

Faire dépasser un niveau élémentaire avec les apprenants japonais

Le problème de l'argumentation

Cyril RICHOUX

要 約

フランス語の中級・上級レベル（特にDELF試験のB1・B2レベル）では「論証」argumentationが重視される。ところが日本人学習者は体系的に議論を組み立てることができない。問題となるのは語彙・文法でもなければ、センテンス単位の統語論的な正確さでもない。文章全体が論証的に構成されていないため、何を論じているかはっきりしていない。つまり「論証」になっていないのである。本稿ではまずDELFの目標と評価方法および論証の形式について説明する。次いで、フランス語と日本語の論証法について比較し、その上で中級レベルの指導法についての今後の研究課題を説明する。

Introduction

Enseignant dans un établissement qui encourage ses apprenants à passer les examens du DELF (A1 à B2) avec, pour la majorité d'entre eux, l'obtention des dits diplômes à la clé, les cours des enseignants et en particulier des enseignants francophones en sont inévitablement fortement influencés tant au niveau des programmes (curriculum) que des différentes stratégies d'enseignement; nous nous plaçons en particulier dans une perspective actionnelle, les activités proposées devant avoir pour finalité une tâche explicitement comprise par les apprenants. Dans le même temps, nous sommes appelés à corriger, analyser et commenter les productions des apprenants lors des sessions d'examens. Nous nous basons donc, pour l'évaluation des apprenants, sur une approche par compétence, respectant les niveaux de référence du CECR¹, et en particulier des exercices similaires à ceux que l'on peut trouver dans les épreuves du DELF.

Sans aucune surprise nous avons remarqué des performances en compréhension orale assez faibles, ce qui était prévisible dans milieu qui n'offre que très peu de contacts avec la langue et la culture françaises, et d'ailleurs avec toute autre langue ou culture étrangères.

C'est donc un autre phénomène qui nous a frappé : la difficulté presque systématique de nos apprenants japonais à produire une argumentation convaincante, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, alors qu'il s'agit de l'un des exercices majeurs posés dans les épreuves du DELF B1 et B2. Plus intéressant encore : c'est généralement moins la qualité purement linguistique des productions qui pose problème, que leur organisation, la pertinence des idées, et tout ce qui permet de construire un discours cohérent et convaincant.

Bien que les candidats soient capables de former des énoncés qui pris de façon isolée seraient parfaitement corrects, le discours pris dans son ensemble présente souvent – selon les critères français – une absence de toute

1 Cadre européen commun de référence pour les langues (cf. : bibliographie)

forme de logique. Les interférences que cela provoque dans la communication sont parfois tellement importantes que la compréhension n'est plus possible. Pour reprendre les observations de Yumi Takagaki (2000) les productions écrites des apprenants japonais « sont correctes en tant que phrases isolées. Cependant ce n'est qu'une simple énumération de phrases indépendantes et l'ensemble ne constitue pas un texte ». Ce constat est vrai pour à peu près tous les apprenants que nous avons pu suivre dans leur apprentissage. Dans ces conditions, les amener à dépasser un niveau « débutant » (niveau de survie ou A2 du CECR) pour arriver à un niveau avancé (niveau seuil ou B1, et à *fortiori* niveau indépendant ou B2) s'avère particulièrement difficile. C'est pourquoi nous avons décidé de nous pencher sur ce problème, avec à l'esprit le questionnement suivant : « Comment amener nos apprenants japonais jusqu'à un niveau avancé ? »

Nous tenterons donc dans le présent article de montrer dans quels types de productions et à quels niveaux le travail d'argumentation est demandé aux apprenants, de rappeler le fonctionnement et la structure de l'argumentation en français, d'analyser pour tenter de les comprendre les problèmes observés auprès du public japonais, et enfin de donner des pistes qui, nous l'espérons, permettront à l'avenir de définir des orientations didactiques et des méthodologies pour que les enseignants puissent aider leurs apprenants à dépasser le cap du niveau élémentaire.

Les épreuves du DELF

Il nous semble nécessaire, pour chercher à résoudre les difficultés de certains apprenants face à un type d'exercice particulier, de s'interroger sur ses objectifs, formes et critères d'évaluation. Aussi souhaitons-nous expliciter les descripteurs pour la définition et pour l'évaluation des compétences de PE² et PO³ pour les différents niveaux du CECR, puisque c'est notre grille de référence pour évaluer les productions des apprenants.

Nous rappelons pour commencer que le CECR invite à considérer 5 compétences de communication, la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale en interaction (dialogue, entretien, débat, etc.) et la production orale en continu (monologue, exposé, etc.)

Une argumentation est nécessaire spécialement dans cette dernière compétence pour les productions orales en continu, et pour l'oral en interaction, dans le débat. D'après les descripteurs du CECR (cf. : tableau 1, en annexes), il existe 4 catégories de productions orales de ce type, et seules les deux premières (« monologue suivi : décrire l'expérience », « monologue suivi : argumenter », « annonces publiques », « s'adresser à un auditoire ») sont susceptibles de se présenter pour le DELF. Et nous voyons que l'argumentation pour la PO ne sera demandée que pour le « monologue suivi : argumenter » et le débat avec l'examinateur. Or ces exercices sont présents seulement pour les niveaux B1 et B2, ce qui est en accord avec les observations que nous pouvons faire dans la pratique, puisque les problèmes dans l'organisation des productions orales et écrites ne se manifestent vraiment que chez des candidats se présentant aux épreuves des niveaux B1 et B2.

Ceci est également confirmé par les descripteurs (cf. : tableau 3, en annexes). Nous observons qu'une structure logique du discours et une justification de ses idées ne sont vraiment réclamées qu'à partir du niveau B1, puisque

2 Production écrite

3 Production orale

le candidat doit pouvoir « développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps » et « donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions. ». Lorsqu'on passe au descripteur du niveau B2, même pour les productions orales « générales » le candidat « peut méthodiquement développer une présentation ou une description en soulignant les points importants et les détails pertinents », et « faire une description et une présentation [...] en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents. » Et on considère *à fortiori* que le candidat au DELF B2 « peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner ses arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses. »

Ces descriptions, ainsi que l'utilisation en particulier de termes comme la « logique », la « clarté », la « pertinence », ou encore la « justification des idées » sont autant d'éléments qui entrent dans ce que l'on pourrait appeler une *compétence argumentative*. Pour le B1, c'est surtout dans la troisième partie de l'épreuve que sera demandée une amorce de raisonnement logique et construit. Pour le DELF B2, puisque l'épreuve est la « présentation et défense d'un point de vue à partir d'un document déclencheur », nous sommes bien là encore dans le type de production auxquels nous nous intéressons.

Si nous nous penchons maintenant sur les descripteurs des types de productions écrites, on trouve la production écrite générale, l'écriture créative, et les essais et rapports.

La nécessité d'argumenter est vraiment présente dans les descripteurs du niveau B2 (cf. : tableau 4 en annexes), avec des textes « clairs et détaillés », « faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses »; Pour l'écriture créative on demande d'indiquer « la relation entre les idées dans un texte articulé », de pouvoir « écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre. », et pour les essais et rapports de développer « une argumentation de façon méthodique en soulignant [...] les points importants et les détails pertinents », « en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages et les inconvénients de différentes options ».

Sur les copies du DELF, on indique pour le DELF B1 qu'on demande l'« expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article) » et pour le DELF B2 une « prise de position personnelle argumentée ». Là encore la *compétence argumentative* apparaît au niveau B1, et devient centrale pour le B2.

Mais connaître le type d'épreuve et leur contenu ne suffit pas; ainsi il nous faut aussi comprendre comment l'évaluation se fait, sur quels éléments elle met l'accent, quelle place est respectivement accordée aux aspects proprement linguistiques d'une part, et structurels et argumentatifs d'autre part. Bref il nous faut lire et comprendre les grilles d'évaluation dont disposent les correcteurs et examinateurs du DELF. On peut par exemple télécharger les exemples d'épreuves proposés par le CIEP sur son site Internet⁴ ou bien consulter des ouvrages de préparation au DELF⁵.

L'épreuve orale pour le niveau B1 est divisée en trois parties, et seule la troisième « expression d'un point de

4 Déjà cité (1)

5 Par exemple les Entraînez-vous de CLE International pour le DELF B1 et pour le DELF B2 (cf. : bibliographie)

vue » peut poser les problèmes dont il est question dans notre article. Il est ainsi demandé au candidat de « présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer », donc savoir faire une introduction, « présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle », et « relier une série d'éléments en un discours assez simple pour être compris sans difficulté la plupart du temps. » Tout ceci représente dans la notation 5 points sur 25. C'est tout de même 20 pour cent du résultat final de l'épreuve, et on ne peut donc pas le négliger. Par ailleurs 12 points sont accordés à l'aspect linguistique (un peu moins de la moitié de la note). On remarquera que les critères sont liés à la capacité à introduire un sujet, à faire un plan cohérent et à donner des arguments. Au niveau B2, toute l'épreuve fonctionne sur l'argumentation (exposé puis débat). À ce niveau-là 13 points sanctionnent la capacité à argumenter, contre 12 pour la maîtrise linguistique.

Pour les épreuves écrites, on a deux rubriques au niveau B1 qui sont liées à la *compétence argumentative*. Il s'agit du « respect de la consigne » et des « cohérence et cohésion »⁶, représentant comme pour l'oral 20 pour cent de la note (5 points sur 25).

Pour le B2, en plus des deux rubriques citées pour le B1, et comptant cette fois-ci pour 6 points et non 5, on trouve la « capacité à argumenter une prise de position » (3 points). 9 points sur 25 seront donc quoi qu'il arrive lié de façon directe avec la capacité à produire un discours argumentatif.

Nous voyons bien dans l'analyse du CECR et des grilles d'évaluation du DELF qu'une argumentation est effectivement demandée aux candidats aux DELF B1 et B2, et ont une place importante dans la notation de l'écrit en particulier, mais aussi de l'oral (avec une importance moindre pour le niveau B1).

La construction d'un discours argumenté en français

Pour dépasser le stade de l'utilisateur élémentaire, les apprenants doivent ainsi développer une argumentation. Il faut donc rappeler ce que cet exercice a de spécifique en français, car argumenter, c'est avant tout respecter un certain nombre de règles dans la façon de présenter ses idées. Quelles sont alors ces différentes règles ? Gérard Genette (1969) met l'accent sur le fait que la « rhétorique moderne est presque exclusivement une rhétorique de la *dispositio*, c'est à dire du « plan ». », par opposition à la rhétorique antique qui met l'accent sur l'*inventio*, c'est à dire la « recherche des idées et des arguments », et à la rhétorique classique mettant en avant l'*elocutio*, c'est à dire le « choix et arrangement des mots ».

Et il nous précise que le « discours scolaire » est presque exclusivement limité à un type d'exercice particulier, qui est celui de la dissertation, modèle assujéti à des contraintes fortes, et jugé avant tout sur la capacité à poser un problème, et sur la rigueur scientifique du cheminement de la pensée pour arriver à répondre à ce problème. Cette association raisonnement argumentatif – dissertation est tellement ancrée dans notre inconscient collectif, que même des discours oraux devront, pour être reconnus comme valables par des auditeurs natifs, suivre un certain nombre de règles héritées de cette dissertation.

6 La cohérence est liée à la capacité à organiser les idées en un plan, et la cohésion à la logique du cheminement de la pensée dans chaque partie ou chaque thème développé. Quant au respect de la consigne, il est grandement influencé par la bonne communication avec le correcteur. Ainsi un développement ne faisant preuve d'aucune logique rendra le devoir difficilement compréhensible et on pourra considérer que le type de production demandée n'est pas respecté.

Nous souhaitons donc rappeler ici les différentes règles qui entrent dans le jugement de la qualité de la dissertation. Globalement, il s'agit de la qualité de trois aspects de l'exposé : l'introduction, du plan et de la conclusion.

D'après Bernard Gicquel (1987, p. 99), « L'introduction doit répondre à trois exigences fondamentales : amener le sujet, poser le sujet, diviser le sujet.

- Amener le sujet [...]
- Poser le sujet : il faut dire clairement quels sont le domaine et la question. [...]
- Diviser le sujet : cela consiste à indiquer très brièvement, et de façon aussi dissimulée que possible, le plan que l'on va suivre. »

On trouve donc ici encore une contrainte structurelle (trois parties, ordonnées de façon précise), et des contraintes dans l'écriture :

- la capacité à amener le sujet sans que ce soit trop abrupt, et à montrer son importance.
- la clarté de la question posée, c'est à dire la capacité à trouver une problématique à partir du problème initial
- la capacité à annoncer le plan sans l'expliciter trop directement

De plus, et puisque le plan doit être annoncé, cela sous-entend que sa qualité peut déjà être jugée, dès l'introduction. Quel doit alors être ce plan ?

Nous vous renvoyons là encore à Bernard Gicquel (1987), qui nous énumère différents types de plans : « d'exposition », « de comparaison » et « de discussion », eux-même sous-divisés en plusieurs catégories. Leur premier point commun en est la division en trois parties. L'un des plus connus est par exemple le plan dit dialectique : thèse, antithèse, synthèse.

Chacune de ses parties a donc une fonction spécifique qui va déterminer les arguments qui y seront développés, et être clos par une petite conclusion posant une question amenant la partie suivante. De plus l'usage veut que les idées développées dans chaque partie soient ordonnées de façon à commencer par l'argument de moindre importance, et à terminer par celui qui a le plus de poids. Chacun de ses arguments y est associé à un paragraphe, et les différents paragraphes doivent impérativement être liés les uns aux autres de façon logique (utilisation de connecteurs logiques). Et tout ce développement en trois parties, conduit selon une démarche que l'on peut qualifier de scientifique, permet d'amener progressivement à la fin du discours.

Cela permettra de donner une réponse à la problématique de départ, dans la conclusion, qui comporte également trois étapes : le bilan de l'argumentation, la réponse à la problématique et l'élargissement du sujet appelant idéalement une nouvelle question, qui pourra à son tour faire l'objet d'une nouvelle réflexion.

Ainsi pour Bernard Gicquel (1987), la conclusion doit « évoquer brièvement le cheminement de la pensée, apporter la réponse demandée, ouvrir des perspectives. ».

Ce sont là les principales contraintes de la dissertation, mais bien entendu si ce type d'écrit à une grande influence sur la pensée des Français, il serait simpliste et parfaitement inexact de considérer que toute argumentation est une dissertation. Que retrouve-t-on alors dans tous les discours argumentatif ? Pour commencer,

l'introduction garde généralement ses trois fonctions, tout comme la conclusion. La différence la plus notable sera donc dans le nombre de parties, très variable selon les types de discours, le contexte, etc. De plus les articulations ne seront pas toujours aussi explicites. Par contre on retrouvera en général la hiérarchisation des idées du moins au plus important.

Tout ceci implique donc dans la construction du discours un certain nombre d'étapes qui sont :

- L'analyse du sujet et la formation de la problématique
- Le choix du plan
- La recherche des idées, des thèmes de discussion, et des exemples
- La conclusion avec une prise de position

Les interférences chez les apprenants japonais

Comme le fait remarquer Yumi Takagaki (2000), les apprenants japonais du français ont tendance à rédiger des textes qui, pour nous, semblent montrer une absence totale de tout raisonnement logique, tout au moins selon les critères que nous avons exposés précédemment. En particulier trois phénomènes peuvent être soulignés : l'ordre apparemment chaotique de l'enchaînement des idées, le recours à « la digression » et « la répétition ». Le mode de pensée du japonais semble donc différent de celui du français, et les Japonais lorsqu'ils écrivent sont totalement libres de commencer un nouveau paragraphe non pas seulement lorsqu'ils présentent un nouvel argument, mais tout simplement lorsqu'ils le souhaitent, et en particulier lorsqu'il ont le sentiment que le paragraphe qu'ils étaient en train d'écrire devient trop long. C'est ce que nous rapporte Shigehiko Toyama (1976)⁷. Si nous ajoutons à cela la possibilité de faire appel à la digression de façon beaucoup plus libre qu'en français, nous obtenons des énoncés qui dans leur forme ne pourraient donc pas être acceptée dans notre langue. Les conclusions de Yumi Takagaki sont que cela est dû à « la manie de la traduction » d'une part, et à « l'absence de modèle argumentatif » d'autre part.

Concernant le premier argument, nous limitons dans nos cours de façon drastique l'usage du dictionnaire, et n'utilisons que le français avec les apprenants. Par exemple pendant les phases de compréhension globale nous ne laissons pas les apprenants utiliser le dictionnaire, et même ensuite nous ne leur permettons qu'une utilisation limitée du dictionnaire, préférant expliquer les termes inconnus en français.

Il est donc évident que nous ne sommes pas en mesure d'apprécier réellement l'importance de cette observation. Nous avons toutefois remarqué qu'effectivement le dictionnaire électronique, par sa rapidité d'utilisation, tend à fixer des habitudes de recours au dictionnaire, plutôt que de s'aider du contexte.

En revanche la seconde conclusion nous semble non seulement extrêmement juste, mais aussi très intéressante par ce qu'elle implique dans le système de la pensée japonaise. Si l'on constate une absence de modèle argumentatif, il est peut-être judicieux de chercher à comprendre pourquoi. Il y a probablement en effet des causes multiples, socioculturelles, éducatives, linguistiques, etc. Et les comprendre est une première étape nécessaire pour espérer trouver des stratégies d'enseignement permettant à nos apprenants de surmonter leurs difficultés.

7 「われわれは文章を書くときに段落（パラグラフ）のことをあまり気にしない。すこし長くなったから、このあたりで改行しようか、というので、新しいパラグラフを始めたとする。段落というものはなきにひとしい。」

Tout d'abord l'absence de modèle rhétorique de l'argumentation ne signifie pas forcément l'absence d'argumentation. Mais par contre cela montre bien la place qui lui est donnée dans la société. En effet si l'argumentation, sous de multiples formes, est mise en avant dans la société française, à tel point que le modèle de la dissertation est une référence absolue et incontestable, il n'en est pas de même au Japon. Ce sont apparemment plus des préoccupations esthétiques et poétiques que l'on y rencontre; c'est l'expression du sentiment qui est privilégiée. Bien sûr la poésie existe aussi en France, mais nous devons reconnaître que les Lettres sont aujourd'hui, et nous le déplorons d'ailleurs, délaissées et méprisées au profit des Sciences. Or quand on voit la multitude d'ouvrages sur les rayons des librairies japonaises traitant de l'art de bien écrire en japonais, il est remarquable de voir que leur contenu porte sur le choix des mots, des expressions, des caractères d'écriture, mais presque jamais de l'organisation structurelle du texte. On comprend ainsi à quel point cette recherche de l'écriture comme *œuvre littéraire* est bien plus présente qu'en France. D'ailleurs dans le système scolaire on ne demande pratiquement pas aux élèves du secondaire de lire de textes argumentatifs ou polémiques, ni d'écrire ce type de texte (à l'exception du travail du *shôronbun*, sorte de mini-dissertation mais soumises à très peu de règles, et étudié et pratiqué de façon tout à fait marginale au lycée). Il n'y a donc pas d'habitude chez les Japonais de ce type d'exercice, contrairement aux Français qui au lycée pratiquent non seulement le travail de la dissertation littéraire en Philosophie, mais qui ont aussi à argumenter dans les dissertations en Histoire par exemple. Tout ceci confirme que les apprenants japonais, et en particulier les étudiants, n'ont donc pas de modèle acquis de l'écrit – ni de l'oral – argumentatif.

Par ailleurs, le Japon est connu pour être un « pays du consensus », dans lequel on évite autant que possible d'entrer en conflit avec l'autre. Cette préoccupation permanente se traduit par l'opposition entre ce que Tako Ogura (2001) appelle « véritables intentions » et « principes ». Elle ajoute que les Japonais « préfèrent respecter les principes « *Tatema* » pour conserver l'harmonie avec la collectivité plutôt que d'insister sur leurs véritables sentiments « *Hon-ne* ». Nous parlons en effet d'un pays qui accorde une grande importance à l'harmonie de la société, du groupe, contrairement aux sociétés occidentales beaucoup plus individualistes. Comment alors ne pas comprendre que le respect des règles et la recherche de l'harmonie avec les autres l'emportent sur le désir de convaincre et de faire valoir ses idées ? Et cette volonté de suivre le courant, de ne pas s'opposer au groupe, se retrouve aussi dans l'ambiguïté de la langue japonaise. En général on ne précise que ce qui est absolument nécessaire à la compréhension, et on laisse la plus grande part possible à l'interprétation par le locuteur. Non seulement aucun modèle argumentatif n'est présent, mais plus encore la culture et la forme de la société ne favorisent pas spécialement la pratique de l'argumentation.

Quelques pistes de recherche

Nous comprenons mieux alors le phénomène que nous observons, à savoir cette difficulté des Japonais à produire des argumentations logiques et cohérentes, et nous sommes même capables de voir qu'ils sont à la fois d'ordre linguistique et socioculturel. Et, par-là même, une partie du travail que l'enseignant sera donc d'ordre culturel ou, plus exactement, interculturel. Avant même d'envisager de donner et d'expliquer des modèles (si on se place dans une approche déductive), ou de les faire repérer par les apprenants (si on se place dans une approche inductive), il nous semble indispensable de commencer par une approche interculturelle. Comment espérer que les apprenants comprennent et acceptent un modèle, c'est à dire des habitudes françaises, sans avoir conscience

des raisons pour lesquelles il le devrait ? L'éducation à l'altérité implique aussi de prendre du recul par rapport à ses propres valeurs, ses propres habitudes, sa propre culture, et accepter que ce qui nous semblait évident et indiscutable ne l'est pas forcément pour tout le monde.

Martine Abdallah-Preteille (1997) nous dit que :

« Le plus difficile [...] n'est pas d'apprendre à voir l'autre mais d'apprendre à jeter sur soi ou sur son groupe un regard extérieur et distancié. » et que « L'objectif n'est pas tant de prôner un déracinement par rapport à des valeurs et à des engagements personnels, individuels ou collectifs, que d'apprendre à objectiver son propre système de références afin de pouvoir admettre d'autres perspectives. Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui. » La démarche interculturelle qui commence par la *décentration* ou prise de distance et à « jeter un regard extérieur sur soi-même et à son groupe » (Maydée Maga et Manuella Ferreira Pinto, 2005). Cette démarche préalable permet ensuite de chercher à se rapprocher de la centration de l'autre (*recentration*). L'apprenant doit alors chercher à comprendre et accepter l'autre, et enfin comprendre comment l'autre le perçoit. Cette démarche ne doit pas être comprise comme un jugement de valeur porté par l'un ou l'autre, mais bien comme une volonté commune de se comprendre et s'accepter. Dans notre cas précis le travail interculturel nous permettra de montrer aux apprenants les interférences d'ordre culturel qui empêchent la communication, et donc de comprendre la nécessité d'apprendre le langage de l'autre, et ses codes.

Une fois ce premier travail réalisé, il nous faudra apporter aux apprenants les éléments dont ils ont besoin pour acquérir une capacité à argumenter en français. Puisque la cohérence, c'est à dire la capacité à rédiger un plan adapté est le premier élément qui est jugé pour évaluer la qualité de ce type de production, il semble assez logique que ce soit aussi la première chose à aborder avec les apprenants.

Ici nous rejoignons encore Yumi Takagaki dans la nécessité de donner des modèles, et dans l'importance de la répétition. Toutefois quel modèle donner, et quelle approche pédagogique envisager. Nous pensons pour notre part que la simple explication ne permettra pas de fixer les connaissances ni de développer des stratégies de productions efficaces, même en donnant des exercices de systématisation et de réutilisation. Une approche inductive et analytique par l'observation de modèles nous semble ici plus judicieuse. Par exemple on peut donner des titres à associer à chaque partie d'un modèle, demander de retrouver les arguments, qui idéalement seront organisés en paragraphe, et petit à petit arriver à faire rédiger le plan d'un texte modèle. Il est important lorsque cela est fait de consacrer le temps nécessaire au repérage de ce qu'on veut mettre en valeur (par exemple la cohérence des parties de l'argumentation, un plan-type ou encore la hiérarchisation des arguments, etc.)

Très fortement liée au plan, l'introduction devrait être travaillée dès que les apprenants ont acquis et savent produire au moins un type de plan. Là encore nous pensons que l'association d'une description de leur fonction à chacune des trois parties d'un modèle donné garantit que les apprenants comprennent et retiennent mieux ce qu'ils ont trouvé par une démarche active. À partir d'un sujet donné, on pourra alors progressivement entraîner les apprenants à la formation d'une problématique en particulier. Pour cela une démarche qui donne de bons résultats est le travail sur des thèmes de société récurrents. J'entends dans des d'activités de réception orales ou écrites, la recherche des thèmes abordés, qui sont ensuite expliqués et que les apprenants doivent rapprocher d'autres problèmes qui les concernent plus directement ou liés à leurs centres d'intérêt et leur expérience personnelle. Ceci

permet de poser une problématique plus facilement à partir de documents déclencheurs, activité de production orale qu'on trouve dans les épreuves du DELF B2.

La conclusion pose souvent moins de problèmes et selon les contraintes temporelles on peut alors y consacrer moins de temps. Apprendre à synthétiser un raisonnement n'est pas chose facile, mais jusqu'au niveau B2, le plus important est surtout d'éviter à l'oral les conclusions du type « Voilà, c'est fini! » (on trouve là une interférence du japonais avec le français, puisque c'est en principe de cette façon qu'on termine un exposé en japonais, alors que cela apparaîtra comme une maladresse en français.) Même si l'apprenant n'élargit pas le sujet, l'essentiel est qu'il réponde à la problématique et affirme son opinion. Le fait qu'on ne donne pas son opinion dès l'introduction mais seulement dans la conclusion, à l'éclairage du développement, peut donc être repéré dès le travail d'observation de modèles pour l'introduction.

Enfin, pour travailler la cohésion interne des différentes parties d'un raisonnement, il convient de travailler sur les articulations du discours, c'est à dire des connecteurs. Encore une fois le travail en réception sur des modèles, puis après repérage des exercices de systématisation (par exemple replacer des connecteurs donnés dans un texte, puis replacer des idées dans un patron de production écrite où seuls les connecteurs sont présents), et enfin la réutilisation de ces formes qui sont bien fixées, améliore considérablement les productions des apprenants, et dans le cas plus précis des candidats au DELF, on gagne généralement un à deux points (dans la rubrique « cohésion et cohésion »).

Conclusion

Nous espérons que ces quelques idées (travail interculturel, repérage dans des modèles de la structure du discours, et des fonctions des différentes parties dans une approche inductive, travail prioritaire sur la construction du plan, etc.) ouvriront des pistes de recherche afin d'espérer un jour voir naître une vraie méthodologie adaptée spécifiquement aux apprenants japonais et à leurs difficultés.

L'une de ces difficultés, produire une argumentation, est un vrai problème pour dépasser le niveau débutant. Or apprendre une langue, c'est d'abord apprendre la culture de ses locuteurs. Et par conséquent nous pensons qu'apprendre à argumenter en français, c'est aussi aborder un aspect important de la culture française.

Ayant recherché les causes des problèmes rencontrés, et quelques caractéristiques de l'argumentation en français, nous pensons qu'il est intéressant de faire passer les épreuves du DELF aux apprenants. Certes les difficultés à argumenter vont affecter les performances des apprenants, mais cela signifie aussi que c'est pour commencer une façon très efficace de mesurer leurs progrès.

Par ailleurs, les habituer aux sortes d'exercices que l'on retrouve dans ces épreuves entre très certainement dans une méthodologie cohérente. Dépasser le niveau élémentaire n'est sans doute pas chose facile, mais c'est tout à fait possible, à condition d'utiliser un matériel pédagogique adapté. Si un grand travail reste à faire pour définir comment enseigner aux Japonais jusqu'à un niveau avancé, nous savons au moins dans quelle direction chercher, et disposons pour cela d'un outil exceptionnel : les épreuves du DELF.

Annexes

Compétence	Types de productions possibles
Production orale	<ul style="list-style-type: none"> – monologue suivi : décrire l'expérience – monologue suivi : argumenter – annonces publiques – s'adresser à un auditoire
Production écrite	<ul style="list-style-type: none"> – écriture créative – essais et rapports

Tableau 1 : types de productions possibles

Niveau	Épreuve	Description
A1	PO	Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - échange d'informations - dialogue simulé
	PE	Épreuve en deux parties : - compléter une fiche, un formulaire - rédiger des phrases simples (cartes postales, messages, courriels ...) sur des sujets de la vie quotidienne
A2	PO	Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - monologue suivi - exercice en interaction
	PE	Rédaction de deux brèves productions écrites (lettre amicale ou message) : (décrire un événement ou des expériences personnelles, écrire pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter...)
B1	PO	Épreuve en trois parties : - entretien dirigé - exercice en interaction - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur
	PE	Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article)
B2	PO	Présentation et défense d'un point de vue à partir d'un court document déclencheur
	PE	Prise de position personnelle argumentée (contribution à un débat, lettre formelle, article critique)

Tableau 2 : description des épreuves de production du Delf

PRODUCTION ORALE GÉNÉRALE	
B2	Peut méthodiquement développer une présentation ou une description soulignant les points importants et les détails pertinents. Peut faire une description et une présentation détaillées sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en développant et justifiant les idées par des points secondaires et des exemples pertinents.
B1	Peut assez aisément mener à bien une description directe et non compliquée de sujets variés dans son domaine en la présentant comme une succession linéaire de points.
MONOLOGUE SUIVI : argumenter (par exemple, lors d'un débat)	
B2	Peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents. Peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents. Peut enchaîner des arguments avec logique. Peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.
B1	Peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps. Peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions.

Tableau 3

PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE	
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
ÉCRITURE CRÉATIVE	
B2	Peut écrire des descriptions élaborées d'événements et d'expériences réels ou imaginaires en indiquant la relation entre les idées dans un texte articulé et en respectant les règles du genre en question. Peut écrire des descriptions claires et détaillées sur une variété de sujets en rapport avec son domaine d'intérêt. Peut écrire une critique de film, de livre ou de pièce de théâtre.
B1	Peut écrire des descriptions détaillées simples et directes sur une gamme étendue de sujets familiers dans le cadre de son domaine d'intérêt. Peut faire le compte rendu d'expériences en décrivant ses sentiments et ses réactions dans un texte simple et articulé. Peut écrire la description d'un événement, un voyage récent, réel ou imaginé. Peut raconter une histoire.

ESSAIS ET RAPPORTS	
B2	<p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation de façon méthodique en soulignant de manière appropriée les points importants et les détails pertinents qui viennent l'appuyer.</p> <p>Peut évaluer des idées différentes ou des solutions à un problème.</p> <p>Peut écrire un essai ou un rapport qui développe une argumentation en apportant des justifications pour ou contre un point de vue particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients de différentes options.</p> <p>Peut synthétiser des informations et des arguments issus de sources diverses.</p>
B1	<p>Peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général.</p> <p>Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion.</p> <p>Peut écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions.</p>

Tableau 4

Bibliographie

Ouvrages généraux

Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer, Conseil de l'Europe / Didier, Paris, 2001.

BLOOMFIELD Anatole et MUBANGA BEYA Anna, *Le nouvel entraînez-vous, DELF B1*, CLÉ International, Paris, 2006.

BLOOMFIELD Anatole et DAILL Emmanuelle, *Le nouvel entraînez-vous, DELF B2*, CLÉ International, Paris, 2006.

GENETTE Gérard, *Figures II*, Seuil, Paris, 1969.

GICQUEL Bernard, *L'explication de textes et la dissertation*, Collection « Que sais-je ? », PUF, Paris, 1987 (3ème édition).

OGURA Tako et Human Communications, *Présentation en français de la culture japonaise, nihonbunka wo furansugo de shôkai suru hon*, Natsume-sha, Tokyo, 2001.

PAPPE Jean et ROCHE Daniel, *La dissertation littéraire*, Collection « Lettres », Armand Colin, Paris, 2007.

SARFATI Georges-Élia, *Éléments d'analyse du discours*, Collection « linguistique », Nathan, Paris, 1997.

TOYAMA Shigehiko, *Nihongo no kosei*, Chuuou kouronsha, Tokyo, 29ème édition de 1997 (première édition en 1976), pp. 20-21.

Revues

TAKAGAKI, Yumi, *Des phrases, mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non-Occidentaux : le cas des Japonais*, Dialogues et Cultures 44, FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), 2000, pp.84-91.

Sites Internet

MAGA Haydée et FERREIRA-PINTO Manuella, Dossier : *L'interculturel : éléments théoriques*, http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm, Mise à jour du 7 juillet 2008.

Sujets d'examen du DELF, <http://www.ciep.fr/delfdalf/sujet.php>, page consultée le 20 septembre 2008.

