

POURQUOI LES ETUDIANTS JAPONAIS

« REFUSENT-ILS DE RÉPONDRE »

EN CLASSE DE LANGUE ?

Les styles culturels dans l'expression orale en France et au Japon

Bruno Vannieuwenhuyse
Universités Kwansei Gakuin et Ryukoku
vannieu@almalang.com

Résumé

L'enseignement des langues étrangères au Japon est confronté à un problème récurrent : les étudiants parlent très peu en classe. Du point de vue des enseignants étrangers, il semble même souvent *qu'ils ne veulent pas répondre* aux questions que l'enseignant leur pose en classe. Nous pensons que le facteur décisif est d'ordre culturel : si les étudiants paraissent ne pas vouloir répondre, c'est parce que leur code culturel contient une définition du silence, et de ce que doit être une réponse, qui diffère de celle du code culturel des enseignants étrangers.

Afin de mettre à jour de manière plus précise les mécanismes qui gouvernent l'expression orale au Japon, nous avons interviewé de jeunes étudiants japonais à l'aide d'une caméra vidéo. Les réponses obtenues se révèlent souvent éloignées de réponses que l'on obtiendrait en France dans la même situation : à l'aune de la perspective française,

(1) elles manquent d'impact. Ce manque d'impact des réponses peut être imputé à un faisceau de facteurs structurels;

(2) elles semblent parfois bizarres, en termes de contenu. Il semble que la traduction en japonais de notre question (« Que pensez-vous de XX ? ») n'ait pas le même sens pragmatique que la question française. Nous avançons une hypothèse sur cette différence en nous inspirant de la méthode d'Anna Wierzbicka.

Mots clefs

Pragmatique, sémantique, codes culturels, conversation, classroom interaction, Anna Wierzbicka.

Abstract

The teaching of foreign languages in Japan is faced with a recurrent problem: students speak very little in class. From the point of view of foreign teachers, it even seems that they often *don't want to answer* the questions asked to them by the teacher in class. Our position is that the key factor is of a cultural nature: if students appear unwilling to answer, it is because their cultural code contains a definition of silence, and of what a proper answer is supposed to be, which is different from the ones contained in the foreign teachers' own cultural codes. In order to understand more precisely the cultural codes that govern spoken expression in Japan, we have interviewed young Japanese students with a video camera. Many answers we collected are distant from answers that one would get in France in the same situation: from the French perspective, (1) they lack impact. This lack of impact can be attributed to a series of structural factors; (2) they sometimes sound strange, in terms of content. It seems that the Japanese translation of our question (« What do you think of XX ? ») doesn't have the same pragmatic meaning as the French question. We make an hypothesis about this difference, using Anna Wierzbicka's method.

Key-words

Pragmatics, semantics, cultural codes, conversation, classroom interaction, Anna Wierzbicka.

L'enseignement des langues étrangères au Japon est confronté à un problème récurrent : les étudiants parlent très peu en classe. Du point de vue des enseignants étrangers, il semble même souvent *qu'ils ne veulent pas répondre* aux questions que l'enseignant leur pose en classe. On entend beaucoup d'explications de ce phénomène : les étudiants ne sont pas motivés ; ils sont « passifs » ; ils sont « timides » ; ils ont du mal à s'exprimer dans des langues étrangères,... Notre position est que le facteur décisif est d'ordre culturel : si les étudiants paraissent ne pas vouloir répondre, c'est parce que leur code culturel contient une définition du silence, et de ce que doit être une réponse, qui diffère de celle du code culturel des enseignants étrangers :

- au Japon, il n'est pas inacceptable de rester silencieux pendant de longues secondes ; en Occident, si un étudiant ne répond pas dans les dix ou quinze secondes, on interprète son silence comme un refus de répondre.
- Le contenu des réponses lui-même n'est pas le même. Les mots employés, la longueur des phrases des étudiants japonais donnent souvent aux étrangers une impression d'impersonnalité.

Bien que la plupart des enseignants étrangers soient conscients d'une réalité culturelle derrière le comportement de leurs étudiants, cette compréhension est le plus souvent confuse. Elle s'exprime par des stéréotypes (« les étudiants japonais sont passifs », « ils ne veulent pas se mettre en avant ») et surtout ne débouchent pas sur des solutions : que peut-on faire en classe pour libérer la parole des étudiants, et pour leur apprendre à s'exprimer dans un style oral plus proche de celui de la langue étrangère qu'ils étudient? Il nous semble important de mettre à jour les mécanismes précis qui gouvernent l'expression orale au Japon et en Occident. L'objectif de cette recherche était de faire un premier pas dans cette direction.

Nous avons choisi de conduire des interviews enregistrées en vidéo, et d'analyser les séquences vidéo dans un cours de troisième cycle ⁽¹⁾.

Nous avons repéré certains patterns qui nous semblent produire un effet d'« impersonnel » du point de vue français :

- **du point de vue structurel**, un faisceau de facteurs contribuent dans beaucoup d'interviews à affaiblir l'impact des réponses : le silence qui précède la réponse ; la faible longueur des réponses ; l'absence de référence aux propos des co-interviewés éventuels ; des comportements non-verbaux différents de ceux du code culturel français.
- **Du point de vue du contenu des réponses** : il semble que « XX nitsuite doo omoimasuka », la traduction en japonais de « Que pensez-vous de XX ? » (« What do you think of XX ? »), n'ait pas le même sens pragmatique que la question française. Nous avançons une hypothèse sur cette différence en nous inspirant de la méthode d'Anna Wierzbicka.

⁽¹⁾ La recherche relatée dans cet article a été conduite en grande partie pendant un cours de troisième cycle de techniques de recherche axé sur l'analyse interculturelle au département de français de la Faculté de littérature de l'Université Kwansai Gakuin. Nous pensons, avec Richard Greene (2001), que la meilleure manière d'enseigner les techniques de recherche est de donner la possibilité aux étudiants de participer à une recherche effective.

1. Cadre de la recherche

11. Genèse de la recherche

111. Enseignement du Français Langue Etrangère au Japon :

la rencontre des codes culturels français et japonais

Les enseignants français qui viennent enseigner au Japon subissent souvent un choc culturel lié notamment à ce qui apparaît comme une réticence générale de la part des étudiants japonais à s'exprimer oralement en cours. Voici ce qu'en disent deux d'entre eux ⁽²⁾:

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

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

Une exception à la règle : la « Méthode Immédiate ».

L'auteur de cet article, enseignant de français habitué à cette situation, a vécu un choc heureux quand il a assisté à une classe de conversation de Jean-Luc Azra à l'université d'Osaka en 1999 et découvert ainsi la « Méthode Immédiate »⁽³⁾. En effet, les étudiants s'exprimaient en classe d'une manière plus vivante que dans la plupart des classes de conversation qu'il lui avait été donné d'observer. Concrètement, ils répondaient presque immédiatement aux questions posées en classe par le professeur, et leurs réponses étaient plus longues.

Deux « trucs » efficaces étaient employés par cet enseignant :

- Celui-ci basait son cours sur des expressions de « méta-communication » : « Qu'est-ce que ça veut dire, "xxx" ? », « Comment on dit "yyy" en français ? » et « Je ne sais pas ». Lorsque les étudiants ne comprenaient pas un mot ou une question utilisés par l'enseignant, ils étaient invités à poser la question « Qu'est-ce que ça veut dire, "xxx" ? ». Lorsqu'ils ne connaissaient pas un mot français qu'ils voulaient utiliser pour répondre, ils étaient invités à utiliser l'expression « Comment on dit "yyy" en français ? ». Enfin, quand ils ne connaissaient pas la réponse à une question, ils devaient répondre très rapidement « Je ne sais pas ». La pratique orale collective, pendant laquelle l'enseignant se déplaçait dans la classe en posant des questions en français à tel ou tel étudiant, se déroulait à un rythme rapide. Tous les étudiants répondaient rapidement aux questions de l'enseignant, ne serait-ce que par « Je ne sais pas ». Il n'y avait pas de long silence pénible, courant dans une classe de langue étrangère. L'effet était d'autant plus frappant qu'il s'agissait d'une classe de français débutant (première année) et de grande taille (40 étudiants).
- Jean-Luc Azra imposait aux étudiants de répondre aux questions qui leur sont posées en au moins 10 mots. Par exemple, en réponse à la question « Est-ce que vous êtes étudiant ? », les étudiants interrogés étaient tenus de dépasser le trop commun « Oui, je suis étudiant » pour produire des réponses telles que « Oui, je suis étudiant à l'université d'Osaka, en première année » ou « Oui, je suis étudiant en première année, en économie, et vous ? » (Azra et Vannieuwenhuysse, 1999). Encore une fois, l'impression qui se dégageait de telles réponses était remarquable : du point de vue français, les étudiants n'apparaissaient pas réticents à répondre.

⁽²⁾ Réponses que nous avons obtenues à la question « Qu'est-ce qui vous a frappé(e) quand vous avez commencé à enseigner le français au Japon ? »

⁽³⁾ La « Méthode Immédiate » est un mouvement pédagogique lancé à Osaka aux alentours de 1995 par deux enseignants de français, Louis Benoît et Jean-Luc Azra, et pratiqué à l'heure actuelle par un nombre croissant d'enseignants de français, d'allemand et de japonais. Ce système d'enseignement de la conversation est basé sur le principe d'une utilisation immédiate du contenu linguistique transmis. Il repose sur deux grandes caractéristiques : (a) les étudiants sont testés régulièrement sur leur capacité à s'exprimer de manière interactive à l'oral. L'obligation de s'exprimer oralement en temps réel est donc une partie intégrante du système d'enseignement ; (b) on donne aux étudiants du matériau linguistique immédiatement utilisable dans le registre oral (Azra, Jean-Luc et Vannieuwenhuysse, Bruno, 1999; Benoît, 2001). Voir www.almalang.com

Chocs culturels, réactions émotionnelles

L'auteur de cet article, dont le domaine de recherche est la communication interculturelle, a immédiatement commencé à creuser les codes culturels en présence, révélés par l'effet surprenant de ces techniques pédagogiques. La plupart des enseignants étrangers ont un choc quand ils commencent à enseigner au Japon : il s'avère très difficile de faire parler les étudiants en cours. Ils essaient en général d'être gentils avec leurs étudiants pour faire en sorte qu'ils parlent plus librement. Cependant, ces efforts n'ont souvent qu'une efficacité très limitée. Les enseignants de conversation, pour qui il est impossible d'enseigner la conversation si celle-ci ne peut pas être pratiquée en classe avec les étudiants, ressentent des émotions très fortes telles que la colère, la frustration, le ressentiment, le découragement. Il peuvent aussi se remettre en question en tant qu'enseignants et même en tant que personnes.

Nous pensons maintenant que c'est précisément cette charge émotionnelle trop grande qui les empêche d'analyser rationnellement ce qui se passe, en termes de codes culturels. Prenons un exemple. Un touriste japonais ou occidental qui se rend dans un pays arabe se voit contraint de marchander dans les magasins, ce qui est contraire à ses habitudes. Le touriste étranger a l'impression que le marchand veut profiter de lui, obtenir plus d'argent qu'il n'est juste. Le marchand pense probablement de son côté que le client est un rustre qui se refuse au jeu du marchandage, qui leur permettrait d'arriver petit à petit à un prix mutuellement acceptable. Il ne comprend pas pourquoi le touriste paraît si tendu, agressif, fermé. Dans le système culturel de chacun des protagonistes, la réaction de l'autre est hostile. La situation implique un fort contenu émotionnel, qui rend plus difficile l'analyse rationnelle. De plus, même si certains touristes arrivent à comprendre rationnellement, il leur est souvent difficile d'adopter un comportement aussi étranger que le fait de marchander le prix d'un objet ou d'une chambre d'hôtel.

112. Vers une modélisation des codes conversationnels français et japonais.

Pour comprendre ce qui se passe dans une classe de conversation menée par un(e) enseignant(e) français(e), il faut prendre en compte les deux codes culturels antagonistes qui sont en présence.

Le silence en classe

Nous avons développé par ailleurs une réflexion sur les codes culturels liés au silence (Vannieuwenhuysse, Bruno, 2001a, Takagi et Vannieuwenhuysse, 2001). En voici un résumé :

- Du côté japonais, il est en général considéré comme impoli de répondre « Je ne sais pas » à un enseignant : cela donne l'impression que l'on veut se débarrasser de la question. De la même manière, il est peu courant de demander des précisions sur la question de l'enseignant, ou d'une manière générale de poser une question alors que l'on est censé... répondre à la question (c'est à dire ici « donner la bonne réponse ou une réponse correcte »). Dans ce contexte, il vaut mieux indiquer que l'on cherche la réponse en réfléchissant, en demandant à son voisin ou même en consultant son manuel. Il est donc accepté que l'étudiant à qui une question a été posée reste silencieux pendant un laps de temps qui peut sembler très long à un Français : 30 secondes, une minute, voire plus.
- Le code culturel français semble plutôt être qu'il faut répondre – c'est à dire dire quelque chose en relation avec la question, de préférence « la bonne réponse » ou une réponse correcte, mais à défaut n'importe quoi - dans les secondes qui suivent une question. Rester silencieux alors qu'une question a été posée nommément équivaut à refuser de répondre. Pour l'enseignant étranger, c'est une réaction très difficile à gérer parce qu'elle le remet en cause dans son statut d'enseignant. L'introduction des expressions de méta-communication de base relatives à l'apprentissage d'une langue étrangère a donc un effet remarquable sur une classe japonaise, si l'enseignant prend la peine de les faire pratiquer intensivement.

La longueur des réponses

Les étudiants japonais ont tendance à faire des réponses très courtes aux questions qui leur sont posées, par exemple « Vous travaillez ? — Oui ». Cela dépend des contextes, mais cela semble être vrai (1) quand les interlocuteurs ne se connaissent pas bien, (2) quand ils ne sont pas de rang égal, et (3) quand on s'exprime en présence d'un groupe. Cette tendance est renforcée dans la classe de langues, où beaucoup ont appris à essayer d'éviter les erreurs. Pour éviter de faire des erreurs, la réponse la plus courte est la plus sûre.

A partir de 1999, nous avons commencé à pratiquer la « Méthode Immédiate » dans nos classe de conversation française. Nous faisons à chaque cours des tests individuels ou semi-individuels de conversation, à l'écart de la classe. Pour préciser nos observations, nous avons enregistré les tests avec un magnétophone, puis nous sommes passé à l'enregistrement avec une caméra vidéo montée sur pied.

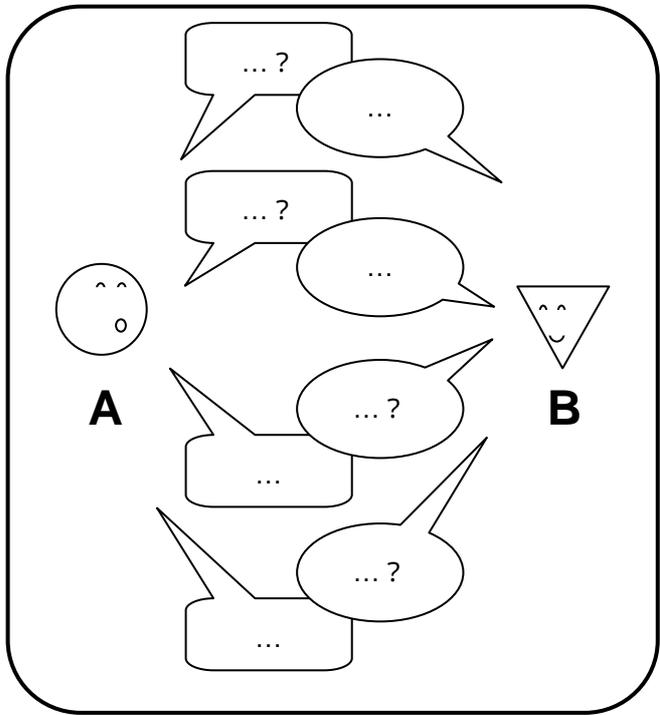
Nous avons ainsi pu constater que certaines réponses relativement courtes en termes de nombre de mots étaient néanmoins satisfaisantes sur le plan conversationnel, comme

Personne 1 : - Vous êtes étudiant ?

Personne 2 : - Oui, en deuxième année.

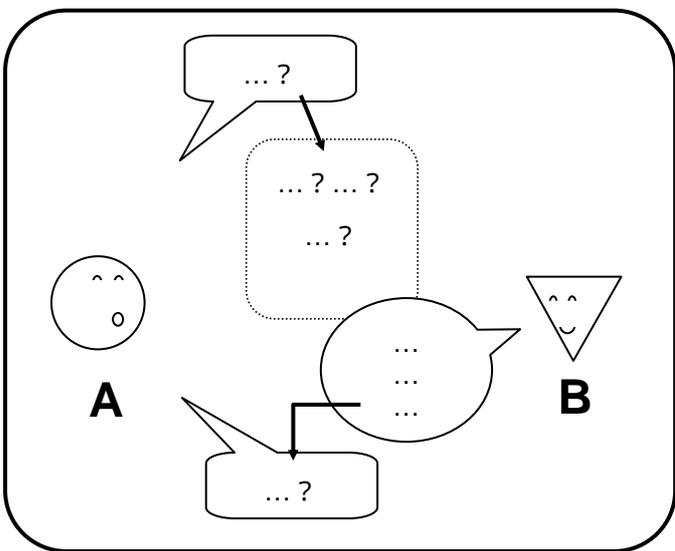
Cela nous a conduit à formuler la « règle de l'information supplémentaire », une variante de la règle des 10 mots. Cette dernière insiste à la fois sur la richesse et sur la longueur pure et simple des réponses (ce qui a un effet sur le rythme de la phrase). Nous avons pour notre part avancé (= suggéré) que ce n'était pas tant la longueur de la réponse en tant que telle qui était importante que le fait que cette réponse contienne *au moins une information nouvelle qui permette à l'interlocuteur de « rebondir »* (Vannieuwenhuysse, 2001a). Nous nous situons ici au niveau du couple question –réponse. Lorsque l'on essaie d'élargir à la question plus large de la forme qu'une conversation prend au Japon et en France (ou d'une manière plus générale en Occident), on arrive à la modélisation comparative suivante, qui est d'autant plus valide que l'on se situe dans le contexte où les interlocuteurs ne se connaissent pas bien et/ou sont de rangs inégaux :

**Formes de la conversation :
un échange conversationnel au Japon**



A pose d'abord une série de questions (une à la fois), auxquelles B répond (souvent brièvement). B pose ensuite une série de questions à A.

**Formes de la conversation :
un échange conversationnel en France**



A pose d'abord une question, mais cette question comprend plusieurs questions implicites (ex. : « Où est-ce que vous habitez ? » → « Où est-ce, exactement ? » « Est-ce que c'est loin ? » « Est-ce que vous vous y plaisez ? » etc. B répond à certaines de ces questions implicites. Il y toujours plus d'informations données dans la réponse qu'il n'en a été explicitement demandé. Ensuite, A reprend une partie de la réponse pour poser une nouvelle question. A peut aussi parler de lui-même, sur le même sujet ou un sujet en rapport.

12. La recherche actuelle

121. Objet de la recherche

En travaillant en cours de conversation française sur l'affinage progressif des instructions de classe et l'analyse des « erreurs » des étudiants, nous avons ainsi pu, par un processus qui s'apparente à celui de la recherche-action⁽⁴⁾, commencer à explorer plusieurs dimensions qui séparent les codes conversationnels français et japonais. Notre objectif actuel est de compléter cette investigation par une étude de la manière dont des étudiants donnent leur opinion sur un sujet de leur vie quotidienne, en dehors de toute logique d'évaluation scolaire et surtout dans leur langue maternelle. Nous avons choisi de mener des interviews vidéo dans plusieurs universités en abordant des étudiants qui se promenaient ou étaient assis quelque part sur leur campus. L'équipe qui a mené les interviews était composée d'étudiants de troisième cycle japonais. Le choix de cette situation particulière se justifie pour nous par différents types de considérations :

- d'abord, elle permet une certaine continuité avec notre centre d'intérêt central, la classe de conversation. L'enseignant qui veut faire pratiquer à l'oral le matériau linguistique du jour (= de la leçon) se heurte souvent à des attitudes qui paraissent peu coopératives : silence, réponses très courtes et « pauvres », réticence apparente. Les étudiants japonais ont du mal à répondre sans préparation, d'autant plus de mal qu'ils ressentent une pression psychologique liée au professeur et surtout aux autres étudiants qui les écoutent. La situation des interviews vidéo imprévisibles comporte les mêmes composantes de base : (a) la nécessité de répondre très rapidement ; (b) la pression de l'auditoire. Cette dernière est de deux ordres : la caméra vidéo d'une part (élément invariable), et les co-interviewés d'autre part (élément variable).
- Par contre, cette situation s'éloigne de la situation universitaire par deux aspects : (a) pendant les interviews vidéo les informants répondent en dehors de toute logique d'évaluation scolaire. Le système scolaire japonais apprend aux étudiants à rechercher une bonne réponse unique (système des QCM) plutôt qu'à élaborer des argumentations. Cela les pousse à répondre de la manière la plus concise possible pour éviter de faire des erreurs et à éviter de répondre lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leur réponse. Ce qui nous intéresse ici, c'est de voir dans quelle mesure le comportement des étudiants en classe participe (= fait partie) d'un code culturel plus large. Il importe donc de situer l'investigation en dehors du contexte de la classe. Nous gardons à l'esprit que nos sujets sortent d'une période de conditionnement intensif à la réponse exacte (la période d'éducation secondaire) et sont encore dans un environnement éducatif (l'université) qui n'est pas toujours, loin s'en faut, en rupture complète avec ce système; (b) les informants répondent dans leur langue maternelle ; l'incapacité à s'exprimer dans une langue étrangère est souvent citée comme facteur inhibiteur dans le cadre des cours de langues.
- C'est une situation que nous pourrions reproduire relativement facilement. La recherche interculturelle sur les codes conversationnels implique des procédures assez lourdes. Le travail d'analyse de matériaux vidéo est toujours long : il faut visionner les séquences de nombreuses fois pour prendre en compte tous les aspects importants. Nous devons de plus travailler sur deux langues différentes, le japonais et le français. Interviewer des gens de manière imprévisibles et pendant un laps de temps réduit réintroduit une certaine légèreté.

122. Méthodologie

Nous avons décidé d'utiliser la vidéo, qui a l'avantage de montrer l'aspect non-verbal de la communication. D'une part, la communication non-verbale est de plus en plus considérée comme un sujet d'étude à part entière. D'autre part, et c'était le plus important pour nous, les indices visuels qu'elle permet de capter sont précieux pour l'analyse de la situation de communication. Par exemple, quand une personne interviewée rit, s'agit-il de gaieté ou de gêne ? Lorsqu'une personne répond longuement, est-ce quelqu'un qui affiche des airs excentriques, ou de quelqu'un qui semble très sûr de lui ? En l'absence d'enregistrement vidéo, il faudrait compléter tout enregistrement sonore par des notes décrivant la situation (endroit, nombre de personnes présentes, ..), ce qui alourdirait la procédure de recherche.

⁽⁴⁾ Reprenant la terminologie de Clyne (1994), Béal (2000) parle d'approche « interlangue » (« interlanguage approach »): « Il s'agit d'analyser le discours de locuteurs s'exprimant dans une deuxième langue. Cette approche permet essentiellement de mettre en évidence les phénomènes d'interférence entre la langue maternelle et la deuxième langue »

Les interviews ont été effectuées sur trois jours, en mai et juin 2001. L'équipe d'interview abordait des étudiants et leur demandait s'ils accepteraient de nous consacrer quelques minutes pour répondre à une question simple. Elle était constituée de trois étudiants de troisième cycle, pour pouvoir remplir efficacement les trois rôles nécessaires : interviewer, manier la caméra vidéo, et après l'interview demander aux interviewé(e)s leur autorisation d'utiliser la vidéo dans un cadre public, à des fins de recherche. L'enseignant (= moi !) était présent pendant la moitié des interviews. La raison de cette présence alternée était de voir si la présence d'un enseignant influençait les réponses. Il a été difficile de répondre véritablement à cette question. Nous avons eu l'impression qu'il n'y avait pas véritablement de différence : la présence de la caméra vidéo semblait être le facteur de stress déterminant.

Nous avons interviewé des étudiants de trois universités différentes. D'abord l'université Kwansei Gakuin, une université privée de niveau élevé où l'atmosphère générale est plutôt détendue. Ensuite l'université d'Osaka, une université publique donc d'élite, où les étudiants sont en général plus « scolaires » parce qu'ils ont dû étudier intensivement pour intégrer cette université. Enfin l'université Baika Joshi Daigaku, une université privée de jeunes filles dont le niveau académique n'est pas très élevé.

Après avoir demandé aux informants en quelle année ils étaient et dans quelle faculté ils étaient inscrits, nous leur avons posé la question « Que pensez-vous de cette université ? » (« What do you think of this university ? »). Cette question nous a semblé remplir nos conditions de base : elle doit normalement évoquer quelque chose pour tout étudiant, et *a priori* sa traduction entre le français et le japonais ne pose pas de problème. En fait, l'intervieweuse a spontanément utilisé deux variantes de la même question: « *kono daigaku nitsuite doo omoimasuka ?* » (« What do you think of this university ? ») et « *kono daigaku nitsuite omou koto o oshiete kudasai* » (« Please tell us what you think of / your thinking about this university. »). Bien que la différence entre ces deux variantes apparaisse au premier abord ne résider que dans le niveau de politesse, il est apparu que la sensibilité des sujets japonais à la formulation exacte des questions soit très élevée, aussi nous ne pouvons écarter avec certitude une influence de cette variation sur les réponses. Dans une prochaine enquête, il serait préférable de choisir une question unique.

2. Premiers résultats

Nous livrons ici nos premiers résultats, issus de visionnements répétés de la vidéo et de travaux de réflexion menés en cours et en dehors du cours. Nous mettons en contraste nos observations des interviews japonaises et ce que nous ressentons du code culturel français correspondant.

21. La forme

En japonais, « Expressing one's reserve by sounding hesitant is essential to being polite, perhaps even more so than using polite expressions » (Mizutani and Mizutani, 1987). Ne pas mettre en avant son opinion, apparaître modeste sont des caractéristiques connues du style d'expression oral japonais. Ce que nous voulons, c'est décrire précisément comme cela s'opère et dans quelles circonstances.

211. La durée et la structuration des prises de parole

Les réponses varient dans leur complexité et leur longueur :

- certaines sont très structurées et longues, comme celle-ci : « Je suis entrée ici cette année par admission parallèle. J'avais un objectif précis quand j'ai choisi cette faculté. Et c'est une faculté particulière, le cursus et les cours sont spéciaux, alors les étudiantes travaillent sérieusement sur ce qui les intéresse, je trouve ça vraiment super. » Elles sont très rares.
- La plupart des réponses sont très courtes : « L'atmosphère est bonne », « C'est grand », etc.
- Certaines réponses se situent entre ces deux extrêmes : elles sont relativement brèves mais comportent deux propositions coordonnées par un mot de liaison : « C'est dans la banlieue, alors ce n'est pas pratique ».

212. La cohérence logique des interventions

- Certaines personnes maintiennent une ligne logique dans leur propos. Cependant, la majorité des interventions évoquent des aspects très disparates sans faire d'effort de coordination : « Les transports ne sont pas pratiques », « Les professeurs sont sévères », etc. L'absence de récapitulation à la fin est désorientante pour un Français.
- Les intervenants s'abstiennent en général de faire référence aux propos de leurs co-interviewés. Ils parlent du même sujet ou de sujets complètement différents, mais la plupart sans approuver, désapprouver ni faire la moindre allusion à ce qu'ont dit leurs amis juste avant.
- Le mot « *ato* » (« ensuite », « et puis ») revient plusieurs fois. Il a peut-être la même fonction pragmatique de mot de transition que « Moi, ... » en français (en anglais, on utilise l'expression « personally, ... », ou plus souvent on insiste par la prononciation sur le sujet : « *I think that...* »). Du point de vue français, il donne une impression de moindre puissance de coordination, puisqu'il ne fait pas référence au contenu de ce qu'a dit la personne précédente : il semble indiquer une simple succession temporelle.

213. Les comportements non-verbaux

- Certaines personnes laissent passer un long silence avant de répondre (12 secondes dans l'une des interviews sous-titrées).
- Pendant le moment de silence, certains interviewés hochent la tête ou lèvent les yeux au ciel comme s'ils y cherchaient la réponse. Un autre comportement non-verbal étranger au code français est le fait de regarder par terre. D'une manière générale, le contact visuel avec l'intervieweur n'est pas considéré comme indispensable.
- Beaucoup d'interviewés éclatent de rire en entendant la question.

214. Une première synthèse sur la forme

Nos informants n'utilisent pas vraiment les registres de langue les plus polis, ils s'expriment même dans une langue plutôt familière. Cependant, sauf cas exceptionnel, les prises de parole sont *construites* de telle manière à ne pas apparaître péremptoires, empreintes de confiance :

- beaucoup d'interviewés restreignent l'espace temporel qu'occupe leur prise de parole en produisant des énoncés construits sur un modèle simple (une proposition unique bien souvent) et très courts en termes de secondes écoulées.
- Les différentes interventions ne sont pas structurées (ni entre elles ni à l'intérieur de chacune d'elle).

Au total, leur construction même place beaucoup de ces interventions orales à un niveau très bas dans le registre de l'expressivité, si l'on mesure à l'aune française.

Le silence qui précède certaines réponses semble indiquer que l'informant préfère bien réfléchir avant de répondre. Cela serait cohérent avec l'exclamation « C'est difficile ! » qui a parfois accueilli notre question : là où un interviewé français se dégagerait de la responsabilité d'une erreur éventuelle (par exemple sur le sens de la question) en explicitant oralement le raisonnement qu'ils est en train de tenir, l'interviewé japonais semble plutôt adopter la stratégie « ceci est une question difficile à laquelle je ne suis peut-être pas en mesure de répondre ».

22. Le fond

221. Les sujets de réponse

- Certains parlent de la vie étudiante en général, des études, de l'atmosphère dans leur faculté : « c'est strict », « on peut étudier ou se concentrer sur les activités extra-universitaires », « Moi, je voulais étudier la littérature enfantine, ... c'est super ici de ce point de vue ».
- D'autres abordent des questions très terre-à-terre comme les transports, la pureté de l'air (!), l'absence de magasins ou le fait que les téléphones portables ne marchent pas sur le campus : « les téléphones portables ne marchent pas ici », « c'est grand », « Les gens confondent le nom de cette université avec celui d'une autre université », « Le campus est divisé en deux endroits ». Certaines réponses ne contiennent que ce type d'interventions.

Il nous semble que le deuxième type de réponses semblerait bizarre dans le contexte français. Pourquoi ? On peut donner comme hypothèse de travail que l'on s'attend en France à ce que l'interviewé s'exprime sur *un thème d'intérêt général pour les auditeurs*. L'objet de la question étant l'université, on s'attend plutôt à des commentaires sur l'atmosphère de l'université, la difficulté ou l'intérêt des études, c'est à dire des choses relatives à la fonction première de l'université : éduquer, préparer à la vie future, éventuellement la possibilité de prendre une pause entre la période de bachotage des études secondaires et la vie active. Il nous paraît possible qu'un Français réponde sur un autre axe, mais en justifiant d'une manière ou d'une autre pourquoi il adopte ce point de vue.

Il semble donc que la question « *kono daigaku nitsuite doo omoimasuka ?* » ait une acceptation plus large que son « équivalent » français. On nous a d'ailleurs dit que cette question était « un peu abstraite », en japonais. Elle peut pourtant être considérée comme une traduction fidèle de « Que pensez-vous de cette université ? ».

Une réponse mérite en soi qu'on s'y attarde : « *toku ni nai* » (« rien de spécial »). Cette réponse est inconcevable en français. Elle suggère un sens implicite à la question japonaise qui pourrait être « y a-t-il quelque chose d'intéressant / de remarquable qui vous vienne à l'esprit pour caractériser cette université ? ». Nous voyons là une similarité avec l'observation faite par Jean-Luc Azra à propos des questions implicites contenues en japonais et en français dans la question « Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances ? ». Si les Japonais répondent « je suis allé me baigner (une fois) », « je suis allé voir des feux d'artifices (le 11 juillet) » ou « rien », c'est parce que pour eux la question n'est pas « Qu'est ce que vous avez fait cet été pendant les [deux mois de] vacances ? » (sens implicite pour des Français), mais « Qu'est ce que vous avez fait [d'intéressant] cet été? » (Azra, à paraître).

Une interprétation alternative serait que ces étudiants essayent de trouver quelque chose qui différencie leur université des autres.

222. L'introduction d'un jugement personnel dans les réponses

1. Certaines réponses contiennent explicitement une appréciation personnelle du locuteur : « je trouve ça vraiment super », « je trouve ça bien ».
2. D'autres réponses introduisent un jugement personnel au moyen d'adverbes évaluatifs : « c'est trop strict ».
3. D'autres encore suggèrent un jugement personnel par l'introduction d'adjectifs indiquant le positif ou le négatif : « C'est beau », « l'atmosphère est bonne », « c'est pas pratique ».
4. D'autres suggèrent une évaluation négative en affirmant un manque : « Il n'y a pas de *convenience store* ici », « Les téléphones portables ne marchent pas ici ».
5. D'autres enfin paraissent complètement neutres : « On nous confond souvent avec une autre université dont le nom est presque pareil ».

D'une manière générale, les réponses de nos interviewés tendent à introduire le regard subjectif du locuteur d'une manière très discrète du point de vue français. Nous pensons qu'à l'oral un Français aura tendance à « en rajouter » dans le jugement, parfois pour masquer le manque de réflexion qu'il peut avoir sur un sujet. On peut penser que toute introduction de subjectivité qui n'est pas explicite (cas 3 et 4) sera purement et simplement perçue comme absente par les Français. A contrario, nous pouvons prendre comme hypothèse qu'en français la question « Que pensez-vous de cette université » appelle une prise de position personnelle explicite.

223. Une première synthèse sur le fond

Il nous semble que les réponses les plus éloignées du code culturel français sont donc celles qui cumulent les deux aspects ci-dessus. Dans la réponse « les téléphones portables ne marchent pas ici » par exemple, (1) le contenu de la réponse est déconcertant pour un Français, et (2) la subjectivité de la personne qui répond semble absente.

Anna Wierzbicka (1991) suggère de décrire le sens d'expressions qui sont de sens voisin à l'aide de mots simples et universaux. Nous nous inspirons ici de son mode de présentation qui nous paraît éclairant. Par contre, nous nous en éloignons dans la mesure où :

- nous nous plaçons dans un contexte bien défini : une interview sur le vif, effectuée avec une caméra vidéo, sur le campus même qui est l'objet de la question (5).
 - Nous considérons une partie de phrase (Que pensez-vous de X / X nitsuite doo omoimasuka) et non un mot seul.
- Voici l'hypothèse que nous pouvons formuler :

<i>Que pensez-vous de X / qu'est-ce que vous pensez de X ? (What do you think of X)</i>	<i>X nitsuite doo omoimasuka / X nitsuite omou koto o oshiete kudasai</i>
<p>Je voudrais que vous me disiez</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui vous vient à l'esprit quand on évoque X - votre position personnelle explicite par rapport à X - quelque chose qui soit d'intérêt général pour les auditeurs (ou que vous me donniez vos raisons pour adopter un autre point de vue) 	<p>Je voudrais que vous me disiez</p> <ul style="list-style-type: none"> - ce qui vous vient à l'esprit quand on évoque X - ce qui vous paraît intéressant / remarquable - ce qui vous paraît différencier X d'autres entités comparables

23. Les facteurs de variation

Les réponses des étudiants japonais forment un éventail assez grand, que ce soit sur le plan de la forme comme sur celui du fond. Certaines réponses ne frapperaient pas si elles avaient été faites en France par des Français. D'autres paraissent bizarres. Il nous reste à déterminer ce qui fait que les interviewés se placent à telle ou telle position sur le continuum.

Deux facteurs semblent jouer : le nombre d'interviewés et le statut des interviewés.

- Le nombre des interviewés : nous repérons une différence assez nette entre les interviews d'une ou deux personnes et les interviews de plus de deux personnes. Les étudiants ont une nette tendance à répondre de manière plus neutre lorsqu'ils sont nombreux. En grossissant le trait, nous pourrions dire que plus les interviewés sont nombreux, plus leur style d'expression orale s'écarte du style français. Si nous essayons de localiser un seuil à partir duquel les réponses japonaises commencent à différer de ce qui semblerait naturel en France, il semble que ce seuil se situe à deux personnes. Lorsque l'interviewé est seul, ou lorsqu'il est accompagné d'un(e) seul(e) ami(e), il tend à répondre de manière « personnelle ». Au-delà, les réponses deviennent de plus en plus impersonnelles.
- Le statut des interviewés. Les étudiants de première année répondent de manière plus impersonnelle ; un étudiant manifestement plus âgé que les autres, qui est déjà sorti de la prestigieuse université de Tokyo et qui recommence ses études en première année de médecine, répond à l'inverse avec beaucoup d'assurance : son style se rapproche de ce que nous ressentons du style français. Il est « à égalité » avec l'intervieweuse.

Pour la suite de cette recherche, il nous faudra donc contrôler les variables « nombre d'interviewés » et « âge des interviewés ».

⁽⁵⁾ Wierzbicka est convaincante quand elle compare les mots anglais « *warn* » et « *threaten* » avec leur équivalent japonais d'après le dictionnaire : « *satosu* » (1991, p 153). Elle est moins convaincante à notre avis quand elle compare les verbes « *thank* » et « *kansha suru* » dans le même volume (p 157). Son interprétation nous semble trop poussée : elle parle à propos du verbe japonais d'une connotation de « feeling of "unrepayable debt", which links the feeling of quasi-gratitude with something like a feeling of guilt » (p 158). Bien que cela puisse être le cas dans certaines circonstances, « *kansha shimasu* » est aussi utilisé dans le monde des affaires d'une manière machinale, comme une variation, formelle bien entendu, des autres mots signifiant « merci beaucoup ». En l'absence de contextualisation, la comparaison ainsi posée perd de sa force.

Conclusion

Ces premières observations confirment donc une caractéristique déjà connue du style d'expression orale japonais : la sensibilité au contexte (« occupying the proper place », Lebra, 1976). Les dimensions déterminantes du contexte semblent être les rapports individus-groupe et les rapports hiérarchiques (la « société verticale » décrite par Nakane, 1974). Ceci rejoint la préoccupation de la majorité des professeurs de langue qui préfèrent des classes de petite taille et travaillent activement à favoriser une bonne ambiance dans la classe. Cependant, si notre observation selon laquelle le seuil déterminant serait *de deux personnes* se vérifie, la situation de classe elle-même paraît de nature à pousser les apprenants dans un sens contraire au code culturel français d'expression orale. Il importe donc d'adopter un *système de gestion de la classe de conversation* qui, tenant compte du conditionnement culturel des apprenants, fasse jouer les leviers adéquats pour arriver au but recherché, c'est à dire une pratique orale soutenue.

Par ailleurs, dans le domaine de la socio-linguistique, un objectif de recherche prometteur est de mettre à jour précisément les mécanismes qui composent les styles d'expression orale japonais et français. Nous sommes d'accord avec Tanaka (1999) quand elle estime que « holistic explanations do not address the process through which members of a culture contingently invoke cultural norms and other communicative resources, and the consequent infinite possibilities for human conduct ». Des *descriptions* détaillées sont nécessaires pour faire travailler tel ou tel aspect du code culturel de la langue-cible. Faute de ce travail, les interventions orales des étudiants japonais sont condamnées à rester décevantes, car même si la grammaire est correcte et le vocabulaire fourni, une réponse qui se veut personnelle peut donner en fait une impression d'impersonnel si elle ne respecte pas certains schémas culturels. Enseigner les codes culturels d'expression orale est un effort de longue haleine, car les mécanismes en jeu sont inconscients. Cependant, c'est un travail crucial pour améliorer l'efficacité des cours de conversation.

Références

- AZRA, J.-L. (2001), «Quelles réalités culturelles derrière les mots de la leçon», *Enseignement du français au Japon No. 30*, Société japonaise de didactique du français.
- AZRA, J.-L. et VANNIEUWENHUYSE, B. (1999), *Conversations dans la classe, livre du professeur*, Alma Editeur.
- BEAL, C. (2000), «Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? », *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Véronique Traverso (Dir.), Presses Universitaires de Lyon.
- BENOIT, L. (2001), «Conversation: production et évaluation», *Bulletin des quinzièmes Rencontres pédagogiques du Kansai*.
- GREENE, R. (2001), «Adjustments in my teaching at Japanese universities», *こんな授業をしていますー関学における事例集*, 関西学院大学総合教育研究室.
- LEBRA SUGIYAMA, T. (1976), *Japanese patterns of behavior*, University of Hawai Press.
- MIZUTANI, O. and MIZUTANI, N. (1987), *How to be polite in Japanese*, Tokyo: The Japan Times Ltd.
- NAKANE, C. (1974), *La société japonaise*, Armand Colin.
- TAKAGI, K. et VANNIEUWENHUYSE, B. (2001), «Comment faire face au blocage de la communication /メタ・コミュニケーション (会話を続けるための「会話」)», *La Lettre de « Conversations dans la classe*, No.4, novembre.
- TANAKA, H. (1999), *Turn-taking in Japanese conversation*, Amsterdam / Philadelphia : John Benjamins Publishing.

VANNIEUWENHUYSE, B. (2001a), "Dossier : l'interculturel », *La Lettre de « Conversations dans la classe*", No.2, février.

VANNIEUWENHUYSE, B. (2001b), "Quels apprentissages culturels dans un cours de conversation ? ", *Bulletin des quinzièmes Rencontres pédagogiques du Kansai*.

WIERZBICKA, A. (1991), *Cross-cultural pragmatics, The semantics of human interaction*, Berlin, New-York: Mouton de Gruyter.