

Présentation à la SJDF 2002

Parution : 平成 16(2004)年 "Communiquer à propos de sa communication en classe de langue" 西南学院大学『西南学院大学フランス語フランス文学論集』第 45 号

Communiquer à propos de sa communication en classe de langue

Jean-Luc Azra

Lorsqu'on enseigne l'oral et qu'on tente de mener une conversation dans une langue étrangère avec l'apprenant, bien souvent celui-ci reste "bloqué" parce qu'il ne connaît pas tel ou tel mot ou ne parvient pas à faire comprendre les éléments qui lui échappent. Les outils de métacommunication sont destinés à sortir facilement de ces situations et à débloquent la parole¹.

Le terme "métacommunication" renvoie à l'idée de "communication à propos de la communication". Dans une conversation dans une langue étrangère, nous "métacommuniquons" quand nous exprimons que nous n'avons pas compris, quand nous demandons des précisions sur le sens d'un mot, quand nous nous faisons expliquer le contexte d'application d'une expression, etc.

Dans le cadre de la *Méthode Immédiate*, l'enseignant donne aux apprenants des éléments de conversation qu'ils peuvent utiliser immédiatement dans une petite conversation en tête à tête (ou par petits groupes) avec l'enseignant. Grâce à des outils de métacommunication simples et nombreux, l'apprenant peut se sortir de situations dans lesquelles, sans ces outils, il serait obligé d'abandonner la conversation. Il devient ainsi maître de sa communication, quels que soient ses acquis. Par ailleurs, grâce à d'autres outils de métacommunication, l'enseignant dispose de moyens de vérifier la compréhension et de débloquent certains autres points.

Afin de comprendre les avantages des pratiques de métacommunication dans la classe, il est important de bien situer le cadre de travail et les objectifs dans lesquels nous nous plaçons. C'est ce que je ferai dans une première partie de cette étude. Dans une deuxième partie, je préciserai ce que j'entends par « métacommunication » et les pratiques de classe qui correspondent à cette notion.

I. Le cadre de travail

1. Une pratique de la conversation

Depuis quelques années, certains de mes collègues et moi-même avons développé une approche de la conversation qu'on appelle désormais la *Méthode Immédiate*. Celle-ci se caractérise par un certain nombre de points².

D'abord, nous parlons ici de cours dans lesquels la *conversation* est au centre de la communication, dès le niveau des débutants complets. Il ne s'agit pas de traduire ou de

comprendre des textes, d'apprendre des règles de grammaire, de lire des dialogues, de jouer des rôles, de faire des sketches ou de simuler des situations qui se situent en dehors de la classe, mais de réaliser dans la classe des conversations entre les personnes présentes, c'est à dire l'enseignant et les étudiants.

Les raisons de ce choix sont multiples. La plus importante est que nous pensons que si notre objectif est de donner aux apprenants la capacité de s'exprimer à l'oral, il faut leur donner l'occasion de pratiquer le plus possible. Le cours est donc entièrement conçu et orienté vers la pratique. Le plus de temps possible est consacré à la conversation, et ceci quel que soit le nombre d'étudiants dans la classe. Une autre raison de ce choix est que beaucoup d'étudiants n'ont pas jamais l'occasion de pratiquer en dehors de la classe la langue qu'il apprennent. Ceci est particulièrement vrai au lycée et en université. L'idée est donc de leur donner une occasion unique de s'exprimer dans une langue étrangère. Une autre raison que je pourrais citer ici est que la conversation ordinaire permet d'aborder des sujets personnels à propos desquels le contenu est déjà connu, ce qui facilite le rapport à la langue, l'étudiant pouvant se concentrer sur le *comment dire* plutôt que sur le *quoi dire*³. Enfin, cette approche permet un contact individuel fréquent avec les apprenants. Ceci est intéressant à plusieurs égards. D'abord parce que cela permet de les connaître personnellement. Ensuite par ce que cela permet également aux apprenants de mieux connaître leur enseignant, en leur donnant l'occasion de lui poser toutes sortes de questions. Enfin et surtout, cela permet de sérier précisément les problèmes étudiant par étudiant, et d'adapter très exactement le niveau à chacun d'entre eux.

2. Le déroulement de chaque cours

Dans ce cadre, chaque cours est *grosso modo* divisé en trois parties : présentation du matériel linguistique, pratique orale, conversations.

La présentation du matériel linguistique consiste à introduire la leçon du jour, en général un nouveau thème de conversation (par exemple : « Est-ce que vous faites du sport ? ») ou un développement d'une conversation déjà abordée (par exemple : « Vous en faites où ? »). L'enseignant présente les structures qui vont être utiles pour mener cette conversation : questions, réponses possibles, réactions à ces réponses, nouvelles questions suggérées par ces réponses. La conversation devant se dérouler dans les deux sens, l'apprenant apprendra tout autant à poser des questions qu'à y répondre, ainsi qu'à maîtriser les codes communicationnels spécifiques au français⁴. Au cours de cette partie du cours, l'enseignant présente le vocabulaire utile en contexte. Il ne donne pratiquement aucune explication de grammaire ni de phonétique. En revanche, il fait abondamment répéter les phrases-clés, collectivement et individuellement, afin que les étudiants saisissent globalement la prononciation⁵ et retiennent déjà un certain nombre de structures.

Les sujets de conversations concernent en général la vie quotidienne, les loisirs, les études, les projets : « Comment vous venez ici ? » ; « Ça prend combien de temps ? » ; « Ça vous plaît, d'habiter ici ? » ; « Vous avez un ordinateur ? » ; « Vous venez ici quels jours ? » ; « Vous allez souvent au cinéma ? » ; « En général, qu'est-ce que vous faites le week-end ? » ; « Qu'est-ce que vous allez faire pendant les vacances ? » ; « Vous parlez une langue étrangère ? » ; « Est-ce que vous êtes déjà allé(e) à l'étranger ? » ;

« Qu'est-ce que vous voulez faire dans les années à venir ? » ; « Vous ne travaillez pas en ce moment ? », etc.

Une deuxième partie du cours, la pratique orale, consiste à travailler ces conversations, généralement par paires, éventuellement par petits groupes de maximum quatre étudiants. Pendant que les étudiants font ce travail de répétition, d'essais et d'erreurs, l'enseignant passe de groupe en groupe. Il répond éventuellement aux questions techniques. Ces questions peuvent se faire dans la langue étudiée, par exemple : « Comment on prononce ça ? », « Qu'est-ce que ça veut dire, ce mot ? ». C'est déjà un premier usage de la métacommunication. L'enseignant peut également s'arrêter auprès d'étudiants qui ont des difficultés particulières et leur faire travailler un point précis.

La troisième partie du cours, qui constitue le cœur de la méthode, consiste en une série de conversations entre l'enseignant et des étudiants, à l'écart du groupe. C'est le « moment de conversation ». En université ou au lycée, ces conversations sont notées (on peut alors parler de « test de conversation »). Concrètement, l'enseignant crée une zone privilégiée, en général une table et des chaises face à face, dans un coin de la classe. Pendant que les autres étudiants continuent à pratiquer ou font des exercices, l'enseignant fait venir un ou plusieurs étudiants et mène avec eux une conversation sur le sujet du jour et sur les sujets des cours précédents. Chacun joue son propre rôle. Ces conversations durent entre 3 et 10 minutes chacune, en fonction du nombre d'étudiants et du temps que l'on décide d'y consacrer en tout.

Comme dit précédemment, ces conversations peuvent se dérouler en tête à tête avec l'enseignant. Dans ce cadre, l'enseignant peut poser toutes les questions, ou exiger que ce soit l'apprenant qui le fasse (la conversation ressemble alors plutôt à un interview). Il peut au contraire chercher à obtenir la conversation la plus naturelle possible, dans laquelle les deux interlocuteurs se posent mutuellement des questions et réagissent aux réponses reçues. L'enseignant peut également choisir, occasionnellement, de n'être que le spectateur d'une conversation : il peut faire travailler les étudiants par paires, et leur demander de préparer leur conversation (cette pratique s'apparente alors au dialogue joué). Il peut aussi mettre en tête à tête deux étudiants qui ne se connaissent pas et n'ont jamais pratiqués ensemble, ou faire se rencontrer deux paires d'étudiants qui ont l'habitude de travailler ensemble deux par deux, mais pas quatre à quatre.

Notons encore que la division du cours en trois parties est fluctuante. L'enseignant peut décider par exemple de consacrer ponctuellement un cours entier ou presque entier aux tests de conversations. Pendant les conversations, les autres étudiants devront étudier et pratiquer de façon autonome du matériel linguistique nouveau. Par ailleurs, l'ordre des trois parties n'est pas fixe non plus : les conversations peuvent avoir lieu au début de l'heure de classe (elle portent alors principalement sur le sujet abordé au cours précédent), ou au milieu ou à la fin de l'heure (elles peuvent alors porter sur la leçon du jour).

II. La métacommunication

1. La capacité de communiquer à propos des modalités de sa communication

Dans le cadre de la *Méthode Immédiate*, nous faisons souvent référence à la notion

de « métacommunication », mais précisons tout de suite que n'utilisons pas du tout ce terme dans le sens que proposé par Watzlawick, Bavelas et Jackson (qui ont introduit ce mot en anglais en 1967) et Bateson (qui l'a popularisé)⁶. Ces auteurs font référence aux indices de sens qui complètent la communication verbale. Il ne s'agit pas de ça ici : « métacommunication » est pour nous un raccourci de « communication métalinguistique⁷ », ou « communication à propos de la communication ».

Toute expression d'une réflexion sur sa propre langue ou sur une langue étrangère est en soi une forme de « communication à propos de la communication » et peut porter le nom de « métacommunication » au sens qu'on vient de définir. Néanmoins, la grammaire et la linguistique, qui sont de grandes entreprises de métacommunication, ne renvoient pas à une capacité d'expression mais plutôt à des domaines de recherche. Dans cet article, la métacommunication sera comprise dans le sens plus étroit de capacité de communiquer avec un interlocuteur sur les modalités de cette communication même. Cette capacité se manifeste d'abord par des questions intérieures telles que : les informations passent-elles ? Comment exprimer telle ou telle chose ? Comment employer telle ou telle expression ? Ce qui vient d'être dit signifiait-il ce que j'ai compris ou autre chose ? etc.

Dans la conversation courante, nous communiquons souvent à propos de ce que nous disons ou de nos manières de le dire. Nous pouvons ainsi exprimer que nous avons mal entendu : des expressions telles que « Je n'ai rien compris », « Qu'est-ce que tu dis ? », « Comment ça ? », « Parle plus fort / articule / répétez / épelez, s'il-vous-plaît », « Hein / Pardon / Comment ? » peuvent renvoyer à un problème physique ou physiologique d'écoute : bruit extérieur, problèmes auditifs. Mais il n'est pas toujours facile de tracer une limite entre ces problèmes physiques et des problèmes psycholinguistiques de compréhension de l'énoncé. Dans de nombreux cas, on ne comprend pas parce que l'information est déficiente à plusieurs niveaux : émission (on parle trop bas et/ou on articule mal et/ou le message est linguistiquement déficient), transmission (il y a des bruits extérieurs), et réception (on n'a pas l'ouïe assez fine et/ou on ne comprend pas parfaitement la langue ou le dialecte dans lequel est transmis le message). Ainsi, les mêmes expressions (« Je n'ai rien compris », etc.) peuvent tout aussi bien renvoyer au problème physique-physiologique ou au problème psycholinguistique. En ce qui concerne l'apprenant d'une langue étrangère, il est d'ailleurs intéressant de constater que celui-ci se comporte d'une façon qu'on peut rapprocher de celle dont la personne « dure d'oreille » entend sa propre langue : il confond des sons, se méprend sur les divisions de la phrase, et pour mieux entendre il tend l'oreille et fait des efforts de concentration. De même, les attitudes qu'on peut utiliser avec profit face à la personne « dure d'oreille » (parler plus fort, parler plus lentement, marquer un temps entre les phrases, utiliser des mots plus simples) sont également efficaces dans la communication avec l'apprenant d'une langue étrangère⁸. Il peut donc être fort utile de lui permettre de disposer de ces expressions ou d'expressions équivalentes dans la langue qu'il étudie.

Dans la conversation courante, nous pouvons également exprimer qu'une partie du message nous échappe. Ce peut être pour les mêmes raisons (mauvaise écoute, message déficient) mais aussi parce que le message, bien que correctement exprimé sur le plan linguistique et correctement perçu sur le plan physique, fait appel à un contexte que l'interlocuteur ne comprend pas. Ainsi, la phrase « Elle est passée hier soir » n'est guère

informative si l'interlocuteur ne peut saisir qui est « elle ». Face à de tels messages, nous pouvons avoir deux attitudes fort différentes. La première consiste à enregistrer l'information dans l'attente que d'autres éléments viennent, éventuellement, la désambiguïser. Ainsi, confronté à la phrase « Elle est passée » je peux simplement dire « Ah bon » ou « Ah oui ? » même si je ne sais pas qui est « elle » ni quand cette « elle » est passée. La deuxième attitude possible consiste à demander immédiatement des précisions et à forcer l'interlocuteur compléter l'information sur le champ : « Qui ça ? », « Quand ça ? ». On peut dire sans faire de généralisation abusive que la première attitude est plutôt japonaise et la seconde plutôt française ou occidentale en général⁹. Il est intéressant de constater aussi que la politesse et l'impolitesse s'expriment à cet égard dans les deux cultures de façon croisée. En France, il est plutôt impoli de *ne pas* demander des compléments d'information sur un message qu'on a imparfaitement compris (c'est risquer de faire preuve de manque d'intérêt pour la teneur du message), alors qu'au Japon il est plutôt impoli de signifier que le message n'a pas été saisi. Dans le cadre d'un cours de langue, il peut donc être très utile de préciser ces différences. En ce qui concerne l'apprentissage du français par les Japonais, il peut être intéressant et important de donner les outils permettant d'intervenir pour désambiguïser les messages, de dire qu'il n'est pas impoli de le faire, et de pratiquer afin d'assimiler cette nouvelle manière de penser la communication.

Inversement, il peut arriver que nous constatons que notre message n'a pas été compris comme nous l'entendons. Dans la conversation courante en français, il nous arrive fréquemment de constater que l'interlocuteur croit avoir saisi le message, mais que pour différentes raisons c'est un autre message qu'il a saisi. Nous utilisons alors des expressions telles que : « je ne parlais pas de ça » ou « Ce n'est pas ce que j'ai voulu dire ».

Enfin, certains sujets de conversation relèvent d'une métacommunication très proche, sinon dans ses affirmations, au moins dans ses centres d'intérêt, de la recherche sur la langue ou sur la communication : quand, par exemple, on compare des expressions ou des manières de parler (« Dire comme ça, c'est vulgaire / populaire / snob », « Dans le nord, ils parlent pointu ») ou qu'on commente les emplois de la parole chez les autres (« Ne me parle pas sur ce ton ! », « Elle s'exprime toujours poliment », etc.).

Notons enfin que lorsque nous parlons une langue étrangère, nous faisons aussi appel à des stratégies de métacommunication. Si nous maîtrisons bien cette langue, la métacommunication que nous employons est assez proche de celle à laquelle font appel les locuteurs natifs. Il en va de même pour nos interlocuteurs : ils n'ont pas à employer de stratégies particulières pour communiquer avec nous. Il pourra arriver que la communication subisse des écueils, mais en général, se sera au même titre que dans le cas d'une conversation normale.

Il pourra cependant arriver plus ou moins fréquemment que nous ne saisissons pas le sens d'un mot ou d'une expression particulière. Ainsi, cette conversation entre une Américaine et un Français :

- Jean, will you toss the salad ? (« Est-ce que tu peux remuer la salade ? »)
- ??? Toss? What do you mean ? (« Hein? Qu'est-ce que ça veut dire "toss" ? »)

Ici, le locuteur non-natif ne connaît pas l'expression « toss the salad », et dans le contexte, ne peut pas comprendre parfaitement ce qu'elle signifie (assaisonner, passer,

servir, remuer la salade ?). Néanmoins, il peut *extraire* de la conversation les éléments qu'il ne comprend pas et demander des précisions. Il dispose pour cela de différentes expressions (« What does “...” mean », etc.) et aussi d'un appareil linguistique suffisant pour lui permettre de comprendre les réactions subséquentes de son interlocuteur, par exemple : « Can you toss the salad ? I mean, stir it with the fork and spoon next to you ? » (« Est-ce que tu peux remuer la salade ? Euh... la mélanger, quoi. Avec la fourchette et la cuiller qui sont à côté de toi »).

2. Le cadre spécifique de la conversation avec un apprenant qui maîtrise peu la langue étudiée

Cependant, la situation est différente s'il s'agit d'une langue difficile pour nous, dans laquelle nous débutons ou dans laquelle nous ne nous sentons pas à l'aise. Dans ce cas, pouvons-nous employer avec profit des expressions de métacommunication ?

Pour répondre à cette question, je vais maintenant retourner au cadre de travail tel qu'il a été défini dans la première partie de cette étude.

Dans le cas prototypique d'une conversation en tête à tête entre l'enseignant et un apprenant, l'enseignant va poser des questions à l'apprenant sur ses conditions de vie, ses activités, ses goûts ou ses loisirs personnels. De même, l'apprenant va avoir l'occasion d'interroger l'enseignant. Il est donc illusoire de penser que les situations qui vont être évoquées pourront toutes être prises en compte au préalable dans la partie du cours au cours de laquelle la conversation est préparée.

Ainsi, à la question « Qu'est-ce que vous faites comme sport ? », il est très fréquent que l'interlocuteur soit amené à donner le nom d'un sport particulier (tel que le tir à l'arc, l'aviron, le patin à glace, etc.) qui n'a pas été pris en compte dans le vocabulaire de la leçon. Que faire alors ? Sans stratégie de métacommunication simple et spécifique, la conversation est bloquée et la situation de prise de parole est mise en échec. Il va de soi dans ce cas précis qu'une solution possible est de passer par d'autres langues. Ce peut être la langue de l'apprenant (« Comment on dit “kyûdô” ? »), ou l'anglais, qui remplit alors le rôle de langue pivot qu'il occupe très fréquemment dans toutes sortes de situations interculturelles (« Comment dit-on “archery”»). Dans beaucoup de cas d'ailleurs, le mot japonais sera aussi le mot japonais (« Comment on dit “アイス・スケーティング (aisu-sukeetingu)” »).

Inversement, l'apprenant doit être capable d'extraire de l'information qu'on lui soumet les éléments qu'il ne comprend pas et en forcer la désambiguïsation. Ainsi, cette conversation produite au deuxième cours de l'année avec un étudiant débutant complet :

- Vous êtes enseignant de quoi ?
- Je suis enseignant de français et de *communication interculturelle*.
- *Inte... cu... ??? ...* Qu'est-ce que ça veut dire « interculturelle » ?
- communication interculturelle, ça veut dire 異文化間コミュニケーション (*ibunkakan-komyunikeeshon*).¹⁰

Ainsi, la conversation, comme la parole, peut être bloquée par le fait que les moyens

langagiers sont déficients, mais nous pouvons proposer aux étudiants des moyens spécifiques pour “débloquer” cette parole et sortir de ces situations conversationnelles extrêmement fréquentes. Il peut arriver aussi que l’apprenant échoue complètement à exprimer son “blocage” et que celui-ci soit perçu par l’enseignant. Celui-ci devra là aussi disposer de moyens et de stratégies simples, claires, spécifiques pour débloquer la situation.

Passons en revue ces différents cas de “blocage” :

1. L’étudiant ne sait pas exprimer quelque chose en français : « Je fais *du tir à l’arc* »; « je n’aime pas ça parce que *c’est dangereux* ». Il peut alors utiliser l’expression « Comment dit-on “...” en français » ou une expression équivalente.
2. L’étudiant ne comprend pas ce que vient de dire l’enseignant : « Je suis *repassé* à l’université ». Il peut alors exprimer qu’il n’a pas compris (« Pardon, je n’ai pas compris »; « Je n’ai pas compris, répétez s’il vous plaît »). Il peut aussi extraire la partie précise qu’il ne comprend pas, éventuellement après avoir obtenu qu’on lui répète la phrase. Il peut alors utiliser l’expression « Qu’est-ce que ça veut dire “...” ? » ou une expression équivalente.
3. L’étudiant connaît un mot (il l’a trouvé dans la leçon ou dans le dictionnaire) mais il hésite à le prononcer. Il peut alors l’écrire ou le pointer du doigt et demander : « Comment on prononce ça ? » ou quelque chose d’équivalent. Cette stratégie peut également être employée quand l’interlocuteur ne comprend pas un mot prononcé. Au cours de la conversation, on peut très bien griffonner le mot qui pose problème et demander comment on le prononce.
4. L’enseignant n’est pas sûr que l’étudiant comprend. En effet, il peut arriver que l’étudiant soit en situation de blocage mais qu’il échoue à utiliser l’une des stratégies ci-dessus. L’enseignant peut alors utiliser une expression telle que : « Vous comprenez ? » ou encore « Vous ne comprenez pas “...” ? ». Cependant, ces expressions ne porteront leurs fruits que si elles ont été préalablement étudiées et que les réactions appropriées (« Non, je ne comprends pas », « Non, qu’est-ce que ça veut dire ? ») ont été pratiquées.
5. L’un des interlocuteurs ne saisit pas tout ou partie du message en raison d’une absence de précisions sur le contexte. Il est alors important de savoir éclaircir ce contexte (« Qui ça ? », « Où ça ? », « Quand ça ? », « Avec vos parents ? » etc.) mais aussi de savoir interpréter ces demandes d’éclaircissement et de savoir y répondre.

Les stratégies présentées ici peuvent paraître simples et évidentes, et on nous dit souvent qu’elles sont toujours enseignées dans toutes les classes. Cependant, l’expérience montre que pour aboutir à une réelle efficacité dans leur usage, elles exigent une pratique continue et répétée, dans le cadre de conversations nombreuses. En effet, les étudiants résistent souvent (en partie pour des raisons culturelles telles que celles évoquées plus haut) à demander des précisions sur les choses qu’ils ne comprennent, ou à répéter plusieurs fois au cours d’un échange « Qu’est-ce que ça veut dire “...” ? » ou « Comment dit-on “...” en français ». Pourtant, dès qu’ils parviennent à surmonter cette résistance, les conversations se font plus faciles.

3. Avec des étudiants plus avancés.

Spécifiquement dans la situation japonaise, certaines questions sur l'âge, la situation familiale, ou les membres de la famille pourront faire l'objet d'une hésitation. Celle-ci peut être franchie par l'usage d'expressions qui adoucissent le propos, telle que « Excusez-moi, mais... » ou encore « Je peux vous poser une question ? ». Par ailleurs, il est important que chacun dispose des moyens de se retirer poliment d'une partie de la conversation. Ainsi, « je ne peux pas répondre à cette question » ou « c'est une question trop personnelle » sont des réponses utiles. Là encore, les usages de la politesse ne sont pas les mêmes : il est courant au Japon de ne pas répondre à une question en affichant un air perplexe ou au contraire l'expression d'une réflexion lente et profonde. Dans le monde francophone, en revanche, toute question appelle une réponse formulée de plusieurs mots. Mais ce peut être une réponse métacommunicative, commentant la question elle-même.

Enfin, notons qu'un grand domaine de métacommunication s'ouvre avec les étudiants avancés dans le cadre des commentaires d'expressions. On peut par exemple travailler sur des expressions japonaises qui n'ont pas d'équivalents clairs en français (いらっしゃいませ *irasshaimase*, ご苦労様でした *gokurousama-deshita*, etc.) et les expliciter : « Quand est-ce qu'on utilise cette expression ? », « Où est-ce qu'on l'utilise ? », « Qui l'utilise ? », « Qu'est-ce qu'on dit en français dans ces cas-là ? ». On peut faire de même avec des expressions française (« A la prochaine », « Ça ne me dit rien », etc.).

Conclusion

Les expressions de métacommunication (au sens défini ici de « communication à propos de la communication » qu'on est en train de pratiquer) sont des outils utilisés de façon habituelle dans les conversations normales entre natifs, ainsi que dans les cas de conversations entre personnes de langues différentes, mais qui ne souffrent pas particulièrement d'une carence dans leurs moyens communicatifs.

Dans le cadre d'un cours axé entièrement sur la pratique conversationnelle, les expressions de métacommunication ne sont pas seulement un complément utile mais un outil central. Elles permettent de mettre en place, au fur et à mesure des échanges conversationnels, les outils nécessaires à ces échanges : vocabulaire, assurance d'une compréhension mutuelle, apprentissage croisé des moyens communicationnels dont dispose l'autre.

De plus, ces outils permettent à l'apprenant de devenir maître de sa communication, quels que soient ses acquis : en effet, il se libère grâce à eux de la dépendance à ce qu'il *sait* ou à ce qu'il ne *sait pas*. Quel que soit la situation de son apprentissage (quantité de vocabulaire assimilée, maîtrise des structures), il dispose à tout moment des moyens d'obtenir sur le champ ce qui lui manque, très précisément, pour comprendre et intervenir.

NOTES

¹ Cet article reprend le contenu d'une communication à la SJDF en octobre 2002.

² Sur les motivations et l'historique de la *Méthode Immédiate*, voir « Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées », *Bulletin des 13èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 1999, et « Le développement de la *Méthode Immédiate* à l'université d'Osaka de 1995 à 2002 », 『外国語教授法としての“Méthode Immédiate”—言語文化共同研究プロジェクト2002』 大阪大学言語文化部, 2002. La méthode est dite *immédiate* car elle consiste à converser immédiatement et à chaque cours, et ceci depuis le premier cours.

³ Louis BENOIT, « Conversation : production et évaluation », *Bulletin des 15èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 2001.

⁴ Bruno VANNIEUWENHUYSE, « Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française », *Enseignement du français au Japon* 30, 2001.

⁵ A propos des méthodes d'enseignement de la prononciation, voir Jean-Luc AZRA & Masako SHIMAMURA 「会話のクラスで、どのようにフランス語の綴りと発音の対応関係を教えるか」 *Bulletin des 16èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai*, 2002 ou « L'enseignement de la prononciation dans un cours de conversation utilisant un support écrit » (article disponible sur internet).

⁶ Paul WATZLAWICK, Janet BEAVIN BAVELAS, & Donald D. JACKSON, *Pragmatics of Human Communication : A Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*, Norton, New-York, 1967, et Gregory BATESON, *Steps to an Ecology of Mind*, Granada, Londres, 1973 (*Vers une écologie de l'esprit*). Ces auteurs font référence aux indices, en général non verbaux (position du corps, gestes, expressions du visages, intonation, etc.) qui complètent ou permettent d'interpréter ce que qu'une personne est en train de dire : à savoir, s'il est sérieuse ou si elle plaisante, si elle éprouve de l'intérêt pour la conversation, etc. Pour Bateson, « communication is always meta-communication », c'est à dire que la toute communication inclut aussi des informations à propos de cette communication.

⁷ « Métalinguistique : aptitude à réfléchir, à porter un jugement sur les différentes composantes du langage et sur ses différentes modalités d'expression et de compréhension » (P. FOUGEYROLLAS e.a., *Classification québécoise du processus de production du handicap*, Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap, 1998, p. 81).

⁸ Un atelier sur ce thème, intitulé « La surdité a posteriori des apprenants japonais », à eu lieu aux Rencontres Pédagogiques du Kansai en 1998. Voir : 山井徳行, 2002, 「日本人の聴解力の仕組み——後天性部分的難聴の仮説——」日本フランス語フランス文学会中部支部研究報告集第 26 号.

⁹ à propos de la notion de « contexte fort / contexte faible » (High context, low context) dans la culture japonaise comparée aux cultures occidentales, voir Edward T. HALL, *Hidden differences: Doing business with the Japanese*, Garden City, Anchor Press, 1987.    propos des différences d'usage du contexte entre les langues : R.E. SAMOVAR, L.A. SAMOVAR, « An introduction to intercultural communication », in L.A. SAMOVAR & R.E. SAMOVAR, (eds.), *Intercultural communication: a reader*, Belmont, California, International Thompson Publishing, 1994.

¹⁰ Extrait d'une vidéo prise par Bruno Vannieuwenhuyse pendant son cours à l'Université d'Osaka en 2000. Il s'agissait d'un étudiant débutant non spécialiste d'une filière physique.