

言語文化共同プロジェクト 2002

外国語教授法としての
“Méthode Immédiate”

Jean-Luc Azra

Louis Benoit

Jeremy Jones

Bruno Vannieuwenhuyse

Bertlinde Vögel

山下 仁

大阪大学言語文化部

大阪大学言語文化研究科

2002

Qu'est-ce que la Méthode Immédiate ? (Deuxième partie)

Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002

Jean-Luc Azra

Au Japon, l'anglais est enseigné depuis le début du cycle secondaire mais on ne pratique pas de seconde langue étrangère avant l'université. L'enseignement de l'anglais est en général magistral et non communicatif : il se base sur la grammaire, le vocabulaire et la traduction. Les étudiants, dans leur ensemble, aboutissent à une bonne compréhension de textes anglais écrits, mais ils abordent en général l'université sans jamais avoir eu d'autre contact avec une autre langue étrangère que l'anglais, et sans jamais avoir communiqué oralement dans une langue étrangère, y compris en anglais.

Les langues autres que l'anglais sont enseignées à l'Université, où il est en général obligatoire d'étudier une seconde langue pendant un à deux ans. Les étudiantes et les étudiants choisissent alors entre français, allemand, chinois, coréen, russe, espagnol, ou d'autres langues. Néanmoins, en fonction du nombre d'enseignants, de l'organisation des salles, de la filière choisie, etc., ils ne sont pas toujours assurés d'obtenir leur premier choix. La situation, *grosso modo*, est la suivante¹ :

- les étudiantes et les étudiants qui sont accueillis en université ont souvent passé des examens très difficiles pour lesquels ils se sont concentrés pendant leurs années de lycée. Ils sont souvent très forts dans leur domaine mais n'ont en général aucune expérience de communication dans une langue étrangère. En anglais, il n'ont fait que de la grammaire, de la compréhension de texte, ou de la traduction. A l'oral, ils n'ont en général jamais échangé d'informations personnelles dans une langue étrangère.
- Ils n'ont d'ailleurs pas beaucoup d'expérience de communication dans leur propre langue non

¹ La situation des secondes langues étrangères à l'Université est en train de changer. Il se pourrait que dans les années à venir, l'apprentissage d'une langue autre que l'anglais devienne facultatif. La situation des classes universitaires deviendrait alors assez semblable à celle des instituts privés et des écoles de langue. Laissons ici de côté la question de savoir si c'est souhaitable ou non, tant pour l'enseignement des langues en général au Japon que pour nos situations professionnelles personnelles. D'un côté, nous serions heureux de n'avoir dans nos classes que des étudiantes et des étudiants qui ressentent un intérêt personnel direct pour l'enseignement qu'ils reçoivent ; mais d'un autre, ne nous leurrions pas, la disparition de la seconde langue obligatoire signe simplement la disparition de la plupart de nos élèves — et de beaucoup de nos postes. Notons cependant que ce changement est dans l'air, mais il ne s'est pas encore produit. Le contexte d'enseignement à l'université, pour l'instant, reste sensiblement le même que celui dans lequel la *Méthode Immédiate* a pris place, tel qu'il est décrit ci-après. Par ailleurs, les avantages de la *Méthode Immédiate* ne tiennent pas seulement au problème de la motivation, comme l'atteste son succès auprès d'enseignants travaillant aussi dans des classes motivées et peu chargées.

plus, au sens où une scolarité “à l’occidentale” l’entend. Que ce soit en anglais ou dans les autres matières, la plupart des tests, devoirs et examens qu’ils ont connus depuis le secondaire se sont présentés sous forme de questionnaires à choix multiples. Bien que leur niveau de culture générale et scolaire soit en général très élevé, ils n’ont souvent jamais composé de rédactions ni répondu à des questions orales ou écrites par plus de quelques mots ou plus de quelques lignes.

- Le plus souvent, ils considèrent simplement la deuxième langue étrangère à l’université comme une *obligation*. Ils ne saisissent pas le bien-fondé de cet apprentissage. Leur choix s’est souvent porté sur telle ou telle langue par hasard, ou parce qu’ils ont entendu dire que c’était plus facile ou que tel prof était sympa.
- Les classes universitaires sont souvent surchargées. Certaines classes ne comprennent que vingt ou trente étudiants, mais dans certaines universités la norme tourne plutôt autour de quarante. Il n’est pas rare d’avoir, dans des cours dits « de conversation », cinquante, soixante ou même soixante-dix élèves.
- La situation est comparativement meilleure dans les classes de sciences sociales et humaines, médecine, pharmacie, droit. Ces classes sont en général moins chargées. Les étudiants sont en général plus réceptifs à la communication interpersonnelle. Ils manifestent souvent un intérêt marqué pour l’apprentissage des langues. En revanche, les classes des domaines techniques réunissent souvent des contingents très nombreux. La communication dans une langue étrangère y apparaît aux étudiants comme un domaine complètement extérieur à leurs préoccupations présentes et futures.
- Enfin, alors que le système universitaire français est basé sur une sélection continue (tout le monde peut entrer à l’université, mais peu en sortent), le système universitaire japonais est basé sur un examen d’entrée extrêmement sélectif suivi d’un relâchement. Une fois le goulet initial passé, il n’y a pratiquement plus de sélection. Dans les matières secondaires, les étudiants ne fournissent absolument aucun travail individuel en dehors des classes et il est presque impossible d’en exiger. Seules les conditions habituelles de l’examen de fin de semestre sont l’occasion d’un travail intensif de révisions.

C’est dans ce contexte que la *Méthode Immédiate* a pris place à l’Université d’Osaka, à partir de 1995, autour du travail que Louis Benoit menait depuis quelques années déjà.

1. Origines de la méthode

Instituteur, puis linguiste de formation, je suis arrivé au Japon sans connaissances particulières en FLE. Par ailleurs, j’ai repris en cours d’année scolaires les classes de mon prédécesseur, et le

manuel qu'il avait choisi. Je me suis alors trouvé confronté au problème apparemment insoluble de donner des cours de conversation dans des classes immenses d'étudiants non spécialistes de français, élite dans leur domaine, mais qui me semblaient remarquablement peu motivés pour les langues étrangères. Condamné à leur mutisme, à leur désintérêt pour un manuel classique mais redoutablement peu adapté, et à des milliers d'exercices écrits à corriger, je commençais à sombrer dans l'amertume quand une phrase de Louis Benoit a fait toute la lumière : « Fais-leur parler d'eux ». Et de ce jour, tout a changé.

Il m'a fallu quatre ans, d'abord seul, puis avec l'aide de Bruno Vannieuwenhuyse, pour tirer de l'idée originale de Louis Benoit le corps de ce qui est maintenant devenu *la Méthode Immédiate*². Ce travail a consisté à imaginer et à tester des conversations dans lesquelles les étudiantes et les étudiants communiquent et sollicitent activement des informations, à présenter le matériel utilisé sous forme de fiches, et à tester ces fiches dans toutes sortes de classes. Nous avons ainsi utilisé ces fiches avec des spécialistes et des non spécialistes ; dans de petits groupes de moins d'une dizaine d'étudiants et dans des classes immenses telles que celles évoquées précédemment ; dans des classes de débutants complets, dans des classes de deuxième année, dans des classes d'étudiants avancés et dans un centre culturel.

Nous avons beaucoup dévié de l'approche originale de Louis Benoit (qui préfère travailler sous forme de notes au tableau noir plutôt qu'avec l'aide de fiches) mais nous lui sommes infiniment redevables pour l'idée de fond qui sous-tend tout notre travail. Nous lui devons également une bonne part du contenu des conversations. Il est aussi l'inventeur de la *Fiche de Présence*, et de son mode d'utilisation.

Un triple "changement de cadre"

A mon arrivée, j'ai utilisé d'abord un manuel classique, relativement communicatif, basé sur des dialogues entre personnages fictifs, de petits textes descriptifs, des "actes de paroles" et des exercices de structure et de grammaire complémentaires. La plupart des étudiants ne ressentaient aucun intérêt pour ce manuel et s'ennuyaient en cours. Le premier effet du conseil de Louis Benoit a alors été d'abandonner en tout et pour tout les exercices du manuel pour me concentrer sur la vie personnelle des étudiants : famille, loisirs, études, choix personnels, désirs...

J'ai d'abord adopté cette stratégie en faisant, à chaque cours, de petits questionnaires écrits. En effet, vu l'effectif des classes et l'apparent "refus" des étudiants de communiquer, il me paraissait

² Je suis à l'origine de ce terme, et je ne l'ai introduit qu'en 1999. Nous l'utilisons maintenant pour désigner l'approche de Louis Benoit et toutes nos pratiques de classes qui s'y rattachent, y compris si elles sont antérieures au terme lui-même. Par ailleurs, nous distinguons maintenant nettement deux tendances dans la *Méthode Immédiate* : l'une représentée par Louis Benoit et les enseignants qui pratiquent des tests de type « interview », l'autre représentée par Azra, Vannieuwenhuyse, Vögel, Ikezawa et les enseignants qui pratiquent des tests de type « conversation » (voir ci-après, « Principales différences entre la méthode de

impossible d'implémenter une véritable communication orale. Cette stratégie écrite, qui constituait à mimer sur le papier les éléments d'une conversation, fonctionnait déjà mieux : les étudiants fournissaient des réponses et se mettaient à raconter des choses sur eux-mêmes. Les bases d'une communication étaient là.

Néanmoins, cette stratégie présentait aussi le désavantage majeur de me charger de copies à corriger (j'avais plus de 350 étudiants). De plus, je ressentais une grande frustration de ne pas pouvoir corriger directement individuellement les étudiants à l'oral. Enfin, il y avait quelque chose de biaisé dans le fait de "mimer" la conversation par de l'écrit. Dans mes corrections, que devais-je évaluer ? La correction de cet écrit : orthographe, syntaxe ? Ou plutôt la pertinence des productions des étudiants *s'il s'était agit* de conversations orales ?

Le deuxième apport de Louis Benoit a été de me présenter son système de « tests de conversation ». Il s'agissait de mener, à chaque cours, des échanges questions-réponses en tête à tête avec les étudiants. Ces échanges, incidemment, sont l'occasion d'une évaluation et d'une notation, ce qui permet un contrôle continu. Cette stratégie sonnait comme une évidence : *puisque l'objectif était la conversation*, pourquoi ne pas implémenter cet objectif *ici et maintenant* et mener de réelles "conversations dans la classe" ? De plus, puisque l'institution exige une note, pourquoi ne pas établir cette note à partir des productions à visée communicative, plutôt que sur un examen final ?

Ainsi, mes premiers cours, bien que basés sur un manuel à prétentions "communicatives", présentaient une organisation très traditionnelle. En effet, le cours traditionnel :

- met la grammaire et la lecture au cœur de l'apprentissage,
- est basé sur l'écrit,
- s'organise en une série de cours magistraux suivis par un examen final.

Or, par rapport à ce type d'enseignement, la méthode qui m'était maintenant suggérée représentait un triple "changement de cadre" :

- mettre l'étudiant au cœur de l'apprentissage,
- mettre la conversation au cœur du cours,
- effacer la frontière entre pratique et évaluation.

Il s'agit là pour l'enseignant d'un triple changement de mode de pensée dont on pourrait sous-estimer la difficulté. En effet, ces trois points sont souvent sous-jacents dans les *intentions* que présentent les enseignants et les méthodes de langue, mais leur implémentation ne suit pas : la grammaire reste omniprésente ; la communication orale est souvent réduite à quelques échanges à la volée entre un enseignant qui reste sur son estrade et un étudiant assis dans la classe ; l'évaluation se fait, au final, à l'écrit et en fin de semestre. En ce sens, la *Méthode Immédiate* constitue une approche

révolutionnaire : elle oblige à un recadrage complet du regard sur la classe, à un rapport radicalement différent avec le matériel linguistique, et à un réordonnement complet des priorités.

2. Principales différences entre la méthode de Benoit et la méthode d’Azra-Vannieuwenhuyse

La *Méthode Immédiate* consiste ainsi à donner à *chaque cours* les éléments d’un échange entre les personnes présentes, c’est-à-dire l’enseignant et les étudiants, et, à *chaque cours*, à implémenter cet échange³.

Concrètement, il s’agit d’abord de présenter un sujet de conversation (par exemple : *les activités du week-end*). Ce sujet est amené sous formes de séries de questions et de réponses possibles (exemples : « *Qu’est-ce que vous avez fait ce week-end ? — Je suis [resté(e) chez moi / sorti(e) avec des amis / allé(e) chez mes parents]* », etc.). Il est ensuite pratiqué en tête-à-tête, ou tout au plus entre deux étudiants et l’enseignant. L’enseignant produit le plus grand nombre possible d’échanges à chaque cours, de façon à ce que le plus grand nombre possible d’étudiantes et d’étudiants (si possible tous) aient l’occasion de pratiquer et d’être évalués. L’évaluation est reportée sur une « fiche de présence », que l’étudiant garde avec lui et dont il a la responsabilité.

Sur le plan pratique, la *Méthode Immédiate* devient ainsi également une méthode d’organisation du temps de classe. Le cours est, grosso modo, divisé en deux parties :

- Présentation du matériel linguistique (« cours »)
- Echanges et évaluation (« Tests de conversation »)

Néanmoins, Bruno Vannieuwenhuyse et moi-même avons divergé de la méthode originale de Louis Benoit sur un certain nombre de points. Je me propose maintenant de les évoquer. Ceci va nous permettre de montrer que différentes approches sont possibles à l’intérieur du cadre en apparence strict de cette méthode.

Test « interview » ou test « de conversation »

Louis Benoit mène son test de conversation sous forme d’interviews : il pose des questions aux étudiantes et aux étudiants, mais n’attend pas d’eux qu’ils lui rendent la pareille. En revanche, notre approche de base est que le cours de conversation doit impliquer une « conversation », c’est à dire un échange d’information bilatéral.

³ Pour plus de détails sur la *Méthode Immédiate*, voir en particulier: Azra, J.-L. & Vannieuwenhuyse, B. (1999), *Conversations dans la classe : livre du professeur*, Osaka: Alma France-Japon ; Benoit, L. (2001) « Conversation: production et évaluation » in *Rencontres 15, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka: RPK. ; 池澤明子 (Ikezawa, M.) (à paraître mais disponible sur www.almalang.com) (2002) 「大人数でも会話を有効に教える方法 - La “méthode immédiate”(インスタント・ウェイ)」 in 『第6回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム』 Cambridge: AJE. ; Vögel B. (2001) ‘Konversation mit vierzig bis sechzig Studierenden: Vorstellung eines in der Praxis erprobten Unterrichtsmodells’ in Schlak T., Vögel B. e.a. (2001) 「“文化”の解読 / ドイツ語教育の諸相」, 『言語文化共同研究プロジェクト 2000』 大阪大学言語文化部. Voir également les pages « Références et ressources » dans ce même volume.

Le test de type « interview » présente l'avantage de pouvoir être très bref : il peut durer 1 mn ou même moins, car il consiste en un bref échange de salutations (« Bonjour, comment ça va ? ») suivi d'un feu nourri de questions auxquelles l'étudiante ou l'étudiant doit répondre sans laisser de temps mort. L'objectif en est principalement de vérifier l'acquis communicatif de la semaine précédente et/ou du cours du jour.

Le test de type « interview » oblige l'apprenant à se concentrer sur la compréhension «à la volée» des questions. Ne disposant pas ou peu d'outils de métacommunication qui lui permettent de faire reformuler une question, ne pouvant pas «se tirer d'affaire» en renvoyant une question qu'il comprend mal, l'étudiant n'a pas d'autre choix que de comprendre la question ou de rater, en partie au moins, son test. Louis Benoit ne considère d'ailleurs pas « Je ne sais pas » ou « Je ne comprends pas » comme des réponses valables.

Ce type de test se focalise aussi sur la vivacité des réponses, sur leur pertinence et sur leur correction grammaticale. Il permet de fournir un cadre rigide, mais aussi très précis, dans lequel appliquer les acquis linguistiques. Cette rigidité et cette précision sont souvent structurantes pour les étudiants, qui connaissent ainsi très exactement les exigences de l'enseignant et, bien souvent, font de réels efforts de concentration.

La brièveté de ce type de test est un avantage conséquent dans le cadre de classes à effectifs importants. Elle permet de faire passer tous les étudiants à chaque cours, ou tous les deux cours au maximum pour les classes les plus grandes.

Vannieuwenhuysse et moi-même considérons néanmoins que le test de type « interview » pose aussi un certain nombre de problèmes, le principal étant que l'échange obtenu n'est pas, à notre sens, un échange conversationnel au sens le plus immédiat du terme. Afin de provoquer la vivacité des réponses et de maintenir la brièveté du test, l'enseignant est obligé de maintenir une certaine tension, un certain rapport de force entre l'intervieweur et l'interviewé. Cette tension peut entraîner, du côté de l'apprenant, pour certains en tout cas, un certain sentiment d'être «bousculé» pour fournir des réponses rapides et précises ; du côté de l'enseignant, une certaine «usure», une fatigue due au caractère répétitif des questions. Enfin, même si cette stratégie d'interview, en se focalisant sur le contenu, permet une grande profondeur des réponses, on peut se demander si dans les faits l'échange communicatif en tant que tel n'est pas réduit à un «minimum vital» et ne constitue pas un cas tout à fait particulier de communication linguistique.

Le type de test que nous utilisons est un test « de conversation », dans la mesure où nous attendons des étudiantes et des étudiants qu'ils nous posent aussi des questions. Le fait que ces questions puissent être d'ordre personnel ne nous pose pas problème.

Nos tests sont menés à l'écart, c'est-à-dire dans un coin de la classe. Dans la mesure où les questions ne sont pas posées sous la forme d'un feu nourri, et où il y a un échange bilatéral, on

observe des temps de réflexion. Il est difficile de réduire ces échanges à moins de trois minutes. Dans les classes où les étudiants sont peu nombreux, les conversations peuvent être assez longues. En revanche, cette formule présente le désavantage de ne pas permettre de faire passer tous les étudiants et les étudiantes à chaque cours. Dans les classes les plus nombreuses (50 étudiants et plus), le temps de « test » constitue l'essentiel du temps de classe, et chacun mène une conversation toutes les trois ou quatre semaines seulement.

Dans ce cadre, nous pratiquons plusieurs types de tests :

- des tests individuels, en tête-à-tête, de façon à habituer les étudiants à ce type de communication, nouveau pour eux ;
- des tests « questions au prof », dans lesquels l'enseignant ne pose aucune question (à part « Et vous ? ») de façon à habituer les étudiants à prendre l'initiative du dialogue ;
- des tests par paires d'étudiants, instaurant avec l'enseignant une conversation à trois.

L'objectif de ces tests est de pratiquer en contexte l'acquis langagier des semaines précédentes et de la semaine en cours, et surtout de procurer une expérience de communication dans une autre langue.

En conséquence, nos exigences portent surtout sur les compétences communicatives, c'est-à-dire sur la capacité à donner des informations, à en obtenir, à enchaîner naturellement questions, réponses et réactions, à respecter son interlocuteur et à réagir "à propos" à ses propos. Nous nous intéressons plus à la pertinence des réponses qu'à leur vivacité ou à leur correction phonétique et grammaticale (quoique nous ne négligions pas complètement ces points). De même, nous nous intéressons moins à la compréhension "à la volée" des questions qu'à la capacité de faire progresser la conversation, de ne pas rester bloqué (savoir rebondir, faire répéter, faire reformuler, exprimer différemment, utiliser des outils métalinguistiques comme « Comment dit-on ... en français » ou « Qu'est-ce que ça veut dire, ... ? », etc.)

Ces tests nous semblent présenter l'avantage de constituer un apprentissage des diverses compétences nécessaires à la conduite d'une conversation, tout en réduisant la pression que représente cette expérience dans une langue étrangère.

Par ailleurs, on peut facilement les faire passer par des assistants, ou même par des francophones de passage intéressés par le déroulement de la classe (collègues d'autres établissements, famille, amis), qu'ils soient enseignants professionnels ou non.

Les tests de type « conversation » posent néanmoins, par rapport aux tests de type « interview », le problème du temps nécessaire. Une solution est peut-être de réserver le test « interview » aux plus grosses classes, et de pratiquer le test « de conversation » dans les autres. Par ailleurs, on peut imaginer beaucoup de variations impliquant à la fois des tests « interviews » et des tests « de

conversation », selon la taille et la composition des classes.

Test mené « en pleine classe » ou test mené « à part »

Le lieu du test et son intégration dans la salle de classe constituent une autre différence entre les tests de Louis Benoit et les nôtres. Louis Benoit mène le test « en pleine classe » alors que nous préconisons un test « à l'écart ».

Dans la procédure du test « en pleine classe », l'enseignant se déplace dans la classe pour aller converser avec un ou deux étudiants. Il reste debout alors qu'eux sont assis. Les autres étudiants se taisent, cessent toute activité et écoutent le déroulement du test.

Les avantages de cette procédure sont multiples. Il y d'abord un gain de temps considérable à ne pas faire se déplacer les étudiants testés. Par ailleurs, le silence présente plusieurs avantages. Pour l'enseignant, il permet de garder une impression de contrôle sur la classe. Pour les étudiantes et les étudiants, il permet une bonne écoute des tests en cours, ce qui leur permet de juger du travail de leurs camarades et de se situer.

Néanmoins, cette procédure présente aussi des désavantages : pour une chose, elle crée une situation communicative tout à fait particulière, puisque la communication se fait, en quelque sorte, "sous observation". Cette observation, ce regard et cette écoute des autres, peuvent constituer un trouble important pour certains étudiants. Certes, l'enseignant les libère de ce trouble en établissant une tension qui les "oblige" à réagir vite et correctement à ses sollicitations, mais on peut se demander si cette tension est nécessaire. Il me semble préférable de l'éviter tout simplement, en ne créant pas cette situation dans laquelle les étudiants sont sous le regard des autres.

La procédure que nous utilisons est celle d'un test « à l'écart », destiné précisément à réduire la pression provoquée par le regard du groupe. Les étudiants testés viennent dans un coin de la classe et tournent le dos à leurs camarades. Ceux-ci n'écoutent pas la conversation, quoique, techniquement, il ne leur soit pas impossible de le faire s'ils sont assez près (certains, d'ailleurs, le font). Pendant le test, les autres étudiants font autre chose : en général, ils préparent la leçon suivante à partir du matériel écrit que nous leur distribuons, ou révisent les leçons précédentes en vue de passer le test.

Cette procédure permet d'établir avec l'enseignant, le temps du test, un rapport personnel et direct. Le fait qu'il est isolé permet à l'étudiant de poser toutes sortes de questions et de faire toutes sortes de confidences qu'il n'oserait pas faire devant l'ensemble de la classe. C'est là un avantage secondaire, mais très intéressant, de ce type de test : il permet aux étudiants de se montrer sous un jour différent, et à l'enseignant d'en apprendre beaucoup sur la situation de ses étudiants.

Les désavantages de cette procédure tiennent à ce que font les autres étudiants pendant les trente ou quarante minutes de test hebdomadaire. Il peut y avoir des bavardages et du brouhaha, ce qui peut être déstabilisant pour l'enseignant et désagréable pour certains étudiants. Par ailleurs,

certaines ne font rien ou s'ennuient. C'est pourquoi cette procédure doit s'accompagner d'une responsabilisation des étudiants par rapport à leur propre apprentissage : révisions à deux, préparations, jeux, exercices.

Utilisation du tableau noir ou utilisation d'un support écrit préparé à l'avance

Une autre différence majeure entre l'approche originale de Louis Benoit et la nôtre est le type de support écrit. Louis Benoit travaille directement au tableau et s'est refusé, depuis le début, à préparer des documents à distribuer. En dehors du test, son cours s'établit en trois temps :

- dans un premier temps, il propose un sujet d'interview, énonce des questions et établit en interaction avec les étudiants un menu de réponses possibles. La langue de communication est alors l'anglais (Louis Benoit ne parlant pas le japonais).
- L'enseignant note ces questions et ces réponses au tableau, en français, sous forme "destructurée" : les phrases sont rarement complètes, ce sont aux étudiants de reconstituer les réponses de leurs choix.
- Jusqu'à présent, les étudiants n'ont rien noté. Ils se sont concentrés sur l'écoute et la compréhension. Dans un troisième temps, ils disposent de quelques minutes à la fin du cours pour noter dans leur cahier les éléments qui sont au tableau. C'est à partir de ces éléments qu'ils feront leurs révisions.

Cette méthode présente l'immense avantage de permettre à l'enseignant de choisir ses thèmes de conversation pratiquement sur place et d'en changer en fonction des réactions des étudiants. Cela lui permet aussi de coller à l'actualité et d'être toujours ouvert à de nouvelles idées : un document interne à l'université sur la vie des étudiants peut être l'occasion d'un cours entièrement différent de celui des années précédentes ; un événement sportif ou culturel pourra être exploité.

Cette méthode permet également plus d'intervention et d'implication des étudiantes et des étudiants dans les contenus du cours. Ils peuvent suggérer les réponses possibles aux thèmes apportés par l'enseignant.

Néanmoins, les problèmes posés par cette méthode sont de trois types.

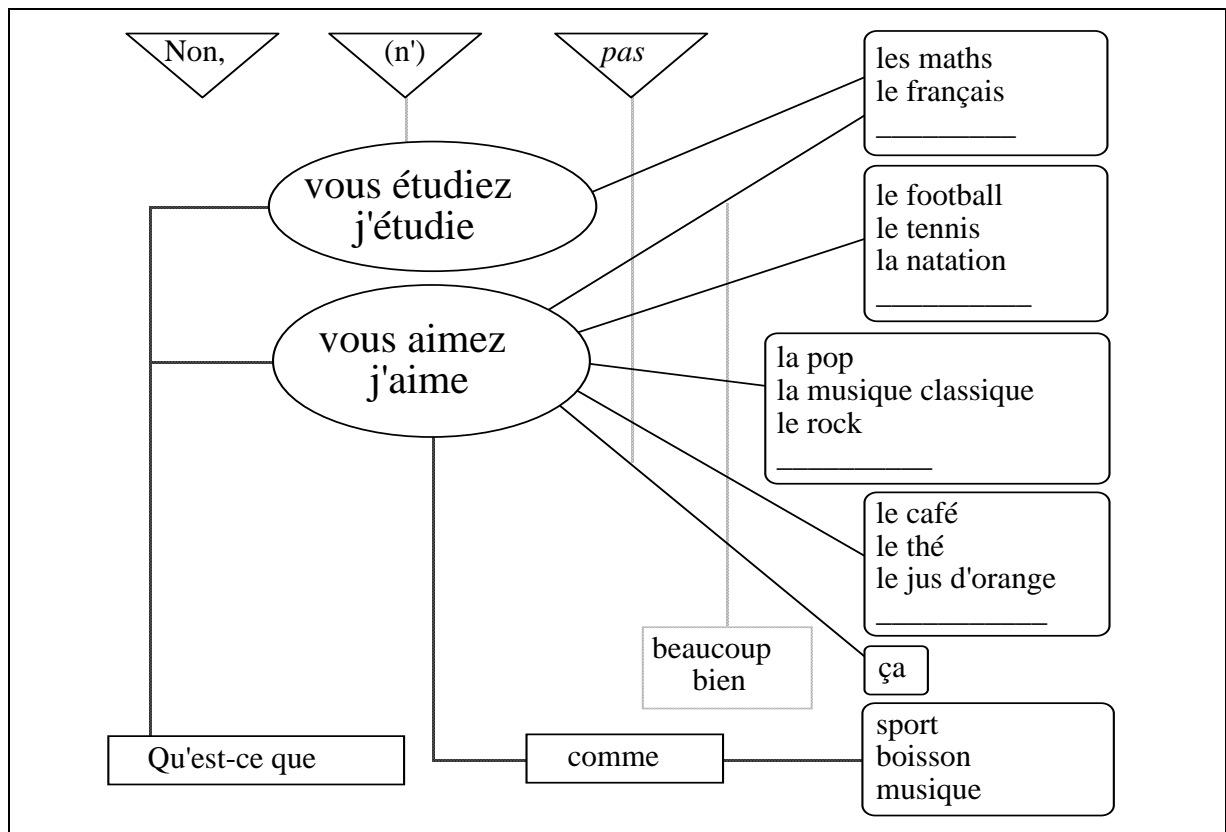
- Le premier est celui de la langue de travail. Dans quelle langue va-t-on faire cette recherche commune de contenu ? En anglais, en japonais ?
- Le second est celui du temps de classe consacré à réfléchir au contenu. Cela peut prendre beaucoup de temps pour établir en commun avec les étudiants des contenus parfois assez pauvres. Dans la pratique, c'est plutôt l'enseignant qui suggère et qui complète.
- Le troisième est celui d'obtenir au final des structures de phrases trop diverses ou trop complexes. En effet, si ce sont les réponses fournies "à chaud" par les étudiants qui constituent la base du matériel linguistique fourni, ces réponses ont peu de chance de proposer des formes

syntaxiques de complexité progressive, ni de réinvestir les structures déjà abordées dans les cours précédents. Le risque en est que les étudiantes et les étudiants, face à une trop grande diversité de structures et de phrases, se contentent simplement d'apprendre des réponses par cœur pour les restituer telles quelles, sans réellement « construire » des phrases au sens où nous l'entendons quand nous parlons de communication dans une langue étrangère.

Pour ces trois raisons, il m'a été impossible, au début de mon expérience avec la *Méthode Immédiate*, de travailler directement au tableau. J'ai tout de suite ressenti le besoin de structurer par avance mes choix de questions et de réponses possibles pour les présenter aux étudiants sous forme de documents.

Dans cette procédure, les étudiants disposent tous d'un manuel ou de photocopies de « fiches ». Ces fiches présentent le matériel linguistique sous trois formes différentes :

- **un ou deux « micro-dialogues »**. Ceux-ci donnent sous forme de bandes dessinées un exemple des formes principales que prend le dialogue du jour (exemple : « *Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? — Je suis restée chez moi. Et vous ?* »).
- **Une « boîte de structures »**. Celle-ci constitue l'innovation la plus marquante de notre version de la *Méthode Immédiate*. Elle constitue le cœur de chaque fiche. Il s'agit d'un espace où sont proposés de façon simple tous les éléments nécessaires pour aborder le thème de la fiche. Elle introduit de façon synoptique : le vocabulaire fondamental (classé par thèmes) ; les structures grammaticales (mots interrogatifs, ordre des mots, formes verbales, négation, etc.) ; l'organisation du dialogue (quelles sont les informations que l'on va transmettre, comment formuler des questions et comment donner les réponses correspondantes). Voici un exemple de boîte de structures (il s'agit de celle de la fiche [7a] du manuel « Conversation dans la classe ») :



- Et enfin, la fiche présente **des dialogues à compléter** ou **des exercices complémentaires**.

L'utilisation d'une fiche sur papier, préparée à l'avance par des auteurs et distribuée aux étudiants, présente des désavantages notables : l'enseignant a peu de liberté pour ses thèmes et le contenu est parfois inadapté à telle ou telle classe.

Néanmoins, les avantages sont nombreux :

- le contenu est déjà prêt et libère l'enseignant d'avoir à chercher lui-même, chaque semaine, des thèmes nouveaux.
- Le manque de plasticité des leçons peut être compensé par des compléments au tableau. La fiche peut-être vue comme une base commune qui sera complétée en fonction de chaque classe.
- Les étudiantes et les étudiants peuvent travailler à l'avance ; ils peuvent également travailler de façon indépendante. En particulier, ils peuvent préparer la leçon suivante pendant le temps des « tests de conversations ».
- Grâce aux « Boîtes de structure », la grammaire est incorporée. Elle ne demande pratiquement aucune explication supplémentaire. A l'aide d'un glossaire ou d'un dictionnaire, les étudiantes et les étudiants peuvent découvrir seuls la signification des phrases proposées, et composer des échanges de questions et de réponses pratiquement sans l'intervention de l'enseignant.

5. Développements, critiques, perspectives

Naissance des « fiches de conversation » et des « boîtes de structures »

La version sous forme de « fiches » de la *Méthode Immédiate* et l'élaboration d'un manuel ont permis de la faire connaître et de lui faire franchir le cadre du département de français de l'Université d'Osaka. Néanmoins, ces fiches ne se sont pas faites en un jour et n'ont pas connu tout de suite le format qui a permis leur diffusion.

Dans un premier temps, elles ne contenaient pas de « boîtes de structures » à proprement parler mais des listes de questions et de réponses correspondantes. Elles s'efforçaient cependant déjà d'exploiter des structures simples pour permettre le plus possible d'énoncés communicatifs. Les leçons tournaient autour de verbes à usages multiples, comme « avoir » (« *J'ai un frère* », « *J'ai un ordinateur* ») ou « prendre » (« *J'ai pris un café* », « *J'ai pris du pain* », « *J'ai pris une douche* », « *Je prends le train* », « *Ça prend une heure* »), plutôt qu'autour de thèmes de conversations. Cette approche a été progressivement abandonnée.

Dans un deuxième temps, j'ai organisé de façon de plus en plus systématique les paradigmes présents dans les réponses possibles (« *Je fais du sport / du foot / du piano / de la musique / de la moto...* ») en utilisant les nouvelles possibilités graphiques offertes par les traitements de texte. C'est ainsi que sont nées les « boîtes de structures ».

L'arrivée de Bruno Vannieuwenhuysse à l'université d'Osaka en 1998-1999 a correspondu avec ma volonté de réunir mes fiches sous forme de manuel. Pendant un an, de semaine en semaine, nous avons testé et amélioré les fiches dans différents cours et dans différents contextes d'enseignement. Bruno Vannieuwenhuysse a apporté l'idée des « micro-dialogues », qui rendent immédiatement évidentes les structures principales de chaque leçon. Il a refondu complètement le contenu des fiches et préparé de nouvelles boîtes de structures que j'ai implémentées sur l'ordinateur.

La sortie du manuel français en 1999, malgré ses défauts et son aspect "amateur" a été un succès presque immédiat. Les témoignages d'enthousiasme ont été nombreux, et surtout, nombres d'enseignants nous ont manifesté leur reconnaissance pour avoir apporté une *solution* aux problèmes apparemment insolubles abordés dans la première partie de cet article.

Développements en allemand et en japonais

Parallèlement, Bertlinde Vögel s'est mise à utiliser cette idée dans ses cours d'allemand. Pendant deux ans, elle a adapté les fiches françaises et créé de nouvelles fiches, en traçant dialogues et boîtes de structures à la main. Puis nous avons travaillé un an sur une première version d'un manuel que nous avons pratiquement complètement abandonnée, puis un an encore sur une nouvelle version. Le manuel est finalement sorti en janvier 2002. Grâce aux présentations que Bertlinde Vögel a fait de son travail au cours des années précédentes, il était déjà attendu par de nombreux enseignants d'allemand.

De même, Meiko Ikezawa, enseignante de Japonais Langue Étrangère à Jussieu en 2000-2001, s'est mise immédiatement à utiliser la *Méthode Immédiate* dans ses classes. Nous avons créé, de semaine en semaine, des fiches des japonais en reprenant et en améliorant les éléments de la version française. Ceci a donné lieu à la pré-publication, en 2001, d'un double volume de 58 leçons, toutes accompagnées d'une fiche de vocabulaire franco-japonaise. Les apports de Meiko Ikezawa dans ces fiches ont été décisives pour notre conception des futures fiches françaises : sujets nouveaux, simplicité du dialogue, cohérence dans la page des trois formes de présentation, apparition des « réactions » aux réponses de l'interlocuteur, grande exigence sur la naturalité des échanges.

Nouveau développements en français

Pendant ces deux dernières années, Bruno Vannieuwenhuysse et moi-même avons fait de nombreuses présentations de la *Méthode Immédiate*, notamment au cours des Rencontres Pédagogiques du Kansai, au cours de la Journée Pédagogique de Dokkyo, ainsi que dans des instituts et des écoles de français. Ces présentations ont contribué à faire connaître et à répandre la méthode. Elles nous ont également permis de développer notre réflexion, notamment dans trois directions :

- Quels sont les bases de la *Méthode Immédiate*, et en quoi se distingue-t-elle, fondamentalement, des autres approches pédagogiques ?
- Quelles sont les grandes lignes d'une formation à la *Méthode Immédiate* ?
- Quels sont les aspects interculturels de la conversation que permet de traiter la *Méthode Immédiate* ?

En ce qui concerne la dernière de ces questions, je renvoie à l'article de Bruno Vannieuwenhuysse dans ce même volume.

A la première de ces questions, nous avons maintenant une réponse précise : la *Méthode Immédiate* se distingue des autres méthodes par :

- un test de conversation systématique, même dans les très grandes classes,
- un matériel linguistique entièrement tourné vers la communication immédiate entre les personnes présentes, c'est-à-dire l'enseignant et les étudiants, qui utilisent ce matériel pour communiquer des informations personnelles et circonstanciées,
- une utilisation systématique de la métacommunication.

Enfin, en ce qui concerne la formation, nous avons organisé deux évènements, qui se sont tenus tous les deux à l'Université d'Osaka :

Le « Premier Laboratoire d'automne de la *Méthode Immédiate* » a eu lieu les 7 et 8 octobre 2001 et a accueilli 37 personnes. Pendant deux jours, des ateliers et tables rondes ont été ouverts sur les thèmes suivants : « Immersion dans la *Méthode Immédiate* », « Quels supports, quel test ? », « Apprentissages interculturels dans la conversation », « Quelle phonétique, quelle grammaire dans un

cours de conversation ? », « Enseignants japonais, enseignants français, quelles différences ? », et « Lancement d'un forum internet sur la *Méthode Immédiate* ».

La « Journée de formation "Concevoir une fiche de conversation" » a eu lieu le 13 janvier 2002 et a accueilli 32 personnes. Cette formation a permis aux enseignants présents, tous utilisateurs de la *Méthode Immédiate*, de préparer de nouvelles fiches sur le papier, puis de les implémenter sur ordinateur.

Ces deux événements représentent en tout près de vingt heures de formation. Le « Second Laboratoire d'automne de la *Méthode Immédiate* » est prévu les 21 et 22 septembre 2002, toujours à l'Université d'Osaka.

Critiques

Au cours de ces dernières années, et au fur et à mesure que la méthode s'est répandue, nous avons aussi rencontré un certain nombre de critiques. Celles-ci sont principalement de trois types :

- « Nous faisons déjà la même chose depuis des années ».
- « Dans les conditions dans lesquelles nous enseignons, c'est inapplicable »
- « Ce n'est pas bon pour l'élève »

La première de ces critiques émane exclusivement des enseignants qui préconisent, depuis de nombreuses années déjà, les « approches communicatives ». Nous ne doutons évidemment pas de la qualité et de l'efficacité de leur enseignement. Nous ne revendiquons pas non plus l'antériorité de toutes les idées que nous défendons : nous savons que celles-ci sont préconisées par certaines formes des approches communicatives depuis de nombreuses années, et d'ailleurs, la *Méthode Immédiate* ne peut être considérée que comme une approche communicative. Néanmoins, nous pensons que les conditions dans lesquelles nous avons implémenté la *Méthode Immédiate* à son origine (de très grandes classes d'enseignants non-spécialistes non motivés) conviennent mal aux autres approches communicatives. Par ailleurs, celles-ci ne répondent pas aux trois critères développés plus haut (test de conversation systématique, matériel linguistique tourné vers la communication immédiate, utilisation systématique de la métacommunication). Ce sont ces trois critères qui font l'originalité de la *Méthode Immédiate*. Enfin, en ce qui concerne l'approche que Vannieuwenhuysse, Vögel, Ikezawa et moi-même préconisons, le matériel est présenté, à travers les « fiches de conversation » et en particulier les « boîtes de structures » (même si celles-ci rappellent quelque peu les approches par paradigmes des années soixante-dix) de façon nouvelle, originale, et apparemment séduisante tant pour les enseignants que pour les apprenants.

La deuxième de ces critiques fait le plus souvent allusion aux conditions extrêmes évoquées au début de ce texte : classes très nombreuses, étudiants peu motivés... Or ce sont justement les conditions dans lesquelles la *Méthode Immédiate* a été développée à l'origine, et précisément pour

répondre à ces problèmes spécifiques.

Cette même critique émane aussi parfois des enseignants de centres culturels, d'instituts ou d'écoles de langue. Ceux-ci trouvent que les fiches de conversation et leur application ne satisfont pas complètement les désirs culturels de leur public. Je pense qu'ils ont raison, et qu'ils courent à l'échec s'ils tentent d'utiliser exclusivement la *Méthode Immédiate* dans leurs classes. Néanmoins, celle-ci peut-être utilisée avec succès en complément avec d'autres approches, comme nous en avons fait l'expérience, pour débloquer la parole chez des apprenants qui n'ont jamais eu de réelle pratique de l'oral.

La dernière de ces critiques, quelque peu marginale, soutient que nous faisons violence à l'élève japonais, peu habitué à communiquer à l'oral, en le forçant à une communication directe qu'il abhorre. Cette critique fait clairement sens pour une frange extrêmement réduite de nos étudiants (peut-être un ou deux sur mille !) pour qui nous cherchons évidemment des solutions alternatives. Dans les autres cas, nous pensons remplir efficacement notre mission d'enseignement de la communication dans une langue étrangère, communication qui comporte nécessairement une part d'exotisme.

Perspectives

Quel avenir maintenant pour la *Méthode Immédiate*, en dehors de celui de continuer à être pratiquée ? Nos ambitions se développent maintenant sur trois plans :

- nous travaillons à améliorer notre matériel en recueillant les critiques de nos utilisateurs sur la première version. Notamment, nous voulons améliorer les boîtes de structures pour les rendre plus précises et plus lisibles. Nous voulons aussi augmenter la naturalité des dialogues et y intégrer de plus en plus d'aspects interculturels.
- Nous travaillons également à mettre au point, pour la version française et allemande, un complément grammatical. Ce complément grammatical existe déjà dans la version japonaise : il s'agit de « notes grammaticales » (文法メモ) intégrées aux fiches de vocabulaire qui répondent à chaque leçon.
- Nous voulons continuer notre travail de formation, en organisant d'autres *Laboratoires* et d'autres *Journées*, et en développant d'autres outils permettant d'animer la communauté des utilisateurs de la *Méthode Immédiate* : lettre d'information, forum de discussion, site de recherche et de ressources sur internet.
- Enfin, idéalement, nous aimerions faire de la *Méthode Immédiate* un système auto-créatif qui s'affranchit des manuels pour devenir un système d'échanges, et permettre à chaque enseignant intéressé de créer de nouvelles fiches et de devenir un auteur potentiel.

Ainsi nous espérons pouvoir adapter plus efficacement la *Méthode Immédiate* à chaque situation,

à chaque enseignant, et, pourquoi pas, à chaque étudiant.