 一之瀬正興 (1974). D. P. F. E. to shin kyōjuhō no dōnyū D.P.F.E.と新教授法の導入 (Introduction au Diplôme de Professeur de Français à l'Étranger et aux nouvelles méthodologies d'enseignement). *La Société Japonaise de Didactique du Français*, 2, 16-20.
- Inoue M. 井上雅子 (1998). SAJESUTOPEDIA no shoyōso wo toriireta furansugo no jugyō サジェストペディアの諸要素をとりいれたフランス語の授業 Enseigner le français en s'aidant des apports de la suggestopédie. *Enseignement du français au Japon*, 26, 64-68.
- Ishiguro, T. 石黒敏明 (2013). *Gaikokugo kyōjuhō no rekishi kara manabu – kore kara no eigo kyōiku de nani ga hitsuyō ka 外国語教授法の歴史から学ぶ-これからの英語教育で何が必要か-* (Apprendre de l'histoire des méthodologies des langues étrangères – quelles nécessités pour le futur de l'enseignement de l'anglais ?). *Kanagawa daigaku shinri kyōiku kenkyū ronshū 神奈川大学心理・教育研究論集 (Journal de Psychologie et Éducation de l'Université de Kanagawa)*, 34, 17-34.

- Ishii, N. (2012). Enactment of the fundamental law of sport in Japan: The effect for sports promotion policy. *EASM 2012*, 301.
- Ishikawa, F. (2004). L'intervention de l'« extérieur » dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue : La didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte. *Enseignement du français au Japon*, 32, 45-66.
- Iwasaki, S. (2013). *Japanese: Revised edition*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Iwatani, J. (1999). La publication de la Revue française du Japon (1892-1897) : l'infructueuse tentative d'un juriste français, conseiller auprès du gouvernement japonais. Dans J.-P. Berthon, A. Gossot (dir.), *Japon Pluriel 3* (45-52). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- JALT Japan Association for Language Teaching (2019, 11 Février). *Momoko Nakamura: Gender Construction in Japanese Translation (JALT2018)* [vidéo]. [https://youtu.be/Ez1uom9pL\\_M](https://youtu.be/Ez1uom9pL_M)
- Jasionowicz, S. (2005). Archétype. Dans D. Chauvin, A. Siganos et P. Walter, *Questions de mythocritique : Dictionnaire* (27-40). Paris : Imago.
- Jefferson, A. (2012). *Le défi biographique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (45-78). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jucker, A. H., Smith, S. W. et Lüdge, T. (2003). Interactive aspects of vagueness in conversation. *Journal of Pragmatics*, 35 (12), 1737-1769.
- Julien, P. (1990). Recherches en psychologie appliquée : quelques pistes pour l'enseignement des langues. *Enseignement du français au Japon*, 18, 8-12.
- Kasue, J. 数江讓治 (1968). *Yakudoku FURANSUgo no nyūmon 訳読フランス語の入門 Le français par la version (Introduction au français lecture-traduction)*. Tōkyō : Hakusuisha 白水社.
- Kawamori, Y. 河盛好蔵 (1948). *FURANSUgo dai'ippo フランス語第一歩 Je sais lire (Premiers pas en français)*, Tōkyō : Hakusuisha 白水社.
- Kawano, M. (1987). *An analysis of cultural contents of high school English textbooks in Japan* [mémoire de master]. University of British Columbia.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999/2014). *L'Énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kikuchi, K. et Browne, C. (2009). English Educational Policy for High Schools in Japan: Ideals vs. Reality. *RELC Journal*, 40 (2), 172-191.
- Kimpara, R. (1992). Premier rapport : Compte-rendu de l'expérience pédagogique (Le jeu de rôles comme moyen d'enseignement du français). *Enseignement du français au Japon*, 20, 2-6.

- King, A. (1993). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *College Teaching*, 41 (1), 30-35.
- Kleiber, G. (1984). Dénomination et relations dénominatives. *Langages*, 76, 77-94.
- Knapp, K. N. (2005). *Selfless Offspring: Filial Children and Social Order in Medieval China*. États-Unis : University of Hawai'i Press.
- Kobayakawa, M. (2011). Analyzing writing tasks in Japanese high school English textbooks: English I, II, and Writing. *JALT Journal*, 33, 27-48.
- Koishi A. 古石篤子 (1981). Gaikokugo to shite no FURANSUgo kyōiku : sono genjō to mondaiten 外国語としてのフランス語教育 : その現状と問題点 (L'enseignement du français langue étrangère : état des lieux et problématiques). *Enseignement du français au Japon*, 9, 26-30.
- Komatsu, S. (2010). Enseigner la francophonie en cours de FLE. *2<sup>e</sup> congrès de la CAP-FIPF. Le français et la diversité francophone en Asie-Pacifique*, 213-220.
- (2016). Revaloriser l'enseignement du français au Japon. Dans J.-F. Graziani, N. Nishiyama, *Le Japon, acteur de la francophonie : Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs* (11-17). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Komatsu, S. et Delmaire, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ? *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 50-54.
- Krieg-Planque, A. (2009). *La notion de "formule" en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Krieg, A. (1996). Jacqueline Authier-Revuz, Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire. *Mots. Les langages du politique*, 47, 149-154.
- (2017). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- Kristeva, J. (1969) *Sēmēiōtikē Σημειωτική (Sémiotique). Recherches pour une sémanalyse*. Paris : Éditions du Seuil.
- Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. Dans D. Block et D. Cameron (éd.), *Globalization and language teaching* (13-38). London : Routledge.
- (2013, 16 Décembre). Eigo ban'ōron wa yameyō 英語万能論はやめよう (Finissons-en avec ces idées de l'anglais tout-puissant). *Tōkyō Shinbun 東京新聞*.
- (2014a, 3 Avril). Omotenashi eigo dake? おもてなし 英語だけ? (L'accueil uniquement en anglais ?). *Tōkyō Shinbun 東京新聞*.
- (2014b, 8 Novembre). ORINPIKKU to eigo kyōiku: han-GURŌBARUteki kaikaku オリンピックと英語教育 : 反グローバル的改革 (Les Jeux Olympiques et l'enseignement de l'anglais : réformes anti-globalisation). *Shūkan kinyōbi 週刊金曜日*, 63.

- (2015). Foreword. Dans S. Horiguchi, Y. Imoto, et G. S. Poole (éd.). *Foreign Language Education in Japan : Exploring Qualitative Approaches*. Rotterdam : Sense Publishers.
- Kudō, A. 工藤綾乃 (2012, 24 Juillet). « ORINPIKKU » wo « gorin » to hyōki shita no wa dare? 「オリンピック」を「五輪」と表記したのは誰? (Qui a écrit « Jeux Olympiques » [ORINPIKKU] comme « Jeux Olympiques » [gorin]?). *Nihon Keizai Shinbun* 日本経済新聞.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Royaume-Uni : Sage Publications.
- Kyōiku 教育 (2019). *Kōtō gakkō kyōkasho KOMYUNIKĒSHON eigo I, II, III 高等学校教科書 コミュニケーション英語 I・II・III (Manuels pour les cours de lycée “English Communication” I, II et III)*. [https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/kou/eigo/files/h31/h31\\_keigo\\_03com-0000.pdf](https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/textbook/kou/eigo/files/h31/h31_keigo_03com-0000.pdf)
- Labrune, L. (dir.), Bazantay, J. et Nakamura-Delloye, Y. (2019). *Précis de linguistique japonaise*. Paris : Ophrys Éditions.
- Lacome, S. (2016). FLE no diplômés ni tsuite : FURANSU no ba'ai FLE の diplômés について : フランスの場合 (Les diplômés de FLE : le cas de la France). *Les diplômés de français langue étrangère en France : parcours, spécialités et orientations. Revue japonaise de didactique du français*, 11 (1), 241-245.
- Lamie, J. M. (1998). Teacher education and training in Japan. *Journal of In-Service Education*, 24 (3), 515-534.
- Landreau, A. (2016). L'article 9 de la Constitution japonaise : Vers une résurgence de l'armée nipponne ? *Revue Défense Nationale*, 793 (8), 97-102.
- Langham, C. (2007). MEXT-authorized English textbooks: The writing and screening of a Japanese high school text series. *Second Language Acquisition - Theory and Pedagogy: Proceedings of the 6th Annual JALT Pan-SIG Conference*, 7-11.
- Larsson, B. (1997). *Le Bon sens commun : Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens*. Lund : Lund University Press.
- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère et développement de l'agir enseignant* [thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Le Ha, P. (2013). Issues surrounding English, the internationalisation of higher education and national cultural identity in Asia : A focus on Japan. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 160-175.
- Le Querler, N. (2004). Les modalités en français. *Revue belge de philologie et d'histoire*, 82 (3), 643-656.

- Lee, J. F. K. (2016). Gender representation in Japanese EFL textbooks – a corpus study. *Gender and Education*, 30 (3), 379-395.
- (2018). In the pursuit of a gender-equal society: Do Japanese EFL textbooks play a role? *Journal of Gender Studies*, 28 (2), 204-217.
- Lemoine, V. (2018). L’interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, 25, 77-92.
- Li, Y. (2015). *Language planning in China*. Allemagne : De Gruyter Mouton/The Commercial Press.
- Liddicoat, A. J. (2007). The Ideology of interculturality in Japanese language-in-education policy. *Australian Review of Applied Linguistics*, 30 (2), 20.1-20.16.
- Lin, H.-Y. (2012). Local responses to global English: Perceptions of English in Taiwan: Personal responses toward the spread of global English and its impact in Taiwan. *English Today*, 28 (3), 67-72.
- Littlejohn, A. (2011). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan Horse. Dans B. Tomlinson (éd.), *Materials Development in Language Teaching* (179-211). Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Lucken, M. (2014). Les limites du *ma* : Retour à l’émergence d’un concept « japonais ». *Nouvelle revue d’esthétique*, 13 (1), 45.
- Lyons, J. D. (2014). *Exemplum: The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy*. Princeton : Princeton University Press.
- Macé, F. (2009). Les origines, jusqu’à la fin du VII<sup>e</sup> siècle. Dans F. Hérial (dir.), *L’Histoire du Japon des origines à nos jours* (5-85). Paris : Hermann Éditeurs.
- Macé, F. et Macé, K. (2006/2009). *Le Japon d’Edo*. Paris : Les Belles Lettres.
- Maingueneau, D. (1984). *Genèses du discours*. Liège : Éditions Pierre Mardaga.
- (1988). “Langue et Discours”. La linguistique et son double. *DRLAV. Documentation et Recherche en Linguistique Allemande Vincennes*, 39 (1), 21-32.
- (1992). Le tour ethnolinguistique de l’analyse du discours. *Langages*, 105, 114-125.
- (1996). *Les termes clé de l’analyse du discours*. Paris : Seuil.
- (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- (2016a). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.
- (2016b). Énonciation et analyse du discours. *Corela*, HS-19, 1-11.
- Maldidier, D. (1993). L’inquiétude du discours. Un trajet dans l’histoire de l’analyse du discours : le travail de Michel Pêcheux. *Semen*, 8, 1-9.

- Mang, P. (1995). Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? Dans M. de Manassein (dir.), *De l'égalité des sexes*. Paris : CNDP.
- Martin, J. R. et White, P. R. R. (2005). *The Language of Evaluation. Appraisal in English*. Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Marx, F. et Engels, F. (1968). *L'idéologie allemande*. Paris : Éditions Sociales. [Ouvrage original publié posthume en 1932 sous le titre *Die deutsche Ideologie. Feuerbach*.]
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Royaume-Uni : Sage Publications.
- Matsuda, A. (2002). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24 (2), 182-200.
- Matsuoka, T. 松岡翼 et Erikawa, H. 江利川春雄 (2016). Sengo Nihon ni okeru shōgakkō eigo kyōiku seisaku no henshin to mondaiten 戦後日本における小学校英語教育政策の変遷と問題点 (Transitions et problématiques dans les politiques d'enseignement de l'anglais au niveau primaire dans le Japon d'après-guerre). *Wakayama daigaku kyōiku gakubu kiyō 和歌山大学教育学部紀要 (Bulletin du département de didactique, Université de Wakayama)*, 67, 91-97.
- Matsuzaki-Petitmengin, S. 松崎碩子 et Wada, K. 松崎碩子 (éd.) (2014). *REVUE FRANCO-NIPPONNE. vol.1 No.1 ~No.6 (1926.2 ~1927.8)*. Tōkyō : Yumani Shobō ゆまに書房.
- Maynard, S. K. (1998). *Principles of Japanese discourse: A handbook*. Cambridge University Press.
- (2002). *Linguistic emotivity: Centrality of place, the topic-comment dynamic, and an ideology of pathos in Japanese discourse*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing.
- Mazière, F. (2005/2016). *L'analyse du discours. Histoire et pratiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McKee, R. (1998/2014). *Story. Substance, structure, style, and the principles of screenwriting*. Royaume-Uni : Methuen.
- McKinley, J. et Thompson, G. (2018). Washback Effect in Teaching English as an International Language. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-12.
- McVeigh, B. (2000). Education Reform in Japan: Fixing Education or Fostering Economic Nationalism? Dans J. S. Eades, T. Gill et H. Benu (éd.), *Globalization and Social Change in Contemporary Japan* (76-92). Melbourne : Trans Pacific Press.
- (2001). Higher Education, Apathy and Post-Meritocracy. *The Language Teacher*, 25 (10), 29-32.
- (2004). Foreign Language Instruction in Japanese Higher Education: The Humanistic Vision or Nationalist Utilitarianism? *Arts and Humanities in Higher Education*, 3 (2), 211-227.
- Meistersheim, A. (2019). *Figures de l'île*. Vichy : Éditions Aedis.

- Menking, S. (2015). Thai and Japanese university students: Usefulness of English: What do Asian students really think about using English? *English Today*, 31 (2), 51-58.
- MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology) 文部科学省 (2003). *The course of study for foreign languages. Elementary and secondary education.*  
<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/286794/www.mext.go.jp/english/shotou/030301.htm>
- (2007). *Lessons from PISA: The Future of Learning.*  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/08/01/1388524\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/08/01/1388524_02.pdf)
- (2011). *(Besshi) Monbukagakushō ga ippanteki ni kangaeru gaikokugo shidō joshu (ALT) to no TĪMU-TĪCHINGU ni okeru ALT no yakuwari (別紙) 文部科学省が一般的に考える外国語指導助手 (ALT) とのティーム・ティーチングにおける ALT の役割 ((Annexe) Réflexion générale du MEXT concernant le rôle des assistants de langues (ALT) dans l'enseignement en équipe).*  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1304113.htm)
- (2016a). *Jiki gakushū shidō yōryō no 3/4 nensei no nenkan shidō keikaku imēji (an) tatakidai 次期学習指導要領の3・4年生の年間指導計画 イメージ(案) たたき台 (Projet de plan pédagogique (proposition) pour les prochains curricula pour les élèves en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années [d'école primaire]).*  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryō/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365545\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/058/siryō/_icsFiles/afieldfile/2015/12/25/1365545_4.pdf)
- (2016b). *Shōgakkō no aratana gaikokugo kyōiku ni okeru hojo kyōzai (Hi, friends! Story Books) sakusei ni tsuite (dai 3-4 gakunen yō) 小学校の新たな外国語教育における補助教材 (Hi, friends! Story Books) 作成について (第3・4学年用) (De l'élaboration de supports pédagogiques auxiliaires (Hi, friends ! Story Books) pour les nouveaux enseignements en langue étrangère à l'école primaire) (pour les cours en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année [d'école primaire]).*  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1370103.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1370103.htm)
- (2017). *Chūgakkō gakushū shidō yōryō (gaikokugo hen) 中学校学習指導要領【外国語編】 (Curriculum d'études pour le collège (volume Langues étrangères).*  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018\\_010.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_010.pdf)
- (2018a). *Heisei 30 nen kaitei no kōtōgakkō gakushū shidō yōryō ni kan suru Q&A (gaikokugo ni kan suru koto) 平成30年改訂の高等学校学習指導要領に関する Q&A <外国語に関すること> (Questions et réponses sur le changement des curricula d'enseignement pour les lycées en 2018 (concernant les langues étrangères)).*  
[https://www.mext.go.jp/content/1422433\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422433_001.pdf)

- (2018b). *Kyōkayōtoshō kentei shinsei juri shumoku* 教科用図書検定申請受理種目 (Catalogue des manuels scolaires officiellement approuvés).  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/kentei/1411318.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/kentei/1411318.htm)
  - (2018c). *Menkyō gai kyōka tan'nin seido no arikata ni kan suru* 教科担任制度の在り方に関する (Sur l'état des lieux de l'organisation des enseignants non titulaires).  
[https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2018/10/\\_icsFiles/afieldfile/2018/10/12/siryoku4-2.pdf](https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2018/10/_icsFiles/afieldfile/2018/10/12/siryoku4-2.pdf)
  - (2019a). *Heisei 29 nendo kōtō gakkō tō ni okeru kokusai kōryū tō no jōkyō ni tsuite* 平成29年度高等学校等における国際交流等の状況について (État des lieux des échanges internationaux dans les écoles secondaires en 2017).  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/ryugaku/koukousei/\\_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946\\_001\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/_icsFiles/afieldfile/2019/09/19/1323946_001_1.pdf)
  - (2019b). [Lettre adressée aux lycéens et à leurs parents]  
[https://www.mext.go.jp/content/1422381\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1422381_01.pdf)
  - (2020). *JET PUROGURAMU ALT yō rainichi toki kenshū yō KONTENTSU JET* プログラムALT 用 来日研修用コンテンツ (Contenus du programme JET pour les ALT qui arrivent au Japon).  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/kokusai/gaikokugo/1387503\\_00004.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1387503_00004.htm)
  - (s.d. [Ed]). *Principles Guide Japan's Educational System*.  
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/overview/index.htm>
  - (s.d. [G30]). *Global 30 Project -Establishing University Network for Internationalization-*.  
<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/sdetail02/1373894.htm>
  - (s.d. [LE]). *Section 9. Foreign Languages*.  
[https://www.mext.go.jp/component/english/\\_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755\\_013.pdf](https://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf)
  - (s.d. [Ov]). *Overview*.  
<https://www.mext.go.jp/en/publication/statistics/title01/detail01/1373636.htm>
  - (s.d. [Tx]). *Genkō no gakushū shidō yōryō (2009 nen monbukagakushō kokuji dai 34 gō) ni motodzuku kyōkasho* 現行の学習指導要領(2009年文部科学省告示第34号)に基づく教科書 (Manuels basés sur le curriculum d'enseignement actuellement en vigueur (Bulletin n°34 de l'année 2009 du MEXT)).  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/kyoukasho/teika/\\_icsFiles/afieldfile/2018/03/01/1401868\\_003.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoukasho/teika/_icsFiles/afieldfile/2018/03/01/1401868_003.pdf)
- Michaud, M. (2015). Oral communication in the Japanese Senior High School: Communicative competence and comparisons of textbooks used for EFL instruction. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 6 (5), 231-258.
- Milner, J.-C. (1982). *Ordre et raisons de langue*. Paris : Seuil.



- Miura, N. (2004). Pour une « troisième voie » de la didactique du français dans un pays non-francophone : La perspective japonaise. *5<sup>e</sup> Congrès Panhellénique des Professeurs de Français. Enseigner le français à l'heure actuelle enjeux et perspectives*, 101-109.
- Miyake, K. (2019, 11 Novembre). Why Japan's English education is a fiasco. *The Japan Times*.
- Moirand, S. (2011). Le dialogisme : de la réception du concept à son appropriation en analyse du discours. *Cahiers de praxématique*, 57, 69-99.
- (2018). L'apport de petits corpus à la compréhension des faits d'actualité. *Corpus*, 18, 1-17.
- Moirand, S. et Reboul-Touré, S. (2015). Nommer les événements à l'épreuve des mots et de la construction du discours. *Langue française*, 188, 105-120.
- Monbukagakushō 文部科学省 (1947a). *Gakushū shidō yōryō. Eigo hen 学習指導要領 英語編 (Curriculum d'enseignement. Anglais)*.  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejl/index.htm>
- (1947b). *Dai issō. Eigo ka kyōiku no mokuhyō 第一章 英語科教育の目標 (Chapitre 1. Objectifs de l'enseignement de l'anglais)*.  
<https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s22ejl/chap1.htm>
- Moore, D. et Py, B. (2008). Introduction : discours sur les langues et représentations sociales. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (271-280). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Mori, T. (1987). *Folklore et théâtre au Japon : Kinoshita Junji et les contes populaires*. L'Aigle : Publications orientalistes de Paris.
- Mulvey, B. (1999). A myth of influence: Japanese entrance exams and their effect on junior and senior high school reading pedagogy. *JALT Journal*, 21 (1), 125-142.
- (2001). The role and influence of Japan's university entrance exams: A reassessment. *The Language Teacher*, 25 (7), 11-15.
- von Münchow, P. (2001). *Contribution à la construction d'une linguistique de discours comparative : entrées dans le genre journal télévisé français et allemand* [thèse de doctorat]. Université Paris 3.
- (2004/2009). *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- (2009). Le discours d'adolescents dans les manuels scolaires de lecture en France et en Allemagne. *Adolescence*, 274, 921-930.
- (2010a). Cultures jeunes et cultures légitimes dans les manuels scolaires en France et en Allemagne. *Actes du colloque Enfance & Cultures*.

- (2010b). Langue, discours, culture : quelle articulation ? *Signes, discours et sociétés*, 4, en ligne :
    - (1) <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LXz7yiZKgVO69fy49uT>
    - (2) <http://revue-signes.gsu.edu.tr/article/-LXz7z4kBG7ysRe4esJA>
  - (2011). *Lorsque l'enfant paraît... Le discours des guides parentaux en France et en Allemagne*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
  - (2013). A discourse-analytical perspective on representations of fatherhood and motherhood in French, German and American parental guide books. Dans V. G. Sibirceva В. Г. Сибирцева, *Mul'tikul'turalizm ili interkul'turalizm? Opyt Avstrii, Rossii, Evropy Мультикультурализм или интеркультурализм? Опыт Австрии, России, Европы* (Multiculturalisme ou interculturelisme ? L'expérience de l'Autriche, de la Russie et de l'Europe) (222-239). Nižnij Novgorod : Dekom Деком.
  - (2015). “Believe me when I say that this is not an attack on American parents”: The intercultural in intercultural parenting books. *Multilingua*, 34 (6), 797-820.
  - (2016). Quand le non-dit n'est pas l'implicite : comment rendre visibles les silences dans le discours ? *Signes, Discours & Sociétés*, 17, 1-10.
  - (2018). Theoretical and Methodological Challenges in Identifying Meaningful Absences in Discourse. Dans M. Schröter et C. Taylor (éd.), *Exploring Silence and Absence in Discourse. Postdisciplinary Studies in Discourse* (215-240). London : Palgrave Macmillan.
  - (2019). Quel « soi » et quel « autre » ? Une étude de la construction discursive de l'appartenance dans les manuels d'histoire français et allemands. *Langage et société*, 167, 145-174.
  - (2021a). *L'analyse du discours contrastive. Théorie, méthodologie, pratique*. Limoges : Lambert Lucas.
  - (2021b). Du politiquement correct et d'autres procédés de correction discursive. *ILCEA*, 42, 1-17.
- Munro, D. J. (1975). The Chinese View of Modeling. *Human Development*, 18 (5), 333-352.
- Nakagawa T. (1980). CREDIF no kyōzai De Vive Voix wo tsūjite mita shichōkaku kyōiku no henshen CREDIF の教材 De Vive Voix を通じて見た視聴覚教育の変遷 (L'évolution de l'éducation audiovisuelle à travers le support pédagogique « De Vive Voix » du CREDIF). *Enseignement du français au Japon*, 8, 23-35.
- Née, É., Sitri, F. et Veniard, M. (2016). Les routines, une catégorie pour l'analyse de discours : le cas des rapports éducatifs. *Lidil*, 53, 71-93.

- Niehaus, A. (2006). 'If you want to cry, cry on the green mats of Kôdôkan': Expressions of Japanese cultural and national identity in the movement to include judo into the Olympic programme. *The International Journal of the History of Sport*, 23 (7), 1173-1192.
- Nishiyama, N. 西山教行 (2001). Enseignement du FLE et politique extérieure du Japon : Comment faire en sorte que le FLE survive au Japon ? *Enseignement du français au Japon*, 29, 29-38.
- (2009a). La décontextualisation d'une méthode de langues et ses avatars : La méthode Gouin importée à Taiwan sous la domination coloniale japonaise pour la diffusion du japonais. *Le français dans le monde*, 46, 106-115.
- (2009b). L'impact du Cadre européen commun de référence pour les langues dans l'Asie du Nord-Est : Pour une meilleure contextualisation du CECR. *Revue japonaise de didactique du français*, 4 (1), 54-70.
- (2011). Pour une politique linguistique en faveur de la contextualisation du CECR en Asie du Nord-Est. In *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du sud-Est*, 50, 28-37.
- (2013). Le CECR est-il promu en faveur du monolinguisme ou du plurilinguisme en Asie du Nord-Est ? Dans V. Bigot, A. Bretegnier et M. Vasseur (éd.), *Plurilinguisme, vingt ans après ?* (55-63). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- (2016). Action de l'Alliance française en Extrême Orient au XIXe siècle – les enjeux géopolitiques de la diffusion du français. Dans J.-F. Graziani, N. Nishiyama, *Le Japon, acteur de la francophonie : Enjeux intérieurs, enjeux extérieurs* (77-90). Paris : Éditions des archives contemporaines.
- (2017a). Essor du plurilinguisme dans le Japon moderne : Du plurilinguisme intensif pour les élites au plurilinguisme extensif pour les masses. *European Journal of Language Policy*, 9 (2), 169-182.
- (2017b). Internationalization and Diffusion Strategies of the Société Japonaise de Didactique du Français as a Field. Dans Sunaoka, K. 砂岡和子 et Muroi Y. 室井禎之 (éd.), *The teaching of foreign languages in Japan and international academic activities* (69-88). Tōkyō : Asahi Press 朝日出版社.
- (2017c). L'interculturel à l'épreuve de la contextualisation. *Les Cahiers du GEPE*, 9, 1-15.
- (2017d). Kyōto daigaku ni okeru bunnpō kyōiku no kigen to sono tokuchō 京都大学における文法教育の起源とその特徴 (Les origines et les caractéristiques de l'enseignement de la grammaire à l'université de Kyōto). *Revue japonaise de didactique du français*, 11 (1), 65-81.
- Nishizaki A. 西崎愛子 (1976). KUREDIFU shokyū kyōzai no wagakuni daigaku butsugo kyōiku he no dōnyū : mondaiten no jissshōteki kentō クレディフ初級教材のわが国大学仏語教育への

- 導入：問題点の実証的検討 (L'introduction du matériel pédagogique du CREDIF pour débutants dans l'enseignement du français dans les universités japonaises : étude empirique de la question). *Enseignement du français au Japon*, 4, 22-37.
- Nogawa, H. (2014). In Pursuit of the Sport for All Society in Japan – Realization of Sporting Utopia. *Juntendo Medical Journal*, 60 (4), 327-336.
- Nowlan, A. G. P. (2008). ESP Course Design in East Asia. *The International Journal of Language Society and Culture*, 25, 67-72.
- O'Donnell, K. (2005). Japanese Secondary English Teachers: Negotiation of Educational Roles in the Face of Curricular Reform. *Language, Culture and Curriculum*, 18 (3), 300-315.
- Obayashi, T. (2017). Tokyo 1964. Nation-wide Olympic education programme for Tokyo 1964 initiated by the Japanese Government. Dans R. Naul, D. Binder, A. Rychtecky et I. Culpan (éd.), *Olympic education: An international review*. États-Unis / Royaume-Uni : Routledge.
- Ogura, F. (2008). Communicative competence and senior high school oral communication textbooks in Japan. *The Language Teacher*, 32 (12), 3-8.
- Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino A. (2009). Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français. *Revue japonaise de didactique du français*, 4 (1), 71-88.
- Okina, K., Shirakawa, M., et Shiratsuka, S. (2001). The Asset Price Bubble and Monetary Policy : Japan's Experience in the Late 1980s and the Lessons. *Monetary and Economic Studies (Special Edition)*, 19 (2), 395-450.
- Orlandi, E. P. (2007/2011). *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas : Editora da Unicamp.
- Ōtani, Y. 大谷泰照 (2004). 21 seiki wo don'na jidai to kangaeru ka – igengo kyōiku no tachiba kara – 21 世紀をどんな時代と考えるかー 異言語教育の立場からー (Quel type d'époque est le 21<sup>ème</sup> siècle ? Le point de vue de l'enseignement des langues). *Enseignement du français au Japon*, 32, 23-32.
- Otlowski, M. (2003). Ethnic diversity and gender bias in EFL textbooks. *Asian EFL Journal*, 5 (2), 1-15.
- Ōtsuka, E. 大塚英志 (dir.) (2017). *Sekai manga juku 世界まんが塾 (L'école mondiale du manga)*. Tōkyō : Kadokawa.
- Oyama, M., Candelier, M. et Nishiyama, N. (2014). Former les enseignants aux approches plurielles et au CARAP au Japon – Quelques résultats. *A diversidade linguística nas práticas e discursos de educação e formação*, 343-358.

- Paci, S. et Carroll, E. (2016). *Outside the Walls: Exploring the Benefits of Outdoor-Based Learning for Children's Development*. États-Unis : Yale University.
- Paltridge, B. (1995). Working with genre: A pragmatic perspective. *Journal of Pragmatics*, 24, 393-406.
- Pan, L., et Seargeant, P. (2012). Is English a threat to Chinese language and culture? : The 'threat' of English in China might be balanced by the promotion of Chinese language and culture. *English Today*, 28 (3), 60-66.
- Parmenter, L. (2003). Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales. Dans G. Neuner, L. Parmenter, H. Starkey et G. Zarate (2003), *Compétence interculturelle* (125-156). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Partoune, C. (2020). *Dehors, j'apprends : Essai pédagogique*. Belgique : Edi.pro.
- Paternotte, C. (2017). Sens commun et connaissance commune. *Les Études philosophiques*, 174, 555-578.
- Paveau, M.-A. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- (2008). Interdiscours et intertexte. *Linguistique et littérature : Cluny, 40 ans après*, 93-105.
- (2009). Chronique « linguistique ». Peut-on dire n'importe quoi ? Langage et morale. *Le français aujourd'hui*, 167, 105-113.
- (2015). L'intégrité des corpus natifs en ligne. Une écologie postdualiste pour la théorie du discours. *Les cahiers de praxématique* (65-90). Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Pêcheux, M. (1975). *Les Vérités de La Palice : linguistique, sémantique, philosophie*. Paris : Librairie François Maspero.
- (1981). Analyse de discours et informatique. *Actes du Congrès international informatique et sciences humaines*, 699-707.
- Pelletier, P. (2018). *La Fascination du Japon*. Paris : Le Cavalier Bleu.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. London : Routledge.
- Philips, S. U., Steele, S. et Tanz, C. (éd.) (1987/2001). *Language, gender, and sex in comparative perspective*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Pigeot, J. (1983). Les Japonais peints par eux-mêmes : Esquisse d'un autoportrait. *Le Débat*, 23 (1), 19-33.
- (1993). Les relations humaines dans le groupe d'après les nihonjin-ron. Dans J. Cobbi (éd.), *Pratiques et représentations sociales des Japonais* (9-19). Paris : L'Harmattan.

- Planté, C. (2003). La place des femmes dans l'histoire littéraire : Annexe, ou point de départ d'une relecture critique ? *Revue d'histoire littéraire de la France*, 103 (3), 655.
- Polo, M. (1975). *Il Milione*. Milano : Adelphi. [Ouvrage original publié en 1298]
- Porquier, R. (2001). 'Il m'a sauté dessus', 'je lui ai couru après' : un cas de postposition en français. *French Language Studies*, 11, 123-134.
- Preston, M. et Wagon, G. (2016). L'école du dehors. *Le Journal des Laboratoires* (2-3). Les Laboratoires d'Aubervilliers.
- Propp, V. (1928/1969). *Morfologiâ skazki Морфология сказки* (Morphologie du conte). Moskva : Nauka Hayka.
- Pungier, M.-F. (2010). Fudai vaut bien une deuxième langue : Réflexions libres sur la place possible et nécessaire d'un enseignement dynamique de FLE en « environnement hostile ». *Ōsaka furitsu daigaku kiyō 大阪府立大学紀要* (Bulletin de l'Université Ōsaka Furitsu), 58, 51-70.
- (2019). Désir de français ou désir de France ? : Ou la difficile entrée dans la langue d'étudiants japonais. Dans J. D. de Almeida, S. A. der M. Tomé, F. Bacquelaine, M. Barros Lorenzo, I. M. Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolás Martínez, et S. V. Rodrigues (éd.), *Para lá da tarefa : Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (310-324). Porto : Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Rabatel, A. (2003). L'effacement énonciatif et ses effets pragmatiques de sous- et de sur-énonciation. *Estudios de Lengua y Literatura francesas*, 14, 33-61.
- (2007). La figure de l'auteur à travers la construction théorico-didactique des objets grammaticaux. *Lidil*, 35, 41-60.
- Rabau, S. (2002/2020). *L'intertextualité*. Barcelone : Flammarion.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte* (Numéro 2001). Paris : Presses Universitaires de France.
- (2009). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Raynal, J.-M. (1995). La mise en place des premiers apprentissages des automatismes linguistiques avec la didactique du Silent Way. *Enseignement du français au Japon*, 23, 51-61.
- Read, A. W. (1941). The Spelling Bee: A Linguistic Institution of the American Folk. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 56 (2), 495-512.
- Reimann, A. (2009). A critical analysis of cultural content in EFL materials. *Utsunomiya daigaku kokusai gakubu kenkyū ronshū 宇都宮大学国際学部研究論集* (Journal d'études internationales de l'université Utsunomiya), 28, 85-101.
- Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. (1994/2011). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Rohlen, T. P. et LeTendre G. K. (éd.) (1996). *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. *Méthodes & Recherches* (101-137). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Romero, C. (2007). Pour une définition générale de l'intensité dans le langage. *Travaux de linguistique*, 54, 57-68.
- Ronci, M. (2020a). Drawing links between texts and institutions: Polarisation and intertextuality in EFL textbooks in Japan. Dans S. Sophocleous et Cyprus Pedagogical Institute (éd.) *3rd International Conference: Literacy and Contemporary Society: Identities, Texts, Institutions*, 708-723.
- (2020b). Le FLE au Japon : évolution des pratiques et état des lieux actuel. *L'enseignement du français en Asie-Pacifique : traditions et tendances*. Université Nationale de Mongolie.
- (2020c). Mixed-Approach Analysis of Foreign Language Textbooks of English and French in Japan. Dans E. Ignatova, H. Jehangir, S. Liu et X. Huai (éd.) *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, 12, 30-62.
- (à paraître [Bab]). Who gets to be the hero(ine)? Analysing female and male role models in Japanese textbooks of English as a foreign language. *Babylonia 3/21. The representation of women: language, communication, teaching*.
- (à paraître [Ins]). Des tensions identitaires dans les manuels de langues étrangères au Japon. Dans C. Pelage, F. Morcillo et M. Shimosakai (éd.) *Vivre et écrire l'insularité : le défi d'un patrimoine culturel en mutation*.
- Rosier, J.-M. (2002). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. États-Unis : Guilford Press.
- Sabouret, J.-F. (1993). Préface, in T. Horio, *L'éducation au Japon*. Paris : CNRS Éditions.
- Saldanha, G., O'Brien, S. (2014). *Research Methodologies in Translation Studies*. États-Unis / Royaume-Uni : Routledge.
- Sano, F., Iida, M. et Hardy, T. (2001). Gender representation in Japanese EFL textbooks. *JALT 2001 Conference Proceedings*, 899-906.
- Sant, S.-L., Mason, D. S. et Hinch, T. D. (2013). Conceptualising Olympic tourism legacy: Destination marketing organisations and Vancouver 2010. *Journal of Sport & Tourism*, 18 (4), 287-312.

- Sarfati, G. E. (2007). Note sur “sens commun” : essai de caractérisation linguistique et sociodiscursive. *Langage et société*, 119, 63-80.
- (2008). Pragmatique linguistique et normativité : Remarques sur les modalités discursives du sens commun. *Langages*, 170, 92-108.
- Sasada, H. (2006). Youth and Nationalism in Japan. *SAIS Review of International Affairs*, 26 (2), 109-122.
- de Saussure, F. (1916/1995). *Cours de linguistique générale*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Schegloff, E. A. (1968). Sequencing in Conversational Openings. *American Anthropologist*, 70 (6), 1075-1095.
- (2007) *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Sergeant, P. (2009). *The idea of English in Japan: Ideology and the evolution of a global language*. Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- (2011). *English in Japan in the era of globalization*. Royaume-Uni : Palgrave Macmillan.
- Seddik, H. (2009). *L'Art de la Ruse. Étude lexicale, rhétorique et dramaturgique de la ruse dans les comédies de Molière* [thèse de doctorat]. Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York : Teachers College Press.
- Sharp, L. B. (1947). Camping and Outdoor Education. *The Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 31 (146), 32-38.
- Shimamori, R. (1997). *Grammaire japonaise systématique*. Paris : Jean Maisonneuve.
- Shimizu, M. (2010). Japanese English Education and Learning: A History of Adapting Foreign Cultures. *Teaching English in Japan*, 43 (1-2), 5-11.
- Shirai, K. 白井恵一 et Kitayama, K. 北山研二 (2012). *FURANSUgo kyōiku jitsujō chōsa hōkokusho フランス語教育実情調査報告書 (Rapport d'enquête sur les circonstances actuelles de l'enseignement du français)*. Nihon FURANSUgo FURANSU bungaku kai 日本フランス語フランス文学会 (La Société japonaise de langue et littérature françaises).
- Shirai, Y. 白井恭弘 (2008/2014). *Gaikokugo gakushū no kagaku – daini gengo shūtoku ron to wa nani ka 外国語学習の科学—第二言語習得論とは何か (Les sciences de l'apprentissage des langues étrangères – que sont les théories d'acquisition d'une langue seconde ?)*. Tōkyō : Iwanami Shōten 岩波書店.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. et Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13 (3), 298-317.



- Sholomon-Kornblit, I. (2020). La diversité culturelle comme « patrimoine commun de l'humanité » ou le pouvoir unificateur d'une métaphore. Dans P. Paissa et R. Koren (dir.), *Du singulier au collectif : construction(s) discursive(s) de l'identité collective dans les débats publics* (149-162). Limoges : Lambert Lucas.
- Siegal, M. et Okamoto, S. (2003). Toward Reconceptualizing the Teaching and Learning of Gendered Speech Styles in Japanese as a Foreign Language. *Japanese Language and Literature*, 37 (1), 49-66.
- Simpson, P. et Mayr, A. (2010). *Language and Power: a resource book for students*. London : Routledge.
- Sinigaglia-Amadio, S. (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : La persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes*, 29 (2), 46.
- Sirost, O. (2001). Les débuts du camping en France : Du vieux campeur au village de toile. *Ethnologie française*, 31 (4), 607-620.
- SJDF [La Société Japonaise de Didactique du Français] (2015). *L'histoire de la SJDF (1946-2015)*. <https://sjdf.org/blog/1533>
- (2018). 2018 nendo katsudō hōkoku 2018 年度活動報告 Rapport d'activités (année universitaire 2018-2019). *Revue japonaise de didactique du français*, 14 (1-2), 152-157.
- Stewart, T. (2009). Will the new English curriculum for 2013 work? *The Language Teacher*, 33, 9-13.
- Stout, M. (2003). Not guilty as charged: Do the university entrance exams in Japan affect what is taught? *The ETJ Journal*, 4 (1), 1-7.
- Sugimoto, Y. (2014). Japanese society: Inside out and outside in. *International Sociology*, 29 (3), 191-208.
- (2018). Kyōsei. Japan's cosmopolitanism. Dans G. Delanty (éd.), *Routledge International Handbook of Cosmopolitanism Studies* (526-540). Royaume-Uni : Routledge.
- Suzuki, T. (2020). Daigaku nyūshi ni okeru eigo gaibu TESUTO riyō no saikentō 大学入試における英語外部テスト利用の再検討 (Réexamen de l'utilisation d'évaluations externes en anglais pour l'entrée à l'université). *Gengo kyōiku kenkyū 言語教育研究 (Études en didactique des langues)*, 12 (2), 43-65.
- Tachibana, N. 橘直隆, Hirano, Y. 平野吉直 et Sekine, A. 関根章文(2003). Chōki KYANPU ga shōchūgakusei no ikiru chikara ni oyobosu eikyō 長期キャンプが小中学生の生きる力に及ぼす影響—The Effect of the Long-term Camping on IKIRU CHIKARA (Zest for Living) of

- Early Adolescents. *Yagai kyōiku kenkyū 野外教育研究 Japan Outdoor Education Journal*, 6 (2), 45-56.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., et Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological reports*, 79 (2), 691-700.
- Tahira, M. (2012). Behind MEXT's new Course of Study Guidelines. *The Language Teacher*, 36 (3), 3-8.
- Tajima, H. 田島宏 (2002). Nihon no FURANSUgo kyōiku – sengo 50 nen wo kaerimite 日本のフランス語教育 – 戦後 50 年を顧みて. L'évolution de l'enseignement du français au Japon après la 2e Guerre mondiale. *Enseignement du français au Japon*, 30, 15-24.
- Takanashi, Y. (2004). TEFL and Communication Styles in Japanese Culture. *Language, Culture and Curriculum*, 17 (1), 1-14.
- Takeda, A., Choi, E.-S., Mochizuki, N., et Watanabe, Y. (2006). Analysis and comparison of the junior and senior high school level English textbooks for Japan and Korea. *Second Language Studies*, 25 (1), 53-82.
- Takei, Y. 武井由紀, Nozawa, A. 野澤督, Mogi, R. 茂木良治, Suganuma, H. 菅沼浩子, Nakano, S. 中野茂, Matsukawa Y. 松川雄哉 et Yamada, H. 山田仁 (2019). *FURANSUgo no gakushū shishin フランス語の学習指針 (Référentiel pour la didactique du français)*. Japon : Atelier Yumesha 有限会社夢舎工房.
- Takei, Y. 武井由紀, Suganuma, H. 菅沼浩子, Nozawa, A. 野澤督, Nakano, S. 中野茂, Koishi, A. 古石篤子, Mogi, R. 茂木良治 et Yamada, H. 山田仁 (2018). *FURANSUgo no gakushū shishin ~ Nihon no chūtōkyōiku ni okeru FURANSUgo kyōiku no tame ni ~ フランス語の学習指針 ~ 日本の中等教育におけるフランス語教育のために ~ (Référentiel pour la didactique du français ~ pour l'enseignement du français au niveau secondaire au Japon)*. Masaki : NIKKOAITEMU ニッコアイエム株式会社.
- Tanaka, S. (1983). *Les débuts de l'étude du français au Japon*. Tōkyō : France Tosho.
- Teramoto, K. 寺本潔 (2018). Takakutekina shikō wo nobasu kankō jugyō no KONTENTSU - HAWAI to no hikaku de kankōchi tokusei wo manabu 6-nensei - 多角的な思考を伸ばす観光授業のコンテンツ - ハワイとの比較で観光地特性を学ぶ 6 年生 - (Contenus des cours de tourisme pour développer une pensée diversifiée – Apprendre les caractéristiques des attractions touristiques à des élèves de 6<sup>e</sup> année [d'école primaire] à travers la comparaison avec Hawai'i). *Manabito まなびと*, numéro d'automne (秋号), 6-11.

- Tokunaga, T., et Arai, M. (2015). Le pacifisme japonais après guerre et l'interprétation de l'article 9 de la Constitution japonaise de 1946. *Wakō Keizai 和光経済* ([la revue] de la faculté d'économie de l'Université Wakō), 48 (1), 1-8.
- Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Paris : Ophrys Éditions.
- Tsuboya-Newell, I. (2017, 29 Octobre). Why do Japanese have trouble learning English? *The Japan Times*.
- Uehara, S. (2008). Comparaison nippo-française de l'enseignement des langues étrangères. Dans J.-F. Sabouret (dir.), *Liberté, inégalité, individualité - La France et le Japon au miroir de l'éducation*. Paris : CNRS Éditions.
- Université de Sherbrooke (2021). *Guide de rédaction. Formulaire d'information et de consentement*.
- Van Dijk, T. A. (2015). Ideology. Dans G. Mazzoleni (éd.), *The International Encyclopedia of Political Communication* (1-11). États-Unis : Wiley-Blackwell.
- van Ek, J. A. et Trim, J. L. M. (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. Dans C. R. Caldas-Coulthard et M. Coulthard (éd.), *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (32-70). Eastbourne : Routledge.
- (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. États-Unis : Oxford University Press.
- Vannieuwenhuyse, B. (2002). Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française. *Enseignement du français au Japon*, 30, 36-47.
- Vannieuwenhuyse, B. et Azra, J.-L. (2016). Le choc des politesses : Silence et longueur des réponses dans le cours de langue. *Vivre et travailler au Japon*, 1, 5-16.
- Vercoutter, A. (1997). *À l'école au Japon*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vigier, D. (2012). Linguistique textuelle et enseignement du FLES. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 51, 34-49.
- Vion, R. (2001). Effacement énonciatif et stratégies discursives. Dans M. De Mattia et A. Joly (éd.), *De la syntaxe à la narratologie énonciative* (331-354). Paris : Ophrys Éditions.
- Wang, L. (2012). A Comparative Study of the Metadiscourse Analysis in EFL Textbooks in Japan and China. *Journal of Textbook Research*, 5 (2), 103-123.
- Watanabe, D. 渡部 大輔 (2010). Shichidōekiro wo riyōshita kodai butsuryū SHISUTEMU ni kan suru sūriteki kenkyū 七道駅路を利用した古代物流システムに関する数理的研究 A Mathematical Study on Ancient Logistics System using Ancient Highways in Japan. *Nihon toshikeikaku*

- gakkai toshikeikaku ronbunshū* 日本都市計画学会都市計画論文集 *Journal of the City Planning Institute of Japan*, 45 (3), 631-636.
- Weir, G. R. S. et Ozasa, T. (2010). Learning from Analysis of Japanese EFL Texts. *Educational Perspectives*, 43, 56-66.
- Werbner, P. (éd.). (2008). *Anthropology and the new cosmopolitanism: Rooted, feminist and vernacular perspectives*. Royaume-Uni / États-Unis : Berg.
- Wieviorka, A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? Étude du Conseil Économique et Social présenté au nom de la Délégation aux Droits de Femmes et à l'Égalité des Chances entre Hommes et Femmes*. Paris : Les éditions des Journaux officiels.
- Williams, Elisabeth. (2014). "If you wait, nothing will come": Returned Japanese student sojourners' shifting identities and perceptions of English [thèse de doctorat]. British Columbia.
- Williams, Eran. (2008). The Challenge of Spelling in English. *Number*, 3, 2-21.
- Wodak, R. (1989). *Language, power and ideology. Studies in political discourse*. Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins.
- (2015). Critical Discourse Analysis, Discourse-Historical Approach. Dans K. Tracy, T. Sandel et C. Ilie (éd.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, 1-14.
- (2016). "We Have the Character of an Island Nation". A Discourse-Historical Analysis of David Cameron's 'Bloomberg Speech' on the European Union. *SSRN Electronic Journal*, 1-25.
- Wodak, R. et Meyer, M. (2001). *Methods of Critical Discourse Analysis. Introducing Qualitative Methods*. London / Thousand Oaks / New Delhi : Sage Publications.
- Wyatt, C. (2004, 27 Juillet). How the French manage to stay slim. *BBC News*.
- Yamada, M. (2010). English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31 (5), 491-506.
- Yamagami, M. et Tollefson, J. W. (2011). Elite discourses of globalization in Japan: The role of English. *English in Japan in the era of globalization* (15-37). London : Palgrave Macmillan.
- Yamanashi, A. (2011). La société des missions étrangères de Paris à l'ère Meiji face à modernité. Dans N. Berlinguez-Kono, B. Thomann (dir.), *Japon Pluriel 8. La modernité japonaise en perspective* (339-346). Arles : Éditions Philippe Picquier.
- Yamazaki, Y. 山崎吉朗 (2013). Kōtōgakkō ni okeru fukugengo kyōiku no genjō / tenbō to daigaku kyōiku to no renkei ni tsuite 高等学校における複言語教育の現状・展望と大学教育との連携について (État actuel et perspectives de l'enseignement plurilingue dans l'enseignement secondaire supérieur japonais / coordination avec l'enseignement supérieur) . *AJIA shogo wo*

*shutaru taishō ni shita gengo kyōikuhō to tsūgengoteki gakushū tasseido hyōkahō no sōgōteki kenkyū* アジア諸語を主たる対象にした言語教育法と通言語的学習達成度評価法の総合的研究 (Étude globale des méthodologies d'enseignement des langues et d'évaluation de l'apprentissage avec un focus sur les langues asiatiques). [Rapport de recherche].

Yoshida, Y. (1992). Deuxième rapport : Analyse de l'expérience pédagogique par le jeu de rôles (Le jeu de rôles comme moyen d'enseignement du français). *Enseignement du français au Japon*, 20, 7-9.

Yoshimoto, T. 善本孝 (2004). Shakaiteki SUKIRU to gaikokugo gakushū ni tai suru sekkyokusei: Kyōbunsan kōzō bunseki ni yoru kenkyū 社会的スキルと外国語学習に対する積極性：共分散構造分析による研究・L'analyse d'un modèle causal entre l'apprentissage de la langue étrangère et la compétence sociale (social skill). Pourquoi les Japonais sont-ils faibles en langue étrangère ? *FURANSUgo kyōiku フランス語教育(L'enseignement du français)*, 32, 101-113.

— (2005). Gakusei ni totte kanjin'na no wa jugyō no « mokuteki » yori mo « nakami » 学生にとって肝心なのは授業の「目的」よりも「中味」 (Pour les étudiants, le « contenu » du cours est plus important que son « objectif »). *FURANSUgo kyōiku フランス語教育(L'enseignement du français)*, 33, 121-123.

# CORPORA DE RÉFÉRENCE

## Corpus de manuels scolaires

### Manuels de FLE

- [A&K] Akashi, N., Bernard-Mirtil, L. et Nicolas, L. (2013). *Amélie et Kenzo. Plus Rapide*. Tōkyō : Éditions Asahi 朝日.
- [ALD] Nakai, T., Kawakatsu, N., Nakamura, K. et Yokotani, S. (2004/2016). *A la découverte*. Tōkyō : Daisan Shobō 三省堂.
- [DFR] Komatsu, S. et Delmaire, G. (2009/2015). *Destination Francophonie*. Tōkyō : Surugadai 駿河台.
- [ES1] Takahashi, M., Jégonday, N., Hayashi, H. et Yahyaoui, C. (2018). *En Scène I. Troisième édition. Bamen de manabu FURANSUgo 1 [santei ban] 場面で学ぶフランス語2 [改訂版] (Le français appris en contexte 1 [3<sup>e</sup> édition])*. Tōkyō : Sanshūsha 三修社.
- [ES2] Takahashi, M., Hayashi, H. et Yahyaoui, C. (2017). *En Scène II. Nouvelle édition. Bamen de manabu FURANSUgo 2 [kaitei ban] 場面で学ぶフランス語2 [改訂版] (Le français appris en contexte 2 [édition révisée])*. Tōkyō : Sanshūsha 三修社.
- [MJE] Vannieuwenhuysse, B., Azra, J.-L., Serverin, S., Massoulier, N., Vuillot, A. et Miki, Y. (2012/2017). *Moi, je... KOMYUNIKĒSHON コミュニケーション (Communication). Manuel de communication*. Taiwan : Alma Éditeur アルマ出版.
- [NAV] Aritomi, C., Kikukawa, I., Kuroda, E., Tamogami, S. et Hattori, E. (2016/2017). *Nabi furanse PARI wo meguru なびふらんせー パリをめぐるー (Navi français – faire le tour de Paris)*. Tōkyō : Éditions Asahi 朝日.
- [VTP] Fujita, Y., Fujita, T. et Gillet, S. (2016). *Mon premier vol Tokyo-Paris. Nouvelle édition*. Tōkyō : Surugadai 駿河台.

### Manuels d'EFL

- [CR1] Shimozaki, M. 霜崎實 (dir.) (2018). *CROWN. English Communication I. New Edition*. Tōkyō : Sanseidō 三省堂.
- [CR2] Shimozaki, M. 霜崎實 (dir.) (2014/2015). *CROWN. English Communication II*. Tōkyō : Sanseidō 三省堂.
- [MW1] Morizumi, M. 森住衛 (dir.) (2016/2018). *MY WAY. English Communication I. New Edition*. Tōkyō : Sanseidō 三省堂.

- [NOW] Itō, N. 伊東治己 et Kan, M. 菅正隆 (dir.) (2017/2018). *NEW ONE WORLD. Communication II. Revised Edition*. Tōkyō : Kyōiku 教育.
- [PAS] Kuramochi, S. 倉持三郎, Kawabata, K. 川端一男, Tadokoro, M. 田所メアリー, Isoda, Y. 磯田祐史, Sato, M. 佐藤光重, Sunaga, Y. 須永豊, Gyōda, I. 行田勇, Takonai, K. 田子内健介 (2018). *My Passport. English Conversation*. Tōkyō : Bun-Eidō 文英堂.
- [PRO] Tanabe, M. 田辺正美 (dir.) (2017). *PROMINENCE*. Tōkyō : Tōkyō Shoseki 東京書籍.
- [UNI] Ichikawa, Y. 市川康男, Takahashi, K. 高橋和久, Ishii, Y. 石井康毅, Tanahashi, M. 棚橋昌代 et Momoo, M. 桃尾美佳 (2017). *Unicorn. English Communication 3*. Tōkyō : Bun-Eidō 文英堂.
- [VQ1] Nomura, K. 野村恵造, Yamazaki, N. 山崎のぞみ, Uchida, S. 内田諭, Shimahara, K. 島原一之, Takahashi, M. 高橋昌由, Caraker, R., Smith, R. et Ralph, B. (2017). *Vision Quest. Standard Revised. English Expression I*. Ōsaka : Keirinkan 啓林館.

*Manuels pour le collège (pointages)*

- [Sunshine 1] Aoki, S. 青木昭六, Shimaoka, T. 島岡丘, Matsuhata, K. 松畑熙一 et Wada, M. 和田稔 (dir.) (2006/2008) *Sunshine 1. Sunshine English Course 1*. Tōkyō : Kairyūdō 開隆堂.
- [Sunshine 2] Aoki, S. 青木昭六, Shimaoka, T. 島岡丘, Matsuhata, K. 松畑熙一 et Wada, M. 和田稔 (dir.) (2006/2008) *Sunshine 2. Sunshine English Course 2*. Tōkyō : Kairyūdō 開隆堂.

## Corpus institutionnel

[CR1\_aim] Sanseidō 三省堂. *Crown English Communication I New Edition* (2017).

[https://tb.sanseido-publ.co.jp/wp-sanseido/wp-content/themes/sanseido/images/h-school/hs-english/29-crown-ec1/29crown\\_C1\\_aim.doc](https://tb.sanseido-publ.co.jp/wp-sanseido/wp-content/themes/sanseido/images/h-school/hs-english/29-crown-ec1/29crown_C1_aim.doc)

[EDU\_séd] Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Les grands principes du système éducatif*.

<https://www.education.gouv.fr/les-grands-principes-du-systeme-educatif-9842>

[KAKU\_Plan, 2018] MEXT (2018). *Kyōiku shinkō kihon keikaku. Kakugi kettei* 教育振興基本計画. 閣議決定 (*Plan général pour la promotion de l'éducation. Décision du conseil des ministres*).

[https://www.mext.go.jp/content/1406127\\_002.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1406127_002.pdf)

[KYŌ\_pro] Kyōiku 教育. *Henshū shuisho (kyōiku kihon hō to no taishō hyō)* 編修趣意書 (教育基本法との対照表) (*Prospectus (tableau de comparaison avec la Loi fondamentale sur l'éducation)*).

[https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/docs/h28chugaku/eigo/pdf/Shuisho28\\_eigo.pdf](https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/docs/h28chugaku/eigo/pdf/Shuisho28_eigo.pdf)

[KYŌ\_SMI, 2017] Kyōiku 教育 (2017). *Smiles*.

[https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/tsushin/files/17as\\_08eigo.pdf](https://www.kyoiku-shuppan.co.jp/tsushin/files/17as_08eigo.pdf)

[MetroTokyo, 2018a] Rectorat de Tōkyō 東京都教育委員会 (2018). *Miyako dokuji eigo kyōzai « Welcome to Toyko » Beginner ni tsuite (1)* 東京都教育委員会 (2018) 都独自英語教材『Welcome to Tokyo』Beginner について (1) (*À propos des supports pédagogiques spécifiques pour la capitale « Welcome to Tokyo » Beginner (1)*).

[https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2018/03/08/documents/11\\_01\\_01.pdf](https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2018/03/08/documents/11_01_01.pdf)

[MetroTokyo, 2018b] Rectorat de Tōkyō 東京都教育委員会 (2018). *Miyako dokuji eigo kyōzai « Welcome to Toyko » Beginner ni tsuite (2)* 東京都教育委員会 (2018) 都独自英語教材『Welcome to Tokyo』Beginner について (2) (*À propos des supports pédagogiques spécifiques pour la capitale « Welcome to Tokyo » Beginner (2)*).

[https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2018/03/08/documents/11\\_02.pdf](https://www.metro.tokyo.lg.jp/tosei/hodohappyo/press/2018/03/08/documents/11_02.pdf)

[MEXT\_BAct, 2006] MEXT (2006). *Basic Act on Education*.

<https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/1373798.htm>

[MEXT\_BPlan, 2015] MEXT (2015). *The Second Basic Plan for the Promotion of Education*.

[https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/\\_icsFiles/afieldfile/2015/03/06/1355571.pdf](https://www.mext.go.jp/en/policy/education/lawandplan/title01/detail01/_icsFiles/afieldfile/2015/03/06/1355571.pdf)

[MEXT\_GLO, 2014] MEXT (2014). *English Education Reform Plan corresponding to Globalization*.

<https://warp.da.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/1372656.htm>



- [MEXT\_LoiÉd, 2006] MEXT (2006). *Kyōiku kihon hō (2006 nen hōritsu dai 120 gō) 教育基本法(平成十八年法律第百二十号) (Loi fondamentale sur l'éducation (Loi n°120, année 2006)).*  
[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10655594/www.mext.go.jp/b\\_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/10655594/www.mext.go.jp/b_menu/houan/kakutei/06121913/06121913/001.pdf)
- [MEXT\_méd, 2017] MEXT (2017). *ORINPIKKU/PARARINPIKKU no MEDARU wo tsukuru nara オリンピック・パラリンピックのメダルをつくるなら (Pour fabriquer des médailles olympiques/paralympiques).*  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2019/02/08/1413516\\_005.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2019/02/08/1413516_005.pdf)
- [MEXT\_Mor\_col, 2015] MEXT (2015). *Chūgakkō gakushū shidō yōryō kaisetsu. Tokubetso no kyōka - dōtoku hen. 中学校学習指導要領解説・特別の教科・道徳編 (Commentaire sur le curriculum d'études pour le collège. Disciplines spéciales : morale.*  
[https://doutoku.mext.go.jp/pdf/junior\\_high\\_school\\_02.pdf](https://doutoku.mext.go.jp/pdf/junior_high_school_02.pdf)
- [MEXT\_Plans, 2002] MEXT (2002). « *Eigo ga tsukaeru nihonjin* » no ikusei no tame no senryaku kōsō no sakutei ni tsuite 「英語が使える日本人」の育成のための戦略構想の策定について (Formulation d'un plan stratégique pour le développement des « Japonais qui peuvent utiliser l'anglais »).  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm)
- [MEXT\_Plans, 2014] MEXT (2014). *English education reform plan corresponding to globalization.*  
[http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2014/01/23/1343591\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/afiedfile/2014/01/23/1343591_1.pdf)
- [MEXT\_Plans, 2015] MEXT (2015). *Plans on the Promotion of Improvement of Students' English Abilities.*  
[http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2016/10/19/1378469\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/_icsFiles/afiedfile/2016/10/19/1378469_001.pdf)
- [MEXT\_Plans, 2018] MEXT (2018). *Japan's Educational Policy Aimed at 2030.*  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/other/detail/\\_icsFiles/afiedfile/2018/09/11/1407998\\_02.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/other/detail/_icsFiles/afiedfile/2018/09/11/1407998_02.pdf)
- [MEXT\_SELHi] MEXT. *Towards Advancement of "Academic Ability".*  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201\\_2\\_015.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpac200201/hpac200201_2_015.html)
- [MEXT\_zest\_h] MEXT. *Gakushū shidō yōryō "ikiru chikara" 学習指導要領「生きる力」 (Curriculum d'enseignement "Force de vivre").*  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm)
- [MEXT\_zest, 2004] MEXT (2004). *FY2004 White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology.*  
<https://www.mext.go.jp/en/publication/whitepaper/title01/detail01/1372762.htm>

- [MON\_Cur\_col, 1998] Monbukagakushō 文部科学省 (1998). *Dai 2 shō. Kaku kyōka. 9 setsu. Gaikokugo 第2章 各教科 第9節 外国語 (Chapitre 2. Chaque matière. Section 9. Langues étrangères).*  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320086.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320086.htm)
- [MON\_Cur\_lyc, 1999] Monbukagakushō 文部科学省 (1999). *Dai 3 shō. Senmon kyōiku ni kan suru kaku kyōka. Dai 13 setsu. Eigo 第3章 専門教育に関する各教科 第13節 英語 (Chapitre 3. Chaque matière liée à l'enseignement professionnel. Section 13. Anglais).*  
[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1320212.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320212.htm)
- [MON\_LoiÉd, 1947] Monbukagakushō 文部科学省 (1947). *Shōwa 22 nen kyōiku kihon hō seitei toki no jōbun (Textes de la Loi fondamentale sur l'éducation de 1947).*  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/kihon/about/a001.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/kihon/about/a001.htm)
- [MON\_zest, 1996] Monbukagakushō 文部科学省 (1996). *Priorities and Prospects for a Lifelong Learning Society: Increasing Diversification and Sphistication [sic].*  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpae199601/hpae199601\\_2\\_042.html](https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpae199601/hpae199601_2_042.html)

# INDEX DES NOTIONS

Acteur social : 112-113, 200-203, 210, 214, 264-267

Analyse du discours

- contrastive : 29, 78-79, 88-97, 114-119
- française : 29, 78-85, 98, 372
- critique : 87-88

Atténuation (*hedges*) : 102, 114, 211, 232, 238, 415

Collectivisation : 198, 200, 203, 209, 211, 264, 280, 284, 327, 331

Cosmopolitisme : 137-138, 266, 361, 370, 384-385, 395, 405-410, 415

Culture discursive : 78, 89, 92-96, 354

Déictique / embrayeur : 98, 103, 110-112, 193-197, 204-206

Discours : 81-85

Effacement énonciatif : 110-111, 192-193, 204, 211, 238, 319, 413

Ethos discursif : 113, 192, 213, 222, 229, 238

Fonctionnalisation : 200-203, 209-210, 264-266, 280, 283-284, 331, 341

Formule : 40-41, 157, 216-217, 252, 263, 311, 359, 362, 364-367, 370, 376-387, 416, 420

Genre (et sous-genre) discursif : 90-92, 95-99, 109, 111, 113, 118, 149-150, 162, 192-193, 211, 222, 230, 238, 243, 266, 268-269, 272-278, 285, 343, 349-350, 355-357, 375-376, 394, 412-418

Idéologie : 65, 79-80, 89, 96, 112-113, 276, 277, 351, 355, 356-357, 367, 370, 372, 374-376, 397, 407-409, 419-422

Intensité (*boosters*) : 102, 192, 211, 217-222, 238, 259, 333

Interculturel : 67-68, 136, 248-251, 269, 384, 405, 416, 421

Interdiscours et intertextualité : 86, 90, 273, 278, 305, 349-350, 372-377, 379, 381, 383, 385-386, 394-395, 410-411, 415-418, 420

Isotopie : 86, 137, 225-227, 259, 333, 389-393, 418

Linguistique textuelle : 82-83, 85-87, 278, 285

Marque évaluative : 100, 102-103, 108, 114, 220-221, 223-229, 234, 244, 256, 260, 283, 303, 315

*Metadiscourse* : 98-108

Méthodologie didactique : 35-37, 40, 42-46, 48, 59-60, 62-63, 173-174, 181, 247, 383, 386, 395, 416, 421-422

Modalisation autonymique : 114, 214-217

Modalité : 102, 105, 106, 114, 198, 212-214, 217-220, 222, 227-228, 230-235, 237, 256, 260, 264, 266, 268, 392

Nationalisme : 41-42, 44-45, 65, 67, 263, 276, 358, 367, 370, 406-410, 415, 420

Nomination (dénomination / désignation) : 163-165, 214, 265, 297, 315-316, 322, 327, 333

Positionnement : 85, 98, 100, 102, 111, 113-114, 118, 192, 262-263, 320, 334, 356, 416, 418, 420

Représentation

- des apprenants/lecteurs : 98, 193
- discursive : 93-94, 114-117, 235-236, 243-268, 357, 376, 391-392, 404
- sociale : 46, 62, 69-71, 93-94, 96, 112, 140, 268-269, 336, 340-342, 404, 409-411

Séquence narrative : 278, 285, 287-291

Subjectivité : 110-111, 118, 142, 192-193, 222-225, 414

Texte : 81-85

Ton : 111, 114, 192, 199, 219-222, 236-238, 333

## INDEX DES AUTEURS

- Abdallah-Pretceille, M. : 248  
Abe, S. et Tepperman, J. : 408  
Adam, J.-M. : 85, 86, 87, 137, 272, 280, 290, 294, 375  
Althusser, L. : 80  
Amossy, R. : 45, 98, 113, 115, 222, 243, 255, 257  
Anan, F. et Morin, C. : 154  
Antoni, K. : 275, 276, 360  
Aspinall, R. W. : 66, 80, 420  
Authier-Revuz, J. : 114, 214, 215, 300, 372, 374, 375  
Azra, J.-L., Benoit, L., Jones, J., Vannieuwenhuysse, B.,  
Vögel, B., et Yamashita, H. : 146  
Barbier, C. : 388  
Barthes, R. : 373  
Bartolini, C. : 103  
Beacco, J.-C. et Moirand, S. : 272  
Beauchamp, E. R. et Vardaman, J. M. : 40, 41, 42  
Befu, H. : 263, 406  
Benveniste, É. : 81  
Berton-Schmitt, A. : 338  
Besse, H. : 40, 43  
Bondi, M. : 100, 101  
Borg, P. : 52  
Bouchard, J. : 56, 66, 406, 420  
Boukas, N., Ziakas, V. et Boustras, G. : 396  
Branca-Rosoff, S. : 91, 273  
Brès, J. : 304  
Brès, J. et Nowakowska, A. : 379  
Bronckart, J.-P. : 90  
Brown, J. D. et Yamashita, S. O. : 60  
Browne, C. : 62, 64  
Browne, C. et Wada, M. : 45, 59, 113  
Bruner, J. S. : 151  
Brunner, P. : 213, 214  
Burel, P. : 401  
Butler, Y. G. et Iino, M. : 40, 59  
Cano, V. : 247  
Carré, G. : 37, 38, 276  
Carton, M. : 70  
Castellotti, V. et Moore, D. : 70  
de Castro, X. : 35  
Cave, P. : 50, 306  
Chapelle, C. A. : 56  
Chapelle, F. : 259  
Charaudeau, P. : 272  
Charaudeau, P. et Maingueneau, D. : 82, 85, 100, 103,  
374, 376  
Chernilo, D. : 405  
Chevalier, L. : 62  
Chouliaraki, L. et Fairclough, N. : 376  
Cislaru, G. : 376  
Clark, G. : 56  
Claudel, C. : 22, 65  
Claudel, C. et Tréguer-Felten, G. : 22  
Claudel, C., von Münchow, P., Pordeus Ribeiro, M.,  
Pugnière-Saavedra, F., et Tréguer-Felten, G. : 92,  
93, 95  
Collinet, C., Delalandre, M. et S. Beaudouin : 396,  
397  
Cook, M. : 62  
Cordier-Gauthier, C. : 135, 136, 144  
Cornish, F. : 111  
Courtillon, J. : 162  
Courtine, J.-J. : 374  
Crystal, D. : 48  
Cullen, B. : 68  
Cuq, J.-P. et Gruca, I. : 151  
Davies, R. J. et Ikeno, O. : 292, 311  
Deci, E. L. et Ryan, R. M. : 68  
Dittrich, K. : 38  
Dore, R. P. : 35, 37  
Douay, C. : 212, 213  
Dower, J. W. : 41, 276, 311, 359, 360, 362, 371

Dufourmont, E. : 38  
 Dworkin, S. : 172, 173, 198, 253  
 Ebashi, S. : 246  
 Englebretson, R. : 100  
 Esmein, J. : 38, 39, 40  
 Fairclough, N. : 48, 373  
 Fischer, G.-N., Tarquinio, C. et Dodeler, V. : 259  
 Fløttum, K. : 304  
 Fontanille, J. : 399, 400  
 Fuchs, C. : 214  
 Fukao, M. : 46, 263  
 Fukuzawa, R. E. : 50  
 Galan, C. : 38, 39, 51, 359, 361, 362, 363, 367, 386,  
 420  
 Galisson, R. et Coste, D. : 35  
 Garric, N. : 410  
 Germain, C. : 43  
 Giunta, L. : 70, 357  
 Glasgow, G. P. et Paller, D. L. : 28, 52, 63, 64, 73, 412  
 von Goethe, J. W. : 5  
 Gorsuch, G. J. : 45, 59, 183  
 Gratton, C. et Preuss, H. : 396  
 Gray, B. et Biber, D. : 100  
 Graziani, J.-F. et Nishiyama N. : 55, 59  
 Grebot, É. : 259  
 Grinshpun, Y. : 243  
 Groll, P. M. : 44  
 Guberina, P. : 43  
 Guespin, L. : 111, 193  
 Guest, M. : 60  
 Guimelli, C. : 94, 116  
 Halliday, M. A. K. et Hasan, R. : 82-83  
 Hanashiro, K. : 62, 282  
 Hansen, L. : 252  
 Hardy, T. : 52, 63, 122-123, 193, 337, 371  
 Haroche, C., Henry, P. et Pêcheux, M. : 84, 243, 363,  
 374  
 Harris, Z. S. : 79  
 Hasegawa, Y. : 47, 57, 59, 401  
 Hashimoto, G. et Ishida, H. : 253  
 Hashizume, K. : 37  
 Hérail, F. : 35, 38, 263, 361  
 Himeta, M. : 45, 46, 70, 357  
 Hino, N. : 36, 59  
 Hollenback, M. D. : 62  
 Honda, R., Asai, T., Watanabe, K. et Toshiaki, O. : 63  
 Horio, T. : 38, 41, 359, 362, 645, 646, 647  
 Horiuchi, A. : 35, 37  
 Hoshino, T. : 246  
 Hosoki, Y. : 41, 43, 59, 60, 395  
 Humphries, S. : 28, 63, 64, 73, 412  
 Hunston, S. : 101, 224  
 Huot, H. : 338  
 Hyland, K. : 5, 91, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 162  
 Ichinose, M. : 43  
 Inoue M. : 44  
 Ishiguro, T. : 40  
 Ishii, N. : 398  
 Ishikawa, F. : 69, 70  
 Iwasaki, S. : 111, 194, 206, 208, 219, 220, 237, 390  
 Iwatani, J. : 39, 41  
 Jasionowicz, S. : 287  
 Jefferson, A. : 274  
 Jodelet, D. : 94  
 Jucker, A. H., Smith, S. W. et Lüdge, T. : 214  
 Julien, P. : 44  
 Kasue, J. : 153  
 Kawamori, Y. : 152  
 Kawano, M. : 62, 282  
 Kerbrat-Orecchioni, C. : 102, 103, 110, 111, 114, 223  
 Kern, R. : 36  
 Kikuchi, K. et Browne, C. : 43, 60  
 Kimpara, R. : 43  
 King, A. : 98  
 Kleiber, G. : 322  
 Knapp, K. N. : 275  
 Kobayakawa, M. : 62  
 Koishi A. : 43

Komatsu, S. : 64, 146  
 Komatsu, S. et Delmaire, G. : 146  
 Krieg-Planque, A. (*voire aussi* Krieg, A.) : 217, 235, 252, 359, 366, 381  
 Kristeva, J. : 372  
 Kubota, R. : 48, 65, 66, 401  
 Kudō, A. : 395  
 Kvale, S. : 120, 124  
 Labrune, L., Bazantay, J. et Nakamura-Delloye, Y. : 22, 23, 111, 205, 252  
 Lacome, S. : 401  
 Lamie, J. M. : 44  
 Landreau, A. : 408  
 Langham, C. : 63, 132  
 Larsson, B. : 115  
 Laurens, V. : 162  
 Le Ha, P. : 48  
 Le Querler, N. : 105, 114, 230  
 Lee, J. F. K. : 62, 278  
 Lemoine, V. : 249  
 Li, Y. : 48  
 Liddicoat, A. J. : 40, 65, 66, 170, 263, 406, 420  
 Lin, H.-Y. : 48  
 Littlejohn, A. : 174, 175, 177, 183  
 Lucken, M. : 406  
 Lyons, J. D. : 274  
 Macé, F. : 34  
 Macé, F. et Macé, K. : 34, 35, 36  
 Maingueneau, D. : 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 90, 95, 98, 110, 111, 113, 130, 149, 192, 222, 404  
 Maldidier, D. : 79, 80, 374  
 Mang, P. : 338  
 Martin, J. R. et White, P. R. R. : 223  
 Marx, F. et Engels, F. : 79-80  
 Mason, J. : 121  
 Matsuda, A. : 62, 282  
 Matsuoka, T. et Erikawa, H. : 48, 377  
 Matsuzaki-Petitmengin, S. et Wada, K. : 40  
 Maynard, S. K. : 111, 142, 143  
 Mazière, F. : 84  
 McKee, R. : 291  
 McKinley, J. et Thompson, G. : 60  
 McVeigh, B. : 59-60, 65, 66, 263, 406, 420  
 Meistersheim, A. : 40, 406  
 Menking, S. : 68  
 Michaud, M. : 63  
 Milner, J.-C. : 316  
 Miura, N. : 54, 71, 72  
 Miyake, K. : 56  
 Moirand, S. : 372, 374, 377, 395  
 Moirand, S. et Reboul-Touré, S. : 395  
 Moore, D. et Py, B. : 70  
 Mori, T. : 290, 291, 292, 310, 327  
 Mulvey, B. : 60  
 von Münchow, P. : 28, 88, 89-90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 101, 106, 115, 116, 117, 140, 149, 192, 243, 251, 257, 260, 277-278, 308, 322, 404, 410, 416, 420  
 Munro, D. J. : 275, 293  
 Nakagawa T. : 43  
 Née, É., Sitri, F. et Veniard, M. : 291  
 Niehaus, A. : 43, 395  
 Nishiyama, N. : 38-39, 40, 41, 42, 43, 47, 53, 55, 56-57, 58, 68  
 Nishizaki A. : 43  
 Nogawa, H. : 246, 409  
 Nowlan, A. G. P. : 401  
 O'Donnell, K. : 59  
 Obayashi, T. : 395  
 Ogura, F. : 63  
 Ohki, M., Hori, S., Nishiyama, N. et Tajino A. : 70-71, 357  
 Okina, K., Shirakawa, M., et Shiratsuka, S. : 45, 263  
 Orlandi, E. P. : 328  
 Ōtani, Y. : 40, 41, 44, 45, 46  
 Otlowski, M. : 62, 282  
 Ōtsuka, E. : 291

Oyama, M., Candelier, M. et Nishiyama, N. : 45, 46,  
53

Paci, S. et Carroll, E. : 246

Paltridge, B. : 285

Pan, L., et Seargeant, P. : 48, 401

Parmenter, L. : 248

Partoune, C. : 247

Paternotte, C. : 115

Paveau, M.-A. : 115, 116, 120, 253, 254, 261, 354, 372,  
374, 375, 395

Pêcheux, M. : 79, 80

Pelletier, P. : 66

Pennycook, A. : 48

Philips, S. U., Steele, S. et Tanz, C. : 218

Pigeot, J. : 66, 406, 407-408

Planté, C. : 338

Polo, M. : 35

Porquier, R. : 377

Preston, M. et Wagon, G. : 247

Propp, V. : 290, 291

Pungier, M.-F. : 54-55, 69, 70, 71, 401

Rabatel, A. : 111, 192

Rabau, S. : 373

Rastier, F. : 83, 225

Raynal, J.-M. : 44

Read, A. W. : 181

Reimann, A. : 62

Riegel, M., Pellat, J.-C. et Rioul, R. : 302

Rohlen, T. P. et LeTendre G. K. : 50

Romelaer, P. : 121

Romero, C. : 219

Ronci, M. : 53, 63, 87, 102, 108, 174, 287, 316, 389,  
403, 409

Rosier, J.-M. : 277, 349

Ryan, R. M. et Deci, E. L. : 68

Sabouret, J.-F. : 42, 51

Saldanha, G., O'Brien, S. : 120

Sano, F., Iida, M. et Hardy, T. : 62, 278

Sant, S.-L., Mason, D. S. et Hinch, T. D. : 396

Sarfati, G. E. : 115, 116, 376

Sasada, H. : 408

de Saussure, F. : 84

Schegloff, E. A. : 145

Seargeant, P. : 48

Seddik, H. : 293

Seidman, I. : 120

Sharp, L. B. : 246

Shimamori, R. : 231, 256

Shimizu, M. : 36, 37, 38, 40, 41, 395

Shirai, K. et Kitayama, K. : 53, 61, 62, 69

Shirai, Y. : 43

Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S. et Ferman, I. : 60

Sholomon-Kornblit, I. : 198

Siegal, M. et Okamoto, S. : 218

Simpson, P. et Mayr, A. : 88

Sinigaglia-Amadio, S. : 338

Sirost, O. : 247

Stewart, T. : 400

Stout, M. : 60

Sugimoto, Y. : 405-406, 408-409

Suzuki, T. : 60

Tachibana, N., Hirano, Y. et Sekine, A. : 246

Tachibana, Y., Matsukawa, R., et Zhong, Q. X. : 60

Tahira, M. : 43

Tajima, H. : 43, 69-70

Takanashi, Y. : 65

Takeda, A., Choi, E.-S., Mochizuki, N., et Watanabe,  
Y. : 63

Takei, Y., Nozawa, A., Mogi, R., Suganuma, H.,  
Nakano, S., Matsukawa Y. et Yamada, H. : 55, 57

Takei, Y., Suganuma, H., Nozawa, A., Nakano, S.,  
Koishi, A., Mogi, R. et Yamada, H. : 47, 55

Tanaka, S. : 39

Teramoto, K. : 396

Tokunaga, T., et Arai, M. : 408

Traverso, V. : 145

Tsuboya-Newell, I. : 56

Uehara, S. : 47

Van Dijk, T. A. : 111-112  
van Ek, J. A. et Trim, J. L. M. : 163  
van Leeuwen, T. : 112, 198, 199, 200, 201, 203, 265,  
266, 280  
Vannieuwenhuysse, B. : 64  
Vannieuwenhuysse, B. et Azra, J.-L. : 146  
Vercoutter, A. : 35  
Vigier, D. : 83, 85  
Vion, R. : 192, 193  
Wang, L. : 195  
Watanabe, D. : 253  
Weir, G. R. S. et Ozasa, T. : 63  
Werbner, P. : 406  
Wieviorka, A. : 338  
Williams, Elisabeth : 401  
Williams, Eran : 181  
Wodak, R. : 40, 87, 88, 403, 406  
Wodak, R. et Meyer, M. : 88  
Wyatt, C. : 172  
Yamada, M. : 62  
Yamagami, M. et Tollefson, J. W. : 66  
Yamanashi, A. : 39  
Yamazaki, Y. : 47, 61, 401  
Yoshida, Y. : 43  
Yoshimoto, T. : 65, 69