



HAL
open science

Pistes didactiques pour construire une compétence de communication à dimension socioculturelle : le cas d'apprenants débutants de japonais langue étrangère en France

Michiko Nagata

► To cite this version:

Michiko Nagata. Pistes didactiques pour construire une compétence de communication à dimension socioculturelle : le cas d'apprenants débutants de japonais langue étrangère en France. Linguistique. 2011. dumas-00631759

HAL Id: dumas-00631759

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00631759v1>

Submitted on 13 Oct 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Pistes didactiques pour construire une compétence de communication à dimension socioculturelle

Le cas d'apprenants débutants de japonais langue étrangère en France

**Nom : NAGATA
Prénom : Michiko**

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits -

Spécialité ou Parcours : DILIPEM

Sous la direction de Diana-Lee SIMON

Année universitaire 2010-2011

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : NAGATA PRENOM : Michiko

DATE : 18/09/2011

MOTS-CLÉS : didactique des langues, apprentissage du japonais, dimensions socioculturelles, compétences interculturelles, CECR, identité, altérité

RÉSUMÉ

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du japonais langue étrangère en milieu universitaire français. Nos recherches s'appuient sur notre expérience d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD de l'Université Stendhal.

Notre motivation est d'améliorer notre cours de japonais. Une enquête menée auprès des apprenants a déterminé que ceux-ci étaient motivés principalement par la culture japonaise.

Nous avons ensuite étudié les notions de compétences de communication et d'acquisition de ces compétences par les apprenants. Ce qui a mené à notre hypothèse de recherche : la communication en classe revêt des composantes socio-linguistiques et socio-culturelles particulières qui nécessitent un travail didactique et pédagogique d'explicitation.

Nous avons alors mis en place une expérience en filmant deux séances de cours puis transcrit et analysé des extraits du corpus vidéo.

L'analyse a montré que cette question interculturelle ne peut être remise à un niveau supérieur car elle constitue une demande très forte de la part des apprenants et que cette sensibilité est aussi importante que le lexique pour communiquer de manière appropriée dans une situation donnée.

L'enseignant doit surtout être sensibilisé au fait qu'il sera mis à l'épreuve de manière inattendue dans les interactions. Il faut alors être capable de répondre, même de manière partielle, à certaines questions ou de provoquer une discussion visant à favoriser les échanges entre les apprenants.

KEYWORDS : language teaching, Japanese learning, cultural dimensions, intercultural competences, CEFR, identity, otherness

ABSTRACT

Our work is located in the field of teaching Japanese as a foreign language in France, at a tertiary level. Our research is based on our own experience of teaching Japanese to beginners at the LANSAD department of Grenoble University.

Our motivation is to improve our Japanese class. We conducted a preliminary survey which determined that the students were motivated primarily by Japanese culture.

We then studied the concepts of communication competences and acquisition of these competences by learners. This led to our research hypothesis: classroom communication needs specific socio-linguistic and socio-cultural competences that require a didactic and pedagogical work of explanation.

We then set up an experiment by filming two Japanese class sessions, then transcribed and analyzed excerpts from the video corpus.

The analysis showed that this intercultural issue cannot be postponed at a higher learning level because it is a very strong demand from learners and that this sensitivity is as important as the lexicon to communicate appropriately in a given situation.

Teachers must be especially aware of the fact that they will be tested in unexpected ways during the interactions. They should then be able to respond, even partially, on some issues or launch a discussion to promote exchange between learners.

Remerciements

Tout d'abord, je voudrais remercier très sincèrement Madame SIMON pour ses conseils précieux tout au long de la rédaction du mémoire et qui m'a toujours encouragée même et surtout pendant les moments difficiles. J'ai été bien soutenue pendant ces deux années de Master.

Je tiens également à remercier fortement Madame HIGASHI qui m'a tout d'abord donné l'opportunité d'enseigner le japonais alors que j'étais encore étudiante et d'avoir accepté une fois de plus de faire partie de mon jury de soutenance.

Merci également aux étudiants de mes cours qui ont accepté de répondre à mes enquêtes et d'être filmés. Sans leur participation, ce travail n'aurait pas pu avoir lieu.

Enfin, je suis reconnaissante envers mes amis et ma famille qui m'ont aidée moralement de tout près et de loin.

Sommaire

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
INTRODUCTION	9
1 MOTIVATIONS PERSONNELLES	11
1.1 APPRENANTS AVEC DES OBJECTIFS DIFFERENTS	11
1.2 PROBLEMES RENCONTRES	12
1.2.1 <i>Faut-il être poli en classe ?</i>	12
1.2.2 <i>L'enseignant doit-il imposer la politesse ?</i>	12
1.3 ADAPTATION DU CECR POUR LE JAPONAIS	13
2 SITUATION DIDACTIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT DU JAPONAIS A LANSAD	15
2.1 CARACTERISATIONS DE LA SITUATION	15
2.1.1 <i>Présentation de la situation</i>	15
2.1.2 <i>Les apprenants : étudiants</i>	15
2.1.3 <i>L'enseignante : native</i>	16
2.1.4 <i>La langue enseignée : le japonais</i>	16
2.2 INFLUENCES PERIPHERIQUES	16
2.2.1 <i>L'institution : le département LANSAD</i>	16
2.2.2 <i>Le niveau des cours</i>	16
2.2.3 <i>La composition des classes</i>	17
2.2.4 <i>Les horaires</i>	17
3 ENQUETE SUR LES APPRENANTS DE JAPONAIS	19
3.1 PRESENTATION DE L'ENQUETE	19
3.2 CARACTERISATION DES APPRENANTS	19
3.2.1 <i>Établissement d'origine</i>	19
3.2.2 <i>Financement</i>	20
3.2.3 <i>Âge des apprenants</i>	20
3.2.4 <i>Langue maternelle des apprenants</i>	20
3.2.5 <i>Voyage au Japon</i>	21
3.2.6 <i>Contact avec des Japonais</i>	21
3.3 MOTIVATIONS DES APPRENANTS	22
3.3.1 <i>Répartition des motivations</i>	22
3.3.2 <i>Intérêt pour la culture japonaise</i>	22
3.3.3 <i>Motivation pour voyager au Japon</i>	23
3.3.4 <i>Désir de communiquer</i>	23
3.4 DEMANDES DES ETUDIANTS.....	23

Sommaire

3.4.1	<i>Sur la grammaire et la structure de la langue japonaise</i>	23
3.4.2	<i>Sur le japonais familier</i>	24
3.5	ANALYSE DES RESULTATS	24
4	PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE ET CADRE THEORIQUE	27
4.1	PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	27
4.2	CADRE THEORIQUE	27
4.2.1	<i>Quelles sont les compétences nécessaires aux apprenants pour communiquer en langue étrangère ?</i>	28
4.2.2	<i>Comment les apprenants peuvent-ils progresser en langue étrangère ?</i>	29
4.2.3	<i>Pourquoi les apprenants doivent prendre conscience des différences socioculturelles</i>	31
4.2.4	<i>Dans quel environnement ont lieu les situations de communication ?</i>	33
4.3	HYPOTHESE DE RECHERCHE	34
5	METHODOLOGIE DE RECHERCHE	36
5.1	DESCRIPTION DE L'EXPERIENCE	36
5.2	DISPOSITIF TECHNIQUE	36
6	SYSTEME AXIOLOGIQUE DU JAPONAIS	39
6.1	LE LANGAGE HONORIFIQUE JAPONAIS	39
6.1.1	<i>Langages du respect et de l'humilité</i>	39
6.1.2	<i>Identité d'un individu par rapport au groupe</i>	39
6.1.3	<i>Didactisation de l'expression honorifique</i>	40
6.1.4	<i>Schéma sur l'interlocuteur</i>	40
6.1.5	<i>Schéma sur la troisième personne</i>	40
6.1.6	<i>Situation de communication</i>	42
6.2	DESIGNATION DES PERSONNES DANS LES DIALOGUES	42
6.2.1	<i>Utilisation des termes de parenté</i>	42
6.2.2	<i>Désignation de l'interlocuteur : anata (vous)</i>	44
6.3	PRINCIPE DE POLITESSE SUR L'INVITATION	45
6.3.1	<i>Invitation à participer à une action</i>	45
6.3.2	<i>Atténuation sur l'acte de refus</i>	46
7	ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION	47
7.1	PRESENTATION DE L'ANALYSE	47
7.1.1	<i>Conventions de transcription</i>	48
7.1.2	<i>Désignation des interlocuteurs</i>	48
7.2	COMPLEXITE DE TERMES DE PARENTE	48
7.2.1	<i>Description de la séance</i>	48
7.2.2	<i>Situation du cours</i>	48
7.2.3	<i>Extrait 1 : alternance codique</i>	49
7.2.4	<i>Extrait 2 : émergence d'un problème et explication rapide d'une règle socioculturelle</i>	51

Sommaire

7.2.5	<i>Extrait 3 : surprise et curiosité de l'enseignant natif</i>	54
7.2.6	<i>Extrait 4 : irruption des questions de la part des apprenants</i>	55
7.2.7	<i>Extrait 5 : réactions face à la complexité du système axiologique japonais</i>	57
7.2.8	<i>Extrait 6 : l'enseignante doute face à l'évolution de sa propre culture</i>	58
7.3	INCOMPREHENSION ET CONFUSION EMANANT DE REGLES DE FONCTIONNEMENT SOCIAL	60
7.3.1	<i>Description de la séance</i>	60
7.3.2	<i>Situation du cours</i>	60
7.3.3	<i>Extrait 7 : casse-tête sur « anata »</i>	60
7.3.4	<i>Description de la séance</i>	62
7.3.5	<i>Situation du cours</i>	62
7.3.6	<i>Extrait 8 : expression incomplète pour l'apprenant</i>	63
7.3.7	<i>Description de la séance</i>	65
7.3.8	<i>Situation du cours</i>	65
7.3.9	<i>Extrait 9 : les Japonais disent-ils vraiment non ?</i>	65
7.4	STRATEGIES DES APPRENANTS POUR SURMONTER LEURS DIFFICULTES	66
7.4.1	<i>Description de la séance</i>	66
7.4.2	<i>Situation du cours</i>	66
7.4.3	<i>Extrait 10 : oser dire « je sais pas comment on dit »</i>	67
7.4.4	<i>Extrait 11 : recourir à des stratégies de communication</i>	69
7.4.5	<i>Extrait 12 : vérification sur la référence parenté par l'enseignant</i>	70
7.4.6	<i>Situation du cours</i>	71
7.4.7	<i>Extrait 13 : réutiliser une expression abordée plus tôt dans le cours</i>	71
7.4.8	<i>Extrait 14 : demande de l'aide à l'enseignant pour exprimer son avis</i>	73
7.4.9	<i>Extrait 15 : tester ses connaissances</i>	75
7.5	ACTE DE REFUSER POLIMENT EN JAPONAIS	76
7.5.1	<i>Description de la séance</i>	76
7.5.2	<i>Situation du cours</i>	76
7.5.3	<i>Extrait 16 : émergence d'une empathie pour le point de vue des Japonais</i>	76
7.5.4	<i>Extrait 17 : surmonter des stéréotypes pour intérioriser la règle japonaise</i>	77
7.5.5	<i>Extrait 18 : une interprétation radicale peut ouvrir la discussion</i>	78
7.5.6	<i>Extrait 19 : comment agir de manière appropriée</i>	80
7.5.7	<i>Situation du cours</i>	81
7.5.8	<i>Extrait 20 : difficulté de corriger un échec socio-pragmatique</i>	81
8	CONCLUSION DIDACTIQUE	83
8.1	RESUME DES PROBLEMES RENCONTRES	83
8.1.1	<i>Problèmes pour les apprenants</i>	83
8.1.2	<i>Problèmes pour l'enseignant natif</i>	84
8.2	COMMENT AIDER LES APPRENANTS DEBUTANTS (NIVEAU A1) A CONSTRUIRE LEURS COMPETENCES LANGAGIERES ?	87

Sommaire

8.3	QUELS SONT LES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ETRE NECESSAIRES POUR CONSTRUIRE UNE COMPETENCE DE COMMUNICATION EN JAPONAIS LE ?.....	88
8.3.1	<i>Les savoirs</i>	88
8.3.2	<i>Les savoir-faire</i>	88
8.3.3	<i>Les savoir-être</i>	90
8.4	COMMENT L'ENSEIGNANT PEUT-IL AIDER LES APPRENANTS A ACCEDER A CES CONNAISSANCES (SAVOIRS), A DEVELOPPER CES SAVOIR-FAIRE ET A ETRE SENSIBILISES A CES SAVOIR-ETRE ?	91
8.4.1	<i>Ne pas censurer les apprenants</i>	91
8.4.2	<i>Élaborer une tâche suivant une grille de référence</i>	92
8.4.3	<i>Tenter de corriger les erreurs socio-pragmatiques</i>	93
8.4.4	<i>Impliquer les apprenants dans un contexte pluriculturel</i>	94
8.4.5	<i>Placer l'apprenant comme acteur social</i>	94
	CONCLUSION	97
	BIBLIOGRAPHIE	99
	ANNEXE 1 : DESCRIPTION DU COURS DE JAPONAIS AU LANSAD	109
	ANNEXE 2 : ENQUETE SUR L'ETUDE DU JAPONAIS	111
	ANNEXE 3 : DIALOGUES ENTRE FRANÇAIS ET ENTRE JAPONAIS	113
	ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DES EXTRAITS VIDEO	115
	CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION	115
	DÉSIGNATION DES INTERLOCUTEURS.....	115
	VIDÉO VOLUME 1 : MÈRE ET MAMAN	115
	VIDÉO VOLUME 1 : OÙ ÊTES-VOUS ALLÉS LE WEEK-END DERNIER ?	118
	VIDÉO VOLUME 1 : QU'AVEZ-VOUS FAIT À TOKYO ?	120
	VIDÉO VOLUME 2 : ALLONS VOIR UN FILM	121
	VIDÉO VOLUME 2 : EST-CE POLI DE DIRE NON ?	122
	VIDÉO VOLUME 2 : LE CAFÉ N'EST PAS BON	123
	VIDÉO VOLUME 3 : LE DIALOGUE.....	123
	VIDÉO VOLUME 3 : REFUSER POLIMENT	125
	VIDÉO VOLUME 3 : ANATA.....	126
	ANNEXE 5 : VISION GRAPHIQUE DU CADRE THEORIQUE	129

Introduction

La recherche en didactique des langues étrangères a connu récemment une avancée importante en Europe avec la mise au point du Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 2001). Le CECR se situe dans la théorie de l'approche actionnelle. L'usage de la langue n'est pas dissocié des actions accomplies par celui qui est à la fois locuteur et acteur social. La compétence communicative n'est pas cantonnée à la maîtrise de la langue (lexique, grammaire, syntaxe). Les dimensions pragmatiques et socioculturelles de la langue cible doivent être également prises en compte.

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique (enseignement et apprentissage) du japonais langue étrangère en France, en milieu universitaire. Nos recherches s'appuient sur notre expérience professionnelle d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD (langues pour spécialistes d'autres disciplines) de l'Université Stendhal - Grenoble III.

Les avancées du CECR sont prises en compte progressivement dans l'apprentissage des langues européennes. Même si celui-ci a été rédigé dans un cadre européen, ses conclusions peuvent être appliquées à toutes les langues. En ce qui concerne le japonais, les avancées du CECR sont actuellement en cours d'intégration dans l'apprentissage du japonais. La *Japan Foundation* (2010) a publié en mai 2010 un nouveau standard basé sur le CECR. La dimension socioculturelle dans l'enseignement du japonais en France en est donc à ses débuts.

Ayant constaté également lors de nos enseignements que les étudiants rencontrent des difficultés au-delà des aspects linguistiques lorsque des problèmes d'ordre socioculturel émergent, nous souhaitons aborder plus en détails cette problématique dans la suite de ce mémoire.

L'intérêt de notre travail pour le département LANSAD est principalement d'avoir un retour critique sur les formations qu'il propose. 19 langues sont actuellement enseignées dans le département. Certains résultats de nos recherches pourraient s'appliquer à l'enseignement de ces langues et en particulier celles dont les références socioculturelles, éloignées de celles du français, posent un problème similaire au japonais.

Introduction

Les analyses que nous avons effectuées permettront également de dégager les difficultés des apprenants pour trouver de meilleures réponses aux besoins des étudiants et en particulier ceux qui sont intéressés par la culture japonaise.

Enfin, notre motivation personnelle, partant d'un constat effectué dans notre cours d'enseignement du japonais est avant tout de l'améliorer en intégrant entre autres les concepts de compétence communicative et compétence interculturelle issus du CECR.

Après l'exposition de nos motivations personnelles et de la situation didactique pour l'enseignement du japonais au LANSAD, nous continuerons par une enquête de caractérisation des apprenants. Puis nous aborderons notre problématique de recherche avec le cadre théorique nécessaire à notre analyse et l'hypothèse de recherche que nous voulons vérifier. Par la suite, nous présenterons la méthodologie de recherche choisie puis expliquerons certains détails du système axiologique du japonais afin de mieux comprendre les interactions analysées. Enfin, nous analyserons les dialogues issus des interactions de notre corpus puis clarifierons les pistes abordées dans une conclusion didactique. Nous terminerons en résumant les principales découvertes et proposerons quelques perspectives de recherche déclenchées par ce travail.

1 Motivations personnelles

Enseignant le japonais depuis sept ans en France, je suis en recherche de moyens pour prendre du recul sur mon travail et améliorer mes cours. C'est pourquoi j'ai décidé de reprendre des études en master de didactique des langues afin d'enrichir ma pratique avec des apports théoriques.

Lors de mes enseignements, j'ai rencontré certains problèmes concernant principalement la dimension socioculturelle de l'apprentissage d'une langue. Je souhaite donc aborder ces problèmes dans ce mémoire afin de trouver des solutions pour améliorer mon cours avec pour objectif que les apprenants deviennent des acteurs sociaux, ouverts à l'interculturalité et à l'altérité.

1.1 Apprenants avec des objectifs différents

J'enseigne le japonais en milieu universitaire depuis deux ans. Mes expériences précédentes d'enseignement se sont déroulées en entreprise ou en formation continue. Dans le cas de l'entreprise, l'objectif de formation était clair. Celui-ci était établi par les apprenants qui vont souvent au Japon pour des missions professionnelles. Ils ont donc besoin de maîtriser le japonais pour se débrouiller de leurs voyages au Japon et tenir une bonne relation avec les fournisseurs japonais. Dans cette situation, les apprenants accueillent positivement le fait d'apprendre le japonais poli, et les règles socioculturelles pour qu'ils puissent communiquer plus facilement avec les Japonais.

Les apprenants des cours de LANSAD ont des objectifs différents à la fois du public auquel j'avais enseigné auparavant mais également les uns des autres. Par rapport aux formations en entreprise, les objectifs d'apprentissage du japonais sont plus variés en milieu universitaire. Les étudiants veulent apprendre le japonais familier pour communiquer avec les Japonais de leur générations, ils veulent effectuer des stages, voyager au Japon, etc.

Les apprenants montrent généralement un fort intérêt pour la culture japonaise. Comment peut-on répondre à leurs besoins et intégrer leurs demandes ?

1.2 Problèmes rencontrés

1.2.1 Faut-il être poli en classe ?

Lors du premier cours de LANSAD, j'ai constaté que les étudiants connaissent déjà quelques expressions. Par exemple, lorsque j'ai posé la question « comment dit-on *je* en japonais ? », j'ai eu des réponses comme *ore* et *boku*. Je leur ai expliqué que ce sont des expressions vulgaires et familières, alors que dans le cours c'est le niveau de politesse standard comme dans le manuel « Parlons japonais » qui est enseigné. J'ai perçu une baisse de moral chez les étudiants qui n'osaient plus parler car ce qu'ils connaissent déjà ne correspond pas à ce qui est prévu d'enseigner avec le manuel.

Je me suis également demandée en observant les étudiants qui pratiquent entre eux les salutations de première rencontre apprises en cours s'il fallait nécessairement enseigner le japonais poli car même les étudiants japonais entre eux ne l'utilisent pas. Ce phénomène me rappelle ma propre expérience de l'apprentissage du français langue étrangère à l'université au Japon en étant non spécialiste du français. Nous avons appris des formules de salutation comme « Bonjour, comment allez-vous ? » et lors de mon premier séjour linguistique en France la rencontre se faisait souvent entre étudiants et le déroulement des salutations était bien différent : « salut ! », avec en plus, l'habitude de faire des bises, ce qui n'avait jamais été traité dans le cours de français !

Le manuel « Parlons japonais » précise d'ailleurs p. 34 qu'« on utilise la forme polie avec des interlocuteurs peu familiers ou supérieurs dans la hiérarchie (âge, statut, etc.) ».

D'autre part, au cours de la pré-enquête que nous avons réalisée auprès des apprenants de LANSAD, une étudiante a demandé «[...] pourquoi pas quelques cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) ».

1.2.2 L'enseignant doit-il imposer la politesse ?

Faut-il imposer que les apprenants appellent l'enseignant avec respect comme au Japon : « Je suis *kyoushi* (enseignant, nom de métier) mais appelez-moi *sensei* (professeur, maître mais il y a une notion de politesse) » ? Il est curieux de noter que dans les cours de japonais habituels, la notion de politesse n'est pas une chose sur laquelle on insiste.

Nous avons remarqué que certains étudiants parlaient de leur enseignant sans manifester de politesse : « watashi no kyoushi wa michiko-san desu » [mon enseignante est Michiko].

Si les étudiants n'ont pas cette notion de hiérarchie supérieure envers les enseignants, est-ce le rôle de l'enseignant d'imposer cette notion aux étudiants dans le cours de langue ? Et l'enseignant de son côté préfère peut-être créer une ambiance plus amicale pour que les apprenants puissent parler plus facilement.

1.3 Adaptation du CECR pour le japonais

En cours d'année d'étude, nous avons étudié le CECR (Conseil de l'Europe, 2001), et les concepts abordés nous semblaient très intéressants, notamment celui de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux :

« En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité (CECR p. 9). »

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront (p. 9). »

« La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (p. 15). »

À la différence des ingénieurs en entreprise qui ont des contacts directs avec le Japon, les étudiants n'ont en général que des contacts indirects et en réception avec le Japon (dessins animés, mangas). Dès lors, se pose la question de la création d'une ambiance d'apprentissage pour que les étudiants agissent en tant qu'acteurs sociaux. Cela constituerait une première étape pour établir un lien avec la société cible en utilisant l'apprentissage du japonais comme vecteur.

Toutes mes impressions sur la pratique de l'enseignement m'ont motivée pour élaborer ce mémoire en observant mes propre cours. Dans la prochaine partie, nous allons d'abord examiner la situation didactique au cœur de notre recherche.

2 Situation didactique pour l'enseignement du japonais à LANSAD

2.1 Caractérisations de la situation

Afin de mieux situer le contexte d'enseignement étudié dans notre analyse, nous montrons ici la situation didactique correspondante.

2.1.1 Présentation de la situation

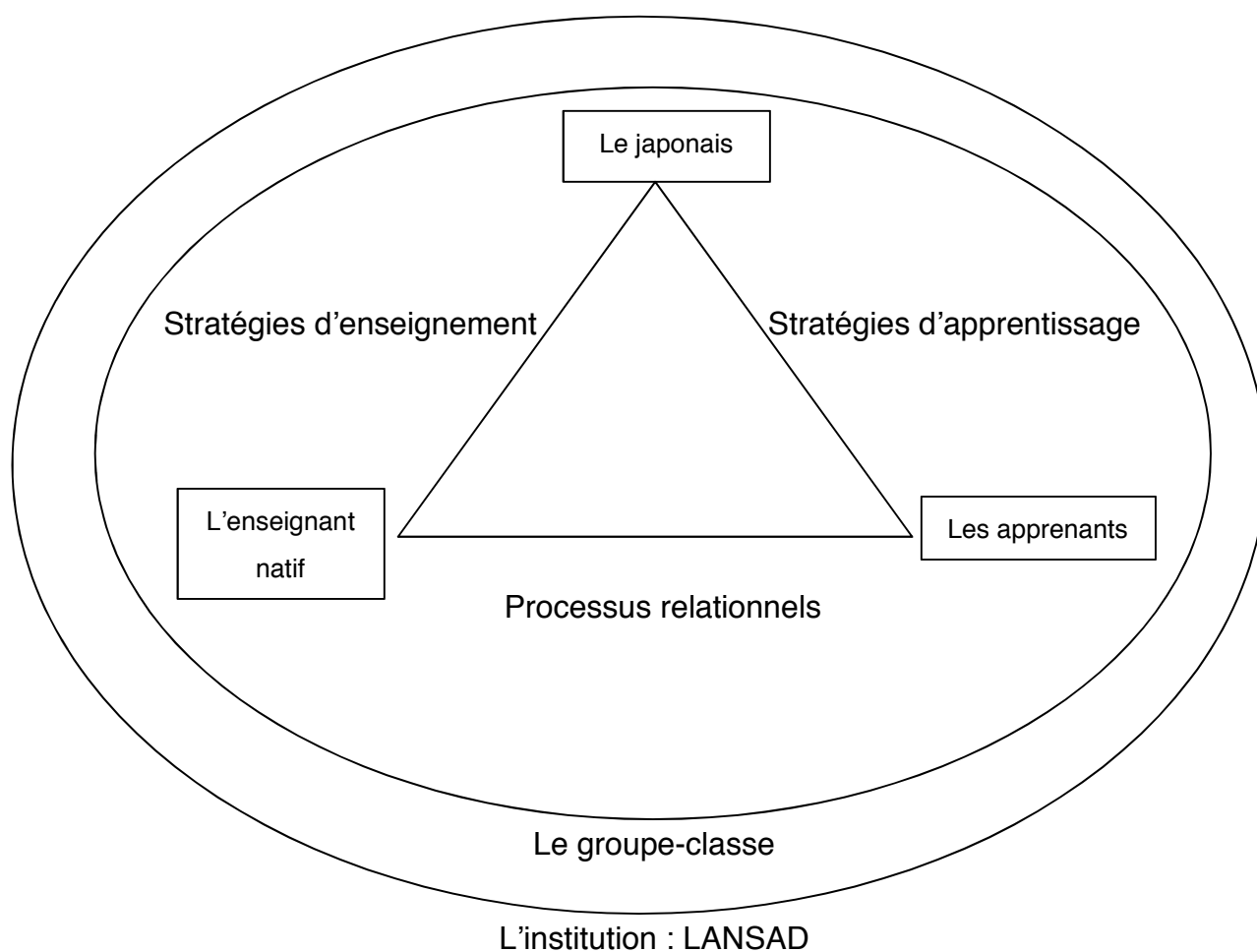


Figure 1 : triangle didactique pour l'enseignement du japonais à LANSAD

2.1.2 Les apprenants : étudiants

Les apprenants sont des étudiants de 17 à 35 ans des quatre universités grenobloises ayant choisi le japonais comme option. Le cours était financé soit par leur établissement d'origine dans le cadre d'une option obligatoire dans leur cursus, soit par eux-mêmes au tarif de 76,5 euros/semestre. La pré-enquête qui suivra cette partie détaille les caractéristiques de ces apprenants.

2.1.3 L'enseignante : native

L'enseignante est native de la langue japonaise. Mais il faut noter qu'elle vit depuis 7 ans en France. Elle a une expérience de 6 ans d'enseignement du japonais en France. Elle parle français, c'est la raison pour laquelle elle peut expliquer des notions élaborées en français, c'est pour cela que les étudiants peuvent lui poser des questions. Le niveau de français n'est pas le même que celui des apprenants. Les explications peuvent être limitées car la langue et les règles socioculturelles sont intériorisées.

2.1.4 La langue enseignée : le japonais

Cette situation a été décrite par Sunaga (2008) dans son mémoire de Master 2.

Dabène (1994 : 37) classe le contexte linguistique selon le milieu exolingue et le milieu endolingue. Le milieu endolingue est la situation où la langue cible est utilisée et parlée dans la société. L'apprentissage du japonais au Japon serait un apprentissage en milieu endolingue. Dans le milieu exolingue, la langue étudiée n'est pas utilisée dans la vie de tous les jours, comme c'est le cas, par exemple, pour l'apprentissage du japonais en France. L'enseignement du japonais au LANSAD se déroule donc en milieu exolingue.

2.2 Influences périphériques

2.2.1 L'institution : le département LANSAD

Le département LANSAD de l'université Stendhal propose des formations en 19 langues principalement en direction des publics étudiants du site universitaire grenoblois.

2.2.2 Le niveau des cours

Les cours sont organisés en groupes de niveaux, selon la classification du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ; La classe étudiée pour nos recherches est de niveau introductif, A1.1. par rapport au CECR, le cours A.1 est divisé en deux niveaux : A1.1 et A1.2.

2.2.3 La composition des classes

Le tableau 1 présente le nombre d'étudiants inscrits des groupes étudiés lors de notre expérience :

Séance	Semestre 1	Semestre 2
Lundi 18h-20h	26	22
Mardi 18h-20h	25	19

Tableau 1 : composition des groupes d'apprenants

2.2.4 Les horaires

Chaque semestre est composé de 24 heures de cours (soit 48 h sur l'année).

Les séances ont lieu une fois par semaine de 18 h à 20 h pour l'année 2009-2010 et durent deux heures.

Afin de mieux comprendre les attentes des apprenants et permettre de les caractériser, nous allons résumer dans la prochaine partie les résultats issus de notre enquête effectuée auprès de nos étudiants apprenants de ces cours de LANSAD.

3 Enquête sur les apprenants de japonais

Nous montrons le résultat de l'enquête sur les apprenants afin de caractériser leur profils plus en détails ainsi que leurs motivations et leur demandes sur le cours.

3.1 Présentation de l'enquête

Notre enquête a été réalisée auprès de nos étudiants du cours de japonais débutants de LANSAD, niveau A1.1. Elle a été lancée sur le Web le 6 novembre 2009, après 8h de cours sur les 24h que compte le 1^{er} semestre. Nous avons collecté les résultats le 9 décembre.

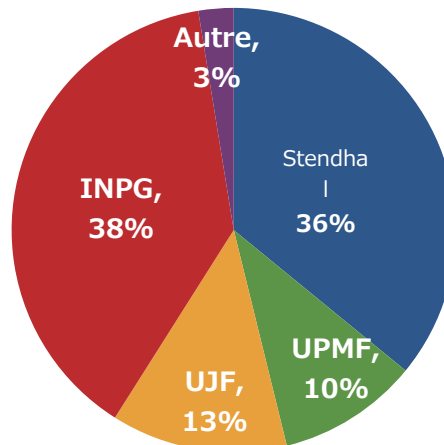
L'enquête concernait 26 inscrits au cours du lundi soir et 25 inscrits au cours du mardi soir. Sur un total de 51 inscrits, nous avons eu 40 réponses.

3.2 Caractérisation des apprenants

3.2.1 Établissement d'origine

	Université
Stendhal	14
UPMF	4
UJF	5
INPG	15
Autre	1

Université



Nous pouvons constater que la provenance des étudiants est plutôt hétérogène. D'autre part, les établissements scientifiques concernent plus de la moitié des étudiants.

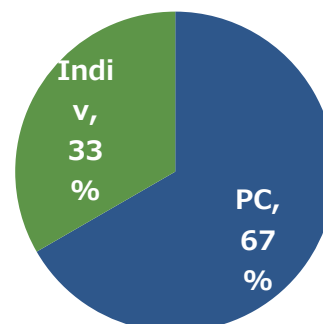
3.2.2 Financement

	Payement
PC	26
Indiv	13

PC = prise en charge par l'établissement

Indiv = paiement individuel (76,5 euros par semestre)

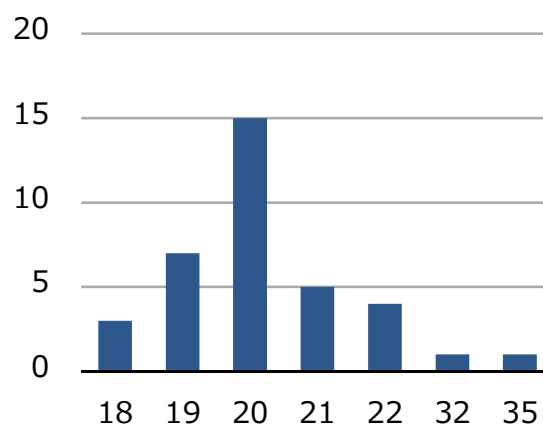
Financement



3.2.3 Âge des apprenants

	Âge
18	3
19	7
20	15
21	5
22	4
32	1
35	1

Âge

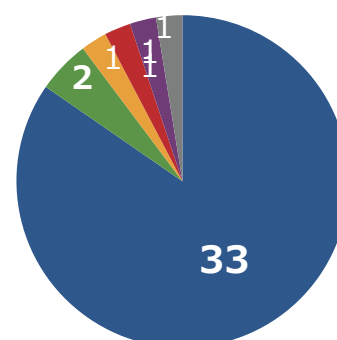


3.2.4 Langue maternelle des apprenants

Langue maternelle	
Français	33
Arabe	2
Anglais	1
Chinois	1
Portugais	1
Wolof	1

Langue maternelle

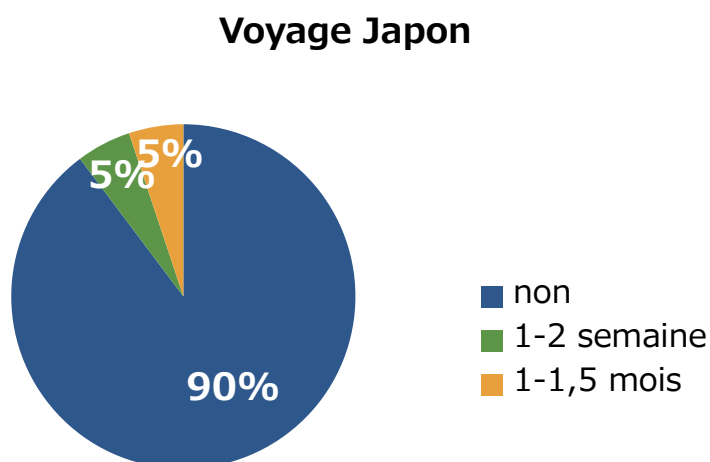
- Français
- Arabe
- Anglais
- Chinois
- Portugais
- Wolof



3.2.5 Voyage au Japon

Êtes-vous déjà allé(e) au Japon? Combien de fois, Combien de temps ?

Voyage au Japon	
non	35
1-2 semaine	2
1-1,5 mois	2

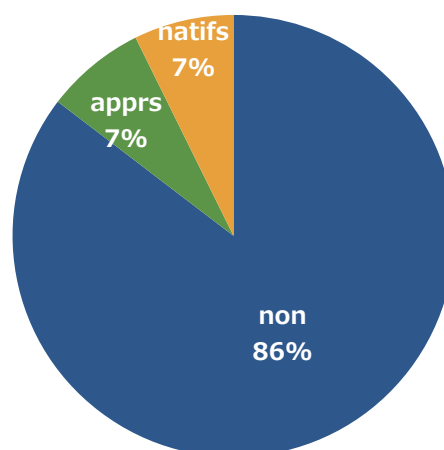


3.2.6 Contact avec des Japonais

Avez-vous l'occasion de parler japonais avec quelqu'un quotidiennement ?

Parler japonais	
non	35
apprenants	3
natifs	3

Parler japonais



Seuls 7% des étudiants ont des contacts avec un natif. Cela montre que nous sommes en milieu majoritairement exolingue.

*Pour pouvoir lire des sites web, actualités sur les stars, pouvoir me renseigner plus précisément sur la culture japonaise (cérémonie du thé, etc.) suivre l'actualité (politique, débat, autres...

3.3.3 Motivation pour voyager au Japon

23 étudiants sur 40 sont intéressés à partir au Japon, ce que nous considérons comme un intérêt indirect pour la culture japonaise :

*afin de pouvoir potentiellement vivre au Japon.

*Envie de partir en stage au Japon.

*Partir au Japon pendant un semestre l'année prochaine ou dans 2 ans !

*J'aimerais beaucoup partir au Japon pour une longue période, et peut-être ensuite y habiter.

*je désires plus tard y voyager et peut être y habiter.

*J'aimerais également voyager encore au Japon, et pourquoi pas pouvoir y travailler un peu.

*de pouvoir partir m'y installer!!Sinon pouvoir y aller chaque année.

*j'aimerais pouvoir partir une année à l'université de WASEDA l'année prochaine (2010-2011) dans le cadre de ma *première année de Master à l'IEP.

3.3.4 Désir de communiquer

3 étudiants sur 40 citent leur désir de communiquer en japonais comme motivation :

*Aller au japon: parler à des japonais.

*en allant au Japon et ne comprenant que la moitié des phrases, j'ai décidé de prendre des cours pour pouvoir répondre autrement qu'en anglais.

*tenir une bonne conversation avec un japonais.

3.4 Demandes des étudiants

3.4.1 Sur la grammaire et la structure de la langue japonaise

*Voir la grammaire, la conjugaison et du vocabulaire pour pouvoir comprendre les anime, ou ce qu'on pourrait me dire au Japon ^^ .

*beaucoup d'oral (c'est déjà le cas) de l'écrit et de la lecture grammaire...

*J'aimerais bien que vous pensiez à transcrire au tableau les hirraganas en API ainsi que la traduction des mots pour nous permettre de prendre des notes.

*Poser toutes les bases grammaticales Nous fournir une large liste de vocabulaire.

*Peut être un peu plus de temps à expliquer le fonctionnement de la langue, le cours est trop rapide.

*Eclaircissement de la méthodologie des structures des phrases.

*plus de structures pour parler (verbes, vocabulaire, ...).

*Pratiquer de la lecture à voix haute, plus de vocabulaire, apprendre des kanjis de base au fur et à mesure.

3.4.2 Sur le japonais familier

*Des cours portant sur la vie quotidienne, pourquoi pas quelque cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) car de nos jours, une conversation courante serait peut être plus utilisée et utile. Surtout de la présentation, du langage qu'on pourrait utiliser pour tenir une bonne conversation avec un Japonais.

3.5 Analyse des résultats

Les étudiants apprennent le japonais au LANSAD, le département des langues pour non spécialistes. De fait, l'apprentissage du japonais n'est pas la spécialité des apprenants. Leurs spécialités sont diverses car ils proviennent des toutes les universités du bassin grenoblois. Le nombre d'heures de cours par an est de 48 h, en plus de leur étude de spécialité. Ils n'ont donc pas beaucoup de temps à consacrer à l'apprentissage du japonais.

Il s'agit de Japonais langue étrangère, donc le milieu est exolingue L'enquête nous montre effectivement que seuls 7% des étudiants ont des occasions de parler avec un natif. De ce fait, Cela nous montre que les opportunités de parler en langue cible (output) sont limitées. Pour la plupart des étudiants, seule le cours le permettra.

L'analyse des résultats montre que les étudiants s'intéressent fortement à la culture japonaise. Les étudiants sont passionnés ou fascinés par la culture japonaise précisément. Ils veulent voyager, effectuer

des stages ou travailler au Japon. Ils ont envie de communiquer avec des Japonais. Tous ces éléments sont moteurs de leur motivation d'apprentissage du japonais.

D'autre part, les apprenants veulent aussi un enseignement de la grammaire et de la structure avec des traductions. Nous remarquons que les apprenants sont déstabilisés, et cherchent des repères pour survivre dans le cours. Enfin ces repères sont peut-être liés à un décalage avec le type d'enseignement que les apprenants ont reçu dans leur scolarité antérieure.

4 Problématique de recherche et cadre théorique

Comme nous l'avons vu dans l'enquête, le groupe d'apprenants est constitué d'étudiants de niveau débutant A11, d'origines diverses, les Français étant majoritaires. Ils apprennent la langue japonaise, une langue étrangère très éloignée linguistiquement, culturellement, géographiquement des langues européennes avec lesquelles ils sont déjà familiarisés.

L'enseignante est elle-même native de la langue japonaise. Les relations enseignante-apprenants sont de ce fait caractérisées par une dimension interculturelle.

En effet, pour le niveau débutant, les écarts culturels que représentent les langues source et cible et la situation d'apprentissage en milieu exolingue appellent des approches spécifiques. Par exemple certaines notions japonaises ne sont pas traduisibles directement en français. Dans le cas de « *ittekimasu* » qui se traduit littéralement par « je m'en vais » mais ne s'utilise que lorsqu'on sort d'un endroit dans lequel le locuteur se sent appartenir (maison, entreprise, etc.). L'usage est donc particulier car les apprenants ne le connaissent pas forcément. Cela mérite donc certaines explications. L'apprentissage des notions purement linguistiques n'est donc pas suffisant. Ces approches spécifiques sont nous semble-t-il à définir à travers une recherche qui en analyserait les différents paramètres.

4.1 Problématique de recherche

L'expérience empirique d'enseignement à ce type public durant ces deux dernières années indique clairement qu'il est difficile pour ce public débutant d'apprendre à communiquer en japonais uniquement en communiquant et qu'une démarche didactique inspirée des approches communicatives ne semble pas suffire pour que les apprenants développent leurs capacités de communication. La question didactique au cœur de cette recherche est celle de savoir comment aider les apprenants débutants (niveau A1) à construire leurs compétences langagières ?

1) Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour construire une compétence de communication en japonais LE ?

2) Comment l'enseignant peut-il aider les apprenants à accéder à ces connaissances (savoirs), à développer ces savoir-faire et à être sensibilisés à ces savoir-être ?

4.2 Cadre théorique

Pour répondre à cette problématique, nous avons choisi de clarifier le sujet en répondant à une série de quatre questions de base de manière à simplifier le problème posé (voir l'annexe 5 pour une vision graphique du cadre théorique) :

- quoi : quelles sont les compétences nécessaires aux apprenants pour communiquer en langue étrangère ;

- comment : comment doivent-ils faire pour développer leurs compétences et comment l'enseignant peut les aider ;
- où : dans quel environnement ont lieu les situations de communication ;
- pourquoi : pourquoi les apprenants ont-ils besoin de prendre conscience de la dimension socio-culturelle des situations de communication.

Le but de ce cadre théorique est de nous donner les éléments nécessaires pour analyser notre corpus vidéo de cours de japonais LE débutant. Nous avons choisi d'élucider un certain nombre de concepts théoriques indispensables à l'analyse. Nous continuerons au-delà de ce cadrage théorique et nous ferons appel à certains auteurs lors de l'analyse des séquences filmées des cours.

4.2.1 Quelles sont les compétences nécessaires aux apprenants pour communiquer en langue étrangère ?

Que doivent prendre en compte les apprenants de LE japonais pour agir de manière appropriée dans une situation donnée de communication en LE ?

4.2.1.1 La compétence de communication

Nous allons d'abord voir une première définition sur la compétence de communication issue des recherches en ethnographie de la communication qui envisage la parole dans son contexte.

Hymes (1984 : 47) définit la compétence de communication ainsi :

" les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence des deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ".

Hymes critique « la théorie de l'usage linguistique - la théorie de la performance » proposée par Chomsky (1965 : 9) en insistant sur le fait que la compétence de communication est formée non seulement des connaissances linguistiques (la grammaire) mais aussi de capacités d'utilisation de ces connaissances d'une façon appropriée en fonction du contexte social.

4.2.1.2 Le système axiologique

Nous aurons besoin pour notre étude d'une conception sociale du fonctionnement de la communication pour un locuteur donné. À ce titre nous nous appuyerons sur Dabène (1987 : 21) qui introduit la notion de système axiologique :

[...] ce qui est bien souvent à l'origine des malentendus, ce sont des divergences profondes quant au but même des échanges : il va de soi, pour un locuteur européen, qu'une interaction doit déboucher sur une conclusion précise, aussi proche que possible de son point de vue initial [...] Pour un locuteur japonais en revanche, en fonction de la règle de convergence émotionnelle, on s'efforcera d'éliminer du dialogue tout ce qui peut apparaître comme cause de conflit [...] les véritables problèmes se situent en amont du niveau des analyses existantes, parce qu'ils constituent, en fait, l'émergence du système de valeurs sous-jacent à une société. Ce système axiologique, que nous définirons, de façon assez vague, comme l'ensemble des valeurs et des règles non écrites qui font l'objet d'un

consensus au sein d'une société, délimite dans chaque groupe les frontières qui séparent ce qui est considéré comme souhaitable de ce qui est licite ou toléré.

Cela montre qu'il ne suffit pas d'apprendre le lexique, la grammaire ou la structure des phrases d'une langue pour pouvoir communiquer dans cette langue. L'enseignant doit également transmettre une sensibilité au système axiologique de la société qui utilise cette langue. D'autre part, même si les apprenants s'expriment sans erreurs de syntaxe, les phrases ne sont pas pour autant appropriées à la situation. Par exemple, « anata no namae wa nan desuka » est syntaxiquement correct et se traduit littéralement par « quel est votre nom ? » mais il n'est pas possible d'utiliser « anata » [vous] lorsqu'on s'adresse à une personne de niveau hiérarchique supérieur (l'enseignant dans notre cas).

4.2.1.3 La compétence de communication en didactique des langues

Après Hymes, la notion de compétence de communication a été citée dans les recherches en didactique des langues, puis redéfinie et précisée par de plusieurs auteurs.

Canale et Swain (1980) reconnaissent quatre sous-compétences dans la compétence de communication : grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. Selon eux, la compétence sociolinguistique inclut une compétence socioculturelle (la connaissance des règles sociales dans un groupe donné) et une compétence discursive (cohésion et organisation rhétorique du discours). La compétence stratégique est définie comme l'ensemble des stratégies de communication qui permettent de compenser les difficultés de la communication. Ces stratégies peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique.

Nous allons ensuite voir comment les apprenants peuvent développer ces compétences et comment l'enseignant peut les aider.

4.2.2 Comment les apprenants peuvent-ils progresser en langue étrangère ?

Dans ce domaine, les recherches précédentes sur l'acquisition des langues étrangères ont abouti au rôle de la prise de conscience ou conscientisation des apprenants de langue par rapport à leurs propres connaissances linguistiques et pragmatiques. Quelle méthode d'enseignement implicite ou explicite est la plus efficace pour faire progresser les apprenants dans leur acquisition de LE ?

4.2.2.1 Position de non-interface développée par Krashen

Krashen (1985) a ouvert une discussion en introduisant la position de non-interface dans le domaine de l'acquisition des langues. Il formule l'hypothèse selon laquelle il y a deux systèmes qui fonctionnent dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'un est le système acquis (acquisition) et l'autre le système appris (learning) et il n'y a pas d'interface entre les deux systèmes.

Selon lui, la langue maternelle s'acquiert implicitement, naturellement et inconsciemment, la langue seconde s'apprend explicitement, et consciemment.

4.2.2.2 Position intermédiaire par Ellis

Ellis explique que l'instruction formelle fonctionne comme élément facilitateur de l'acquisition de la langue étrangère dans le sens où elle permet d'attirer l'attention de l'élève sur la distance, le décalage qui peut exister entre les structures de son interlangue et celles de la langue-cible, laquelle prise de conscience lui permettrait de modifier les structures qui en ont besoin.

The essential claim of the facilitative position is that although formal instruction is not necessary to acquire an L2, it helps learning, in particular by speeding up the process of 'natural' acquisition (ELLIS, R., 1994, p. 654).

In other words, instruction does not enable learners to fully acquire what is taught when it is taught, but prepares the way for its subsequent acquisition. As GASS puts it, instruction 'triggers the initial stages in what eventually results in grammar restructuring'. Instruction works by helping learners to pay selective attention to form and form-meaning connections in the input. It provides learners with tools that help them to recognize those features in their interlanguages which are in need of modifications. (ELLIS, R., 1994, p. 656)

4.2.2.3 Hypothèse de conscientisation développée par Schmidt

La discussion sur la position de non-interface a éclairé la notion de conscience dans l'apprentissage des langues. Nous nous sommes donc intéressée à l'hypothèse de conscientisation ou noticing hypothesis. Schmidt (1990, 1995, 2001) définit la noticing hypothesis ainsi :

Intake is that part of the input that the learner notices (Schmidt 1990 : 139).

The noticing hypothesis claims that awareness at the point of learning (Time 1) is required for all learning (Schmidt 1995 : 27).

SLA is largely driven by what learners pay attention to and notice in target language input and what they understand the significance of noticed input to be (Schmidt 2001: 3-4).

Il dit que la prise de conscience est une étape nécessaire de l'acquisition. Pour qu'il y ait acquisition d'une forme linguistique, il est nécessaire de la repérer et de prendre conscience du fonctionnement de cette forme qui est dans l'input de l'apprenant.

Pour acquérir des compétences pragmatiques en LE, Schmidt dit aussi qu'il est nécessaire de porter attention au contexte :

For the learning of pragmatics in a second language, attention to linguistic form, functional meaning, and the relevant contextual features is required (Schmidt, 1993 : 35).

Schmidt et Frota (1986) ont effectué une étude de cas en analysant le propre apprentissage du portugais par Schmidt. Celui-ci a enregistré ses interactions avec un natif. Le résultat est que Schmidt ne produisait pas de forme linguistique qui n'est pas dans son interlangue. Les formes linguistiques qu'il a utilisées sont des formes qu'il a reconnues au préalable lorsque d'autres personnes lui parlaient portugais. Ensuite, Schmidt entendait certaines formes mais sans les remarquer, sans avoir de « noticing » sur ces formes. C'est seulement lorsqu'il a appris des formes durant les classes de langue qu'il les a comprises et qu'il a pu ensuite commencer à les utiliser.

Cela prouve que les échanges et explications du cours de langue peuvent aider à faire remarquer les formes linguistiques aux apprenants. Celles-ci peuvent guider les apprenants qu'ils portent leur attention sur les formes linguistiques.

4.2.3 Pourquoi les apprenants doivent prendre conscience des différences socioculturelles

La société actuelle, de plus en plus mondialisée, induit une forte augmentation de la mixité sociale. La société est donc en demande d'individus capables de gérer au mieux cette mixité. Le CECR reflète ce point de vue en expliquant qu'il faut considérer l'apprenant comme un acteur social.

4.2.3.1 Notion de conscience interculturelle

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001) introduit la notion de conscience interculturelle pour expliquer que lorsqu'une personne apprend une deuxième langue, elle porte toujours en elle les références à sa culture d'origine.

Le CECR (2001) présente la notion de conscience interculturelle de la façon suivante :

On doit cependant apporter une modification importante. L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles (p. 40).

Il évoque également une prise de conscience interculturelle :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux (p. 83).

Pfizenmaier (2005 : 29) résume la notion de «conscience interculturelle» à ces trois points qui seront pertinents pour notre analyse :

- s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles,
- acquérir une capacité de médiation,
- développer une personnalité plus riche et plus complexe.

4.2.3.2 Le modèle de compétences interculturelles

Byram et al. (2009) a rédigé une « Autobiographie de Rencontres Interculturelles » pour amener les enseignants de langue à « encourager les élèves à exercer un jugement critique et autonome y compris à porter un regard critique sur leurs propres réactions et attitudes face à d'autres cultures » (section 5.3, paragraphe 152).

Le modèle de compétences interculturelles comprend les quatre éléments suivants :

- **Connaissances et compétences** : avoir des connaissances sur les autres : connaître des faits sur les personnes qu'on rencontre, et savoir pourquoi elles sont ce qu'elles sont et comment elles le sont devenues ; prendre conscience des présupposés, des idées préconçues, des stéréotypes et des préjugés qui sont les nôtres.
- **Comportement** : adapter son comportement à de nouvelles situations et aux autres ; être sensible aux formes de communication.
- **Attitudes et sentiments** : être capable d'adopter le point de vue de quelqu'un d'autre, d'imaginer ses pensées et ses sentiments ; identifier les émotions positives et négatives et les relier aux attitudes et aux connaissances.
- **Action** : par suite de tout cela, vouloir et pouvoir s'associer à d'autres pour faire changer les choses dans le bon sens (p. 7).

Ce modèle apporte une proposition objective, concrète et détaillée pour faire face à un grand nombre de problèmes actuels de nos sociétés provenant des stéréotypes et de préjugés.

Par la suite, nous prévoyons d'utiliser cette liste de critères comme référentiel pour analyser les réactions des apprenants.

4.2.3.3 Le processus d'interculturalisation

Blanchet et Coste (2010) proposent une typologie du processus d'interculturalisation autour de quatre pôles :

- **Le contact interculturel** : prise de conscience de l'existence de personnes « alteritaires » (utilisant d'autres ressources linguistiques et culturelles) sans relations (sans interactions, sans dialogues, autres qu'extrêmement ponctuels).
- **La rencontre interculturelle** : relations sociales régulières avec des personnes « alteritaires » qui conduisent soit à une occultation de l'altérité (divergence : ignorance de la relativité des systèmes culturels, ethnocentrisme, assimilationnisme), soit (convergence) à une décentration, à une prise de conscience de la relativité des systèmes culturels, à une intégration progressive des repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel.
- **Le syncrétisme interculturel** : la rencontre avec des personnes « alteritaires » conduit à une appropriation des repères et de ressources culturels (linguistiques inclus) sous la forme d'une juxtaposition peu maîtrisée, éventuellement insécurisée, éventuellement contradictoire, d'où notamment des retours vers le stéréotype ou vers des divergences.
- **La synthèse interculturelle** : articulation consciente assumée en une identité culturelle et linguistique « hybride » ou « métissée » de la pluralité de son propre système interprétatif (répertoire pluriculturel et plurilinguistique), et donc de la légitimité des pluralités portées par toute altérité. D'où une capacité accrue de vigilance et de remédiation aux malentendus interculturels.

Notre objectif est de tester si cette typologie du processus d'interculturalisation peut être un outil intéressant pour un travail de réflexion qui permettrait d'aider les apprenants à développer cette sensibilité à l'altérité et les encourager à exercer un jugement critique et autonome.

4.2.4 Dans quel environnement ont lieu les situations de communication ?

Notre analyse portera sur des interactions entre des apprenants et un enseignant natif dans un cours de japonais langue étrangère en France. Le milieu est donc exolingue. Notre environnement se caractérise donc selon le schéma défini par De Pietro (1988 : 72) cité par Matthey (1993 : 67) par une situation bilingue-exolingue où les participants prennent en compte eux-mêmes les divergences codiques et mettent en œuvre des stratégies diverses pour les réduire en ayant éventuellement recours aux deux langues.

La particularité du corpus analysé est que les situations de communication sont bilingues voire même plurilingues dans la mesure où les apprenants ont recours à leurs connaissances linguistiques soit de leur langue maternelle L1 soit d'autres langues connues pour comprendre la langue cible, le japonais.

4.2.4.1 La conversation exolingue

Matthey (1993 : 71) explique que la conversation exolingue génère une asymétrie linguistique car les participants n'ont pas le même niveau dans les langues en présence. Dans notre contexte, les apprenants de japonais doivent se focaliser autant sur le code que sur le contenu. D'autre part, il existe également une autre asymétrie qui provient de la différence de rôle entre les apprenants et l'enseignant. Cela conduit aux interrogations liées à la transmission des savoirs.

Pour De Pietro, Matthey et Py (1989), « la conversation exolingue contient des séquences où viennent se concentrer les divers processus centraux de l'acquisition... des séquences potentiellement acquisitionnelles », qu'ils se proposent d'identifier et de décrire de sorte à « mieux comprendre comment on apprend en communiquant ».

4.2.4.2 Les séquences potentiellement acquisitionnelles

Matthey (1993 : 73) cite la définition de la notion de séquences potentiellement acquisitionnelles par Py (1990) ainsi :

[Les SPA sont] « ces séquences [qui] articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration, par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration, par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable » (Py 1990 : 83).

Dans notre situation, les apprenants essaient de construire leurs compétences en japonais pendant le cours en posant des questions entre pairs, ce qui constitue un mécanisme d'étayage, et bien sûr directement à l'enseignant.

4.2.4.3 Le contrat didactique

Le terme de contrat didactique, introduit également par De Pietro, Matthey et Py (1989), est utilisé pour mettre en évidence une situation particulière de la communication exolingue dans laquelle « le natif peut, et même doit, transmettre ses connaissances linguistiques, l'allogotte quant à lui se doit de manifester qu'il prend en compte les connaissances que le natif lui transmet ».

Le contrat didactique remet en cause l'hypothèse formulée par Krashen (1985) selon laquelle il n'y a pas d'interface entre le processus d'acquisition et celui d'apprentissage. Le contrat didactique est donc un premier pas vers l'articulation de ces deux processus.

Nous avons également démontré dans notre mémoire de Master 1 (Nagata 2010) que l'enseignant doit passer un contrat d'apprentissage avec les étudiants en privilégiant le japonais pour la conversation et en réservant le français pour les questions méta-linguistiques et méta-culturelles. L'enseignant doit également avoir préparé au préalable des explications sur les notions socioculturelles importantes de façon à pouvoir répondre de manière adéquate sur le vif aux questions émergentes des étudiants.

4.3 Hypothèse de recherche

L'objectif de cette recherche est de tenter de faire émerger les dimensions spécifiques de la communication dans la situation didactique.

Nous faisons l'hypothèse que la communication entre un enseignant japonais et des apprenants de japonais langue étrangère :

1. revêt des composantes socio-linguistiques et socio-culturelles particulières et que
2. celles-ci nécessitent un travail didactique et pédagogique d'explicitation ;
3. le travail d'explicitation implique
 - pour l'enseignant de formuler des explications d'ordre socio-culturel ;
 - pour les apprenants d'engager une réflexion pour conscientiser ces dimensions.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons mis en place une observation de classe dont nous allons expliquer la méthodologie de recherche dans la partie suivante.

5 Méthodologie de recherche

Pour tester notre hypothèse sur la prise en compte de la dimension socio-culturelle dans l'enseignement du japonais, nous avons mis en place une expérimentation en filmant plusieurs séances de nos cours afin de constituer un corpus vidéo et de pouvoir l'analyser ensuite. L'analyse aura pour objectifs de répondre à notre problématique de recherche.

Il faut signaler une difficulté particulière concernant cette expérience : nous sommes à la fois l'enseignante qui anime les interactions dans la classe et le chercheur qui ensuite doit porter un regard objectif sur ces interactions. Ce *paradoxe de l'observateur* apporte une complexité supplémentaire dans l'analyse.

5.1 Description de l'expérience

Nous avons choisi de filmer deux séances avec deux groupes différents. Les séances étaient espacées d'une semaine :

Première séance :

- lundi 15 mars 18h-20h avec 16 étudiants
- mardi 16 mars 18h-20h avec 18 étudiants

Deuxième séance :

- lundi 22 mars 18h-20h avec 16 étudiants
- mardi 23 mars 18h-20h avec 16 étudiants

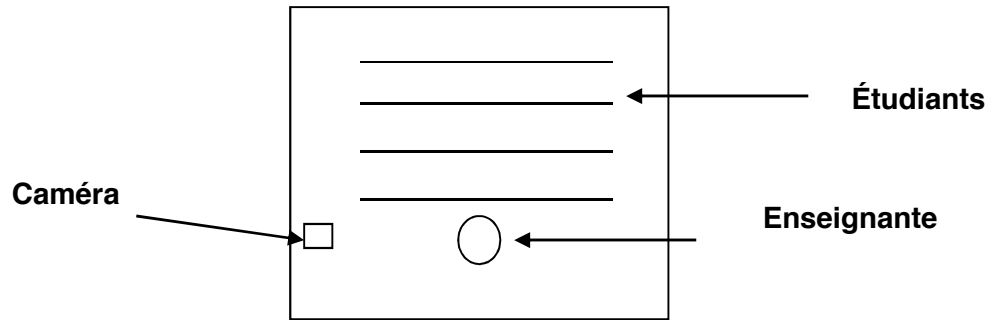
5.2 Dispositif technique

Afin de filmer les séances de cours pour l'expérimentation, nous avons sollicité deux étudiantes japonaises étudiant le français au Centre Universitaire d'Études de Français de l'Université Stendhal qui avaient déjà participé à un cours du premier semestre lors de séances de calligraphie.

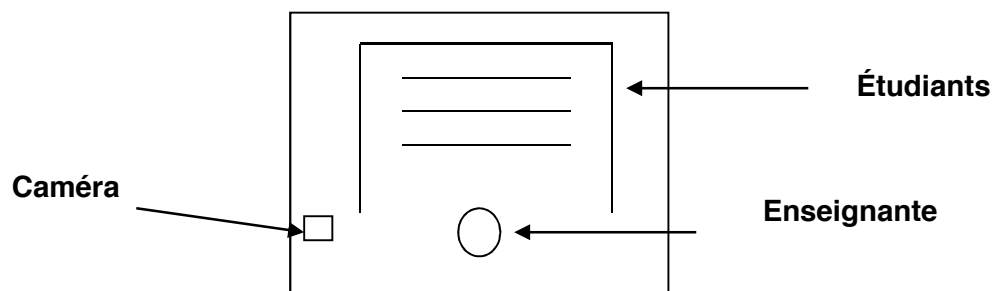
Nous avons emprunté une petite caméra vidéo à l'université. La caméra était fixée sur un pied et les cameramen avaient pour objectif de filmer les personnes en train de parler, soit l'enseignante qui donne une explication, répond à une question ou qui écrit au tableau, soit un apprenant qui pose une question.

Les salles de cours du lundi et du mardi étant différentes, nous avons réalisé un petit schéma pour montrer le dispositif installé pour chaque séance.

Groupe du lundi, salle F 107, Université Stendhal, campus de St Martin d'Hères :



Groupe du mardi, salle 009, Maison des langues, campus de St Martin d'Hères :



Dans les séquences observées, nous abordons quelques notions liées à la politesse japonaise. Nous expliquons dans la partie suivante les grands traits de ces notions ainsi que les recherches actuelles sur l'expression honorifique au Japon afin de mieux situer les problématiques soulevées dans nos extraits.

6 Système axiologique du japonais

Lors de l'analyse vidéo, nous allons étudier certains extraits ayant un rapport avec les termes de parenté, la désignation sur l'interlocuteur (*anata*) ainsi que la notion d'atténuation. Pour comprendre ces notions, il est nécessaire de prendre en compte les spécificités du système axiologique du japonais. Dans cette partie, nous donnerons des explications sur le langage honorifique japonais, la désignation des personnes dans les dialogues ainsi que le principe de la politesse concernant les invitations.

6.1 Le langage honorifique japonais

Pour comprendre le système du langage honorifique japonais, il faut prendre en compte deux aspects principaux. Le premier résumé par le tableau 2 consiste à manier le langage du respect et celui de l'humilité. Le langage du respect est utilisé pour parler à quelqu'un à qui l'on doit manifester le respect. Notons que le langage du respect, ou honorifique ne s'utilise jamais pour soi-même. Le deuxième aspect concerne l'identité d'un individu par rapport au groupe. Cette conscience désigne les notions de *uchi* et *soto*.

Les explications suivantes ont été conçues à partir de la présentation des deux principaux niveaux du système du langage honorifique japonais du livre « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000 : 153).

6.1.1 Langues du respect et de l'humilité

Le tableau suivant montre la différence entre le langage du respect et celui de l'humilité.

Le langage du respect		Le langage de l'humilité
S'agissant de qqun de respecté (qqun de l'extérieur du groupe, âgé, de statut social supérieur)	↔	S'agissant de soi-même et membres du même groupe (famille, école, entreprise)

Tableau 1 : langages du respect et de l'humilité

6.1.2 Identité d'un individu par rapport au groupe

Nanake, cité par Higashi (2001) définit ce système comme suit :

Ce système caractéristique de la société japonaise représente la conscience d'identification qui est basée sur le groupe social auquel le locuteur appartient (tels que la famille, l'entreprise, l'école).

Cela veut dire que dans la société japonaise, le critère d'identité correspond au groupe social (famille, école, entreprise). Lorsqu'un locuteur parle de l'un des membres de son

groupe *uchi* à une personne extérieure au groupe *soto*, le langage du respect ne doit pas non plus être utilisé, comme pour soi-même.

6.1.3 Didactisation de l'expression honorifique.

Kabaya et al (1998) ont effectué une recherche sur l'enseignement de l'expression honorifique en situation de communication. Le niveau des expressions honorifiques et celui de la politesse sont étroitement liés entre eux et s'adaptent en fonction de la nature de la relation entre le locuteur et l'interlocuteur. Pour cette raison, un dialogue approprié, découlant de l'intention de lubrifier la conversation, est généré en prenant en compte une combinaison du rang social, du degré d'intimité et de la situation.

Le rang social et le degré d'intimité dépendent des relations humaines entre le locuteur, l'interlocuteur et la troisième personne (dont on parle).

La situation désigne l'espace-temps de la production de l'expression honorifique, c'est-à-dire quel moment, quel endroit, en quelle situation a lieu le dialogue.

Kabaya et al (1998 : 15) utilisent des paramètres afin de clarifier le choix de l'expression honorifique japonaise appropriée.

6.1.4 Schéma sur l'interlocuteur

Le premier paramètre (voir le schéma ci-dessous) présente à qui manifester la politesse. Le locuteur reconnaît le type de relation humaine qu'il établit avec l'interlocuteur en faisant attention au rôle et à la position sociale et culturelle de celui-ci et en plaçant l'interlocuteur sur un pôle hiérarchique (relation verticale) et de familiarité.

Niveau de langue	-1	0	+1
Exemple	ami proche, membre de la famille	camarade de classe qu'on ne connaît pas bien	Enseignant

Tableau 3 : niveau de langue en fonction de l'interlocuteur

En principe, les expressions honorifiques sont appliquées lorsqu'un locuteur reconnaît son interlocuteur comme un niveau supérieur à 0.

6.1.5 Schéma sur la troisième personne

Les mécanismes de politesse en japonais mettent en évidence non seulement la relation qui existe entre le locuteur et l'interlocuteur mais aussi entre le locuteur et la personne dont il est question au cours de la communication. Le locuteur décide d'un positionnement sur la troisième personne en pensant au type de relation humaine entre celle-ci et l'interlocuteur. La troisième personne qui a le lien avec l'interlocuteur provoque un besoin d'expression de

politesse. Ce qui définit le niveau de la troisième personne rend compte non seulement de la relation avec le locuteur mais aussi de la relation entre la troisième personne en question et l'interlocuteur comme expliqué précédemment dans le schéma avec l'interlocuteur. De plus il y a la notion de *uchi/soto* (voir 6.1.2) et la notion de respect et d'humilité qu'il faudrait également rendre compte. La personne dont il est question est-elle en relation *uchi* (même groupe que locuteur) ou *soto* avec le locuteur, ou bien le locuteur, l'interlocuteur et la personne dont il est question sont tous dans le même groupe *uchi* ou *soto* (personne ne partage de groupe).

Dans le tableau suivant, L désigne le locuteur, IL l'interlocuteur et TP la troisième personne.

	troisième personne en lien	Interlocuteur	troisième personne	exemple dans le corpus
1	avec le locuteur	interlocuteur: enseignante,	TP : la mère de L (-1)	<i>haha</i> extrait 2
2	avec interlocuteur	IL : enseignant	TP : la mère de IL (+1)	<i>okaasan</i> extrait 2
3	avec L et IL	IL : <i>membre de la famille, ami</i>	TP : <i>la mère de L et IL (0)</i> <i>prof en commun (+1)</i>	<i>okaasan, (mama)</i> extrait 5
4	ni L ni IL	IL : enseignant	TP : dessinateur de BD	Toriyama Akira extrait 13

Tableau 4 : relations entre le locuteur, l'interlocuteur et une troisième personne

En ce qui concerne l'expression honorifique, c'est lorsque le locuteur est classé au niveau +1 en faisant attention à la notion de *uchi* et *soto*. Il doit manifester le respect ou l'humilité avec la troisième personne.

En principe, lorsque la troisième personne est en relation *uchi* avec le locuteur, celui-ci ne doit pas manifester de politesse sur la troisième personne (ligne 1 du schéma). Lorsque la troisième personne est en relation *uchi* avec l'interlocuteur, le locuteur doit manifester une politesse sur la troisième personne (ligne 2 du schéma).

Par exemple, lorsque l'interlocuteur est l'enseignante comme dans notre corpus, le locuteur apprenant ne doit pas manifester de politesse envers sa mère (extrait 2).

6.1.6 Situation de communication

Le tableau suivant indique le degré de formalité de la situation de communication. +1 indiquant une situation formelle et -1 décontractée.

Niveau : situation	-1	0	+1
Exemple	fête entre amis, en famille	cours, travail	réunion, cérémonie

Tableau 5 : niveau de langue en fonction de la situation

6.2 Désignation des personnes dans les dialogues

Dans cette partie, nous détaillerons l'utilisation de termes de parenté permettant de désigner un membre de sa famille dans une conversation puis la manière de désigner directement son interlocuteur.

6.2.1 Utilisation des termes de parenté

Dans les extraits que nous analyserons, il faut dire *haha* [mère] (sans marque de respect = humilité) pour désigner sa propre mère lorsqu'on en parle à quelqu'un de l'extérieur de la famille ou en public, (voir l'extrait 2 et la figure 2) comme nous l'avons vu avec les règles précédentes.

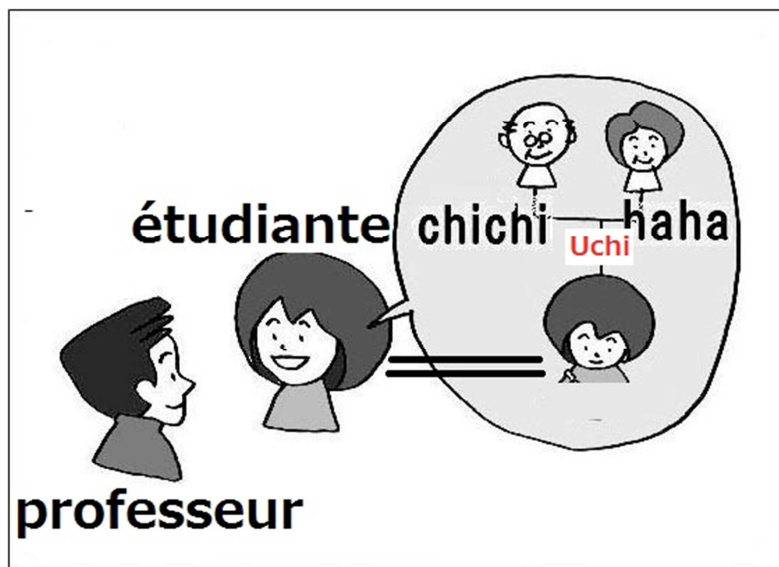


Figure 2 : parler de ses propre parents à une personne extérieure au groupe

Ce terme *okaasan* [mère] est celui qui sera utilisé pour désigner la mère de l'interlocuteur (Figure 3) (schéma sur la troisième personne, ligne 2) ou la mère de quelqu'un d'autre, puisqu'on doit lui marquer le respect.

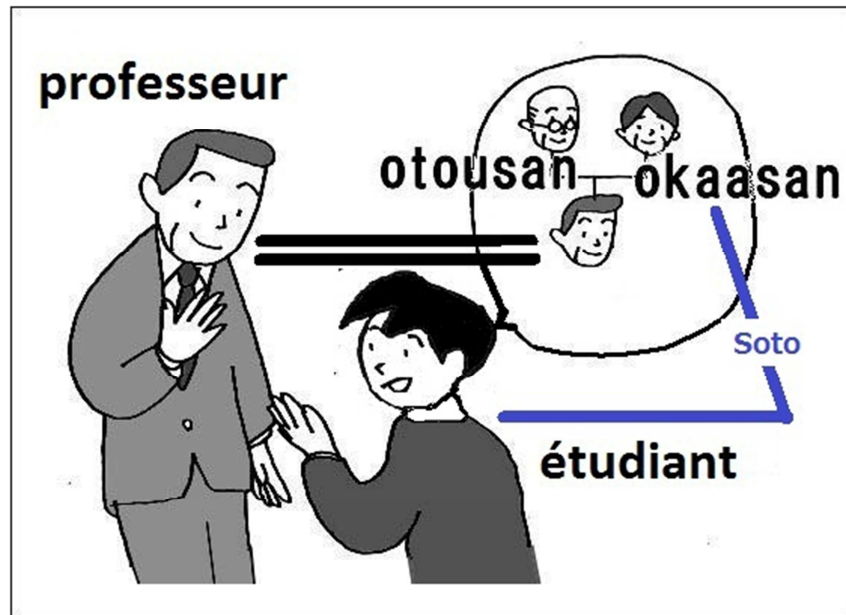


Figure 3 : parler des parents de quelqu'un d'autre

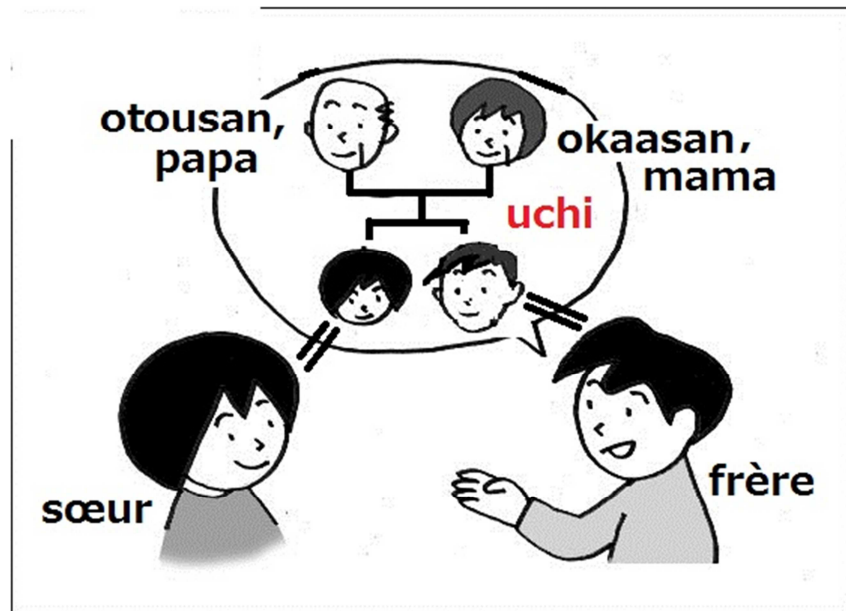


Figure 4 : parler de ses parents

L'étendue et le degré de l'usage des expressions honorifiques sont relativement définis car basés sur la relation du locuteur à l'interlocuteur et sur l'objet de la conversation (Kabaya et al. 1998 : 6). Par exemple, quand un employé rentre chez lui et prend le rôle d'un parent, alors la situation change ainsi que l'utilisation de la politesse chez le locuteur.

Imaginons par exemple une situation de la ligne 3 du schéma 3 : le locuteur, l'interlocuteur et la troisième personne sont membres du même groupe comme lorsque dans une famille, le frère et la sœur parlent de leur mère, ils diront *okasan*, *kaasan*, *mama* (extrait 4).

Mais si on parle directement à sa propre mère, on dit *okaasan* [mère] avec marque de respect (voir l'extrait 5 et la figure 5) ou bien de manière plus décontractée *mama* est possible.

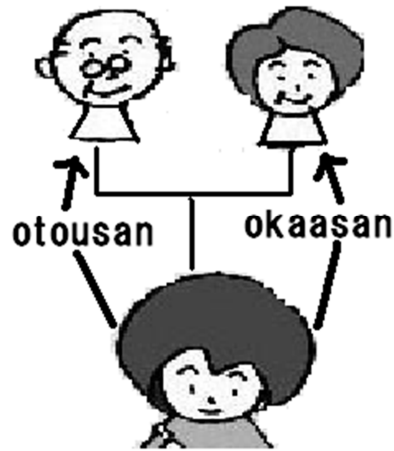


Figure 5 : parler directement à ses parents

6.2.2 Désignation de l'interlocuteur : *anata* (vous)

Dans une conversation, on évite de désigner l'interlocuteur par le nom personnel, si le contexte est clair entre les participants. Si l'interlocuteur est hiérarchiquement supérieur, il ne faut pas le désigner par son nom. On emploie alors le nom statutaire. Le pronom personnel de la deuxième personne *anata* est traduit en français par *vous* amène de la confusion chez les apprenants français (voir l'analyse, extrait 7). La plupart des utilisations de *anata* ne sont pas communes avec le *vous* français.

Iino et al (2003) ont établi une classification précise sur l'utilisation de *anata*

1. Lorsque la femme appelle son mari
2. Lorsque quelqu'un d'un niveau hiérarchique supérieur parle à quelqu'un de niveau hiérarchique inférieur (on utilise cependant plus généralement le nom de famille ou le prénom)
3. Lorsqu'on ne se souvient pas du nom de l'interlocuteur et que l'on hésite « ah vous êtes... ». Même dans ce cas, si l'interlocuteur est clairement quelqu'un dont le niveau hiérarchique est supérieur, on n'utilisera pas *anata*.
4. Dans une chanson d'amour on l'utilise pour désigner quelqu'un qui aime.
5. Lorsque l'on raconte des blagues ou de manière ironique pour jouer le rôle de quelqu'un qui est froid et distant.
6. Pour appeler quelqu'un de manière anonyme et massive (dans un livre, le lecteur sera appelé *anata*).

Kawaguchi (2002c) attire l'attention sur deux points concernant l'utilisation de *anata* :

1. l'enseignant doit expliquer le risque (de menacer la face) qu'il peut rencontrer ;
2. supprimer toutes les utilisations de *anata* dans les textes et les documents distribués en cours.

Est-ce vraiment le meilleur moyen de ne pas exposer du tout les apprenants à *anata*, sachant qu'ils peuvent le rencontrer en situation de réception par exemple en regardant un film ou en écoutant une chanson d'amour, ce qui, dans notre cas d'enseignement du japonais en langue étrangère est souvent source de motivation chez les apprenants ?

6.3 Principe de politesse sur l'invitation

6.3.1 Invitation à participer à une action

L'usage des expressions honorifiques est déterminé par différentes interactions sociales et les situations. Cependant, une subtilité supplémentaire est ajoutée lorsqu'un énoncé exprimant l'intention du locuteur est composé d'une action (par qui), une prise de décision (qui a), et des bénéfiques (qui reçoit).

Kabaya et al. (2006) démontrent l'aspect de la politesse en présentant des exemples polarisés. La structure de phrase la plus polie s'emploie lorsque la prise de décision est donnée à l'interlocuteur, tandis que la moins polie, s'emploie lorsque le locuteur se réserve la prise de décision. En plus de cela, Kabaya affirme que donner l'avantage à un interlocuteur est moins honorifique, surtout si l'interlocuteur est plus âgé, ou d'un rang plus élevé que le locuteur.

En revanche, l'énoncé le moins honorifique s'emploie lorsque l'action est prise par l'interlocuteur, la décision prise par le locuteur, et l'avantage reçu par l'interlocuteur.

Nous allons examiner le cas de l'expression à l'invitation que l'on trouve dans notre corpus (extraits 14, 15, 16 et 20).

L'invitation se décompose en trois parties :

- l'action (par qui) : locuteur et interlocuteur;
- la prise de décision (qui le fait): interlocuteur;
- le bénéficiaire (qui reçoit): locuteur et interlocuteur.

Kabaya et al. (2006) nous expliquent que l'on ne peut pas employer l'expression d'invitation d'un supérieur (+1), puisque le locuteur montre clairement le fait que donner le bénéfice à l'interlocuteur est moins honorifique. De même, l'expression de l'invitation directe sera à éviter car le locuteur implique l'interlocuteur dans l'action proposée.

Si le locuteur invite l'interlocuteur dans une activité adéquate à la situation (par exemple : à midi, proposer de déjeuner ensemble), l'invitation est plus facile à formuler.

Mais, si le locuteur demande la disponibilité de l'interlocuteur (par exemple : as-tu quelque chose de prévu samedi ?) ou bien le contenu de l'invitation (il y a une fête), il faut rajouter un degré de politesse.

Il est nécessaire d'expliquer aux apprenants que la différence de niveau adéquat à la situation dépend de la personne qui prend la décision.

ikimassenka [si on allait] = adéquat bas, la prise de décision revient à l'interlocuteur;

ikimashou [allons] = adéquat haut, la prise de décision revient volontairement au locuteur.

En conclusion, on peut constater dans notre corpus que La est en difficulté pour répondre à l'invitation de Li : *eiga ni ikimasho* [allons au cinéma] sans le contexte de situation adéquat pour La (extrait 14).

6.3.2 Atténuation sur l'acte de refus

Higashi et Oguma (2000 : 112) expliquent que dans l'esprit d'une personne japonaise, le fait d'affirmer sans la moindre hésitation est trop direct et peut passer pour un manque de réserve.

Takahashi (2009) montre également dans sa thèse un exemple qui manifeste une atténuation sur la scène de l'invitation et le refus ainsi :

Les Japonais évitent la question portant directement sur le désir de son interlocuteur «le thé ou quelque chose d'autre, cela vous dit quelque chose ?» = «Vous voulez du thé ? »

Également, lorsqu'ils refusent une invitation, le refus est aussi atténué par souci de respecter la disponibilité psychologique de l'interlocuteur : «demain, c'est un peu...» = «Je ne peux pas venir demain»

Nous trouvons au moins deux exemples de problème rencontrés par les apprenants français avec ce phénomène dans notre corpus (extraits 14 et 15).

Nous sommes justement prêts maintenant à analyser les résultats de notre expérience. Ce sera le thème de notre prochaine partie.

7 Analyse des résultats de l'observation

Nous allons effectuer une analyse qualitative pour faire ressortir des moments d'émergence de manifestations inattendues de la dimension socioculturelle, pour voir comment l'enseignante réagit et comment elle repère les aspects didactiques.

Nous avons donc choisi de mettre en évidence un processus qui renvoie à plusieurs phases :

- une phase (a) où un phénomène émerge de manière subite et inattendue dans l'interaction ;
- une phase (b) concernant le moment où l'enseignante est amenée à interpréter ces moments et à réagir sur le vif ;
- une phase (c) de réaction des apprenants par rapport à ces phénomènes ;
- une dernière phase d'auto-réflexion analytique (d) en dehors et au-delà de l'interaction par l'enseignant-chercheur permettant de repérer et mettre en évidence certaines questions importantes pour la didactique et pour la recherche.

Ces moments auxquels l'enseignante ne peut pas toujours répondre de manière détaillée et satisfaisante sur le vif constituent par ailleurs des objets de réflexion didactique très riches pour un travail sur des règles socioculturelles qui sont implicites mais indispensables à l'enseignement-apprentissage d'une langue.

7.1 Présentation de l'analyse

Les extraits soumis à l'analyse proviennent de deux séances de cours distinctes espacées d'une semaine. La première est datée du mardi 16 mars 2010 et la seconde du mardi 23 mars 2010. Les extraits de chaque séance proviennent de la transcription intégrale d'un seul passage, disponible en annexe 4.

Pour plus de lisibilité, nous avons regroupé les extraits en quatre catégories selon leur thème :

1. Complexité des usages sur la parenté en japonais ;
2. Incompréhension et confusion émanant de règles de fonctionnement social ;
3. Stratégies des apprenants pour surmonter leurs difficultés ;
4. Acte de refuser poliment en japonais.

7.1.1 Conventions de transcription

Pour faciliter la lecture des extraits, voici pour rappel les conventions de transcription :

/	: pause courte
↓	: intonation descendante notable
↑	: intonation montante
(texte)	: descriptions gestuelles et contextuelles
texte japonais	: transcription romaji hepburn
<i>texte italique</i>	: texte japonais dans une phrase française (alternance codique)
[texte français]	: traduction en français du texte japonais

7.1.2 Désignation des interlocuteurs

E :	Enseignante (native)
é :	un étudiant
é X :	l'étudiant X (X = première(s) lettre(s) du prénom)

7.2 Complexité de termes de parenté

Comme nous l'avons vu dans l'explication des règles socioculturelles japonaises, l'utilisation des termes de parenté en japonais est assez complexe car il faut faire attention non seulement à l'interlocuteur et à la troisième personne (dont on parle) mais aussi à la situation. Les apprenants s'intéressent à la désignation directe (lorsqu'on appelle sa mère « maman ») et ses variations.

7.2.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 16 mars 2010 18 h-20 h, le sixième cours de deuxième semestre avec 34 heures d'études depuis le premier semestre.

7.2.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais I* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale et travail en groupe ainsi qu'une production écrite (devoir à la maison). Les extraits se situent au début des cours lorsque la classe commençait à réviser les verbes de déplacement. L'enseignante commence à réviser la séance de la semaine précédente en posant la question suivante : « Où êtes-vous allés le week-end dernier ? ».

7.2.3 Extrait 1 : alternance codique

7.2.3.1 Présentation de l'extrait

1. E : senshuu doko e ikimashitaka ? [La semaine dernière, où êtes-vous allés ?]
2. E : senshuu / doko e ikimashitaka ?
3. E : ya quelqu'un qui est allé à tel endroit un peu original ? (les étudiants se regardent entre eux)
4. E : senshuu doko e ikimashitaka ?
5. é R : (parle à voix basse avec son voisin puis lève le doigt)
6. é R : Geneva ikimashita ↑ ? [Je suis allé à Geneva]
7. E : ikimashita ? [Tu es allé à ?]
8. é R : Geniva
9. E : Geneva mm (affirmatif) omoshiroi desu ne Genève ↑ desu Genève desu / [c'est intéressant n'est-ce pas. C'est Genève] non, c'est ça ? (l'enseignante a une hésitation entre Genève en Suisse et Genova en Italie)
10. é R : oui je pense // c'est Genève ↑ (rires)
11. E : Genève ni ikimashita [Je suis allé à Genève] (écrit la phrase au tableau) (R fait oui de la tête en lisant)

7.2.3.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Lignes 2 et 3, on remarque une alternance codique (code-switching) de la part de l'enseignante entre le japonais et le français.

(b) réaction de l'enseignant

L'enseignante lance la balle en japonais (2), les étudiants se regardent entre eux, un silence s'installe, donc l'enseignante bascule en français et donne une aide en français pour que les étudiants comprennent plus facilement la phrase prononcée en japonais.

(d) auto-réflexion analytique

On remarque à l'écoute de l'extrait, que la partie en japonais est dite à haute voix et la partie en français est dite à voix basse. L'enseignante veut communiquer en japonais avec les étudiants mais elle n'a pas de réponse. C'est pour cela qu'elle le souffle à voix basse par rapport au japonais. C'est un élément de méta-communication qui met en relief le japonais, langue (objet) sur laquelle on travaille et le français, langue de complicité entre élèves et enseignant.

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 6 et 7 : malentendu sur le nom du lieu

(c) réaction des apprenants

Ligne 6 : l'apprenant répond à la question de l'enseignante, il recourt à une stratégie de dire « Genève » en anglais : « Geneva ». L'apprenant vérifie son hypothèse que le nom du lieu est dit en anglais en l'exposant dans le cours.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 7 : l'enseignante reprend l'énoncé de R pour demander une clarification.

(c) réaction des apprenants

Ligne 8 : l'apprenant essaie de prononcer « Geneva » comme « Geniva » pour se faire comprendre, cela montre la perception (interlangue) de l'apprenant sur les mots empruntés de l'anglais en japonais.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 9 : l'enseignante a une hésitation entre Genève en Suisse et Gênes (Genova) en Italie. Il essaie de vérifier en français « non, c'est ça ? ».

(c) réaction des apprenants

Ligne 10 : l'étudiant répond en français « oui je pense // c'est Genève ↑ (rires) ».

(d) auto-réflexion analytique

L'enseignante, native mais bilingue a une facilité de communiquer aussi bien en français qu'en japonais en cours (compétence plurilingue). Elle vérifie sa compréhension en français sans s'en rendre compte, et elle accueille la réponse française, mais elle fait tout de suite la traduction en japonais (ligne 11) en écrivant la phrase dite par l'étudiant et c'est le japonais qui figure comme légitime au tableau. L'étudiant vérifie s'il a bien compris en regardant la phrase écrite en japonais.

Louise Dabène (1984 : 133) identifie trois fonctions dans le rôle de l'enseignant : 1) vecteur d'information, 2) animateur ou meneur de jeu, 3) évaluateur ou juge.

Selon cet indice l'enseignante utilise le français ligne 3 pour faire réagir les apprenants et les impliquer dans les interactions qui renvoient à la fonction 2). Ensuite une fois que le dialogue se déroule, elle alterne entre le japonais et le français pour des besoins de clarification et évaluation comme la ligne 9 « omoshiroi desu ne » [c'est intéressant n'est-ce pas.], ce qui correspond à la fonction 3). Quand on observe ce corpus de début de cours, l'enseignante essaie de donner la parole aux apprenants. L'activité d'apprentissage est centrée sur les apprenants, et l'enseignante joue plutôt un rôle de facilitateur, en donnant au maximum la parole aux apprenants.

Un malentendu arrive accidentellement à propos de « Genève » mal prononcé. L'enseignante effectue spontanément une alternance codique de vérification et en même temps ce changement de code a une fonction phatique : ne pas couper la communication. Nous avons un exemple concret ici d'une situation bilingue-exolingue présentée dans la partie théorique avec le schéma de De Pietro (1988 : 72) cité par Matthey (1993 : 67) où les participants prennent en compte eux-mêmes les divergences codiques et mettent en œuvre des stratégies diverses pour les réduire en ayant éventuellement recours aux deux langues.

L'apprenant s'appuie sur sa connaissance de l'anglais pour l'aider à dire « Genève » et essaie de reprononcer le mot « à la japonaise » (prononciation japonaise du nom de lieu en anglais). L'enseignante n'a pas fait d'explicitation sur les règles des noms de lieu cette fois-ci. Cette stratégie inventée par l'apprenant fonctionnerait uniquement dans un environnement plurilingue (les participants doivent connaître le nom de lieu en anglais et en français). La cause du malentendu est le choix du mot « Geneva ». Il faudrait en effet que l'enseignante explicite les règles des noms de lieu étrangers en langue cible (japonais). C'est généralement une transcription phonétique japonaise du nom de lieu dans la langue officielle majoritaire en usage dans ce lieu comme pour Genève transcrit phonétiquement [jyunèbu] à partir du français (et non de l'anglais). Cela dit, un grand nombre d'emprunts à l'anglais se retrouvant dans le japonais, il n'est pas surprenant que les étudiants essaient avec une transcription phonétique du nom de lieu prononcé en anglais.

7.2.4 Extrait 2 : émergence d'un problème et explication rapide d'une règle socioculturelle

7.2.4.1 Présentation de l'extrait

- | |
|---|
| <p>21. E : dare to ikimasitaka, R-san wa senshuu Genève ni ikimashita, dare to Genève ni ikimashitaka ? [avec qui êtes-vous allé à Genève ? R, est allé à Genève la semaine dernière, avec qui êtes-vous allé à Genève ?]</p> <p>22. é R : c'est okaasan [maman] c'est ça ? mais chais pas comment on dit en fait, c'est kaasan c'est ça ?</p> <p>[...]</p> <p>27. E : okaasan to ikimashita [il est allé à Genève avec sa mère] (écrit au tableau to)</p> <p>28. E : par contre attention, alors (écrit au tableau haha et non okaasan)</p> <p>29. E : moi je peux décrire ce que R-san a fait</p> <p>30. E : R-san wa okaasan↑ to Genève e ikimashita [R est allé à Genève avec sa mère] (écrit au tableau okaasan)</p> <p>31. E : alors qu'est-ce que c'est la différence entre <i>haha</i> [mère] et <i>okaasan</i> [maman] ?</p> <p>32. é JF : c'est pas <i>okaasan</i> quand on parle de sa propre mère et euh / <i>haha</i> quand on parle de celle de l'autre, non ? c'est pas ça ?</p> <p>33. E : (fait signe d'inverser avec les mains)</p> |
|---|

34. é JF : c'est l'inverse ? (rires) dommage
 35. é La : (à JF) non c'était pas mal, c'était bien tenté,
 36. é JF : (à La) c'était bien tenté ?
 37. é La : (à JF) ouais ouais ouais (rires)
 38. E : voilà c'est ça (tout le monde écrit sur son cahier)
 39. E : vous avez bien compris alors
 40. é : (à sa voisine) *haha* c'est ta maman et l'autre c'est la mère
 41. E : *haha*↑ *haha*↑ c'est / ma / mère, ma propre mère (geste de se désigner avec les mains)
 42. E : donc devant le public (fait un geste désignant le public) il faut dire *haha* (geste de se désigner) / *watashi wa haha to: mm // Paris e ikimashita watashiwa haha to Paris e ikimashita* [je suis allée à Paris avec ma mère]
 43. E : par contre, quand si vous voulez parler de la mère de quelqu'un (montre « *okaasan* » au tableau), il ne faut pas oublier la notion de politesse (souligne en rouge le suffixe « *san* » de « *okaasan* » au tableau). Alors il faut rajouter *san, okaasan okaasan*, ce sera la mère de quelqu'un (geste indiquant l'extérieur).

7.2.4.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

Ligne 21 : l'enseignante lance un nouveau point grammatical en disant *dare to* [avec qui] *ikimashitaka, dare* [qui] pour qu'ils devinent quel rôle joue la particule <*to*>. Comme ce point a déjà été traité dans une séance précédente, les apprenants ont déjà été exposés à cet input.

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 22 : R utilise le mot *okaasan* pour parler de sa propre mère. Il n'est pas sûr, donc il vérifie en français. Comme stratégie, il se sert d'un mot qu'il a rencontré en dehors du cours. Toutefois, l'usage n'est pas acceptable car on ne peut pas dire *okaasan* devant le public (cf. explication honorifique du japonais dans la partie théorique). D'un point de vue sociolinguistique, la phrase n'est donc pas tout à fait correcte.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 27 : l'enseignante reformule une phrase complète en japonais en utilisant de manière appropriée le mot produit précédemment par R. et l'écrit au tableau. Après une petite hésitation due au fait que ce n'était pas prévu d'expliquer la règle de la référence-parenté dans cette séance, l'enseignante prend la décision d'aborder ce thème dans le cours et écrit au tableau les 2 mots *haha* et *okaasan*. Ce moment est inattendu pour l'enseignante qui alterne en français, pour demander si quelqu'un connaît cette différence entre *haha* et *okaasan* (ligne 28).

Ligne 31 : l'enseignante pose une question en français pour faire réagir les apprenants et les impliquer dans les interactions, renvoyant à la fonction 2) d'animateur.

(c) réaction des apprenants

Ligne 32 : JF connaît ce vocabulaire, il a remarqué une différence mais il en a inversé l'usage. Il a probablement constaté cette différence de vocabulaire en réception (en regardant des films par exemple), mais la règle ne lui avait pas été explicitée, ce qui provoque son erreur dans l'usage.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 21: L'enseignante essaie d'exposer les apprenants à la langue cible en ajoutant de nouveaux éléments grammaticaux par rapport à l'élément déjà traité dans le cours précédent, afin que, dans une logique idéale, cet élément soit repérable par l'apprenant.

Ligne 22 : R a très bien réussi à repérer et deviner la fonction de la particule <to> (avec) mais l'attention de l'enseignante se porte sur l'énoncé de R qui dit « *okaasan* » au lieu de « *haha* ». En évaluant l'acceptabilité de la production de l'apprenant R, l'enseignante met en évidence que ce n'est pas approprié. L'autre phénomène repérable dans l'emploi des deux codes, est celui de la bi-focalisation des participants décrit par Bange (1992) comme un des traits saillants de l'interaction exolingue. Le contenu du message de la question de l'enseignante a été bien compris par l'apprenant et le contenu de sa réponse également, mais le code produit n'est pas correct, ce qui donne lieu à une explication de la part de l'enseignante.

Nous citons à ce propos Bernard Py (1996) :

Envisager les énoncés du natif dans une perspective interactionnelle, c'est prendre en considération leur double valeur, communicative et métalinguistique. Valeur communicative, en ce sens que la production et l'appropriation d'une donnée est un phénomène éminemment communicationnel qui doit être étudié comme tel, c'est-à-dire dans le contexte de la communication en cours. Une donnée est un processus dynamique et non pas un objet figé.

Ensuite, l'enseignante a hésité à aborder directement cette règle dans ce cours car elle doit être vue normalement dans la leçon 9. Mais les étudiants sont très curieux et essayent de comprendre le système de règles de fonctionnement de la société japonaise à propos de la famille car ils se sentent sûrement très concernés. L'enseignante explique donc l'usage de ce mot particulier d'une façon radicale et simplifiée en donnant les traductions suivantes : « ma propre mère » (mettre le mot japonais) et « la mère de quelqu'un » (mettre le mot japonais) mais sans vraiment aborder en fait la raison derrière la règle socioculturelle qui demande de dire *haha* devant le public. On voit ici un bon exemple de l'émergence du besoin d'explicitations d'ordre socio-culturel chez ces apprenants débutants. Cet extrait est

emblématique des moments où, même dans un cours qui est bien préparé, il y a émergence inattendue de questions qui renvoient aux règles socioculturelles des comportements.

Ligne 32. : la remarque de JF est très intéressante. Il vérifie en français sa compréhension de l'usage des deux mots japonais. En effet, certains éléments repérés en réception ne peuvent pas être réutilisés en l'état. Il y a différentes formes linguistiques selon le sexe, l'âge, etc. Comment aider l'apprenant à porter son attention sur le fait que les formes linguistiques repérées soient réutilisables dans certains cas précis ? Nous soutenons que cela sera difficile et peu efficace d'envisager l'acquisition d'une LE uniquement par une exposition à des inputs, renforçant le cas pour une explicitation des règles socio-culturelles.

7.2.5 Extrait 3 : surprise et curiosité de l'enseignant natif

7.2.5.1 Présentation de l'extrait

45. é JF : (lève le doigt) 46. E : hai [oui ?] 47. é JF : et pour le père↑ ça fait comment ? 48. E : nan desuka [c'est quoi ?] 49. é JF : c'est otousan [papa] non ? 50. é Em : chichiue [père] 51. E : c'est ça c'est marrant↑ Emmanuelle-san <i>chichiue</i> ↑ très bien, vous avez appris où <i>chichiue</i> ?

7.2.5.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

L'enseignante est surprise par la richesse du répertoire linguistique de l'apprenant.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 48 : L'enseignante relance toujours la question qui est posée par l'étudiant à la classe pour que les apprenants puissent partager leurs connaissances et réfléchir ensemble. Il joue ici le rôle d'animateur ou meneur de jeu (2), en français.

(c) réaction des apprenants

Ligne 49 : JF connaît aussi le vocabulaire pour le père.

Ligne 50 : Em dit *chichiue*, c'est une expression honorifique pour désigner le père qui n'est plus employée de nos jours. Elle a été remplacée par *chichi*. Em connaissait déjà cette expression, elle l'a entendue souvent. Elle arrive à faire l'association avec des mots qu'elle a déjà entendus.

Les étudiants sont capables de réceptionner la variation de l'appellation du père mais ils ne connaissent pas l'évolution diachronique de la langue.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 51 : L'enseignante est très surprise qu'Em connaissait ce mot qui n'est plus utilisé dans la vie quotidienne de nos jours. Même si la réponse n'est pas appropriée, au lieu de dire « on n'utilise plus cette expression de nos jours » l'enseignante accueille la proposition et dit « très bien ». Ce qui correspond à la fonction 3) évaluateur ou juge. Cette situation est caractéristique de l'enseignant natif qui est surpris et content que l'étudiant connaisse un mot rare que l'on n'utilise plus de nos jours. L'enseignante est également curieuse de savoir où il a entendu cette expression.

(d) auto-réflexion analytique

Les étudiants sont motivés et très contents de parler des mots qu'ils connaissent déjà et qu'ils ont appris en autodidactes pour la plupart, ce qui renvoie à une exposition informelle de la langue. Quant à l'enseignante, elle était très surprise qu'une apprenante puisse connaître ce mot de l'ère Edo (XVI^{ème} siècle) qui n'est plus utilisé dans la vie quotidienne de nos jours. L'enseignante vit en France depuis sept ans, elle a peu de contacts avec les médias japonais comme la télé, les films, ou les livres dans sa vie quotidienne, et la langue et culture cible à apprendre c'est le français pour elle. Le fait qu'un apprenant dise « j'entends souvent ce mot » l'a marquée à tel point qu'elle a oublié de répondre à la question d'origine ». Un enseignant natif enseignant en contexte exolingue peut lui-même être amené à avoir des doutes sur sa première langue et son évolution.

7.2.6 Extrait 4 : irruption des questions de la part des apprenants**7.2.6.1 Présentation de l'extrait**

52. é Em : on l'entend souvent
 53. E : vous entendez souvent ? / c'est // m c'est
 54. é A : mais on n'entend pas trop *haha* (*quiproquo entre haha [mère] et rire : rires*)
 55. é A : nan mais le *haha* là
 56. é Em : on entend *mama* et *papa* encore
 57. E : *mama* et *papa* ? (*rires*)
 58. E : parce que ça se passe en famille non ?
 59. é Em : ça dépend si c'est des enfants petits ou...
 60. E : ah les enfants ils ont encore le droit (*geste d'une personne petite*) mais à partir de *chais* pas quand on est adulte ça fait bizarre devant le public, si vous dites *okaasan* [maman] comme ma mère, ça fait un peu ma maman, si vous voulez
 61. E : je suis allé à Genève avec ma maman (*geste de se désigner*) (*rires*).
 62. E : peut-être voilà avec votre ami ça marche mais voilà
 63. é A : *haha* [mère] le mot est familier peut être ? c'est
 64. E : hein
 65. é A : *haha* [mère], c'est

66. E : *haha* [mère] ya pas de notion de politesse ok c'est la mère.
67. E : *okaasan* [maman] voilà vous voyez bien il y a *san*, (*montre "san" au tableau*) la notion de
68. é A : si on enlève le *o* on dit juste *kaasan* ?
69. E : *kaasan* c'est possible, vous avez entendu *kaasan* aussi ? très bien, // alors, ça dépend des régions.
70. E : alors déjà qu'est-ce (*souligne le "o" de okaasan au tableau*) *o* aussi c'est honorifique, c'est un symbole de politesse *okaasan* [maman] il y a deux fois la politesse

7.2.6.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

A constate qu'on n'entend pas trop *haha*, il veut savoir et analyser le système d'appellation familiale. Em dit que l'on entend *mama* et *papa* chez les enfants petits.

(b) réaction de l'enseignant

Lignes 54 et 55 : Les questions des étudiants sont toujours inattendues au cours de cette interaction pour l'enseignante non préparée au préalable. Malgré tout, il fournit une explication de l'usage courant et se charge de montrer ce qui est approprié comme expression (les enfants disent *papa* et *mama*, c'est acceptable), et il réfléchit au contexte français et donne comme exemple le fait de dire *papa* et *mama* devant le public.

Ligne 60 : L'enseignante répond car il veut donner toutes ses connaissances à l'étudiant en répondant à la question. C'est un comportement caractéristique du natif qui détient le savoir. L'enseignante en réponse à la curiosité des apprenants joue le rôle de vecteur d'information (1) puis évaluateur ou juge (3).

Ligne 70 : L'enseignante essaie d'expliquer avec les éléments linguistiques qui ont déjà été appris dans le cours. L'explication métalinguistique se fait en français.

(c) réaction des apprenants

Ligne 68 : L'étudiant a déjà entendu cette expression en dehors du cours. Il s'y intéresse, il veut l'analyser et il est très curieux de comprendre les variations langagières qu'il a entendues en regardant des films de dessins animés japonais. Les apprenants ont une image de l'enseignant natif qui, dans leur représentation peut tout comprendre et peut répondre à toutes leurs questions (détenteur du savoir). Em a même cité une expression « c'est toujours mieux la vraie mère que la nourrice » au moment d'une interview que nous avons réalisé auprès de certains étudiants. En fournissant des réponses authentiques, l'étudiant essaye de comprendre en citant ses connaissances antérieures et essaye de les utiliser, de les exploiter

dans le cours. C'est une stratégie des apprenants pour tenter de comprendre la culture japonaise.

(d) auto-réflexion analytique

L'explication de la règle fournie à l'occasion par l'enseignante est incomplète car il aurait fallu expliquer la différence entre les notions japonaises de (*uchi/soto*) et celles françaises de public/privé. Cet exemple montre que les explications fournies par un enseignant natif peuvent être parfois trop limitées dans les réactions spontanées, sans doute car la langue et les règles socioculturelles sont très intériorisées chez le natif.

Dans les exemples examinés jusqu'ici, l'enseignante est tenue d'évaluer oralement sur le vif dans l'échange. Si le discours est approprié ou non. C'est son rôle d'évaluateur qui est sollicité, et nous voyons clairement que celui-ci ne tient pas uniquement à la précision linguistique mais aussi à ce qui est approprié dans la communication pour la langue étrangère.

L'existence d'un contrat didactique entre l'enseignante et les apprenants oblige l'enseignante à transmettre ses connaissances linguistiques et socio-culturelles pour expliquer la différence entre « *haha* » et « *okaasan* » malgré le fait que la séquence est inattendue. C'est donc un moment difficile pour l'enseignante qui est déstabilisée dans son rôle de 1) vecteur d'information.

7.2.7 Extrait 5 : réactions face à la complexité du système axiologique japonais

7.2.7.1 Présentation de l'extrait

71. é Li : et si on parle à sa mère, quand on appelle sa mère, on lui dit *haha* ou on lui dit *okaasan* ?
72. E : *okaasan*
73. E : vous êtes en famille, dans ce cas-là vous pouvez appeler votre mère *okaasan* avec respect (geste de désigner quelqu'un de plus grand)
74. é A : et on dira à quelqu'un d'autre *watashi no haha* [ma mère] ?
75. E : *watashi no haha* par exemple dans un lieu public
76. E : *watashi no haha wa* etc etc m
77. E : *daijoubu desuka* ? [ça va ?]
78. é JF : et donc le père on dit comment ? (rires)
79. E : père *wa nihongo de* [c'est en japonais] donc / (écrit "*chichi*" au tableau) *chichi wa* mon père *chichi* et (écrit "*otousan*" au tableau) *otousan* c'est le père de quelqu'un d'autre // *otousan wa* [c'est] le père de quelqu'un d'autre (souligne le "o" et le "san" de "otousan" comme pour "okaasan")
80. é : *omoshiroi desune* [c'est intéressant n'est-ce pas ?] (tout le monde écrit la phrase sur son cahier)

7.2.7.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

L'extrait est une suite de questions et réponses entre les apprenants et l'enseignante, ce qui constitue une séquence latérale continue.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 73 : l'enseignante essaie de traduire en français la notion de *uchi/soto* comme l'intérieur de la maison en disant « vous êtes en famille ». Devant une situation à laquelle elle n'était pas préparée, l'enseignante essaie de répondre comme il peut.

(c) réaction des apprenants

Ligne 80 : une étudiante dit « *omoshiroi desu ne* » [c'est intéressant] et tous les étudiants notent l'explication sur leur cahier.

(d) auto-réflexion analytique

C'est une bonne remarque parce que c'est une règle différente de celle de *uchi/soto*. En effet, c'est la règle humilité/respect qui prime dans ce cas. On peut donc appeler sa mère *okaasan* avec respect mais pas devant le public. Les étudiants doivent vérifier beaucoup de notions parce que la situation n'est pas facilement décodable.

Ce qui est intéressant c'est que l'enseignante en situation difficile doit gérer une cascade de questions de la part des apprenants. C'est alors un apprenant qui reprend le rôle de l'évaluation, lorsqu'il dit « *omoshiroi desu ne* » [c'est intéressant] en japonais. Il y a alternance codique entre le français et le japonais de la part de l'apprenant pour renforcer cet aspect d'évaluation de cette séquence.

7.2.8 Extrait 6 : l'enseignante doute face à l'évolution de sa propre culture

7.2.8.1 Présentation de l'extrait

82. E : mais est-ce que vous avez remarqué maintenant il y a peut-être une tendance même les adultes ils disent *okaasan* devant le public moi j'ai remarqué ça / à la télé les interviews de joueurs de foot ou je ne sais pas ils disaient je remercie ma mère, ma maman comme *okaasan (rire) otousan*
83. é Li : et c'est censé faire mignon fin si on le dit devant les gens ?
84. é La : censé faire mignon ? (*moqueur*)
85. é Li : fin *chais* pas moi j'avais vu y avait
86. E : c'est vrai, c'est bon de voir ah oui c'est vrai c'est intéressant de voir
87. é Li : y avait le gars il avait dit justement fin j'ai pas compris ce qu'il racontait quoi mais il a dit il a dit *okaasan* en parlant de sa mère et ya tout le monde qu'a fait oh (*geste d'attendrissement*) (rires) ou j'en sais rien si c'est censé être mignon ou pas quoi
88. E : voilà après tout dépend de l'ambiance

89. E : mais ça va faire un peu bizarre pour moi enfin une interview à la télé ça fait quand même officiel, un monsieur qui est bien costaud (*geste d'être costaud avec les bras le long du corps*) et tout il dit euh j'aime ma maman ou chais pas (*rires*) ça fait un peu / bizarre mais (*rires*)
90. E : je sais pas est-ce que c'est accepté maintenant dans le Japon actuel et tout je sais pas c'est à voir

7.2.8.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

L'étudiante essaye d'interpréter, de comprendre quelle est la réaction des gens si on dit *okaasan* devant le public. Elle a sans doute entendu des personnes le dire. C'est une tendance nouvelle chez les jeunes Japonais de ne pas suivre les règles sociales classiques.

Ce sont les étudiants mêmes qui abordent le thème qui veulent connaître cette dimension sociolinguistique. Ils sont curieux de savoir comment les règles de fonctionnement de la société japonaise vont déterminer aussi certains aspects linguistiques.

L'enseignante est secouée par les questions des étudiants qui fusent, et commence à réfléchir sur sa propre culture.

(b) réaction de l'enseignant

Il émerge chez l'enseignante une incertitude sur sa propre culture. Elle se demande si le fait de dire *okaasan* avec respect en parlant de sa propre mère en public est acceptable. Comment la société d'aujourd'hui le considère-t-elle ? Es-ce acceptable de dire « maman » en public en France ?

Ligne 89 : L'enseignante essaie d'interpréter ce phénomène dans le contexte français. Elle se demande et en même temps demande l'avis des apprenants. Elle vit un moment difficile car un enseignant natif « représente la norme » et l'incarne en quelque sorte. Elle n'est plus dans la certitude par rapport à son rôle d'évaluateur et avoue même qu'elle ne sait pas si ce phénomène est acceptable dans le Japon actuel. Elle essaie de faire partager la complexité de la société sans perdre la face.

(c) réaction des apprenants

Ligne 87 : Ils essaient d'interpréter en se rappelant une situation et demandent l'avis de l'enseignante.

(d) auto-réflexion analytique

Un natif peut être parfaitement familiarisé et élevé dans une culture mais la société évolue. Même le natif assiste à une évolution de règles sociales d'une société. Il peut y avoir aussi des écarts de langue chez les jeunes qui ont leur façon de s'exprimer. La réalité de la

complexité sociale ne facilite pas non plus la tâche de l'enseignant dans ce cas. Cela peut rentrer en conflit avec les perceptions que l'enseignant lui-même peut avoir sur la langue, ou sur ce qui est approprié à un moment donné. La question de la variation interne est ainsi posée.

En disant aux étudiants « il faut dire *chichi* ou *haha* », l'enseignante native mène une auto-réflexion et se demande par ailleurs si les apprenants doivent parler comme elle, c'est-à-dire en formulant ce que elle, elle croit être poli. Elle se demande pourquoi elle veut être polie et avec quel public. Elle se demande si elle doit utiliser des mots raffinés et compliqués lorsqu'elle elle parle avec des locuteurs japonais non natifs. Nous voici dans une grande complexité, cause de dilemme et de questions de fond pour la didactique de la langue japonaise.

7.3 Incompréhension et confusion émanant de règles de fonctionnement social

Certaines règles sociales en japonais comme la désignation de l'interlocuteur (tu/vous) ou le fait de refuser poliment sont complexes et particulièrement déroutantes pour les apprenants européens. Il y a des subtilités difficiles à faire passer aux apprenants et qui demandent beaucoup d'explications avant d'être comprises et encore plus assimilées.

7.3.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18h-20 h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 h d'études depuis le premier semestre.

7.3.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). L'objectif du cours est de savoir demander où se trouve l'endroit en question.

7.3.3 Extrait 7 : casse-tête sur « *anata* »

7.3.3.1 Présentation de l'extrait

1. E : on avance
2. E : watashi no uchi wa [ma maison] / eki no / mae↑ desu [est devant la gare] (geste des mains pour dire devant) wa nan desu ka ?
3. E : mae↑ [devant], eki no mae↑ [devant la gare] (écrit la phrase au tableau)
4. é : JB (lève le doigt)
5. E : hai [oui]
6. é JB : comment on fait pour dire je suis à côté de toi ? / watashi wa↑ anata no tonari

- euh desu ? [je suis à côté de toi ?]
7. E : sou desu [c'est ça] / watashi wa anata no tonari desu [je suis à côté de toi/vous]
mm
8. é JB : d'accord
9. E : très bien (exclamation)
10. é Li : et là c'est pas malpoli de dire *anata desu anata* ? [tu es/ vous êtes, tu/vous]
11. é La : je croyais que *anata* on n'avait pas le droit de l'employer
12. E : mm
13. é JB : bah *o nom o* on peut pas dire *o euh* / chais pas ? (rires)
14. é La : *o* quelque chose
15. é JB : il me semblait quand on disait euh *o namae wa* [votre nom] euh pour dire euh quel quel est ton nom ?
16. E : c'est ça *o namae wa nan desu ka* [quel est votre nom]?
17. é JB : bein là on peut pas dire une forme euh *o [ô] ? /*
18. é Li : *o anata* ? [ô vous]
19. é JB : nan ptet pas (*sourire*)

7.3.3.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 6 : JB demande à l'enseignante comment dit-on « je suis à côté de toi » en français. Il formule sa demande en japonais. Le thème introduit par l'enseignante était le lieu d'habitation. L'apprenant provoque un changement de thème avec cette question.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 7 : l'enseignante affirme que c'est exact. Ligne 9 : il évalue à très bien.

(c) réaction des apprenants

Ligne 9,10 : Li et La montrent leur interprétation de « *anata* » : c'est malpoli, on n'a pas le droit de l'employer.

(d) auto-réflexion analytique

L'enseignante est déstabilisée par la question inattendue de JB. L'objectif de cette séance définie par l'enseignante était de savoir dire où se situe son lieu d'habitation. Mais JB manifeste clairement son incompréhension en levant sa main et pose la question à l'enseignante en français. Il veut vérifier que l'on peut employer « *anata* » pour dire « je suis à côté de toi ». L'enseignante a déjà alerté les apprenants en tout début de cours sur l'emploi de « *anata* ». Elle a dit que les personnes s'adressant à quelqu'un de niveau inférieur peuvent l'employer mais pas l'inverse. On ne peut pas l'utiliser par exemple lorsqu'on demande le nom de son interlocuteur. En japonais on ne met pas de sujet si le thème (ce dont on parle) est clair entre le locuteur et l'interlocuteur. L'emploi de « *anata* » comporte donc des risques car il ne faut pas l'utiliser pour désigner quelqu'un de niveau hiérarchique supérieur. Ces

différences d'ordre sociolinguistique et culturel sont difficiles à comprendre pour les francophones.

Ligne 7 : L'enseignante évalue que ce que JB a dit est exact, selon l'emploi de « *anata* ». Celui-ci correspond à l'explication sur « *anata* » (voir 6.2.2) numéro 3 : « lorsqu'on ne se souvient pas du nom de l'interlocuteur et que l'on hésite <ah vous êtes...> ». Mais, lignes 10 et 11, Li et La ont remarqué tout de suite que ce que l'enseignante vient de dire ne correspond pas à ce qu'il a signalé dans les cours précédents (il n'a pas évoqué l'exemple numéro 3). Ligne 12, l'enseignante ne peut pas répondre. C'est un moment difficile à gérer pour l'enseignante. Les apprenants essaient de trouver entre eux une solution pour comprendre et savoir comment il faut s'exprimer. On voit que les apprenants essaient de combler leurs lacunes... Ils essaient de trouver une solution qui est disponible dans leur interlangue (o = marque de politesse). Cela est sûrement lié au fait que l'enseignante dit souvent que o est une marque symbolique (voir par exemple extrait 4 ligne 70).

Il est intéressant de noter que les apprenants manifestent franchement leur incompréhension en osant poser des questions à l'enseignante. Ils essaient également de trouver une solution entre eux. Ils ont une implication très importante dans le processus d'apprentissage.

JB, Li et La sont sensibilisés sur le fait d'être poli. Cela correspond à ce que dit Schmidt (2001) :

"noticing requires of the learner a conscious apprehension and awareness of input".

JB veut savoir s'il peut dire « *anata no tonari desu* ». C'est syntaxiquement correct, mais on ne peut pas le dire dans n'importe quelle situation.

7.3.4 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18h-20 h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 h d'études depuis le premier semestre.

7.3.5 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La séquence en cours est une production orale pour inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble.

7.3.6 Extrait 8 : expression incomplète pour l'apprenant

7.3.6.1 Présentation de l'extrait

1. é R et J : (discussion à voix basse en aparté)
2. é R : (lève le doigt) J'ai une question aussi Madame,
3. E : hai↑ [oui]?
4. é R : Quand on répond par "ser"↑[ne..pas], par exemple
5. E : Quand on est pour↑?
6. é R : Quand on quand on répond par la forme négative, est-ce que c'est poli ?
7. E : Ah c'est la question...
8. é R : Quand on dit par exemple chais pas *hajimemashouu* / ka↑ [si on commençait] puis pas pas *hajimemashou* [commençons] mais par exemple euh je sais pas nom *nomimashouka*↑[si on buvait]
9. E : Mmm↑?
10. é R : si on dit *iie nomimasen* [non, je ne bois pas] c'est poli ou ?
11. E : Alors, en français c'est comment ?
12. é J : Non
13. é R : Non merci
14. é J : Non merci on dira
15. E : Non merci, là on dit non merci, c'est pas poli,
16. é R : fin c'est poli en fait mais
17. E : fin c'est comme si on dit // c'est poli,
18. é J et R : (opinent de la tête)
19. é J : ouais
20. E : fin vous voulez savoir la façon polie
21. é J : polie / en japonais
22. E : en japonais↓ / Alors ça sera « cho↑tto:↓ » [un peu...], c'est ça « cho↑tto:↓ » on a déjà appris « cho↑tto:↓ ».
23. é R : (opine de la tête)
24. E : Qu'ils répondent « cho↑tto » [un peu...] ça veut dire que ah il a quelque chose qui /
25. é L : qui bloque (rire)
26. E : qui gêne (rires)
27. é R : seulement « chotto↑ », sans / sans le verbe derrière, juste « chotto↑ » ?
28. E : « cho↑tto:↓ » / voilà, attention aux nuances, hein « cho↑tto:↓ »
29. é L : (en aparté à sa voisine Li) si y a quelque chose avant
30. é Li : (en aparté à sa voisine L) hein ?
31. é L : (en aparté à sa voisine Li) si on propose quelque chose avant
32. E : mais on va voir c'est intéressant ouais, on va voir plus tard, ouais
33. é Li : (en aparté à sa voisine L) j'ai un déjeuner avec des amis↑

7.3.6.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 10 : R pose une question à l'enseignante : « est-ce que c'est poli ou pas de répondre « non » à une invitation ? »

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 11 : l'enseignante demande aux apprenants comment fait-on en français ?

(c) réaction des apprenants

Ligne 12 , 13,14 : les apprenants J et R réfléchissent sur leur manière de refuser en français.

(d) auto-réflexion analytique

On assiste à un moment de réflexion entre l'enseignante et les apprenants. Ligne 11 : au lieu de répondre à la question de l'apprenant R, l'enseignante repose une question. La démarche n'est pas calculée, mais finalement, cela correspond à une stratégie de l'enseignante pour faire réfléchir les apprenants sur leur manière de refuser en français pour trouver une expression équivalente (ligne 20), comme l'a expliqué Dinvaut (2009 : 81), en parlant d'« exposition réciproque à une culture étrangère *actualisée* ». L'enseignante native japonaise est également intéressée de savoir comment on refuse poliment en français ! On voit le désir qu'ont les apprenants pour réagir de façon appropriée, leur besoin de savoir pour ne pas être malpoli.

Lignes 24 et 25, L a deviné ce que l'enseignante veut dire. On peut dire que L a aidé l'enseignante à trouver le bon mot. Le cours est co-construit par les apprenants entre eux mais aussi entre les apprenants et l'enseignante. Les apprenants donnent assistance à l'enseignante, pour trouver une expression adéquate en français. Cependant, la solution proposée par l'enseignante ne semble pas suffisante pour les apprenants. Lignes 29 et 30, L et Li réfléchissent à une façon appropriée de dire non poliment. Lignes 31 et 33 : L et Li pensent que la façon appropriée est d'expliquer la raison qui bloque pour accepter la proposition. Ligne 32 : l'enseignante apprécie la discussion mais ne la prolonge pas ; il y a une contrainte au niveau du programme. Elle préfère donc avancer sans répondre directement à la demande formulée, en prévoyant pour la suite une séance de discussion sur ce thème. L'attention de l'enseignante est focalisée sur la forme linguistique pour inviter l'interlocuteur à faire quelque chose alors que les apprenants manifestent leurs besoins concernant les aspects socio-culturels pour agir de manière appropriée en japonais.

7.3.7 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18h-20 h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 h d'études depuis le premier semestre.

7.3.8 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 3 du manuel « Parlons japonais » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'invitation à une activité (repas,...). L'enseignante distribue aux étudiants un article où il y a deux dialogues dont la situation est similaire : proposition et refus (voir annexe 3). Un dialogue a lieu en français entre deux Français et l'autre a lieu entre deux Japonais et a été traduit en français.

L'enseignante demande ensuite aux étudiants leur avis sur ces dialogues. Les extraits sont proposés pour réflexion à la fin des cours, une fois que la façon japonaise de refuser une invitation poliment a été abordée en classe et que la classe a pu comparer les deux dialogues.

7.3.9 Extrait 9 : les Japonais disent-ils vraiment non ?

7.3.9.1 Présentation de l'extrait

20. é JF : (lève le bras) mais est-ce qu'à la fin de ce dialogue 2↑ on sait il veut dire non le japonais ? est-ce que c'est non ou on sait pas ?
21. é Li : bein je pense que c'est non
22. é JF : ouais c'est non euh fin faut comprendre non non non ?
23. E : alors, est-ce que c'est non ?
24. é Li : il faut comprendre "absolument pas" ? (*rires*)
25. E : oui je suis vraiment désolé / ah par contre à la fin il dit mais↑ je ne sais pas si je peux
26. é JF : en fait on sait pas (*rires*)
27. é Li : là c'est 4 phrases pour euh rien dire quoi c'est
28. E : voilà il ose pas dire non directement
29. E : voilà c'est non il peut pas (*geste de repousser*), en tous cas il peut pas, il a quelque chose à faire.
30. é La : il dit je sais pas si je peux, en fait il est même pas sûr lui-même

7.3.9.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Lignes 1 à 7, les apprenants recherchent des éléments-clé pour décoder le message.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 8, l'enseignante ne donne pas la réponse tout de suite, il ne peut pas déterminer non plus si c'est 100 % sûr que le Japonais ne vient pas. Il essaie de chercher un élément clé en lisant le texte mais n'en trouve pas et hésite donc à donner une réponse tranchée.

(c) réaction des apprenants

Ligne 30 : L'étudiant essaye d'interpréter. Il n'est pas sûr de lui.

(d) auto-réflexion analytique

Lignes 20, 22, 24 : Les étudiants cherchent un élément évident (ligne 24 élément clair comme « absolument pas ») pour comprendre le message dans le dialogue. D'ailleurs l'enseignante aussi relit le dialogue (ligne 23) pour trouver un élément clé permettant d'expliquer le message aux étudiants.

JF a un doute quand il dit « on ne sait pas », il pense que le locuteur hésite entre venir ou non. Les genoux de l'étudiant tremblent. Il essaye de comprendre mais c'est difficile. Il focalise son attention sur l'enseignante et attend une réponse précise, mais l'enseignante ne prononce pas clairement ce qu'il veut savoir.

Du côté de l'enseignante, elle sait que le comportement des Japonais n'est pas figé en réalité contrairement à ce que peut faire penser le dialogue. C'est la raison pour laquelle celui-ci hésitait à donner aux étudiants une seule interprétation possible du dialogue (le Japonais ne viendra pas).

C'est difficile pour l'enseignante de trouver comment aider les apprenants à comprendre ce dialogue japonais, dont le sens dépend de l'interprétation des règles socio-culturelles. Comment peut-elle donner les clés sans tomber dans le cliché ?

7.4 Stratégies des apprenants pour surmonter leurs difficultés

Le cours de LANSAD est à destination d'apprenants non spécialistes de japonais en milieu exolingue. Le temps d'exposition à la langue d'apprentissage est limité. Malgré tout, les apprenants font des efforts pour acquérir cette nouvelle langue.

7.4.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18 h-20 h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 heures d'études depuis le premier semestre.

7.4.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est toujours l'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale en groupe. Il y a plusieurs sous tâches : l'expression d'inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble et savoir demander où se trouve l'endroit en question. L'extrait se situe au début des cours lorsque la classe révise les cours précédents.

L'enseignante commence la révision en posant la question suivante : « Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ? ».

7.4.3 Extrait 10 : oser dire « je sais pas comment on dit »

7.4.3.1 Présentation de l'extrait

1. E : senshuumatsu, nani o shimashitaka↑? [Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ?] / senshuumatsu, nani o shimashitaka ? // senshuumatsu↑, nani o shimashitaka↑? // silence (rire)
2. E : qui, est-ce que vous avez bien compris? Dai hi (ii) desuka? [Est-ce que ça va ?] senshuumatsu / nani o / shimashitaka ? / [Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ?] senshuumatsu / nani o / shimashitaka ? /
3. é JF : (lève la main) Annecy o kaerimashita [Je suis rentré xx Annecy]
4. E : Annecy...
5. é JF : ni [à]
6. E : ni so desune [ni c'est ça]
7. é JF : kaerimashita [je suis rentré]
8. E : Annecy ni kaerimashita [il est rentré à Annecy] / JF-san wa Annecy ni kaerimashita [JF est rentré à Annecy]
9. E : shitsumon ga arimasuka ? [Avez-vous des questions ?]
10. é R : nani o shimashitaka ? [Qu'avez-vous fait ?]
11. E : Annecy de, nani o shimashitaka ? [Qu'avez-vous fait à Annecy ?]
12. é JF : euh, je sais pas / j'ai vu ma famille / je sais pas comment on dit
13. E : mmm, mm mm, mm mm
14. é JF : otousan o [le père] / otousan non ça marche pas je sais pas comment on dit
15. E : mm mm
16. é : (entre en retard dans la classe) excusez-moi
17. é JF et R : (regardent les notes de R prises lors du précédent cours et discutent entre eux)
18. E : (à l'étudiant arrivé en retard) konbanwa [Bonsoir]
19. é JF : chichi [mon père]
20. E : mm c'est ça, sou desu [c'est ça] mm / chichi [mon père]

7.4.3.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Les apprenants s'entraident pour combler la lacune lexicale, puis appellent à l'aide l'enseignante.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 9 : L'enseignante anime l'activité, relance la question aux autres apprenants sur l'énoncé de JF.

Lignes 13 et 15 : l'enseignante attend la réponse de JF, hésite comment l'aider.

Ligne 20 : elle évalue positivement en français puis tout de suite en japonais le fait que JF a trouvé un bon mot.

(c) réaction des apprenants

Ligne 12 : JF avoue sa lacune pour dire « j'ai vu ma famille ». Il répond en français.

Ligne 17 : il demande une aide à son voisin et R essaie de chercher comment dire dans son cahier.

Ligne 19 : ils trouvent le bon mot pour dire « mon père »

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 4 : l'attention de l'enseignante se porte sur l'exactitude grammaticale. Elle reprend l'énoncé de l'apprenant, ce qui donne un étayage pour qu'il corrige son erreur. L'enseignante fait l'attention à l'exactitude grammaticale également afin que les autres apprenants comprennent.

Ligne 5 : JF réagit tout de suite et reformule. Il fait appel à sa connaissance grammaticale dans son interlangue et reformule correctement. Il est très attentif sur l'aspect grammatical.

Ligne 9 : l'enseignante demande aux autres apprenants s'ils ont des questions à poser sur ce que JF a dit pour impliquer d'autres apprenants dans le dialogue en cours, afin qu'ils interagissent.

Ligne 10 : R demande « Qu'est-ce que vous avez fait (à Annecy)? » à JF en japonais. R participe au dialogue.

Ligne 12 : JF manifeste sa lacune pour s'exprimer, il dit « je sais pas comment on dit » pour demander implicitement de l'aide et attirer son attention sur ce problème langagier. Ce courage d'oser prendre la parole positivement de la part de l'apprenant peut favoriser l'apprentissage, pour qu'il reconnaisse sa limite entre l'expression disponible dans son interlangue et la langue cible, et pour qu'il élargisse son répertoire langagier en demandant une aide à l'enseignante (voir extrait suivant). De plus il reconnaîtra la nécessité de son apprentissage. JF et R s'entraident pour chercher le mot qui a été traité la semaine précédente. Ils le trouvent et l'enseignante les félicite : « C'est ça ! », puis traduit tout de suite en japonais : « sou desune ». Les échanges au sein de la classe sont co-construits par les apprenants et l'enseignante, c'est une situation de co-construction des savoirs, les apprenants demandent de l'aide, l'enseignante donne un étayage. On voit émergence d'efforts de la part des apprenants pour s'exprimer, et se faire comprendre.

7.4.4 Extrait 11 : recourir à des stratégies de communication

7.4.4.1 Présentation de l'extrait

21. é JF : (regarde encore les notes de R) chichi to haha euh o / mimasu mimashita [j'ai regardé euh mon père et ma mère]
22. E : chichi to haha o mimashita mm [j'ai regardé mon père et ma mère]// (rires gênés)
23. E : on n'a pas encore appris mais
24. é JF : je sais pas comment on dit
25. E : ni↑ aimasu [rencontrer]
26. E : aimasu wa se rencontrer, voir quelqu'un / alors, on utilise no pour dire rencontrer quelqu'un, ni pour dire "à quelqu'un"
27. E : JF-san wa otousan to okaasan ni aimashita aimashita, Annecy de otousan to okaasan ni aimashita [JF a rencontré son père et sa mère, il a rencontré son père et sa mère à Annecy].

7.4.4.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Lignes 21 : apparition d'un nouveau verbe qui n'a pas encore été traité dans le cours.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 22 : l'enseignante répète ce que JF a dit, (en japonais) et explique que c'est un verbe qui n'a pas été appris en cours. Ligne 25 : l'enseignante introduit une particule et le verbe que JF veut savoir.

(c) réaction des apprenants

Ligne 21 : JF essaie de formuler une phrase avec les termes qu'il a appris (verbe appris dans le cours) et s'auto-corrige **au niveau du temps passé**.

Ligne 24 : JF reconnaît qu'il ne sait pas comment dire.

(d) auto-réflexion analytique

JF recourt à des stratégies de communication ou production (Berthoud & Py 1993 : 82) :

- l'approximation sémantique ligne 21 avec le verbe mimasu (regarder, voir) qui a déjà été appris en cours;
- les auto-corrrections ligne 22 avec mimashita.

On voit une stratégie de substitution établie par Bange (1992) que JF alterne momentanément les buts de la communication. Il demande une aide à l'enseignante en disant « je ne sais pas comment on dit » en ayant recours à sa langue maternelle afin de trouver l'expression. Cette demande a mené l'enseignante à introduire un nouveau verbe qui sera normalement appris à la leçon 6.

L'apprenant se trouve ici face à plusieurs problèmes (comprendre son interlocuteur, trouver le bon mot, la bonne structure.). Et c'est lorsqu'il recourt à des stratégies variées dans le discours afin de résoudre ces problèmes que l'acquisition de la langue peut se faire selon la notion de séquences potentiellement acquisitionnelles (De Pietro, Matthey et Py, 1989).

7.4.5 Extrait 12 : vérification sur la référence parenté par l'enseignant

7.4.5.1 Présentation de l'extrait

28. E : qu'est-ce que c'est la différence *chichi* [mon père] ou bien *haha* [ma mère] et puis *otousan okaasan* ? [le père, la mère]
29. é L : ça dépend de qui on parle si c'est sa mère ou bien la mère d'un autre ou...
30. E : mm la mère de quelqu'un mm alors lequel *chichi* c'est ?
31. é L : (geste de se toucher la poitrine) la sienne
32. E : donc *chichi* c'est mon père, *haha*, c'est ma mère / *otousan* vous voyez bien que *o* c'est un symbole de respect / *san* aussi / donc c'est poli (*écrit au tableau « otousan » et « okaasan » et souligne les o et les san*)
33. E : *otousan, okaasan* on ne peut pas utiliser pour le même groupe, c'est à dire que pour ma famille, je peux pas employer *otousan okaasan* devant le public / devant le public je dis *chichi to haha ni aimashita* [j'ai rencontré mon père et ma mère] // *chichi wa* [mon père] mon père *desu* [c'est]
34. E : par contre, quand je parle du père de quelqu'un comme / JF *no otousan to okaasan ni aimashita* [JF a rencontré son père et sa mère] / comme c'est le père de quelqu'un, j'utilise *otousan* c'est bien / voilà *otousan* / c'est plus poli / *otousan* c'est plus poli / que *chichi*
35. E : JF-*san wa Annecy de otousanto okaasan ni aimashita* [JF a rencontré son père et sa mère à Annecy]
36. E : *shitsumon ga arimasuka* ? [avez-vous des questions ?]

7.4.5.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 28 : l'enseignante coupe la séquence pédagogique en cours pour en lancer une nouvelle afin de vérifier si les apprenants ont bien compris les éléments traités dans le cours précédent.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 28 : l'attention de l'enseignante est portée sur la référence-parenté (*chichi/otousan* et *haha/okaasan*) traitée lors du cours précédent et plus par le nouveau verbe (*ni+aimasu*) qu'il vient d'introduire en interaction dans le cours.

(c) réaction des apprenants

Ligne 29 : L explique la différence de référence-parenté telle qu'il l'a comprise lors du cours précédent.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 28 : l'enseignante fait appel à la mémoire des apprenants, pour transmettre les savoirs sur les termes de parenté.

Ligne 29 : on voit l'interlangue de l'apprenant construite par la dernière séquence sur la référence-parenté. Ce qui a été abordé jusqu'à présent sont des moments de rebrassage du début de cours pour que les apprenants révisent ce qui a été appris et puissent mobiliser leurs acquis. En même temps, c'est un moment d'ajustement au niveau du déroulement du cours. Nous sommes en cours du soir de LANSAD. Il y a des étudiants qui viennent depuis l'extérieur du campus et qui, de fait, arrivent très souvent en retard (comme on l'a vu dans le corpus extrait 10).

7.4.6 Situation du cours

Après un début de séance sur le thème « Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ? », nous reprenons la tâche d'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale en groupe. Cette tâche n'avait pas été finie la semaine précédente. Les apprenants sont invités à présenter à la classe ce qu'ils vont faire à Tokyo.

7.4.7 Extrait 13 : réutiliser une expression abordée plus tôt dans le cours**7.4.7.1 Présentation de l'extrait**

1. E : B-san, nani o shimasuka↑ ? Toukyou de↑ nani o shimasuka↑ ? [B, que faites-vous ? Que faites-vous à Tokyo ?]
2. é B : Akira Toriyama-san wa euh ni euh aimasu [Je rencontre Akira Toriyama]
3. E : Akira-san ? to ? Ah aki Toriyama / Toriyama Akira-san ni aimasu [tu rencontres Toriyama Akira] / Toriyama Akira-san ni aimasu / mm yumei desune [il est connu], il est connu / Toriyama Akira-san ni aimasu mm
4. E : Toriyama Akira-san wa Dragon Ball o kakimashitaka↑ ? [Toriyama Akira a écrit/dessiné Dragon Ball ?]
5. é B : euh hai [oui]
6. E : Toriyama Akira-san wa Dragon Ball o kakimashita↓ [Toriyama Akira a écrit/dessiné Dragon Ball]
7. E : Bruno-san wa, Toukyou de Toriyama Akira-san ni aimasu↓ [B rencontre Toriyama Akira à Tokyo]
8. E : ii desune, omoshiroi desune [c'est bien, c'est intéressant] / c'est intéressant
9. é B : kakimasu wa furansugo de nan desuka↑ ? [que veut dire *kakimasu* en français ?]
10. E : *kakimasu* / *kakimasu* en fait, il y a deux sens ce qu'on a appris, c'était écrire. Bon je voulais pas vous fatiguer mais... Alors on prononce pareil *kakimasu* (*écrit* 書きます *au tableau*) *kakimasu*, donc c'est la même prononciation.

7.4.7.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 2 : B reprend le nouveau verbe *aimasu* que JF a appris de l'échange précédent (voir extrait 11).

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 1 : l'enseignante demande à B ce qu'il va faire à Tokyo.

(c) réaction des apprenants

Ligne 2 : B répond qu'il va rencontrer Akira Toriyama.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 3 : l'enseignante se demandait qui était Akira Toriyama. Elle a compris que c'est quelqu'un qui a écrit et dessiné un manga intitulé Dragon Ball. Elle corrige l'ordre nom puis prénom à la manière japonaise. Et elle commente en japonais puis ensuite en français sur le fait que Toriyama Akira est célèbre. Ligne 4 : l'enseignante pose une question à B : est-ce que Toriyama Akira a écrit ou (dessiné) Dragon Ball ?

(c) réaction des apprenants

Ligne 5 : B répond « oui » en hésitant un peu et Ligne 9 : B demande ce que veut dire *kakimasu* à l'enseignante en japonais.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 2 : B utilise un nouveau verbe qui a été rapidement traité précédemment dans l'interaction avec JF et R et l'enseignante. B écoute les productions des autres apprenants. Il essaie de vérifier si la particule *ni* + le verbe *aimasu* sont appropriés dans le contexte. Ligne 9 : B demande ce que veut dire *kakimasu* à l'enseignante. Nous avons précédemment appris que *kakimasu* veut dire « écrire ». Nous supposons que B veut vérifier le sens de *kakimasu* car pour un manga, en français, on utilise plutôt « dessiner » qu' « écrire ». Il se trouve que dessiner en japonais se dit également *kakimasu* mais s'écrit différemment (homophone). La question de B a donc amené l'enseignante à expliquer cette homophonie. Celle-ci convient très bien pour un manga car l'auteur a écrit et dessiné son manga !

B fait l'effort de demande une aide explicite en japonais

À ce propos, nous citons Bange (1993 : 82) :

Si ces stratégies visent à atteindre un but communicatif (pour comprendre et se faire comprendre de l'autre), elles sont en même temps, et dans certains cas, un moyen d'acquérir l'unité ou structure sollicitée.

Le cours est co-construit entre l'enseignante et les apprenants. La séquence précédente était plutôt un moment de rebrassage et de régulation au niveau du déroulement du cours (dans la vidéo, on voit très bien que des étudiants arrivent en retard). Malgré tout, cette petite séance peut servir pour l'apprentissage/acquisition de nouveau lexique.

Ce processus d'appropriation est intéressant car il est inattendu. Les apprenants observent attentivement une séquence de négociation de sens d'un apprenant, pour élargir leur répertoire verbal, même si la séance précédente n'avait pas nécessairement pour but l'acquisition de nouveau lexique.

7.4.8 Extrait 14 : demande de l'aide à l'enseignant pour exprimer son avis

7.4.8.1 Présentation de l'extrait

1. é Li : eiga o mimashouka [allons au cinéma]?
2. é La : euh /
3. é Li : (*en riant*) tu veux rien faire avec moi !
4. E : eiga o mimashouka [allons au cinéma] ?
5. é La : comment on dit « ça dépend du film » ?
6. E : ah c'est vrai, c'est vrai
7. é Li : (*en riant*) ça dépend du bar, ça dépend du film
8. E : quelque chose *ni yorimasu* [ça dépend] (écrit au tableau) / dépendre à quelque chose ça dépend
9. E : donc c'est à dire qu'on peut dire *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] / *eiga ni yorimasu*
10. é La : *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film]
11. é Li : et *yorimasu* [dépend] ça veut dire quoi fin / si on traduit quoi ?
12. E : on peut traduire dépendre à quelque chose mm / selon quelque chose / *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] / *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] mm
13. E : L-san a répondu : ça dépend du film. L-san, qu'est-ce que vous allez lui proposer ? (*rires*) *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film]
14. é Li : ai no eiga o mimashou [allons voir un film d'amour]
15. E : ai no eiga o mimashou [allons voir un film d'amour]
16. é Li : je sais dire que *ai* [amour] en fait (*rires*)
17. E : ai no eiga o mimashou [allons voir un film d'amour] / peut-être // peut être *love story* on peut dire ou *renai eiga* [film d'amour], *renai eiga* [film d'amour] (*écrit au tableau*) *renai eiga wa* film d'amour *desu* [un film d'amour est un « film d'amour »] (*rires*) *renai eiga wa* film d'amour *desu* [un film d'amour est un « film d'amour »].
18. é La : comment on dit faut pas déconner ? (*rires*)
19. E : ah c'est difficile à traduire faut pas déconner (*rires*)
20. é La : ou alors j'ai une tête à aller voir ça ? (*rires*)
21. E : *renai eiga o mimashouka* [si on allait voir un film d'amour] ? *ie mimasen* [non, je n'en vois pas] / *ie mimasen* [non, je n'en vois pas]
22. é Li : on peut dire *hitoride ikimasu* [j'y vais seul] ?

23. E : hitoride ikimasu [j'y vais seul] (rises) L-san wa hitoride ikimasu [L y va seul] / L-san wa hitoride eiga ni ikimasu [L va au cinéma seul]
 24. E : ii desuka [c'est bon] ? / daijoubu desuka [ça va] ?

7.4.8.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 5 : La demande de l'aide à l'enseignante pour s'exprimer en japonais.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 8 : l'enseignante apporte une aide à La en lui donnant une traduction de ce qu'elle veut dire. Ligne 13 : l'enseignante demande à Li ce qu'elle propose à La de voir comme film.

(c) réaction des apprenants

Ligne 14 : Li recourt à une stratégie d'approximation sémantique (Berthoud & Py 1993 : 82). Elle essaie d'utiliser les termes qui sont disponibles dans son interlangue.

(d) auto-réflexion analytique

On trouve deux types de stratégies d'apprentissage différentes chez La et Li.

Ligne 5 : La n'hésite pas à demander une aide à l'enseignante en français pour combler sa lacune pour s'exprimer.

Il semble que La soit attentionnée à se projeter dans une situation donnée et sait ce qu'elle veut dire précisément dans cette situation, et de ce fait, elle reconnaît les lacunes dans son interlangue.

Li essaie de produire ce qu'elle veut dire avec le lexique qu'elle a acquis et essaie de tester si son hypothèse (*ai no eiga* [film d'amour]) est compréhensible chez le natif ou non. Ligne 22 : Li essaie de se débrouiller en langue cible devant une situation inattendue (Ligne 20, « j'ai une tête à aller voir ça ? » (rises)) en répondant « *hitoride ikimasu* [j'y vais seul] ». En même temps, il semble que Li veuille vérifier si sa production est correcte linguistiquement mais également adéquat à la situation. C'est un exemple de bi-focalisation sur la forme et le contenu. Li est bien impliquée dans le jeu de rôle comme communicateur qui négocie le message communiqué. On voit aussi sa motivation à communiquer.

Quant à l'enseignante, elle donne une aide en traduisant l'expression en japonais. Ensuite, pour ne pas couper la communication entre Li et La, il relance une question à Li en français (ligne 13) puis essaie de rebasculer la communication en japonais. L'enseignante joue le rôle d'animateur, Les changements de codes sont les garants de garder ouvert le canal de communication.

7.4.9 Extrait 15 : tester ses connaissances

7.4.9.1 Présentation de l'extrait

1. E : ii desu [c'est bon], jyaa [donc] le dernier groupe B-san et M-san, écoutez bien
2. é B : kyouto no bijyutsukan ni ikimashou // ka [si on allait au musée de Kyoto] ?
(rires)
3. E : Ah c'est intéressant cette hésitation, kyouto no bizutsukan ni ikimashouka↑[si on allait au musée de Kyoto]
4. é M : hai, ii desune [oui, c'est bien] euh kohi o nomimashouka↑ [si on buvait un café]?
5. é B : euh iie [non] ouh kohi oi [le café] euh oishii jyaarimasen↑ [ne pas bon]
6. E : Mmh mmh kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon] / kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon], oishikuarimasen [n'est pas bon] c'est vrai, on va voir kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon] le café n'est pas bon / kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon] // kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon]
7. é L : Dans le sens où on aime pas ou que c'est pas bon, c'est quelque chose de mauvais ?
8. E : Le café n'est pas bon. C'est son avis personnel (rires)
9. E : daijoubu desuka [ça va] ? / ii desuka [c'est bon] ?

Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 5 : B dit en japonais que le café n'est pas bon (expression de déplaisir).

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 6 : l'enseignante corrige une erreur, répète et traduit en français.

(c) réaction des apprenants

Ligne 7 : L pose une question à l'enseignante en français. L'attention de L est focalisée sur la traduction française de la phrase de B faite par l'enseignante car elle veut vérifier ce que B a dit et décoder précisément le message en français.

(d) auto-réflexion analytique

B dit que le café n'est pas bon (ligne 5). Il essaie d'exprimer son point de vue malgré son répertoire limité et une façon maladroite au niveau du contexte. Son attention est surtout portée sur son exploration du langage acquis.

B veut peut-être montrer en même temps qu'il a bien repéré la forme en adjectif apprise précédemment, pour affirmer un bon comportement d'apprenant, ou se distinguer par rapport aux autres apprenants. Ligne 6 : L'enseignante dit « c'est vrai » (que nous avons appris cette forme d'adjectif). Ce n'est pas le contenu du message qui est au centre de l'attention des participants au cours. Le fait de découvrir que « c'est vrai » (que cela arrive de refuser la

proposition) est un moment inattendu pour l'enseignante. Mais sur le moment, l'attention de l'enseignante le porte à corriger l'erreur de B en formulant une bonne phrase et en la traduisant en français.

7.5 Acte de refuser poliment en japonais

L'acte de refuser poliment en japonais est une notion particulièrement difficile à comprendre pour les apprenants européens habitués à refuser de manière plutôt directe. La comparaison de deux dialogues similaires (entre Français puis entre Japonais) donne l'occasion de mieux appréhender la question et ouvre une discussion riche sur l'altérité.

7.5.1 Description de la séance

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18h-20h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 h d'études depuis le premier semestre.

7.5.2 Situation du cours

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 3 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'invitation à une activité (repas,...). L'enseignante distribue aux étudiants un article où il y a deux dialogues dont la situation est similaire : proposition et refus (voir annexe 3). Un dialogue a lieu en français entre deux Français et l'autre a lieu entre deux Japonais et a été traduit en français.

L'enseignante demande ensuite aux étudiants leur avis sur ces dialogues. Les extraits sont proposés pour réflexion à la fin des cours, une fois que la façon japonaise de refuser une invitation poliment a été abordée en classe et que la classe a pu comparer les deux dialogues.

7.5.3 Extrait 16 : émergence d'une empathie pour le point de vue des Japonais

7.5.3.1 Présentation de l'extrait

1. é La : ils sont pas du tout clair ah c'est fou (rires)
2. é JF : c'est du japonais alors c'est des Japonais, non c'est pas ça ?
3. E : voilà alors numéro 2↑ c'est un Japonais, une Japonaise
4. é Li : nous on est un peu plus froid non ?
5. E : le numéro 1↑ c'est un dialogue entre deux Français
6. E : et numéro 2↑ c'est un dialogue entre des Japonais
7. é La : oui mais au moins avec le Français t'es sûr qu'il va pas venir mais avec le Japonais tu sais pas (*rire*)
8. E : ah / voilà le numéro 2↑ on ne sait pas si M. B viendra ou pas
9. é Li : mais même au début on dirait que dans le français c'est plus poli mais à la fin on dirait qu'il commence à s'énerver. Au début là quand il dit on compte sur vous il refuse poliment et à la fin il dit non absolument pas, c'est vraiment il dit (*geste de*

- dire non*) fin ouais là c'est c'est
10. é R : Même les formes, normalement, je peux on ne peut pas le mettre dans un dialogue comme ça, normalement c'est : « je ne↑ peux »
11. E : je ne peux
12. é : dans le deuxième dialogue je pense qu'il y a une erreur d'ailleurs

7.5.3.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 1 : La remarque que le dialogue entre les japonais n'est pas clair.

Ligne 9 : Une étudiante fait une remarque sur un ton émotif (elle s'énerve). Elle a fixé le point de départ de l'analyse sur le dialogue japonais. Par rapport au Japonais, le Français commence à s'énerver. Elle essaye de comparer le tempérament du locuteur Français par rapport aux Japonais.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 10 : Au début, les étudiants disent que le dialogue entre les Japonais n'est pas du tout clair, ils ne sentent pas que le Japonais viendra. L'étudiant essaie d'analyser le dialogue au niveau des structures de phrase. Ce qui est intéressant c'est que Li se met à la place du locuteur japonais.

L'enseignante s'intéresse aux réactions des apprenants français. Pour eux, le dialogue entre Japonais n'est pas compréhensible. Ils ont du mal à comprendre que les règles sont évidentes pour un enseignant natif.

7.5.4 Extrait 17 : surmonter des stéréotypes pour intérioriser la règle japonaise

7.5.4.1 Présentation de l'extrait

13. E : qu'est-ce que vous pensez alors cette attitude des Japonais ?
14. é JF : c'est très japonais
15. é La : (à JF) c'est très japonais merci hein (*rires*)
16. é JF : en fait ils disent pas non directement c'est c'est
17. E : voilà c'est ça, on évite d'avoir un conflit
18. é JF : voilà c'est ça oui
19. E : quand quand on dit non, c'est vrai il est gêné, il est gêné de dire non parce que / pour lui ça peut provoquer un conflit (*étudiants très attentifs*)

7.5.4.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 14 : apparition de stéréotype sur les Japonais

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 17 : l'enseignante essaie d'expliquer ce que cela évoque de dire « non » dans le contexte japonais.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 14 : Les étudiants se font une représentation des Japonais comme des personnes qui ne disent pas non. Les étudiants s'entraident pour ne pas tomber dans le stéréotype. Ligne 16 : JF veut analyser, relativiser l'attitude des Japonais pour comprendre pourquoi ceux-ci se comportent de cette manière dans un dialogue. Il semble que l'étudiant a intériorisé la règle que, dans les sociétés japonaises, il ne faut pas rentrer en conflit, ni faire perdre la face de l'interlocuteur.

7.5.5 Extrait 18 : une interprétation radicale peut ouvrir la discussion**7.5.5.1 Présentation de l'extrait**

38. é PY : en fait ils sont un peu hypocrites
39. E : hypocrites, mm, peut-être (*rires*)
40. é La : (*directement à PY*) tu vas t'en prendre une hein (*rires*)
41. E : c'est hypocrite parce que il sait qu'il peut pas venir mais↑ il dit pas que voilà ça sort pas c'est vrai que c'est hypocrite
42. é La : en fait il aurait pu s'y prendre avant. C'est vrai, il a un article à écrire (*référence au dialogue*) il aurait pu s'y prendre avant (*rires*)
43. E : mm (*affirmatif*) c'est bizarre, c'est hypocrite ouais (*doute*)
44. E : dans la société japonaise, en fait il faut deviner ce qu'il pense l'interlocuteur (*geste de désigner l'interlocuteur*). Donc M. B. Il a bien senti que il voulait que B vienne à la fête, c'est pour ça qu'il est bien gêné, que il ose pas dire non, donc ça fait, ça fait trop (*geste de distance*)
45. é PY : même entre amis ?
46. E : (*signe de la tête : je n'ai pas compris*)
47. é R : même entre les amis ?
48. E : alors même entre les amis peut être c'est plus franc par contre on dit désolé↑ au début, peut-être vous entendez *gomen* [désolé] (*lève le doigt*) *gomen* souvent / *gomen chotto*↑ [désolé, c'est un peu...] ça suffit / désolé mais un peu gênant
49. é R : c'est culturel mais euh est-ce que des Japonais qui parleraient dans une autre langue par exemple emploieraient les mêmes formes ? Par exemple comme là on l'a vu en français est-ce que si quelqu'un si vous vous parliez en français est-ce que vous diriez non directement ou est-ce que ?
50. E : c'est vrai que c'est difficile de dire non↓. Maintenant ça fait 5 ans que je vis en France, je sais que c'est pas gênant↑ en France
51. E : c'est pour ça que je commence à être habituée de dire non (*rires*)
52. é R : vous commencez à prendre des mauvaises habitudes (*rires*)
53. E : mais c'est vrai qu'au début c'était difficile ouais
54. E : c'est vrai qu'au Japon, on peut pas avoir le conflit de quelque chose qui peut

chais pas on sait que le sujet est un peu sensible, on évite absolument (rire)

55. é C : mais ça ça doit être lié par rapport à l'histoire, parce que normalement le Japon je crois qu'il a une armée juste pour se défendre et non pas pour attaquer les autres pays, alors que la France a une armée pour se défendre mais aussi pour attaquer, c'est peut-être par rapport à ça ?

7.5.5.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 38 : PY dit que les Japonais sont hypocrites.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 43 : L'enseignante aide les étudiants à discuter en disant qu'effectivement, cela peut être perçu comme un comportement hypocrite. Les étudiants ne se sentent pas jugés et peuvent donc continuer la discussion.

(c) réaction des apprenants

Ligne 47 : L'étudiant essaye d'imaginer une situation autre que celle du dialogue.

Ligne 49 : L'étudiant se met à la place de Japonais qui vivent et parlent une autre langue et demande à l'enseignante comment elle dit non.

Ligne 54 : Les étudiants essayent de trouver la raison, en faisant référence à l'histoire, à la civilisation, ce qui peut expliquer le fait que les Japonais n'osent pas dire non.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 38 : PY dit que les Japonais sont hypocrites mais c'est une interprétation. C'est un point de vue radical suite à la transposition de ses valeurs sociales sur les autres. Mais cette honnêteté peut apparemment dynamiser la discussion. Du côté de l'enseignante native, elle s'intéresse de savoir comment les Français perçoivent l'attitude des Japonais.

Ligne 45 : PY se demande si même entre les amis cela se passe de cette manière. Il essaie d'analyser s'il y a un facteur qui empêche de dire non franchement. Ligne 40 : L dit « tu vas t'en prendre une ». L imagine comment les Japonais réagiraient si on leur disait qu'ils sont hypocrites. L se place du point de vue des Japonais et réagit à sa façon.

Pour l'enseignante, c'est important de créer une ambiance pour que les étudiants puissent exprimer ce qu'ils pensent franchement, pour faire émerger leurs représentations et stimuler la discussion. Le fait que l'enseignante aide à interpréter pourquoi l'étudiant pense que c'est hypocrite, en fait montre que l'enseignante accepte même les idées provocantes pour les Japonais, les étudiants commencent à exprimer des idées plus variées. C'est à travers ces échanges que se développe une conscientisation des règles de fonctionnement social.

7.5.6 Extrait 19 : comment agir de manière appropriée

7.5.6.1 Présentation de l'extrait

59. é PY : si nous on dit non à un Japonais il va être choqué ?
60. E : si tu dis non ?
61. é PY : ouais bah un Japonais qui connaît pas les Français, il va être choqué ou...
62. E : Mm ça dépend comment vous dites non
63. é La : (à PY) si tu dis va chier par exemple, oui il va le prendre mal (*rires*)
64. E : mm ça dépend des situations mais c'est vrai que vous dites bah non, ça m'intéresse pas c'est c'est vrai que...
65. é La : et même dans des situations extrêmes genre par exemple il y a un japonais qui se fait agresser dans la rue, un monsieur qui lui dit vas-y donne-moi ton portefeuille, il dit ah je sais pas si je peux ? (*geste de prière*) (*rires*)
66. é Li : (à La) il lui donne, ouais (*rires*)
67. é La : est-ce que là il...
68. E : il dira rien je pense, il dira rien ou bien peut être il dira non je veux pas c'est possible.
69. é La : ouais, là quand même vraiment euh d'accord
70. é B : dans ce cas-là y a plus de règles de politesse
71. E : Dans ce cas-là il n'y a plus de règle oui s'il est en danger (*rires*)

7.5.6.2 Analyse de l'extrait ci-dessus

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 59 : L'étudiant se demande comment les Japonais le ressentent si on dit « non ».

(b) réaction de l'enseignante

Ligne 62 : L'enseignante explique que les Japonais qui ne connaissent pas les Français, ou bien une autre culture peuvent être choqués, mais il laisse nuancer que cela dépend comment on dit « non ».

(c) réaction des apprenants

Ligne 65 : L'étudiante imagine même des situations extrêmes.

(d) auto-réflexion analytique

Ligne 59 : l'étudiant PY imagine ce que les japonais ressentent si on leur dit non directement. Il se place du point de vue des Japonais. Il semble apparaître chez PY une envie d'agir de manière appropriée pour ne pas choquer l'interlocuteur japonais.

Ligne 62 : l'enseignante a toujours du mal à expliquer le sentiment des Japonais. Il montre un exemple extrême.

Ligne 65 : l'étudiant imagine comment les Japonais réagiraient dans une autre situation. Cela montre que les apprenants réfléchissent comment agir de manière appropriée. Ils ont un désir de communiquer de façon appropriée.

Les étudiants ont de l'empathie et essayent de relier cette notion à certains critères.

7.5.7 Situation du cours

Après une première tâche sur « l'invitation à sortir », il y eut une séance de comparaison de deux dialogues similaires sur le thème de l'invitation et refus (voir annexe 3). Le premier dialogue a lieu entre deux interlocuteurs Français et le deuxième dialogue entre deux interlocuteurs Japonais. L'enseignante reprend la séquence précédente de la première tâche menée par B (le fait de refuser l'invitation en disant que le café n'est pas bon).

7.5.8 Extrait 20 : difficulté de corriger un échec socio-pragmatique

7.5.8.1 Présentation de l'extrait

1. E : Alors bon, et là, qu'est-ce que je voulais dire ? Voilà, comment ils diront euh les japonais en général alors *kohi o nomimassenka* ↑ [est-ce que vous buvez du café] ? Par exemple *kohi o nomimassenka* ↑ [est-ce que vous buvez du café] ? B-san (tend le bras vers B) a répondu *kohi wa oishikunai desu* [le café n'est pas bon] (mime le dégoût avec la tête) *kohi* [le café] n'est pas n'est pas bon
2. é L : Ça vient du café quoi, ça vient pas de la personne (rires)
3. E : (opine de la tête) *kohi wa oishikunai desu* [le café n'est pas bon] / *kohi wa* [le café] / mmm / voilà est-ce que // Peut être que ça ça peut choquer un peu oui c'est possible. Je traduirais comment il répondrait un japonais, on lui propose de boire un café mais ce japonais il aime pas le café, il dira tout simplement *ah kohi wa:* [mm le café...]
4. é M : « *chotto* » [c'est un peu...]
5. E : voilà vous avez deviné *kohi wa chotto* [le café c'est un peu...] (mime une gêne) / *kohi wa chotto:* [le café c'est un peu...] // *kohi wa mmm* [le café mm]
6. é : « *chotto* » [un peu], c'est cool comme ça / c'est le mot de la fin (rires)
7. E : voilà « *chotto* » ça passe partout pour dire non
8. E : *ii desu* [c'est bon]

7.5.8.2 Analyse de l'extrait

(a) émergence d'un phénomène

Ligne 1 : l'enseignante reprend la production de B de l'extrait précédent pour expliquer comment les Japonais refuseraient s'ils n'aimaient pas le café.

(b) réaction de l'enseignant

Ligne 3 : l'enseignante essaie d'expliquer en se mettant dans la situation de quelqu'un qui n'aime pas le café comment cette personne refuserait l'invitation.

(c) réaction des apprenants

Ligne 4 : l'apprenant M devine ce que l'enseignante voulait dire.

(d) auto-réflexion analytique

L'échec socio-pragmatique, défini par Thomas (1983) lorsque les locuteurs non-natifs n'arrivent pas à choisir la tournure langagière appropriée à cause d'un manque de connaissance des différences culturelles, est matérialisé ici par le fait que B a refusé explicitement l'invitation en disant que le café n'est pas bon. Un Japonais ne pourrait pas répondre de cette manière car cela pourrait provoquer un conflit. Cet échec est difficile à corriger puisque l'enseignante ne peut pas modifier la croyance des apprenants (le fait qu'ils pensent que le café n'est pas bon).

Ligne 1 : L'enseignante reprend l'exemple du cours pour expliquer que le fait de répondre à la proposition en disant que le café n'est pas bon peut faire perdre la face à l'interlocuteur. Le problème est que la tâche proposée a pour consigne d'être exécutée à la forme polie en japonais (l'unique forme apprise en cours pour l'instant). Mais les locuteurs B et M sont étudiants d'à peu près le même âge. Dans cette situation, il est probablement possible de répondre franchement en japonais du fait de la relation proche et intime entre les locuteurs, mais à la forme familière, qui n'est pas apprise en cours. Ceci est lié à l'insuffisance de cadrage de la situation car ils utilisent la forme polie pour parler franchement.

Cette partie d'analyse est relativement dense. Nous allons résumer et clarifier nos résultats dans la prochaine partie afin de proposer une première conclusion didactique répondant aux grandes questions de l'hypothèse de recherche avant de terminer par la conclusion générale.

8 Conclusion didactique

Nous débuterons cette partie en résumant les différents problèmes didactiques rencontrés lors de l'analyse de notre corpus.

Nous reprendrons ensuite les trois grandes questions de la problématique : comment aider les apprenants débutants à construire leurs compétences langagières, quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour acquérir une compétence de communication en langue étrangère, et comment l'enseignant peut-il aider les apprenants dans ces acquisitions puis nous donnerons des éléments de réponse pour chaque question.

8.1 Résumé des problèmes rencontrés

Dans cette partie, nous allons classifier les différents problèmes rencontrés lors de l'analyse de la façon suivante :

- problèmes pour les apprenants ;
- problèmes pour l'enseignant.

8.1.1 Problèmes pour les apprenants

8.1.1.1 Beaucoup d'éléments à acquérir en peu de temps pour communiquer

Ce problème est en partie lié au milieu exolingue. De plus l'apprenant est un non spécialiste. Le temps d'apprentissage est limité à 48 h par an. Cela peut entraîner une difficulté à constituer un répertoire varié des moyens d'expression. Dans notre corpus on rencontre souvent des manifestations de besoin de lexique. Les apprenants recourent à des stratégies variées afin de élargir leur moyen d'expression et de comprendre le système axiologique japonais en communiquant avec l'enseignant.

8.1.1.2 Difficulté à réaliser un jeu de rôle en se mettant en situation

Dans l'extrait 14, La a sûrement réfléchi à ce qu'il faut dire en simulant un rôle personnalisé dans une situation donnée pour répondre à l'invitation en disant « ça dépend du film ». Si elle veut jouer un rôle en mettant l'accent sur le message ou la situation, elle retrouve tout de suite sa limite langagière de niveau débutant. Quant à B, lorsqu'il refuse l'invitation en disant que « le café n'est pas bon », son attention est portée sur la situation en classe de langue. Il veut exploiter son acquis linguistique; le contexte et la situation de l'invitation sont mis en arrière-plan. On peut soulever que, à certains moments, les apprenants ont des difficultés à s'impliquer dans un jeu de rôle en faisant appel à leurs connaissances linguistiques, au contexte et à la situation du jeu, tout en appliquant les règles socioculturelles.

8.1.1.3 Besoin d'explications socio-culturelles

Nous avons observé dans le corpus (extrait 7) le cas de la désignation de la deuxième personne (*anata*). Lorsque les Français s'adressent à leur interlocuteur, ils sont perturbés de ne pas mettre de sujet. La L1 (langue maternelle) les influence.

Les apprenants sont appelés "Vous" dans les consignes d'application des règles, ce qui amène de la confusion. Cela correspond au point 6 de la classification de la section 6.2.2 : désignation de l'interlocuteur (Iino et al, 2003). Les étudiants sont aussi appelés « *anata* » dans le livre « parlons japonais ». C'est pour cela qu'ils ne comprennent pas pourquoi ils ne peuvent pas utiliser « *anata* ».

De plus, les apprenants sont en contact avec les mangas, les films et les chansons, ce qui correspond à des situations fictives. Dans la classification de la section 6.2.2 : désignation de l'interlocuteur (Iino et al, 2003), les points 1 et 4 sont omniprésents dans l'univers des apprenants avec le japonais.

Nous avons observé que certains apprenants connaissaient déjà les références parentés, mais l'enseignante les introduit différemment. Les apprenants montrent alors clairement leur incompréhension sur ces éléments concernant l'aspect socioculturel et demandent des explications.

8.1.2 Problèmes pour l'enseignant natif

8.1.2.1 Les règles sont intériorisées, la société japonaise n'est pas figée

Les règles sont intériorisées chez l'enseignant. Elles sont donc difficiles à expliquer. Il y a des variations sur les termes de référence-parenté. Par exemple, pour l'appellation des parents, on peut utiliser différents termes (extraits 2, 3 et 4). *chihi*, *otousan*, *papa* pour le père et *mama*, *kaasan* pour la mère.

L'enseignante ne peut pas garantir le comportement japonais : chacun se comporte différemment. Comme nous l'avons observé dans l'extrait 6, l'enseignante est incertaine sur sa propre culture d'origine, et elle ne peut pas analyser objectivement sur le moment donné car la culture qui sous-tend la société n'est pas figée mais évolue constamment. De plus, les règles sont implicites chez les natifs. L'enseignante native doit donc avoir un point de vue analytique sur sa propre culture.

8.1.2.2 Gérer les questions inattendues

Les apprenants manifestent leur manque au niveau du lexique ou des connaissances socioculturelles pour communiquer. Les questions inattendues sont difficiles à gérer pour l'enseignante. Nous avons observé dans certains cas (extraits 2, 4, 5, 8 etc.) l'enseignante qui

essaie de répondre sur le vif par un bricolage de secours pour répondre au besoin des apprenants. Certaines fois, elle n'arrive pas à se déterminer pour donner une réponse claire. Les apprenants remarquent-ils ce double langage ? Chez l'enseignante cela peut provoquer une perte de la face comme seul détenteur de connaissances dans la classe. Malgré cette difficulté chez l'enseignant, l'irruption des questions posées par les apprenants est une preuve de la manifestation de leur curiosité et de leur motivation. Il y a donc un décalage entre le rythme du cours prévu et les obstacles rencontrés par les apprenants en chemin, ce qui ralentit le déroulement du cours qui se retrouve semé d'imprévus.

8.1.2.3 Difficulté de se mettre à la place des apprenants

L'enseignante ne sait pas à quel type de japonais sont ou seront exposés les apprenants et le facteur sociolinguistique est imprévisible.

L'enseignante était surprise des connaissances d'apprenants sur les termes de parenté tels que *chichiue*, (extrait 3) *mama*, *papa*, *tousan* (extrait 4). Avec quel style de discours les apprenants sont-ils en contact ? Lors des enquêtes (chapitre 3), un étudiant manifeste l'envie d'apprendre le japonais familier parlé par les jeunes générations :

quelque cours de japonais familier parlé par les jeunes (sans tomber dans le vulgaire) car de nos jours, une conversation courante serait peut-être plus utilisée et utile.

Walker-Izumi (2010) nous indique que l'existence d'un langage modulé du locuteur natif en communication avec un interlocuteur de deuxième langue (alloglotte). Le locuteur natif différencie le style de discours avec le locuteur alloglotte (2010). Cela entraîne un décalage par rapport à l'expérience de style de discours chez l'enseignant japonais natif et les apprenants.

De plus il faut signaler une variation à l'intérieur même du Japon. Ainsi, dans un livre japonais pour créer un dialogue, Ozaki et al (2010) écrit :

il faut noter qu'il y a des différences sur le développement discursif selon le sexe, l'âge, le dialecte etc. On ne peut pas déterminer que tous les Japonais favorisent le même développement discursif. Cela veut dire que de même qu'on doit introduire le type de développement discursif, il est important de signaler la variation entre les Japonais.

La variation en japonais est très importante car elle montre bien la question de l'usage du langage. On ne peut pas garantir qu'une construction spécifique sera utilisée par n'importe quel Japonais car il y a beaucoup de subtilités dans l'usage. Cela montre l'importance d'un travail culturel, de méta-réflexion et d'analyse. Les apprenants n'apprendront peut-être pas exactement les constructions et leurs conditions d'usage précises mais s'ils ont développé une

certaine sensibilité, ils seront en mesure, une fois qu'ils seront en contact avec des japonophones, de développer d'avantage cette sensibilité pour finir par communiquer de manière appropriée.

L'enseignant doit donc s'engager à non seulement expliquer les règles socioculturelles mais aussi à développer un point de vue méta-réflexif et analytique pour lui-même et chez les apprenants.

8.1.2.4 Focalisation sur les éléments linguistiques

L'attention de l'enseignant est portée surtout sur la transmission des éléments linguistiques au détriment de la sémantique et de l'exactitude grammaticale. Du côté des apprenants, on constate également le même phénomène. Ils veulent surtout vérifier l'exactitude syntaxique de leurs énoncés sans faire attention au contexte, par exemple, extrait 15 : *ko-hi wa oishikunai desu* [le café n'est pas bon], ou extrait 7 : *watashi wa anata no tonari desu* [je suis à côté de toi]. L'enseignante répond également « sou desu » [oui, c'est ça] sans faire attention à l'adéquation au contexte. Elle évalue positivement les énoncés des apprenants.

Dans l'enquête, les apprenants demandent fortement des explications, de la lecture grammaticale, des listes de vocabulaire, de la lecture sur la grammaire, des transcriptions en API, des traductions en français écrites au tableau (voir l'enquête chapitre 3). Les apprenants sont souvent déstabilisés et se sentent insécurisés sur la différence de syntaxe (structure de phrase) et de caractère. Il est possible que l'exactitude donne parfois de l'assurance ou un repère chez les apprenants en milieu exolingue.

Higashi et Takeuchi (1999) ont écrit à ce propos :

...dans le contexte de l'apprentissage en milieu exolingue (et institutionnel comme nous le faisons), une approche trop centrée sur les « situations » sera ressentie comme manquant de structure ou de repère. Il nous semble que le « savoir » (connaissance sur la langue) et le « savoir-faire » (capacité pragmatique) doivent être envisagés conjointement, notamment dans l'apprentissage du japonais. Représentant un grand écart linguistique et socio-culturel (un degré de xénité élevé) avec la langue des apprenants, la prise en compte de ces deux finalités (savoir / savoir-faire) semble indispensable.

Il ressort nettement de l'enquête que les apprenants ont de fortes demandes. Comment gérer cette situation ?

8.1.2.5 Difficultés à corriger les erreurs socio-pragmatiques

Concernant le feedback (extraits 15 et 20), il est difficile pour l'enseignant de dire que « le café n'est pas bon » est inapproprié. Cela amène un jugement de valeur.

Shimizu (2009 : 14) explique cette difficulté à donner les feedback négative chez les enseignants ainsi : les règles socio-culturelles et pragmatiques sont intériorisées chez le locuteur natif. Il est donc difficile de donner des explications même s'ils ressentent les productions des apprenants comme pas naturelles ou inacceptables. L'autre raison est qu'ils hésitent à corriger car cela peut mettre les apprenants mal à l'aise. Avec ces raisons il y a moins de feedback négatifs pour corriger les erreurs pragmatiques par rapport aux erreurs linguistiques.

Bialystok (1993) explique comment les apprenants développent leurs compétences pragmatiques. Ainsi lorsque ceux-ci ont suffisamment d'inputs qui contiennent les objectifs particuliers comme modèles, ils repèrent et analysent ces inputs puis reconstruisent leur interlangue et leurs compétences pragmatiques se développent.

Plusieurs chercheurs ont dégagé que pour que l'apprenant vérifie son hypothèse en comparant la langue cible et son interlangue, il est nécessaire d'avoir non seulement des preuves positives (positive evidences, ce que l'on peut dire) mais aussi négatives (ce que l'on ne peut pas dire). Shimizu conclut que ce manque de preuve négative lors de l'apprentissage en milieu naturel est une cause de la difficulté à développer ses compétences pragmatiques. Dans ce cas-là comment aider les apprenants à corriger leurs erreurs socio-pragmatiques ?

Dans la suite de cette conclusion didactique, nous reprenons chaque question de la problématique et nous tentons d'y répondre ensuite.

8.2 Comment aider les apprenants débutants (niveau A1) à construire leurs compétences langagières ?

Les analyses montrent la nécessité d'un travail de réflexion et d'analyse à un niveau plus culturel de l'interculturel pour que les apprenants puissent développer cette sensibilité interculturelle. Ces analyses font également ressortir l'importance pour les apprenants de construire leurs compétences langagières **et** culturelles. Dans le cas du japonais, la question de la sensibilisation interculturelle reste primordiale de sorte que celle-ci ne peut être retardée. Il est nécessaire de sensibiliser les apprenants à ces aspects méta-culturels dès le début sans attendre de connaître déjà la structure, le lexique et la grammaire de la langue.

La pré-enquête sur les motivations des apprenants (chapitre 3), ainsi que les interactions variées en classe de langue montrent que les apprenants eux-mêmes sont curieux et très motivés par tous les aspects culturels. La dimension socio-culturelle les intrigue beaucoup. Ils veulent savoir pourquoi on peut utiliser une construction dans un certain contexte et pas dans un autre.

La question du titre de ce paragraphe reste donc posée pour permettre de réfléchir à des séquences didactiques propices. À ce stade de notre recherche, nous pensons qu'il est nécessaire de mener d'autres travaux de recherche pour élaborer certains exercices ayant pour objectif de provoquer la réflexion et la sensibilisation chez les apprenants puis de les tester et de les analyser. Cette piste pourrait constituer un projet de mémoire à part entière pour de futures recherches.

8.3 Quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour construire une compétence de communication en japonais LE ?

8.3.1 Les savoirs

Les thèmes suivants ont été abordés en cours en tant que besoins de la part des apprenants : référence parenté, désignation de l'interlocuteur (*anata*), invitation et refus de manière approprié. La maîtrise de ces thèmes demande des connaissances socio-culturelles. Même au niveau débutant, on ne peut pas éviter de les introduire puisque les apprenants sont en demande.

Higashi & Takeuchi (1999) ont soulevé la problématique suivante : il est très difficile de porter son attention à la fois sur la norme linguistique et la norme socio-culturelle de communication. Dans l'approche communicative, la norme sociale est considérée comme primordiale par rapport à la norme linguistique. Ce qui implique que, dans certaines situations, l'énoncé inachevé est mieux apprécié que l'énoncé totalement formulé. Mais, sans explication, les apprenants ne peuvent pas comprendre. Dans l'extrait 8, ils manifestent leur incompréhension.

8.3.2 Les savoir-faire

8.3.2.1 Observer les autres participants à l'interaction

L'extrait 7 Li et La trouvent une remarque pertinente sur l'interaction entre JB et l'enseignant : « je croyais qu'on n'avait pas le droit d'employer *anata* ». Les apprenants peuvent remarquer un problème (noticing) en observant les autres. Ils doivent aussi porter attention aux questions posées par les autres camarades.

Concernant les aspects socio-culturels, Walker-Izumi (2010) a effectué une recherche-action de l'apprenant du japonais niveau débutant à l'université de Singapour. Elle analysait la notion de saillance (noticing) traduite par « prise » dans l'article de Bernard Py (1996 : 120). Dans cette recherche, les apprenants doivent noter les styles des discours entendus ou produits (poli, neutre, etc.) en observant des interactions avec des natifs du japonais. Les objectifs de

cette recherche sont de faire émerger les pistes pédagogiques sur la didactique en communication de deixis sociale en japonais. En résultat il y a plus de remarques (noticing) pertinentes en tant qu'observateur (observer le locuteur et l'interlocuteur) que participant (locuteur ou interlocuteur). Walker-Izumi analyse ce phénomène de la manière suivante : l'observateur de communication peut se concentrer pour observer en tant que troisième personne en dehors de la communication entre le locuteur et l'interlocuteur. Quant au participant de la communication, il a la nécessité d'interagir avec l'interlocuteur. Il est difficile de porter une attention appropriée et le « noticing » (prise) est limité. Ces résultats de l'analyse sont intéressants. Soulignez les conséquences didactiques.

8.3.2.2 Reconnaître ses lacunes pour communiquer

Les apprenants expriment leurs lacunes pour communiquer en demandant de l'aide à l'enseignant, ce qui leur permet d'acquérir du lexique, Ces lacunes sont dues à une incompréhension des éléments socio-culturels et à des besoins de lexique, comme par exemple les extraits 2, 7 et 11.

Les éléments de lexique demandés par les apprenants sont des manifestations de besoin d'apprendre ou communiquer. Moore et Simon (2002) l'indiquent ainsi :

Les négociations aident les apprenants à analyser les données linguistiques à disposition, comme elles peuvent les aider à modifier interactionnellement, par exemple, la grammaticalité de leurs énoncés déviants

Les négociations de sens ont ainsi au moins deux fonctions: elles aident à rendre l'input compréhensible (les données « saisissables »), et elles encadrent et exposent les nouveaux items lexicaux, les rendant plus facilement accessibles dans un environnement potentiellement propice à leur acquisition.

Les apprenants doivent être attentifs sur le fait que les données sont saisissables et qu'en position d'observateur, elles peuvent être repérées plus facilement. Cela sera souhaitable que l'enseignant explicite cet effet aux apprenants comme stratégie d'apprentissage.

8.3.2.3 Recours à des stratégies diverses pour communiquer

Certains apprenants ont recourt à des stratégies de communication pour élargir leur interlangue comme l'approximation sémantique pour communiquer.

Lors de l'extrait 11, JF recourt à certaines stratégies de communication ou de production.

Dans l'extrait 14, Li produit *ai no eiga* [film d'amour] avec les termes qui sont disponibles dans son interlangue. C'est une stratégie d'approximation sémantique (en japonais, on dit *renai eiga* et non *ai no eiga*). Dans le même extrait, Li produit *hitoride ikimasu* [j'y vais seule], ce qu'Ellis caractérise par « tenter d'utiliser son propre système linguistique de façon efficace et claire, à moindre effort ».

Le CECR (2001 : 48) explique que l'enseignant doit reconnaître les efforts effectués par les apprenants :

Les stratégies sont le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. **Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication**

L'enseignant doit reconnaître ces efforts de la part des apprenants pour se faire comprendre. Et comme le CECR l'explique, l'enseignant ne doit pas se focaliser sur l'exactitude des productions des apprenants. Il serait peut-être intéressant d'intégrer ces stratégies de communication dans l'élaboration d'une tâche.

8.3.3 Les savoir-être

8.3.3.1 Oser participer dans les discussions en cours

Nous avons observé dans le corpus que les apprenants acquièrent une compétence de communication en s'impliquant dans l'interaction les autres apprenants et l'enseignant. Ils s'entraident et se complètent. Le cours est constitué d'un triangle didactique avec la langue cible, les apprenants et l'enseignant. Il est donc positif que les apprenants participent volontairement à l'interaction et que l'enseignant favorise cette volonté des apprenants et crée une ambiance coopérative en tant que facilitateur.

8.3.3.2 Curiosité et sensibilité aux formes de communication.

Nous avons repéré par exemple dans l'extrait 7 : « et là c'est pas malpoli de dire *anata desu anata* ? [tu es/ vous êtes, tu/vous] », et dans l'extrait 8 : « est-ce que c'est poli de dire non à une invitation ? » que les apprenants sont curieux de nouvelles formes de communication.

Dans l'« Autobiographie de Rencontres Interculturelles », Byram et al. (2009) décrivent ainsi le comportement des apprenants :

Comportement : adapter son comportement à de nouvelles situations et aux autres : être sensible aux formes de communication.

Cette autobiographie de rencontres interculturelles est peut-être un outil intéressant pour le travail de réflexion, pour stimuler, pour répondre à la question de comment aider les apprenants à développer cette sensibilité interculturelle et à exercer un jugement critique et autonome.

8.3.3.3 Se mettre à la place de l'interlocuteur

Dans les extraits 18, ligne 49 : « est-ce que des Japonais qui parleraient en français diraient non directement » et 19, ligne 59 : « il va être choqué », nous avons repéré que les apprenants se mettent à la place des Japonais.

Quand la discussion s'échauffe, les apprenants commencent à réfléchir et à se mettre à la place des autres, ils deviennent capables de relativiser leur point de vue.

Toujours dans l'« Autobiographie de Rencontres Interculturelles », Byram et al. (2009) décrit ainsi les attitudes et sentiments des apprenants :

Attitudes et sentiments : être capable d'adopter le point de vue de quelqu'un d'autre, d'imaginer ses pensées et ses sentiments ; identifier les émotions positives et négatives et les relier aux attitudes et aux connaissances.

Blanchet et Coste (2010) proposent une typologie du processus d'interculturalisation autour de quatre pôles :

La rencontre interculturelle : relations sociales régulières avec des personnes « alteritaires » qui conduisent soit à une occultation de l'altérité (divergence : ignorance de la relativité des systèmes culturels, ethnocentrisme, assimilationnisme), soit (convergence) à une décentration, à une prise de conscience de la relativité des systèmes culturels, à une intégration progressive des repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel.

On voit les étapes du processus décrit par Blanchet et Coste : dans l'extrait 18, l'apprenant dit au début que les Japonais sont hypocrites (occultation de l'altérité) mais après la discussion, il commence à s'ouvrir à l'altérité. Cette typologie du processus d'interculturalisation clarifie l'évolution de conscience des apprenants. Comment peut-on utiliser ce processus afin de le didactiser ?

8.4 Comment l'enseignant peut-il aider les apprenants à accéder à ces connaissances (savoirs), à développer ces savoir-faire et à être sensibilisés à ces savoir-être ?

8.4.1 Ne pas censurer les apprenants

L'enseignant doit créer une ambiance pour que les apprenants puissent s'exprimer. L'enseignant doit reconnaître l'effort et l'honnêteté de production chez l'apprenant. Il ne doit pas censurer les apprenants même s'ils font des remarques qui peuvent être prises comme des idées ethnocentriques (extrait 18 : les Japonais sont hypocrites), et ce afin de favoriser la dynamique des échanges. On voit bien dans le corpus que les apprenants s'entraident pour combler leurs lacunes de lexique. Observer l'énoncé produit par d'autres camarades leur permet de l'intégrer dans leur interlangue ou bien de l'analyser, le commenter etc. Dans cette

situation l'enseignant doit jouer le rôle de médiateur culturel qui fait le pont entre les deux cultures.

8.4.2 Élaborer une tâche suivant une grille de référence

Lors de l'élaboration d'une tâche, il faut préciser tous les éléments nécessaires afin de placer les apprenants comme acteurs sociaux, non seulement dans la situation de simulation mais aussi lorsqu'ils réagissent. Est-ce que B dirait « le café n'est pas bon », dans la situation précise lors d'une première rencontre avec la classe dans l'intention de familiariser avec ses camarades. Dans certaines situations, comme l'extrait 15, lorsque B dit que le café n'est pas bon, la tâche n'était pas suffisamment précisée.

Au niveau des aspects pragmatiques, Kabaya (2006) dit que pour élaborer une tâche exécutant un acte communicationnel, il est nécessaire de prendre en compte les cinq éléments suivants :

1. **la relation humaine** : soi-même, interlocuteur, personne en question

Qui, pour qui, sur qui ?

2. **le lieu** : contexte temporel, situation spatiale

Quand, où ?

Les éléments 1 et 2 forment le contexte de la tâche.

3. **la conscience** : sentiment, intention, conscience (deixis sociale)

Quel sentiment, pour quoi, pour quoi faire ?

4. **le contenu** ;

5. **la forme.**

Quel langage, quel type de discours, comment ?

Tous ces éléments : relations humaines, situation, conscience, contenu et forme doivent être imbriqués dans l'élaboration d'une tâche de communication avec deixis sociale.

Par exemple, le fait de dire que « le café n'est pas bon » sera peut-être accepté entre B et un interlocuteur étudiant (il se peut qu'ils se connaissent bien). Au moment de l'élaboration de la tâche et lors de son introduction en cours, il est important de préciser aux apprenants ces 5 éléments.

Nous avons vu que dans des corpus de début du cours en interaction entre l'enseignant et les apprenants que l'enseignant demande aux apprenants ce qu'ils ont fait le week-end précédent provoque d'avantage de manifestations de besoin de lexique et de références socio-

culturelles que les autres parties du cours. Cette tâche contient au moins 4 des cinq éléments que Kabaya (2006) propose même si la forme peut manquer car le niveau est débutant.

8.4.3 Tenter de corriger les erreurs socio-pragmatiques

Higashi et Takeuchi (1999) proposent de mettre la priorité sur les critères d'évaluation au niveau socio-culturel tel que « sympathique ou non », « agréable ou non », « naturel ou non » etc. plutôt que de se limiter à un critère normatif et linguistique tel que « correct ou non », malgré le fait que ces aspects subjectifs posent des problèmes de légitimité en tant qu'enseignant de langues.

Nous avons observé dans le corpus (extraits 7 et 15) que l'attention de l'enseignant et de l'apprenant sont portées surtout sur l'exactitude linguistique plutôt que sur le contenu du message. Par rapport au fait que l'apprenant a refusé l'invitation en disant « Le café n'est pas bon », l'enseignant corrige d'abord la forme linguistique et même apprécie que l'apprenant B a utilisé volontairement une expression non apprise dans le cours. L'enseignant n'a pas réagi sur le vif face à cette erreur socio-pragmatique.

C'est au moment d'une petite séquence de discussion autour de la comparaison d'attitude en scène invitation et refus que l'enseignant prend la décision de reprendre ce que B a dit comme exemple en expliquant que cela peut provoquer un conflit en communiquant avec les Japonais, en utilisant l'expression « Cela peut choquer l'interlocuteur japonais ».

Dans l'extrait 8, c'est l'apprenant lui-même qui demande comment refuser poliment. Il y a un autre problème soulevé lorsque l'enseignante est amenée par une demande des apprenants à donner une expression pour refuser poliment « *chotto* » [c'est un peu..]. Les apprenants n'ont pas l'air convaincus. Ils essayent de trouver une expression appropriée (ligne 27, é R : seulement « *chotto* ↑ », sans / sans le verbe derrière, juste « *chotto* ↑ » ?). L'attention de R est portée au niveau linguistique. Il a l'impression que l'expression « *chotto* » n'est pas syntaxiquement complète lorsqu'il dit ligne 29 : (en aparté à sa voisine Li) « si y a quelque chose avant », et ligne 31 : (en aparté à sa voisine Li) « si on propose quelque chose avant ». L'attention de L est portée sur l'aspect pragmatique. Elle proposerait une autre activité au lieu de refuser, ou bien ligne 33 : (en aparté à sa voisine L) « j'ai un déjeuner avec des amis ↑ » ajouterait la gêne que Li a pour accepter l'invitation.

Les apprenants et l'enseignant doivent porter attention à plusieurs choses :

Higashi et Takeuchi (1999) abordent également ce thème de la manière suivante :

les problèmes liés à la compatibilité entre la norme linguistique (phrase bien formée, complète, etc.) et la norme socio-culturelle (implicite) de communication.

Dans ces conditions, on suppose que la norme sociale est considérée comme primordiale par rapport à la norme linguistique (exactitude et complétude au niveau grammatical, par exemple).

Si, dans certaines situations, l'énoncé inachevé est mieux apprécié que l'énoncé totalement formulé, l'enseignement devrait tenir compte de cette préférence.

Notre corpus, notamment l'extrait 8 montre bien les manifestations de besoin d'explication pour ce phénomène.

Il est important d'expliciter la manière japonaise de refuser une invitation et également de considérer l'apprenant comme un acteur social.

8.4.4 Impliquer les apprenants dans un contexte pluriculturel

Selon Kawaguchi (2002c), l'enseignant doit faire attention à ne pas rentrer dans une logique de facilité l'amenant à rejeter le système honorifique japonais sous prétexte qu'il est spécifique au Japon. Il vaut mieux plutôt que l'enseignant sensibilise dès le niveau débutant les apprenants au fait que l'expression de deixis sociale existe dans d'autres langues (exemple en français : différence de salutations : bonjour, salut, ça va ?, comment allez-vous ? etc.).

Cette notion peut se développer dans les notions de plurilinguisme et pluriculturalité à partir de la compétence communicationnelle acquise en L1.

Comme le CECR le montre ainsi (2001, p 12) :

Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes.

Le CECR montre aussi p. 105 que :

cette expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme tire parti des composantes sociolinguistique et pragmatique préexistantes mais les élargit en retour.

Higashi et Takeuchi (1999) montrent également que :

le recours à des explications métalinguistiques basées à la fois sur la position universaliste (recherche de l'équivalence) et sur la position relativiste (insistance sur la comparaison de deux systèmes) semble favoriser une meilleure compréhension chez les apprenants.

8.4.5 Placer l'apprenant comme acteur social

L'enseignant doit placer l'apprenant comme acteur social et expliciter la cause des malentendus socio-culturels possibles afin de les éviter.

Dans l'extrait 8 par exemple, les apprenants se demandent s'il est poli de répondre « non » à une invitation. Ils essaient de trouver une manière appropriée pour refuser une invitation en expliquant leur gêne.

Selon Ozaki et al. (2010 : 13), il est nécessaire de faire attention à deux points :

1. le choix de développement du discours.

Celui-ci dépend de la relation avec l'interlocuteur, le contenu de la conversation, le temps, le lieu etc. Cela veut dire qu'il faut non seulement apprendre le type de développement du discours mais aussi quel type sera approprié dans une situation de communication spécifique concrète.

2. La différence culturelle

Selon Szatrowski (1994) à propos de la scène de l'invitation, lorsque le locuteur Japonais sent que l'interlocuteur n'est pas motivé, le locuteur dit « tu es peut-être occupé », ceci afin d'aider l'interlocuteur à refuser l'invitation. Chez les anglophones, ceux-ci diront plutôt « vient absolument ça sera amusant ». Cette différence pourra provoquer un malentendu entre les anglophones et les Japonais.

Mais il faut noter qu'il y a des différences sur le développement discursif selon le sexe, l'âge, le dialecte etc. On ne peut pas déterminer ou confirmer que tous les Japonais favorisent le même développement discursif. Cela veut dire que de même qu'il est nécessaire d'introduire le type de développement discursif, il est également important de signaler la variation entre les Japonais.

Selon le Cadre européen (2001 : 5.1.2.2) :

Il est important de développer chez l'apprenant la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère : traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible.

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'explicitier :

« quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire ;

quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire ; »

Pour terminer, nous résumerons dans la conclusion générale suivante les principales découvertes de notre recherche et indiquerons quelques perspectives déclenchées par ce travail.

Conclusion

Nous avons d'abord comme objectif d'améliorer notre cours de japonais, ce qui a constitué le fil conducteur de notre recherche. Une première enquête lancée auprès des apprenants pour déterminer leurs caractéristiques et leurs motivations conclue que les apprenants sont motivés principalement par la culture japonaise.

Nous avons ensuite étudié les notions de compétences de communication et d'acquisition de ces compétences par les apprenants. Cette étude nous a amené à la définition de notre hypothèse de recherche, à savoir que la communication entre un enseignant japonais et des apprenants de japonais langue étrangère revêt des composantes socio-linguistiques et socio-culturelles particulières et que celles-ci nécessitent un travail didactique et pédagogique d'explicitation pour l'enseignant et les apprenants.

Pour répondre à cette problématique, nous avons mis en place une expérience en filmant deux séances de cours différents puis nous avons transcrit et analysé des extraits choisis du corpus vidéo.

L'analyse de ces extraits nous a permis de montrer que cette question interculturelle ne peut être éludée ni remise à un niveau supérieur ou avancé car elle constitue une demande très forte de la part des apprenants et que cette sensibilité est vraiment toute aussi importante que le lexique lui-même pour atteindre l'objectif de communiquer de manière appropriée dans une situation donnée.

Le vécu de notre position d'enseignante de japonais langue étrangère aux apprenants débutants nous apporte deux aspects intéressants concernant l'enseignement et la didactique : d'une part l'émergence de questions surprises de la part des apprenants et d'autre part la nécessité de réagir sur le moment en bricolant une réponse. Ces aspects constituent une difficulté supplémentaire pour l'enseignant lorsqu'il n'y est pas préparé.

L'enseignant doit savoir interagir avec les apprenants en tant que co-communicateur. Il doit surtout être sensibilisé au fait qu'il sera mis à l'épreuve de manière inattendue dans les interactions. Il faut alors être capable de répondre, même de manière partielle, à certaines questions ou pour provoquer une discussion visant à favoriser les échanges entre les apprenants, ce qui leur permettra finalement de clarifier certaines de leurs questions dans le feu de l'action, ce qui est la plupart du temps très bénéfique pour l'apprentissage de la langue de manière générale, même si le programme n'avance pas aussi vite que prévu.

Conclusion

Les résultats de cette recherche permettent également d'engager des réflexions didactiques ultérieures pour construire un travail qui sera basé ensuite sur la réflexion et l'analyse de ces situations inattendues d'échanges sur les aspects socio-culturels.

On pourrait envisager de mieux intégrer ces moments dans le programme ou d'élaborer certains exercices spécifiques avec des éléments déclencheurs de discussion comme l'étude des deux dialogues similaires entre français et japonais sur le thème du refus à une invitation. Ces exercices auraient pour objectif de provoquer la réflexion et la sensibilisation chez les apprenants puis de les tester et de les analyser.

Bibliographie²

- André-Larochebouvvy, D. (1984). *La conversation quotidienne*. Collection Essais. Paris : CREDIF-Didier.
- Adrittty, J. & Vasseur, M. (1999 juin). Interaction en langue étrangère : présentation. In J. Arditty & M-T. Levasseur (Eds.), *Langages, interaction et langue étrangère* Vol. 134. (pp. 3-19). Paris : Larousse.
- Armegaud, F. (1985). *La pragmatique*. Collection Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE) 1*, 53-85.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les carnets du Cediscor, 4*, 189-202.
- Beebe, L. M. (1987). *Issues in Second Language Acquisition – Multiple Perspectives*. Boston : Heinle & Heinle.
- Berthoud, A-C. & Py, B. (1993). *Des linguistes et des enseignants*. Berne : Peter Lang.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic nonnative apology. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics*, (pp. 82-107). New York : Oxford University Press.
- Blanchet, P. & Coste, D. (Eds.). (2010). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » - pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. (pp. 7-27). Paris : L'Harmattan.
- Bono, M. (2005). Frontières scolaires vs frontières sociales : vers la création d'espaces plurilingues au sein de la classe. *Synergies France, 4*, 194-202.
- Bono, M. (2007). La comparaison L2-L3, un tremplin vers l'acquisition trilingue. *Birbeck Studies in Applied Linguistics, 2*, 22-41.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'« approche communicationnelle »: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe, 1*, 58-73.
- Bouttier, R., Greenwood, Ch., Meinier, Ch., Skatni, S. (2008, janvier). *Dossier d'observation de classe*. Méthodologie d'observation de classe, Master de FLE, Université Stendhal –

² Cette bibliographie est constituée des références que nous avons lues, même si elles ne sont pas toutes citées dans le corps du mémoire.

- Grenoble III.
- Byram, M. (1992, novembre). *Culture et éducation en langue étrangère*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, M. Gribkova B., & Starkey H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg : Didier.
- Byram, M., Barrett M., Ipgrave J., Jackson R., del Carmen Méndez García María et al. (2009, mars). *L'autobiographie de rencontres interculturelles (ARI)*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. . [En ligne], Consulté le 11 juillet 2011. URL: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). Langage, objets enseignés et travail enseignant : introduction. *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : ELLUG.
- Causa, M. (1996). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les carnets du Cediscor*, 4, 111-129.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)* 16, 145-164.
- Conseil de l'Europe (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. M. Byram, G. Zarate & G. Neuner (Eds.). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. D. Coste, D. Moore & G. Zarate (Eds). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Conseil de l'Europe (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. In M. Byram, B. Gribkova & H. Starkey (EDs.) Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*, 5(4), 161-170.
- Corder, S.P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition.

- Language Teaching*, 8, 201-218.
- Coste, D. (2002). Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 16, 3-22.
- Coste, D. (2006). Le Cadre européen commun de référence pour les langues – Traditions, traductions, translations – Retour subjectif sur un parcours. *Synergies Europe*, 1, 40-46.
- Coste, D. & Simon, D-L. (2009). The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 168-185.
- Coulmas, F. (Ed.) (1981). *A Festschrift for Native Speaker*. The Hague: Mouton.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In R. Bouchard (Ed.), *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : ELLUG.
- Dabène, L. (1987). De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique. In M. Rey (Ed.). *Des enfants de migrants dans la communauté scolaire et sociale : questions (socio)linguistiques et perspectives pédagogiques* (pp. 18-23). Numéro spécial du Bulletin CILA 47, Neuchâtel, Suisse.
- De Pietro, J. F. (1988). Vers une typologie des situations de contacts linguistiques. *Langage et société*, 43, 65-89.
- De Pietro, J-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur.
- Dervin, F. (2008). Contre la solidification des identités : Faire vivre les diverses diversités francophones. *Synergies Monde*, 5, 95-104.
- Dinvaut, A-M. (1998). *Pratiques langagières des enfants et enseignements des langues étrangères à l'école : confrontation*. Actes du Colloque Didactique et pluralité, situations d'apprentissage des langues, politiques linguistiques (pp. 101-107). Rouen : UPRESA CNRS 6065 Dyalang.
- Dinvaut, A-M. (2004). Enfants tuteurs, enfants en progrès. In G. Ducancel & D-L. Simon (Eds.), *Français et langues étrangères et régionales à l'école Quelles interactions ? REPÈRES*, Vol. 29. (pp. 43-62). Saint-Fons : INRP.
- Dinvaut, A-M. (2009). Accueil des stagiaires étrangers et impacts sur les gestes professionnels et les pratiques langagières et culturelles dans la classe. *Lidil*, 39, 73-96.
- Doughty, C. & Long, M. H. (Eds). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Oxford : Blackwell Publishing.

- Ducancel, G. & Simon, D-L. (2004). De deux monolinguismes vers une éducation plurilingue. In G. Ducancel & D-L. Simon (Eds.). *Français et langues étrangères et régionales à l'école Quelles interactions ? REPÈRES*, Vol. 29 (pp.43-62). Saint-Fons : INRP.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). SLA and Language Pedagogy – An Educational Perspective. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 69-92.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Foerster, C. & Simon, D-L. (2003 janvier-mars). *Un parcours professionnel innovant pour l'Europe : de la formation à la pratique en classe. Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 129, 53-68.
- Galisson, R. & Coste, D. (Eds.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Giglioli, P. P. (Ed.) (1972). *Language and Social Context*. Harmondsworth, Royaume-Uni : Penguin Books.
- Higashi, T. (1986). *Pratiques culturelles et communication exolingue des Japonais apprenant le français*. Doctorat de 3^e cycle, Université Stendhal – Grenoble III.
- Higashi, T. (1998). Rituel Communicatif et enseignement du japonais : les notions de « face » et de « figuration » dans la société japonaise. In J. Billiez (Ed.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme Hommage à Louise Dabène* (pp. 109-119). Grenoble : CDL-LIDILEM.
- Higashi, T. & Takeuchi, Y. (1999, novembre). *Enseignement du japonais dans le milieu institutionnel français : approches et finalités*. Actes du 6^e Colloque International ACEDLE (pp. 57-73). Grenoble.
- Higashi, T. & Oguma, K. (2000). *Parlons Japonais, Tome 1*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Higashi, T. (2001). La politesse dans la relation du travail au Japon du point de vue de l'enseignement interculturel In S. Isani (Ed.), *Culture et communication en milieu professionnel interculturel* (pp. 89-103). Grenoble : CERELC, Université Stendhal – Grenoble III.
- Higashi, T. (2004). *genba kara, riron e no nihongo kyouiku*. Japanese Language Education in Europe, Vol. 9, (pp. 39-56). Lyon : AEJF & AJE.

- Hymes, D. H. (1984, novembre). *Vers la compétence de communication*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier.
- Iino, M., Onmura, Y., Sugita, H. & Moriyoshi, N. (2003). *shinsedai no gengogaku*. Tokyo : kuroshio shuppan.
- Inceoglu, S. (2007, juin). *Les feedbacks correctifs et la négociation de la forme en classe d'anglais langue étrangère*. Mémoire de Master 2 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Ishikawa, F. (2001). Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire. *Les carnets du Cediscor*, 7, 81-96.
- Ishikawa, F. (2001 juin). *L'interaction exolingue : analyse de phénomènes métalinguistiques. Continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation "naturelle"*. Thèse de doctorat, Université Paris III-Sorbonne nouvelle.
- Japan Foundation (2010, mai). *JF Standard for Japanese-Language Education*. Saitama, Japon : Japan Foundation.
- Jullié, K. (2003). *Enseigner l'anglais*. Paris : Hachette.
- Kabaya, H, Kawaguchi, Y. & Sakamoto, M. (1998) *keigo hyougen*. Tokyo : Taishuukan.
- Kabaya, H, Kawaguchi, Y., Sakamoto, M., Sei, R. & Utsumi, M. (2006). *keigo hyougen kyouiku no houhou*. Tokyo : Taishuukan.
- Kabaya, H. (2006). *On Relevance to 'Situation', 'Intention', 'Contents' and 'Form' in 'Taigu-communication'*. Bulletin of Center for Japanese Language, Tokyo : Waseda University.
- Kawaguchi, Y., Sakamoto, M. & Kabaya, H. (2002). *taiguu hyougen toshite no "sasoi"*. Bulletin of Graduate School of Japanese Applied Linguistics, Tokyo : Waseda University.
- Kawaguchi, Y. (2002a). *kaigai ni okeru taiguu hyougen kyouiku no mondai ten*. (1) Bulletin of Center for Japanese Language, Tokyo : Waseda University.
- Kawaguchi, Y. (2002b). *kaigai ni okeru taiguu hyougen kyouiku no mondai ten*. (2) Bulletin of Center for Japanese Language, Tokyo : Waseda University.
- Kawaguchi, Y. (2002c). *kaigai ni okeru taiguu hyougen kyouiku no mondai ten*. (3) Bulletin of Center for Japanese Language, Tokyo : Waseda University.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Système linguistique et ethos communicatif. *Cahiers de Praxématique*, 38, 35-57.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (Eds). (2002 septembre). *Présentation du Symposium « Variations culturelles dans les comportements communicatifs »*. VIII^e congrès de l'association pour la recherche interculturelle (ARIC). Lausanne.

- Koyanagi, K. (2004). *Language Acquisition Theories for Teachers of Japanese*. Tokyo : Surie network.
- Kramersch, C. (1984, novembre). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Kramersch, C. (Ed.) (2002). *A Language Acquisition And Language Socialization, Ecological Perspectives*. Advances in Applied Studies, London : Continuum.
- Kramersch, C., Lévy, D. & Zarate, G. (Eds.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Krashen, S. (1981). The « Fundamental Pedagogical Principle » in Second Language Teaching. *Studia Linguistica*, 35(1-2), 50-108.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New-York : Longman.
- Makino, S. (2007). *Shift in Number Assignment in Japanese discourse*. Revue AEJF (Association des Enseignants de Japonais en France), Vol. 4. Paris : AEJF.
- Matthey, M. (1993, octobre). *Interaction verbale acquisition d'une deuxième langue Transmission et construction de connaissances linguistiques dans la conversation exolingue*, Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel, Suisse.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. (chapitre 3 : conversation exolingue et acquisition). Exploration : recherches en sciences de l'éducation. Vol. 98. Berne : Peter Lang.
- Matthey, M. (2005 janvier). Plurilinguisme, compétences partielles et éveil aux langues. In J-P. Bronckart, E. Bulea, Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences* (pp. 139-159). Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Matthey, M. & Véronique, D. (2004). *Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 21, 203-223.
- Matthey, M. & Simon, D-L. (2009). Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, 39, 5-17.
- Moore, D. & Simon, D-L. (2002). *Déritualisation et identité d'apprenants*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 16. [En ligne], consulté le 11 septembre 2011.

- URL : <http://aile.revues.org/13746>.
- Nagata, M. (2010 juin). *Importance de la dimension socio-culturelle dans l'apprentissage du japonais langue étrangère en milieu exolingue*. Mémoire de Master 1 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Nussbaum, L. (1999 juin). *Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère*. In J. Arditty & M-T. Levasseur (Eds.), *Langages, interaction et langue étrangère* Vol. 134. (pp. 35-50). Paris : Larousse.
- Okada, Y. & Sugimoto, K. (2001). *gaikokujin no kotowarikoodo to nihonjin no hyouka*. Aichikyouikudaigaku kenkyuugokoku, Vol. 50. (pp. 153-160). Aichi, Japon.
- Ozaki, A., Tsubaki, Y. & Nakai, Y. (2010). *kaiwakyouzai o tsukuru*. In Seki, M., Toki, S. & Hirataka, F. (Eds.). Tokyo : Surie network.
- Pécheur, J. (Ed.) (1988, juillet). *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Le français dans le monde, numéro spécial.
- Pekarek Doehler, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, 3-26.
- Pfizenmaier, A. (2005). *Les possibilités de développement de la compétence interculturelle dans l'enseignement bilingue en disciplines non linguistiques. Réflexions théoriques et expériences pratiques*. Mémoire de Master de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Essais, Collection CRÉDIF, Paris : Didier.
- Puren, C. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle*. *Les Langues modernes*, 3/2002, 55-71.
- Puren, C. (Ed.) (2005 octobre-décembre). *Interdidacticité et interculturalité*. *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 140.
- Puren, C. (2009, janvier). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Le français dans le monde, numéro janvier 2009.
- Py, B. (1990). *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction*. Le français dans le monde, Recherches et Applications (pp. 81-88).
- Py, B. (1993). *L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche*. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 2, 9-23.
- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les*

- carnets du Cediscor*, 4, 95-110.
- Py, B. (2000). *La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (AILE)*, 12, 77-98.
- Py, B. (2004). L'apprenant, le chercheur et les discours. Quelques réflexions sur la notion de saillance. *Travaux neuchâtelois de linguistique (TRANEL)*, 40, 117-131.
- Py, B. (2004 juin). *Pour une approche linguistique des représentations sociales*. In J-C. Beacco (Ed.), *Langages, représentations métalinguistiques ordinaires et discours* Vol. 154. (pp. 6-19). Paris : Larousse.
- Schmidt, R. W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2) 129-158.
- Schmidt, R. W. (1993). Awareness and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-226.
- Schmidt, R. W. (1995). *Consciousness and Foreign Language Learning: a Tutorial on the Role of Attention and Awareness in Learning*. Hawaii : Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Schmidt, R. W. (2001). Attention. In P.J. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge, U.K.
- Schmidt, R. W. & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language : A case study of an adult learner of Portuguese. In. R. Day (Ed.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* . Rowley, MA: Newbury House.
- Shimizu, T. (2009). *An Introduction to Interlanguage Pragmatics*. Tokyo : Surie network.
- Simon, D-L. (1988, novembre). *Enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais, aspects socioculturels et linguistiques* (deuxième partie, chapitre 4), thèse de nouveau doctorat, Université Stendhal – Grenoble III.
- Simon, D-L. (Ed.) (1992). L'apprenant asiatique face aux langues étrangères, aspects socio-culturels et didactiques. *Lidil*, 5.
- Simon, D-L. (1994). *Profil d'apprenant, tâche communicative et compétence socioculturelle*. Actes du IXe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », (pp. 154-157) Saint-Etienne : Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- Simon, D-L. (1997). Alternance codique en classe de langue : Rupture de contrat ou survie ? *Études de linguistique appliquée (ÉLA)*, 108, 445-455.
- Simon, D-L. (2005). Faire chanter les voix/voies de la pluralité : un nouveau défi pour l'école. In M-A Mochet, M-J. Barbot, V. Castellotti et al. (Eds.), *Plurilinguisme et*

- apprentissages. Mélanges Daniel Coste* (pp. 133-142). Lyon : ENS Éditions.
- Simon, D-L. (2006). Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues. *Lidil*, 33. [En ligne], mis en ligne le 01 octobre 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index76.html>. Consulté le 11 juillet 2011.
- Sunaga, M. (2008, septembre). *Motivations et évolution des perceptions de l'apprentissage du japonais dans le supérieur en milieu exolingue : regards croisés des étudiants et de leur enseignant natif*. Mémoire de Master 2 de sciences du langage, Université Stendhal – Grenoble III.
- Szatrowski, P. (1994). interaction no shakaigengogaku. *Nihongogaku*, (pp. 13-10). Tokyo : meiji shoin.
- Takahashi, N. (2009, décembre). *Aspects et problèmes de l'enseignement du japonais langue étrangère à des non-spécialistes*. Thèse de nouveau doctorat, Université Paris VIII – Vincennes à Saint Denis.
- Takeuchi, Y. (2004). Rencontre interculturelle franco-japonaise. *Lidil* 29, 77-104. [En ligne], mis en ligne 2007. URL : <http://lidil.revues.org/index76.html>. Consulté le 11 juillet 2011.
- Tanaka, H. & Tanaka, S. (1995). *An invitation to sociolinguistics*. Tokyo : Minerva shobou.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*. London : Longman.
- Tsunoda, M. (2001). *nihongo class no ibunka rikai*. Tokyo : kuroshio shuppan.
- Van Ek, J.A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Vol. 1. Strasbourg : Council of Europe
- Walker, I. (2010). *Teaching Taigu Communication : Noticing Speech Styles*. Tokyo : Surie network.
- Zarate, G. (2003). Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In M. Byram (Ed.) *La compétence interculturelle*, (pp. 89-109). Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Annexe 1 : Description du cours de japonais au LANSAD

LANSAD Japonais

A11 Semestre 1 (24h)

Pré-requis : aucun

Objectif : acquisition de la compétence communicative de base.

Actes simples à réaliser :

- se présenter avec des mots simples (nom, université, spécialité) et en utilisant des formules de politesse.
- renseignements personnels (.. numéro de téléphone, ...)
- effectuer un achat (demander le prix, la provenance du produit)
- effectuer une commande au restaurant
- décrire un objet avec des phrases simples (adjectifs, prix, etc.)
- rédiger un texte court (présentation de soi)

Vocabulaire et expressions :

- chiffres
- adjectifs simples pour décrire un objet (grand, petit, etc.)
- salutations simples et des expressions (excuses, remerciements)

Culture :

- salutations chez les Japonais (gestualité, carte de visite)
- restaurants japonais et nourriture japonaise

Contenu linguistique :

- maîtriser hiragana et les règles d'orthographe spécifiques (allongement, etc.)
- savoir écrire son nom avec katakana
- connaître les moyens pour (particules finales)

Manuel : “ *Parlons japonais* “ (Tome 1) PUG Introduction - L2

LANSAD Japonais

A11 Semestre 2 (24h)

Pré-requis : aucun

Objectif : acquisition de la compétence communicative de base.

Actes simples à réaliser :

- demander l'heure
- proposer d'aller manger
- proposer le thé
- demander la localisation
- parler du trajet de la maison jusqu'à l'université
- décrire sa maison
- proposer de faire une petite sortie
- parler des études et de l'emploi du temps
- parler des habitudes de la vie quotidienne
- parler des activités du week-end

Vocabulaire :

- jours de la semaine
- magasins, établissements
- termes de localisation
- moyens de transport
- termes temporels (aujourd'hui, hier, demain, etc.)

Contenu linguistique :

- maîtrise du katakana
- apprentissage de 50 kanji
- adjectifs (à la forme négative) et adverbes de degré
- formes verbes (formes affirmatives, négatives, au non passé, au passé)
- verbes et particules (verbes de déplacement, verbes de la vie quotidienne)

Manuel : “ *Parlons japonais* “ (Tome 1) PUG L3-L5

Annexe 2 : Enquête sur l'étude du japonais

Enquête sur l'étude du Japonais

I . Sur vous même

Votre nom :

E-mail :

1. Quel âge avez-vous ?

2. Votre occupation

(Quelle école, quelle année, quelle spécialité)

3. Votre langue maternelle

II . Sur l'étude du japonais

1. Quel but ?

(s'intéresser au Japon, au japonais, aller au Japon, avoir une qualification, etc.)

2. Vous voulez apprendre quel niveau de langue ?

1) Pour la vie quotidienne (faire des courses, demander les chemin, etc.)

2) Pour lire un journal, un magazine

3) Le japonais technique selon votre spécialité

4) Autre

3. De quelle technique avez-vous avez besoin le plus parmi écrire, lire, parler, écouter

1)

2)

3)

4)

4. À la maison combien de temps avez-vous pour étudier le japonais ?

1) 0

2) 1h

3) 1h ~ 2h

4) plus

5. Avez-vous déjà appris des langues étrangères ?

Quelle langue, quel niveau ?

6. Êtes-vous déjà allé(e) au Japon? Combien de fois, Combien de temps ?

III. Votre expérience sur l'étude du japonais

1. Avez-vous déjà appris le japonais ?

Oui, Combien de temps, avec quelle méthode ?

2. Votre niveau de japonais

3. Avez-vous l'occasion de parler japonais avec quelqu'un quotidiennement ?

IV. Votre demande sur le cours de japonais

Annexe 3 : Dialogues entre français et entre japonais

Les deux dialogues suivants : le premier (extrait de l'ouvrage de Danielle André-Larochebouvy, la conversation quotidienne) se déroule entre deux locuteurs francophones natifs. Le second (extrait de l'ouvrage de Tomoko Higashi, pratiques culturelles et communication exolingue des japonais apprenant le français) est la traduction, en français d'un dialogue similaire mettant en présence des locuteurs japonais.

1

A1: Alors, on compte sur vous dimanche ?

B1: Dimanche ? Attendez... Malheureusement non, je suis désolé mais dimanche, je ne peux pas.

A1: Mais on comptait sur vous !

B1: C'est que j'ai un article à finir absolument et ça je ne peux le faire que le dimanche, vous voyez !

A1: Ah mais vous partirez de bonne heure !

B1: Non, vraiment non, c'est long à écrire et...

A1: Mais Louis vient justement pour vous rencontrer !

B1: Ben écoutez, vous lui direz comme je suis, comme je regrette, mais vraiment, je peux *absolument* pas.

2

A1: Alors, on compte sur vous dimanche ?

B1: Dimanche, dimanche... attendez

A1: Vous avez quelque chose de prévu ?

B1: C'est que j'ai un article à finir absolument et ça je ne peux le faire que le dimanche, vous voyez !

A1: Ah oui vous travaillez dur, vraiment, mais si vous partez de bonne heure...

B1: Oui, si je pars à sept heures... ah, comme je veux vous être utile, mais c'est assez long à écrire...

A1: Oui je comprends, mais Louis vient justement pour vous rencontrer... et ce serait dommage si...

B1: C'est vrai, ce serait dommage... je regrette mais ce serait un peu difficile.

A1: Oui, je vois, même ce serait gentil si vous nous rejoignez.

B1: Oui, je suis vraiment désolé, mais je ne sais pas si je peux.

Annexe 4 : Transcription des extraits vidéo

Conventions de transcription

/	: pause courte
//	: pause longue
:	: allongement vocalique
↓	: intonation descendante notable
↑	: intonation montante
(<i>texte</i>)	: descriptions gestuelles et contextuelles
texte japonais	: transcription romaji hepburn
<i>texte italique</i>	: texte japonais au milieu d'une phrase en français (alternance codique)
[texte français]	: traduction française du japonais ajoutée par la suite

Désignation des interlocuteurs

E :	Enseignante (native)
é :	un étudiant
é X :	l'étudiant X (X = première(s) lettre(s) du prénom)

Le mardi 16 mars 2010 18h-20h

Vidéo volume 1 : mère et maman

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 16 mars 2010 18 h-20 h, le sixième cours de deuxième semestre avec 34 heures d'études depuis le premier semestre.

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais I* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est l'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale et travail en groupe ainsi qu'une production écrite (devoir à la maison). Les extraits se situent au début des cours lorsque la classe commençait à réviser les verbes de déplacement. L'enseignante commence à réviser la séance de la semaine précédente en posant la question suivante : « Où êtes-vous allés le week-end dernier ? ».

22'09''

1. E : senshuu doko e ikimashitaka ? [La semaine dernière, où êtes-vous allés ?]
2. E : senshuu / doko e ikimashitaka ?
3. E : ya quelqu'un qui est allé à tel endroit un peu original ? (*les étudiants se regardent entre eux*)
4. E : senshuu doko e ikimashitaka ?

22'30''

5. é R : (parle à voix basse avec son voisin puis lève le doigt)
6. é R : Geneva ikimashita↑ ? [Je suis allé à Geneva]
7. E : ikimashita ? [Tu es allé à ?]
8. é R : Geniva
9. E : Geneva mm (*affirmatif*) omoshiroi desu ne Genève↑ desu Genève desu / [c'est intéressant n'est-ce pas. C'est Genève] non, c'est ça ? (*l'enseignante a une hésitation entre Genève en Suisse et Genova en Italie*)
10. é R : oui je pense // c'est Genève↑ (*rires*)

22'37''

11. E : Genève ni ikimashita [Je suis allé à Genève] (écrit la phrase au tableau) (R fait oui de la tête en lisant)
12. E : R-san wa Genève he↑ ikimashita
13. E : une nouvelle chose qu'on va apprendre : dare↑ to ikimasitaka / dare to ikimasitaka // dare / to / ikimasitaka [avec qui êtes-vous allé]
14. é R : (à petite voix à son voisin) c'est quoi c'est *kaasan*, *okaasan* [maman]
15. é R : (*concentré*) la mère
16. E : ah la mer *wa* (quiproquo : l'étudiant parle de sa mère et l'enseignant comprend la mer)
17. é R : (*à l'enseignante*) c'est ça hein la question ?
18. E : m (interrogatif)
19. é R : nan, je crois que j'ai pas compris
20. E : alors quelqu'un peut l'aider ?
21. E : dare to ikimasitaka, R-san wa senshuu Genève ni ikimashita, dare to Genève ni ikimashitaka ? [avec qui êtes-vous allé à Genève ? R, est allé à Genève la semaine dernière, avec qui êtes-vous allé à Genève ?]
22. é R : c'est *okaasan* [maman] c'est ça ? mais chais pas comment on dit en fait, c'est *kaasan* c'est ça ?
23. é Em : *okaasan* [maman] c'est la mère
24. E : ah d'accord c'était ça (l'enseignante vient de comprendre le quiproquo) m
25. é Em : (*s'adressant à R*) elle (*l'enseignant*) a compris la mer, l'eau quoi
26. E : avec votre mère mm (tout le monde comprend le quiproquo : rires) / voilà
27. E : *okaasan* to ikimashita [il est allé à Genève avec sa mère] (*écrit au tableau to*)
28. E : par contre attention, alors (*écrit au tableau haha et non okaasan*)
29. E : moi je peux décrire ce que R-san a fait
30. E : R-san wa *okaasan*↑ to Genève e ikimashita [R est allé à Genève avec sa mère] (*écrit au tableau okaasan*)

24'16''

31. E : alors qu'est-ce que c'est la différence entre *haha* [mère] et *okaasan* [maman] ?
32. é JF : c'est pas *okaasan* quand on parle de sa propre mère et euh / *haha* quand on parle de celle de l'autre, non ? c'est pas ça ?
33. E : (fait signe d'inverser avec les mains)
34. é JF : c'est l'inverse ? (rires) dommage
35. é La : (à JF) non c'était pas mal, c'était bien tenté,
36. é JF : (à La) c'était bien tenté ?
37. é La : (à JF) ouais ouais ouais (rires)
38. E : voilà c'est ça (tout le monde écrit sur son cahier)

39. E : vous avez bien compris alors
40. é : (à sa voisine) *haha* c'est ta maman et l'autre c'est la mère
41. E : *haha*↑ *haha*↑ c'est / ma / mère, ma propre mère (geste de se désigner avec les mains)
42. E : donc devant le public (fait un geste désignant le public) il faut dire *haha* (geste de se désigner) / *watashi wa haha to: mm // Paris e ikimashita [je suis allée à Paris] watashiwa haha to Paris e ikimashita [je suis allée à Paris avec ma mère]*
43. E : par contre, quand si vous voulez parler de la mère de quelqu'un (montre « *okaasan* » au tableau), il ne faut pas oublier la notion de politesse (souligne en rouge le suffixe « *san* » de « *okaasan* » au tableau). Alors il faut rajouter *san*, *okaasan okaasan*, ce sera la mère de quelqu'un (geste indiquant l'extérieur).
44. E : R-*san wa*↑ *okaasan to*↑ Genève ni↑ *ikimashita*↓ (montre les éléments de phrase au tableau)

25'19''

45. é JF : (lève le doigt)
46. E : hai [oui ?]
47. é JF : et pour le père↑ ça fait comment ?
48. E : nan *desuka* [c'est quoi ?]
49. é JF : c'est *otousan* [papa] non ?
50. é Em : *chichiue* [père]
51. E : c'est ça c'est marrant↑ Emmanuelle-*san chichiue*↑ très bien, vous avez appris où *chichiue* ?
52. é Em : on l'entend souvent
53. E : vous entendez souvent ? / c'est // m c'est
54. é A : mais on n'entend pas trop *haha* (*quiproquo entre haha [mère] et rire : rires*)
55. é A : nan mais le *haha* là
56. é Em : on entend *mama* et *papa* encore
57. E : *mama* et *papa* ? (rires)
58. E : parce que ça se passe en famille non ?
59. é Em : ça dépend si c'est des enfants petits ou...
60. E : ah les enfants ils ont encore le droit (geste d'une personne petite) mais à partir de chais pas quand on est adulte ça fait bizarre devant le public, si vous dites *okaasan* [maman] comme ma mère, ça fait un peu ma maman, si vous voulez
61. E : je suis allé à Genève avec ma maman (geste de se désigner) (rires).
62. E : peut-être voilà avec votre ami ça marche mais voilà
63. é A : *haha* [mère] le mot est familier peut être ? c'est
64. E : hein
65. é A : *haha* [mère], c'est
66. E : *haha* [mère] ya pas de notion de politesse ok c'est la mère.
67. E : *okaasan* [maman] voilà vous voyez bien il y a *san*, (montre "san" au tableau) la notion de
68. é A : si on enlève le *o* on dit juste *kaasan* ?
69. E : *kaasan* c'est possible, vous avez entendu *kaasan* aussi ? très bien, // alors, ça dépend des régions.
70. E : alors déjà qu'est-ce (souligne le "o" de *okaasan* au tableau) *o* aussi c'est honorifique, c'est un symbole de politesse *okaasan* [maman] il y a deux fois la politesse
71. é Li : et si on parle à sa mère, quand on appelle sa mère, on lui dit *haha* ou on lui dit *okaasan* ?
72. E : *okaasan*

73. E : vous êtes en famille, dans ce cas-là vous pouvez appeler votre mère *okaasan* avec respect (*geste de désigner quelqu'un de plus grand*)
74. é A : et on dira à quelqu'un d'autre *watashi no haha* [ma mère] ?
75. E : *watashi no haha* [ma mère] par exemple dans un lieu public
76. E : *watashi no haha wa* ↑ etc etc m
77. E : *daijoubu desuka* ?
78. é JF : et donc le père on dit comment ? (*rires*)
79. E : père *wa nihongo de* [en japonais] donc / (*écrit "chichi" au tableau*) *chichi wa* [père] mon père *chichi* et (*écrit "otousan" au tableau*) *otousan* [papa] c'est le père de quelqu'un d'autre // *otousan wa* le père de quelqu'un d'autre (*souligne le "o" et le "san" de "otousan" comme pour "okaasan"*)
80. é : *omoshiroi desune* [c'est intéressant n'est-ce pas?] (*tout le monde écrit la phrase précédente sur son cahier*)

27'57''

81. E : *ii desuka ? daijoubu desuka ?* [c'est bien, ça va ?] la différence entre *chichi*, *otousan*, *haha* et *okaasan* [père, papa, mère, maman] / ça vous paraît compliqué ?
82. E : mais est-ce que vous avez remarqué maintenant il y a peut-être une tendance même les adultes ils disent *okaasan* [maman] devant le public moi j'ai remarqué ça / à la télé les interviews de joueurs de foot ou je ne sais pas ils disaient je remercie ma mère, ma maman comme *okaasan* [maman] (*rire*) *otousan* [papa]
83. é Li : et c'est censé faire mignon fin si on le dit devant les gens ?
84. é La : censé faire mignon ? (*moqueur*)
85. é Li : fin *chais* pas moi j'avais vu y avait
86. E : c'est vrai, c'est bon de voir ah oui c'est vrai c'est intéressant de voir
87. é Li : y avait le gars il avait dit justement fin j'ai pas compris ce qu'il racontait quoi mais il a dit il a dit *okaasan* [maman] en parlant de sa mère et ya tout le monde qu'a fait oh (*geste d'attendrissement*) (*rires*) ou j'en sais rien si c'est censé être mignon ou pas quoi
88. E : voilà après tout dépend de l'ambiance
89. E : mais ça va faire un peu bizarre pour moi enfin une interview à la télé ça fait quand même officiel, un monsieur qui est bien costaud (*geste d'être costaud avec les bras le long du corps*) et tout il dit euh j'aime ma maman ou *chais* pas (*rires*) ça fait un peu / bizarre mais (*rires*)
90. E : je sais pas est-ce que c'est accepté maintenant dans le Japon actuel et tout je sais pas c'est à voir

29'54''

91. E : *ii desu* [c'est bien] mm / *R-san wa okaasan to Genève e ikimashita.* [R est allé à Genève avec sa mère.]

Le mardi 23 mars 2010 18h-20h

Vidéo volume 1 : Où êtes-vous allés le week-end dernier ?

Cette séance correspond au cours de LANSAD A11 (débutants) du mardi 23 mars 2010 18 h-20 h, le septième cours de deuxième semestre avec 36 heures d'études depuis le premier semestre.

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La tâche finale est toujours l'organisation d'un voyage à Tokyo en

production orale en groupe. L'objectif d'inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble et savoir demander où se trouve l'endroit en question est ajouté au cours.

0'00''

1. E : senshuumatsu, nani o shimashitaka↑? [Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ?] / senshuumatsu, nani o shimashitaka ? // senshuumatsu↑, nani o shimashitaka↑? // silence (rire)
2. E : qui, est-ce que vous avez bien compris? *ii desuka?* [Est-ce que ça va ?] senshuumatsu / nani o / shimashitaka ? / [Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ?] senshuumatsu / nani o / shimashitaka ? /
3. é JF : (lève la main) Annecy o kaerimashita [Je suis rentré vers Annecy]
4. E : Annecy...
5. é JF : ni [à]
6. E : ni so desune [ni c'est ça]
7. é JF : kaerimashita [je suis rentré]
8. E : Annecy ni kaerimashita [il est rentré à Annecy] / JF-san wa Annecy ni kaerimashita [JF est rentré à Annecy]
9. E : shitsumon ga arimasuka ? [Avez-vous des questions ?]
10. é R : nani o shimashitaka ? [Qu'avez-vous fait ?]
11. E : Annecy de, nani o shimashitaka ? [Qu'avez-vous fait à Annecy ?]
12. é JF : euh, je sais pas / j'ai vu ma famille / je sais pas comment on dit
13. E : mmm, mm mm, mm mm
14. é JF : otousan o [le père] / otousan non ça marche pas je sais pas comment on dit
15. E : mm mm
16. é : (entre en retard dans la classe) excusez-moi
17. é JF et R : (regardent les notes de R prises lors du précédent cours et discutent entre eux)
18. E : (à l'étudiant arrivé en retard) konbanwa [Bonsoir]
19. é JF : chichi [mon père]
20. E : mm c'est ça, sou desu [c'est ça] mm / chichi [mon père]
21. é JF : (regarde encore les notes de R) chichi to haha euh o / mimasu mimashita [j'ai regardé euh mon père et ma mère]
22. E : chichi to haha o mimashita mm [j'ai regardé mon père et ma mère]// (rires gênés)
23. E : on n'a pas encore appris mais
24. é JF : je sais pas comment on dit
25. E : ni↑ aimasu [rencontrer]
26. E : *aimasu wa* [rencontrer c'est] se rencontrer, voir quelqu'un / alors, on utilise no pour dire rencontrer quelqu'un, ni pour dire "à quelqu'un"
27. E : JF-san wa otousan to okaasan ni aimashita aimashita, Annecy de otusan to okaasan ni aimashita [JF a rencontré son père et sa mère, il a rencontré son père et sa mère à Annecy].
28. E : qu'est-ce que c'est la différence *chichi* [mon père] ou bien *haha* [ma mère] et puis *otousan okaasan* ? [le père, la mère]
29. é L : ça dépend de qui on parle si c'est sa mère ou bien la mère d'un autre ou...
30. E : mm la mère de quelqu'un mm alors lequel *chichi* c'est ?
31. é L : (geste de se toucher la poitrine) la sienne
32. E : donc *chichi* c'est mon père, *haha*, c'est ma mère / *otousan* vous voyez bien que *o* c'est un symbole de respect / *san* aussi / donc c'est poli (*écrit au tableau* « otousan » *et* « okaasan » *et souligne les o et les san*)

33. E : *otousan, okaasan* on ne peut pas utiliser pour le même groupe, c'est à dire que pour ma famille, je peux pas employer *otousan okaasan* devant le public / devant le public je dis *chichi to haha ni aimashita* [j'ai rencontré mon père et ma mère] // *chichi wa* [mon père] mon père *desu* [c'est]
34. E : par contre, quand je parle du père de quelqu'un comme / JF *no otousan to okaasan ni aimashita* [JF a rencontré son père et sa mère] / comme c'est le père de quelqu'un, j'utilise *otousan* c'est bien / voilà *otousan* / c'est plus poli / *otousan* c'est plus poli / que *chichi*
35. E : JF-san wa Annecy de *otousanto okaasan ni aimashita* [JF a rencontré son père et sa mère à Annecy]
36. E : *shitsumon ga arimasuka* ? [avez-vous des questions ?]

Vidéo volume 1 : Qu'avez-vous fait à Tokyo ?

Après un début de séance sur le thème « Qu'est-ce que vous avez fait le week-end dernier ? », nous reprenons la tâche d'organisation d'un voyage à Tokyo en production orale en groupe. Cette tâche n'avait pas été finie la semaine précédente. Les apprenants sont invités à présenter à la classe ce qu'ils vont faire à Tokyo.

16'47''

1. E : B-san, *nani o shimasuka*↑ ? Toukyou de↑ *nani o shimasuka*↑ ? [B, que faites-vous ? Que faites-vous à Tokyo ?]
2. é B : Akira Toriyama-san wa euh ni euh *aimasu* [Je rencontre Akira Toriyama]
3. E: Akira-san ? to ? Ah aki Toriyama / Toriyama Akira-san ni *aimasu* [tu rencontres Toriyama Akira]/ Toriyama Akira-san ni *aimasu* / mm *yumei desune* [il est connu], il est connu / Toriyama Akira-san ni *aimasu* mm
4. E : Toriyama Akira-san wa Dragon Ball o *kakimashitaka*↑ ? [Toriyama Akira a écrit/dessiné Dragon Ball ?]
5. é B : euh hai [oui]
6. E : Toriyama Akira-san wa Dragon Ball o *kakimashita*↓ [Toriyama Akira a écrit/dessiné Dragon Ball]
7. E : Bruno-san wa, Toukyou de Toriyama Akira-san ni *aimasu*↓ [B rencontre Toriyama Akira à Tokyo]
8. E : ii *desune, omoshiroi desune* [c'est bien, c'est intéressant] / c'est intéressant
9. é B : *kakimasu wa furansugo de nan desuka*↑ ? [que veut dire *kakimasu* en français ?]
10. E : *kakimasu / kakimasu* en fait, il y a deux sens ce qu'on a appris, c'était écrire. Bon je voulais pas vous fatiguer mais... Alors on prononce pareil *kakimasu* (écrit 書きます au tableau) *kakimasu*, donc c'est la même prononciation.
11. E : *yinyin-san*
12. é Y : oui ?
13. E : Ça existe ce kanji en chinois ?
14. E Y : le premier oui (書)
15. E : mm
16. é Y : mais on a déjà simplifié
17. E : ah d'accord c'est simplifié
18. E : (écrit 描きます au tableau) alors donc ces deux kanji on prononce bien *kakimasu / kakimasu*, par contre premier c'est écrire, deuxième dessiner (*montre les mots au tableau*)
19. é : *kakimasu* ça veut dire quoi déjà ?
20. E : *kakimasu*, il y a deux sens, quand vous écrivez à la première, c'est écrire / une lettre par exemple / *tegami o kakimasu* [écrire une lettre] / on prononce pareil par contre si vous

utilisez ce kanji, ça veut dire dessiner un dessin par exemple / *Toriyama Akira-san wa* [Akira Toriyama ...] peut être c'est les deux.

21. é R : (*lève la main*) Vous pouvez juste redessiner le premier kanji un peu plus lentement ? (*rires*)
22. E : Alors c'est difficile, comme ça (*dessine 書 lentement au tableau*) trois quatre (*compte les traits*) / alors qu'est-ce qui et ici ? (*montre le 日 de 書*) c'est ?
23. é : ni [jour]
24. E : c'est ça, ni (*dessine 日*) il ressemble / c'est le c'est le soleil ou c'est le jour mm
25. E : *kakimasu wa* écrire *desu* [*kakimasu*, c'est écrire]
26. E : je ne sais pas parce que pour écrire il fallait de la lumière, il fallait du soleil et tout ça peut être, il y a le soleil
27. é : Vous disiez que ce *kakimasu* là c'est écrire / et l'autre c'est dessiner, c'est ça ?
28. E : premier écrire deuxième dessiner (*montre les deux mots au tableau*)
29. E : Toriyama Akira-san wa↑ Dragon Ball wo↑ kakimashita↓ [Akira Toriyama a écrit/dessiné Dragon Ball] / les deux sens, scénario et puis le dessin, les deux
30. E : ii desu [c'est bien]/ *daijoubudesuka*↑ ? [ça va ?]/ *daijoubudesuka* ? [ça va ?]

Vidéo volume 2 : Allons voir un film

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000). La séquence en cours est une production orale pour inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble.

0'00''

1. é Li : *eiga o mimashouka* [allons au cinéma]?
2. é La : euh /
3. é Li : (*en riant*) tu veux rien faire avec moi !
4. E : *eiga o mimashouka* [allons au cinéma] ?
5. é La : comment on dit « ça dépend du film » ?
6. E : ah c'est vrai, c'est vrai
7. é Li : (*en riant*) ça dépend du bar, ça dépend du film
8. E : quelque chose *ni yorimasu* [ça dépend] (écrit au tableau) / dépendre à quelque chose ça dépend
9. E : donc c'est à dire qu'on peut dire *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] / *eiga ni yorimasu*
10. é La : *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film]
11. é Li : et *yorimasu* [dépend] ça veut dire quoi fin / si on traduit quoi ?
12. E : on peut traduire dépendre à quelque chose mm / selon quelque chose / *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] / *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film] mm
13. E : L-san a répondu : ça dépend du film. L-san, qu'est-ce que vous allez lui proposer ? (*rires*) *eiga ni yorimasu* [ça dépend du film]
14. é Li : ai no *eiga o mimashou* [allons voir un film d'amour]
15. E : ai no *eiga o mimashou* [allons voir un film d'amour]
16. é Li : je sais dire que *ai* [amour] en fait (*rires*)
17. E : ai no *eiga o mimashou* [allons voir un film d'amour] / peut-être // peut être *love story* on peut dire ou *renai eiga* [film d'amour], *renai eiga* [film d'amour] (*écrit au tableau*) *renai eiga wa* film d'amour *desu* [un film d'amour est un « film d'amour »] (*rires*) *renai eiga wa* film d'amour *desu* [un film d'amour est un « film d'amour »].
18. é La : comment on dit faut pas déconner ? (*rires*)

19. E : ah c'est difficile à traduire faut pas déconner (*rires*)
20. é La : ou alors j'ai une tête à aller voir ça ? (*rires*)
21. E : renai eiga o mimashouka [si on allait voir un film d'amour] ? iie mimasen [non, je n'en vois pas] / iie mimasen [non, je n'en vois pas]
22. é Li : on peut dire *hitoride ikimasu* [j'y vais seul] ?
23. E : *hitoride ikimasu* [j'y vais seul] (*rires*) L-san wa *hitoride ikimasu* [L y va seul] / L-san wa *hitoride eiga ni ikimasu* [L va au cinéma seul]
24. E : ii desuka [c'est bon] ? / daijoubu desuka [ça va] ?

Vidéo volume 2 : Est-ce poli de dire non ?

La séquence en cours est une production orale pour inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble.

5'14''

1. é R et J : (discussion à voix basse en aparté)
2. é R : (lève le doigt) J'ai une question aussi Madame,
3. E : hai↑ [oui]?
4. é R : Quand on répond par "*sen*"↑[ne..pas], par exemple
5. E : Quand on est pour↑?
6. é R : Quand on quand on répond par la forme négative, est-ce que c'est poli ?
7. E : Ah c'est la question...
8. é R : Quand on dit par exemple chais pas *hajimemashouu / ka*↑ [si on commençait] puis pas pas *hajimemashou* [commençons] mais par exemple euh je sais pas nom *nomimashouka*↑[si on buvait]
9. E : Mmm↑?
10. é R : si on dit *iie nomimassen* [non, je ne bois pas] c'est poli ou ?
11. E : Alors, en français c'est comment ?
12. é J : Non
13. é R : Non merci
14. é J : Non merci on dira
15. E : Non merci, là on dit non merci, c'est pas poli,
16. é R : fin c'est poli en fait mais
17. E : fin c'est comme si on dit // c'est poli,
18. é J et R : (opinent de la tête)
19. é J : ouais
20. E : fin vous voulez savoir la façon polie
21. é J : polie / en japonais
22. E : en japonais↓/ Alors ça sera « cho↑tto:↓ » [un peu...], c'est ça « cho↑tto:↓ » on a déjà appris « cho↑tto:↓ ».
23. é R : (opine de la tête)
24. E : Qu'ils répondent « cho↑tto » [un peu...] ça veut dire que ah il a quelque chose qui /
25. é L : qui bloque (rire)
26. E : qui gêne (rires)
27. é R : seulement « chotto↑ », sans / sans le verbe derrière, juste « chotto↑ » ?
28. E : « cho↑tto:↓ » / voilà, attention aux nuances, hein « cho↑tto:↓ »
29. é L : (en aparté à sa voisine Li) si y a quelque chose avant
30. é Li : (en aparté à sa voisine L) hein ?

31. é L : (en aparté à sa voisine Li) si on propose quelque chose avant
32. E : mais on va voir c'est intéressant ouais, on va voir plus tard, ouais
33. é Li : (en aparté à sa voisine L) j'ai un déjeuner avec des amis↑

Vidéo volume 2 : Le café n'est pas bon

La séquence en cours est une production orale pour inviter l'interlocuteur à faire quelque chose ensemble.

9'13''

1. E : ii desu [c'est bon], jyaa [donc] le dernier groupe B-san et M-san, écoutez bien
2. é B : kyouto no bijyutsukan ni ikimashou // ka [si on allait au musée de Kyoto] ? (*rires*)
3. E : Ah c'est intéressant cette hésitation, kyouto no bizutsukan ni ikimashouka↑[si on allait au musée de Kyoto]
4. é M : hai, ii desune [oui, c'est bien] euh kohi o nomimashouka↑ [si on buvait un café]?
5. é B : euh iie [non] ouh kohi oi [le café] euh oishii jyaarimasen↑ [ne pas bon]
6. E : Mmh mmh kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon] / kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon], oishikuarimasen [n'est pas bon] c'est vrai, on va voir kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon] le café n'est pas bon / kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon] // kohi wa oishikuarimasen [le café n'est pas bon]
7. é L : Dans le sens où on aime pas ou que c'est pas bon, c'est quelque chose de mauvais ?
8. E : Le café n'est pas bon. C'est son avis personnel (*rires*)
9. E : daijoubu desuka [ça va] ? / ii desuka [c'est bon] ?

Vidéo volume 3 : le dialogue

L'enseignant distribue aux étudiants un article où il y a deux dialogues dont la situation est similaire : proposition et refus (voir annexe 3). Un dialogue a lieu en français entre deux Français et l'autre dialogue a lieu entre deux Japonais et a été traduit en français.

L'enseignant demande ensuite aux étudiants leur avis sur ces dialogues.

3'23''

1. é Li : ils sont pas du tout clair ah c'est fou (*rires*)
2. é JF : c'est du japonais alors c'est des japonais, non c'est pas ça ?
3. E : voilà alors numéro 2↑ c'est un japonais, une japonaise
4. é La : nous on est un peu plus froid non ?
5. E : le numéro 1↑ c'est un dialogue entre deux français
6. E : et numéro 2↑ c'est un dialogue entre des japonais

3'46''

7. é Li : oui mais au moins avec le français t'es sûr qu'il va pas venir mais avec le japonais tu sais pas (*rire*)
8. E : ah / voilà le numéro 2↑ on ne sait pas si M. B viendra ou pas
9. é Li : mais même au début on dirait que dans le français c'est plus poli mais à la fin on dirait qu'il commence à s'énerver. Au début là quand il dit on compte sur vous il refuse poliment et à la fin il dit non absolument pas, c'est vraiment il dit (*geste de dire non*) fin ouais là c'est c'est ambigu.

10. é R : Même les formes, normalement, je peux on ne peut pas le mettre dans un dialogue comme ça, normalement c'est je ne↑ peux
11. E : je ne peux
12. é : dans le deuxième dialogue je pense qu'il y a une erreur d'ailleurs
13. E : qu'est-ce que vous pensez alors cette attitude des japonais ?
14. é JF : c'est très japonais
15. é La : (*à JF*) c'est très japonais merci hein (*rires*)
16. é JF : en fait ils disent pas non directement c'est c'est
17. E : voilà c'est ça, on évite d'avoir un conflit
18. é JF : voilà c'est ça oui
19. E : quand quand on dit non, c'est vrai il est gêné, il est gêné de dire non parce que / pour lui ça peut provoquer un conflit (*étudiants très attentifs*)

4'41''

20. é JF : (lève le bras) mais est-ce qu'à la fin de ce dialogue 2↑ on sait il veut dire non le japonais ? est-ce que c'est non ou on sait pas ?
21. é Li : bein je pense que c'est non
22. é JF : ouais c'est non euh fin faut comprendre non non non ?
23. E : alors, est-ce que c'est non ?
24. é Li : il faut comprendre "absolument pas" ? (*rires*)
25. E : oui je suis vraiment désolé / ah par contre à la fin il dit mais↑ je ne sais pas si je peux
26. é JF : en fait on sait pas (*rires*)
27. é Li : là c'est 4 phrases pour euh rien dire quoi c'est
28. E : voilà il ose pas dire non directement
29. E : voilà c'est non il peut pas (*geste de repousser*), en tous cas il peut pas, il a quelque chose à faire.
30. é La : il dit je sais pas si je peux, en fait il est même pas sûr lui-même
31. E : il ne sait pas en tous cas il ne sait pas
32. é La : il ne sait pas non plus c'est (*geste du pouce levé*)
33. E : voilà qu'est-ce que vous pensez de cette attitude des Japonais ça fait je sais pas bizarre ?
34. é Li : c'est pas clair
35. é C : ils sont plus basés sur le respect que le dialogue français.
36. é C : ils ont plus de respect pour la personne et pour son point de vue
37. E : mm (*affirmatif*) plus de respect pour l'interlocuteur

5'59''

38. é PY : en fait ils sont un peu hypocrites
39. E : hypocrites, mm, peut-être (*rires*)
40. é La : (*directement à PY*) tu vas t'en prendre une hein (*rires*)
41. E : c'est hypocrite parce que il sait qu'il peut pas venir mais↑ il dit pas que voilà ça sort pas c'est vrai que c'est hypocrite
42. é La : en fait il aurait pu s'y prendre avant. C'est vrai, il a un article à écrire (*référence au dialogue*) il aurait pu s'y prendre avant (*rires*)
43. E : mm (*affirmatif*) c'est bizarre, c'est hypocrite ouais (*doute*)
44. E : dans la société japonaise, en fait il faut deviner ce qu'il pense l'interlocuteur (*geste de désigner l'interlocuteur*). Donc M. B. Il a bien senti que il voulait que B vienne à la fête, c'est pour ça qu'il est bien gêné, que il ose pas dire non, donc ça fait, ça fait trop (*geste de distance*)
45. é : même entre amis ?

- 46. E : (signe de la tête : je n'ai pas compris)
- 47. é R : même entre les amis ?
- 48. E : alors même entre les amis peut être c'est plus franc par contre on dit désolé↑ au début, peut être vous entendez *gomen (lève le doigt) gomen souvent / gomen chotto↑* ça suffit / désolé mais un peu gênant

7'19''

- 49. é R : c'est culturel mais euh est-ce que des Japonais qui parleraient dans une autre langue par exemple emploieraient les mêmes formes ? Par exemple comme là on l'a vu en français est-ce que si quelqu'un si vous vous parliez en français est-ce que vous diriez non directement ou est-ce que ?
- 50. E : c'est vrai que c'est difficile de dire non↓. Maintenant ça fait 5 ans que je vis en France, je sais que c'est pas gênant↑ en France
- 51. E : c'est pour ça que je commence à être habituée de dire non (*rires*)
- 52. é R : vous commencez à prendre des mauvaises habitudes (*rires*)
- 53. E : mais c'est vrai qu'au début c'était difficile ouais
- 54. E : c'est vrai qu'au Japon, on peut pas avoir le conflit de quelque chose qui peut chais pas on sait que le sujet est un peu sensible, on évite absolument (*rire*)
- 55. é C : mais ça ça doit être lié par rapport à l'histoire, parce que normalement le Japon je crois qu'il a une armée juste pour se défendre et non pas pour attaquer les autres pays, alors que la France a une armée pour se défendre mais aussi pour attaquer, c'est peut-être par rapport à ça ?
- 56. E : ah vous avez analysé comme ça, c'est intéressant
- 57. é : (les étudiants discutent entre eux)
- 58. E : peut-être mais c'était longtemps avant que la mentalité japonaise était comme ça

8'38''

- 59. é PY : si nous on dit non à un Japonais il va être choqué ?
- 60. E : si tu dis non ?
- 61. é PY : ouais bah un Japonais qui connaît pas les Français, il va être choqué ou...
- 62. E : Mm ça dépend comment vous dites non
- 63. é La : (à PY) si tu dis va chier par exemple, oui il va le prendre mal (*rires*)
- 64. E : mm ça dépend des situations mais c'est vrai que vous dites bah non, ça m'intéresse pas c'est c'est vrai que...
- 65. é La : et même dans des situations extrêmes genre par exemple il y a un Japonais qui se fait agresser dans la rue, un monsieur qui lui dit vas-y donne-moi ton portefeuille, il dit ah je sais pas si je peux ? (*geste de prière*) (*rires*)
- 66. é Li : (à La) il lui donne, ouais (*rires*)
- 67. é La : est-ce que là il...
- 68. E : il dira rien je pense, il dira rien ou bien peut-être il dira non je veux pas c'est possible.
- 69. é La : ouais, là quand même vraiment euh d'accord
- 70. é B : dans ce cas-là y a plus de règles de politesse
- 71. E : Dans ce cas-là il n'y a plus de règle oui s'il est en danger (*rires*)

Vidéo volume 3 : refuser poliment

Après une première tâche sur « l'invitation à sortir », il y eut une séance de comparaison de deux dialogues similaires sur le thème de l'invitation et refus. Le premier dialogue a lieu entre deux interlocuteurs Français et le deuxième dialogue entre deux interlocuteurs Japonais.

L'enseignante reprend la séquence précédente de la première tâche menée par B (le fait de refuser l'invitation en disant que le café n'est pas bon).

10'07''

1. E : Alors bon, et là, qu'est-ce que je voulais dire ? Voilà, comment ils diront euh les japonais en général alors kohi o nomimasenka ↑ [est-ce que vous buvez du café] ? Par exemple kohi o nomimasenka ↑ [est-ce que vous buvez du café] ? B-san (tend le bras vers B) a répondu kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon] (mime le dégoût avec la tête) kohi [le café] n'est pas n'est pas bon
2. é L : Ça vient du café quoi, ça vient pas de la personne (rires)
3. E : (opine de la tête) kohi wa oishikunai desu [le café n'est pas bon] / kohi wa [le café] / mmm / voilà est-ce que // Peut être que ça ça peut choquer un peu oui c'est possible. Je traduirais comment il répondrait un japonais, on lui propose de boire un café mais ce japonais il aime pas le café, il dira tout simplement ah kohi wa [mm le café...]
4. é M : « chotto » [c'est un peu..]
5. E : voilà vous avez deviné kohi wa chotto [le café c'est un peu...] (mime une gêne) / kohi wa chotto: [le café c'est un peu...] // kohi wa mmm [le café mm]
6. é : « chotto » [un peu], c'est cool comme ça / c'est le mot de la fin (rires)
7. E : voilà « chotto » ça passe partout pour dire non
8. E : ii desu [c'est bon]

Vidéo volume 3 : anata

Le contenu du cours est l'équivalent de la leçon 4 du manuel « *Parlons japonais* » (Higashi & Oguma, 2000).

34'35''

1. E : on avance
2. E : watashi no uchi wa [ma maison] / eki no / mae↑ desu [est devant la gare] (geste des mains pour dire devant) wa nan desu ka ?
3. E : mae↑ [devant], eki no mae↑ [devant la gare] (écrit la phrase au tableau)
4. é : JB (lève le doigt)
5. E : hai [oui]

34'55''

6. é JB : comment on fait pour dire je suis à côté de toi ? / watashi wa↑ anata no tonari euh desu ? [je suis à côté de toi ?]
7. E : sou desu [c'est ça] / watashi wa anata no tonari desu [je suis à côté de toi/vous] mm
8. é JB : d'accord
9. E : très bien (exclamation)
10. é Li : et là c'est pas malpoli de dire *anata desu anata* ? [tu es/ vous êtes, tu/vous]
11. é La : je croyais que *anata* on n'avait pas le droit de l'employer
12. E : mm
13. é JB : bah *o nom o* on peut pas dire *o* euh / chais pas ? (rires)
14. é La : *o* quelque chose
15. é JB : il me semblait quand on disait euh *o namae wa* [votre nom] euh pour dire euh quel quel est ton nom ?
16. E : c'est ça *o namae wa nan desu ka* [quel est votre nom]?

17. é JB : bein là on peut pas dire une forme euh *o* [ô] ? /
 18. é Li : *o anata* ? [ô vous]
 19. é JB : nan ptet pas (*sourire*)

35'34''

20. E : en fait *anata*, ce que vous pouvez pas utiliser c'est pour quelqu'un qui est / à votre chef par exemple vous pouvez pas dire *anata* / à votre chef, votre professeur, quelqu'un qui est en hiérarchie supérieure que vous
 21. é Li : mais en fait c'est comme tu↑ par exemple à L j'peux lui dire *anata*, c'est pas si / c'est pas malpoli ?
 22. E : par contre, si vous dites *anata*, ça met la distance m m m
 23. é Li : (moue dubitative)
 24. E : par exemple au moment de l'entretien, le jury ou l'examineur vous dit *anata*↑ (geste des mains pour dire asseyez-vous devant) parce qu'il doit avoir une certaine distance (geste des bras pour montrer la distance), dans ce cas là ça marche, *anata wa* / m
 25. E : attention entre les amis non on peut pas dire *anata* m
 26. é Li : et ya pas une forme pour dire tu↑ fin chais pas c'est trop ex fin
 27. E : il faut il faut dire comme La-san wa / il faut vite apprendre son prénom
 28. é Li : ouais voilà si on connaît pas le nom ?
 29. é JB : ouais si on connaît pas le prénom c'est difficile

36'42''

30. E : alors par contre, si vous êtes / alors en face de l'interlocuteur en japonais on met pas de sujet, on met pas de thème, on aborde directement ce que vous voulez parler
 31. é R : par exemple ça fait comment ?
 32. é Li : *tonari desu* [je suis à côté] ça se dit ?
 33. E : m
 34. é Li : ça peut se dire *tonari desu* [je suis à côté] ?
 35. E : mm (*affirmatif*) *tonari desu*, *tonari desu* [je suis à côté] / ou directement *nan sai desuka* [quel âge avez] ? quel âge ? je dis pas *anata wa* [vous] ou R-san wa nan sai desuka [R a quel âge ?]
 36. é R : ah on n'a pas besoin parce que par exemple on peut rencontrer quelqu'un dans la rue, on parle avec lui même si on doit le respect qu'on met de qu'on met pas le nom que
 37. E : si vous↑ deux locuteur et interlocuteur, vous savez de quoi vous parlez, / on met pas de thème, on met pas de sujet

37'33''

38. é R : et / d'accord (réfléchit) parce que OK par exemple si quelqu'un euh si je si quelqu'un me demande euh enfin mon âge par exemple et que je connais pas par exemple dans la rue et moi je veux lui répondre j'peux pas mettre le prénom et dire *wa* juste après ça marche pas donc euh je dois reposer la même question en fait par exemple si si JF il me demande mon prénom, je peux lui dire euh JF *wa* / pour lui répondre, si je veux poser la même question, mais si je le connais pas, comment je fais ?
 39. é JF : (*à R*) nan mais tu peux mais c'est le même principe quel âge avez-vous euh là tu diras *nan sai desuka?* [quel âge avez-vous?]
 40. E : voilà c'est ça *nan sai desuka?* *nan sai desuka?* [quel âge avez-vous?]
 41. é JF : (*à R*) et toi tu lui répond, t'as pas besoin de mettre le sujet,
 42. é R : tu fais pareil quoi
 43. E : quel âge tout simplement, en japonais ça sera quel âge
 44. é JF : voilà d'accord

45. é R : tu lui reposes la même question, y a deux fois la même question, tu dis *nan sai desuka?* [quel âge avez-vous?]
46. E : mm (affirmatif)
47. E : si vous voulez demander l'âge euh *nan sai desuka?* [quel âge avez-vous?]
48. é R : tu dis *nan sai desuka?* [quel âge avez-vous?]

38'27''

49. é B : (*à R*) toi ce que tu voudrais dire c'est et toi quoi
50. é R : ouais voilà et toi, et toi, et donc on peut pas si on connaît pas le prénom
51. E : si on connaît pas le prénom oui, on peut pas dire et toi
52. é B : (*à R*) tu choisis un prénom
53. é R : ouais tu choisis un prénom désolé (*rires*)
54. 53. E : *daijoubu desuka ?* [ça va?]



MOTS-CLÉS : didactique des langues, apprentissage du japonais, dimensions socioculturelles, compétences interculturelles, CECR, identité, altérité

RÉSUMÉ

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique du japonais langue étrangère en milieu universitaire français. Nos recherches s'appuient sur notre expérience d'enseignement du japonais débutant au département LANSAD de l'Université Stendhal.

Notre motivation est d'améliorer notre cours de japonais. Une enquête menée auprès des apprenants a déterminé que ceux-ci étaient motivés principalement par la culture japonaise.

Nous avons ensuite étudié les notions de compétences de communication et d'acquisition de ces compétences par les apprenants. Ce qui a mené à notre hypothèse de recherche : la communication en classe revêt des composantes socio-linguistiques et socio-culturelles particulières qui nécessitent un travail didactique et pédagogique d'explicitation.

Nous avons alors mis en place une expérience en filmant deux séances de cours puis transcrit et analysé des extraits du corpus vidéo.

L'analyse a montré que cette question interculturelle ne peut être remise à un niveau supérieur car elle constitue une demande très forte de la part des apprenants et que cette sensibilité est aussi importante que le lexique pour communiquer de manière appropriée dans une situation donnée.

L'enseignant doit surtout être sensibilisé au fait qu'il sera mis à l'épreuve de manière inattendue dans les interactions. Il faut alors être capable de répondre, même de manière partielle, à certaines questions ou de provoquer une discussion visant à favoriser les échanges entre les apprenants.

KEYWORDS : language teaching, Japanese learning, cultural dimensions, intercultural competences, CEFR, identity, otherness

ABSTRACT

Our work is located in the field of teaching Japanese as a foreign language in France, at a tertiary level. Our research is based on our own experience of teaching Japanese to beginners at the LANSAD department of Grenoble University.

Our motivation is to improve our Japanese class. We conducted a preliminary survey which determined that the students were motivated primarily by Japanese culture.

We then studied the concepts of communication competences and acquisition of these competences by learners. This led to our research hypothesis: classroom communication needs specific socio-linguistic and socio-cultural competences that require a didactic and pedagogical work of explanation.

We then set up an experiment by filming two Japanese class sessions, then transcribed and analyzed excerpts from the video corpus.

The analysis showed that this intercultural issue cannot be postponed at a higher learning level because it is a very strong demand from learners and that this sensitivity is as important as the lexicon to communicate appropriately in a given situation.

Teachers must be especially aware of the fact that they will be tested in unexpected ways during the interactions. They should then be able to respond, even partially, on some issues or launch a discussion to promote exchange between learners.