

(cet article a été publié en 2001 dans *Enseignement du français au Japon*, la revue de la Société japonaise de Didactique du Français)

## Prendre en compte les styles conversationnels français et japonais pour enseigner la conversation française

Bruno Vannieuwenhuysse

vannieu@almalang.com

Les styles conversationnels jouent un rôle central mais assez peu pris en compte explicitement dans les cours de conversation. Par « styles conversationnels », j'entends les habitudes qui sont prises dans différents groupes culturels (ici, le Japon et la France) par rapport aux manières dont il convient de s'exprimer à l'oral. Tout petits, nous avons appris comment il fallait parler en présence de telle ou telle personne, à telle ou telle occasion. Comme cela relève de la bienséance, on n'élabore pas souvent les prémisses qui forment ces codes culturels : « c'est comme ça », et c'est tout. Les codes conversationnels appartiennent à la *culture inconsciente*. Dans le cas de la classe de langue, et plus particulièrement de la classe de conversation, il me semble nécessaire de faire un effort pour mettre à jour les codes culturels en présence, pour au moins deux raisons :

- beaucoup d'enseignants remarquent qu'il est difficile de faire parler les étudiants japonais en cours. Ceux-ci apparaissent réticents à parler car il restent silencieux très longtemps et font des réponses très courtes. Le fonctionnement même du cours est mis en danger par le pouvoir d'inertie qu'a une classe.
- On constate souvent que même des apprenants qui ont un certain vocabulaire et beaucoup de bonne volonté ne « passent pas bien » à l'oral. Ils ne parlent pas d'une façon qui donne une impression de fluidité. Leurs interventions semblent parfois manquer de personnalisation.

Il me semble que ces deux points sont liés à certaines caractéristiques du code conversationnel japonais. Il nous faut les comprendre, en parallèle avec leurs équivalents français, et les prendre en compte (a) **dans la manière dont nous gérons le fonctionnement de nos cours**, et (b) **en tant qu'objets de notre enseignement de la conversation**, au même titre que le vocabulaire, la prononciation ou la syntaxe.

Je m'intéresse ici en premier lieu à l'enseignement en université. J'enseigne la conversation française à l'Université d'Osaka (depuis avril 2002, à l'Université de Kyoto) et à l'Université Kwansei Gakuin, à des étudiants non-spécialistes de première et deuxième année. L'effectif des classes varie de 55 à 4, avec une moyenne de 40 étudiants par classe. Mes étudiants viennent de facultés variées : économie, sociologie, chimie, informatique, etc. Ils ont en général un cours de grammaire en parallèle.

Enfin, pour cadrer les choses il me faut donner la définition de la conversation qui sous-tend cet article : il s'agit ici d'un *échange d'informations, matérialisé par une suite de questions et de réponses qui s'effectuent en temps réel*. Je réponds tout de suite à mon interlocuteur, qui doit continuer l'échange. La conversation ne s'arrête donc pas à un couple question-réponse. *Elle a un déroulement.*

## **I. Gérer la classe en s'appuyant sur une connaissance des codes culturels en présence**

Les étudiants japonais semblent réticents à parler, du point de vue des enseignants français et des enseignants japonais qui ont intégré le style communicatif français. Voici ce qu'en disent deux collègues français :

« l'obstacle pédagogique numéro un : l'extrême rareté de la prise de parole spontanée (en public mais pas en petits groupes de 2 ou 3) »

« Cela me frappe toujours autant, mais c'est le manque d'empressement à répondre aux questions du professeur. On a l'impression qu'on les embête en leur posant des questions »

Je vais d'abord décrire ce qui m'apparaît comme l'élément central dans cette réticence apparente à répondre : les codes culturels liés au silence. Je suggérerai ensuite une façon d'utiliser cette compréhension pour gérer la classe.

### **1. La différence culturelle la plus marquante : l'attitude face au silence**

Imaginez la scène suivante : l'enseignante ou l'enseignant pose une question nommément à un étudiant ou une étudiante. L'étudiant(e) (a) fait mine de réfléchir, (b) consulte son manuel et/ou (c) demande la réponse à son voisin. Pendant tout ce temps, il ne répond pas à l'enseignant(e). Le silence se prolonge, les secondes passent. L'enseignant(e) (a) s'énerve, (b) se décourage, (c) se remet en question.

Cette scène est imaginable quel que soit le type de question : que la question vise à vérifier la compréhension lexicale, appelle une réponse libre ou demande de réutiliser une structure étudiée. Mon intérêt se situe pour l'immédiat dans l'aspect culturel de cette situation générale : l'enseignant pose une question, l'étudiant reste muet.

Ce qui est difficile pour l'enseignant français, c'est que cette scène est possible aussi bien avec un étudiant qui manifeste de la mauvaise volonté qu'avec un bon étudiant zélé (d'où la diversité des réactions de l'enseignant). Comment expliquer cela ? La réponse est simple : nous sommes en présence de deux codes culturels antagonistes. Le code culturel français n'admet pas de silence supérieur à quelques secondes suite à une question de l'enseignant. Le code culturel japonais n'y voit pas quelque chose de négatif en soi.

Dans le cadre d'un « forum interculturel » que mon ami et collègue Keiji Takagi et moi-même avons mis en place cette année nous avons posé la question « Imaginez un(e) étudiant(e) à qui le professeur a posé une question en classe et qui reste silencieux(se). Comment est-ce que vous interprétez cela ? » (教室で質問されて、黙っている人がいるとします。それはなんでと思いますか)。 Dans les 48 réponses reçues à cette question nous avons trouvé 27 fois le mot « hazukashii » ou « haji » (embarras), 25 fois le mot « machigai » (erreur) et 22 fois l'expression « jishin (ga nai) » (je n'ai pas confiance en moi / en ma réponse). Ce qui est intéressant, c'est de voir qu'il existe un raisonnement typique:

*On reste silencieux parce que (a) on ne comprend pas la question, ou (b) on n'est pas sûr de sa réponse. Si on se trompe, on est embarrassé. Alors on se tait.*

Ce raisonnement indique qu'au Japon rester silencieux n'est pas un tabou, même quand l'enseignant a posé une question.

Au Japon,

- la perception générale est qu'il ne sert à rien de donner autre chose qu'une réponse entièrement correcte.
- Dire « Je ne sais pas », surtout rapidement, est mal considéré : cela signifie qu'on refuse de chercher la réponse.

- Le silence est compris comme le fait que l'on cherche la réponse ou que l'on n'est pas en mesure de répondre. Rester silencieux, c'est chercher la réponse.

En France,

- l'étudiant est censé répondre quelque chose très vite à l'enseignant qui lui pose une question.
- Ce qui est attendu, c'est de préférence la bonne réponse, mais l'étudiant peut aussi (a) demander des précisions sur la question, (b) dire « Je ne sais pas » ou (c) donner une ébauche de réponse, même s'il sait que celle-ci contient des erreurs.
- Ce qui importe, c'est de ne pas rester silencieux plus de quelques secondes. Rester silencieux, c'est *refuser de répondre*.

Les deux codes culturels sont complètement antagonistes. Cela entraîne des situations pénibles : l'enseignant français qui n'obtient pas une réponse rapide à sa question est déstabilisé car dans son système culturel quelque chose « cloche » manifestement. Il est habitué à un système où le fait que les étudiants répondent promptement garantit à l'enseignant le contrôle de l'expression orale en classe. L'étudiant, en répondant quelque chose, n'importe quoi, *rend la parole à l'enseignant* qui peut alors donner la bonne réponse, commenter les erreurs éventuelles, bref continuer son cours.

## **2. Comment gérer la classe en tenant compte de ces codes culturels**

Outre le fait que le professeur est frustré, si les étudiants ne répondent pas rapidement aux questions qu'on leur pose il est très difficile de leur faire pratiquer à l'oral le contenu linguistique du cours. Et sans pratique orale, point de cours de conversation.

Les pistes que je mentionne ici relèvent de la « *Méthode Immédiate* » (voir entre autres Azra, 1999, Azra et Vannieuwenhuyse, 1999, Benoit, 2001 ; informations sur le site [www.almalang.com](http://www.almalang.com)). Ce qui m'intéresse ici, c'est de montrer que chacune de ces pistes comporte des éléments qui aident à résoudre le problème du silence des étudiants, parce qu'ils sont en adéquation avec la logique culturelle japonaise.

On peut :

- **simplifier la situation « répondre à une question ».**

Pour cela, on peut :

- réduire le champ de questionnement à des questions et des réponses relatives à *la vie réelle des interlocuteurs*. Ainsi, lorsque l'on me pose une question comme « Qu'est-ce que vous avez vu au cinéma récemment ? », je sais que la question s'adresse à moi en temps que personne réelle, et non pas au personnage imaginaire d'un jeu de rôles. Cela présente un double avantage : (a) je n'ai pas d'hésitation quant à l'objet de la question (je sais que je ne dois pas répondre dans le cadre d'un rôle ou d'un exercice de grammaire), et (b) je connais la réponse puisqu'il s'agit de ma vie. Si je n'ai pas vu de film récemment, c'est cela qu'il faut que je réponde. Je peux aussi répondre que j'ai vu un film en vidéo la semaine dernière mais que j'ai oublié le titre, ou encore que j'ai vu *Godzilla VI* pour la dixième fois.

- Donner du matériel linguistique qui sera immédiatement utilisable dans le cadre de tels échanges. L'enseignant donne des structures de phrases qui appartiennent au registre oral : « je travaille tous les jours sauf le dimanche », ou « Oui, j'aime beaucoup ça », par exemple. Il ne sera ainsi pas nécessaire à l'étudiant de faire un effort de transposition du français écrit vers le français parlé. Qui dit transposition dit réflexion, qui dit réflexion dit silence (au Japon). Les exercices de transposition ont une utilité certaine dans l'apprentissage de la langue, mais il semble nécessaire pour les étudiants japonais de passer par une étape « arrêter de réfléchir et penser au timing ».

- S'attaquer au problème du contenu des différentes réponses possibles. L'enseignant peut partir d'une question donnée et explorer les réponses qui peuvent y être apportées. Pour cela, il propose un menu de base dont il sait qu'il correspond à certains cas typiques : « Vous travaillez où ? Dans

un juku / dans un restaurant / dans un Lawson / je donne des cours particuliers / je ne travaille pas ». Ce menu est complété au fur et à mesure de la pratique orale par différentes réponses correspondant aux cas particuliers qui se manifestent. Le processus « création du menu de réponses » est donc un processus ouvert, et cela a pour effet de se démarquer clairement du contexte mental habituel « une seule bonne réponse ».

- **Instaurer une « règle des dix secondes ».**

L'enseignant peut donner une « règle des 10 secondes » : expliquer au premier cours aux étudiants qu'ils doivent toujours répondre quelque chose en moins de dix ou quinze secondes. J'explique brièvement que le sujet du silence est éminemment culturel, et que les codes culturels français et japonais divergent sur ce point. Ne pas répondre rapidement en français est impoli. En français, « répondre » inclut le fait de dire « je ne sais pas » ou d'utiliser toute autre stratégie qui permette de *ne pas rester silencieux*.

Certains mots ou expressions sont particulièrement « rentables » (faciles à mémoriser et très efficaces), comme « Euh... » ou « Ah bon ». Plus profondément, ce sont les expressions de méta-communication qui permettent de débloquer les étudiants.

- **Baser son cours sur les expressions de méta-communication qui permettent de sortir du blocage du silence :**

« Qu'est-ce que ça veut dire, "xyz" ? », « Comment on dit " " ? » et « Je ne sais pas », pour ne citer que les plus fondamentales (pour un panorama plus complet, voir Takagi et Vannieuwenhuys, 1991). Ces trois expressions permettent à l'étudiant de ne pas rester silencieux quand (a) il n'a pas compris la question ou une partie de la question, (b) il lui manque un ou plusieurs mots pour répondre, ou (c) il a compris la question mais ne connaît pas la réponse. Les étudiants japonais n'ont pas le réflexe de recourir à ces expressions, donc il importe de les pratiquer intensivement. On peut d'ailleurs introduire le matériel linguistique du jour en utilisant ces expressions : « "voiture", ça veut dire "車" » par exemple. De la même manière, lorsqu'un étudiant veut donner une réponse particulière qui n'a pas été prévue par l'enseignant, il peut (il doit : c'est la règle du jeu) utiliser l'expression « Comment on dit " " en français? ».

- **Organiser le cours autour de tests de conversation réguliers.**

***Comment le test peut-il être pratiqué concrètement ?***

Nous consacrons la moitié du temps de classe au test de conversation. Un test dure entre 2 et 5 minutes. Nous testons un étudiant à la fois (pour le premier test), puis deux étudiants à la fois (à partir du deuxième test).

Le contenu du test évolue :

- lors du premier test, l'étudiant(e) doit répondre à environ trois questions posées par l'enseignant(e), puis poser une question elle-même ou lui-même. Toutes les questions ont été vues et pratiquées en cours, donc il est facile de réussir.
- Lors du deuxième test, ce sont les étudiants qui posent des questions. L'enseignant se contente de répondre et de poser la même question (« Et vous ? »).
- Au fur et à mesure des tests, l'échange doit se rapprocher de plus en plus d'une « conversation », enseignant et étudiants posant des questions, répondant, parlant d'eux-mêmes, continuant un sujet intéressant.

La performance de base (requis dès le premier test) est donc de savoir répondre à un certain nombre de questions et de savoir en poser. Petit à petit, le niveau d'exigence s'élève et une part grandissante de la note concerne la manière dont *la conversation s'est déroulée*. Un élève médiocre se contentera de sortir quelques questions sans grand effort de continuité. Un bon élève creusera les sujets intéressants, fera le lien avec une question vue précédemment, sortira un peu des sentiers battus, et mènera au total une conversation agréable.

On peut vraiment apprendre avec intérêt quel est le film le plus vu par les étudiants, combien ils ont de cours par semaine, lesquels travaillent et dans quel type d'activité, combien d'heures par semaine, etc. Les étudiants apprennent des choses sur leur enseignant : où il habite, quels sont ses passe-temps, sa situation familiale, etc. S'ils tirent parti habilement des ressources mises à leur

disposition, ils peuvent lui demander si son travail lui plaît, combien d'heures il enseigne par semaine, ou encore s'il faisait du sport au lycée. Au total, un contact personnel s'effectue de manière régulière, et ceci aussi est un processus adapté au contexte des groupes japonais.

Les étudiants se portent volontaires pour passer le test au moment qu'ils choisissent, donc plutôt que de penser en termes de contrainte il vaut mieux parler de *perspective* qui donne tout son sens au cours. Chaque étudiant passe un certain nombre de tests, jusqu'à un à chaque cours dans les petites classes, entre quatre et six par semestre dans les grandes classes.

L'enseignant peut choisir de faire passer le test à l'écart du groupe-classe, pendant que celui-ci est occupé à faire des exercices et d'une manière générale à préparer le prochain test. La pression des pairs est alors annulée.

### ***Une gestion des rapports interpersonnels en classe : jouer sur la synergie entre trois niveaux d'interactions enseignant / étudiants / groupe-classe***

Le test de conversation est donc bien envisagé ici comme une pratique orale, qui donne son sens aux autres formes de pratique orale qui se déroulent pendant le reste du cours, et non comme un simple instrument d'évaluation. L'étudiant parle français pendant le test et pendant la préparation du test, qui s'effectue par paires ou petits groupes de trois étudiants. Ceux-ci se connaissent et ont un intérêt commun à mener une pratique orale qui soit la plus efficace possible, d'autant plus qu'ils passeront le test ensemble. A un troisième niveau d'intégration dans l'espace global de la classe (après le test individuel et le travail par paires), la pratique orale « collective » s'effectue aussi dans la première partie du cours avec l'enseignant, devant toute la classe.

Les trois types de pratique orale correspondent à trois manières d'organiser les rapports interpersonnels en classe. Le troisième « espace de pratique orale », la pratique orale commune qui s'effectue pendant que l'enseignant présente le matériau linguistique du jour, en interrogeant des étudiants devant toute la classe, reste la partie la plus difficile du cours, parce que le poids du groupe-classe est à son maximum. Cependant, il bénéficie de l'influence positive des deux autres formes, qui sont intégrées de manière centrale dès la première classe. Il est possible pour l'enseignant par exemple de choisir la séquence suivante : (1) présenter au tableau une question et les différentes manières d'y répondre, (2) faire pratiquer par paires *avant* de (3) passer à la pratique orale collective. Le test commence dans la deuxième partie du premier ou du deuxième cours.

Dans les classes qui ne s'y prêtent pas du tout (taille vraiment trop élevée, ...) ou qui ne s'y prêtent *pas encore* (le test individuel a un effet énorme sur le rapport de la classe à l'enseignant: après avoir passé un entretien réussi avec son prof, on n'est plus simplement une partie d'une masse indifférenciée), la pratique orale collective peut même être supprimée purement et simplement.

### ***Pratiquer un contrôle continu oral a plusieurs avantages :***

- cela motive les étudiants à pratiquer leur expression orale de la manière la plus efficace possible, puisque c'est sur cela qu'ils seront évalués régulièrement. La pression du groupe-classe au Japon est surtout une pression à se mettre en avant le moins possible. Si l'obligation de parler est inscrite dans le système même du cours, parler en français devient une évidence. Le premier cours de l'année est crucial à cet égard : la classe doit dès le départ commencer dans cette logique.

- Les étudiants s'habituent à une situation nouvelle pour eux : mener une conversation de quelques minutes dans une langue étrangère. La première fois est stressante bien sûr, mais elle est suivie de nombreuses autres occasions de pratiquer son français à l'oral avec l'enseignant. L'acquisition de compétences pragmatiques (objet de la prochaine section de cet article), passe par la modification de conditionnements culturels, donc profondément enfouis et inconscients : la manière dont on a appris à parler, dont on a appris qu'il était convenable de mener une conversation. Ce processus ne peut être que progressif. C'est la test oral continu qui le rend possible.

## **II. Enseigner les codes conversationnels**

Pendant les cours, les enseignants qui utilisent cette technique pédagogique participent à de nombreuses conversations en français, menées par les étudiants entre eux et avec l'enseignant. On peut considérer ces conversations comme du matériau de recherche à part entière. Béal (2000) parle d'approche « interlangue » : « Il s'agit d'analyser le discours de locuteurs s'exprimant dans une deuxième langue. Cette approche permet essentiellement de mettre en évidence les phénomènes d'interférence entre la langue maternelle et la deuxième langue » (p 16).

Lorsque l'on adopte sans prétention le regard de la recherche appliquée, on peut en tirer deux types d'intérêt :

- on observe que le sens implicite des questions simples est différent en français et en japonais. Jean-Luc Azra soulève cette question dans son article « Quelles réalités culturelles se cachent derrière les mots de la leçon ? » (2001).

- On discerne des tendances dans la manière d'*organiser l'expression orale*. Ces tendances sont culturelles. C'est l'objet de cette partie. Je m'intéresse ici uniquement à ce sujet : *la forme* de l'expression orale, la structure même de la conversation.

Il est possible d'utiliser les observations faites en test pour guider la pratique conversationnelle des apprenants. On peut donner aux étudiants quelques « trucs » qui leur permettront de bien s'en sortir conversationnellement, des éléments de compétence pragmatique. Le plus fondamental à mon sens est la relation au silence et la gestion des situations bloquantes (question mal comprise, mot qui ne vient pas), mentionnées en première partie. Plutôt que de longs discours, il me semble préférable de donner des indications concises pour orienter leur pratique orale. Pour acquérir les éléments de compétence pragmatique utiles pour réussir une petite conversation de quelques minutes sur un sujet donné, il faut que les apprenants travaillent petit à petit sur des habitudes profondément ancrées en eux, et qui concernent la manière correcte de parler à son professeur en cours. On ne peut espérer arriver à des résultats satisfaisants après avoir seulement entendu une explication ou essayé une seule fois: de nombreux entraînements sont nécessaires.

Les « trucs » que nous avons formulés, et qui forment les trois paragraphes de cette partie, se situent au niveau du couple question-réponse: comment réagir correctement à une question de son interlocuteur, en temps réel.

Un résultat de l'utilisation de ces stratégies de base est que les conversations s'enrichissent aussi au niveau plus large de leur déroulement. On se rapproche du style français d'échange : des réponses longues, des personnes qui parlent parfois d'elles-mêmes sans attendre une question, des questions qui suivent le fil de la réponse précédente.

### **1. La longueur des réponses : au moins une information supplémentaire**

Pendant leur séjour au collège et au lycée, nos étudiants ont appris à *éviter de faire des erreurs*. Dans leur expérience, une réponse courte mais qui ne comporte pas de faute procure une plus grande gratification qu'une réponse longue mais non « parfaite ». Répondre dans une langue étrangère est difficile. Cependant, au-delà de la question du système éducatif et des langues étrangères, il semble que cette tendance fasse partie intégrante du code conversationnel japonais, particulièrement : (a) quand on s'adresse à un supérieur, (b) quand les interlocuteurs ne se connaissent pas bien, et / ou (c) quand on s'exprime en présence de beaucoup de gens.

Une recherche que j'ai menée sur des interviews vidéo en japonais semble même montrer que le seuil critique est de deux personnes « dans le camp de ceux qui répondent » : à partir de trois interviewés, la tendance générale est à un raccourcissement des réponses (Vannieuwenhuysse et al.,

2002).

D'une manière générale, on procède souvent en japonais par une succession rapide de questions ciblées et de réponses succinctes. Le questionneur choisit ses questions, et il pourrait apparaître insolent de décider de soi-même d'ajouter des éléments supplémentaires par rapport à la question *stricto sensu*. Par opposition, une question en français contient presque toujours plusieurs questions implicites. Par exemple, si l'on pose la question « Est-ce que vous travaillez ? », la réponse « Oui, je travaille », bien que grammaticalement correcte, donne une impression de réticence à répondre ou de désintérêt pour la question. On s'attend à *au moins une information supplémentaire*, par exemple : « Oui, (je travaille) dans un juku », ou « Oui, (je travaille) une fois par semaine ».

Cette règle est une règle de travail, comme l'était la « règle des 10 mots » (une réponse doit comporter au moins dix mots) dont j'ai constaté l'efficacité dans le cours de Jean-Luc Azra au cours duquel j'ai découvert la « Méthode Immédiate » il y a trois ans. L'essentiel est de donner aux étudiants quelque chose de simple qu'ils puissent appliquer pour s'entraîner à l'oral. Le simple fait que les réponses s'allongent change fortement leur impact : on se rapproche clairement du style français.

La « règle de l'information supplémentaire » permet de prendre en compte le fait qu'en général on ne répète pas le verbe contenu dans la question : « Vous travaillez ? Oui, dans un *juku* ». Je dis d'ailleurs explicitement à mes étudiants qu'ils peuvent répéter le verbe de la question ou ne pas le répéter (on peut facilement transcrire cette double possibilité avec des parenthèses : « Oui, (je travaille) dans un juku ») mais que par contre l'information supplémentaire est importante. Cette « règle de l'information supplémentaire » n'est cependant elle-même qu'une schématisation. Il ne tient qu'à nous de la raffiner.

Bien sûr, si on demande aux étudiants d'inclure une information supplémentaire dans leurs réponses, il faut leur donner les moyens linguistiques nécessaires. Par exemple, pour compléter « Récemment j'ai vu (*tel film*) », on peut donner par exemple « au cinéma / en vidéo / à la télévision », « c'était nul / pas super / pas mal / bien / super », et en fait tout ce dont on se dira pendant la pratique orale collective qu'« on a envie de le dire » à ce tournant de la conversation. L'enseignant peut noter au fur et à mesure ces nouveaux éléments au tableau. Louis Benoit (2002) donne quelques pistes pratiques pour faire cela de manière systématique.

## **2. Faire référence aux propos de son interlocuteur**

Des tendances récurrentes (*patterns*) sont repérables chez nos étudiants, notamment l'absence de référence aux propos de l'interlocuteur, comme dans l'échange suivant:

Personne 1 : - J'habite à Kyoto.

Personne 2 : - J'habite à Kobe.

Il semble qu'en japonais on juge souvent préférable de ne pas se positionner par rapport aux personnes qui ont pris la parole avant soi, surtout lorsqu'il s'agit de se différencier. En français par contre, l'échange ci-dessus donne l'impression que la deuxième personne n'a pas écouté ou ignore délibérément ce qu'a dit la première : « Moi, j'habite à Kobe » serait beaucoup plus naturel. *Se démarquer de son interlocuteur c'est le reconnaître, en français*. J'insiste donc beaucoup sur la nécessité d'utiliser les expressions « Moi aussi / Moi non plus » et surtout « Moi, je... » lorsque l'on parle d'un sujet que celui qui a pris la parole juste avant a déjà abordé. On peut aussi utiliser l'expression « Moi, je ... » quand on parle de soi-même avant de poser une question à quelqu'un, comme dans « Moi, je fais du football. Et vous ? ». C'est un « Moi, je... » facultatif, alors que dans l'exemple du début de ce paragraphe l'absence de « Moi, je... » constitue une entorse assez grave au code conversationnel français.

### 3. Varier la forme des questions

Mes étudiants ont tendance à peu varier la forme des questions qu'ils posent. Il s'agit là aussi peut-être d'une caractéristique du style conversationnel japonais. En français, cela donne une impression de monotonie. Je leur fais maintenant pratiquer systématiquement plusieurs formes de questions pour un même thème :

- des questions ouvertes : « Qu'est-ce que vous faites comme sport ? »
- Des questions fermées : « (Est-ce que) vous faites du sport ? »
- Des questions où l'on commence par parler de soi-même : « (Moi), je fais du tennis deux fois par semaine, et vous ? »

Ce dernier type de question nous amène au fait que l'on parle souvent de soi-même en français sans poser forcément de question à l'interlocuteur. La question est alors implicite : parler de soi-même en français, c'est aussi inviter l'interlocuteur à s'exprimer sur le même sujet.

### Conclusion

Il est bien sûr souhaitable de favoriser une bonne ambiance en cours pour aider les apprenants à parler le plus librement possible en français, mais si cela ne s'appuie pas sur des principes pédagogiques testés, une dimension d'aléatoire conséquente subsiste. **Prendre les codes culturels liés à l'expression orale des apprenants comme des paramètres essentiels pour la gestion du système de classe** permet de jouer de multiples manières (rapports interpersonnels, système de motivation, attribution à l'étudiant de la responsabilité de son apprentissage) sur l'apprentissage du français oral qui est en oeuvre.

**On peut aider les étudiants à faire des progrès en termes d'adéquation de leur expression orale au style conversationnel français** en leur donnant des conseils simples et l'occasion de les mettre en pratique. Cela donne un sens à leurs efforts et à ceux de l'enseignant, efforts dont l'effet pourrait être gâché par des « erreurs » d'ordre culturel. Il ne s'agit pas d'apprendre à nos étudiants à parler « comme des Français », mais plus modestement à éviter quelques entorses classiques au code culturel français.

### Références

Azra, Jean-Luc, 1999 : « Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées », *Bulletin des treizièmes Rencontres Pédagogiques du Kansai*.

Azra, Jean-Luc, 2001 : « Quelles réalités culturelles se cachent derrière les mots de la leçon ? », *Enseignement du français au Japon*.

Azra, Jean-Luc et Vannieuwenhuysse, Bruno, 1999 : « *Conversations dans la classe* », livre du professeur, Alma Editeur.

Béal, Christine, 2000 : « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? », dans *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Véronique Traverso (Dir.), Presses Universitaires de Lyon.

Benoit, Louis, 2001: « Conversation: production et évaluation », *Bulletin des quinziesmes Rencontres pédagogiques du Kansai*.

Benoit, Louis, 2002: « Une grammaire de la conversation », *Compte-rendu de la 16<sup>e</sup> Journée Pédagogique de Dokkyo*.

Takagi, Keiji, et Vannieuwenhuysse, Bruno, 2001 : « Comment faire face au blocage de la communication / メタ・コミュニケーション(会話を続けるための「会話」) », *La Lettre de « Conversations dans la classe »*, No. 4, novembre.

Vannieuwenhuysse, Bruno, Adachi Hiroaki, Okahiro Kozue, Shimizu Mitsuharu, Tsuji Hideyuki, Uriu Atsuyo, 2002 : “ Les mécanismes qui font que les réponses orales d'étudiants japonais paraissent impersonnelles à des Français : une première exploration basée sur des interviews vidéo ”, 関西学院大学文学部「年報フランス研究 35 号」.