

# Le crible rhétorique et l'évaluation

## Incompréhensions méthodologiques et culturelles

Julien Menant

*Alliance Française de Nagoya*

---

Dans cet article, nous partirons des difficultés que rencontrent les Japonais lorsqu'ils doivent produire une argumentation destinée à être évaluée par des francophones pour souligner les incompréhensions méthodologiques et culturelles qui y ont lieu. Après avoir considéré les éléments qui tendent à faire passer le texte argumentatif japonais pour une production confuse et superficielle, nous examinerons la possibilité d'un « crible rhétorique » qui serait le produit des habitudes sociales, culturelles et académiques. Ce dernier aurait un impact considérable sur la manière dont les idées seraient perçues et aurait des résonances fortes dans les pratiques scolaires et sociales. Enfin, nous envisagerons les répercussions du « crible rhétorique » sur la préparation aux exercices d'argumentation afin de dépasser les difficultés initialement rencontrées et de nous amener à ouvrir notre esprit.

この論文において我々は、日本人がフランス語話者によって評価されることになっている議論を組み立てねばならない時に遭遇する問題から出発し、そこで生ずる方法論的および文化的無理解を強調することを目的としている。フランス語話者が、日本的な議論のテキストを混乱した浅薄なものだと思い込んでしまう要素を考察したのち、我々は社会的、文化的、そしてアカデミックな慣習の所産である「レトリックのふるい」の可能性について検討する。この可能性は、ある考えがどのように受け取られるかについて重要なインパクトを与えるであろうし、学校や社会での実践において強く共振するであろう。最後に我々は、最初に言及した問題を乗り越え、我々の精神を開くために、議論の訓練を準備するに当たっての「レトリックのふるい」の影響について考察する。

---

### 1. Introduction

Au cours de son parcours universitaire, tout étudiant utilisant une langue étrangère sera amené à rédiger des productions académiques dans une langue cible – tant pour ses certifications que pour ses diplômes ou ses recherches – et aura ainsi l'occasion d'être évalué par un enseignant natif. Cette compétence fait notamment partie de celles devant être développées dès le niveau B2 du CECR, seuil requis pour s'inscrire et suivre des cours dans une université francophone. « Développer une argumentation », « présenter et défendre un point de vue »<sup>1</sup> sont compris dans les critères pragmatiques pour l'évaluation de telles productions, sans préciser pour autant les moyens attendus pour le faire. Étant laissés à l'appréciation de l'enseignant correcteur, on peut supposer que cela ne repose pas sur des critères personnels, mais bien sur des règles universelles d'organisation du discours académique. Pourtant, s'il paraît évident que l'enseignant de langue ne doit pas juger l'apprenant sur ses idées mais uniquement sur ses capacités linguistiques et discursives, la possibilité d'évaluer en distinguant proprement le fond et la forme est, dans les faits, bien plus délicate : des copies présentant peu de fautes le sont peut-être parce que les idées restent superficielles et l'enseignant aura tendance à les pénaliser ; de même, des textes

---

<sup>1</sup> On peut librement consulter les grilles d'évaluation officielles sur le site du CIEP : DELF B2 [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF\\_B2.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DELF_B2.pdf) (p.17) et DALF C1 [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DALF\\_C1.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/delfdalf/documents/DALF_C1.pdf) (p.19).

grammaticalement approximatifs seront valorisés si l'apprenant tente et réussit à faire passer des idées plus élaborées.

Or, si les productions académiques japonaises sont souvent l'objet d'une évaluation très sévère de la part des francophones, c'est peut-être parce que ce critère prétendument objectif des moyens d'organiser et développer ses idées dépend fortement de la culture scolaire et académique. De ce fait, les différences culturelles se manifesteraient également dans la culture académique et ainsi l'émission et la réception d'idées pourraient souffrir de ces critères implicites qui s'imposeraient à l'émetteur et au récepteur et entraveraient ainsi le dialogue conceptuel et scientifique. Dans ce cas, l'étudiant produisant un texte argumentatif, selon les critères qui sont les siens, et l'enseignant qui l'évaluerait, selon ceux de son pays, satisferaient tous les deux aux attentes de l'exercice. Mais alors, pourquoi les Japonais devraient-ils subir le jugement français si durement ? On doit, par conséquent, s'interroger sur la possibilité d'évaluer une argumentation produite par un non-natif sans risquer de le pénaliser injustement. Dans ce cadre, examiner les difficultés que rencontrent les Japonais dans leur évaluation par des francophones semble d'autant plus pertinent que la culture scolaire et académique de ces deux pays s'avère véritablement différente ; on pourra s'appuyer en particulier sur l'exercice de la dissertation, omniprésent dans le lycée français et quasi absent du système japonais.

Pour aborder cette question, nous observerons dans un premier temps les éléments qui prédisposent défavorablement les productions argumentatives japonaises à une évaluation par des Français. Nous envisagerons ensuite l'idée d'un « crible rhétorique » – à la manière du crible phonologique théorisé en phonétique – et nous verrons en quoi il rend l'évaluation problématique. Enfin, nous proposerons des pistes pour réhabiliter l'évaluation et encourager la fréquentation d'autres systèmes de pensées.

## **2. Du sentiment de confusion naissant chez le lecteur francophone**

Nous examinerons, dans un premier temps, les éléments qui disposent défavorablement le francophone à la réception d'une production argumentative japonaise en faisant naître chez lui le sentiment de confusion et de superficialité.

### **2.1. Une présentation étouffante**

Lorsqu'un professeur francophone découvre une copie japonaise, il apparaît le plus souvent chez lui un sentiment de confusion. Précisons ici que la confusion que nous abordons n'est pas liée à la qualité linguistique des écrits en question. Il est évident qu'un écrit n'ayant pas les qualités syntaxiques et grammaticales requises ne pourra pas être intelligible, surtout lorsqu'il s'agit d'évoquer des thèmes abstraits où les nuances sont importantes. Ce n'est pas de ce manque d'intelligibilité dont il sera question ici, mais plutôt de celui provenant de la lecture d'un texte dont le niveau de langue est suffisamment correct pour transmettre des idées mais qui n'arrive pas à le faire efficacement.

Le premier écueil auquel s'exposent les étudiants japonais est celui de la présentation. Dans le cursus académique français, la présentation d'une copie est régie par des codes très stricts de mise en page de sorte qu'un certain nombre de conseils de méthodologie traite de ces points qui vaudront également pour le monde universitaire. Or, les Japonais vont transgresser deux de ces règles élémentaires, celle de la nécessité d'écrire au stylo et celle de respecter les marges. En effet, les Japonais écrivent au crayon à papier en général et cela est autorisé pendant les examens ou les certifications – chose absolument inimaginable en France.<sup>2</sup> Il n'y

---

<sup>2</sup> Il est intéressant sur ce point de voir le contraste entre les tests de connaissance du français et du japonais : le point 3.3 du Guide du test d'aptitude en japonais de l'INALCO précise bien qu'il faut venir avec un crayon à papier 2 ou HB alors que les conditions générales d'inscription au TCF stipulent qu'il faut venir muni d'un stylo à bille noir :

a pas de contexte académique où le stylo est imposé aux jeunes japonais et devoir écrire avec cet outil peut être générateur de stress.

Ici, nous pouvons observer un premier point d'incompréhension culturelle : pour un Japonais, autant l'émetteur que le récepteur, une copie propre ne devra comporter aucune rature et pour eux, le crayon à papier présente l'avantage de pouvoir être effacé autant de fois qu'on le souhaite afin de présenter son texte dans sa version finale, aboutie. Au contraire, pour un Français, écrire au crayon à papier n'est admissible qu'à titre personnel et pour le brouillon. Remettre une copie écrite au crayon à papier au professeur est, dès l'école primaire, considéré comme un acte impoli et cela est éliminatoire lors des examens, notamment au baccalauréat. Il faut donc écrire au stylo bille et même de préférence au stylo plume. Là encore, la couleur avec laquelle écrire n'est pas vraiment laissée au hasard : il s'agira d'écrire en bleu foncé ou en noir, deux couleurs qui assurent un bon contraste et un confort visuel suffisant lors de la lecture. Paradoxalement, si l'enseignant français se montre intransigeant avec les outils pour écrire, il admettra – jusqu'à un certain point – les ratures et autres ajouts marginaux, avec ou sans renvoi, ayant conscience de la difficulté d'écrire proprement des textes longs et élaborés, surtout en temps limité.

La présentation des copies des Japonais reste également bien trop compacte : il n'y a pas de marges que ce soit en haut, à gauche, en bas ou à droite. Ils ne marquent pas les alinéas et ne distinguent pas les paragraphes graphiquement. Parfois, au contraire, ils écrivent les phrases les unes sous les autres sans même produire un paragraphe (TAKAGAKI 2011, 32). Or, ces deux points contredisent directement les conseils que prodigue B. JOLIBERT :

Il n'y a rien de plus difficile à comprendre que les copies dans lesquelles le rédacteur passe à la ligne à chaque phrase, ou celles qui, massives et sans respiration, proposent un bloc unique et indigeste de texte (JOLIBERT 2007, 51).

L'habitude scolaire peut encore expliquer cela. Depuis tout petit, les Français écrivent sur des cahiers de type « grands carreaux » sur lesquels des marges sont présentes sur 3 côtés : en haut et en bas, il n'y a pas de ligne pour écrire, et à gauche, on trouve une ligne rouge démarquant la marge du corps de la feuille. Dès lors, à l'université, ils reproduisent sur des feuilles blanches ce système auquel ils sont habitués. On peut reconnaître ici un habitus car les étudiants reproduiront les principes qu'ils auront intégrés durant leur scolarité alors même qu'ils sont censés être plus libres une fois entrés dans le supérieur (BOURDIEU & PASSERON 1970, 47).

L'école aura donc fait intégrer à ses élèves, notamment par le biais des examens, « une définition sociale du savoir et de la manière de le manifester » (BOURDIEU & PASSERON 1970, 170). Or, cet habitus apparaît d'autant plus dommageable pour les Japonais que, comme l'explique également JOLIBERT, le lecteur fait aussi un lien entre la présentation du texte et la qualité de son argumentation : « l'aération du texte montre aussi que le déploiement de vos arguments n'est pas le fruit du hasard, mais le résultat d'une savante construction » (JOLIBERT 2007, 51).

## **2.2. Une argumentation confuse et superficielle**

Le premier écueil que rencontrera donc un lecteur francophone sera la présentation mais la lecture du texte ne fera que renforcer l'impression initiale : l'argumentation aussi semblera brouillonne, c'est-à-dire confuse et superficielle.

---

cf. Inalco :

[http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/test\\_guide\\_version\\_francaise\\_2015.pdf](http://www.inalco.fr/sites/default/files/asset/document/test_guide_version_francaise_2015.pdf)

cf. les conditions générales du TCF :

<http://www.cafs-sorbonne.fr/Conditions-generales-d-inscription.html>

Confuse, tout d'abord, parce qu'il sera dans l'incapacité de pouvoir maintenir dans une vision d'ensemble les propos qui auront été tenus, mais également le contenu même de ces propos. Cela peut venir du fait que l'apprenant n'énonce pas de plan et ne démarque pas nettement les parties qui composent son exposé. Le milieu scolaire et académique français exige que la structure d'un texte ou d'un exposé soit explicite, quitte à se répéter. Soigner les articulations est aussi important que soigner le contenu des parties. Ainsi, une partie du développement aura un premier paragraphe rappelant le problème soulevé dans l'introduction, puis annonçant le thème et l'idée générale qui y sera soutenue. Les paragraphes d'après reprendront dans le détail ces éléments et le dernier rappellera les acquis de la partie et en soulignera les manques pour marquer la transition vers le développement suivant. JOLIBERT rappelle bien dans les conseils pratiques qu'il donne que « chaque partie du travail se doit de comporter une conclusion partielle qui amène à comprendre la nécessité de la partie suivante » (JOLIBERT 2007, 50). Il précise également que « les paragraphes ne doivent pas être seulement juxtaposés ; ils doivent être attachés les uns aux autres par des liens logiques » (JOLIBERT 2007). Au contraire, il semble que l'écriture japonaise repose davantage sur l'implicite et qu'elle exige une coopération entre le lecteur et le scripteur. Il appartient au lecteur d'interpréter la relation entre les phrases et les paragraphes dont la relation logique n'est pas explicite (TAKAGAKI 2011, 71). Ainsi, les productions japonaises paraissent confuses aux francophones car elles ne sont pas régies par les mêmes codes d'organisation du discours et cela nuit à leur intelligibilité.

Superficielle, ensuite, car on y trouvera peu d'arguments et presque jamais de contre-arguments. Si l'intitulé comporte des éléments déclencheurs pour permettre à l'apprenant de ne pas rester bloqué, ce dernier se limitera à les reprendre sans vraiment chercher à les approfondir, à les expliquer ou à en imaginer d'autres. Ce manque de matière renforce le sentiment concernant l'inaptitude de l'émetteur à produire un discours élaboré, à transmettre des idées et à convaincre. Il donnera en effet l'impression de n'avoir pas réfléchi au sujet sérieusement ou même de ne pas se tenir informé. Le lecteur aura le sentiment d'une victoire par forfait : l'apprenant a pu énoncer son idée mais il ne l'a pas défendue. Cet aspect superficiel, enfin, est d'autant plus prégnant que les Japonais recourent beaucoup, dans leurs écrits, aux anecdotes personnelles et à l'utilisation de la première personne du singulier (TAKAGAKI 2011, 84). Ces outils sont plus que déconseillés aux francophones : « Une notion strictement personnelle enferme son auteur dans l'arbitraire le plus absolu » (JOLIBERT 2007, 29). L'enjeu d'une dissertation ne sera pas pour le scripteur de transmettre ses impressions personnelles sur un sujet, mais de pouvoir développer des considérations générales et abstraites : une « réflexion valable par principe pour tous » (JOLIBERT 2007, 30). Parler à la première personne, c'est risquer de mélanger ses intérêts, ses sentiments ou son amour-propre à la discussion et ainsi de fausser le raisonnement (DESCOMBES 2014, 34-41).

### **2.3. Une mauvaise préparation**

Les Japonais pèchent enfin par l'absence apparente de préparation pour leurs productions argumentatives.

La première raison peut venir directement de l'utilisation du crayon à papier. Puisqu'il peut être effacé, nul besoin de travailler au brouillon et quand ce dernier est utilisé, c'est seulement pour marquer quelques mots isolés et le plus souvent pour s'assurer de leur orthographe. Les Japonais auront donc tendance à écrire directement sur la copie et ce, quelle que soit la production envisagée. Il en sera de même lors des épreuves de synthèse ou de résumé, alors que pour celles-ci la gestion du volume de texte à consacrer pour chaque élément informatif est pourtant essentielle. Cette réflexion vaut aussi pour les mémoires.

Bien sûr, il arrive qu'au contraire un travail au brouillon puisse précéder la production,

mais c'est généralement un travail inefficace : l'étudiant écrit en intégralité ce qu'il mettra sur sa copie ou ce qu'il pense lire lors d'un exposé. Là encore, le brouillon est mal utilisé. À l'écrit, d'une part, il s'avère être une perte de temps car il n'a, le plus souvent, pas le temps de recopier dans l'intégralité le texte une deuxième fois. Outre le fait que cela n'apporte rien, il arrive même souvent qu'il y ait plus de fautes dans la copie que dans le brouillon qui précède : pris par le temps, l'apprenant ne se concentre pas sur l'orthographe lexicale des mots. À l'oral, d'autre part, cela s'avère également peu productif. Certes, il pourra se mettre en confiance en commençant à lire un texte qu'il aura déjà préparé, mais si cela est possible pour un exposé, lors d'une épreuve il n'aura pas le temps de pouvoir écrire un exposé d'une longueur suffisante pour le temps imparti. Par exemple, pour l'épreuve de production orale du B2, les candidats ont 30 minutes de préparation et doivent faire une prestation d'une dizaine de minutes à partir d'un texte. C'est mission impossible. Cela lui nuit également à la performance, puisque l'orateur ne fera que lire son texte, dans une prosodie parfois difficilement compréhensible et ne prêtera aucune attention aux attitudes des interlocuteurs qui pourraient lui indiquer quand il devrait compléter son propos pour mieux être compris ou même lui permettre d'anticiper les questions qu'on pourra lui poser par la suite. Le brouillon ne devrait donc pas être utilisé pour y inscrire la totalité des propos à tenir lors d'une production argumentative, mais seulement pour y jeter le squelette de la réflexion en cours.

Enfin, puisque « tout argument peut être renversé, et à tout discours répond un contre-discours » (PLANTIN 1996, 6), on conseille souvent aux étudiants de travailler les arguments opposés sur deux colonnes. Or, nous avons souvent eu l'occasion de voir des apprenants japonais qui retranscrivaient les tableaux formés de 2 ou 3 colonnes (fig. a) que nous avons dessinés par un tableau composé du même nombre de ligne (fig. b) sur leur feuille.

(fig. a) tableau original

Titre 1	Titre 2
---------	---------

(fig. b) tableau retranscrit

Titre 1
Titre 2

Cette représentation, pour anodine qu'elle puisse paraître, présente selon nous quatre défauts. 1°) En transcrivant les arguments ainsi, les apprenants s'imposent inconsciemment un ordre chronologique, étant donné que cette figuration ressemble déjà à un texte composé, il leur sera plus difficile de faire passer les arguments présents dans la deuxième ligne en premier. 2°) L'étudiant s'impose également un volume de texte. En effet, il doit envisager la place que prendra le contenu de la première ligne pour écrire en prévision le titre de la deuxième. Les colonnes semblent plus flexibles et sont facilement prolongeables, même sur une autre feuille. 3°) Il est aussi plus difficile d'équilibrer les différentes parties, la perception du volume et du nombre d'arguments qui y sont présents s'en trouve entravée. 4°) Enfin, de la même façon qu'il s'impose un ordre chronologique, l'étudiant s'impose un ordre logique. Il est en effet plus difficile de réorganiser les arguments présents dans chaque partie. De plus, la spatialité qu'utilise le système des colonnes permet de pouvoir plus facilement relier les idées des deux parties pour établir des nuances ou même s'assurer de la présence d'arguments contradictoires. Cela peut par conséquent gêner l'apprenant dans sa réflexion et dans la production d'arguments et ainsi renforcer le côté superficiel de sa copie.

Bien sûr, l'évaluateur n'a pas à prendre en compte le brouillon lorsqu'il examine une copie ou fait passer une épreuve orale, mais la simple vue de celle-ci lui fera inférer la quantité de travail fournie par l'apprenant lors de sa préparation et aura des répercussions, même inconscientes, sur le jugement qu'il portera.

On l'aura compris, la présentation du texte, les choix argumentatifs et la préparation précédant la production disposent défavorablement les Japonais envers les francophones. Pourtant, ces critères apparaissent anecdotiques lors de l'évaluation et ils ne sont parfois même pas pris en compte dans les grilles de critères, comme c'est le cas pour le brouillon. On peut dès lors légitimement s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'évaluateur accorde tant d'importance à ces aspects de l'argumentation.

### **3. Du crible rhétorique et de son impact sur l'évaluation**

Nous envisagerons dans cette deuxième partie l'idée d'un « crible rhétorique », à l'image du crible phonologique décrit par TROUBETZKOY, ainsi que son impact sur l'évaluation.

#### **3.1. Le crible rhétorique**

TROUBETZKOY a défini pour la phonétique le concept d'un crible phonologique. Cette image permet d'exprimer l'idée selon laquelle toute personne analyse de manière inconsciente les sons perçus en fonction du système phonologique présent dans sa propre langue.

Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions (TROUBETZKOY 1939, 54).

De sorte que si, comme c'est le cas en français, la longueur des voyelles n'est pas significative dans sa langue maternelle, le locuteur éprouvera des difficultés à percevoir puis à reproduire les voyelles longues japonaises parce qu'inconsciemment il aura éliminé cette information de son percept. Inversement, il sera sensible à l'ouverture ou la fermeture de l'archiphonème [E] présent en japonais et l'interprétera en [e] ou en [ɛ] selon l'environnement syllabique (MENANT 2013, 339). Les phonèmes, phonologiquement pertinents pour le locuteur d'une langue, passeront au travers du crible phonologique de la langue étrangère s'ils ne sont pas porteurs de sens et seront dès lors absents du percept du récepteur. L'inadéquation du crible pour percevoir les sons venant de langue étrangère est ainsi source d'incompréhension.

Or, cette image semble tout à fait correspondre à merveille pour expliquer les malentendus existant entre le Japonais et les francophones quand il s'agit de la réception d'une production argumentative, aussi bien orale qu'écrite. En effet, les habitudes scolaires, comme nous l'avons vu, sont particulièrement différentes, avec notamment la pratique récurrente en France de la dissertation et de son modèle rhétorique (TAKAGAKI 2011, 45). Si le terme de dissertation est lui-même absent du programme officiel du collège, les compétences « raisonner », « argumenter » et « structurer la pensée » sont précisés dans les objectifs

généraux de maîtrise de langue.<sup>3</sup>

Par conséquent, ce que c'est que raisonner, argumenter et structurer sa langue va être défini très tôt d'après les critères qui régissent la dissertation, qui reste l'exercice emblématique. On pourra alors comprendre que tout texte argumentatif sera analysé en fonction de ce crible qui aura été inculqué aux élèves. En soulignant l'importance de tel ou tel élément dans l'argumentation et de sa rhétorique, le francophone sera encouragé à développer des outils pour recevoir des idées qui conviendront parfaitement pour lire des productions réalisées pour et par ce cadre. Il sera capable de retrouver du sens dans un texte dense et ce même avec une lecture rapide. Il saura ce qui est attendu, ce qu'il faut qu'il y ait et développera d'autres outils en conséquence pour défendre ou contredire les propos tenus. Il aura développé un habitus qui lui donnera le comportement conforme aux attentes de l'autorité éducative.

Inversement, au Japon, le modèle de production argumentative semble être le *zuihitsu*. Il serait « beaucoup moins normatif » que ne l'est la dissertation et de ce fait, « pendant leur parcours scolaire, les Japonais ont l'habitude d'écrire avec beaucoup plus de liberté que les Français » (TAKAGAKI 2011, 45). Cette différence d'habitude éducative va modifier la perception des textes par les Japonais. Parmi les propos relevés par TAKAGAKI, on remarquera qu'une dissertation paraîtra « efficace », mais en même temps « artificielle » et incapable de prendre en compte l'aspect émotif du sujet abordé (TAKAGAKI 2011, 90-91). L'habitude de lecture s'en trouve également modifiée. Le texte d'une dissertation, si on y est familier, semblera prévisible : « la lecture de la première ligne de chaque paragraphe à elle seule nous permet de comprendre globalement le contenu. Autrement dit, on n'a pas tellement besoin de lire jusqu'à la fin » (TAKAGAKI 2011, 91) ; au contraire, une production japonaise restera une source possible de surprise : « Cette structure où le plus important se trouve à la fin du texte a pour effet de donner une motivation continue aux lecteurs, qui sont obligés de lire minutieusement [...] » (TAKAGAKI 2011, 91). De même que nous avons signalé dans la première partie les attentes du lecteur francophone sur les textes argumentatifs, on peut observer ici à quel point les attentes des Japonais sont différentes, pour ne pas dire contraire.

Nous avons préféré l'expression de « crible rhétorique » à celle de « crible argumentatif », car il s'agit moins d'insister sur la nature des idées et des arguments eux-mêmes que sur la manière dont ils sont déroulés, agencés, présentés, mis en ordre, etc. Cependant, il est vrai que le caractère rhétorique d'un argument, à cause du crible, a un impact sur sa recevabilité. Le corollaire est ici que les arguments d'un texte japonais présentés dans le cadre classique d'une dissertation seront tout aussi recevables que ceux directement rédigés dans le cadre d'une dissertation.

Il paraît raisonnable d'en conclure que la lecture d'un texte argumentatif et son interprétation dépend en grande partie du crible rhétorique constitué lors du parcours scolaire. Ce crible prédispose l'émetteur et le récepteur à un certain schéma d'arguments et de présentation. Il faut alors considérer plus attentivement pourquoi ce crible rhétorique peut fausser l'évaluation.

### **3.2. Une évaluation problématique**

Muni de ce concept, l'évaluation devient problématique. En effet, les épreuves de DELF et DALF, pour ne citer qu'elles, proposent d'évaluer l'aptitude d'un candidat à développer une argumentation ou à présenter et défendre un point de vue, sans préciser davantage ce que c'est qu'argumenter ou ce que c'est que de défendre un point de vue.

Or, quand un candidat commence une production argumentative par les mots « je pense que... » et la termine par la même phrase, on peut légitimement penser qu'il réalise ce qui lui est demandé, c'est-à-dire qu'il propose un point de vue et des arguments sur un sujet, bien que

---

<sup>3</sup> Site officiel du Ministère de l'éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes.html&xtmc=programmefrancaiscollège&xtnp=1&xtr=3#Fran%C3%A7ais>

cela s'éloigne de la structure attendue en français. Dans le même temps, l'évaluateur est tout aussi honnête lorsqu'il pense que la même copie ne correspond pas aux critères requis pour une argumentation, d'autant que selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, les outils d'organisation et la structure du texte doivent correspondre aux « conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée » (CONSEIL DE L'EUROPE 2001, 96), en l'occurrence la langue cible. Ainsi, la copie satisfait et ne satisfait pas les critères d'évaluation parce que le crible rhétorique crée une intrication forte entre le fond et la forme. Le candidat japonais n'aura l'impression d'argumenter que s'il écrit dans le cadre qui lui a été enseigné et de l'habitus qu'il a intégré ; l'évaluateur français n'aura l'impression de saisir une argumentation que si elle est présentée à la manière d'une dissertation.

De plus, ce malentendu initial va être renforcé par d'autres quiproquos méthodologiques et culturels découlant directement du crible rhétorique. Le premier est l'utilisation de la première personne du singulier pour exprimer l'opinion. Si cet usage est davantage répandu au Japon qu'en France (TAKAGAKI 2011, 83), la responsabilité en incombe également aux enseignants de FLE qui insistent un peu trop lourdement sur le fait que les Français énoncent facilement leurs avis publiquement au moyen des expressions « je pense que... », « à mon avis », « je crois que... » lors de l'apprentissage. À leur décharge, ce type d'expressions permet d'avoir rapidement des échanges en classe, d'autant plus qu'elles sont largement présentes dans les manuels. Il faut ajouter également qu'ils tentent par là de développer une compétence sociolinguistique chez leurs apprenants. En revanche, il est beaucoup plus rare de voir traiter l'expression de l'opinion par des tours de phrases impersonnels et d'en montrer l'impact sur l'argumentation et sur le public auquel on s'adresse comme devra le faire l'auteur académique pour présenter ses résultats dans une communication. En effet, commencer par « je pense que » réduit les idées à de simples opinions personnelles pour lesquelles les Français n'ont pas spécialement envie d'éprouver de l'intérêt ou de la sympathie. La première personne du singulier, plutôt que de le susciter, ne fera que refermer un débat. Le scripteur, s'il n'est pas confronté à cet aspect, s'il n'est pas contredit dans son apprentissage du français sur ce qu'est une argumentation à la française, ne pourra pas être en mesure de prendre conscience de son crible rhétorique et de tenter de l'ajuster à son public.

Un autre quiproquo résulte de l'attitude présupposée du lecteur/auditeur. Les Japonais attendent en effet la collaboration active de leur lecteur et une fois l'idée principale d'un argument énoncée, leur travail leur semble terminé ; préciser plus avant leur semble être quelque chose d'inutile et de rébarbatif. Il n'y a pas besoin d'explicitier outre mesure car le lecteur va combler le non-dits. La situation de l'examen peut renforcer ce quiproquo : ne peut-on pas attendre légitimement une certaine bienveillance et collaboration de la part de l'examineur ? Il en résulte des productions souvent un peu trop courtes et trop allusives par peur de provoquer l'ennui. Pourtant, le lecteur francophone sera exigeant : il voudra des liens explicites à tous moments. L'argument doit certes être énoncé, mais un lien doit pouvoir être fait avec ce qui précède et ce qui suit. Il faut ensuite expliquer en quoi ceci est un argument. Il faut enfin l'illustrer par un exemple en précisant en quoi celui-ci est pertinent. De plus, d'un point de vue purement technique et surtout à l'oral, l'examineur doit à la fois évaluer les compétences pragmatiques et linguistiques ; son attention étant dispersée, il attendra de l'élève de lui faciliter sa tâche et sa prise de note en produisant un discours clair aux articulations clairement visibles.

Un dernier quiproquo important semble venir de ce que le candidat japonais pense être attendu de lui lors des épreuves : il se concentre sur la qualité linguistique et se contente de réaliser des phrases syntaxiquement simples qu'il maîtrise bien. De plus, il n'a pour ambition que de donner une réponse consensuelle qu'il croit être la bonne, c'est-à-dire aller de soi et peu sujette à débat. En face, l'examineur n'attend lui aucune réponse particulière, mais il sera

sensible aux conséquences problématiques abordées et générant du débat. Il faut également ajouter qu'il aura des difficultés à distinguer la teneur des idées et la syntaxe. Des idées simples – et nous avons déjà souligné la manière dont les propositions japonaises semblent superficielles – ne nécessiteront pas de propositions grammaticalement complexes pour être formulées. Inversement, des idées complexes transporteront le locuteur à la limite de sa maîtrise du langage pour bien faire saisir leurs nuances et leurs implications possibles.

Ainsi, le crible rhétorique rend-il l'évaluation problématique car l'on peut considérer que le candidat et l'évaluateur sont tous les deux de bonne foi et produise/évalue en fonction des critères de ce que doit être un texte argumenté selon leur culture d'origine. Cependant, puisque les critères développés lors dans une société donnée et dans une scolarité donnée ne se rejoignent pas nécessairement, cela devient source de malentendus. Mais le crible rhétorique peut-il être restreint à cette seule sphère de l'évaluation ?

### **3.3. Le crible rhétorique et la société**

Les liens entre langue et culture ne semblent plus à démontrer. En effet, même les mots que nous pensons équivalents dans une langue étrangère ne s'emploient pas toujours de la même façon. Le nom donné à une couleur dans une langue ne s'appliquera pas toujours aux choses de cette couleur dans une autre, comme c'est le cas du 青 (ao : bleu) japonais et du bleu français dans l'expression « 青信号 » (aoshingo : littéralement feu bleu mais qui doit être traduit par feu vert). C'est pourquoi MARTINET peut écrire :

En fait, à chaque langue correspond une organisation particulière des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques (MARTINET 1970, 12).

Cela vaut aussi pour des domaines plus abstraits. Dans le chapitre intitulé « Deux modèles linguistiques de la cité », BENVENISTE explique que les termes de *civitas* et de *polis*, tous deux ordinairement traduits par cité, en recouvrent en réalité deux conceptions différentes : puisque la *civitas* latine dérive du *civis* (citoyen), cela signifie qu'elle est d'abord un ensemble constitué de citoyens, alors que la *polis* grecque préexiste à ses *polites* qui en dérivent. Or, cette réalité n'est pas réductible à un fait linguistique de construction lexicale : elle fait écho à une certaine représentation de la société présente chez les Latins et les Grecs (BENVENISTE 1980, 272-280).

Dès lors on peut penser que la manière dont la pensée argumentative s'organise n'a pas seulement une influence sur les productions académiques mais a également des résonances sur des pratiques quotidiennes et sur les rapports humains au sein d'une société.

Les dialectiques mises en œuvre au Japon et en France sont particulièrement différentes. La production japonaise aura un mouvement en spirale (KAPLAN 1966, 15), l'idée étant de nuancer au fur et à mesure chaque propos qu'on avance pour en montrer la complexité. Ce mouvement permet de retranscrire le mouvement réflexif de l'individu et ne suppose pas nécessairement d'analyse préalable de la question. D'après le crible rhétorique français, cela apparaît confus. Les propos se suivent mais il est difficile pour le francophone de ne pas se perdre et de garder le cap. L'argumentation japonaise est plutôt perçue comme une errance que comme un trajet. De plus, il n'arrivera pas à s'impliquer dans une discussion aux tours parfois trop personnels qu'apportent les anecdotes et l'utilisation de la première personne du singulier.

Au contraire, le mouvement dialectique français ne peut en aucun cas être spontané. Les idées doivent être clairement séparées, organisées, hiérarchisées. Il en résulte des parties qui peuvent avoir un côté caricatural, même si forcer les traits de l'opposition n'est pas en soi une

mauvaise chose puisque la nuance française ne viendra pas du détail, mais bien du mouvement dialectique dans son ensemble. Il s'agit de créer un équilibre dynamique qui est indispensable pour prouver l'honnêteté intellectuelle de l'auteur. Il est en effet impossible pour lui de passer sous silence des arguments contradictoires connus et recevables, d'où la nécessité du brouillon. Or, au vu du crible rhétorique japonais, cela paraît artificiel et peu pertinent de soutenir contre soi-même une idée pour mieux la contester ensuite. La dissertation n'implique pas le lecteur japonais émotionnellement et le sentiment est également un élément à prendre en compte dans l'argumentation ; la logique seule ne peut le convaincre.

Il est par conséquent intéressant de faire le parallèle entre les discussions collectives et le dialogue intérieur lors de l'argumentation. Le Japon est une société qui va rejeter le conflit ouvert et les sujets abordés sont des sujets consensuels et personnels. L'idée est de créer un espace paisible pour la discussion et on rejettera les sujets polémiques pour éviter que quelqu'un ne perde la face. Cela tient notamment à l'importance que l'ensemble des participants accorde au statut hiérarchique du locuteur dans le groupe. Même dans le monde académique, la conscience aiguë du rang des locuteurs ne permet pas d'exprimer une opinion contraire à un aîné sans recourir à de longs détours laudatifs donnant l'impression que cette idée vient de lui. S'opposer frontalement c'est accepter de s'exclure du groupe ou d'en être exclu. La verticalité de la société fait qu'il n'y a rarement l'espace égalitaire requis pour exprimer la thèse et l'antithèse qui amèneraient à une synthèse ; la conversation tourne en rond et termine souvent là où elle a commencé (NAKANE 1970, 34-35).

La France, à l'opposé, est une société qui semble rejeter le consensus. Que ce soit sur des sujets anodins, comme des films vus ou la cuisine d'un restaurant, les Français auront plaisir à apporter de la contradiction et prendront plaisir à la discussion qu'elle génère. Même s'ils ne partagent pas certains points de vue, ils seront capables d'en reconnaître les apports ou les problèmes qu'ils proposent ; ils en seront capables car ils ne se sentiront pas investis personnellement dans les propos qu'ils tiennent. L'important étant moins pour eux de donner leur avis que de donner un avis. Tout thème, ou presque, est alors abordable et le débat est d'abord conçu comme une joute oratoire sans réel impact sur les relations humaines.

Bien sûr, l'influence entre la société et le crible rhétorique est réciproque. Cependant, rapprocher les deux permet de prendre la mesure des paradigmes qu'ils établissent et de mettre en évidence la difficulté de pouvoir faire dialoguer les paradigmes japonais et français.

Le crible rhétorique établit donc un paradigme argumentatif qui rend problématique l'évaluation dès lors que l'évaluateur et le candidat ne partagent pas le même. L'intrication entre la manière dont les arguments sont présentés et les idées qu'ils soutiennent rend difficile la distinction du fonds de la forme. Comment dépasser ces malentendus et réhabiliter l'évaluation ?

#### **4. Moduler le crible rhétorique**

Nous avons examiné dans un premier temps l'impression que la production argumentative japonaise produisait sur le lecteur francophone et nous avons ensuite expliqué en quoi le crible rhétorique était une source de malentendus et pourquoi il pouvait gêner l'évaluation. Nous verrons ici quelques propositions pour dépasser ce point et réhabiliter l'évaluation.

##### **4.1. Prendre le crible rhétorique au sérieux**

Ainsi que nous l'avons vu, le crible rhétorique conditionne profondément la manière dont nous produisons et recevons une argumentation, aussi bien dans un contexte académique qu'au cours des conversations usuelles. Il a également des résonances sur la manière de travailler, ainsi que les exemples du brouillon ou du stylo nous l'ont montré. L'important est donc de prendre le crible rhétorique au sérieux et de ne pas restreindre l'apprentissage de

l'argumentation à la maîtrise d'un certain type de plan.

De même qu'en phonétique il est long et difficile de faire percevoir et prononcer correctement des phonèmes absents du système de l'apprenant, de même, il sera long et difficile de faire percevoir et utiliser les règles et les usages implicites du crible rhétorique. Il faudra d'autant plus de temps que les systèmes seront « rhétoriquement » éloignés. La réception et la production étant conditionnées par le crible, il faudra tout à la fois donner les codes d'analyse de textes et maintenir des règles fermes et précises lors des productions.

De fait, l'apprenant japonais devra subir une préparation spécifique pour réaliser une dissertation à la française qui pourra être le point de départ de toute production académique.<sup>4</sup> Bien sûr, il devra maîtriser les outils d'organisation généraux (structure du texte et de ses parties), mais ce n'est que la surface de l'iceberg. Tout au long de sa préparation, il devra acquérir les outils linguistiques (formules impersonnelles, par exemple), les codes culturels (régissant notamment la présentation aussi bien écrite qu'orale) et s'appropriier les méthodes de préparation en apprenant, entre autres, à utiliser à son avantage le brouillon ; ce dernier peut lui permettre d'affiner ses idées en le contraignant à équilibrer ses parties et par là même à envisager plus sérieusement la contradiction et ses fondements. Le caractère heuristique du travail préparatoire devra par conséquent être souligné.

De plus, lors des certifications de langues ou des examens, le candidat japonais devra avoir une idée claire des enjeux et des attentes liés à ses productions : il n'y a pas de réponse consensuelle attendue – de bonne réponse – mais il y a de mauvaises manières d'y être conduit. Quels que soient ses conclusions, durant le débat qui suit un exposé oral, les examinateurs amèneront le candidat à défendre le point de vue développé en le contredisant. Il doit donc conserver à l'esprit que de tels propos ne sont pas portés pour le blesser personnellement mais simplement pour percevoir les limites de ses compétences linguistiques et sa maîtrise des codes argumentatifs.

En cela, l'examen est un bon tremplin pour assimiler le fait que lors d'un débat académique avec des francophones, les contradicteurs ne sont pas tant là pour évaluer la conclusion que pour s'assurer de la pertinence des idées soutenues et susciter des prolongements possibles. En effet, dès lors qu'une réponse découle logiquement des parties et qu'un lien clair entre chaque étape du raisonnement peut être établi, elle est recevable. Les questions et remarques, quoi qu'elles puissent lui paraître agressives, n'auront donc pas pour but d'attaquer le résultat de ses travaux ou de porter un jugement de valeur sur sa personne ou sur son statut de chercheur, mais bien d'éprouver la machine argumentative et de sonder les conséquences que le scripteur ou le locuteur est capable d'assumer pour défendre ses idées ; autrement dit, d'éprouver la scientificité des propos tenus.

L'erreur, rappelons-le, est de réduire l'argumentation à des éléments pragmatiques alors qu'elle dépend en grande partie des compétences socioculturelles : le fait de pouvoir produire un discours qui sera persuasif et propre à convaincre l'interlocuteur suppose de connaître les codes qui régissent sa rétention et la manière dont les arguments sont reçus dans le cercle où celui-ci a lieu, comme c'est le cas pour le monde académique.<sup>5</sup>

#### **4.2. Relativiser son crible**

Si, pour l'instant, nous avons plutôt souligné le travail préparatoire que l'apprenant doit fournir pour s'approprier l'argumentation de la langue cible, l'enseignant de langue doit aussi travailler à percevoir le système rhétorique du milieu où il enseigne et en particulier l'enseignant francophone.

En effet, ce dernier et son héritage cartésien a tendance à rejeter tout ce qui n'est pas

---

<sup>4</sup> Nous renvoyons aux interventions de Yumi Takagaki et de Tatsuya Ito lors du colloque sur ce point.

<sup>5</sup> Nous renvoyons également ici à Tatsuya Ito a expliqué lors du colloque que le monde académique constituait un sociogroupe avec ses codes propres.

recevable d'après son crible rhétorique. Le meilleur exemple en est que si les Japonais sont amenés à étudier le plan dialectique, les étudiants français ne travailleront jamais sur des modèles de textes culturellement différents et ne seront donc jamais amenés à remettre en question le bien fondé de leur système rhétorique (TAKAGAKI 2011, 98). Or cela a un impact direct sur leurs attentes lors de la lecture d'un texte, comme la fonction d'un paragraphe. Il est donc indispensable qu'ils prennent conscience de son existence et qu'ils relativisent leur manière d'organiser leur pensée comme n'étant qu'un système parmi d'autres, quelles que soient les valeurs qu'on lui aura prêtées. Cela est important pour maintenir un dialogue véritable avec d'autres traditions académiques.

Il faut ainsi saisir que le système de pensée et d'argumentation qu'induit notre crible rhétorique n'est, absolument parlant, ni meilleur ni moins bon qu'un autre. En revanche, selon le contexte, il sera plus ou moins pertinent. Vouloir convaincre un francophone avec une présentation japonaise de sa pensée est tout aussi voué à l'échec que de vouloir convaincre un Japonais avec une dissertation à la française.

Lors de l'apprentissage, si l'on veut que la pédagogie soit efficace, l'équilibre devra donc venir d'un compromis mutuel de la part de l'étudiant et de l'évaluateur. Le premier fera des efforts pour adapter son discours aux sujets et essayer de les présenter à la manière française et le second ne pénalisera pas trop fortement les moments « japonais » de la production qu'il évalue, c'est-à-dire les

### **4.3. Enrichir son crible pour enrichir sa pensée**

Enfin, tenter de s'appropriier d'autres systèmes rhétoriques, constitue également une expérience enrichissante.

Parler une autre langue suppose aussi de pouvoir dire des choses qu'on n'aurait pas pu penser dans sa propre langue. Tenir un discours proprement français en japonais, même avec une excellente maîtrise de la langue, ne sera pas naturel. « [...] Le bavardage, l'anecdote, les propos de table (si l'on pense aux cultures dans lesquelles se nourrir et discuter sont des actes exclusifs) ne sont pas des genres de communications universels » (BEACCO 2004, 261).

Claude LÉVI-STRAUSS aborde dans *Tristes Tropiques* les dangers encourus par la pratique exclusive de la dialectique de la dissertation, notamment dans le cadre philosophique. D'abord, « il n'existe pas de problème qui ne puisse être abordé de cette façon » (LEVI-STRAUSS 1955, 53) car cet outil est si simple qu'il permet de tout traiter. Mais s'il permet de tout traiter, il ne traite pas tout et réduit tout thème à ce qu'il pourra utiliser. Il réduit ainsi tout phénomène à des éléments possibles de dissertation. Ensuite, cette dialectique a tendance à préférer les échafaudages intellectuels et à perdre de vue son objet (LEVI-STRAUSS 1955). L'important ne serait plus de déterminer ce qui est vrai de ce qui ne l'est pas mais de se complaire dans les constructions intellectuelles. « Le savoir-faire remplaçait le goût de la vérité » écrit l'auteur (LEVI-STRAUSS 1955, 54), soulignant par là le caractère appauvrissant de la maîtrise d'un seul modèle argumentatif.

Inversement, d'autres systèmes dialectiques peuvent conduire à des idées différentes et ouvrir d'autres perspectives. Ainsi, la logique occidentale est le plus souvent régie par les principes de non-contradiction et du tiers exclu (FAURE 1998, 63). Cela amène l'esprit à certaines conclusion et l'enferme dans le dilemme aristotélicien : A ou B, où B est la négation de A. Le bouddhisme, lui, aborde les choses selon le tétralemme : A, B, A et B, non A et non B et permet donc d'aboutir à des conclusions qui n'auraient pas pu être déduites du dilemme aristotélicien (FAURE 1998, 66). Fréquenter d'autres cribles présente quelque chose d'à la fois déroutant et de fascinant. Les considérations concernant le philosophe japonais YAMAUCHI

Tokuryū (山内得立) et sa lemmique dans le n°49 de la revue *Ebisu*<sup>6</sup> vont tout à fait dans ce sens.

Cependant, il ne faudrait pas fréquenter ces développements par simple goût d'un certain exotisme conceptuel. Il est en effet important garder à l'esprit qu'aussi performant soit-il, tout système de pensée reste un paradigme qui risque d'enfermer la pensée plutôt que de la libérer. Or, les avancées scientifiques nécessitent parfois de sortir des schèmes qui s'imposent à l'esprit. Ça a été le cas avec le développement des géométries non-euclidiennes qui contredisaient certains des axiomes les plus simples de la géométrie euclidienne et cela est encore le cas avec les phénomènes observés dans le monde quantique : « Interférences, téléportation, superposition d'états, intrication – une sorte de lien mystérieux entre particules –, le monde quantique est le siège de phénomènes déroutants, confirmés par nombre d'expériences » (ZEILINGER 2010). L'expérience de pensée du chat de Schrödinger en est le célèbre exemple et tente de montrer à l'échelle humaine ce que la superposition des états a d'incompréhensible si l'on s'en tient à la logique du tiers exclu : un chat serait à la fois mort et vivant. Néanmoins, même s'ils sont contre-intuitifs, ces concepts sont de mieux en mieux maîtrisés et ils constituent de grands espoirs pour le traitement de l'information avec l'élaboration d'ordinateurs quantiques.

Ainsi, prendre conscience du crible rhétorique est un premier pas pour lever certaines incompréhensions sans remettre en valeur la teneur même des discours. De plus, s'appropriier d'autres schèmes de pensée permet de penser autres choses et de libérer la pensée des schèmes contraignants qu'imposent les habitus sociaux et académiques.

## 5. Conclusion

Peut-on évaluer correctement une production argumentative réalisée par un locuteur non-natif sans risque de le pénaliser sur des éléments qu'il ne peut pas connaître ? Oui, cela est possible même si l'argumentation, dans une société donnée, est dépendante d'un système répondant à un crible rhétorique qui aura des résonances sur toutes les pratiques qui y sont liées, aussi bien discursives que culturelles. En effet, le crible rhétorique, résultat d'habitudes culturelles et de pratiques scolaires, va créer des automatismes dans la manière de produire et recevoir des textes argumentatifs. De fait, la préparation, la présentation, les thèmes et la structure des discours répondront à ce crible. Il est donc important, lors la production d'un écrit à caractère académique, d'avoir conscience de ce crible : la connaissance des codes et du système de pensée de l'autre est la condition d'échanges productifs et permet avec le temps d'ouvrir l'esprit à des pensées qui lui seraient autrement restées inaccessibles.

## Références bibliographiques

- Anglard, Véronique. 1998. *Le résumé de texte*, coll. Mémo, Seuil.
- Beacco, Jean-Claude. 2004. « Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements des langues » In *Niveau B2 pour le français – Textes et références*, Didier, 251-287.
- Benveniste, Émile. 1976. *Problèmes de linguistique générale*, t.1, coll. Tel, Gallimard
- . 1980. *Problèmes de linguistique générale*, t.2, coll. Tel, Gallimard.
- Bergson, Henri. 1934. *La pensée et le mouvant – Essais et conférences*. In *Œuvres* (Editions du centenaire), PUF, Paris.
- Berque, Augustin. 2013. « Tétralemme et milieu humain : la mésologie à la lumière de

---

<sup>6</sup> Voir les articles de A. BERQUE, F. GIRARD et N. KIOKA publié dans le dossier « De choses en fait : la question du milieu » in *Ebisu*, 49, printemps-été 2013

- Yamauchi », *Ebisu* [en ligne], 49. mis en ligne le 04 avril 2014. <http://ebisu.revues.org/731>
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction – Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, coll. Le Sens commun, Editions de Minuit.
- Collectif 2010. *Le Monde quantique – Terre promise pour le traitement de l'information*, coll. Dossier pour la science, n°68, juillet-septembre 2010.
- Conseil de L'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Éditions Didier. disponible également en ligne sur [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Coubard, Florence et Anne Pautzet. 2003. « L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE : les Japonais ». In *Revue de didactologie des langues-cultures* 132, 429-444.
- Descartes Rene. 1628. *Règles pour la direction de l'esprit*. In *Œuvres philosophiques de Descartes*, vol.1, coll. Classiques-Garnier, Paris.
- . 1637. *Discours de la méthode et les essais*. In *Œuvres philosophiques de Descartes*, vol. 1, coll. Classiques-Garnier, Paris.
- . 1641. *Méditations*. In *Œuvres philosophiques de Descartes*, vol.2, coll. Classiques-Garnier, Paris.
- Descombes, Vincent. 2014. *Le parler de soi*, coll. Folio essais, Gallimard.
- Faure, Bernard. 1998. *Bouddhismes, philosophies et religions*, Flammarion.
- Girard, Frédéric. 2013. « Essai d'interprétation de la raison des choses selon Yamanouchi Tokuryû: l'appel fait à la philosophie bouddhique », *Ebisu* [en ligne], 49. mis en ligne le 19 mai 2014. <http://ebisu.revues.org/781>
- Guidère, Mathieu. 2004. *Méthodologie de la recherche*, Ellipses.
- Guyot-Clément, Christine. 2012. *Apprendre la langue de l'argumentation – Du texte à la dissertation*, coll. Belin sup, Belin.
- Jolibert, Bernard. 2007. *La dissertation aux examens et aux concours – Méthode et sujets rédigés*, Séli Arslan, Paris.
- Kaplan, Robert B. 1966. « Cultural thoughts patterns in intercultural education », *Language Learning* 16(1-2), 1-20.
- Kuhn, Thomas. 1962. *La structure des révolutions scientifiques*. trad. Laure Meyer, coll. Champs / 791, Flammarion, Paris.
- Kioka, Nobuo. 2013. « L'horizon de la logique lemmique », *Ebisu* [en ligne], 49. mis en ligne le 04 avril 2014. <http://ebisu.revues.org/712>
- Lévi-Strauss, Claude. 1955. *Tristes Tropiques*, coll. Terre humaine, Plon, Paris, rééd. Presses Pocket.
- Martinet, André. 1970. *Éléments de linguistiques générale*. Armand Colin, Paris.
- Menant, Julien. 2013. « Le Français en 10 voyelles – Une approche fonctionnelle de la phonétique » Nagoya Gei Daigaku Kenkyuu Kiyuu 34.
- Nakane, Chie. 1970. *Japanese Society*. Weidenfeld & Nicholson.
- Plantin, Christian. 1996. *L'Argumentation*. coll. Mémo, Seuil.
- Robert, Jean-Michel. 2002. « Sensibilisation au public asiatique : l'exemple chinois ». In *Revue de didactologie des langues-cultures* 126, 135-143.
- Saussure, Ferdinand de. 1916. *Cours de linguistique générale*. coll. Grande bibliothèque, Payot, Paris.
- Takagaki, Yumi. 2011. *De la Rhétorique contrastive à la linguistique textuelle – L'organisation textuelle du français et du japonais*, OMUP/PURH.
- Troubetzkoy, Nicolas S. 1939. *Principes de phonologie*, Klincksieck.
- Zeilinger, Anton. 2010. « Les Promesses d'un nouveau monde » In Collectif, *Le Monde quantique – Terre promise pour le traitement de l'information ?*