



**HAL**  
open science

# Variation diamésique et approche actionnelle en didactique du japonais

Marine Depléchin

► **To cite this version:**

Marine Depléchin. Variation diamésique et approche actionnelle en didactique du japonais. Education. 2018. dumas-01945615

**HAL Id: dumas-01945615**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01945615>**

Submitted on 10 Dec 2018

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

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



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Paris



**Année universitaire 2017-2018**

**Master MEEF**

**Mention 2<sup>nd</sup> degré - parcours japonais**

**2<sup>ème</sup> année**

## **Variation diamésique et approche actionnelle en didactique du japonais**

**Mots Clefs : japonais, variation, oral, écrit, approche actionnelle**

**Présenté par : Marine DEPLÉCHIN**

**Professeure certifiée de japonais**

**Classes à charge : 2<sup>nde</sup> LV3, 1<sup>ère</sup> LV3, 1<sup>ère</sup> LV2**

**Encadré par : Monsieur Lionel SELENBINDER-MÉRAND**

**Professeur agrégé de langue et culture japonaises**



# REMERCIEMENTS

Nous tenons ici à remercier vivement toutes les personnes qui ont contribué par leurs interventions directes, ou indirectes, à la réalisation de ce mémoire de Master 2.

Monsieur Lionel SEELNBINDER-MÉRAND, notre directeur de recherche, pour ses précieux conseils et remarques qui ont permis de donner forme à ce dossier, mais aussi de mener à bien notre stage en situation.

Madame Junko MIURA, notre tutrice de terrain, qui nous a guidés tout au long de cette première année d'enseignement.

Monsieur Jean BAZANTAY, pour ses nombreuses recommandations, et ses encouragements dans la participation à divers projets.

La Maison de la Culture du Japon à Paris, et tout particulièrement Madame Yuko FUJIMITSU, pour leur soutien aux étudiants en didactique du japonais, le don et le prêt de manuels qui ont servi pour ce dossier.

Les professeurs de l'INALCO, qui nous ont encouragés et préparés à cette première session du CAPES de japonais.

Chloé et Vincent, qui ont égayé cette longue année avec leur bonne humeur.

Ran, pour son inspiration et sa patience.

# INTRODUCTION

Quelle langue enseigner ? Voici la question que nous nous sommes posés quand nous avons pris nos fonctions de professeur de japonais en septembre dernier. Bien que notre travail ne consiste pas seulement en la transmission de connaissances linguistiques, enseigner la langue japonaise est l'une de nos missions. Mais que se cache-t-il réellement derrière ces termes ?

Une langue est définie par la communauté de locuteurs qui la parle sur un territoire donné ; la langue japonaise est donc la langue partagée par les 120 millions de locuteurs qui peuplent les 370 mille kilomètres carrés de l'archipel japonais. Il serait donc déraisonnable de penser que derrière l'appellation au singulier, « la » langue japonaise, ne se cacherait qu'une seule langue uniforme. En effet, l'un des premiers objectifs de notre travail sera de montrer que « la » langue japonaise n'est en réalité qu'une entité fictive politique qui dissimule « des » langues japonaises, des variations qui dérogent aux normes créées par la société. Dès lors, ne serait-il pas trop ambitieux de penser que l'on puisse enseigner en classe de japonais langue vivante « la » langue, dans toutes ses manifestations ?

Par ailleurs, la mise en place du Cadre européen commun de référence pour les langues par le Conseil de l'Europe en 2001, puis son intégration dans les programmes de langues vivantes de l'enseignement primaire et secondaire en France en 2005, ont fait évoluer les méthodes d'enseignement et les enjeux de l'apprentissage des langues étrangères. Les apprenants ne sont plus des élèves, mais des acteurs qui ont besoin d'outils, notamment linguistiques, pour s'épanouir et agir dans la société dont ils apprennent la langue. Un autre de nos objectifs sera donc de montrer que cette remise en perspective de la langue élargit considérablement la place accordée à la variation linguistique en classe.

Parmi la richesse variationnelle que propose la langue japonaise, nous avons choisi de nous intéresser ici tout particulièrement à la variation diamésique, le décalage qui existe entre la langue orale et la langue écrite, puisque nous y avons été rapidement confrontés cette année sous divers aspects. Quels sont les enjeux que posent cette variation en didactique du japonais, et

comment son traitement en classe est-il pertinent dans l'application de l'approche actionnelle sur laquelle repose le Cadre européen ? Telles sont les principales questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Notre travail sera divisé en deux chapitres. Dans un premier temps, nous évoquerons les aspects linguistiques de la langue japonaise. Nous ferons un retour sur la construction de la langue japonaise standard afin d'évoquer les variations qui ont été dissimulées lors de l'élévation de normes linguistiques, puis nous montrerons que la langue japonaise est le reflet d'une société régie par des concepts culturels forts, avant de terminer par l'évocation des caractéristiques de la langue orale et de la langue écrite, qui obéissent à ces principes culturels. Dans un second temps, nous analyserons la variation diamésique à l'échelle de la classe. Tout d'abord, nous proposerons une interprétation des programmes de langues vivantes qui justifie son traitement en classe. Puis, nous évoquerons quelques situations lors desquelles les élèves ont été confrontés à la variation diamésique, et qui ont requis une intervention de notre part. Enfin, nous terminerons notre travail par l'évocation de quelques pistes de traitement de la variation diamésique en classe de japonais.

# CHAPITRE 1 : LA VARIATION DIAMÉSIQUE ET LA LANGUE JAPONAISE

Dans ce premier chapitre, nous allons tenter de montrer que derrière l'expression de « langue japonaise » se cache en réalité « des langues japonaises », que contrairement aux idées reçues sur l'homogénéité de la langue, qui s'expriment par exemple au travers de termes comme « langue standard » ou « langue nationale » au singulier, une langue n'est pas uniforme mais composée d'une multitude de variations.

Dans une première partie, nous remonterons à l'époque où la langue standard japonaise s'est construite afin de mettre en lumière des variations que celle-ci tend à faire disparaître à travers notamment ses différentes appellations. Puis dans un second temps, nous porterons notre attention sur l'une de ces variations, la variation diamésique, et sa place au sein de cette langue, tout en montrant que les variations dans la langue japonaise sont structurées par les mêmes principes qui régissent les relations humaines dans la société japonaise.

## I. « Une » langue japonaise ?

### a) La langue standard et ses variations

L'émergence d'une langue standard, qui survient lors de la création d'un État-nation, est avant tout un outil de contrôle et d'unification de la population sur un territoire. L'État-nation japonais, dont la création remonte à la fin du XIXe siècle, se donne pour langue le *kokugo* (国語, « langue nationale »), qui est partagée par le peuple du Japon. L'émergence de « la » langue standard, ou nationale, sur un territoire défini, est pourtant le résultat d'un processus d'unification des différents parlers, ou de la mise en valeur d'un des parlers au détriment des autres parlers de ce territoire. Cette élévation ou

---

<sup>1</sup> La transcription des caractères est réalisée selon la méthode Hepburn.

« standardisation » de la langue s'effectue ainsi au détriment des parlers et des variétés vernaculaires qui sont dévalués, au profit d'une homogénéité linguistique et d'un monolinguisme, afin que la langue devienne à la fois un outil de rassemblement des peuples, et un instrument politique qui permette à l'État de gouverner plus facilement.

Cependant, cette homogénéité linguistique de surface nécessite d'être maintenue par de solides normes linguistiques. Ces normes sont d'abord subjectives : elles sont construites souvent de façon fictives, intériorisées par la communauté linguistique, et imposent des contraintes aux locuteurs et à leurs productions langagières à travers le respect de règles « normatives » (grammaire). Pourtant dans l'usage, des décalages existent et provoquent des jugements de valeur portant sur l'écart entre la norme et la façon dont nous parlons. Ainsi, il est nécessaire d'opposer à ces normes subjectives une norme objective, qui renvoie dans l'usage de tous les jours à ce qui est « normal ». Cette norme est observable ; il s'agit de l'état de la langue telle que nous la lisons ou l'entendons au quotidien. Elle est rattachée à l'idée de fréquence, de tendance ou encore d'habitude. Voyons comment se complètent ces normes à travers l'exemple suivant, proposé par Gille Forlot :

*(1) Après que vous ayez envoyé les documents par courrier postal, vous devez envoyer un e-mail. Par contre, vous ne recevrez pas de réponse avant trois mois.*

Selon la norme objective, cet énoncé est écrit dans un français standard courant et compréhensible de tous. C'est un énoncé que l'on peut rencontrer sans problème dans la vie de tous les jours. Pourtant il est possible de faire remarquer la conjugaison du verbe au subjonctif « ayez envoyé » alors que la construction « après que » appelle un indicatif, l'utilisation de l'anglicisme « e-mail » au lieu de « courriel » et de la locution oxymorique « par contre » au lieu de « en revanche », qui sont des constructions dévalorisées du point de vue des normes subjectives. L'interprétation de cet énoncé montre ainsi la complémentarité de ces normes. La norme subjective repose sur la norme objective : le locuteur intériorise ce qu'il entend et ce qu'il croit être la norme. La norme subjective est donc une norme valorisée construite autour d'une communauté de pratiques qui repose sur le partage d'évaluations positives ou négatives des énoncés que nous produisons. Les critères de sélection des formes

linguistiques sont souvent logiques, esthétiques, étymologiques ou fonctionnels, mais la légitimité de la norme repose surtout sur la fréquence d'utilisation des formes.

C'est donc grâce à de solides conceptions normatives et artificielles (grammaire) que les représentations nous renvoient l'image d'une langue homogène (standard), alors qu'elles cachent en réalité des variations qui ont été étouffées à des fins notamment politiques ; variations dont l'existence est bien souvent antérieure à l'émergence d'une langue standard. Cette opposition existe dans toutes les langues, dont le *kokugo*, comme nous l'expliquerons plus bas.

## **b) Des exemples de variation en japonais**

En linguistique japonaise, on ne parle pas de *kokugo* mais de *nihongo* (日本語, « langue japonaise »). A partir des années 1930, dans un contexte historique tendu (le Japon poursuit son expansion coloniale en Asie), le terme *nihongo* est créé pour désigner le « japonais langue étrangère », le japonais parlé par les peuples non-japonais. La linguistique, et la didactique ont donc pris pour objet d'étude le *nihongo*, qui désigne depuis la langue japonaise en tant que système linguistique. Aujourd'hui encore, on ne parle pas de « grammaire de la langue nationale » mais d'une « grammaire de la langue japonaise », et les écoliers japonais assistent à des cours de *kokugo* (qui correspondraient à la matière « français » dans notre pays), tandis que les étudiants étrangers peuvent quant à eux apprendre la langue *nihongo* (« japonais langue vivante »). Au quotidien, cette langue japonaise est appelée *hyōjungo* (標準語, « langue standard »), ou plus récemment *kyōtsūgo* (共通語, « langue commune »), mais tous ces termes renvoient à une conception homogène de la langue, et tendent à étouffer les variations linguistiques qui dérogent aux normes subjectives, comme par exemple les variations diatopiques (dialectes régionaux) encore très présentes au Japon.

Les travaux de recherche sur ces variations linguistiques remontent au début du XXe siècle au Japon. Nous en présentons ci-dessous quelques-unes, en

nous appuyant sur la classification proposée par Gadet (2007), afin de structurer notre propos.

La variation diatopique est l'une des variations les plus visibles encore aujourd'hui à travers l'utilisation de dialectes régionaux. On distinguerait ainsi 16<sup>2</sup> dialectes encore pratiqués sur le territoire japonais. Aujourd'hui, des expressions dialectales (par exemple, du dialecte du Kansai) sont souvent reprises dans des émissions de variétés, ce qui a pour double conséquence de répandre le dialecte à l'échelle nationale, et de créer une association entre les dialectes et le registre comique.

L'unification de la langue japonaise et la création du *kokugo* n'ont pas non plus effacé les différences diageniques de la langue ; il existe encore aujourd'hui des expressions utilisées uniquement par les femmes, ou des tournures de langue plus masculines, particulièrement visibles dans les médias ou les films (expressions modales, particules finales).

Les *wakamono kotoba* (若者言葉, « langage des jeunes »), une variation diachronique, sont caractérisés par une forte utilisation de mots en *katakana* (片仮名, caractères syllabiques propres à la langue japonaise servant notamment à transcrire les mots d'origine étrangère), de contractions d'expressions adjectivales, de fusions de voyelle, ou encore de créations verbales.

La variation diastratique, variation de la langue selon une perspective sociale, était particulièrement forte durant l'époque d'Edo (1603-1867) où la société japonaise était à cette époque divisée en quatre classes sociales. Dans la région du Kansai où le commerce florissait, on distinguait le *senba kotoba* (船場言葉) parlé par la classe des commerçants, du *kawachi-ben* (河内弁) utilisé par les classes populaires, mais cette différenciation sociale par le langage a presque totalement disparu aujourd'hui.

La variation diaphasique s'observe au moment de l'échange entre locuteurs, au sein d'un énoncé en contexte : les variations ont lieu en fonction des conditions de l'interaction et du contenu de la conversation, elles sont issues de l'ajustement entre les locuteurs et l'énoncé. Même si certains comportements sont « relativement prévisibles » (Gadet 2007 : 150), elle repose surtout sur

---

<sup>2</sup> TÔJÔ Misao, 1954, *Nihon hôgen gaku* [Étude des dialectes du Japon], Tôkyô, Yoshikawa Kô Bunkan, 433p.

« l'initiative » (idem.) du locuteur, et donc de particularités individuelles. En japonais, l'ellipse des particules grammaticales pourraient par exemple rentrer dans cette catégorie. Bien trop souvent associée au langage des jeunes ou considérée comme l'une des caractéristiques de la langue orale, son mécanisme est plus complexe. Seules certaines particules sont concernées par l'ellipse, qui dépend avant tout du contexte de l'énonciation, en plus de subir des contraintes syntaxiques.

Ce découpage des variations est parfois poussé à l'extrême et dépasse la frontière du stéréotype. Il existe en japonais l'expression *yakuwarigo* (役割語, « langue jouée ») qui désigne des langages « virtuels », c'est-à-dire des langages artificiels caractérisés par des tournures et du vocabulaire qui leur sont propres, mais qui ne sont pas parlés dans la réalité. Kinsui (2003) identifie la langue écrite comme le degré 0 de la langue virtuelle. Mais l'existence de cette expression témoigne aussi d'un regard lucide des locuteurs de japonais sur leur langue : ces variations existent, et elles accomplissent un rôle visible dans l'utilisation de la langue au quotidien. En effet, les langages sont entretenus par la littérature ou les films historiques, et permettent surtout d'identifier un genre de personnages (jeunes filles de bonne famille, personnages un peu âgés ou encore guerriers).

Cette classification en cinq groupes a servi à Gadet à catégoriser les variations de la langue française. Mais est-elle vraiment pertinente dans le cas du japonais ? Si le terme « variation » n'est pas très répandu au Japon, même en linguistique, la société japonaise a relativement conscience de son existence et la manipule pour servir ses fins (dialectes omniprésents sur la scène médiatique, « langue jouée » dans les œuvres littéraires et audio-visuelles). Nous proposons ainsi de regarder dans la partie suivante la langue japonaise à partir d'une approche plus culturelle, en s'efforçant de montrer comment les principes qui sous-tendent les relations dans la société façonnent la langue japonaise « naturelle ».

## II. La variation diamésique

### a) *Uchi, soto et keigo*

Afin de contourner les restrictions qu'imposent l'utilisation de l'expression « langue standard » (homogénéité, exclusion des variations), nous choisirons de parler ici de « japonais naturel » pour désigner la langue japonaise parlée par les locuteurs natifs de japonais. Tout d'abord, quelles observations peut-on faire à propos de ce japonais naturel ? Iori (2003), linguiste et locuteur natif japonais, écrit :

Nous [locuteurs natifs] entendons implicitement qu'un même énoncé puisse être formulé de plusieurs façons différentes en japonais en fonction des caractéristiques (âge, sexe, profession, classe sociale, région d'origine, etc.) du locuteur. (...) De plus, selon la position hiérarchique de l'interlocuteur, ou du lieu (public et formel, privé et familier), on adaptera notre langage. Les différents moyens de communication (oral, lettre, SMS, télégramme, etc.) influencent également nos choix langagiers. (...) Ce phénomène de changement de formes des mots est appelé *phase*.<sup>3</sup>

同じ内容を表す日本語であっても、話し手の年齢、性別、職業、階層、出身地などの属性によって、異なる言い回しがなされることを、私たちは何となく理解しています。[略] 聞き手が目上の人であるか、目下の人であるか、あるいは、発言の場が改まった公的な場面であるか、くだけた私的な場面であるかによって、同じ内容のことも異なった言い回しで表現します。さらに、口頭で伝えるのか、手紙、電子メール、電報で伝えるのか、といった伝達手段の違いも、言語表現の選択に影響を伝えます。このように、[略] ことばがさまざま異なる姿を生じる現象を、ことばの位相と言います。(Iori 2003 : 79)

Selon Iori, la langue japonaise naturelle entretiendrait ainsi un fort rapport au contexte d'énonciation, remarque souvent observée dans les travaux linguistiques où la langue japonaise est expliquée comme « fortement contextualisée ». Ce rapport se traduit par des changements dans le choix des tournures linguistiques par les locuteurs, changements désignés ici non pas par le terme « variation », mais par *isô* (位相), que l'on pourrait traduire par les

---

<sup>3</sup> Toutes les traductions ont été réalisées par nos soins.

« phases » de la langue. Selon le dictionnaire Larousse en ligne, une phase correspond à « chacun des états successifs d'un phénomène en évolution<sup>1</sup> ». La langue japonaise est donc un objet en mouvement continu dont la forme est façonnée par le contexte au moment de l'échange, contexte qui inclue, en plus du contenu et du mode de transmission du message, les particularités du locuteur et la relation qui existe entre lui et son interlocuteur. Regardons alors comment sont organisées ces relations et comment elles se reflètent dans la langue.

La hiérarchie sociale et les relations humaines dans la société japonaise sont régies par une opposition entre les notions *uchi* (内, « intérieur ») et *soto* (外, « extérieur »). Mitake (2011) explique :

*Uchi* désigne la famille proche ainsi que les personnes qui nous sont extrêmement intimes. Autour s'étend *soto*, la couche des personnes qui entretiennent un lien avec nous ou avec *uchi* mais qui ne sont pas vraiment intimes. A l'extérieur il y a les autres *yoso*. Ce sont les personnes qui n'ont d'ordinaire pas de lien avec nous ou avec *uchi*, mais avec lesquelles s'est établie une relation occasionnelle (ex : passants, gens dans le train, personnes du secteur des services, etc.).

ウチとは、自己を間近に取り巻く家族やごく親しい人々をさす。その周りにはソトが広がるが、これはごく親しくはないが自己やウチと関連のある人々の層である。その外側に、ヨソの人間層がある。ヨソは自己やウチとは普段は関係がないが、何かのきっかけで関係が生まれる人々（例：通行人、電車などでまわりにいる人、サービス業の人など）をさす。(Mitake 2011 : 11)

On imagine une représentation circulaire : l'individu au centre, respectivement entourés des couches *uchi*, *soto*, et enfin *yoso* (他所, « autre »), même si cette dernière est moins souvent évoquée. En fonction de la couche dans laquelle se situe son partenaire, la posture de l'individu se modifie : alors qu'il est possible de prendre une attitude décontractée vis-à-vis d'interlocuteurs de *uchi*, les enjeux sont plus importants envers les personnes de *soto* qui requièrent une attention particulière, tandis que l'on est proche de l'indifférence envers les autres *yoso*, vis-à-vis desquels il est difficile de se positionner. On précise que la frontière entre les couches n'est pas fixe : une personne de *soto* peut passer dans

---

<sup>1</sup> LAROUSSE, « Dictionnaire de français : entrée 'phase' », consulté le 25 mars 2018.  
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phase/60161>

*uchi* si celle-ci se retrouve en présence d'une tierce personne plus distante, avec laquelle existe une relation qui l'empêche de glisser dans *yoso*. L'exemple souvent proposé est celui de l'entreprise : sur son lieu de travail, l'entreprise dans laquelle on travaille est dans la couche *uchi*, vis-à-vis par exemple des entreprises partenaires ou concurrentes *soto*, tandis qu'en présence de personnes de notre quotidien *uchi* (famille, amis proches), l'entreprise devient *soto*.

Ce « code », partagé par la société entière, définit ainsi des modèles types d'interaction entre les différentes couches, dont des interactions langagières, en particulier envers les interlocuteurs de *soto* (niveau de langue, vocabulaire et expressions utilisées). Il est tout particulièrement visible dans l'utilisation des différents niveaux de politesse linguistique (*keigo*, 敬語), qui constituent le pilier central autour duquel s'articule la langue :

Le japonais est une forme linguistique qui possède une organisation lexicale reposant sur les *keigo*. (...) Autrement dit, pour chacune des situations de l'interaction, on réévalue globalement les circonstances et la distance vis-à-vis de l'interlocuteur, les relations de force et la présence ou non d'une responsabilité, et on décide du niveau de *keigo* (formes en *desu* et *masu*) ou encore du degré de considération envers l'interlocuteur.

日本語には敬語を中心とした語彙的体系をもつ言語形式がある。  
[略] 言い換えれば、インタラクションの局面ごとに、場面の性格や相手との距離、力関係や負担の有無などを総合的に見積もり直し、敬語形式（特にデス・マス）の使用・不使用、配慮の程度などを決めているということである。(ibid. : 19)

En plus des *keigo*, que le ministère de l'Éducation japonais a récemment divisé en cinq catégories, il est possible de rajouter des formes neutres ou plus casuelles des conversations familières qui sont utilisées au quotidien. De plus, ces dernières années ont vu la démocratisation et une unification de la société japonaise, qui ont entraîné des changements dans l'utilisation de la politesse linguistique. Alors que celle-ci repose d'abord sur le respect de la hiérarchie sociale, c'est-à-dire que le langage honorifique est utilisé vis-à-vis de personnes de *soto* et/ou hiérarchiquement supérieures à soi (étudiant plus âgé, professeur, chef de bureau, personnes âgées), cette utilisation unilatérale tend à disparaître au profit d'une utilisation mutuelle et réciproque du même niveau de langage

honorifique entre les deux participants de la conversation. Inoue (2007) appelle cela les « *keigo* égalitaires ».

On comprend ainsi tous les enjeux qui reposent sur la connaissance et la maîtrise de ces différents niveaux de politesse pour les locuteurs de japonais : l'objectif n'est pas de manier une langue standard qui suivrait à la lettre les normes objectives, mais d'abord de respecter l'ordre social établi dans la société. Afin de conclure ce premier chapitre, nous présenterons une « variation » du japonais et comment celle-ci s'organise autour de l'opposition *uchi/soto*.

## **b) Propriétés linguistiques de la variation diamésique**

La variation diamésique désigne avant tout les différences d'usage entre l'oral et l'écrit, c'est une « variation » qui ne sépare donc pas le japonais standard de ses variations et qui permet d'étudier la langue japonaise naturelle. Dans toutes les langues, il existe des différences fondamentales entre l'utilisation de l'oral et de l'écrit, et notamment dans leur relation au destinataire du message :

L'oral fonctionne davantage à l'implicite sur présupposés partagés, sous-entendus et inférences conversationnelles ; ce qui le situe vers le pôle de l'engagement, face à l'écrit qui tend à décontextualiser, imposant ainsi des procédés d'explicitation.  
(Gadet 2007 : 52)

Il existerait ainsi une relation privilégiée entre la notion de proximité et l'oral, car celui-ci nécessiterait une plus grande implication du locuteur et une plus grande importance des circonstances de l'échange pour se réaliser, tandis que le lien proche entre la notion de distance et l'écrit se traduirait par un effacement du locuteur, et donc une place privilégiée accordée à l'homogénéité et la neutralité linguistique. De plus, Gadet explique que les moyens utilisés pour produire des énoncés oraux et écrits sont différents (corps entier pour l'oral, alors que l'écrit fait intervenir uniquement la main), et que le déroulement matériel n'est pas le même : « l'oral n'exploite que l'axe temporel, alors que l'écrit est d'abord soumis aux contraintes d'espace » (ibid. : 49). L'oral est donc beaucoup plus marqué par les hésitations, les répétitions, les ruptures. Ces

éléments qui pourtant structurent le récit donnent une impression d'instabilité et d'inachèvement qui est relativement absente de la communication écrite en général. Mitake (2011) propose une classification de différents contextes propices à l'utilisation de l'oral et de l'écrit, et du degré d'achèvement du discours évolue de la façon suivante :

Tableau 1 : L'oral et l'écrit (Mitake 2011 : 236)

	Oral	Écrit
Achèvement faible	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bavardages</li> <li>- Concertations, conseils</li> <li>- Colloques</li> <li>- Prise de parole lors de réunions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversations par écrit</li> <li>- Mémo manuscrit</li> <li>- Lettre manuscrite</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours</li> <li>- Conférences</li> <li>- Discours de mariage</li> <li>- Séance de questions au parlement</li> <li>- Revendication des adolescents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lettres à la famille</li> <li>- Communication interne à l'entreprise</li> <li>- Journal</li> <li>- Travaux de recherche</li> <li>- Romans</li> <li>- Poésie</li> </ul>
Achèvement fort	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informations télévisées</li> </ul>	

On remarque que les contextes à faible achèvement de la langue sont plus nombreux à l'oral, et relèvent principalement de la communication avec des membres de *uchi* (bavardages, mémo), qui sont donc relativement proches de nous. En revanche, les contextes à fort achèvement sont des contextes plus formels vis-à-vis de personnes de *soto* et relèvent plus facilement de l'écrit (journaux, écrits scientifiques). Le discours tenu devant des personnes proches sera donc plus facilement décousu, tandis que plus la relation avec l'interlocuteur est formelle ou lointaine, et plus le discours sera structuré, à l'oral comme à l'écrit.

Par ailleurs, la classification de Mitake souligne le récent « problème » de la langue orale utilisée lors de communications écrites, particulièrement en interaction. On comprend cependant grâce au tableau qu'il ne s'agit en réalité

pas de la langue orale transposée telle quelle sur papier, mais plutôt du développement de nouveaux modes de communication qui ont permis l'émergence de nouvelles formes de communication : celles de personnes relativement proches (*uchi*) qui peuvent à présent communiquer par écrit (nous pourrions rajouter les chats et forums de discussion à côté des « conversations par écrit » dans le tableau ci-dessus), et dont le discours, qui ne requiert pas un degré d'achèvement auquel l'écrit nous avait habitué auparavant (par exemple, l'utilisation des lettres manuscrites, formelle et codifiée), rappelle celui de l'oral. C'est ainsi que cette nouvelle forme écrite, qui possède ses propres caractéristiques (formes conclusives nominatives, allongement de voyelles, utilisation abondante d'onomatopées, de ponctuations ou de smileys, mots en *katakana* et *gairaigo* (外来語), etc.) est souvent considérée à tort comme de « l'oral écrit » à cause de sa structure décousue qui ressemble à celle des conversations orales et familières. Nous reviendrons en détails sur les problèmes que posent l'émergence de cette nouvelle forme, et plus globalement du japonais décousu, en didactique du japonais dans la partie suivante.

Il nous semble également intéressant d'évoquer le cas des informations télévisées, et plus généralement de la télévision. Alors que Mitake les inscrit tout en bas du tableau en tant que langue orale à fort degré d'achèvement, il faut relativiser cette catégorisation : les personnes interviewées parlent dans une langue moins figée que celle des journalistes, sans oublier les interventions des participants dans les émissions de variété où la langue utilisée est très souvent celle du milieu *uchi*, riches en variations diatopiques ou diachroniques. Afin de contrebalancer ces différences dans les niveaux de langue, les chaînes télévisées usent (et abusent) des sous-titres : on sous-titrera des discours trop déstructurés (interviews, mots en dialecte) mais aussi trop formels (gros titres de journal, journalistes ou hommes politiques) afin de proposer une langue « plus normative », standard, accessible à tous.

Plus généralement, on établit de la façon suivante les différences entre l'écrit et l'oral en japonais :

Tableau 2 : les différences entre l'oral et l'écrit (Yamamoto, Ônishi 2003 : 76-77)

Oral	Écrit
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases sont relativement courtes, un vocabulaire simple est utilisé ;</li> <li>- Les <i>keigo</i>, impressifs, particules finales, mots interrogatifs sont très utilisés ;</li> <li>- Les interversions et interruptions sont fréquentes, l'ordre des mots est perturbé ;</li> <li>- Des variations diagéniques ou diatopiques apparaissent ;</li> <li>- On évite les expressions trop directes afin d'adoucir les refus ou les affirmations ;</li> <li>- Les ellipses, en commençant par le sujet, sont fréquentes dans la mesure où les interlocuteurs se comprennent ;</li> <li>- A l'exception des conversations familières, on utilise la forme en <i>desu / masu</i> ;</li> <li>- En particulier pour accentuer, on utilise plus à l'oral <i>no da</i> (et ses variations qu'à l'écrit ;</li> <li>- Les expressions et gestes du locuteur peuvent aider à la compréhension.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les phrases sont longues et le vocabulaire complexe ;</li> <li>- Les phrases suivent les règles de grammaire, il y a peu d'ellipses. Les phrases complexes, les propositions subordonnées sont nombreuses ;</li> <li>- Les expressions formelles sont nombreuses ;</li> <li>- Plusieurs styles écrits existent : <i>kanbun</i> (漢文), japonais actuel, langue classique japonaise, correspondance écrite, style journalistique, etc ;</li> <li>- En fonction du style la forme conclusive sera différente ; pour le style journalistique on utilise la forme en <i>de aru</i> ;</li> <li>- Le locuteur transmet un message unilatéralement, donc le message doit être clairement exprimé ;</li> <li>- Le message peut être lu plusieurs fois par l'interlocuteur car écrit.</li> </ul>

Si l'on croise le tableau 1 et le tableau 2, on retrouve le fort degré d'achèvement de la langue à l'écrit au moyen de l'utilisation de phrases longues et d'un vocabulaire complexe, alors que l'oral semble plus flexible (variations, ellipses) en raison de la forte contextualisation de la langue qui permet de s'adapter à

l'interlocuteur. Pourtant, on observe que les *keigo* ainsi que la forme polie conclusive en *desu /masu* relèvent plutôt de conversations vis-à-vis de membres de *soto* (colloques, prise de parole en réunion, conférences etc), même si la communication écrite formelle requiert également un fort niveau de politesse linguistique.

L'oral et l'écrit en japonais se différencient ainsi dans leur contexte d'utilisation mais aussi dans leur structure, au point où l'on se demanderait parfois s'il ne s'agit pas de deux langues différentes. Si l'oral permet plus facilement de communiquer avec les membres de *uchi* grâce à un plus grand degré d'inachèvement qui permet de moduler le discours plus facilement, l'écrit et l'oral plus structurés sont requis dans les communications avec *soto*. La maîtrise d'une langue décousue n'est donc pas suffisante pour couvrir la plupart des situations rencontrées dans le monde professionnel, par exemple.

Dans le second chapitre, nous allons nous intéresser aux enjeux que représentent la variation diamésique en didactique du japonais, avec pour fil conducteur la problématique suivante : quelle langue faut-il, ou peut-on enseigner ?

## **CHAPITRE 2 : ENSEIGNER LA VARIATION DIAMÉSIQUE EN CLASSE DE JAPONAIS**

Après avoir tenté de montrer que la langue japonaise, au-delà de l'opposition entre standard et variations, est le reflet d'une société aux relations sociales codifiées, ce second chapitre se donne pour objectifs d'analyser les enjeux qui pèsent derrière le choix de la langue japonaise que l'on enseigne en milieu scolaire.

La première partie fait directement suite au chapitre 1 puisque nous reprendrons notre analyse de la variation diamésique, cette fois-ci à partir d'une perspective didactique. Nous replacerons l'enseignement du japonais dans des cadres théoriques tout en montrant qu'il est possible de justifier l'enseignement d'une langue authentique grâce à la mise en place de la perspective actionnelle dans l'apprentissage des langues vivantes. Puis nous évoquerons quelques situations de classe lors desquelles nous avons été confrontés à cette variation. Enfin, nous terminerons notre chapitre en réfléchissant à des techniques de remédiation, en analysant notamment quelques manuels de japonais langue étrangère qui s'inscrivent dans une perspective actionnelle.

### **I. Quelle langue enseigner ?**

#### **a) Enjeux et limites de la variation diamésique**

L'intégration des variations (du japonais « naturel ») en didactique du japonais ne commence que dans les années 1980, quand la croissance économique de l'Après-guerre a entraîné l'arrivée et l'installation sur le long terme de nombreuses populations étrangères, dont la connaissance approfondie des variations était nécessaire à leur intégration sociale dans le pays. Les

premiers manuels consacrés à l'apprentissage de variations diatopiques (dialecte régional d'Ôsaka) voient le jour au début des années 1990.

Cependant, quand on ouvre aujourd'hui un manuel de japonais débutant, on constate que l'apprentissage du japonais langue étrangère commence toujours exclusivement par l'acquisition d'une forme conclusive polie « passe partout » en *desu/masu*, l'un des cinq niveaux de politesse linguistique définis par le gouvernement japonais, puis d'une forme neutre nécessaire entre autres à la construction de structures grammaticales, et le niveau débutant se conclut souvent sur l'évocation d'autres formes de politesse linguistique (*keigo*) utilisées quotidiennement. Ces éléments permettent de se familiariser avec une langue relativement structurée qui intervient dans la plupart des relations avec *soto*. Cet ordre ne permet que très peu d'effleurer les extrémités du tableau 1 ci-dessous, à savoir les conversations orales familières ou les écrits très soutenus.

Cependant, l'enseignement d'une langue ne se fait pas de manière unilatérale de l'enseignant vers les élèves, et très souvent les apprenants apportent avec eux dans la salle des classes des connaissances culturelles et/ou linguistiques. En japonais, beaucoup d'élèves se sont familiarisés avec la culture du Japon à travers sa *Pop culture*, dont les manga, dessins animés ou autres séries télévisées qui sont accessibles en traduction française ou en langue originale sur Internet. Cette langue originale est bien souvent un japonais décousu utilisé dans la couche *uchi*, en décalage avec le japonais utilisé et enseigné dans la classe. Ceci permet en partie de pallier le manque de diversité linguistique en classe, mais apporte aussi son lot de difficultés : les élèves n'ont que rarement conscience des différences d'usage de la langue orale et écrite, ainsi que des niveaux de politesse sur lesquels repose la langue japonaise, et ne comprennent pas toujours pourquoi on sanctionne l'utilisation de certaines formes qu'ils ont découvertes dans une série télévisée puis retenues avec anticipation. En cours de japonais, il est donc primordial de replacer telle variation linguistique, et en particulier le japonais déstructuré de l'oral dans son contexte d'utilisation : envers des personnes proches uniquement, qui sont rarement les interlocuteurs privilégiés des élèves de collège ou lycée qui apprennent le japonais, ni le cadre de l'enseignement de la langue (le milieu scolaire, une reproduction de la société à plus petite échelle, donc un milieu *soto*), ni l'objectif de l'apprentissage dispensé en classe. En effet, la langue doit permettre aux élèves d'agir en tant

qu'acteur social, et pour s'adapter à un champ d'interlocuteurs le plus vaste possible, la forme polie en *desu / masu* reste une solution plus que convenable.

Néanmoins, la connaissance même passive de variations est nécessaire à l'intégration dans la société. Par exemple, Koyano (2007) explique que des apprenants de japonais, en particulier de jeunes adultes, même de niveau avancé, peuvent rencontrer des difficultés à créer des liens amicaux avec des locuteurs natifs à cause de l'utilisation systématique du registre poli, qui est perçu par ces derniers comme distant. De plus, comme évoqué ci-dessus, les *yakuwarigo*, comme les variations diageniques ou des expressions dialectales caricaturés, sont omniprésents dans les médias et productions littéraires, et ces derniers seront forcément rencontrés lors d'activités de compréhensions écrite ou orale en classe.

Faisons remarquer que ces variations, poussées à l'extrême, peuvent faire naître un sentiment d'insécurité linguistique chez les locuteurs, quand il y a « discordance [entre performance et auto-évaluation] » (Gadet 2007 : 29), c'est-à-dire que le locuteur utilise des formes qu'il pense ne pas être légitimes au regard d'une norme fictive qu'il imagine être celle que l'on attend. Les locuteurs des classes sociales défavorisées, en situation de plurilinguisme ou les apprenants d'une langue étrangère ont plus particulièrement tendance à sous-évaluer leurs productions langagières. L'insécurité linguistique peut donner lieu à des formes d'hypercorrection, par exemple, l'utilisation en français d'un subjonctif à la place d'un indicatif après « après que » pour faire écho à la construction « avant que » qui appelle un subjonctif. Inversement, le purisme linguistique est un comportement social et individuel qui se traduit chez les locuteurs par un rejet plus ou moins important des variations, car celles-ci entraîneraient la dépréciation de la langue. Ce comportement est lié à une peur du changement qui accentue les hiérarchisations sociales et peut donner lieu à des conduites « glottophobes<sup>5</sup> », c'est-à-dire discriminantes ou haineuses vis-à-vis de certaines formes langagières, et vis-à-vis de l'autre à travers sa langue. En japonais, le langage des jeunes serait ainsi tout particulièrement déprécié par la

---

<sup>5</sup> BLANCHET Philippe, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel, 2016, 192p.

société et réduit à un « élément perturbant la langue [standard] » (Koyano 2007 : 39).

Trouver le bon dosage dans la quantité de japonais « standard » et de japonais « naturel » est probablement un des principaux rôles de l'enseignant. En classe de japonais, même si la langue enseignée est plutôt proche d'une langue écrite structurée « passe-partout », il est important de faire remarquer le haut degré de dépendance au contexte de la langue japonaise, et ce que représente l'utilisation de formes orales relâchées : une complicité, une relation intime avec son interlocuteur qui permet à l'échange de reposer sur de l'implicite. L'objectif ultime de l'apprentissage de la langue (et de la culture) japonaise étant de permettre aux élèves d'évoluer dans la société japonaise tout en respectant ses valeurs et ses codes culturels. Dans quelle mesure les référentiels permettent-ils d'aider l'enseignant dans ses choix et d'accomplir cet objectif ?

## **b) Les référentiels du japonais langue vivante**

### **1. Le Cadre européen commun de référence pour les langues et l'approche actionnelle**

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est un outil conçu par le Conseil de l'Europe en 2001 pour unifier l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes en Europe autour de nouveaux objectifs et méthodes d'enseignement. En plus de servir de base à l'élaboration des programmes de langues vivantes ou des manuels, il « définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage » (CECRL 2001 : 9). Il distingue six niveaux : A1 et A2 (niveaux élémentaires), B1 et B2 (niveaux indépendants), et C1 et C2 (niveaux avancés). A la fin du lycée, « les élèves sont censés atteindre respectivement [un niveau] B2 pour la LV1, B1-B2 pour la LV2 et A2-B1 pour la LV3. » (MEN 2008a : 6). Sa particularité est de s'appliquer à toutes les langues vivantes étrangères enseignées en Europe, même si son influence s'étend aujourd'hui à d'autres continents, notamment l'Asie, et le Japon qui a intégré ses

recommandations dans ses propres programmes d'enseignement du japonais langue étrangère pour les apprenants du monde entier, par le biais de la Fondation du Japon, une institution japonaise indépendante chargée de promouvoir la langue et la culture japonaise dans le monde entier<sup>6</sup>.

Une des compétences définies par le CECRL est la compétence langagière, divisée en trois composantes : linguistique (savoir-faire relatifs à la dimension systématique de la langue), pragmatique (utilisation d'une langue fonctionnelle dans l'interaction), et sociolinguistique, définit comme suit :

La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. (CECRL 2001 : 18)

Il s'agit donc de savoir utiliser la langue dans une dimension sociale. En plus d'une langue standard, il est demandé à l'apprenant de connaître et de maîtriser des variations, quand celles-ci sont nécessaires à la communication. Le CECRL insiste notamment sur la connaissance de variations diatopiques (dialecte et accent) ou diaphasiques (différences de registres), mais on pourrait y ajouter les variations diagéniques, diachroniques ou même diamésiques.

Le degré de connaissances sociolinguistiques attendu chez l'apprenant varie en fonction de son niveau. « Dans les premières phases de l'apprentissage (disons jusqu'au niveau B1), un registre relativement neutre est approprié, à moins de raisons impératives » (ibid. : 94) est attendu. En revanche, la place accordée à la variation devient plus importante à partir du niveau B2, puisqu'on attend de l'apprenant qu'il « [puisse] s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. » (ibid. : 95). Les niveaux C1 et C2 vont jusqu'à évoquer les expressions idiomatiques et dialectales et leurs implications socioculturelles.

---

<sup>6</sup> JAPAN FOUNDATION, « About us », consulté le 11 mars 2018.  
<http://www.jpf.go.jp/e/about/index.html>

La compétence sociolinguistique inclut également la capacité à pouvoir identifier son interlocuteur (origines sociale, régionale, nationale, professionnelle) à travers les formes linguistiques qu'il utilise. Cela sous-entend une maîtrise de la variation lexicale, grammaticale, ou encore phonologique.

Si la dimension sociale est aussi présente dans la compétence langagière, c'est parce que le CECRL s'attache à définir la langue comme « un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales. » (MEN 2008a : 5). L'apprenant devient alors un « acteur social », et on parle d'approche actionnelle puisque la langue est reliée à l'action. Les actes de paroles permettent d'accomplir ces tâches à l'intérieur de domaines personnel, public, professionnel ou encore éducationnel, proches de l'apprenant mais qui nécessitent une adaptation de la langue au contexte. Ainsi, chaque domaine fait intervenir des situations, qui sont soumis à des conditions ou des contraintes, notamment sociales :

nombre d'interlocuteurs et la familiarité qu'ils ont entre eux – statut relatif des participants (pouvoir et solidarité, etc.) – présence/absence de public ou d'oreilles indiscretes – nature des relations entre les participants (par exemple, amitié/inimitié, coopération). (CECRL 2001 : 42)

Le changement de registre de langue, l'utilisation d'expressions orales plutôt qu'écrites sont alors autant de changements nécessaires à la réalisation de la tâche.

Il y a donc une cohérence entre la nouvelle perspective dans laquelle est ancrée la langue, et les composants de la compétence langagière du CECRL. Les apprenants sont devenus des acteurs sociaux, qui doivent connaître si ce n'est maîtriser des variations ou changements inhérents à la langue, afin de pouvoir accomplir pleinement les tâches qui leur sont demandées par la société dans laquelle ils évoluent. Ceci est permis grâce à la compétence sociolinguistique : il est possible de varier les registres de politesse ou d'introduire une langue plus naturelle en classe afin de savoir utiliser la langue dans sa dimension sociale

Voyons à présent comment les programmes de langues vivantes conçus par le ministère de l'Éducation nationale, et en particulier ceux de japonais, se sont appropriés ce nouveau cadre de référence.

## 2. Les programmes du ministère de l'Éducation nationale

En 2008, les programmes du japonais pour le palier 1 et le palier 2 sont rendus publics. Si la notion de « palier » n'est plus utilisée aujourd'hui au profit des notions de « cycle », ces programmes servent encore de référence pour le japonais<sup>7</sup>. Le niveau A1 est attendu en langue vivante à la fin du palier 1, le niveau B1 pour la LV1, A2 pour la LV2 ou la LV3 à la fin du palier 2. Le CECRL et ses nouveaux objectifs communicationnels sont adoptés en août 2005 par le ministère de l'Éducation nationale (MEN). Cela se traduit par une priorité « donnée à la pratique de la langue orale, dès les débuts de l'apprentissage » (MEN 2008a : 5) et par « l'acquisition de compétences effectives dans chacun des champs d'apprentissage : compréhension et expression à l'oral comme à l'écrit, interaction orale ». (ibid. : 15). On comprend cependant qu'en japonais, on ne pourra pas entrer dans la langue en introduisant d'abord des formes déstructurées caractéristiques de l'oral. D'ailleurs, il est explicitement indiqué que l'objet de l'enseignement est « le japonais standard (*hyōjungo*). » (ibid. : 16). Qu'en est-il alors de la place accordée aux variations ? Il faut attendre le milieu du palier 2 pour que la variation soit évoquée : « les élèves apprendront une langue plus naturelle (...), précise et nuancée [qui] constituera un axe de travail prioritaire de la deuxième partie du palier 2. » (MEN 2008b : 19). C'est bien au palier 2 que l'on commence par exemple à aborder les formes de l'explication et de l'argumentation, qui nécessitent une grande maîtrise des nuances de la langue, afin de pouvoir convaincre ou persuader son interlocuteur.

---

<sup>7</sup> Le palier 1 regroupait les années de 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> et le palier 2 les années de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, alors que la 6<sup>ème</sup> est à présent rattachée au cycle 3, et les années de 5<sup>ème</sup>, 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> constituent le cycle 4, à la suite de l'arrêté du 9 novembre 2015 dans le cadre de la réforme du collège. Le palier 1 peut encore être utilisé comme référentiel aujourd'hui pour les deux premières années d'apprentissage d'une langue vivante (6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> pour la LV1, 5<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> pour la LV2, ou 2<sup>ème</sup> et 1<sup>ère</sup> pour la LV3), tandis que le palier 2 s'applique aux deux années suivantes (fin 3<sup>ème</sup> pour la LV1, fin 2<sup>ème</sup> pour la LV2, et dépasse la T<sup>ème</sup> pour la LV3).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 », consulté le 11 mars 2018.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=95184](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184)

De plus, on retrouve dans les référentiels plusieurs allusions aux différences entre les tournures orales et écrites, qui reconnaissent donc l'existence de variations au sein de la langue : « L'interaction écrite diffère de l'interaction orale parce qu'elle donne généralement au récepteur du message (lecteur dans ce cas) davantage de temps pour élaborer sa réponse. » (ibid. : 12) On regrette cependant que ces variations ne soient illustrées dans les référentiel que par de trop timides exemples. On peut citer par exemple la particule *toka* d'énumération, principalement utilisée à l'oral vis-à-vis d'interlocuteurs proches, et l'exemple qui l'accompagne :

(2) *Sushi toka, tempura toka, shabushabu toka, iroiro tabeta koto ga arimasu.* « J'ai déjà goûté plein de choses, des sushis, des tempura, du shabushabu, etc. »

Ainsi, bien que l'utilisation de *toka* rende la conversation moins soutenue, on regrette que l'exemple ne présente pas une ellipse de la particule *ga* qui aurait été tout à fait acceptable et aurait rendu l'exemple plus naturel.

Ainsi, la variation diamésique rentre dans la composante sociolinguistique du CECRL, lui-même repris dans les programmes de japonais langue vivante. Nous pouvons, et il est même primordial, d'introduire le japonais « naturel », ses oppositions entre oral et écrit, ses stéréotypes langagiers extrêmes ou même quelques salutations en japonais dialectal, en classe. Cependant, en concordance avec le CECRL, la variation ne commence à être abordée qu'au milieu du palier 2, là où la compétence sociolinguistique lui donne toute son importance à partir du niveau B1-B2. On comprend implicitement que les contraintes matérielles (volume horaire) donnent priorité au japonais de *soto* et donc à une langue « standard », plus facile à enseigner grâce à sa grammaire structurée, mais il est tout de même regrettable que ces formes variationnelles soient si absentes du palier 1.

Dans la partie suivante, nous allons analyser la représentation de la variation diamésique dans trois séries de manuels de japonais d'approches méthodologiques différentes : en quelle quantité, sous quelle(s) forme(s), dans quelle progression la variation est-elle présentée aux apprenants de niveau débutant à intermédiaire / avancé ?

## II. La variation diamésique en classe

### a. La forme conclusive négative polie

En japonais, la forme conclusive négative atemporelle polie des prédicats se construit de la façon suivante :

Tableau 3 : Construction de la forme conclusive négative atemporelle polie

Prédicats	Forme affirmative	Forme négative
Nom (N) et qualificatif en -na (Q-na)	N / Q-na + <i>desu</i>	N / Q-na + <i>dewa arimasen</i>
Qualificatif en -i (Q-i)	Q-i + <i>desu</i>	Q-i + <i>ku arimasen</i> (le -i final du qualificatif est remplacé par <i>ku</i> ) ou Q-i + <i>kunai desu</i> (le -i final du qualificatif est remplacé par <i>ku</i> )
Verbe du 1 <sup>er</sup> groupe (V1) et verbe du 2 <sup>ème</sup> groupe (V2)	V1 : verbe à la base en -i + <i>masu</i> V2 : radical du verbe + <i>masu</i>	V1 : verbe à la base en -i + <i>masen</i> V2 : radical du verbe + <i>masen</i>

En fonction du prédicat, la construction de la forme négative est différente, même si l'on retrouve une constante : le suffixe *-masen* qui indique la négation polie est utilisé par tous les prédicats. Pour les qualificatifs en -i, il existe une deuxième option en *-kunai desu*, où *-kunai* est la forme négative neutre à laquelle on a ajouté l'élément *desu* de politesse. Cette deuxième forme est la plus répandue, à l'oral comme à l'écrit, alors que la forme en *-masen* sera davantage utilisée à l'écrit.

À l'oral, il arrive cependant que ces formes subissent les variations suivantes :

Tableau 4 : Variations de la forme conclusive négative atemporelle polie à l'oral

Prédicats	Forme négative
Nom (N) et qualificatif en -na (Q-na)	N / Q-na + <i>ja arimasen</i> ou N / Q-na + <i>ja nai desu</i>

Qualificatif en -i (Q-i)	Pas de changement
Verbe du 1 <sup>er</sup> groupe (V1) et verbe du 2 <sup>ème</sup> groupe (V2)	V1 : verbe à la base en -a + <i>nai desu</i> V2 : radical du verbe + <i>nai desu</i>

Les changements consistent en la contraction de *dewa* en *ja* pour les noms et les qualificatifs en -na, et en l'utilisation de la forme *-nai desu* à la place de *-masen* pour les verbes. Cette forme en *-nai desu*, qui ressemble beaucoup à la forme en *-kunai desu* des qualificatifs en -i, provient comme ces derniers de la forme négative atemporelle neutre des verbes, à laquelle on a ajouté l'élément *desu* du registre poli. Cette forme en *-nai desu* est donc à mi-chemin entre le registre poli et le registre neutre, et même si celle-ci tend à se légitimer à l'écrit notamment en situation d'interaction, il s'agit avant tout d'une construction orale que l'on utilise en milieu *soto* dans des situations décontractées, à la différence de la forme en *-kunai desu* des qualificatifs en -i qui est devenue « passe-partout ».

En classe, nos élèves utilisent abondamment la forme en *-ja arimasen*, et parfois en *-nai desu* pour les verbes. Si ces formes sont tout à fait légitimes à l'oral (l'utilisation systématique de *-nai desu* pourrait néanmoins poser problèmes), qu'en est-il à l'écrit ? La forme *-ja arimasen* devient par exemple problématique lorsque les élèves ne parviennent pas à faire le lien avec la forme originale *-dewa arimasen*. En effet, certains ont rencontré des difficultés à remplir le tableau suivant (présenté avec les caractères japonais en classe) :

Tableau 5 : déclinaisons des prédicats à l'atemporel et au passé polis

	<i>oishikunai desu</i>		
		<i>yokatta desu</i>	
			<i>kirei dewa arimasen deshita</i>
<i>kantan desu</i>			
	<i>ame dewa arimasen</i>		

Des élèves ont ainsi à plusieurs reprises ouvertement posé la question : « *Dewa*, c'est la même chose que *ja* ? ». D'autres ont rempli la 2<sup>ème</sup> et la dernière colonnes du tableau en majorité avec la forme *-ja arimasen (deshita)*, ou ont jonglé entre les

deux, ce qui nous laisse supposer deux choses : soit les élèves ont compris la différence entre les deux formes et maîtrisent la construction des deux avec succès ; soit ils ont écrit inconsciemment la forme qu'ils ont mémorisé, sans distinguer *-ja* et *-dewa*. Nous avons aussi relevé la forme *kirei janai desu* (3<sup>ème</sup> ligne 2<sup>ème</sup> case), qui est une double variation de la forme *kirei dewa arimassen* : *-dewa* contracté en *-ja*, puis *-arimassen* contracté en *-nai desu*. Cette forme, qui existe aussi à l'oral, est « dangereuse » pour les élèves : étant très proche de la forme négative des qualificatifs en *-i*, les élèves risqueraient de confondre les déclinaisons de ces deux groupes, alors que ceux-ci ne fonctionnent pas du tout de la même façon. Nous avons donc compté faux cette réponse, estimant qu'il s'agit plutôt d'une expression entendue à l'oral et retenue telle qu'elle, sans en comprendre les mécanismes.

Quant à la forme en *-nai desu*, comment « corriger » un élève qui écrit dans sa courte rédaction :

(3) *Muzukashii kamoshirenai desu ga, takoage toka karuta nado no asobi o nihongo de asobitai desu.* « C'est probablement difficile, mais j'aimerais faire du cerf-volant ou jouer au jeu de cartes *karuta* en utilisant la langue japonaise. »

S'il est primordial de faire remarquer que *kamoshirenai desu* est une forme orale de *kamoshiremasen* et n'est pas la « norme » à l'écrit, faut-il pour autant pénaliser l'élève qui montre une aisance dans le maniement de la langue japonaise ? Alors que dans le reste de la rédaction, la forme en *-masen* est utilisée, comment interpréter cette soudaine utilisation de la forme en *-nai desu* ? Comme un « essai » afin de vérifier si cette forme est acceptable à l'écrit, donc une décision consciente ? Ou comme une utilisation inconsciente d'une expression que l'élève aurait découverte et retenue telle quelle, puisque l'expression modale *kamoshiremasen* n'a pas encore été vue en classe ? Ce travail n'étant pas noté, ces élèves en question n'ont pas été pénalisés, mais nous leur avons fait remarquer qu'il s'agissait d'une forme orale. Nous avons préféré ne pas évoquer le point devant la classe entière, même s'il aurait pu être intéressant de l'évoquer afin de mettre en garde, afin de ne pas créer de confusions chez les camarades qui n'auraient pas connaissance de cette forme en *-nai desu* (une large majorité). En effet, la forme en *-nai desu* des verbes est proche de la forme en *-kunai desu* des qualificatifs en *-i*, et on remarque une tendance chez les apprenants à éviter la

forme en *-masen* une fois connaissance de cette forme en *-nai desu* dans un souci de simplification de la langue : *-ja nai desu* pour les noms et qualificatifs en *-na*, *-kunai desu* pour les qualificatifs en *-i*, et *-nai desu* pour les verbes. L'utilisation de la forme en *-masen* disparaît alors totalement, alors que celle-ci est moins restrictive et connotée que *-nai desu*. Néanmoins, l'utilisation de la forme en *-nai desu*, qui reste une forme polie, témoigne d'une maîtrise approfondie de la langue, notamment des variations diachroniques ou diaphasiques, et il en ressort une langue plus naturelle par rapport à l'utilisation traditionnelle et figée de la forme en *-masen*. De plus, afin de ne pas alourdir la construction de la forme négative atemporelle polie, nous évoquons peu en classe la forme en *-ku arimasen* des adjectifs en *-i*. Pourtant, il serait peut-être pertinent de mettre l'accent sur cette forme, afin de montrer que tous les prédicats possèdent bien une forme négative en *-masen*, ce qui pourrait peut-être permettre de réduire l'utilisation de *-nai desu* pour les verbes et les qualificatifs en *-na*, par assimilation avec la forme négative des qualificatifs en *-i*.

## **b. L'ellipse des particules**

L'ellipse des particules est une variation qui se produit particulièrement à l'oral (hormis quelques exceptions, dont les ellipses dans les titres de journaux dues à des contraintes de place), et qui dépend avant tout du contexte d'énonciation. Il semblerait que l'absence de particule (notamment des particules casuelles) assouplisse le niveau de la langue, et témoigne de l'existence d'une certaine proximité entre le locuteur et l'interlocuteur : puisque les liens syntaxiques deviennent moins facilement identifiables, le discours repose sur de l'implicite qui requiert une participation active de l'interlocuteur pour interpréter les sous-entendus et les non-dits. De ce fait, Nakajima (2011) explique que l'absence de particule rend le japonais plus naturel dans les conversations quotidiennes ; cette variation est donc utilisée avant tout dans des environnements *uchi*. Cependant, bien que cette variation soit surtout attestée dans des conversations spontanées et déstructurées, elle peut être observable dans des cadres officiels comme des réunions de travail. L'ellipse de la particule casuelle *o* (objet du prédicat) est par ailleurs très fréquente lorsque les *keigo* sont utilisés. De plus, la quantité d'implicite est modulable par le

locuteur en fonction du but et des objectifs de l'échange, ou de l'effet que l'on cherche à produire. Le choix de la langue utilisée est particulièrement important pour le développement de la relation entre deux individus, et l'omission des particules est un moyen grammatical simple d'assouplir le niveau de la langue et de construire des conversations plus détendues caractéristiques des relations de *uchi* (Koyano 2007).

Dans les premières années d'apprentissage de la langue japonaise, l'enseignement des particules grammaticales est primordial : n'ayant pas d'équivalent direct en français, ces particules, nécessaires à la construction de la phrase, doivent être maîtrisées rapidement et correctement afin que les élèves puissent produire des énoncés intelligibles. Et les difficultés sont nombreuses : la place des particules (l'ordre des syntagmes grammaticaux n'est pas fixe dans la phrase japonaise, et ce sont les particules placées à la fin de chaque syntagme qui permettent de comprendre les liens logiques entre ces groupes et le prédicat), les particules qui ont plusieurs fonctions (*de* pourra servir à indiquer entre-autre un moyen de déplacement, ou le cadre d'une action), ou plusieurs particules qui indiquent une même fonction (*o* et *ga* qui peuvent servir à introduire un objet). Comment donc trouver le bon dosage entre l'utilisation systématique des particules, afin de permettre leur bonne acquisition, et permettre quelques ellipses afin de rendre la langue japonaise plus naturelle ?

En classe, le japonais que nous utilisons à l'oral comporte très fréquemment des ellipses de particule, comme dans les cas suivants :

(4) *Shitsumon ø, arimasu ka.* « Est-ce qu'il y a des questions ? »

(5) *Shitsumon ø, wakarimasu ka.* « Vous comprenez la question ? »

Ces deux cas comportent chacun une ellipse (indiquée par  $\emptyset$ ) de la particule *ga* de l'objet. Alors que ces interactions orales avec les élèves permettent d'introduire du japonais naturel, l'effet est double : certains élèves n'ayant pas encore de bases grammaticales solides, ou ne maîtrisant pas encore les différences de registres oral/écrit, ont ainsi répondu dans un exercice, qui consistait à indiquer la bonne particule (ou utiliser  $\emptyset$  si aucune particule n'était nécessaire) dans les parenthèses :

(6) *Taigo (ø) wakarimasu ka.* « Vous comprenez le thaïlandais ? »

Le prédicat requiert la particule *ga*, mais dans cette construction, l'ellipse de la particule pourrait tout à fait être acceptable si le contexte d'énonciation le permet. Comme plusieurs élèves ont proposé  $\emptyset$  comme réponse, et tout particulièrement pour cette phrase, nous supposons que l'input du japonais en classe, et notamment des exemples (4) et (5) ci-dessous, a influencé leur réponse. Comment donc évaluer l'élève ? Celui-ci a été attentif en classe et sait que la particule n'est pas nécessaire pour cette phrase en particulier, mais nous ne pouvons pas vérifier s'il sait que la particule peut être utilisée, ni de quelle particule il s'agit, ni s'il connaît les règles et contextes des ellipses de particule. Cette phrase a ainsi entraîné une explication en classe entière sur l'utilisation des ellipses de particules. Ces dernières sont d'ailleurs abordées fréquemment au troisième trimestre en classe de 1<sup>ère</sup> LV3 car les élèves découvrent de nombreuses formes neutres des prédicats (notamment la forme négative *-nai*), nécessaires à des constructions grammaticales particulières mais aussi utilisées dans des conversations décousues et familières dont les ellipses de particule sont friandes.

En revanche, l'omission de particules lors de travaux de rédaction écrits est plus problématique, car la production est contextualisée : à l'écrit l'interlocuteur n'est pas défini, et les liens syntaxiques doivent être apparents pour que la pensée de l'auteur soit correctement interprétée par le lecteur. Dans les productions des élèves suivantes, nous avons signalé sur leur copie l'oubli de particule avec une croix :

(7) *Soshite, ichigatsu tsuitachi no asa wa ozōni ø tabetai desu.* « De plus, le matin du premier janvier, je voudrais manger du zōni. »

(8) *Shin.nen no yoru, kazoku ø NHK o miru.* « La nuit de la nouvelle année, je regarderai la chaîne de télévision NHK avec ma famille. »

Si en (7) l'ellipse de la particule *ga* de l'objet pourrait être acceptable, en (8) la particule *de* oubliée par l'élève ne pourra jamais être omise. Mauvaise maîtrise de l'ellipse ou simple oubli de particule ? Difficile d'évaluer la production sans pouvoir en discuter avec l'élève. Une des difficultés qui se cache donc derrière l'utilisation de l'ellipse des particules, et des autres variations à plus grande échelle, est pour le professeur qui évalue l'élève : il n'est pas possible de vérifier

systématiquement si l'ellipse a été utilisée consciemment par l'élève (des recherches auprès de locuteurs natifs ont d'ailleurs montré qu'il s'agissait d'un phénomène plutôt inconscient), et si l'élève saurait retrouver la particule qu'il a omise. Il est néanmoins possible d'être plus souple dans les niveaux supérieurs lorsque les élèves ont acquis des bases grammaticales plus solides, même si l'on se retrouve face à un paradoxe : en LV2 ou LV1, les élèves sont évalués au baccalauréat sur des épreuves de compréhension orale et d'expression écrite. La langue écrite est donc travaillée activement en classe, tandis que l'on pourrait se limiter à une introduction passive de cette variation qui pourrait être utile pour la compréhension orale. En LV3, même si l'examen est un entretien oral, le contexte ne permet pas d'employer l'ellipse (milieu *soto*) et l'examineur pourrait douter de la bonne maîtrise des particules par l'élève.

Enfin, Noda (2001) met en garde sur l'introduction de l'ellipse des particules en classe de japonais : les apprenants qui découvrent les omissions de particules peuvent réagir de deux façons inverses, soit en usant et abusant de ces ellipses, soit en la rejetant totalement si elle est introduite trop tôt car elle pourrait déstructurer les règles normatives de la langue que l'apprenant s'est construit. L'interlangue des apprenants n'étant pas stables, surtout en début d'apprentissage, il insiste sur la quantité d'ellipses introduites en classe qui est à doser prudemment.

### **c. Le cas des élèves « franco-japonais »**

Dans tous les niveaux auxquels nous enseignons, nous sommes confrontés au cas des élèves ayant déjà été en contact avec la langue japonaise avant de commencer l'apprentissage de la langue en classe, à travers l'un ou les deux parents qui sont locuteurs natifs de la langue (pour des soucis de place, nous les appellerons ici les élèves franco-japonais, même si ce n'est pas toujours le cas). Ces élèves arrivent donc avec des connaissances, parfois très superficielles, d'autres fois très approfondies, sur la langue et la culture japonaises : certains sont nés et ont vécu au Japon, d'autres n'ont jamais fait de japonais à l'école avant la 1<sup>ère</sup> LV2, ou suivent le japonais en LV3 sans avoir de facilités par rapport à leurs camarades francophones grand débutants. Dans la plupart des cas néanmoins, ces élèves ont été ou sont en contact régulièrement

avec la langue japonaise, une langue naturelle qui ne ressemble pas toujours à la langue enseignée en classe. En effet, rappelons que l'enseignement du japonais langue étrangère commence presque systématiquement par l'apprentissage d'une forme conclusive polie « passe-partout », utilisable aussi bien à l'oral qu'à l'écrit en milieu *uchi* et *soto*. Au fur et à mesure que l'apprentissage progresse, les apprenants enrichissent leur interlangue avec des expressions plus familières, quand on introduit notamment la forme neutre des verbes nécessaires à la construction des propositions déterminantes (subordonnées), ou des *keigo* afin de varier le niveau de politesse linguistique.

En revanche, ces enfants nés au sein de famille où le japonais est utilisé n'ont pas besoin de cette forme polie en *desu/masu* : la langue est d'abord utilisée à la maison dans un milieu *uchi*, et surtout à l'oral. Ces élèves commencent donc l'acquisition de la langue par une langue très décousue, avec un registre de langue remplie d'expressions caractéristiques du langage enfantin, et sont très peu en contact avec l'écrit. Quand ils arrivent à l'école en classe de japonais, il se produit alors un décalage entre leur capacité en expression orale, limitée très souvent au seul registre familial mais qui permet quand même de s'exprimer et de se faire comprendre par un large public, même si les codes sociolinguistiques ne sont pas respectés, et leur capacité en expression écrite, parfois inexistante si les syllabaires graphiques de base (*hiragana* (平仮名) et *katakana*) n'ont jamais été appris. Parfois, les syllabaires et les sinogrammes (*kanji*, 漢字) ont été vus de manière passive, ce qui a permis à ces élèves de s'habituer à voir et lire quelques textes en japonais, mais c'est avant tout leur capacité en compréhension orale qu'il faut souligner : certains élèves tendent vers un niveau B1 voire B2 en 1<sup>ère</sup> LV2, alors que l'expression écrite ne dépassera pas le niveau A2. Ces élèves ont donc emmagasiné inconsciemment des connaissances passives grâce à l'input de la langue à la maison avant le début de l'apprentissage du japonais en classe, qui leur apportent des facilités dans les capacités de réception, mais aussi la fâcheuse illusion de « savoir parler » japonais, alors que l'usage de leur langue en dehors du cadre familial est en réalité très souvent limité.

Face à cette situation, l'apprentissage du japonais en classe sera différent que pour leurs camarades qui commencent de zéro. Le premier objectif est avant tout de leur faire comprendre que le japonais qu'ils parlent, parfois très

bien, n'est pas la norme ni en classe, ni à plus grande échelle dans la société japonaise en milieu *soto*. Cette prise de conscience est parfois difficile, car l'usage du japonais pour ces élèves se limitent au quotidien au cadre familial : pourquoi apprendre « des variations » qui ne me serviront que très rarement ? Souvent élevés à l'étranger, ils ne connaissent pas les ajustements linguistiques qui suivent les codes culturels de la société japonaise : dès l'école primaire, et en particulier au collège au Japon, on introduit des *keigo* à l'école, comme la forme en *desu/masu*, mais aussi quelques verbes honorifiques, qui font partis du japonais naturel, et qui sont nécessaires à l'évolution des élèves à l'extérieur du cadre familial. De plus, ces élèves franco-japonais sont pour la plupart du temps mélangés avec des élèves grands débutants, et subissent parfois le regard de leurs camarades : leur participation en classe est souvent en décalage par rapport aux attentes, comme dans le cas suivant :

(9) *Ki ga arimasu.* « Il y a des arbres. »

(10) *Ki ga tatte imasu.* « Des arbres se dressent devant nous. / Il y a des arbres. »

Alors que le but de l'exercice était de travailler le verbe d'existence *arimasu* en décrivant une image, un élève franco-japonais a proposé une phrase tout à fait adéquate au contexte, d'ailleurs plus naturelle, grammaticalement correcte mais n'a pas respecté les consignes, et a par la même occasion déstabilisés ses camarades en utilisant une forme linguistique difficile (aspect résultatif de l'expression aspectuelle *-te imasu*). Ces élèves, qui souvent s'ennuient car le travail en classe n'est pas stimulant par rapport à leurs compétences, sont souvent mis à contribution pour aider leurs camarades en difficultés : si l'activité leur plait dans la plupart des cas, c'est aussi un travail intéressant car il les oblige à faire un retour sur leurs connaissances afin de trouver les mots pour expliquer quelque chose qui est pour eux intuitif. Inversement, cet ennui peut parfois entraîner une démotivation, surtout quand les élèves francophones obtiennent de meilleurs résultats et semblent progresser plus facilement, car ils apprennent la langue dont ils ont besoin pour répondre aux questions qu'on leur pose.

Nous n'avons pas la place d'évoquer toutes les variations, ou caractéristiques du japonais naturel qui peuvent poser problèmes en classe, mais en voici quelques-unes avec des exemples que nous avons pu entendre et relever :

- l'utilisation des formes conclusives neutres en milieu *soto* ;

(11) *Oboetenaikedo...* « Je ne me rappelle plus. »

- le manque de cohérence dans les formes suspensive ou conclusive (*-mashite, -te,* et *-ari*, dans un même discours) ;

- la forme conditionnelle en *-tara* à la place de *-te kara* ;

(12) *Ryôri to heya no katadzuke ga owattara, heya o kawaiku shimasu.*  
« Après avoir terminé la cuisine et le rangement de ma chambre, je la décorerai. »

- l'utilisation de *-te* ou *-tte* à la place de la particule *-to* ;

(13) *Tteiu kimochi ga arimasu kedo...* « J'ai l'impression que... »

- l'utilisation de vocabulaire enfantin (*datte*) ;

- l'utilisation de formes orales à l'écrit (particule *toka, -tari suru* au lieu de *-tari -tari suru*) ;

- contractions orales (*-chau* au lieu de *-te shimau, -toku* au lieu de *-te oku, -teru* au lieu de *-te iru, -nakya* au lieu de *-nakereba, ranuki kotoba*, etc.) ;

(14) *Nijûnin gurai kuru node, takusan ryôri o tsukuranakucha ikemasen.* « Vingt personnes vont venir, il va donc falloir que je cuisine beaucoup de choses. »

- ellipses de particules ;

(15) *Chokorêto o ichimai tabete shimaimashita.* « J'ai mangé toute une tablette de chocolat. »

- absence de mots de liaison, discours déstructuré.

Comme pour le cas de *-ja arimasen* évoqué plus haut, ces élèves ont parfois des difficultés à faire le lien entre la forme contractée et la forme originale, par exemple pour l'auxiliaire *-te oku*. Alors que les élèves sont restés muets devant la question « à quoi sert *-te oku* ? », les mains levées se sont bousculées pour donner des exemples d'utilisation de *-toku*. Régulièrement, il s'agit donc de décomposer linguistiquement les expressions contractées qu'ils utilisent afin de leur expliquer l'équivalence entre les deux formes, car visuellement les formes originale et contractée sont parfois très différentes. Un des cas auquel nous sommes régulièrement confronté est celui du phénomène de *ranuki kotoba* (ら抜き言葉, « mot dont *-ra* a été omis »). Afin d'exprimer une capacité physique ou

une possibilité, on rajoute le suffixe *-reru* au radical des verbes du 1<sup>er</sup> groupe : *yomu* (lire) devient *yomeru* (pouvoir lire), et le suffixe *-rareru* au radical des verbes du 2<sup>ème</sup> groupe : *taberu* (manger) devient *taberareru* (pouvoir manger). Or pour les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe, il se produit depuis quelques dizaines d'années le phénomène de disparition du *-ra* (*taberareru* devient alors *tabereru*) afin de faire correspondre la forme finale à celle des verbes du 1<sup>er</sup> groupe.

(16) *Soshite sono kanji o mainichi nôto ni jukkai hodo kakereba machigai naku oboeremasu yo.* « Ensuite, si je pouvais écrire 10 fois le *kanji* dans mon cahier, j'arriverais à le mémoriser. »

Nous raccourcissons ici les explications linguistique et historique de ce phénomène pour nous concentrer sur l'usage de la forme : cette variation, qui se répand notamment en milieu *uchi* et dans le langage des jeunes, est encore considérée par une large majorité des locuteurs natifs japonais, notamment des plus âgés, comme une « destruction » (*hakai*, 破壊) de la langue japonaise (IORI 2003 : 66). Il y a donc un rejet très fort de cette forme, plus violent que pour la forme en *-nai desu*, ce qui permet moins de flexibilité en classe sur l'utilisation de la forme en *nuki*. Cependant, en plus de l'effet produit par l'utilisation de cette forme contractée, les élèves franco-japonais sont confrontés à une autre difficulté : la forme passive des verbes se construit avec ce même suffixe *-rareru*. Pour les verbes du 1<sup>er</sup> groupe, *-reru* vient s'ajouter à la base en *-a* des verbes : *yomu* devient *yomareru*, et pour les verbes du 2<sup>ème</sup> groupe, la construction est la même que pour le potentiel : *taberu* devient *taberareru*. Or, dans le cas du passif, ce phénomène de *ranuki kotoba* n'existe pas. Si l'utilisation du *ranuki* peut donc permettre de distinguer dans certains cas l'utilisation du potentiel et du passif, son utilisation est limitée, et les élèves franco-japonais devront dans tous les cas apprendre la forme en *-rareru*. Ce *ranuki* n'étant pas encore devenu la norme pour le potentiel, il est impératif que tous les élèves connaissent et maîtrisent cette forme de base, qui n'est pas des plus simples à construire. Il n'est pas toujours possible de reprendre ces élèves, qui ne peuvent pas non plus changer leur façon de parler et d'écrire du jour au lendemain. C'est donc un travail progressif et sur le long terme, qui met l'accent sur l'écrit afin de pallier les écarts avec l'oral : apprentissage des *kanji*, compréhensions et expressions écrites, etc.

#### d. L'influence du manuel *Daichi* utilisé en classe

Nous proposons ici de relever quelques éléments du manuel *Daichi*, que nous utilisons au Lycée Racine, qui nous semblent pertinents pour illustrer les exemples de variation diamésique développés ci-dessus, afin de mesurer l'influence du manuel sur la langue apprise par les élèves.

Le manuel est une version modernisée de la série de manuels *Minna no nihongo*, l'un des manuels les plus utilisés dans l'enseignement du japonais et qui reposait sur une approche très structurale de la langue. La série *Daichi* propose de « développe[r], en plus des bases en grammaire du japonais, une compétence communicative construite sur des situations réelles de la vie quotidienne ou de l'école, auxquelles sont confrontés les apprenants » (3A Network). Nous pouvons donc la situer entre une méthodologie audio-orale, qui met l'accent sur l'apprentissage de la grammaire et de la langue en dehors de situations réelles, et de l'approche communicative, qui donne de l'importance à l'oral et à l'utilisation de la langue en situations concrètes. Les unités sont construites autour d'un dialogue et de phrases d'exemples, suivis d'exercices majoritairement structuraux qui n'ont pas de consignes, ce qui provoque très souvent la confusion des élèves. La série ne dispose que de deux tomes : le premier est utilisé au niveau 2<sup>nd</sup>e LV3 et 1<sup>er</sup>e LV3 et le second en 2<sup>nd</sup>e LV2 et 1<sup>er</sup>e LV2.

Dès l'unité 1, on aborde cette forme polie en *desu/masu*, mais la seule forme négative proposée est en *-ja arimasen* :

(17) *An-san wa gakusei ja arimasen.* « An n'est pas étudiant. »

Il faut attendre la leçon 14 du manuel pour qu'une note explique qu'il existe aussi la forme *-dewa arimasen*, autrement les élèves sont systématiquement confrontés à la forme en *-ja arimasen*. Puis à la leçon 7, on introduit seulement la forme en *-kunai desu* pour les qualificatifs en *-i*, et *-ja arimasen* pour les qualificatifs en *-na*. La forme négative passée des adjectifs et des verbes souffre de la même restriction : *-kunakatta desu* exclusivement pour les adjectifs en *-i*

---

<sup>s</sup> 3A NETWORK, « 日本語初級 大地 シリーズ [Japonais débutant série *Daichi*] », consulté le 23 avril 2018. <http://www.3anet.co.jp/ja/143/>

(alors que la forme *-ku arimasen deshita* existe), et *-ja arimasen deshita* pour les adjectifs en *-na* et les noms.

Les dialogues sont écrits dans une langue relativement naturelle, avec l'utilisation de particules finales dès la leçon 6. Cet aspect authentique de la langue se poursuit dans l'utilisation systématique de la particule *o* pour les verbes au désidératif, alors que celle-ci est plutôt orale et qu'on attend avant tout l'utilisation de la particule *ga*, plus restrictive :

(18) *Mizu ga nomitai desu.* « Je voudrais boire de l'eau. »

(19) *Mizu o nomitai desu.* « J'aimerais quelque chose à boire. »

Nous pouvons relever à la leçon 13 l'introduction de l'expression modale explicative *no desu* à travers sa forme orale contractée en *n desu*. Cette tournure est très fréquemment employée à l'oral au début d'un échange, pour introduire une demande ou le thème de la conversation (dans l'exemple ci-dessous, on aimerait cuisiner mais on ne connaît peut-être pas la recette, ou on attend que notre interlocuteur nous donne son autorisation) :

(20) *Sukiyaki o tsukuritai n desu ga...* « J'aimerais faire un *sukiyaki*, mais... »

A la leçon 16, on introduit la forme conclusive affirmative neutre, nécessaire à la construction *koto ga dekimasu* (une autre façon d'exprimer le potentiel). En bas de la page, on découvre le symbole  qui précède le dialogue suivant :

(21) *Nani ka ø, taberu ? / Un, taberu.* « Tu manges quelque chose ? / Oui. »

On comprend que ce symbole signale l'utilisation d'un registre de langue familier ; en effet, on le retrouvera ensuite dans les pages du manuel pour signaler une langue décousue du milieu *uchi*. En plus de la forme conclusive, le reste de la phrase subit aussi des transformations : lexicales (*hai* est remplacé par *un*, « oui »), ellipse de la particule *o* (signalée par le symbole  $\emptyset$  rajouté par nos soins). Dans les pages suivantes, on relèvera dans cette catégorie des ellipses de *kudasai* qui indique l'impératif :

(22) *Osara ø, daidokoro e hakonde.* « Apporte les assiettes dans la cuisine »

Ponctuellement, on trouve ce symbole devant des exercices afin que les apprenants puissent manier ce registre de langue décontractée. Le manuel se concentre donc sur une langue orale relativement artificielle introduite par un dialogue au début de chaque unité, et quelques variations plus familières sont introduits par les petits personnages. Le fonctionnement est le même dans le 2<sup>nd</sup> tome du manuel : les phrases contenant des ellipses de particule ou des contractions ne sont presque toutes visibles que dans les exercices accompagnés du symbole :

(23) *Gohan ø, tsukuranakya.* « Il faut que je prépare à manger. »

(24) *Mada kimete nai.* « J'ai pas encore décidé. »

(25) *Kabuki o mi ni ikô tte.* « T'as dit qu'on irait voir du Kabuki. »

Le potentiel est introduit par la forme en *-rareru*, il n'est pas fait mention de la forme en *ranuki*. Les deux dernières leçons introduisent brutalement les *keigo* honorifiques et de déférence, donc des mots plus polis de *soto*.

Où est passé l'écrit ? Le manuel, construit à partir de l'approche communicative, repose sur une langue orale assez figée qui laisse peu de place aux « variations naturelles », notamment écrites. De plus, on retrouve la séparation entre la langue standard et ses variations évoquée dans le chapitre I, puisque ces dernières, introduites ponctuellement, sont séparées du corps du texte et oubliées ensuite : l'absence de progression spiralaire ne permet donc pas une bonne exposition à une langue plus naturelle, et on regrette le manque de consignes ou d'encadrés explicatifs sur les faits de langue.

Nous déplorons aussi le manque d'alternatives des formes proposées, et les choix éditoriaux et pédagogiques des auteurs du manuel influencent grandement l'apprentissage de la langue : par exemple, l'utilisation systématique de la forme négative *-ja arimasen* conditionne les élèves. Il revient donc au professeur de diversifier les situations en classe, à travers notamment des jeux de rôle afin de faire varier les registres de langue utilisés, d'enrichir l'input en classe grâce à l'utilisation de documents authentiques, ainsi que de compléter les manques linguistiques du manuel en informant sur les possibles variations existantes et leurs utilisations, comme nous l'évoquerons ci-dessous.

### III. Quelques pistes de traitement de la variation en classe

#### a. Discuter avec les élèves

Comment remédier aux problèmes évoqués ci-dessus ? Notre première approche est celle du dialogue avec les élèves. Il est très fréquent que nous interrompions le cours afin de réfléchir sur des formes ou des expressions que nous venons de découvrir, ou que les élèves ont entendu en dehors de la classe. Ces derniers sont d'ailleurs les premiers à réagir en racontant leurs expériences, et à questionner ce qu'ils découvrent. Ainsi, à l'introduction des formes conclusives neutres des verbes associées au registre de langue familier, donc utilisé en milieu *uchi*, ils n'ont pas hésité à se demander quel était l'intérêt d'apprendre de telles formes, ou encore la particule *toka*, puisqu'ils n'auront que très peu l'occasion d'utiliser le japonais avec des interlocuteurs de *uchi*. Ils ont d'ailleurs été déstabilisés lors de la découverte du phénomène de l'ellipse des particules : « C'est insensé, sans particule ça ne veut rien dire, pourquoi les enlever ! ». C'est alors à nous de leur faire prendre conscience de l'intérêt et de la nécessité à connaître ces formes variationnelles, à les faire réfléchir et se projeter sur les circonstances qui pourraient appeler de telles formes, à leur expliquer que les connaissances peuvent aussi être passives.

Nos interventions s'effectuent généralement en deux temps : lors de la découverte d'une variation, puis lors de la correction d'un travail qui a nécessité l'utilisation de cette variation. Il nous arrive aussi de corriger individuellement les tentatives des élèves afin de laisser chacun progresser à son rythme. En annexes 1 et 2, nous présentons des fiches de synthèse que nous avons travaillées en classe, après que les élèves ont présenté un exposé ou rédigé une rédaction. Dans le but de simplifier, la notion de *uchi* et *soto* est souvent abordé en classe, mais sous d'autres termes : la société japonaise est une société très hiérarchisée, les propos ne sont pas toujours explicites, il faut faire attention à la relation que nous avons avec notre interlocuteur, etc. Nous limitons aussi la catégorisation en deux groupes : langue orale, et langue écrite, tout en essayant de rester dans un registre de *soto*. Cette simplification peut poser problèmes, car elle exclut par exemple les chats écrits, mais elle a

l'avantage d'être simple pour les élèves. Ce problème est aussi partiellement comblé à l'oral, où nous précisons les situations de la vie quotidiennes lors desquelles tel mot ou telle expression peuvent être utilisés.

En annexe 1, nous évoquons par exemple quelques caractéristiques de la langue orale, plutôt en milieu *soto* : discours structuré, forme en *desu/masu*. Mais nous évoquons aussi les caractéristiques générales de l'oral, à savoir la préférence pour des phrases courtes, et l'utilisation de *wago* (和語), de mots japonais aux lectures *kun.yomi* (訓読み) qui sont plus facilement compréhensibles que les composés *jukugo* (熟語) en *kango* (漢語) qui utilisent les lectures *on.yomi* (音読み) ou dites « chinoises » des mots.

En annexe 2, nous travaillons sur les mots de l'écrit. Si le vocabulaire des élèves, notamment en 1<sup>ère</sup> LV3, est encore assez limité en termes de *kango*, nous attirons plutôt leur attention sur les expressions trop orales, et les faisons réfléchir sur leurs équivalents écrits. Par exemple, comment remplacer le mot *suggoku*, vraisemblablement mémorisé à partir de dessins animés ou de mangas ? Quelles sont les caractéristiques de ces mots (contractions, redoublement de consonnes) ? Ainsi, beaucoup d'exercices consistent en la réécriture de phrases ou morceaux de phrases dans un style ou dans l'autre, afin de leur faire ressentir les différences. Le manuel *Daichi* propose également ce type d'exercices, comme présentés en annexe 4. Mais là encore, ces exercices sont décontextualisés : ils sont utiles dans un premier temps pour mémoriser les formes, mais leur limite est rapidement atteinte.

Avec notre 1<sup>ère</sup> LV2, composée exclusivement d'élèves franco-japonais, nous avons recours par exemple à des planches de manga (annexe 3) didactisées qui permettent de travailler sur ces registres de langue en contexte. La classe leur permet aussi d'échanger sur leurs pratiques langagières respectives à la maison, et l'expérience à jusqu'à maintenant été positive. Nous leur avons par exemple demandé s'ils utilisaient la forme en *desu/masu* à la maison, et quel(s) étai(en)t l'(es) effet(s) produit(s) sur le destinataire.

Notre approche est cependant à améliorer : en effet, nous avons recours à beaucoup de métalangage, et les explications s'éternisent parfois dues à l'engouement des élèves qui veulent « tout savoir » alors qu'ils ne pourront

malheureusement pas tout retenir. Le but final étant de leur donner les éléments nécessaires afin qu'ils puissent s'approprier la langue.

## **b. *Marugoto* et *Dekiru nihongo*, des manuels plus « actionnels » ?**

Bien que l'utilisation de manuels ne soit pas obligatoire, ceux-ci permettent néanmoins d'asseoir et de légitimer la matière, dont le japonais qui peine parfois à être prise au sérieux. Nous avons tenté de montrer plus haut que le choix du manuel était important puisqu'il influençait l'apprentissage de la langue : il sert de repère, et c'est souvent le seul intermédiaire entre les élèves et la langue en dehors de la salle de classe. Nous avons ainsi feuilleté d'autres manuels qui se veulent plus actionnels, afin de regarder si la langue proposée est plus authentique, si les registres de langue sont plus variés ou quelles seraient les difficultés que ces choix pourraient poser.

### **1. La série de manuels *Marugoto***

Les manuels de la série *Marugoto*, produits par la Fondation du Japon, sont utilisés dans un certain nombre de collèges et lycées qui proposent le japonais en France<sup>9</sup>. Ils suivent les nouvelles recommandations<sup>10</sup> mises en ligne en 2010 par cet organisme, qui s'appuient sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Les pages du livre sont colorées, et les leçons s'articulent autour de dialogues, de scripts, avec une volonté d'introduire une langue la plus authentique possible. Ainsi dès le niveau A1, on observe dans un premier dialogue les formes *yoroshiku* (formule de politesse utilisée vis-à-vis d'une personne qu'on rencontre pour la première fois) et *ja nai desu* pour la négation. Ces deux expressions relèvent de la conversation orale assez familière ; en milieu *soto* on trouvera de préférence les formes originelles *yoroshiku onegai shimasu* et *dewa arimasen*. A noter que dans les tableaux récapitulatifs à la fin du manuel, on précise néanmoins que la forme *-ku*

---

<sup>9</sup> JAPAN FOUNDATION, « フランス (2017 年度) [France (2017)] », consulté le 23 avril 2018. <http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/france.html>

<sup>10</sup> JAPAN FOUNDATION, « JF Standard for Japanese-Language Education 2010 », juillet 2010, mise à jour juin 2012, consulté le 11 mars 2018. [http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all\\_en.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf)

*arimasen* pour les qualificatifs en -i et *-ja arimasen* pour les verbes et qualificatifs en -na existent, mais qu'elles ne sont pas utilisées dans le manuel. Au niveau A2, on rajoute dans ce tableau la forme *-dewa arimasen*, mais elles ne sont toujours pas utilisées dans le manuel. Ce dialogue donne la tonalité du manuel : en effet jusqu'au niveau A2, on trouvera essentiellement comme support des conversations très orales, avec une langue relativement naturelle mais qui atteint rapidement ses limites à cause du manque de variété et des tournures parfois très familières. On relève ainsi quelques ellipses de particules au niveau A1, l'utilisation du connecteur *kedo* au niveau A2 avec des verbes à la forme conclusive neutre, sans alternative plus polie avec *ga* ou même *keredo*. On retrouve aussi systématiquement la contraction de *dewa* en *ja*, pour les formes négatives des qualificatifs, ou dans sa forme suspensive *-ja nakute*, ainsi que des formes conclusives neutres, la contraction de *no* en *n* à l'oral, ou l'utilisation de *-tte* à la place de *to* :

(26) *Iie, aoi biru janakute, shiroi biru desu.* « Non, ce n'est pas un bâtiment bleu, mais un bâtiment blanc. »

De temps à autres, on remarque quelques encadrés explicatifs sur les phénomènes de contraction qui se produisent à l'oral, comme l'ellipse du -i dans la forme verbale *-te imasu*. Mais dans l'ensemble, nous déplorons un manque de diversité dans les documents utilisés et les situations présentées, qui ne permettent pas d'être en contact avec des registres plus écrits ou formels de la langue : au téléphone, mails (type SMS), mémo, sites et forum internet, billets de blog, journal intime, etc. A partir du niveau A2.2, puis ensuite au niveau B1, les situations se diversifient peu à peu : annonce de recrutement, mail poli, etc., mais la tonalité est toujours très orale. A la différence du manuel *Daichi* qui propose un juste milieu un peu artificiel mais qui permet de couvrir l'oral et l'écrit « passe-partout », la langue proposée dans *Marugoto* est plus naturelle même si très orale, et souvent plus proche du milieu *uchi* que *soto*. On regrette aussi que l'écrit soit abordé tard, dans les manuels de niveau avancé.

## 2. La série de manuels *Dekiru nihongo*

Les manuels *Dekiru nihongo*, s'inscrivent selon l'éditeur dans une perspective actionnelle tout en mettant l'accent sur la capacité de production

orale de l'apprenant<sup>11</sup>. La série a été développée pour des apprenants qui étudient la langue japonaise au Japon, les situations présentées dans le manuel sont donc celles rencontrées dans la vie quotidienne sur place. La série est composée de trois tomes, du niveau débutant à intermédiaire, sans correspondance ouverte avec le CECRL. Lorsque l'on feuillette les pages des manuels, au moins dans les deux premiers tomes, nous sommes surpris par le manque de texte : nous trouvons beaucoup d'images avec des bulles contenant des mots clés, et les dialogues sont à inventer par les élèves. Les quelques traces écrites sont des conversations ou des exercices, qui font travailler essentiellement la compréhension orale et l'expression orale. Les points de grammaire sont indirectement expliqués dans un index à la fin du livre, ce qui laisse une impression de « vide ». En effet, le manuel principal est en fait accompagné par une multitude de volumes annexes, qui eux sont centrés sur l'écrit : grammaire, *kanji*, ou encore compréhension écrite. Le volume principal se veut donc plus communicatif, mais ne se suffit hélas pas à lui-même pour travailler toutes les compétences en classe.

Sans surprise, la langue utilisée dans les pages du manuel est donc très orale : utilisation à foisons de particules finales, de formes volitives en *-mashô*, ou encore de *ee* à la place de *hai*. Cependant, on apprécie l'authenticité de la langue, et ce dès les premières leçons, avec entre-autres l'introduction des déictiques polis *kochira* ou *sochira*, caractéristiques de la conversation en milieu *soto* :

(27) *Okuni wa dochira desu ka.* « De quel pays venez-vous ? »

(28) *Sochira wa nanji kara nanji made desu ka ?* « Vous êtes ouvert de quelle heure à quelle heure ? »

Néanmoins, on relève l'utilisation systématique de *-ja arimasen*, et de *-kunai desu* pour indiquer la négation, de la particule *o* avec le désidératif, ou encore de la contraction en *n* de *no*. On note néanmoins l'absence d'ellipses de particules, de formes neutres ou de contractions orales, à l'exception de *-ja*. Au niveau débutant/intermédiaire, on introduit dès les premières pages des verbes honorifiques ou au degré de politesse supérieur à la forme en *desu/masu*, dont *irassharu*, *mairu* ou *môsu*, et le vocabulaire correspondant (*kata*) :

---

<sup>11</sup> ALC, « 「できる日本語」がよくわかる！ [Comprendre le manuel *Dekiru nihongo*] », consulté le 3 mars 2018.

<https://www.alc.co.jp/jpn/article/dekirunihongo/about/>

(29) *Chirashi o mite denwa o shiteiru mono desuga, Yamada-san wa irasshaimasu ka. / A, arubaito kibô no kata desu ne. Shôshô o machi kudasai. / Hai. « J'appelle au sujet de l'annonce, est-ce que M. ou Mme Yamada est là ? / Ah, vous vous présentez pour le poste. Patientez un instant s'il vous plaît. / Oui.*

Un peu plus tard lors de l'introduction de la forme conclusive neutre, on découvrira des ellipses de particule, ou encore la contraction de *-te iru* en *-teru*. A noter que tous les éléments omis sont indiqués entre parenthèses afin de souligner la variation. Les registres polis ou familiers s'alternent naturellement au sein des conversations, ce qui rend l'ensemble naturel :

(30) *Aa ! Yamadaeki made 180 en nanoni, 260 en no kippu o kacchatta. / Ee ! / Chotto ekiin-san no tokoro e ittekuru. ... Sumimasen. Kippu o machigaete katte shimatta n desu ga. / Sô desu ka. Shôshô o machi kudasai. « Mince, j'ai acheté un ticket à 260 yens alors que ça ne coûte que 180 yens jusqu'à la Gare Yamada. / Ah ! / Attends-moi deux minutes, je vais au guichet. ... Excusez-moi, je n'ai pas acheté le bon ticket. / Je vais vérifier cela, patientez quelques instants.*

Dans le dernier quart du manuel, et le dernier tome, on découvre enfin des documents plus écrits : publicités, mails sur portable, offre d'emploi, offre de voyage, annonce sur la santé du gouvernement, annonce de transport écrite, mais aussi des textes dans un style plus scientifique aux thèmes variés. Cependant, les points de grammaire sont travaillés explicitement et la langue reste relativement souple : présence du *ranuki* pour le potentiel, absence de forme conclusive dans certaines phrases, etc. Comme pour les manuels *Marugoto*, on observe une tendance à introduire l'oral à partir d'un niveau intermédiaire A2/B1, avec une progression dans la difficulté des textes. Le manuel se donne pour objectif l'oral, c'est donc sans surprise que la langue soit celle de la conversation, mais le choix est brillamment réussi dans la mesure où l'oral décousu de *uchi* ou les conversations structurées de *soto* sont abordées, et ce mélange permet de bien faire ressortir les caractéristiques de chacun. On regrette néanmoins que certains choix ne facilitent pas le travail sur la langue écrite, comme la contraction systématique de *-ja*, ou le manque de documents dans les premiers tomes de la série.

Ces deux séries se rejoignent donc dans le choix de mettre l'accent sur la langue orale, même si l'exercice semble mieux réussi dans le manuel *Dekiru*

*nihongo* qui présente une langue authentique et plus variée que dans le *Marugoto*. Néanmoins, le manque d'exercices notamment écrits peut rendre la méthode difficile à utiliser par un public qui n'apprend pas la langue en immersion, et qui aura donc moins l'occasion de réinvestir les connaissances apprises en classe, ce qu'a réussi à compenser le *Marugoto* en proposant plus d'exercices variés. Dans les deux cas, nous constatons que l'utilisation de manuels construits autour de l'approche actionnelle offre une langue plus authentique que celle que nous avons dans le manuel *Daichi*, bien qu'elle ne soit pas toujours adaptée aux objectifs de l'apprentissage en classe, et que ces manuels ne se suffisent pas à eux-mêmes pour travailler toutes les compétences, et notamment l'écrit.

## CONCLUSION

Pour conclure notre observation de la représentation de la variation diamésique en didactique du japonais, nous souhaiterions attirer l'attention sur le point suivant. A travers la lecture des recommandations du Cadre européen et des programmes du ministère de l'Éducation nationale, et de l'analyse de quelques manuels développés récemment sous l'approche actionnelle, nous constatons que la priorité est donnée à l'oral, et que l'écrit est introduit ensuite progressivement, aussi bien à l'échelle de la séquence que dans la programmation sur le plus long terme de l'apprentissage de la langue. Or la communication, ou l'accomplissement d'une action ou d'une tâche ne peuvent pas toujours être menés à terme en ne se reposant uniquement que sur l'oral. Le manuel *Marugoto* a bien compris que le développement des nouvelles technologies avait fait naître un nouveau mode de communication écrit dans la sphère *uchi* qu'il est primordial d'aborder, mais ce n'est pas le seul type de langage écrit auquel seront confrontés nos élèves qui apprennent le japonais en classe en France. Il nous semble donc beaucoup trop tard de commencer à évoquer les styles écrits plus formels du milieu *soto* à la fin du niveau A2, surtout quand la majorité des élèves sont inscrits en japonais LV3 qui s'arrête au niveau A2. Cependant, leur épreuve finale au baccalauréat, qui n'est composée que d'un oral, remet évidemment en question la place de l'écrit en classe.

Néanmoins, il est aussi nécessaire de prendre en considération les particularités de la langue japonaise. Le Cadre européen a d'abord été développé pour l'apprentissage des langues européennes en Europe, dont l'accent a moins besoin d'être mis sur l'écriture au niveau débutant car le système graphique de la langue apprise est très souvent le même que celui de la langue maternelle de l'apprenant. Mais en japonais, il est essentiel de consacrer du temps à l'écrit, dès le début de l'apprentissage. La première année consiste d'ailleurs à l'acquisition des deux syllabaires graphiques de bases, *hiragana* et *katakana*, qui doivent être sus activement, et à l'introduction de quelques *kanji* passifs, sans quoi l'apprentissage serait rapidement limité : sans les *katakana*, les élèves ne

pourraient pas écrire leur prénom ou lire un menu, qui sont des compétences du niveau A1. Les élèves ont aussi plus facilement accès à du japonais oral et déstructuré en dehors de la salle de classe, grâce au succès que rencontre la *Pop culture* japonaise en France, ou alors par le biais de parents qui parlent japonais à la maison, il est donc impératif de les guider à travers l'écrit complexe qu'il est plus difficile d'aborder seul.

La singularité des concepts de *uchi* et *soto*, ainsi que les caractéristiques de l'oral et de l'écrit en japonais, qui donnent parfois l'impression d'être deux langues différentes tant leurs structures respectives peuvent parfois être éloignées, doivent être travaillés en parallèle en classe. A la question « quelle langue enseigner ? », nous répondrons donc qu'un compromis est à trouver parmi entre-autres : la perspective actionnelle qui insiste sur l'oral, les caractéristiques du japonais qui empêchent l'écrit d'être ignoré en début d'apprentissage, et des manuels souvent peu adaptés aux objectifs d'apprentissage en France.

# BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages et revues

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001, 191p.

DEPLÉCHIN Marine, « Variations linguistiques et enseignement du japonais : l'ellipse des particules casuelles et sa représentation dans des manuels de japonais langue étrangère », dans Forlot G. et Ouvrard L., *Variation et enseignement des langues – Le cas des langues à faible diffusion*, Paris, Presses de l'Inalco, à paraître [en 2018].

GADET Françoise, *La variation sociale en français (nouvelle édition revue et augmentée)*, Paris, Ophrys, 2007, 186p.

INOUE Fumio, *Shin-keigoron – Naze « midareru » no ka* [Les nouveaux keigo – Pourquoi se dérèglent-ils ?], Tôkyô, NHK, 2017, 237p.

IORI Isao, HIDAKA Mizuho, MAEDA Naoko, YAMADA Toshihiro, YAMATO Shigemi, *Yasashii nihongo no shikumi* [Les mécanismes du japonais facile], Tôkyô, Kuroshio shuppan, 2003, 93p.

KINSUI Satoshi, *Vâcharu nihongo – yakuwarigo no nazo* [Le japonais virtuel – le mystère des langues jouées], Tôkyô, Iwanami shoten, 2003, 225p.

KOYANO Tetsuo, « Wakamono kotoba to nihongo kyôiku [Didactique du japonais et langage des jeunes] », *Nihongokyôiku*, n°134, 2007 (juil.), p. 38-47.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, Direction générale de l'enseignement scolaire, *Japonais palier 1 (collection Textes de référence – Collège Programmes)*, Centre national de documentation pédagogique, novembre 2008a, 41p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, Direction générale de l'enseignement scolaire, *Japonais palier 2 (collection Textes de référence – Collège Programmes)*, Centre national de documentation pédagogique, novembre 2008b, 44p.

MIYAKE Kazuko, *Nihongo no taijin kankei haaku to hairyo gengo kôdo* [Etude des rapports à l'autre en japonais et marques d'attention dans les actes de langage], Tôkyô, Hitsuji shobô, 2011, 314p.

NAKAJIMA Etsuko, *Shizen danwa no bunpô : gimon hyôgen, ôtôshi, aizuchi, firâ, mujoshi* [Grammaire des conversations naturelles : expressions interrogatives, mots de réponse, interjections, remplisseurs, sans particule], Tôkyô, Ôfû, 2011, 258p.

NODA Hisashi, *Nihongogakushûsha no bunpô shûtoku* [L'acquisition de la grammaire chez les apprenants de japonais], Tôkyô, Taishûkan, 2001, 238p.

OKI Yûko, « Danwaron kara mita hyôgen to nihongo kyôiku [Didactique du japonais et dialectes à travers les communications informelles] », *Nihongokyôiku*, n°134, 2007 (juil.), p. 28-37.

SHIBUYA Katsumi, « Naze ima nihongo bariêshon ka [Pourquoi la variation linguistique en japonais aujourd'hui] », *Nihongokyôiku*, n°134, 2007 (juil.), p. 6-17.

SUZUKI Mutsumi, « Kotoba no danjosa to nihongo kyôiku [Didactique du japonais et variation diagenique] », *Nihongokyôiku*, n°134, 2007 (juil.), p. 48-57.

YAMAMOTO Masako, ÔNISHI Gorô, « Hanashi kotoba to kakikotoba no sôgo kankei – Nihongo kyôiku no tame ni [Relations mutuelles entre l'oral et l'écrit – Pour la didactique du japonais], *Gengo to bunka* n°8, 2003 (fév.), p. 73-90.

YASUDA Toshiaki, « *Kokugo* » *no kindai shi* [Histoire moderne de la « langue nationale »], Tôkyô, Chûkô shinsho, 2006, 308p.

### **Manuels de japonais langue étrangère**

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka nyûmon A1 katsudô* [Marugoto : langue et culture japonaises introduction A1, activités], Tôkyô, Sanshûsha, 2013, 146p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka nyûmon A1 rikai* [Marugoto : langue et culture japonaises introduction A1, compréhension], Tôkyô, Sanshûsha, 2013, 198p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka shokyû 1 A2 katsudô* [Marugoto : langue et culture japonaises débutant 1 A2, activités], Tôkyô, Sanshûsha, 2014, 202p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka shokyû 1 A2 rikai* [Marugoto : langue et culture japonaises débutant 1 A2, compréhension], Tôkyô, Sanshûsha, 2014, 182p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka shokyû 2 A2 katsudô* [Marugoto : langue et culture japonaises débutant 2 A2, activités], Tôkyô, Sanshûsha, 2014, 202p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka shokyû 2 A2 rikai* [Marugoto : langue et culture japonaises débutant 2 A2, compréhension], Tôkyô, Sanshûsha, 2014, 186p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka shochûkyû A2/B1* [Marugoto : langue et culture japonaises débutant intermédiaire A2/B1], Tôkyô, Sanshûsha, 2015, 166p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka chûkyû 1 B1* [Marugoto : langue et culture japonaises intermédiaire 1 B1], Tôkyô, Sanshûsha, 2016, 270p.

JAPAN FOUNDATION, *Marugoto : nihon no kotoba to bunka chûkyû 2 B1* [Marugoto : langue et culture japonaises intermédiaire 2 B1], Tôkyô, Sanshûsha, 2017, 285p.

SHIMADA Kazuko, Dekiru nihongo kyôzai kaihatsu project, *Dekiru nihongo shokyû horsatsu* [Dekiru nihongo débutant, volume principal], Tôkyô, ALC, 2011, 302p.

SHIMADA Kazuko, Dekiru nihongo kyôzai kaihatsu project, *Dekiru nihongo shochûkyû horsatsu* [Dekiru nihongo débutant/intermédiaire, volume principal], Tôkyô, ALC, 2012, 245p.

SHIMADA Kazuko, Dekiru nihongo kyôzai kaihatsu project, *Dekiru nihongo chûkyû horsatsu* [Dekiru nihongo intermédiaire, volume principal], Tôkyô, ALC, 2013, 317p.

YAMAZAKI Yoshiko, ISHII Reiko, SASAKI Kaori, TAKAHASHI Miwako, MACHIDA Keiko, *Nihongo shokyû 1 Daichi main tekisuto* [Daichi japonais débutant 1 manuel principal], Tôkyô, 3A Network, 2008, 199p.

YAMAZAKI Yoshiko, ISHII Reiko, SASAKI Kaori, TAKAHASHI Miwako, MACHIDA Keiko, *Nihongo shokyû 2 Daichi main tekisuto* [Daichi japonais débutant 2 manuel principal], Tôkyô, 3A Network, 2008, 199p.

## Sites

3A NETWORK, « 日本語初級 大地 シリーズ [Japonais débutant série *Daichi*] », consulté le 23 avril 2018.

<http://www.3anet.co.jp/ja/143/>

ALC, « 「できる日本語」がよくわかる！ [Comprendre le manuel *Dekiru nihongo*] », consulté le 3 mars 2018.

<https://www.alc.co.jp/jpn/article/dekirunihongo/about/>

JAPAN FOUNDATION, « About us », consulté le 11 mars 2018.

<http://www.jpf.go.jp/e/about/index.html>

JAPAN FOUNDATION, « フランス (2017 年度) [France (2017)] », consulté le 23 avril 2018.

<http://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2017/france.html>

JAPAN FOUNDATION, « JF Standard for Japanese-Language Education 2010 », juillet 2010, mise à jour juin 2012, consulté le 11 mars 2018.

[http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010\\_all\\_en.pdf](http://jfstandard.jp/pdf/jfs2010_all_en.pdf)

LAROUSSE, « Dictionnaire de français : entrée 'phase' », consulté le 25 mars 2018. <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/phase/60161>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 », consulté le 11 mars 2018.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=95184](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184)

# ANNEXES

## Annexe 1 : Rédiger son exposé

DEB2

2018年1月31日

### 発表のまとめ

#### ✚ Erreurs et points à améliorer

- Répondre simplement aux questions

Ex : だれとしますか。家族といっしょに料理を作ります。

- Éviter les phrases trop longues

- Utiliser des mots de liaison

Ex : まず、そして、ですから、最後に、etc.

- Cohérence des formes verbales (utilisation de です et de la forme V～ます)

- Ne pas utiliser des combinaisons de kanji trop compliquées

Ex : 新たな年 est préférable à 新年 à l'oral



# 1-8 敬語を使う

manga  
**15**

## 丁寧語を使うポイント Tips for Using Respect Language

Track  
**16**

1 **アルバイト募集!**  
○時給 ○～  
○時間 ○～  
○年令 ○～

2 すみません。表のアルバイトの広告を見ましたが。外国人でも大丈夫ですか。

3 日本語ができれば問題ないよ。中へどうぞ。  
失礼します。

4 お忙しいところ、すみません。  
えーと、国はどこ？ 学生さん？

5 台湾です。日本語学校の学生です。

6 週に3、4日は働けるの？

7 はい。午後からなら、いつでも来られますし、土日でも大丈夫です。  
日本語は大丈夫みたいだね。じゃ、履歴書持って、もう一度来てよ。

8 履歴書、ここにあります！ おお、準備がいいね。

6. 例) コーヒーを飲<sup>の</sup>みますか。…いいえ、飲<sup>の</sup>みません。

コーヒー、飲<sup>の</sup>む?…ううん、飲<sup>の</sup>まない。

1) ここに ごみを捨<sup>す</sup>てないで ください。

---

2) 今日 約<sup>きょう</sup>束<sup>やくそく</sup>が あり<sup>あ</sup>りますか。…いいえ、あり<sup>あ</sup>りません。

---

3) これを 食<sup>た</sup>べますか。…はい、食<sup>た</sup>べます。

---

3. 例) 今日 天<sup>きょう</sup>気<sup>てんき</sup>が いい ですから、歩<sup>ある</sup>いて 行<sup>い</sup>きましょう。…そう しまし<sup>し</sup>ょう。

→ 今日 天<sup>きょう</sup>気<sup>てんき</sup>が いい から、歩<sup>ある</sup>いて 行<sup>い</sup>こう。…そう しまし<sup>し</sup>ょう。

1) 手<sup>てつだ</sup>伝<sup>だ</sup>い しまし<sup>し</sup>ょうか。…あ<sup>あ</sup>りが とう ござ<sup>ご</sup>い<sup>い</sup>ます。手<sup>てつだ</sup>伝<sup>だ</sup>って くれ<sup>く</sup>れ<sup>れ</sup>ますか。

→

---

2) 大<sup>たい</sup>切<sup>せつ</sup>な こと<sup>こと</sup>は、よ<sup>よ</sup>く 考<sup>かん</sup>え<sup>え</sup>て から 決<sup>き</sup>め<sup>め</sup>ま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょう。…はい、分<sup>わ</sup>かり<sup>り</sup>ま<sup>ま</sup>した。

→

---

3) 新<sup>あた</sup>ら しい 製<sup>せい</sup>品<sup>ひん</sup>を でき<sup>でき</sup>る だけ 早<sup>はや</sup>く 開<sup>かい</sup>発<sup>はつ</sup>しま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょう。…はい、頑<sup>がん</sup>張<sup>ば</sup>り<sup>り</sup>ま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょう。

→

---

4) ホセ さん に 電<sup>でん</sup>話<sup>わ</sup>しま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょうか。…はい、し<sup>し</sup>て くれ<sup>く</sup>れ<sup>れ</sup>ますか。

→

---

5) ケラム さん、帰<sup>かえ</sup>り<sup>り</sup>ま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょうか。…5分<sup>ぶん</sup>待<sup>ま</sup>っ<sup>つ</sup>て くだ<sup>くだ</sup>さい。

→

---

6) 疲<sup>つか</sup>れ<sup>れ</sup>ま<sup>ま</sup>した ね。ち<sup>ち</sup>よ<sup>よ</sup>つと 休<sup>やす</sup>み<sup>み</sup>ま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょうか。…はい、そ<sup>そ</sup>う しま<sup>ま</sup>し<sup>し</sup>ょう。

→

---

# GLOSSAIRE

**desu/masu** (です / ます) : forme polie conclusive atemporelle des prédicats nominaux et adjectivaux (*desu*), et verbaux (*masu*)

**gairaigo** (外来語) : mots importés

**hakai** (破壊) : destruction

**hiragana** (平仮名) : syllabaire composé de 46 caractères graphiques servant tout particulièrement à écrire les éléments grammaticaux de la langue, en plus d'indiquer la lecture au-dessus des sinogrammes

**hyôjungo** (標準語) : langue standard

**jukugo** (熟語) : mot composé

**kanbun** (漢文) : langue chinoise classique écrite par des Japonais

**kango** (漢語) : mot japonais d'origine chinoise

**kanji** (漢字) : sinogramme

**katakana** (片仮名) : syllabaire composé de 46 caractères graphiques servant notamment à transcrire les mots d'origine étrangère

**kun.yomi** (訓読み) : lecture d'origine japonaise des sinogrammes

**isô** (位相) : phase

**kawachi-ben** (河内弁) : dialecte utilisé autrefois par les classes populaires

**keigo** (敬語) : politesse linguistique

**kokugo** (国語) : langue nationale

**kyôtsûgo** (共通語) : langue commune

**nihongo** (日本語) : langue japonaise, japonais langue étrangère

**on.yomi** (音読み) : lecture d'origine chinoise des sinogrammes

**ranuki kotoba** (ら抜き言葉) : mot dont la consonne -ra a été omise

**senba kotoba** (船場言葉) : dialecte parlé autrefois par la classe des commerçants

**soto** (外) : extérieur

**uchi** (内) : intérieur

**wago** (和語) : mot d'origine japonaise ; peut se lire aussi *yamato kotoba*

**wakamono kotoba** (若者言葉) : langage des jeunes

**yakuwarigo** (役割語) : langue jouée

**yoso** (他所) : autre

# TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	3
INTRODUCTION.....	4
<b>CHAPITRE 1 : LA VARIATION DIAMÉSIQUE ET LA LANGUE JAPONAISE</b> .....	6
I. « Une » langue japonaise ?.....	6
a) La langue standard et ses variations.....	6
b) Des exemples de variation en japonais.....	8
II. La variation diamésique.....	11
a) <i>Uchi, soto et keigo</i> .....	11
b) Propriétés linguistiques de la variation diamésique.....	14
<b>CHAPITRE 2 : ENSEIGNER LA VARIATION DIAMÉSIQUE EN CLASSE DE JAPONAIS</b> .....	19
I. Quelle langue enseigner ?.....	19
a) Enjeux et limites de la variation diamésique .....	19
b) Les référentiels du japonais langue vivante.....	22
II. La variation diamésique en classe .....	27
a. La forme conclusive négative polie.....	27
b. L'ellipse des particules.....	30
c. Le cas des élèves « franco-japonais ».....	33
d. L'influence du manuel <i>Daichi</i> utilisé en classe.....	38
III. Quelques pistes de traitement de la variation en classe.....	41
a. Discuter avec les élèves .....	41
b. <i>Marugoto et Dekiru nihongo</i> , des manuels plus « actionnels » ?.....	43
CONCLUSION .....	48
BIBLIOGRAPHIE.....	50

<b>ANNEXES</b> .....	54
<b>GLOSSAIRE</b> .....	58

## Résumé

Quelle langue enseigner ? Que se cache-t-il réellement derrière les termes de « langue japonaise » ? En effet, il serait déraisonnable de penser qu'une langue partagée par 120 millions de locuteurs qui peuplent les 370 mille kilomètres carrés de l'archipel japonais soit totalement uniforme. Dès lors, ne serait-il pas trop ambitieux de penser que l'on puisse enseigner en classe de japonais langue vivante « la » langue, dans toutes ses manifestations ?

A travers l'exemple de la variation diamésique, qui traduit le décalage qui existe entre l'oral et l'écrit, notre travail tentera de souligner quelques difficultés rencontrées par les élèves qui sont confrontés à ce japonais variationnel en classe et en dehors, et comment le traitement en classe de cette variation est pertinent dans l'application de l'approche actionnelle.