

Article / Article

Saisir la figure du lecteur à travers l'analyse du discours contrastive

*A cross-cultural discourse analysis of the way readers are constructed
in textbooks*

Martina Ronci 

Université Paris Cité, Paris, France

martinaronci@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0002-8777-4433>

Résumé

L'analyse du discours contrastive (ADC) constitue un cadre théorique permettant de comparer des genres discursifs au sein de communautés discursives différentes. Dans cet article, nous adoptons ce cadre théorique afin d'examiner un ensemble d'ouvrages d'anglais et français langues étrangères (EFL et FLE) utilisés par des lycéens japonais entre 2017 et 2018. Les premiers (EFL) étant rédigés principalement par des auteurs d'origine japonaise, alors que les seconds (FLE) sont conçus par des équipes beaucoup plus mixtes, une approche comme celle de l'ADC permet de relever des choix qui peuvent dépendre des pratiques discursives des auteurs, ayant ici des origines différentes. Plus précisément, nous proposons une étude ciblée de la manière dont les auteurs des manuels s'adressent à leurs lecteurs/apprenants, explorant notamment l'utilisation de déictiques sur le plan énonciatif (KERBRAT-ORECCHIONI, [1999]2014) et de syntagmes nominaux relevant de fonctionnalisations au niveau sociolinguistique (VAN LEEUWEN, 2008). Les résultats de l'analyse contrastive permettent de constater deux pratiques différentes: d'une part, une inclusion qui s'effectue entre les auteurs (majoritairement japonais) des manuels d'anglais et leurs lecteurs, de l'autre une sorte d'exclusion opérée à travers le rappel fréquent du cadre scolaire qui est mis en place par les auteurs (français et japonais) des manuels de français.

Mots-clés: Analyse du discours • Manuels de langues étrangères • Déictiques
• Fonctionnalisations • Japon

* Reçu: 30/08/2021 | Approuvé: 21/03/2022

LINHA D'ÁGUA

Le contenu de la revue *Linha D'Água* est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons CC BY-NC 4.0.

Abstract

Cross-cultural discourse analysis (CCDA) provides a theoretical framework for comparing discourse genres within different discourse communities. In this paper, I adopt this theoretical framework to examine the genre of foreign language textbooks, comparing coursebooks of English and French as foreign languages used in Japanese high schools between 2017 and 2018. The former were created mostly by Japanese authors, while the latter have been produced by Japanese and French authors. I argue that some differences might depend on this factor and thus research can rely on CCDA to address them. More specifically, I propose a study focused on how textbook authors address their readers/learners, exploring the use of deictics on the enunciative level (KERBRAT-ORECCHIONI, [1999]2014) and of noun phrases creating functionalizations on a sociolinguistic level (VAN LEEUWEN, 2008). The results of the contrastive analysis show two different practices: on the one hand, an inclusion that takes place between the (mainly Japanese) authors of the English textbooks and their readers, on the other hand, a certain exclusion which occurs through the frequent reminder of the school context by the authors of the French textbooks (both French and Japanese).

Keywords: Discourse analysis • Foreign language textbooks • Deictics
• Functionalizations • Japan

Introduction

Lorsque l'on s'intéresse à la manière dont les langues sont enseignées, il est possible d'établir de nombreux *foci* d'intérêt: on peut observer les pratiques des enseignants, la manière dont ces derniers interagissent avec leurs apprenants, les rapports qui se tissent entre pairs ou encore s'interroger sur les supports didactiques adoptés. Dans le cas de cet article et, plus largement, de la recherche de doctorat qui l'a inspiré, notre objet d'étude sont les manuels scolaires japonais¹.

L'une des originalités de notre étude est constituée par les cadres théorique et méthodologique au sein desquels s'insère notre travail. En effet, nous choisissons de nous éloigner de la didactique des langues pour examiner les manuels de langues d'un point de vue linguistique. En particulier, dans notre thèse, nous nous sommes efforcée d'établir les tendances discursives caractérisant le genre du manuel de langues au Japon à travers une démarche contrastive². En raison des origines différentes des auteurs des deux parties du corpus (EFL et

¹ Plus précisément, nous avons examiné un corpus de manuels utilisés dans des lycées japonais entre 2017 et 2018 pour enseigner l'anglais (EFL) et le français (FLE) en tant que langues étrangères (cf. partie 2 *infra*). La thèse, titrée « Les manuels d'anglais et français langues étrangères au Japon: une analyse du discours contrastive », n'est pas disponible en ligne à l'heure actuelle.

² En guise d'exemple et de manière très synthétique, nous avons relevé que les manuels de langues opèrent un effacement énonciatif des auteurs, mais aussi des lecteurs (lycéens ou jeunes adultes), très peu sollicités.

FLE), ainsi que des objectifs distincts de ces deux disciplines, il nous a été possible de relever de nombreuses différences que l'analyse du discours contrastive peut permettre d'interpréter. Dans cet article, nous nous proposons de montrer de quelle manière les auteurs sollicitent leurs lecteurs (adolescents ou jeunes adultes) dans les manuels et quelle figure du lecteur/apprenant imaginé par les auteurs en ressort.

1 L'analyse du discours contrastive

Notre étude se situe dans le domaine de l'*analyse du discours contrastive*, une discipline développée depuis une vingtaine d'années par Patricia von Münchow en commençant par sa thèse de doctorat sur les journaux télévisés français et allemands (2001)³. Depuis, ce cadre s'est développé et inclut, notamment depuis 2016, des réflexions théoriques et méthodologiques sur le non-dit, l'hétérogénéité et les statuts des discours. Une vue d'ensemble de ces travaux et de l'évolution de ce cadre théorique se retrouve dans un ouvrage théorique et méthodologique publié en 2021 (von MÜNCHOW, 2021).

L'ADC est une approche qualitative qui se situe dans la lignée de l'analyse du discours dite « française », tout en se distinguant de cette dernière. En effet, l'émergence de l'école française d'analyse du discours a été fortement marquée par une certaine hétérogénéité, ainsi que par le contexte philosophique et historique de la France des années 1960: elle s'inscrivait dans une visée politique presque militante visant à révéler la présence d'idéologies, définies en tant que « système[s] des idées, des représentations qui domine[nt] l'esprit d'un homme ou d'un groupe social » (ALTHUSSER, 1976, p. 97). À l'idéologie on a alors attribué alors le pouvoir de dominer l'esprit, autrement dit d'assujettir les membres de la société, une vision qui a été caractéristique de l'analyse du discours française au moins jusqu'aux années 1980. En opposition à cette vision, l'analyse du discours contrastive redonne de l'agentivité aux sujets, se posant comme défis le fait d'« éviter la surgénéralisation (« globalisation »), [d']attribuer une place à l'individu et à sa marge de manœuvre (« agency »), [et de] prendre en compte l'hétérogénéité des cultures » (von MÜNCHOW, 2021, p. 30). De plus, son intérêt principal réside dans la comparaison de cultures discursives⁴ différentes, une dimension qui n'était pas

Lorsque les auteurs s'expriment, que ce soit par le biais de consignes, commentaires, notes en bas de page et autres moyens, les manuels d'EFL présentent davantage de marques d'atténuation que ceux de FLE, où le ton est plus assuré et enthousiaste. D'autres différences émergent sur le plan des représentations discursives, de l'idéologie et de l'interdiscours, mais elles ne pourraient être expliquées dans l'espace limité de cet article, qui se concentre sur l'un des premiers points évoqués, à savoir la sollicitation du jeune lecteur.

³ Ensuite réélaborée pour une publication aux Presses Universitaires de la Sorbonne (2004/2009). Suite à la soutenance de cette thèse, d'autres chercheurs se sont inscrits dans la démarche de l'ADC comparant des cultures discursives diverses, ainsi que des corpus de nature variée (von MÜNCHOW, 2021, p. 14).

⁴ « Une culture discursive réside dans l'intrication d'un ensemble hiérarchisé de représentations sociales et de représentations discursives. Les représentations discursives prennent en compte, véhiculent, construisent et transforment aussi bien les contenus que les statuts des représentations sociales à travers des niveaux de marquage ou non-marquage spécifiques à ces statuts. » (von MÜNCHOW, 2021, p. 106)

du tout présente dans d'autres approches (comme l'analyse du discours française, mais aussi la linguistique contrastive) et que l'on retrouve très clairement dans la définition suivante:

L'ADC a comme objet la mise au jour de différentes cultures discursives par l'intermédiaire des productions verbales qui en relèvent. Dans cette optique, on cherche à mettre en rapport non pas différentes langues, comme le fait traditionnellement la linguistique contrastive, mais les manifestations d'un même genre discursif dans différentes communautés discursives, genre dont il s'agit alors de décrire et d'interpréter, en cherchant leurs causes, les régularités et les variabilités. (von MÜNCHOW, 2021, p. 17)

La généralisation excessive (*Ibid.*, partie 5) est l'un des risques les plus grands vis-à-vis desquels la chercheuse met en garde et il nous semble que cela concerne à la fois le sujet et la culture. Dans le cas de cet article, par exemple, il serait risqué d'affirmer que « tous les auteurs des manuels de langues japonais » se comportent d'une manière précise, bien définie et sans écarts (on oublierait alors l'importance de l'hétérogénéité). De même, il serait peut-être judicieux d'expliquer toute différence constatée en recourant à la notion de « culture » (cela donnerait des affirmations comme « les Japonais font ceci », opposées à « les Français font cela » qui ne feraient que consolider des visions essentialistes des cultures que nous ne partageons pas). Ainsi, tout au long de cette étude, nous nous efforcerons de mettre en relief des tendances et des différences que nous interpréterons avec de grandes précautions, les raisons derrière toute marque d'hétérogénéité pouvant être multiples. Dans la perspective de l'ADC, nous essayerons « de mieux comprendre où et comment se croisent les niveaux individuel et collectif dans le discours » (von MÜNCHOW, 2021, p.105), dans un processus dynamique où les deux se façonnent l'un l'autre.

2 Corpus et cadre méthodologique

Afin de rendre compte de quelques caractéristiques définissant le genre discursif du manuel de langues, pour cet article nous établissons comme invariant de comparaison un corpus de travail composé d'unités didactiques portant sur le thème de la gastronomie⁵. Ces unités sont tirées d'un ensemble de manuels d'anglais et français utilisés dans des lycées japonais au cours de l'année scolaire 2017-2018. Ci-dessous nous dressons la liste des manuels d'anglais⁶ et de français précédés de l'abréviation que nous utiliserons pour présenter les exemples dans les pages qui suivent. De même, nous marquons le nombre d'auteurs pour chaque ouvrage selon leur nationalité (nous renvoyons à la bibliographie pour des références plus complètes).

⁵ À l'intérieur de ces unités, nous analysons l'entièreté des textes. Notre focus principal porte sur les consignes et les textes proposés pour la lecture (dialogues, récits), mais nous tenons également en considération d'autres types d'énoncés comme les didascalies qui accompagnent les photographies ou des phrases d'exemple au sein d'encadrés grammaticaux.

⁶ Afin d'équilibrer le nombre de volumes dans les deux sous-ensembles du corpus, notre travail de thèse inclut deux autres manuels d'anglais. Cependant, ces derniers ne proposent pas d'unités portant sur le thème de la gastronomie dont il est question dans cet article, nous ne reportons pas leurs références.

Tableau 1 Corpus des manuels cités dans cet article⁷

				AUTEURS	
				Japonais	Non japonais
Manuels d'anglais					
[MW1]	<i>MY WAY New Edition</i>	Sanseidō	2016/2018	15	4
[CR1]	<i>CROWN New Edition</i>	Sanseidō	2018	13,5	2,5
[NOW]	<i>NEW ONE WORLD Revised Edition</i>	Kyōiku	2017/2018	10	2
[UNI]	<i>Unicorn</i>	Bun-Eidō	2017	5	1
[VQ1]	<i>Vision Quest Standard Revised</i>	Keirinkan	2017	5	3
[PAS]	<i>My Passport</i>	Bun-Eidō	2018	7,5	0,5
Manuels de français					
[ES1]	<i>En Scène I Troisième édition</i>	Sanshūsha	2018	2	2
[ES2]	<i>En Scène II Nouvelle édition</i>	Sanshūsha	2017	2	1
[VTP]	<i>Mon premier vol Tokyo-Paris Nouvelle édition</i>	Surugadai	2016	2	1
[A&K]	<i>Amélie et Kenzo Plus Rapide</i>	Asahi	2013	1	2
[MJE]	<i>Moi, je... コミュニケーション</i>	Alma	2012/2017	1	5
[NAV]	<i>Navi.fr なびふらんせーパリをめぐるー</i>	Asahi	2016/2017	5	0
[DFR]	<i>Destination Francophonie</i>	Surugadai	2009/2015	1	1
[ALD]	<i>À la découverte</i>	Daisan Shobō	2004/2016	4	0

Source: Élaboré par l'autrice.

Comme le tableau l'illustre, tous les manuels sont le produit d'une écriture collective, mais les équipes de rédaction ne sont pas tout à fait semblables: la conception des ouvrages d'EFL est assurée par de nombreux auteurs principalement japonais, alors que celle des manuels de FLE implique moins de collaborateurs et permet un plus grand équilibre en termes d'origines. Étant donné que dans ce deuxième cas nous nous trouvons face à des rédacteurs appartenant à des « communautés ethnolinguistiques » (BEACCO, 1992, p.17) différentes, nous formulons l'hypothèse qu'ils puissent avoir une idée différente de ce qui est attendu d'eux (en d'autres termes, de la manière dont ils sont censés s'adresser à leurs lecteurs).

Une fois le corpus fixé, l'un des premiers défis méthodologiques auxquels nous nous sommes confrontée a été d'établir un cadre permettant de faire émerger les caractéristiques principales du genre des manuels. En ce qui concerne la figure du lecteur qui se dessine dans les ouvrages et qui fait l'objet de cet article, nous avons choisi d'observer trois aspects: tout d'abord, sa présence telle qu'elle peut être inférée de l'utilisation de marques comme les pronoms ou des syntagmes (principalement nominaux) l'incluant dans la situation

⁷ Les rares auteurs dont nous supposons une double nationalité (prénom étranger et nom de famille japonais) ont été comptabilisés dans les deux colonnes (0,5 pour chacune).

d'énonciation construite par les auteurs ; ensuite, nous avons examiné les consignes des exercices pour définir le ton⁸ avec lequel les auteurs s'adressent à leurs lecteurs/apprenants ; enfin, nous avons pris en considération les marques relevant d'un partage de connaissances, sens commun et/ou présumés permettant encore une fois d'établir un lien entre auteurs et lecteurs. Cet article se concentre sur le premier de ces trois volets, présentant uniquement quelques brefs exemples pour illustrer les deux derniers.

Traditionnellement, en analyse du discours française on s'est intéressé à des marques de subjectivités comme les pronoms personnels, distinguant notamment entre « personne[s] » et « non-personne[s] » (BENVENISTE, [1980]2005, p. 228). Or, lorsque l'on analyse des langues où les pronoms sont souvent omis (c'est le cas notamment du japonais, en examen ici) ou à des genres où est opérée une « énonciation détachée » (MAINGUENEAU, 2014, p. 144) comme celui des manuels, cette catégorie seule ne peut suffire pour une analyse exhaustive. C'est là que l'ADC, puisant dans des apports socio-sémantiques comme ceux que propose van Leeuwen (voir *infra*), permet de dresser une analyse plus complète, prenant en considération un plus large éventail de marques linguistiques concourant toutes à la définition de la figure de l'interlocuteur (ici, le lecteur supposé, l'apprenant d'anglais ou de français d'origine japonaise). Dans cette optique exhaustive, nous accorderons une place importante à l'analyse des *embrayeurs* (JAKOBSON, 1963) ainsi qu'à celle de la représentation des acteurs sociaux (VAN LEEUWEN, 2008) ayant comme référents les lecteurs.

Les *déictiques* ou *embrayeurs* sont définis respectivement comme suit:

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

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

(KERBRAT-ORECCHIONI, [1999]2014, p. 41)

On appelle **embrayage** l'ensemble des opérations par lesquelles un énoncé s'ancre dans sa situation d'énonciation, et **embrayeurs** (dits aussi **déictiques**) les éléments qui dans l'énoncé marquent cet embrayage. (MAINGUENEAU, 2016, p. 114 ; soulignement par l'auteur)

Dans les deux cas, les chercheurs évoquent l'importance de la « situation de communication » ou « d'énonciation », car l'une des caractéristiques principales de ces unités linguistiques (que l'on choisisse de les appeler déictiques ou embrayeurs) est justement la dépendance de « l'environnement non verbal » (MAINGUENEAU, 2016, p. 73). Parmi les déictiques ou embrayeurs les plus communs, on cite les pronoms personnels et les déterminants possessifs (*je, mon, le mien*), ainsi que les adverbes ou locutions adverbiales indiquant un lieu

⁸ Maingueneau définit le ton comme « le pendant » du genre discursif (1984, p. 98), un aspect moins formel du mode d'énonciation que l'on peut appréhender en cernant « les particularités de la voix qu'impose [la] sémantique [d'un texte] » (MAINGUENEAU, 1984, p. 98-99).

(*ici, là-bas*) ou un référent temporel (*maintenant, hier*). Dans l'analyse qui va suivre, nous nous concentrerons sur les pronoms personnels et les déterminants possessifs de deuxième personne à la fois en français, anglais et japonais, afin de montrer de quelle(s) manière(s) les auteurs sollicitent directement leurs lecteurs et ce, dans toutes les langues disponibles⁹.

Une autre manière d'évoquer son interlocuteur dans un genre comme celui du manuel scolaire est de passer par sa fonction, à savoir celle de lecteur ou d'apprenant. Ce type d'indice linguistique peut être repéré à l'aide d'un ensemble de catégories qui ont été proposées par le sociolinguiste van Leeuwen (1996 ; 2008). Ce dernier propose une catégorisation socio-sémantique de la représentation des acteurs sociaux, plutôt que de partir d'un point de vue strictement linguistique (VAN LEEUWEN, 1996 ; 2008). Grâce à son classement, il est possible de mieux définir la manière dont les agents sociaux sont exclus ou inclus en discours (cf. VAN LEEUWEN, 2008, p. 52 pour un tableau illustratif). Dans la mesure où les acteurs sociaux peuvent être désignés par des noms communs et que ces derniers permettent, en général, de catégoriser la personne selon un critère social (son âge, son sexe, son ethnie) ou selon la fonction qu'elle exerce (son métier), il sera possible d'analyser de quelle manière les lycéens à qui s'adressent les manuels de notre corpus sont sollicités et ainsi d'obtenir des représentations plus précises que celles que l'on aurait pu obtenir en se limitant aux embrayeurs.

3 Analyse des marques linguistiques s'adressant directement au lecteur

3.1 L'utilisation des embrayeurs dans les manuels d'anglais

Dans les textes, questions et consignes en anglais il est possible de trouver un certain nombre d'occurrences correspondant à la deuxième personne, bien que toutes ne semblent pas avoir exactement le même référent:

- (1) Which food in the dishes above do you like the best? [MW1 73]¹⁰
- (2) Today, I will show you how to make *okonomiyaki*, a Japanese pancake. It's fun to make and eat them with your family and friends! Now, let's make *onokomiyaki* together! [PAS 64]

⁹ Examinant des manuels de langues étrangères, il nous intéresse d'observer si la langue utilisée apporte des modifications: le lecteur est-il plus souvent sollicité en anglais, en français ou en japonais ? Dans une optique discursive, cette question évolue, portant alors sur la communauté discursive d'origine des auteurs: sollicite-t-on davantage le lecteur lorsqu'on est Français (pour les auteurs des manuels de FLE) ou Japonais (pour les auteurs des deux sous-ensembles du corpus) – et ce, quelle que soit la langue par le biais de laquelle on s'exprime ? Pour quelles raisons ?

¹⁰ Lorsque nous présentons des extraits du corpus (et sauf indication contraire), c'est nous qui soulignons pour mettre en relief certaines marques linguistiques. D'autres signes d'emphase (comme le gras ou l'italique) sont à considérer comme présents dans l'ouvrage d'origine.

- (3) You may associate farming in Japan with problems such as a heavy work load and the lack of successors. However, Japanese agriculture is now heading for a new course with high potential of success. [NOW 136]
- (4) From the perspective of breeding, you should not widely plant only one variety of a certain crop. [UNI 112]

L'extrait (1) est un exemple de question de sensibilisation adressée directement à l'apprenant, alors que dans l'exemple (2) les auteurs mettent en scène un dialogue entre un personnage du manuel et son lecteur (le personnage est illustré et son énoncé placé à l'intérieur d'un phylactère). L'extrait (3) se différencie des deux premiers, puisque dans ce cas-ci le pronom personnel apparaît à l'intérieur du texte principal et sert à anticiper l'opinion du lecteur sur le thème de l'unité pour ensuite la renverser ; cependant, il serait aussi possible de le concevoir de manière plus impersonnelle (par exemple, "one may associate" ou "on pourrait associer" en français), ce qui est aussi le cas dans l'extrait (4). À la première lecture, cette phrase ne semble pas spécialement s'adresser à un lycéen japonais, mais plutôt à un agriculteur ; néanmoins, elle se trouve dans un exercice de compréhension à la fin d'un long texte prônant la biodiversité et inclut une injonction qui semble s'appliquer à un ensemble aussi vaste qu'impersonnel de référents en répétant le message principal transmis par le texte ("les êtres humains en général" ne devraient pas faire de la monoculture). Il y a donc des cas où le pronom « you » est utilisé avec une valeur spécifique (il indique de manière très directe le lecteur en tant qu'apprenant) et d'autres où le lecteur est conçu en tant que membre d'une société plus large (valeur générique du pronom).

Alors que cette dernière utilisation du pronom de deuxième personne ne semble concerner que les exemples en anglais, la première (adresse directe au lecteur-apprenant) se retrouve aussi dans quelques consignes en japonais marquant justement la présence du lecteur:

- (5) 本文の内容を踏まえて、あなたの意見を書きましょう。[MW1 82]¹¹
(Texte GEN contenu ACC se-baser.TE, tu GEN opinion ACC écrire.POL.VOL.)
« Écris ton opinion en te basant sur le contenu du texte ! »
- (6) あなたの学校の規則を、3つ書いてみよう。[VQ1 41]
(Tu GEN école GEN règle ACC, trois.QTF écrire.TE-ASP.VOL.)
« Essaie d'écrire trois règles de ton école ! »
- (7) あなたの意見を発表してみよう。[NOW 81]
(Tu GEN opinion ACC présenter.TE-ASP.VOL.)
« Essaie de présenter ton opinion ! »

¹¹ Les exemples en japonais sont présentés suivant cet ordre: phrase en japonais (accompagnée de sa traduction si celle-ci est proposée par le manuel) ; translittération permettant de segmenter l'énoncé ; analyse linguistique des éléments qui composent la phrase ; traduction en français entre chevrons (c'est toujours nous qui traduisons). La liste des abréviations utilisées dans les analyses linguistiques est reproduite en annexes (cf. Annexe 1).

L'utilisation du pronom « tu » (あなた *anata*) suivie d'une particule marquant, dans ces contextes, le génitif (の *no*), permet aux auteurs d'insister sur le fait que les apprenants expriment leur propre opinion ou des informations concernant leur vie (et non, par exemple, "les règles de l'école" en général). Cela dit, l'extrait (5) montre également que l'opinion de l'apprenant doit être « basée sur les contenus du texte », ce qui tend à nuancer légèrement la liberté de cette expression sollicitée. Une autre possibilité pour la langue japonaise d'exprimer le même sens est actualisée dans l'extrait suivant à travers le pronom « soi » (自分 *jibun*):

- (8) 自分の得意な料理の作り方を書いて、発表しよう。 [PAS 65]
(Propre GEN spécial-ATT plat GEN faire.REN manière ACC écrire.TE, annonce faire.VOL)
« Écris et présente comment préparer ta propre spécialité [culinaire] ! »

Finalement, on voit donc que l'apprenant peut être sollicité directement, mais bien que les moyens linguistiques pour le faire existent à la fois en anglais et en japonais, ce type d'occurrence demeure extrêmement rare, avec une moyenne de trois par manuel. Par conséquent, il s'agit plutôt d'une caractéristique très peu exploitée par les auteurs des manuels d'anglais, tous niveaux confondus. Cela n'est pas surprenant, au vu du genre de discours du manuel scolaire (caractérisé par une énonciation détachée) et des caractéristiques de la langue japonaise, où l'utilisation des pronoms est peu fréquente. De plus, d'autres moyens d'inclure son lecteur existent en japonais (cf. partie 5), ce qui permet aux auteurs de ne pas recourir systématiquement aux pronoms pour solliciter explicitement son interlocuteur.

3.2 L'utilisation des embrayeurs dans les manuels de français

L'utilisation du pronom personnel de deuxième personne en japonais (« あなた » *anata*) ou des déterminants possessifs associés à ces derniers (« あなたの » *anata no*)¹² est présente également dans le corpus français:

- (9) 次の語を参考にして、あなたがどんな朝食をとるか言いなさい。 [VTP 29]
(Suivant ATT mot ACC référence DAT faire.TE, tu NOM quel-type petit-déjeuner ACC prendre Q dire.IMP.POL.)
« En vous référant aux mots suivants, dites ce que vous prenez au petit déjeuner. »

(10) D'habitude,	au petit déjeuner,	je	mange _____
	au déjeuner,		prends _____
	au dîner,		bois _____
[ES1 56]			

¹² Comme le soulignent Labrune *et al.* (2019, p. 88, note en bas de page n.3), certains linguistes japonais considèrent le mot en tant qu'unité du "mot" au sens classique (ici, le pronom « tu ») et de la particule (ici, le の *no* qui marque le génitif). Ce n'est pas notre volonté en insérant le syntagme « tu + GEN » (あなた *anata* + の *no*) après avoir parlé de "déterminant possessif" ; en effet, notre objectif est uniquement de montrer comment cette unité linguistique se traduit (explicitement) en japonais dans le corpus.

- (11) Exemple 1: Quel est votre hobby ? — C'est de voyager. [A&K 38]

Dans ces exemples, on retrouve l'utilisation du pronom personnel de première (10) ou deuxième personne (9), ainsi que du déterminant possessif (11). Le premier extrait est une consigne pour un exercice de production écrite, alors que les deux derniers sont des exemples qui suivent, respectivement, les consignes qui seront présentées dans les extraits (12) et (13). Dans ces consignes ou exemples d'expression orale ou écrite, le référent est l'apprenant lui-même, contrairement aux nombreux pronoms de première ou deuxième personne utilisés par des personnages fictifs au sein de dialogues fabriqués. Ici, nous pouvons constater une utilisation des pronoms analogue à celle qui a lieu dans les manuels d'EFL, impliquant à la fois des exemples dans la langue maternelle des lecteurs et d'autres en langue étrangère.

3.3 L'utilisation de syntagmes nominaux pouvant désigner les lecteurs

Outre les unités linguistiques vues ci-dessus, les méthodes de FLE présentent un certain nombre de syntagmes nominaux évoquant explicitement la présence d'un autre, d'un « camarade »:

- (12) 以下の表現を使って、普通、朝食・昼食・夕食に何を食べるのかお互いに話しましょう。Dites ce que vous mangez habituellement le matin, le midi et le soir. [ES1 56]
(En-dessous ATT expression ACC utiliser.TE, normal, petit-déjeuner, déjeuner, dîner ABL quoi ACC manger NML Q PFX-l'un-l'autre ADV parler.POL.VOL.)
« Discutez les uns avec les autres [réciproquement] de ce que vous mangez d'habitude le matin, le midi et le soir en utilisant les expressions ci-dessous. »
- (13) 会話をする相手とお互いの情報を交換しなさい。Échangez des informations avec votre voisin(e) ! [A&K 38]
(Dialogue ACC faire camarade COM PFX-l'un-l'autre ATT information ACC échange faire.IMP.POL.)
« Dialoguez avec votre camarade en échangeant des informations [réciproques] sur vous. »
- (14) 右の例にならって、クラスメイトと会話ドリルをしましょう。[MJE 89]
(Droite GEN exemple DAT imiter.TE, camarade COM dialogue exercice ACC faire.POL.VOL.)
« Suivant les exemples à droite, faites des exercices de dialogues avec vos camarades ! »
- (15) dialogue 3 にならって、好きな料理について話しましょう。Demandez à votre camarade ce qu'il/elle aime comme cuisine en vous référant au dialogue 3. [ES1 57]
(Dialogue 3 DAT imiter.TE, aimé-ATT cuisine concernant parler.POL.VOL.)
« Parlons de [nos] cuisines préférées en suivant le dialogue 3 ! »

Comme le montrent ces exemples, les auteurs peuvent exploiter un large éventail de possibilités dans les deux langues: en français, cela se concrétise dans des syntagmes comme

« votre voisin(e) » ou « votre camarade », alors qu'en japonais on constate l'utilisation du substantif *aite* (相手) signalant une autre personne¹³, ainsi que *otagai* (お互い) indiquant la réciprocité¹⁴ ou encore *kurasumeito* (クラスメイト) que l'on peut identifier en tant que « fonctionnalisation » (VAN LEEUWEN, 2008, p.42). Un autre élément qui émerge de ces extraits est l'asymétrie de la sollicitation de l'apprenant visible à travers la traduction: dans l'exemple (12), l'*autre* est nommé uniquement en japonais, alors que la version française de la consigne n'explicite pas sa présence ; au contraire, dans l'extrait (15), c'est cette dernière qui met en jeu le camarade, alors qu'il n'est pas présent en japonais. Dans des cas plus rares, comme l'exemple (13), les deux langues montrent des traces d'un autre apprenant, bien que cela soit parfois actualisé à travers des formes linguistiques différentes.

Malheureusement pour l'intérêt qu'elle représente pour une étude contrastive, la traduction systématique des consignes est un choix qui ne concerne qu'une moitié des méthodes de FLE du corpus. Les autres manuels de français présentent, eux, une utilisation systématique du japonais pour toutes les consignes, comme c'est le cas pour une partie des manuels d'anglais (les autres alternant les deux langues sans qu'il y ait de traduction ou encore préférant passer uniquement par la langue étrangère). Même à des niveaux inférieurs, la traduction ne semble pas être utilisée dans les manuels d'anglais ; de plus, il n'y a pas de trace de syntagmes employant *aite* (相手) ou *otagai* (お互い) dans les unités portant sur la gastronomie dans le corpus d'EFL.

Ce résultat peut sembler surprenant, étant donné le contexte plus normé d'utilisation des manuels d'anglais par rapport à celui des ouvrages de FLE de notre corpus: l'anglais est une matière obligatoire au lycée, alors que le français est optionnel. De ce fait, les manuels de FLE sont utilisés dans davantage de contextes et pourraient bénéficier d'une moindre référence au cadre scolaire (pour être proposés, entre autres, pour un apprentissage en autonomie). Or, ce n'est pas le cas, puisque la mention d'un « camarade » caractérise davantage notre corpus de FLE que celui d'EFL. Plusieurs raisons nous semblent justifier cette différence, à la fois sur le plan didactique et linguistique.

Tout d'abord, il faut préciser que la plupart des activités proposées par les manuels (à la fois d'anglais et de français) ne requièrent pas de prise de parole spontanée de la part des lecteurs/apprenants, mais les ouvrages de FLE présentent davantage d'activités où il est question de suivre un *script* pour s'exprimer oralement¹⁵. De ce fait, il est normal que la présence d'un camarade soit omise en anglais, puisqu'elle n'est que rarement requise. Cet écart dans l'équilibre des activités proposées relève également d'habitudes discursives et de traditions éducatives différentes: les auteurs des manuels de français sont, pour la plupart, des

¹³ Un compagnon, un partenaire, un interlocuteur.

¹⁴ Suivi de *に ni* pour la forme adverbiale (« réciproquement ») ou de *の no* pour la forme adjectivale (« réciproque »).

¹⁵ Cette analyse fait partie d'une étude différente (Ronci, 2020).

professeurs de FLE dont il est raisonnable de supposer qu'ils aient intégré le discours du CECRL où il est très souvent question d'interaction et d'échanges avec les camarades, les apprenants étant conçus comme des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (CECRL, 2001, p. 15). Au contraire, les auteurs des manuels d'EFL ont des profils plus variés¹⁶ et ne se basent pas nécessairement sur le Cadre Européen pour l'enseignement de l'anglais. Enfin, d'un point de vue discursif, il est important de noter que les représentations les plus évidentes sont aussi celles qui sont le moins marquées linguistiquement et que ce qui ne va pas de soi est, au contraire, plus marqué (von MÜNCHOW, 2021): ainsi, c'est *justement* parce que les manuels de français pourraient être utilisés dans des contextes autres que celui de la salle de cours qu'il devient important pour les auteurs desdits ouvrages de marquer davantage leur choix de s'adresser à des étudiants et élèves ayant des « camarades ». Au contraire, l'évidence de l'utilisation des ouvrages d'EFL dans le cadre du lycée japonais est telle qu'il n'est pas nécessaire de mentionner la « fonction » du lecteur en tant que « camarade de classe ».

4 Analyse des marques linguistiques incluant potentiellement le lecteur

4.1 La création d'une inclusion entre auteurs et lecteurs

Comme nous l'avons évoqué plus haut, bien que les auteurs des manuels d'anglais s'adressent à leurs lecteurs à travers le pronom personnel de deuxième personne, ce type d'occurrence demeure rare. En revanche, une autre technique qui permet de solliciter le lecteur de manière plus indirecte et que l'on retrouve beaucoup plus fréquemment dans les ouvrages d'EFL est celle de l'utilisation de marques linguistiques se référant à la fois aux auteurs et aux lecteurs: par exemple, dans l'extrait (2), l'adverbe « together » permet au personnage de fiction du manuel de s'adresser à son lecteur en mettant en scène une situation de communication les impliquant tous les deux¹⁷.

Généralement, ce qui permet aux auteurs de créer un effet d'inclusion avec leurs lecteurs est l'origine commune qu'ils partagent et qui ressort, entre autres, à travers l'utilisation de pronoms personnels:

¹⁶ Dans son étude ethnologique, Hardy décrit le groupe de rédaction d'un manuel d'anglais ainsi: « Among the members, there are varying areas of specialization—both professional and in terms of his role in the core group. For example, one has close ties with MEXT (Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology) and other governmental and semigovernmental entities and is usually able to interpret their more opaque guidelines in a way that can be used by writers and avoid later complications in the authorization process. Another has an interest and experience in the EU language policies and the various educational strategies being taken to achieve and measure them, including a special focus on situation-based communicative strategies. Yet another has had recent experience in teaching in secondary schools and brings a special knowledge of actual classroom practices and needs to the discussions. In short, the members of the core group are knowledgeable about issues of language education, identity, language, and culture. » (HARDY, 2015, p. 38).

¹⁷ Cela dit, cet exemple est unique, les auteurs ne présentant généralement pas d'avatar à travers lequel communiquer avec les apprenants en cachant leur présence derrière les textes.

- (10) Japan is a rich country. We are the third largest economy in the world. We have enough money to build dams and the maglev. Why can't we help poor people? We don't need NPO's. [CR1 71]
- (11) "Helping" others is not easy. Sometimes we send the wrong message when we say, "Can I help you?" We mean well, but we sometimes send the message, "You are not OK; you need to change." [CR1 68]
- (12) The United Nations says there will be 9 billion people on Earth by 2050. To feed everyone will require a 75 percent increase in food production. One way to meet this goal is to increase wheat production. But to be successful, we need to breed varieties that give the greatest yield. Also, the breeding program requires a large and diverse gene pool, which gives you lots of choices. [UNI 108]

Dans l'extrait (10), le pronom personnel « we » agit par association en tant que reprise anaphorique infidèle du nom du pays (« Japon ») et signifie « les Japonais ». Le fait d'utiliser directement le pronom, au lieu de passer par le gentilé, permet de créer un lien d'inclusion entre l'auteur et son lecteur, interpellé directement en tant que membre de ce « nous ». D'ailleurs, l'anaphore¹⁸ permet d'insister sur l'effet de proximité produit à travers ce pronom. L'inclusion créée dans les exemples qui suivent est moins restreinte, dans la mesure où ces extraits ne mettent pas en place une équivalence entre « nous » et « Japonais », mais plutôt entre « nous » et « êtres humains ». Dans l'extrait (11), les auteurs présentent des généralités applicables à un ensemble aussi vague que large de référents ; il en va de même pour l'exemple (12), où ce ne sont ni les auteurs ni les lecteurs qui doivent accomplir directement la tâche en question, mais où l'utilisation du pronom de première personne, accompagné d'une injonction, permet de renforcer le sens d'interpellation directe créé par cette phrase. Si nous soulignons ce pronom en particulier, c'est qu'il s'agit d'un choix des auteurs japonais, comme on peut le voir en comparant l'exemple (12) à l'ouvrage original d'où est tiré cet extrait:

To wrest greater quantities of food from a wheat field, you need to breed varieties that give the greatest yield, that is, the greatest number of bushes per acre.

To be successful, your breeding program requires a large and diverse gene pool, which gives you lots of choices. (DWORKIN, 2009, p. 9)

Comme on peut le constater, l'autrice emploie un « you » générique dans son texte, alors que les auteurs du manuel remplacent le premier par un « we », mais pas le dernier (« which gives you lots of choices »), ce qui crée par ailleurs une certaine hétérogénéité d'une phrase à l'autre. Cela dit, on voit que l'utilisation du pronom permet de créer un lien d'inclusion entre auteurs et lecteurs, que ce dernier corresponde à une proximité en tant que Japonais ou qu'êtres humains. Ce type d'inclusion allant vers l'universalisme se retrouve dans d'autres formules comme celle-ci:

- (13) Once a food culture begins to change, it is hard to stop. Food is at the heart of culture. So *washoku* should be preserved for future generations. [MW1 80]

¹⁸ Entendue ici dans le sens de figure de style (répétition du même mot en début de phrase).

Bien que les « générations futures » excluent par définition la personne de l'auteur ou du lecteur, l'utilisation de la modalité déontique et du topos du danger¹⁹ associé aux « générations futures » montre une responsabilité collective qui dépasse tout intérêt individuel, créant un but commun réunissant une diversité de peuples et cultures (SHOLOMON-KORNBLIT, 2020) qui va tout à fait dans le sens de l'universalisme et de la « collectivisation » (VAN LEEUWEN, 2008, p. 37) du « we » des extraits précédents.

En plus du pronom personnel, on constate un effet d'inclusion à travers la mention explicite de la nationalité commune aux auteurs et aux lecteurs:

- (14) A typical *washoku* meal has rice, soup, and three other dishes such as fish and vegetables. This is a meal which Japanese people often eat.
Third, *washoku* looks beautiful. The colours of the food show the beauty of nature. People often use plates which match the food. [MW1 76]
- (15) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed. [MW1 78]
- (16) The government reports that more than 15 percent of Japanese people live below the relative poverty line. For the elderly this number is more than 20 percent. I remember a time when we received a call from a single mother who had two small children. [CR1 65]

En soi, le syntagme nominal « Japanese people » inclut les auteurs et ses lecteurs. Cependant, par rapport à l'utilisation plus directe du pronom personnel « we », ce syntagme produit un effet de détachement, créant une sorte de tiers qui devient le sujet de séquences textuelles descriptives ou explicatives. D'une certaine manière, on peut imaginer que le lecteur fait partie des personnes mentionnées dans les extraits (14) et (15)²⁰, mais le texte ne le sollicite plus directement, préférant parler des Japonais comme si cela concernait moins directement les lecteurs²¹. Cet effet est parfois contrebalancé par un retour aux pronoms, comme c'est le cas dans l'extrait (15) dont nous présentons le cotexte immédiat:

- (15b) Today, the world is becoming smaller. Due to globalization, what Japanese people eat has changed.
First, Japan imports much of its food. In other words, what you eat may come from foreign countries. [MW1 78]

Grâce à la reprise anaphorique partielle, les auteurs renouent le lien entre un « Japanese people » plus descriptif et détaché et le « you » du lecteur concerné par ce qui se passe dans le

¹⁹ Exprimé ici par le verbe « préserver » et sa connotation de protection de quelque chose de fragile.

²⁰ Peut-être aussi des personnes dont parle l'exemple (16), bien que les exemples du texte de personnes habitant sous une tente sans rien à manger ne correspondent peut-être pas à la représentation-type du lycéen moyen pour l'auteur et le lecteur japonais.

²¹ Suivant les termes proposés par van Leeuwen (1996 ; 2008), on se trouve ici face à une *assimilation*, par opposition à une *individualisation*.

texte²². Dans ce cas, la présentation du cadre général sur un ton de vérité (aspect accompli, liens cause-conséquence, phrases télégraphiques) permet de mieux argumenter ce qui va suivre, à savoir une mise en garde (dans la suite du texte) contre l'origine étrangère des aliments qui composent les plats que l'apprenant connaît et consomme sûrement régulièrement. Dans d'autres contextes, l'utilisation du syntagme « Japanese people » peut aussi relever d'une volonté, de la part des auteurs, de fournir un modèle aux lecteurs pour qu'ils apprennent eux-mêmes à parler de leur pays et de leurs traditions (LIDDICOAT, 2007).

Globalement, nous constatons une présence importante de ce type d'indices, mais nous soulignons aussi que ces derniers créent un rapport d'inclusion plus large qu'un simple « Je + Tu » constitué par l'auteur et le lecteur: dans une majorité des cas, l'apprenant est sollicité en tant que membre d'une communauté (« Japanese people ») ou encore d'une espèce (l'espèce humaine), transcendant toute nationalité.

4.2 L'absence d'une réelle inclusion dans les manuels de français

Dans les unités portant sur la gastronomie en FLE, il n'a pas été possible de relever d'occurrences présentant un « nous » collectif qui réunirait dans un seul référent le lecteur et l'auteur. Toutefois, deux occurrences ressemblent en apparence aux résultats trouvés en EFL :

(17) Les Japonais voyagent de plus en plus à l'étranger. [DFR 27]

(18) L'entreprise paye la moitié du prix du ticket. C'est un concept très populaire. Il est né en 1962. Aujourd'hui, 42 pays utilisent ce système. Le Japon aussi. Mais seulement 1% des salariés japonais utilisent ces tickets. [ES1 59]

Dans l'exemple (17), tiré d'un exercice de prononciation, les auteurs présentent une « collectivisation » (VAN LEEUWEN, 2008, p. 37) qui peut concerner à la fois les lecteurs et l'autrice japonaise de [DFR] à travers l'utilisation du gentilé. Il en va de même pour l'extrait (18), où cette inclusion potentielle a lieu grâce à une spatialisation (utilisation métonymique de « Japan » pour parler de ses citoyens) et à une fonctionnalisation (« salariés japonais »). Or, comme nous l'avons signalé pour les exemples tirés des manuels d'anglais, la mention de la nationalité reste sur un plan plus descriptif et moins interactionnel que l'utilisation d'un pronom comme « we » dont le référent inclut à la fois les auteurs et leurs lecteurs. De plus, l'absence de toute autre référence aux Japonais dans le reste des unités renforce l'absence d'un véritable effet d'inclusion, ces deux occurrences signalant plutôt une anomalie par rapport aux grandes tendances des manuels.

²² En passant par l'objectivation des citoyens à travers l'utilisation métonymique de « Japan » dans ce que van Leeuwen définit une *spatialisation* (1996: 59-60).

5 Inclure le lecteur à travers la modalité déontique et les références à une connaissance partagée

5.1 L'utilisation de la modalité déontique comme stratégie d'inclusion

Nous avons évoqué plus haut le fait que la sollicitation du lecteur puisse passer par d'autres moyens que sa mention directe ou indirecte. La modalité déontique est l'une des possibilités que nous avons examinées: au-delà de la simple présence de l'interlocuteur nécessaire pour que l'injonction se réalise, la langue japonaise dispose d'une forme *volitive* qui permet d'inclure l'énonciateur et son co-énonciateur de manière similaire au « let's » anglais dans son expression d'une volonté individuelle et collective, comme illustré par les exemples ci-dessous.

- (19) 本文の内容に合うように、()内にイラスト関係のある国を書き入れましょう。[MW1 75]
(Texte GEN contenu DAT correspondre de-façon-à, () intérieur LOC illustration relation NOM avoir pays ACC insérer.POL.VOL.)
« Insérons entre les parenthèses les pays liés aux illustrations, de manière à suivre le contenu du texte. »
- (20) 日本語の文に合うように下線部を書き変えましょう。[NAV 35]
(Langue-japonaise GEN phrase DAT correspondre de-façon-à partie-soulignée ACC réécrire.POL.VOL.)
« Récrivons la partie soulignée de manière à ce qu'elle corresponde à la phrase en japonais. »

La plupart du temps, les auteurs des méthodes d'EFL choisissent de désamorcer leurs déontiques, en affichant dans leurs consignes une forme qui peut être lue comme inclusive²³ et parfois une valeur *exploratoire* (que l'on pourrait traduire par « essayer pour voir »):

- (21) Let's try! 次の文の~~~~線部を強調した文を作ってみましょう。[NOW 73]
(Let's try! Suivant GEN phrase GEN ~~~~ phrase-partie ACC soulignement faire.PAS phrase ACC faire.TE ASP.POL.VOL.)
« Let's try! Essayons de créer une phrase qui mette en avant la partie soulignée des phrases suivantes. »

Cette valeur exploratoire, utilisée régulièrement dans les manuels d'anglais pour introduire des exercices d'expression orale ou écrite, est en revanche très rare dans les manuels de français. En effet, si ces derniers utilisent aussi la forme volitive, seuls deux ouvrages ([NAV] et [MJE]) présentent des consignes avec une valeur exploratoire. Ce qui ressort de la comparaison des deux sous-ensembles du corpus est une majeure précaution mise en œuvre par les auteurs des méthodes d'EFL, qui dessinent une figure de lecteur/apprenant ayant davantage besoin d'être rassurée (du moins, à leurs yeux) que celle qui émerge des manuels de FLE.

²³ L'exhortation pouvant être individuelle et collective, c'est comme si l'on situait l'apprenant dans l'ensemble de son groupe, ou du moins avec l'auteur, lorsqu'il est face à un exercice.

5.2 Les références à une connaissance partagée

En plus d'une inclusion opérée à travers l'utilisation de pronoms ou de syntagmes ayant comme référents potentiels à la fois l'auteur et le lecteur, dans les manuels d'EFL il est possible de relever un certain nombre d'allusions à une connaissance partagée par les membres de la communauté japonaise. Nous présentons ici un exemple en guise d'illustration:

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

Cette proposition subordonnée circonstancielle de temps en présence de la date de 1991 dans le cotexte fonctionne comme une glose dont le référent est l'éclatement de la bulle financière au début des années 90 (HÉRAIL, 2009: 1374 ; OKINA *et al.*, 2001). S'agissant de l'histoire très récente du pays et, qui plus est, d'une histoire qui a pu avoir des conséquences visibles sur la vie des auteurs des manuels, il est naturel que l'éclatement de la bulle financière ait un statut relativement évident à leurs yeux, ne nécessitant pas d'être expliqué (le cotexte suffisant pour comprendre de quoi il est question avec la paraphrase dans la subordonnée pour un lecteur connaissant l'histoire récente du Japon). Ce type d'appels à des connaissances partagées, fréquentes dans les manuels d'anglais, ne sont pas du tout exploitées par les auteurs des méthodes de français, qui évitent toute référence à l'actualité de la société japonaise. De ce fait, l'inclusion opérée par les auteurs en EFL (le « nous Japonais » qui se dessine) ressort encore plus en raison de l'absence du même processus en FLE.

Conclusion

Cette analyse très ponctuelle de la manière dont les lecteurs-apprenants sont sollicités par les auteurs des manuels d'anglais et de français nous permet de tirer quelques premières conclusions. Tout d'abord, l'analyse du discours contrastive montre une utilisation similaire des pronoms de deuxième personne à la fois en EFL et en FLE. Cependant, malgré une comparabilité sur le plan linguistique, la rareté de ces occurrences en EFL et la présence d'un riche appareil de syntagmes nominaux en FLE se référant à des « camarades » permettent de remarquer des différences entre les pratiques discursives des auteurs des manuels d'anglais et de français. De plus, la présence importante de mentions permettant de solliciter à la fois les auteurs et leurs lecteurs crée une inclusion au sein des manuels d'EFL qui est totalement absente en FLE.

Il nous semble alors possible d'affirmer que les origines ethniques plus diverses des auteurs des manuels de FLE (comparés aux auteurs des ouvrages d'EFL) soient à l'origine d'un certain nombre de différences dans la manière dont les lecteurs sont évoqués dans les ouvrages. Premièrement, sans doute en raison des origines différentes, les auteurs en FLE n'utilisent pas de marques linguistiques les incluant au sein du même groupe que leurs lecteurs ou de références à la société de ces derniers ; cela peut s'expliquer par la nationalité

(difficile de dire « nous, les Japonais » pour un auteur français), mais pas pour l'utilisation très universelle que nous avons constatée en EFL (« nous, êtres humains »). Derrière cette opportunité manquée de créer un universalisme avec son lecteur se trouve sans doute une conception différente de la place et de l'objectif du cours de langue. Depuis longtemps,

toute incursion dans le domaine de la valeur semble interdite au linguiste qui ne devrait, en bonne doctrine saussurienne, ne prendre en compte que la langue « pour elle-même ». Cette posture est reconduite dans l'enseignement de la langue, la didactisation des savoirs linguistiques ne modifiant pas les positions premières des linguistes. L'évitement du discours moral « à l'ancienne » et le respect du principe de laïcité contribuent par ailleurs à maintenir la perspective morale, en tout cas dans ses aspects prescriptifs et normatifs, hors de l'espace scolaire. (PAVEAU, 2009, p.107)

En évitant de rentrer dans le domaine social et moral, les auteurs des manuels de français circonscrivent le cours de FLE à un espace dédié uniquement à l'apprentissage de la langue (et peut-être des cultures française et francophone) dans l'optique la plus « neutre » possible pour éviter que leur discours soit lu comme moral ou moralisateur. La figure du lecteur du manuel de FLE est alors celle d'un apprenant, une personne dans un contexte scolaire (nous rappelons les mentions courantes de « camarade ») à laquelle les auteurs donnent des instructions, parfois sur un ton exhortatif, mais sans aller plus loin. En opposition, les manuels d'EFL dessinent un lecteur dont l'identité de jeune japonais est beaucoup plus affirmée, qui a besoin d'être rassuré et qui peut être inclus dans un discours s'ouvrant davantage sur le monde existant à l'extérieur de l'école, accompagné de l'auteur qui s'insère dans le même groupe social que lui.

Références

- ALTHUSSER, L. *Positions (1964-1975)*. Paris: Les Éditions sociales, 1976.
- BEACCO, J.-C. Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières. *Langages*. 1992, 105, p. 8-27. DOI: [10.3406/lgge.1992.1621](https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1621).
- BENVENISTE, É. L'appareil formel de l'énonciation. *Problèmes de linguistique générale, tome II*. Paris: Gallimard, 2005/1980, p. 79-88.
- DWORKIN, S. *The viking in the wheat field*. New York: Walker & Company, 2009.
- HARDY, T. Identity, place and language. Conflict and Negotiation in the Writing of an English Textbook for Japanese Secondary School Students, in S. Horiguchi, Y. Imoto et G. S. Poole (Ed.), *Foreign Language Education in Japan*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015, p.35-49.
- HÉRAIL, F. L'époque ancienne, in F. Hérail (dir.), *L'Histoire du Japon des origines à nos jours*. Paris: Hermann Éditeurs, 2009, 87- 211.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'énonciation*. Paris: Armand Colin, [1999]2014.
- LABRUNE, L. (dir.), BAZANTAY, J. et NAKAMURA-DELLOYE, Y. *Précis de linguistique japonaise*. Paris: Ophrys Éditions, 2019.
- LIDDICOAT, A. J. The ideology of interculturality in Japanese language-in-education policy. *Australian review of applied linguistics*. 2007, 30 (2), p.20.1-20.16. DOI: [10.2104/ara10720](https://doi.org/10.2104/ara10720).

LINHA D'ÁGUA

MAINGUENEAU, D. *Genèses du discours*. Liège: Éditions Pierre Mardaga, 1984.

MAINGUENEAU, D. *Discours et analyse du discours*. Paris: Armand Colin, 2014.

MAINGUENEAU, D. *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin, 2016.

VON MÜNCHOW, P. *Contribution à la construction d'une linguistique du discours comparative: entrées dans le genre journal télévisé français et allemand*. Université Paris 3 (thèse de doctorat), 2001.

VON MÜNCHOW, P. *Les journaux télévisés en France et en Allemagne*. Plaisir de voir ou devoir de s'informer. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, [2004] 2009.

VON MÜNCHOW, P. *L'analyse du discours contrastive*. Théorie, méthodologie, pratique. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2021.

OKINA, K., SHIRAKAWA, M., et SHIRATSUKA, S. The Asset Price Bubble and Monetary Policy: Japan's Experience in the Late 1980s and the Lessons. *Monetary and Economic Studies (Special Edition)*, 19 (2), 2001, p.395-450. URL: <http://www.imes.boj.or.jp/research/papers/english/me19-1-4.pdf> (consulté en juin 2022).

RONCI, M. Mixed-approach analysis of foreign language textbooks of English and French in Japan In Ekaterina Ignatova, Humaira Jehangir, Shengnan Liu, Xiujie Huai, Yejin Jung (Ed.), *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, University of Lancaster*, 2020, p.30-62. URL: http://wp.lancs.ac.uk/laelpgconference/files/2021/02/Vol12-03_martina_ronci_article.pdf (consulté en juin 2022).

SHOLOMON-KORNBLIT, I. La diversité culturelle comme « patrimoine commun de l'humanité » ou le pouvoir unificateur d'une métaphore. *Du singulier au collectif: construction(s) discursive(s) de l'identité collective dans les débats publics*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2020, p.149-162.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. In Carmen Rosa Caldas Coulthard, Malcolm Coulthard (Ed), *Texts and practices*. Readings in critical discourse analysis. Eastbourne: Routledge, 1996, p.32-70.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice*. New tools for critical discourse analysis. Oxford: Oxford University Press, 2008.

Corpus

Manuels de FLE

[A&K] AKASHI, N., BERNARD-MIRTEL, L. et NICOLAS, L. *Amélie et Kenzo. Plus Rapide*. Tōkyō: Éditions Asahi, 2013.

[ALD] NAKAI, T., KAWAKATSU, N., NAKAMURA, K. et YOKOTANI, S. *A la découverte*. Tōkyō: Daisan Shobō, 2004/2016.

[DFR] KOMATSU, S. et DELMAIRE, G. *Destination Francophonie*. Tōkyō: Surugadai, 2009/2015.

[ES1] TAKAHASHI, M., JÉGONDAY, N., HAYASHI, H. et YAHYAOU, C. *En Scène I. Troisième édition*. 場面で学ぶフランス語 2[改訂版](*Le français appris en contexte 1 [3e édition]*). Tōkyō: Sanshūsha, 2018.

[ES2] TAKAHASHI, M., HAYASHI, H. et YAHYAOU, C. *En Scène II. Nouvelle édition*. 場面で学ぶフランス語 2[改訂版](*Le français appris en contexte 2 [édition révisée]*). Tōkyō: Sanshūsha, 2017.

LINHA D'ÁGUA

[MJE] VANNIEUWENHUYSE, B., AZRA, J.-L., SERVERIN, S., MASSOULIER, N., VUILLOT, A. et MIKI, Y. *Moi, je...コミュニケーション (Communication). Manuel de communication*. Taiwan: Alma Éditeur, 2012/2017.

[NAV] ARITOMI, C., KIKUKAWA, I., KURODA, E., TAMOGAMI, S. et HATTORI, E. *なびふらんせー — パリをめぐる — (Navi français – faire le tour de Paris)*. Tōkyō: Éditions Asahi, 2016/2017.

[VTP] FUJITA, Y., FUJITA, T. et GILLET, S. *Mon premier vol Tokyo-Paris. Nouvelle édition*. Tōkyō: Surugadai, 2016.

Manuels d'EFL

[CR1] SHIMOZAKI, M. 霜崎實 (dir.). *CROWN. English Communication I. New Edition*. Tōkyō: Sanseidō, 2018.

[MW1] MORIZUMI, M. 森住衛 (dir.). *MY WAY. English Communication I. New Edition*. Tōkyō: Sanseidō, 2016/2018.

[NOW] ITŌ, N. 伊東治己 et KAN, M. 菅正隆 (dir.). *NEW ONE WORLD. Communication II. Revised Edition*. Tōkyō: Kyōiku, 2017/2018.

[PAS] KURAMOCHI, S. 倉持三郎, KAWABATA, K. 川端一男, TADOKORO, M. 田所メアリー, ISODA, Y. 磯田 祐史, SATO, M. 佐藤光重, SUNAGA, Y. 須永豊, GYŌDA, I. 行田勇, TAKONAI, K. 田子内健介. *My Passport. English Conversation*. Tōkyō: Bun-Eidō, 2018.

[UNI] ICHIKAWA, Y. 市川康男, TAKAHASHI, K. 高橋和久, ISHII, Y. 石井康毅, TANAHASHI, M. 棚橋昌代 et MOMOO, M. 桃尾美佳. *Unicorn. English Communication 3*. Tōkyō: Bun-Eidō, 2017.

[VQ1] NOMURA, K. 野村恵造, YAMAZAKI, N. 山崎のぞみ, UCHIDA, S. 内田諭, SHIMAHARA, K. 島原一之, TAKAHASHI, M. 高橋昌由, CARAKER, R., Smith, R. et RALPH, B. *Vision Quest. Standard Revised. English Expression I*. Ōsaka: Keirinkan, 2017.

Annexe

Liste des abréviations utilisées dans cet article pour l'analyse linguistique

ABL	Ablatif
ACC	Accusatif
ADV	Forme adverbiale
ASP	Aspect
ATT	Forme attribut
COM	Comitatif
DAT	Datif
GEN	Génitif
IMP	Impératif
LOC	Locatif
NML	Nominalisateur
NOM	Nominatif
PAS	Passé
PFX	Préfixe
POL	Forme polie
PP	Particule pragmatique
REN	Base connective
Q	Question
QTF	Quantificateur
TE	Forme en <i>-te</i> (conjonctive)
VOL	Volitif