

La Lettre

de « Conversations dans la classe »

Édito

N° 3 – Juin 2001

Dans ce numéro

- 1 • Édito

- 2 • 「チャート作成を学生の課題にしてみる」
熊野 真規子

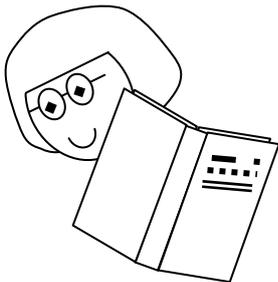
- 3 • Première expérience avec CdIC
Ingrid Prokop

- 5 • Des échanges plus « naturels »
Bruno Vannieuwenhuysse

- 7 • Derrière les mots, la culture
Jean-Luc Azra

- 9 • Courrier électronique :
Jean-François Masseron /
Jean-Luc Azra

- 11 • Petits trucs de classe



Nous sommes intéressés par vos commentaires, critiques, idées, questions, dessins, enquêtes, etc.

Comment nous contacter ?

Par e-mail : alma@injapan.net

Par téléphone :
(06) 6850-5939

Par courrier :
5-25-13-242 Onohara Higashi
Minoh 562-0031 JAPON

Le premier « Laboratoire d'automne » de la *Méthode Immédiate* !!!

Nous sommes maintenant nombreux à pratiquer la *Méthode Immédiate* au Japon, que ce soit avec *Conversations dans la classe* ou directement au tableau comme Louis Benoit à l'Université d'Osaka, sans oublier des tentatives hybrides comme celle que nous présente Makiko Kumano dans ce numéro. Nous avons pensé qu'il était temps de faire le point sur ce qui est en train de devenir un mouvement dans la pédagogie de la conversation française au Japon.

C'est dans cette perspective que nous organisons le premier « Laboratoire d'automne » de la *Méthode Immédiate*, à l'Université d'Osaka les samedi 6 et dimanche 7 octobre. Nous, c'est à dire le *Groupe de Recherche sur l'Enseignement de la Conversation Française au Japon*, dont le bureau se compose de Louis Benoit, Jean-Luc Azra, Keiji Takagi et Bruno Vannieuwenhuysse.

Il semble que deux besoins commencent à se manifester :

● **un besoin de formation.** Certains n'ont pu assister aux ateliers qui ont été donnés aux Rencontres pédagogiques du Kansai ou à la Journée pédagogique de Dokkyo, d'autres souhaiteraient une formation synthétique qui aborde tous les aspects de la *Méthode Immédiate* de manière détaillée et concrète : comment introduire le matériau linguistique nouveau, organiser sa classe, mener le test, faire un premier cours... Ce sera l'objet de la première journée de notre Laboratoire.

Tous y sont bien sûr les bienvenus, des néophytes aux vétérans : bien que notre objectif soit de fournir une formation opérationnelle, donc solidement préparée et « quadrillée », nous fonctionnerons bien entendu aussi sur le mode du dialogue, afin que chacun puisse parler de son contexte d'enseignement et de ses techniques propres.

● **Un besoin d'aller plus loin.** Un capital d'expérience énorme est en train de se créer. Des thèmes transversaux émergent, qui sont partagés par beaucoup d'entre nous, et en particulier :

- quelle place, quel rôle doit avoir le test de conversation ;
- comment adapter son approche à différents contextes pédagogiques (spécialistes ou non-spécialistes ; universités, écoles de langues ou lycées ; taille des classes, etc.)
- quelle relation avoir avec quelle grammaire ?
- enseignants japonais ou français : quelles différences ?

Nous avons la chance de constituer un mouvement relativement homogène au niveau de ses options de base. Grâce à cet atout, des présentations transversales du type atelier thématique ou table-ronde pourront faire sens pour chacun, éviter le piège de l'excès de généralité et permettre de déboucher sur de vraies avancées. Ce sera l'optique de notre deuxième journée.

Tout au long de ce Laboratoire, nous appliquerons les principes pédagogiques de la *Méthode Immédiate* : l'interactivité sera « built-in », et lorsqu'il s'agira de vous présenter quelque chose, plutôt que d'en parler nous vous le montrerons.

Vous trouverez avec ce numéro le programme détaillé et une fiche d'inscription. A bientôt ! ■

チャート作成を学生の
課題にしてみる

KUMANO Makiko
熊野 真規子

はじめまして。私は、弘前大学および弘前学院大学（非常勤）でフランス語を教えています *Méthode Immédiate* には、1999年3月の"Rencontres" (関西フランス語教育研究会) の Azra さんのアトリエで出会いました。それまでも試行錯誤を繰り返し、経験上これが一応ベストかと思える、自分なりの授業スタイルができつつある頃でした。が、この出会いは目からウロコで、自分のスタイルをもう一度くずそうと思うほど説得力がありました。ただ、両大学とも、話し合いによって共通テキストを定めるため、

"*Conversation dans la classe*"を直接テキストとして使うことはできませんでした。また、"*Conversations dans la classe*"のテキストのように、すべてを図式化して与えてしまうことへの若干の不安もありました。そこで、1999年の4月以降は、採用されたテキストがどんなものであれ、初回の導入と「自分のことについて話す」というテーマについては、*Méthode Immédiate* の考え方を私なりにとりいれて試してみることになりました。

初回の授業では、Azra さんのように、出席や授業参加度を自己管理してもらうための出席カードと、

1. はじめのあいさつ、
2. 授業中に使う最低限の表現（"*écoutez*" / "*répétez*" / "*Qu'est-ce que c'est* ー, *en français / en japonais / en anglais?*", etc.）、
3. 自己紹介（名前、国籍、職業・身分、出身、住んでいるところ）が可能なチャート、

Schéma de structure (« Boîte à outils ») fabriqué par une étudiante de Mme KUMANO

(Format original : B4)

4. 終わりのあいさつを印刷したプリント (Fiche 1) を配布し、強引にフランス語の世界に引き込みます。初回の授業で、どうにかこうにかフランス語らしきもので会話できてしまうというのが、やはり自信につながり、俄然やる気になるようです。

その後は、その年度の共通テキストにできるだけ合うように Fiche 2 を作成 (Fiche 1 の 3 とほとんど重複している、Je と Vous だけのチャートで、être や avoir、あるいは er 動詞を学習する時、あるいは学習後、総合練習または総合復習のために使う) 配布し、学生の質問や習熟度に応じて、動詞を増やしたり、tu や il / elle / on の活用を授業で書き加えたり、学生個人個人が自分のことを表現するのに必要な語彙を加えていき、最終的にはそれぞれ学生オリジナルのプリントが完成するよう、学生に勧めています。

Fiche 3 (あるいは Fiche 4) は年度によって内容がさまざまですが、Fiche 3 あたりを越えるとチャートが複雑になりすぎ、こちらが一方向的にチャート与えても、特に受動的な学生はうまく活用できずにいるように思われました。

そこで、2000 年度の弘前学院社会福祉学部の授業では、私が作った Fiche 1-3 のプリントを参考に、既学習部分をチャートにまとめてくるよう、試験前に課題を出してみました。よくできたわかりやすいチャートがあれば 1 位-3 位くらいを表彰し、全員に印刷して配布すると予告しました。結果的には、よくまとまったチャートがあったので 1-3 位を表彰し、グランプリのプリントは全員に印刷配布しました。

この課題を出して最も良かったと思うのは、全員がそれなりに工夫してチャートを作成したために、効率のよい総合復習になり、試験勉強を意識せずに試験に臨めたように思う点です。グランプリのチャートを全員に配布しましたが、おそらく各自工夫して作成したチャートの方が本人にとっては愛着があったかもしれません。

学生が大切にしているのは、書き込みだらけの Fiche 2 のプリントで、その裏面に自分のまとめた課題のチャートを書き込んでいる学生もいました。

「これ一枚で 30 分はフランス語で会話できる」ので、一生持ち歩くのだそうです。教師としてはうれしい言葉でした。また、ふだんのグループ学習の時も「実力だめし」といわんばかりに教師との会話希望者が殺到し、オーラル試験当日も学生同士のペアが前提だったのですが、どこからでも来いと言わんばかりに教師との対決? に挑む学生が現れ、頼もしいかぎりでした。

テキストとして "Conversations dans la classe" をまだ使う機会がないので確信はありませんが、学生自身が図式化するページを作ってもいいのではないかと私は思っています。たとえば、Je と Vous のチャートを参考に je+tu、あるいは il / elle / on のチャートを作ってみるページなどです。■

参考：2000 年度弘前学院社会福祉学部 1 年生 (フランス語 I) 35 名 / テキスト「フランス語 2001」(白水社) 課題は pp.27-39 をまとめてくることでした。【フランス語 I (通年) : 2 外フランス語初級クラスで週 1 回の授業だが、異なる担当者のフランス語 I を 2 クラス履修することになっているので、実質、週 2 回フランス語を学習することになる。フランス語 II (通年) まで必修。】 ■

Première expérience avec CdIC

Ingrid Prokop est lectrice à l'université Ritsumeikan depuis avril 2000. Elle a commencé à utiliser *Conversations dans la classe* cette année, dans **trois classes de première année** qu'elle donne à des **étudiants non-spécialistes de la faculté de Sciences Politiques** (2 cours par semaine) **et de Lettres** (1 cours par semaine). Elle a **entre 30 et 35 étudiants par classe**.

Elle a eu la gentillesse de nous envoyer un petit texte, et **Bruno Vannieuwenhuys** lui a répondu sur plusieurs points.

Ingrid : C'est ma première expérience d'utilisation de la méthode *Conversations dans la classe*, depuis la rentrée universitaire d'avril dernier. Voici mes observations après 3 semaines de cours :

Le système de **fiche de présence** à remplir le premier cours a été une excellente entrée en matière pour présenter le calendrier du semestre et les modes d'évaluation insistant ainsi sur la présence (40 points) et les tests de conversation (6 tests à 10 points chacun, soit au total 60 points). Expliquer aux étudiants qu'ils sont libres de choisir le jour du test en a rassuré plus d'un. Quelques oublis de fiches lors de ces premiers cours ont servi à rappeler l'importance de celle-ci auprès de la classe.

Les étudiants de Sciences Politiques étaient demandeurs de **test de conversation** dès le 2^{ème} cours pour les faux débutants et dès le 3^{ème} cours pour les débutants ; ceux de Lettres à partir du 3^{ème} cours !! Mon critère principal de notation est la facilité et la rapidité de répondre à mes questions et de me poser aussi des questions. Jusqu'à présent les notes varient autour de 8/10 à 10/10. J'ai dû renvoyer une seule étudiante à mieux préparer son test pour la fois d'après. J'apprécie ce

tête-à-tête avec l'étudiant, je peux ainsi maîtriser son processus d'apprentissage et connaître tout de suite ses difficultés ou ses facilités.

Les fiches du manuel sont décryptées ("Suivez mon doigt et répétez...") et expliquées point par point (mais pas forcément dans l'ordre présenté) en classe avec bien souvent des rajouts de bulles. Je me sens un peu coincée dans le cadre des fiches avec peu de place pour les compléter et je fais beaucoup de va-et-vient dans toute la fiche ce qui rend le parcours de la fiche un peu compliqué à suivre. Peut-être me faut-il un temps d'adaptation à la présentation des fiches...

Les étudiants sont actifs grâce au **travail à deux**. Cela fonctionne bien en leur expliquant clairement les différentes étapes du travail à deux : d'abord en lisant, puis en changeant les rôles, ensuite sans lire et en changeant les rôles jusqu'à mémorisation parfaite. J'étais surprise de devoir expliquer cela à des paires qui s'étaient contenté de lire une ou deux fois les échanges !

BV : *Moi aussi, je dois bien leur expliquer quoi faire pendant le travail par paires. Je pense que pour certains c'est la première fois qu'on leur demande de travailler à deux pour faire plus d'une tâche. Au début j'avais tendance à leur dire tout simplement « Entraînez-vous à deux ». Maintenant je fais plusieurs fois des rappels sur ce que cela veut dire : s'entraîner jusqu'à ce qu'on arrive à dire facilement ce que l'on veut dire, voir ensemble quelles réponses on peut donner à telle ou telle question, trouver quelle question on peut poser après telle ou telle réponse, ...*

J'ai l'impression de ne **pas avoir assez de temps** pendant le cours entre la révision du vocabulaire précédent pendant les exercices de prononciation en début de cours, les explications de la fiche (questions, réponses, vocabulaire), passer dans les rangs pour écouter les conversations à deux et en profiter pour répondre aux questions des étudiants et rectifier leur prononciation, pour ensuite faire passer les tests de conversation à environ 10 étudiants par cours tout en vérifiant les exercices du manuel !! Il me faut trouver mon rythme de croisière...

BV : *J'ai souvent cette impression aussi. Mais c'est positif : quand on ne veut pas renoncer à telle ou telle composante du cours, cela veut dire qu'il y a une cohérence globale ! Tu peux peut-être faire varier quand même un peu le rythme de la classe pour ne pas t'épuiser : par exemple, quand tu vois que les étudiants sont particulièrement bien partis dans un travail de création par paires, les laisser continuer et répondre à leurs questions, quitte à ne pas faire de test exceptionnellement ce jour-là. Faire un jour consacré à une révision puis à un long test que tout le monde peut passer... Tu peux aussi essayer de faire passer les*

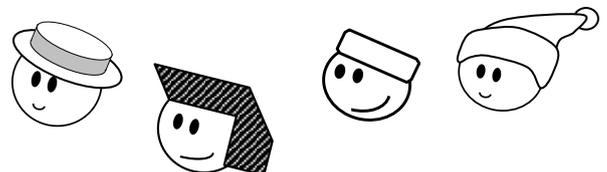
tests à deux : quand les étudiants sont bien lancés dans le système du test, cela marche très bien. C'est un changement pour eux, pour toi aussi, et incidemment cela te fait gagner du temps. En gros, deux tests menés avec deux étudiants (6 personnes testées / qui ont eu l'occasion d'avoir une pratique individualisée avec leur prof) prennent autant de temps que trois tests individuels (3 personnes testées).

Le **peu d'explications grammaticales** permet de gagner du temps mais les questions de la part des étudiants sont assez nombreuses et nécessitent des explications au niveau grammatical ; par exemple, l'utilisation de "pas de", les possessifs... Ce que je fais pour toute la classe, interrompant leur travail en paire. D'où la nécessité de travailler avec le responsable des cours de grammaire afin de mettre ces cours au service des cours de conversation. Je vais faire la proposition à mon collègue.

BV : *L'idéal est bien sûr de travailler en parallèle avec un collègue. Une collègue qui enseigne l'allemand ici à l'université d'Osaka avec la version allemande de « Conversations dans la Classe » a cette chance, et apparemment c'est super pour tout le monde. Si ce n'est pas possible, on peut toujours, comme tu le fais, et comme je le fais aussi de temps en temps, répondre aux questions quand elles surgissent. C'est un énorme avantage de pouvoir répondre à des questions que les étudiants se posent déjà, parce qu'elles ont surgi de leurs essais, de leur pratique orale.*

L'apprentissage dès les premiers cours **d'expressions métalinguistiques** [Ndlr : « qu'est-ce que ça veut dire », « comment on dit », « pardon ? », etc.] permet à l'étudiant de rebondir tout de suite et le rassure : on n'exige pas de lui qu'il comprenne tout ! Il se sent plus en confiance et peut demander le sens d'un mot inconnu ou du vocabulaire en français.

En conclusion, ce baptême du feu de l'utilisation de CdIC avec les 1ères années est globalement très positif. Le principe de les responsabiliser sur l'obtention de leur UV fixe d'emblée les relations enseignant-étudiant sur des relations d'adulte à adulte. Les voir travailler à deux en français, s'entraider en japonais, bref avoir une classe active autour de l'objectif du cours est une grande satisfaction. Et puis étant japonologue de formation, j'aime connaître la vie de mes étudiants et rester ainsi en contact avec la société japonaise ! ■



« Conversations dans la classe » – Jean-Luc Azra / Bruno Vannieuwenhuysse
 Approche participative basée sur la *Méthode Immédiate*
 grandes classes, non spécialistes : OK

« **Conversations dans la classe** »
 ... vous connaissez ?

Oui, c'est la
Méthode Immédiate

96 pages N&B
 + CD audio
 2000¥

Pour le professeur, sur simple demande :

- Un exemplaire du manuel + CD.
- Un Livre du professeur de 200 pages comprenant guide méthodologique, guide fiche par fiches, tables et index.
- Un abonnement à la lettre trimestrielle.

Echanges avec d'autres enseignants, soutiens et visites de classes possibles.

Distributeurs:
Shinko Tsusho
 Tel: (03) 3353-1751
 Fax: (03) 3353-2205
Omeisha
 Tel: (03) 3262-7276
 Fax: (03) 3230-2517

Renseignements:
 (06) 6850-5939
 alma@injanet.net

inciter les étudiants à utiliser l'expression « Moi, je... ». On peut aussi leur montrer qu'on gagne toujours en français à introduire plus d'un élément dans la réponse (« Vous venez ici comment ? Je viens en vélo. *Ça prend 10 minutes* »). Par la suite, quand on fait passer le test à deux étudiants en même temps, on observe un effet de miroir grossissant. Le volume des échanges est un peu supérieur, et de plus l'enseignant peut observer encore plus que d'habitude ce qui se passe car il est moins absorbé dans sa participation au déroulement de la conversation. Il peut saisir l'occasion de donner des conseils « à chaud » : pendant le test (disons une fois par test au maximum), juste après le test, et enfin quand la session de test est terminée, comme commentaire général à l'intention de toute la classe. L'objectif est ici de travailler sur la « naturalité » des échanges (c'est à dire leur adéquation au code conversationnel français).

Prenons quelques exemples :

« – *J'habite à Kyoto.* – *J'habite à Kobe* »

Lorsque l'un des deux étudiants dit « J'habite à Kyoto » et que l'autre dit juste après « J'habite à Kobe », on ne laisse pas passer ce que l'on aurait peut-être laissé passer dans une conversation en tête-à-tête avec un seul étudiant. L'absence de « Moi, ... » est choquante, alors on le fait remarquer : « Ce que vous avez dit est différent de ce qu'a dit votre partenaire sur le même sujet, alors si vous ne dites pas « *Moi, j'habite à Kobe* », on a l'impression que vous n'avez pas écouté ce qu'il disait ».

Des échanges plus « naturels »
 pour le test de conversation

Bruno Vannieuwenhuysse, Université d'Osaka
 vannieu@lang.osaka-u.ac.jp

Dans le numéro 2 de cette Lettre, nous vous présentions différents types de tests, et les avantages de faire varier la forme du test au cours du semestre et de l'année (test individuel « classique », test « questions », test à deux étudiants, en passant par leurs variantes). Le premier avantage est bien de ne pas laisser les étudiants entrer dans une routine, de procurer un peu d'excitation. Le deuxième est de leur faire travailler différents niveaux de compétence :

- d'abord débloquer la parole, les habituer à l'exigence de base qui est de savoir parler et réagir en temps réel.
- Ensuite s'exercer à poser des questions et assumer la responsabilité de l'initiative de la conversation.
- Enfin, « figner » certains aspects particulièrement culturels de la conversation.

Travailler sur la naturalité

On gagne à faire travailler dès le début de l'année les choses de base pour rendre l'expression orale plus proche des codes français de conversation. Par exemple, on peut

Exemple de réaction

J'habite à Kobe.

Ah bon, moi j'habite à Takarazuka.

De même, si l'étudiant dit la même chose que son partenaire (ils font tous les deux du football, par exemple), le « Moi aussi » (ou « Moi non plus ») s'impose avec clarté.

Et vous et vous et vous ?

Si la forme des questions ne varie pas, on se retrouve face à un échange peu naturel. On observe par exemple la scène suivante:

L'étudiant 1 (à l'étudiant 2) : Vous habitez où ?

L'étudiant 2 (à l'étudiant 1) : A Osaka, et vous ?

L'étudiant 1 (à l'étudiant 2) : Moi, j'habite à Kyoto. (Au prof :) Et vous ?

Le prof : Moi, j'habite à Minoh, avec ma famille.

L'étudiant 2 (à l'étudiant 1) : Vous venez ici comment ?

L'étudiant 1 (à l'étudiant 2) : Je viens en scooter, et vous ?

L'étudiant 2 (à l'étudiant 1) : Je viens ici à pied et en train. (Au prof :) Et vous ?

Le prof : Moi, je viens ici en voiture. Ça prend 20 minutes de chez moi à ici.

L'étudiant 1 (au prof) : Qu'est-ce que vous faites comme passe-temps ?

Le prof : Je fais de la photo, de temps en temps.

L'étudiant 1 : Ah bon. Et vous ? (à l'étudiant 2)

L'étudiant 2 : Je fais du football.

Leur performance n'est pas mauvaise, mais elle peut être largement améliorée. Cette conversation est un peu mécanique, et, à l'écoute, elle a un côté « interrogatoire » déplaisant. C'est parce que les étudiants ne recourent qu'à une seule stratégie pour mener la conversation : poser une question, que le partenaire fera durer en demandant « Et vous ? » à toutes les personnes présentes. Vous aurez remarqué que dans notre exemple les étudiants, finauds, pensaient s'en tirer en variant les tours : un coup c'est moi qui pose la question, un coup c'est toi, un coup je te la pose à toi en premier, un coup au prof en premier. Il ne faut pas abuser de la stratégie du « Et vous ? », que je leur avais recommandée en début d'année pour son caractère économique (elle permet de prolonger la conversation à peu de frais). Il ne faut tout simplement abuser d'aucune stratégie : l'échange oral a besoin de variation.

Comment améliorer ?

Les étudiants auraient pu faire l'effort de faire des réponses plus longues, au lieu de se contenter de répondre aux questions *stricto sensu*. L'enseignant aurait ainsi peut-être été amené à sortir de sa réserve en posant une question (par exemple : étudiant : « J'habite à Ishibashi, tout seul », prof : « Ah bon, vos parents habitent où ? »).

Ils auraient pu (ils pourront la fois prochaine) ne pas essayer de maximiser l'utilisation de toutes les questions préparées en les posant aux deux interlocuteurs disponibles, mais plutôt préparer des petites variations de la même question (au prof : « Où est-ce que vous travaillez ? », et ensuite au partenaire « Et vous, vous travaillez ? »).

Ils pourront la fois prochaine parler parfois d'eux-mêmes sans continuer sur « Et vous ? », pour introduire une variation rafraîchissante (prof : « Je fais de la photo de temps en temps », étudiant 1 : « Ah d'accord. Moi, je fais du tennis deux fois par semaine »).

Exemples de questions

Où est-ce que vous habitez ?

Variation 1



(Est-ce que) vous habitez à Osaka ?

Variation 2



Moi, j'habite à Osaka, et vous ?

Variation 3



Un autre type d'intervention qu'ils pourront essayer : la question fermée (« Vous habitez près d'ici ? Vous habitez à Toyonaka ? »).

Commentaires et conseils

Pendant les petits speeches que je fais chaque semaine à toute la classe dans les cinq minutes qui suivent le test, je commente quelque chose qui m'a plu ou déplu dans la séance de test qui vient de s'achever, ou dans un test particulier (sans mentionner bien sûr qui sont la ou les personnes concernées). C'est à ce moment-là que j'ai des exemples en tête, des exemples tout frais, et que je peux donc concilier points de vue un peu généraux (réponses longues, variation de la forme des questions, etc.), illustrations (exemples d'échanges plaisants et d'échanges ennuyeux) et conseils pour améliorer son efficacité pendant la pratique orale par paires. Je fais parfois un petit récapitulatif au tableau. Récemment, j'ai ainsi écrit les différentes questions que l'on peut construire à partir du même verbe « habiter » (voir illustration ci-dessus). J'en profite souvent pour faire répéter à toute la classe quelques exemples de phrases intéressantes, qui mises bout à bout forment un échange réussi.

La conjonction de règles conversationnelles simples et d'exemples multiples permet de mettre en évidence les multiples variations que l'on peut tirer d'un matériau

linguistique en apparence limité. On peut ainsi faire appel à la créativité des étudiants dans la préparation du test et la pratique orale en général. Bonne classe ! ■

Aspects culturels de la conversation

Derrière les mots de la leçon, la culture...

Jean-Luc Azra
Université de Kyushu

Qu'est-ce que la culture ?

Le mot « culture » renvoie pour les uns et les autres à deux notions très différentes. La première, qu'on appelle parfois la « Culture avec un grand C », concerne l'ensemble de l'héritage artistique et historique lié à une langue ou à un pays. La deuxième, dite parfois « culture avec un petit c », concerne l'ensemble des usages propres à une communauté.

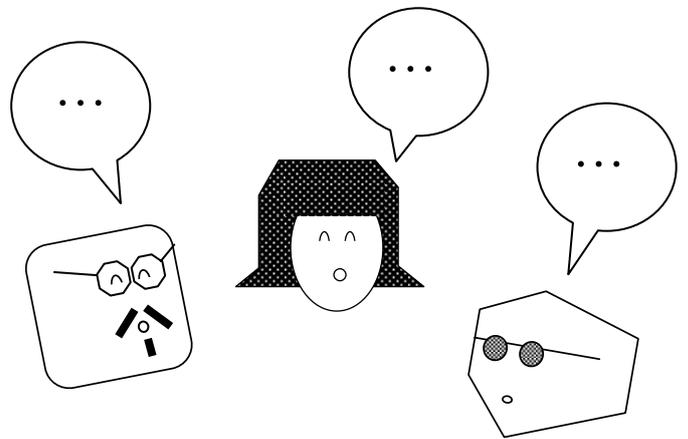
Quand on parle d'« enseigner la culture » dans un cours de langue, il n'est pas toujours clairement établi à laquelle de ces notions on fait allusion. Si c'est la première, on parle de littératures écrites ou orales, d'arts plastiques, de musique, d'évènements historiques ou de légendes et mythes nationaux ; si c'est la seconde, on parle par exemple de la manière de couper le fromage, de la marche à suivre pour réserver un billet de train ou encore, de façon plus profonde, de l'idée qu'on se fait, dans la communauté donnée, de ce qui est beau et qui est laid, de ce qui est « normal » ou « bizarre », de ce qui est bon ou mauvais pour la santé, etc.

C'est cette deuxième définition de la culture qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre des cours de langue, et en particulier des cours de conversation. On dit souvent que « pour comprendre la langue, il faut comprendre la culture ». En effet, il nous apparaît de plus en plus que la langue et la culture ne sont pas dissociées : la culture, c'est à dire « l'ensemble des usages propres à une communauté » se cache dans chacune de nos manières de dire les choses. Cela concerne, bien sûr, les expressions de la vie quotidienne. Qu'on pense, en japonais, aux si difficilement traduisibles « Otsukaresama deshita » ou « Kondo mo yoroshiku », dont une transposition en français ne peut se faire qu'en expliquant quelque peu ce que sont au Japon les conceptions du travail et de l'effort,

et les rapports de hiérarchie et de reconnaissance. De même, pour nos étudiants et nos étudiantes, certaines de nos expressions restent opaques ou mal comprises. Mais ceci est loin d'être un obstacle, nous pouvons tirer parti de cet état de fait pour mieux nous comprendre mutuellement. Je vous propose d'examiner deux exemples amusants qui sont apparus à travers « Conversations dans la Classe ».

« Qu'est-ce que vous faites comme passe-temps ? »

Cette expression, qui apparaît dans la leçon 7a, est parfois l'occasion de réponses un peu surprenantes telles que : « Je fais du shopping », « Je regarde des vidéos », « Je fais la cuisine », alors que j'attendais plutôt des réponses telles que « Je fais des promenades en montagne », « du jardinage », « du kendo », « du saxophone », ou à la limite « des jeux-vidéo ». Dans un premier temps, je me suis



contenté d'accepter ces réponses sans chercher à creuser les raisons pour lesquelles elles me surprenaient. Mais il est certain que le mot « passe-temps » (que les étudiants traduisent souvent par *shumi*) est en cause. D'autres enseignants m'ont d'ailleurs communiqué qu'ils avaient eux aussi des difficultés avec ce mot. Il se trouve que la question ci-dessus arrive dans cette leçon en complément à une série d'autres questions :

« Qu'est-ce que vous faites comme sport ? – Euh... je ne fais pas de sport – Ah bon. Alors, vous faites de la musique ? – Non, je ne fais pas de musique. – Ah bon. Alors, qu'est-ce que vous faites comme passe-temps ? ».

La phrase intervient alors pour exprimer quelque chose comme : « Alors, si vous ne faites pas de musique ou de sport, qu'est-ce que vous faites pour vous *détendre* / pour vous *distraindre* / pour vous *cultiver* / pour vous *occuper* ? ». La raison pour laquelle le mot « passe-temps » apparaît dans cette leçon est qu'il permet de s'intégrer facilement à la structure « Qu'est-ce que vous faites comme... (sport / musique / passe-temps) » qui constitue le corps mécanique de la leçon. Il est donc bien pratique ici. Mais il véhicule alors une perception de ce qu'est un « passe-temps » qui

contient un peu de toutes ces notions : le passe-temps doit *détendre* le corps et l'esprit et les *distraindre* des fatigues de la vie quotidienne... mais dans une certaine mesure il doit aussi les *cultiver* et les *occuper*, c'est à dire les préserver de l'oisiveté et de la passivité. Ainsi « regarder la télévision (ou des vidéos) » ne remplit pas cette fonction active et peut difficilement être vu comme un passe-temps ; en revanche, « faire des promenades » peut être un passe-temps pour les Français parce que cette activité intègre un élément de culture physique. « Faire des jeux-vidéo » est sans doute un cas extrême : ceux-ci ne permettent pas de se cultiver, mais au moins exigent-ils d'être « actif » et permettent (même si ça peut se discuter) de se « détendre ». De plus, pour les Français, déclarer avoir un « passe-temps » contribue, à travers ce passe-temps, à la définition de son identité : on est, par exemple, « quelqu'un qui fait des jeux-vidéos ».

Mais ces notions sont évidemment culturelles. Pourquoi « faire du shopping » ou « faire la cuisine » m'apparaissent-ils si difficilement comme des « passe-temps » ? Dans le premier cas, peut-être parce que le « shopping » n'est pas une activité à laquelle on se livre, en France, en toute détente d'esprit (on parle de « faire des dépenses / des folies » ou encore d' « achat compulsif »). Dans le second cas, une étudiante japonaise fait la remarque suivante : « les Français ne considèrent pas que de faire la cuisine est un passe-temps parce que tout le monde sait faire et fait la cuisine ». Son explication n'est peut-être pas la bonne, mais néanmoins, ce problème nous a donné l'occasion d'aborder la culture quotidienne des Japonais et des Français sous un jour nouveau et de comparer les manières de se distraire, de se détendre et de se cultiver dans les deux pays. Qu' « apprendre une langue étrangère (ou l'informatique) » puisse être un passe-temps pour un Français a beaucoup surpris certains de mes étudiants. Quelle en est la raison, à votre avis ?

« Qu'est-ce que que vous aimez faire quand vous êtes fatigué(e) ? »

Le deuxième exemple concerne la leçon 7b. Dès nos premières années de travail sur « *Conversations dans la*

classe », nous avons remarqué que la question « Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous êtes fatigué(e) ? » provoquait presque inmanquablement la réponse « Je dors » (!). Cette réponse est très surprenante pour les Français qui connaissent peu le Japon, et elle coule de source pour ceux ou celles qui le connaissent mieux. En France, en effet, on attendrait des réponses telles que : « J'écoute de la musique... je regarde la télévision... je fais la cuisine... je lis des BD... » – toutes activités qui sont, certes, peu « fatigantes », mais qui excluent de « dormir ». Depuis, Bruno Vannieuwenhuysse et moi-même avons creusé cette question du sommeil, et avons constaté que chez les Français il est très mal vu de dormir pendant la journée ou lorsqu'on n'est pas seul. Ceci explique que lorsqu'on est fatigué, on préfère mener des activités passives ou oisives plutôt que de dormir. Au Japon, il n'y a pas de tel interdit. Les Japonais tendent à dormir un peu moins pendant la nuit et à rattraper leur sommeil pendant la journée. D'où leur réponse presque unanime à notre question. A la lumière de cette réflexion, on se rend compte que pour les Français, la question sous-jacente est : « Qu'est-ce que vous aimez faire quand vous êtes fatigué(e) et qu'il n'est pas l'heure de dormir? ».

Que pouvons-nous tirer de tout ça pour nos pratiques de classe ?

Dans une classe de deuxième et troisième année, j'ai travaillé au tableau, en interaction avec les étudiantes et les étudiants, pour comparer les habitudes françaises et les habitudes japonaises (voir tableau ci-dessous). Cette activité nous a permis non seulement de travailler sur les structures et le vocabulaire de la leçon, mais aussi de développer des réflexions sur les différences culturelles.

Les étudiants de cette classe étaient de niveaux très disparates. Nous avons travaillé à la fois en français et en japonais. J'ai d'abord posé la question des passe-temps de façon systématique : « Pour vous, regarder la télé (faire des promenades, etc.), c'est un passe-temps ? ». Seuls les meilleurs pouvaient répondre à cette question et expliciter leur réponse en français. Néanmoins, tous étaient en mesure de répondre « Oui, pour moi, c'est un passe-temps

	« shumi » (Japon)	« passe-temps » (France)	Quelque chose qu'on fait quand on est fatigué	
			Japon	France
Regarder la télé	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>parfois</i>	<i>souvent</i>
Faire des promenades	<i>pas vraiment</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>non</i>
Dormir	<i>pour certains</i>	<i>non</i>	<i>oui, bien sûr</i>	<i>bien sûr, s'il est tard ; mais pas dans la journée, à moins d'être épuisé(e)</i>
Faire la cuisine	<i>oui</i>	<i>pas vraiment</i>	<i>non</i>	<i>peut-être, pour certains</i>
etc...				

/ c'en est un » ou « Non, pas pour moi ». Certains des étudiants me donnaient des compléments de réponse en japonais et ou encore me traduisaient leurs réponses. Au cours de la réflexion, je donnais mon opinion en tant que Français et les meilleurs étudiants aidaient les plus faibles à comprendre. Ce système d'interaction bilingue ne peut bien sûr se faire que si les étudiantes et les étudiants sont relativement motivés par la classe et si, parmi eux, quelques-uns sont capables d'exprimer des choses nouvelles en français. Néanmoins, ces interactions peuvent aussi être menées dans des classes d'étudiants peu avancés si l'enseignante ou l'enseignant peut utiliser un peu de japonais ou encore, comme le fait Louis Benoit, en utilisant l'anglais comme outil d'explication.

Toujours au cours de la discussion, j'ai pu introduire différentes formes de questions, telles que « Et vous, qu'est-ce que *vous aimez* faire comme passe-temps / quand vous êtes fatigué(e) ? » ou encore « Qu'est-ce que *vous avez l'habitude de* faire comme passe-temps / quand vous êtes fatigué(e) ? ». Ces questions permettent de continuer à travailler sur les structures et le vocabulaire de la leçon, tout en menant une discussion de type interculturelle.

Je pense que de tels échanges peuvent être menés de la même façon en prenant appui sur d'autres leçons. On peut par exemple partir de la leçon 8a pour parler de la manière dont les Français et les Japonais passent leurs vacances, ou de la leçon 11b pour parler des habitudes de vie commune et de la question du mariage. ■

- Sur les questions de « culture avec un petit c », voir les articles de Bruno Vannieuwenhuysse dans le magazine *Les Voix* (N°79 et N°80), voir aussi Raymonde Carroll, *Evidences invisibles*, Seuil 1987 [dont Bruno vous parle aussi dans la Lettre N°2, page 12], ou encore les livres du sociologue Jean-Claude Kaufmann. Voir aussi le forum de discussion interculturel de Bruno sur <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~vannieu/>
- A propos du sommeil dans les cultures françaises et japonaises, voir : Jean-Luc Azra et Bruno Vannieuwenhuysse, « La conceptualisation de la culture : l'exemple de la gestion du sommeil en France et au Japon », *Studies in Language and Culture* 27, Faculté des Langues et Cultures, Université d'Osaka, 2001 (disponible sur <http://www.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/fle/pedago.html>, rubrique « interculturel »).

Note : Ces adresses sont difficiles à taper, même pour les habitués d'internet. Envoyez-nous un mail (alma@in-japan.net) et nous vous renverrons ces adresses sous forme « clickable ». Vous y accéderez ainsi directement.

Échanges par courrier électronique

Entretien avec Jean-François Masseron
masseron@twics.com

« Une langue c'est d'abord des sons, des rythmes, un souffle, une manière d'être. Il est plus facile de faire entrer le sens dans ces cases que l'inverse » – Jean-François Masseron

Jean-François, tu travailles où, et dans quel type de classes ?

Je travaille à Gifu Joshi Daigaku (débutantes non-spécialistes qui n'ont en tout qu'un cours par semaine), à Nanzan Daigaku (section de français, mais je n'emploie CdIC qu'en troisième année comme base d'un cours de conversation), et à l'École de français de Gifu (avec des adultes et des étudiants cuisiniers).

Ce sont des environnements très différents. Tu utilises le manuel, mais tu as des habitudes qui te sont propres...

Oui. Par exemple, à Gifu Joshi Daigaku, j'ai deux classes de 15 étudiantes. J'ai trouvé un rythme de croisière : je fais une leçon en deux cours. Au premier cours, je leur parle en employant les structures de la leçon à faire. La première partie de ce cours se fait livre fermé. On écoute, je note au tableau (souvent en katakana) les mots pivots. Je traduis le moins possible moi-même. Je fais deviner le sens grâce au contexte, à l'intonation, aux gestes et aux traductions par celles qui ont deviné. Je fais répéter et varier les messages, je commence à interroger les plus avancées, je distribue déjà quelques notes... J'insiste sur la compréhension, je ne demande pas dans ce premier cours de réponses très consistantes... Je me contente de « oui », « non », « en bus et en train » etc. Ça me suffit pourvu que ça vienne vite. J'accepte les réponses en partie en japonais, et quand ça entre dans la leçon, j'en profite pour apporter les éléments nouveaux. Cette première partie dure une demi-heure environ. Puis on prend le livre. Je les laisse faire le lien entre ce qu'elles ont entendu, ce qu'elles ont noté comme elles ont pu, et ce qui est écrit dans le livre. Je passe de groupe en groupe pour les aider, pour discuter relax, mi-français, mi-japonais. J'écris au tableau certaines choses utiles issues de leurs questions et de leurs difficultés. A ce stade, les étudiantes commencent à travailler sur l'exercice « Questions » de la page 2 de la leçon. Voilà pour le premier cours.

Et au cours suivant ?

Au cours suivant, on écoute le CD [Voir la Lettre N°1, page 2 : « Comment utiliser le CD-audio »], et on essaie de comprendre le maximum tout seul. Après je donne le texte,

puis on s'entraîne en groupes à répondre aux questions. Souvent quand je repère un groupe qui marche bien, je le fais venir parler devant (quelquefois jouer) pour que ça donne des idées aux autres. Je fais souvent traduire par ce groupe, ou par un autre, pour que les plus faibles ne soient pas désarçonnés. Bon, évidemment je peux mener ce type de classe parce que je n'ai que 15 à 20 étudiants. Je ne sais pas si je pourrais le faire avec 70.

Ça me semble en effet difficile de faire jouer les étudiantes et les étudiants sur l'estrade dans de très grandes classes de non-spécialistes... néanmoins, ton rythme de classe en deux cours me paraît très judicieux : un cours avec une partie livre fermé où on écoute le prof et où on en tire, collectivement, ce qu'on peut mais où néanmoins on parle (si j'ai bien compris tu ne sépares pas délibérément le temps où on apporte un nouveau contenu et le temps où on pratique); une deuxième partie où on fait le lien avec le livre, on consolide visuellement ce qui commence à être acquis à l'oreille ; puis un deuxième cours plus « conversation » où on exploite ce matériel.

Est-ce que tu as aussi un rythme à toi concernant le déroulement du cours sur le semestre, ou sur une ou deux années ?

Je suis en train d'y travailler. Comme vous l'avez déjà évoqué dans la Lettre [voir "l'entretien électronique" avec Eric Mauvais dans la Lettre N°2, page 8] je pense qu'il peut réellement y avoir une usure à parler de soi. Je ne suis pas sûr que de parler de soi soit la motivation unique (même si elle reste importante), et c'est sans doute la raison pour laquelle on observe un « coup de barre » aux alentours des leçons 6 à 8. Je pense que les étudiants qui jusque là ont joué à parler français commencent à ne plus trouver ça drôle, et c'est pourquoi je pense que c'est le moment d'introduire des éléments nouveaux.

C'est la conclusion à laquelle Bruno et moi sommes arrivés aussi. Nous travaillons en ce moment sur des applications plus générales de nos leçons. Par exemple, à partir d'une leçon comme « Qu'est-ce que vous faites comme sport (etc.) ? » nous travaillons sur un complément qui tourne autour de « Est-ce que c'est important de faire du sport (d'avoir un passe-temps, etc.) et pourquoi ». Cela permet de se dégager de la nécessité de parler uniquement de soi, et ça permet aussi de montrer des différences intéressantes entre les Français et les Japonais [voir "Aspects culturels de la conversation" dans ce numéro].

Mais tu proposes d'autres choses...

Oui. Je suis moins opposé que vous à l'idée de « faire jouer un rôle » aux étudiants, de les faire plaisanter ou raconter des mensonges. Je pense que parler une langue étrangère c'est déjà devenir une autre personne. Et jouer avec sa personnalité, c'est jouer à devenir un autre qu'on

est et qu'on n'est pas en même temps. Pour autant, je ne pense pas que ce soit une bonne chose de faire travailler des étudiants qui n'ont que très peu de chances d'aller en France sur des jeux de rôles « touristiques » où on arrive à l'hôtel ou des situations « de vie réelle » où on joue à être dans un pays francophone et à y vivre. J'ai pensé à faire inventer des sketches qui reprennent les acquis des leçons précédentes. Il y a trois ans, j'avais arrêté tout travail sur le livre (il ne s'agissait pas de CdIC, mais d'un manuel classique) deux mois avant l'examen et fait jouer les étudiantes. Le résultat n'était pas moins bon et surtout ça avait mis un « coup de pêche » appréciable. Certaines avaient fait un gros effort, pour le plaisir de « s'éclater ». Mais cette fois-ci, j'y ai renoncé. Il faudrait plus de temps de préparation, plus de travail et c'est dur d'éviter les stéréotypes... Un autre de ces moyens est de raconter des bêtises. Pour ça, j'introduis un métalangage complémentaire. En plus des désormais habituels « Comment on dit...? » et « Qu'est-ce que ça veut dire...? » j'utilise des « C'est vrai ? – oui c'est vrai / non c'est pas vrai ». On peut avoir des dialogues comme « Hier je suis allée à Nagoya avec Yumi et Brad Pitt – C'est vrai ? – Oui, c'est vrai ». Poursuivi par « Mais en vrai ? – En vrai ? avec Yumi et son copain ». Je joue également avec des questions incongrues. Par exemple : « Est-ce que vous voulez vous marier avec moi ? Est-ce que vous habitez chez mes parents ? » Celle qui n'écoute pas la question jusqu'au bout répond oui, et provoque le rire de ses voisines. Ce qui rend le cours plus imprévu, et maintient l'attention. Je leur propose aussi des phrases telles que « J'ai un frère, une sœur et un téléphone portable », « J'ai un grand téléphone portable », « J'ai un frère mais une sœur », « Est-ce que vos parents ont des enfants ? ». Ces derniers temps, j'aime bien jouer les commères ! Quand j'ai une réponse amusante dans un groupe, je la répète à tout le monde. Par exemple : « Eh, écoutez ! Kayoko, elle a un chien, il s'appelle Rex, il a quatre enfants, mais *il est pas marié* !!! » Mon objectif c'est de maintenir une ambiance d'amusement. On fabrique du français pour s'amuser, mais pour s'amuser il faut comprendre donc travailler un minimum.

Tu utilises le japonais dans tes classes ?

Le moins possible. Mais les étudiants s'en servent pour s'expliquer les uns les autres les dialogues du manuel ou produits en classes. Récemment j'ai fait une expérience amusante. Je leur ai montré des fiches japonaises de la version japonaise de « Conversations dans la Classe » [voir article de Meiko Ikezawa, en japonais, dans la Lettre N°2, page 5]. Ça les a bien amusés et en même temps mieux fait comprendre la méthode. J'ai bien envie l'année prochaine, dans un cours de conversation avec des 4ème année –spécialistes-, de leur demander de temps en temps d'adapter une fiche du CdIC japonais en français. Et de leur montrer qu'on ne traduit pas des mots mais des

Petits trucs de classes

Différentes règles pour rendre les réponses plus naturelles :

- **La règle des 5 mots, la règle des 10 mots :** toute réponse doit comporter au moins *n* mots. (A utiliser avec des débutants.)
- **La règle des trois questions :** toute question française comporte en fait souvent trois questions. Par exemple, « Où vous habitez ? » signifie en fait par exemple : « Où vous habitez ? C'est loin ? Est-ce que ça vous plaît ? ». Dans un premier temps, on peut demander aux étudiantes et aux étudiants de donner les questions implicites contenues dans une question. Puis d'y répondre directement. (A utiliser avec des étudiants avancés, mais qui n'ont pas eu une grande pratique de la conversation.)
- **Rajouter une information complémentaire.** Les réponses des élèves sont souvent « plates » parce qu'ils se contentent de donner une réponse factuelle (par exemple : « Vous êtes étudiant ? – Oui, je suis étudiant »). Mais dans une conversation française, on donne, à chaque fois que c'est possible, une information supplémentaire (par exemple : « Oui, en première année » ou « Oui, en technologie ». Bruno nous dit : « C'est quelque chose qu'on peut expliquer à des débutants dès le premier cours. Mais il est nécessaire de le répéter presque à chaque cours pour que ça devienne un automatisme ».

structures qui correspondent à des opérations mentales. Je vous tiendrai au courant.

Tu critiques ma « règle des dix mots »...

Oui et non ☺. Tu introduis une règle qui veut que toute réponse française « bien formée » doive comporter dix à douze mots. C'est une bonne idée parce que ça oblige les étudiants à sortir du « oui / non / hmm » ou de la simple reformulation assertive de la question (« vous êtes japonais ? – Oui, je suis japonais »). Ils formulent des réponses plus consistantes (par exemple : « Non, moi, je n'y suis jamais allée... et vous ? » → OK car 10 mots) et c'est vrai que ça introduit une certaine naturalité dans la réponse. Mais d'une part ce n'est pas une règle absolue : on donne couramment quantité de réponses de deux ou trois mots... Ça dépend en fait des circonstances. Mais je t'accorde que le prof doit décider, comme outil pratique,

d'exiger parfois des réponses d'une certaine consistance. Mon autre critique, c'est que le mot est une unité graphique, je veux éviter qu'ils pensent en mots. Je voudrais plutôt qu'ils ressentent leurs phrases en unités de sens et de rythme. Par exemple, le prof peut demander une réponse en quatre ou cinq groupes, ce qui donnerait par exemple « non ①, moi ②, je ne suis jamais allée en Amérique ③, et vous ? ④ » ou encore « non ①, mais ② je suis déjà allée ③ en Angleterre ④ et en Suisse ⑤ ».

Oui oui, j'approuve. La découpe en groupes rythmiques a déjà été utilisée dans d'autres approches pédagogiques. J'imagine qu'elle donne de bons résultats sur le plan de la compréhension de la structure de la phrase, et, de façon liée, sur le rythme et la mélodie de la phrase.

Tu fais également de la recherche. Celle-ci porte sur les rapports entre pédagogie du français et grammaire...

Je travaille sur la pédagogie à mener avec des étudiants japonais pour leur faire sentir à quoi sert l'article. Je prépare un DRA (Diplôme de Recherche Appliquée) à l'université de Besançon. Je rassemble aussi des corpus d'erreurs typiquement japonaises, à partir desquelles j'essaie de faire des propositions de conceptualisation.

Par exemple ?

Par exemple « J'espère que la fatigue du voyage n'a pas été trop grande ». C'est tout à fait compréhensible, et grammaticalement correct, mais la logique du français conduira plus naturellement à quelque chose comme « J'espère que le voyage n'a pas été trop fatigant ? ». Problème d'équilibre et de force entre le thème et le prédicat.. De même, je rencontre « Il paraît que l'augmentation des impôts va arriver » pour « Il paraît qu'on va augmenter les impôts / que les impôts vont augmenter ». Ces deux exemples montrent une tendance à mettre en surcharge le thème de la phrase au détriment de son prédicat et de son verbe - souvent postiche. Tout le poids de la phrase repose sur un nom qui manque de « concrétude », souvent un déverbal, comme ici « fatigue, augmentation ». Mais mon travail de prédilection porte surtout sur les articles. Je dispose d'un grand corpus d'erreurs. Soit d'erreurs de débutants (« Elle étudie le l'anglais ») soit d'erreurs plus tenaces dont certains ne se débarrassent jamais comme « Je suis allée à Mitsukoshi, j'ai acheté la télé »; « Le japonais, c'est la langue très difficile » etc. J'essaie de trouver la logique de ces erreurs, d'établir des listes d'exemples contextualisés les plus parlants possible, d'aboutir à des conceptualisations

Vous pouvez consulter les interventions de Jean-François Masseron, Bruno Vannieuwenhuysse et Jean-Luc Azra (entre autres) aux **Rencontres Pédagogiques du Kansai 2001** sur le site de Louis Benoit à l'adresse suivante :

<http://jupiter.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit/rpk2001/bull1/menunet.html>

éclairantes.

Qu'est-ce qui diffère fondamentalement entre le français et le japonais, et qui peut être source de problèmes pour les étudiantes et les étudiants japonais ?

Tout ! Ce que je traque en ce moment c'est le problème du nom. Une hypothèse serait que pour les Japonais les noms sont souvent perçus un peu comme nous percevons des noms propres. On peut dire que la logique de la langue japonaise, c'est de « balancer » le nom, disons « brut de coffrage » pour, après seulement, si nécessaire, donner des précisions. En revanche en français, on sait depuis Gustave Guillaume que si l'article précède le nom et arrive avant lui dans le temps opératif (l'intervalle-temps pendant lequel se construit en pensée l'architecture de la phrase), c'est qu'il prépare la place du nom, pour que sa bonne extension s'y ajuste.

Ce ne sont pas des différences que la grammaire traditionnelle est à même d'explicitier...

Exactement. Tu travailles d'ailleurs toi-même sur la question des niveaux de langage (tel que l'emploi du « vous » et du « tu », la forme des interrogatifs, etc.) et des niveaux de politesse. Tu ne réduis pas la politesse au simple emploi de formes soutenues (par exemple, un « vous » peut, dans certaines circonstances, être moins poli qu'un « tu »), mais les étudiants, les manuels y mettent résolument un signe égale. Être poli c'est aussi être capable d'adapter son message à la situation. De plus, les formes soutenues, dites polies (qui sont en fait souvent les formes de l'écrit) sont plus compliquées syntaxiquement et prosodiquement que les formes neutres. Je pense par exemple à l'inversion du sujet. En voulant employer ces formes, les étudiants se prennent la langue dans le tapis et détruisent l'architecture rythmique et mélodique. Leur expression en devient plus alambiquée que véritablement polie.

Dans un autre registre, si je devais faire une méthode, je crois que je commencerais par le passé. On peut exprimer très facilement et très vite beaucoup de choses. Avec deux auxiliaires, des participes passés, des marqueurs temporels, les phrases seraient plus naturellement longues et rythmées. Par ailleurs, sur le plan phonétique, il semble plus facile pour les étudiants japonais de passer sans accroc de « j'ai mangé » à « je mange » que l'inverse.

En conclusion, la « grammaire » pour la classe est à réinventer ?

Disons qu'on a intérêt à prendre conscience que la grammaire c'est bien plus vaste, plus subtil que la grammaire scolaire et mécaniste qu'on a dans la tête. Le titre d'un article de Michel Santacroce pose joliment le problème : « Faire de la grammaire ou laisser la grammaire se faire ? ». La réponse est à trouver entre les deux. On a beau parler français, on est incapable d'expliquer comment se construit le sens en pensée. Le

mieux est de prévenir ses étudiants : « Parlez comme je parle et non comme je dis que je parle ». ☺

Pour clore cet entretien, j'aimerais citer une partie de ton intervention dans la première Lettre Trimestrielle. Tu y écrivais : « j'utilise CdIC depuis un an, intensivement, en cours privé, à l'université, avec des débutants et même en conversation avec des troisième année. Je ne m'en lasse pas, et les résultats sont incomparablement meilleurs ». Es-tu toujours aussi enthousiaste ?

Oui, je persiste ! La pratique de CdIC m'a fait découvrir beaucoup de choses sur les relations d'enseignement, sur ce qui peut se passer dans une classe, sur la manière dont les étudiants peuvent s'approprier une langue. Avec des débutants non-spécialistes je n'imagine pas de revenir à une méthode plus traditionnelle. Je ne dis pas que je suis toujours CdIC à la lettre, selon les périodes et les classes je tends à me l'approprier et à m'écarter du manuel ou bien à le suivre sans essayer d'innover. Ce qui me plaît le plus et de très loin dans CdIC c'est la grande possibilité d'adapter le matériel à son public et à soi. Par exemple, j'ai une classe de cuisiniers, avec qui j'ai vite transformé « Qu'est-ce que vous avez vu comme film récemment » en « Qu'est ce que vous avez mangé / fait comme gâteau dernièrement ? ». Avec le temps, ça marche de mieux en mieux. CdIC m'aide à créer une bonne ambiance, c'est relax mais on travaille, peu d'absentéisme, pas de jambe de bois. Donc, je suis un homme heureux ! Encore merci. Et en plus, je ne prépare absolument plus le cours maintenant que je connais le livre et les étudiants par cœur. Ça me permet de conserver ma fraîcheur en classe. D'être plus attentifs aux étudiants, d'influer le cours en fonction de ce que je perçois de leur vouloir-dire, et non en conformité avec ce que j'aurais froidement décidé chez moi.... Et de consacrer ainsi mes dimanches à des entretiens électroniques avec les rédacteurs de la Lettre. ☺ ■

*Propos recueillis par Jean-Luc Azra
alma@injapan.net*

Inscrivez-vous dès maintenant au...

**Premier « Laboratoire d'automne »
de la Méthode Immédiate**

**Samedi 6 et Dimanche 7 Octobre
Université d'Osaka**

**Renseignements et inscriptions :
(06) 6850-5939 – alma@injapan.net**

Vous trouverez nos coordonnées complètes en première page ■