

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°2 – Mai 2016

TÉMOIGNAGE D'ENSEIGNANT

Louis Benoit

Une stratégie conversationnelle 5

Une stratégie conversationnelle

Louis Benoit, ancien enseignant de l'Université d'Osaka

Cet article est écrit à la première personne parce que c'est d'abord l'histoire de mon expérience à l'Université d'Osaka ; et c'est une expérience heureuse. Elle fait aussi apparaître des choix et des pratiques didactiques qui reposent sur des analyses ; celle de mes conditions d'enseignement bien sûr ; celle également de la matière que j'avais à enseigner, la conversation française.

On verra que pour moi, celle-ci n'étant pas la simple application de connaissances grammaticales et lexicales, son enseignement ne peut pas faire l'économie d'une stratégie de l'enseignement et de l'apprentissage.

Je crois qu'au-delà des différences liées aux conditions d'enseignement ou à ma personnalité, mon expérience peut être une source de réflexion utile pour tous ceux qui ont un cours de conversation à conduire.

1 Un cours de conversation à l'université

1.1 Mes conditions d'enseignement

J'enseignais la conversation à des non spécialistes débutants de 1^{ère} ou de 2^{ème} année, à raison de **90 minutes par semaine pendant un an** (soit deux semestres), dans des classes de **18 à 40 étudiants et plus**. Je dois ajouter que je bénéficiais, comme tous mes collègues, d'une **totale liberté pédagogique** et que je n'utilisais aucun manuel. Tout ce dont j'avais besoin était un grand tableau et de la craie ; et j'exigeais de mes

étudiants un simple cahier. La plupart de mes classes avaient un deuxième cours hebdomadaire assuré par un collègue japonais et qui était orienté sur la grammaire et l'écrit ; **les deux cours n'étaient pas coordonnés** ; je supposais cependant à mes étudiants un minimum de connaissances grammaticales mais je n'y faisais que rarement explicitement appel.

Dans l'obligation de prendre une seconde langue étrangère autre que l'anglais, ces étudiants avaient choisi le français parmi l'éventail de langues offertes par l'université. L'obligation, malgré le choix de la langue qui leur était laissé, laisse imaginer qu'au départ, leur motivation était incertaine et demandait à être soutenue tout au long du cours. Mais d'une manière générale, je crois qu'ils faisaient confiance à l'institution et qu'ils jouaient son jeu¹. Pour les moins motivés, ajoutons que chaque semestre était sanctionné par une note, qui insuffisante, entraînait un redoublement voire dans le pire des cas un retard dans la sortie de l'université.

L'étude d'une deuxième langue pour la majorité de mes étudiants étant **limitée à 2 ans**, il ne s'agissait pas pour eux d'entreprendre l'étude systématique de la langue française en vue d'un usage tous azimuts plus tard dans leur vie professionnelle ou d'une lecture de Montaigne dans le texte. Il s'agissait plutôt d'élargir leur horizon intellectuel et culturel.

Je ne disposais donc que de peu de temps et que d'une **motivation** que je qualifie de « **basse tension** ». Par conséquent, je ne pouvais pas me permettre de gaspiller mes deux ressources de départ, d'autant plus précieuses que les classes étaient plus nombreuses.

Petite précision : ma langue de travail était l'anglais, une ressource à plus d'un titre.

1.2 Un cours de conversation

L'institution me confiait un cours dit de « **conversation** ». Parce que je la prenais

¹ Benoit, L. (1999), **Une motivation basse tension en classe de conversation**, in Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka.

au mot, je ne voulais pas en faire des exercices d'application à l'oral de la grammaire et du vocabulaire qu'ils auraient appris au préalable dans le cours de mon collègue ou même le mien.

Je me fixais pour objectif de donner à mes étudiants les capacités nécessaires pour faire l'expérience concrète du français dans sa pratique orale, plus précisément dans le cadre de **conversations à deux**.

Et par conversation, j'entendais, non pas une suite de questions-réponses sans rapport les unes avec les autres mais **un échange suivi**. De plus cet échange devait comporter **un élément d'imprévisibilité**, par opposition à un dialogue donné à préparer, répété voire appris par cœur².

1.3 Ici et maintenant

Maintenant, plutôt que plus tard

On se souvient que je ne disposais que de peu de temps. Pour que les étudiants consacrent le maximum de « ce peu de temps » à parler, le cours ne devait pas être la préparation plus ou moins muette à une prise de parole reportée à plus tard, aux dernières minutes du cours, quand il en reste, aux deux dernières séances du semestre voire exclusivement à un test final trimestriel. Par expérience, je dirais que tout ce qui retarde la prise de parole la compromet et démotive. Il était donc nécessaire de créer un environnement conversationnel qui invite mes étudiants à parler tout de suite, dans le « **maintenant** » de chaque cours, **semaine après semaine**.

Ici, plutôt qu'ailleurs

Je pensais aussi qu'il était préférable que la conversation trouve tout son sens dans « **l'ici** » de la salle de classe même, par opposition par exemple aux jeux de rôle qui renvoient à un ailleurs dans le monde francophone forcément lointain, à charge pour l'étudiant, en plus de l'effort d'apprentissage langagier, de combler par un effort

² Benoit, L. (2002), *L'approche conversationnelle*, in 『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての “Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科.

d'imagination tout l'espace qui l'en séparait. Il n'est pas évident pour un étudiant de s'imaginer, de façon productive, ailleurs que dans sa salle de classe à moins d'être déjà très motivé, ce qui n'était pas mon hypothèse de départ. Cela suppose aussi des dons de comédien qui ne sont pas également partagés.

Un coup d'accélérateur

« **L'ici et maintenant** » est un coup d'accélérateur. Son immédiateté dynamise le cours et se révèle un très efficace **amplificateur de motivation**, en particulier de cette motivation « basse tension » de départ dont j'ai parlé. Et comme cette immédiateté se répète de cours en cours, la motivation, au lieu de s'effondrer après le premier mois, se renouvelle jusqu'à la fin du semestre et de l'année³.

2 Un sujet de conversation

2.1 Parler de soi

Mais parler de quoi qui ait un sens « **ici et maintenant** » ? Il me fallait prendre quelque chose de connu et qui se trouve dans la salle de classe. Or ce qui s'y trouvait par la force des choses, c'était les étudiants présents. Une conversation ainsi centrée avait l'avantage d'ancrer chacun dans le cours, au lieu de l'en abstraire en le projetant dans un ailleurs mal défini.

On parlait donc de ses conditions de vie, de ses études, de ses activités en dehors de ses études, de son avenir tel qu'on l'aurait aimé ou imaginé, de ses espoirs, de ses craintes. Sur ces thèmes, je n'ai jamais relevé de blocages culturels chez mes étudiants ; en fait, je suis persuadé que le fait de s'exprimer dans une langue étrangère contribuait à libérer d'une certaine manière leur parole en l'allégeant de la pesanteur dont leur culture charge les mots en japonais.

³ Azra, J-L. (1999) *Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées*, in *Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka.

Azra, J-L. (2002), *Le développement de la Méthode Immédiate à l'université d'Osaka de 1995 à 2002*, in 『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての“Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科.

2.2 Une charge émotionnelle motivante

Cependant, partie prenante, on ne parle pas pour dire n'importe quoi. Pierre Bourdieu évoque quelque part le « **bonheur d'expression** » de ce qui donne sens à sa vie ; un étudiant en effet se trouvait en situation de parler de sa vie ordinaire d'une façon développée et qui fasse sens pour lui. Placé au centre de son discours, il obéissait de lui-même à une exigence de sincérité. Une charge émotionnelle lestait sa parole mais sans l'interdire. Or une telle charge est un puissant facteur de motivation. La sensibilité affective était la source de l'attention intellectuelle et de l'énergie nécessaires pour surmonter les difficultés de l'apprentissage.

Je pouvais le vérifier : la plupart des étudiants, plutôt que de recourir à une stratégie d'évitement, même quand elle aurait été sans conséquences sur la cohérence intellectuelle de leur propos, préféreraient batailler avec une difficulté pour dire leur vérité, par exemple, « Je suis resté à mon club jusqu'à 4 heures », plutôt que « ... jusqu'à 3 heures » plus facile à prononcer.

3 Une conversation interpersonnelle

3.1 Un défi ?

Comment l'enseigner ? C'est que la conversation interpersonnelle est un format si complexe que Barthes déclarait en 1979 que « la conversation est inenregistrable et intranscriptible, le corpus inconstituable ».

Heureusement, ce n'est pas l'avis des linguistes qui depuis l'ont beaucoup étudiée. Véronique Traverso, qui cite Barthes, n'hésite pas à le contredire : « complexité mais non confusion ou désordre ». Il y a des régularités, des procédures de construction et de structuration de l'interaction ; et même dit-elle, « un ordonnancement précis garanti par des règles formant système à différents niveaux, à partir desquelles les interlocuteurs développent leurs échanges »⁴.

⁴ Traverso, V. (1999), *L'analyse des conversations*, coll. 128 Linguistique, Nathan Université, Paris, p. 121.

Pour commencer, une conversation est liée à la situation dans laquelle elle se déroule. Et cette situation n'est pas un cadre extérieur ; elle modalise l'interaction.

3.2 *La situation*

Les participants

Ainsi dans mon cours, la conversation se déroulait, il ne faut pas l'oublier, dans une salle de classe ; dans un tel format, la relation entre locuteurs est d'abord institutionnelle et non pas spontanée. Elle engageait deux étudiants qui étaient là pour apprendre du français. Si pour certains, les moins motivés, c'était simplement un passage obligé de leur cursus universitaire pour d'autres, c'était en plus un challenge où montrer de quoi ils étaient capables. Quoi qu'il en soit, tous étaient évalués par leur professeur avec en tiers le reste de la classe qui écoutait ou pas. Leur conversation était donc un exercice scolaire qui impliquait directement les deux étudiants sur la sellette et moi-même⁵.

Mes étudiants bien sûr partageaient une même condition étudiante. S'ils pouvaient être de sexes/genres différents, ils avaient sensiblement le même passé scolaire, le même âge, les mêmes caractéristiques culturelles et, appartenant souvent à la même faculté, les mêmes études. Ces similarités leur offraient un terrain de conversation commun. Toutefois les différences d'un individu à l'autre restaient suffisamment nombreuses pour créer un dénivellement informationnel entre eux ; d'ailleurs pour commencer, la plupart ne se connaissaient même pas par leur nom de sorte que la conversation était de nature à contribuer à nouer un lien social entre eux.

Leur relation, dans sa dimension fonctionnelle, se fondait donc sur un échange d'informations égalitaire et amical ; elle autorisait un certain nombre de thèmes et en excluait d'autres. Ainsi, la salle de classe étant un lieu public, elle excluait l'échange d'informations intimes comme entre deux amis proches.

⁵ Sur cette question, voir Azra, J-L. (2004), *Communiquer à propos de sa communication en classe de langue*, 西南大学学術研究所 西南学院大学フランス語フランス文学論集 第 45.

Le cadre physique

Il y avait d'abord la salle de classe avec son mobilier et le degré de mobilité ou d'immobilité qu'elle offrait aux étudiants. Un étudiant parlerait-il toujours avec un voisin ou bien aurait-il accès aux autres avec lesquels il n'était parfois pas en contact en dehors de la classe de français ? Il y avait aussi une contrainte de durée, que ce soit dans le cadre du test hebdomadaire ou celui du test final semestriel. On n'était pas au café, où l'on aurait disposé de tout son temps. Il fallait entrer rapidement dans le vif du sujet et brasser une certaine quantité de matière langagière pendant un laps de temps limité.

L'objectif

L'objectif de mes étudiants était d'abord de me donner satisfaction en faisant la démonstration de leur savoir et savoir-faire. La finalité était externe ; mais cela ne veut pas dire que le plaisir de l'échange ou celui de la performance étaient exclus.

Le savoir et le savoir-faire, c'était sur des thèmes étudiés, avoir une parole abondante et variée, un débit fluide, une prononciation correcte dans un déroulement non fixé à l'avance : les deux partenaires devaient gérer eux-mêmes leur conversation et négocier, dans le feu de l'action, une stratégie conversationnelle. Il n'était pas question de jouer un dialogue qui aurait été rédigé et appris par cœur ; il n'était pas même question de concertation préalable. Nous étions dans un cadre scolaire, soit ; mais, je pense qu'il ne fallait pas complètement lui sacrifier la dimension spontanée et aléatoire d'une vraie conversation.

4 Un format conversationnel à la française

4.1 La multi-canalité

La conversation mettait deux étudiants en contact immédiat, ce qui avait des conséquences. Ils devaient gérer cette proximité en coordonnant leur parole avec des éléments non linguistiques : le positionnement du corps (se tourner vers l'autre), l'expression du visage (qui marque de l'intérêt et de la sympathie), le regard (regarder son interlocuteur en face), les gestes (se serrer la main tout en commençant à parler, le

mouvement de la tête qui accompagne un oui ou un non), la voix (parler à haute et intelligible voix). L'interaction était donc pluri-sémiotique.

4.2 Une tactique de l'abondance

Les paires adjacentes

Ce sont des échanges dans lesquels le premier terme commande le second. Il suffit à B de se laisser conduire par A, qui a pris l'initiative d'ouvrir l'interaction, pour savoir quand parler et quoi dire. Exemple :

A : Bonjour, ça va ?

B : Ça va, merci ; et toi ?

A : Ça va, merci. Moi, c'est Fumio.

B : Ah, très bien ; moi, je m'appelle Sachiko.

Les ressources d'une structure binaire

Un échange est composé d'interventions. Il est nécessaire qu'un intervenant ait quelque chose à dire, le plus possible même ; une intervention doit être abondante. À cet égard, **une structure binaire**, qui enchaîne deux **unités de sens**, offre beaucoup de ressources. D'une manière générale, la deuxième unité de la structure apporte un surcroît d'information et crée un dynamisme conversationnel.

Question de A à B + élément d'information de A sur lui-même :

*Tu es d'où ? **Moi, je suis d'Osaka.***

Question ouverte + question fermée :

*Tu es d'où ? **D'Osaka ?***

Réponse ponctuelle + information complémentaire :

*Oui, je suis d'Osaka. **J'habite à Toyonaka.***

D'abord + et aussi :

*Moi, c'est **d'abord** l'argent que mes parents me donnent ; c'est **aussi** l'argent que je gagne avec mon job d'étudiant.*

Opinion + justification :

*Pour moi, non ; **parce qu'**on n'est pas un adulte quand on n'est pas indépendant.*

Cause + conséquence :

*J'ai dix-huit ans seulement ; **alors**, le mariage pour moi, c'est encore très loin.*

Affirmation + concession : (1) *Au Japon, on est majeur à 20 ans ; (2) **mais** pour moi, on n'est pas un adulte quand on n'a pas de situation.*

Bien sûr, il est parfois possible à une unité de la structure binaire d'être elle-même binaire dans une structure de coordination :

Pour moi, on n'est pas un adulte (a) quand on n'est pas indépendant financièrement (b) et quand on habite chez ses parents.

(1) Au Japon, (a) on est majeur à 20 ans (b) et on est pénalement responsable à partir de 14 ans ; (2) mais pour moi, on n'est pas un adulte quand on n'a pas de situation.

4.3 Les actes conversationnels : un savoir-faire

Les actes conversationnels sont ce qui relève de la nature proprement conversationnelle de l'exercice : ouverture et segmentation du discours, enchaînements, usage des marqueurs structuraux, des signes d'engagement, des embrayeurs, cohérence, etc. Ils contribuent à la fluidité et au dynamisme de la conversation.

La segmentation du discours

C'est un élément essentiel pour construire la conversation. Elle a pour objet :

(1) au niveau du **locuteur**, de **mieux maîtriser le déroulement de son intervention** : c'est là que la structure binaire est une aide parce qu'il est relativement facile d'en identifier les deux éléments et éventuellement de jouer sur leur articulation pour segmenter l'intervention. Le locuteur peut utiliser des **marqueurs de planification** comme *d'abord / aussi* ou des **connecteurs** comme *et (aussi), mais, alors, parce que* pour organiser son discours et en maîtriser le déroulement.

(2) au niveau de son **interlocuteur** de permettre à ce dernier de **mieux suivre** le locuteur et d'**intervenir** rapidement mais à un moment opportun. Dans une structure binaire, l'interlocuteur peut identifier la fin de la première unité marquée par une intonation descendante et alors intervenir à son tour.

Segmentation et abondance

La conversation est un pas de deux, auquel il convient de donner le bon rythme. Ce n'est pas une succession de monologues. Chacun doit savoir quand prendre la parole et aussi quand la laisser à son interlocuteur. Dans ce but, je prônais une intervention sur un mode binaire comme en 4.2.

A : (1) Après l'Université, tu aimerais un job comment ? (2.1) **J'aimerais un job avec beaucoup de responsabilités.**

B : (1) Moi d'abord, j'aimerais un job bien payé, (2) **et aussi avec une bonne image sociale.**

A : (2.2) J'aimerais **aussi** un job avec de bonnes perspectives de carrière. (3) **Tu aimerais travailler dans quoi ?**

La première question (1) de A n'est pas sèche ; A y répond aussitôt pour son propre compte dans la deuxième unité d'une structure binaire (2.1) ; mais A ne dit pas tout ce qu'il a à dire. Il a posé une question à B et ainsi n'accapare pas la parole. Et cette deuxième unité (2.1) ne sera que la première unité d'une structure binaire qu'il complètera par la suite (2.2) après le tour de parole de B. Ce dernier, qui répond sur un mode binaire, lui, peut donner une réponse complète (1)+(2). Et après seulement, A peut enfin apporter la deuxième partie de ce qu'il a à dire sur le thème du job qu'il souhaite (2.2), suivie elle-même d'une deuxième unité, ici une question (3).

Cette structure, en tressant les tours de parole, donne le moyen aux intervenants de mieux s'écouter et de mieux accorder leurs interventions, donnant ainsi plus de liant à la conversation.

Rebondir

A : Dis-moi, Sachiko, tu es d'Osaka ?

B : *Oui, je suis d'Osaka ; j'habite à Tennoji.*

A : Moi, j'habite à Toyonaka ; mais je suis d'Himeji.

Ici, B répond à la question posée sur son lieu d'origine : *Oui, je suis d'Osaka* et

apporte, dans la deuxième unité d'une structure binaire, un complément d'information, sur son lieu de résidence : *j'habite à Tennoji*. Or ce complément ne reste pas lettre morte. Il ouvre un deuxième échange ; il permet à A de **rebondir** en apportant l'information correspondante : *j'habite à Toyonaka*. La conversation a progressé d'une étape **sans passer par une question**. Ainsi, cette séquence contient deux échanges (sur le lieu d'origine + le lieu de résidence) en trois interventions seulement ; le rythme de la conversation s'en trouve accéléré.

Les marqueurs structuraux

Les ouvreurs : ils initient un échange comme *dis-moi* (+ prénom) ; sollicitant l'attention et la bonne volonté de l'interlocuteur, on peut demander à ce dernier d'y répondre avec un *oui* interrogatif souriant. Entre deux échanges, ils signifient un changement d'orientation dans le thème ou une rupture de thème.

Les marqueurs de planification : ils posent les jalons d'un développement, comme *d'abord / aussi, d'abord / ensuite, premièrement / deuxièmement*, etc. Un autre marqueur de planification, c'est tout simplement la conjonction de coordination *et*, celui qui par exemple ouvrant une question, marque la continuité dans l'exploration d'un thème.

Les ponctuants : ils servent d'appui au discours, comme *ah, très bien !* dans la bouche de l'interlocuteur.

Les conclusifs comme *alors*.

Les signaux d'engagement

L'engagement du locuteur est essentiel parce qu'il est porteur d'énergie. Soit l'intervention : *Après l'Université, tu aimerais un job comment ? **Moi**, j'aimerais un job avec beaucoup de responsabilités*. Ce **Moi** n'a rien de haïssable ; il exprime un engagement fort dans l'interaction et sollicite la même chose de l'interlocuteur dont il attend un *moi* aussi fort ; il contribue donc à faire avancer l'échange.

Le locuteur doit en effet solliciter l'engagement de son interlocuteur. C'est une fonction d'un **ouvreur** comme *Dis-moi* suivi du prénom. L'usage du prénom invite à

une relation amicale et confiante qui justifie à son tour la demande d'engagement. C'est le sens aussi de la poignée de mains ou du regard bien centré sur son interlocuteur.

Il existe aussi des signaux d'engagement au niveau de la réception comme les ponctuants *ah, très bien !* ou *d'accord*. Ils n'expriment pas forcément l'approbation ; ce sont des indices d'écoute qui régularisent l'échange. Ils permettent à celui qui vient de parler de savoir s'il est entendu et compris ; et à celui qui écoute, d'intervenir dans le discours de son interlocuteur pour le segmenter et mieux le maîtriser.

Ah, bon est d'un emploi plus délicat parce ce ponctuant peut exprimer des sentiments variés comme la surprise ou bien la réserve ; chaque fois, l'intonation est différente et ce n'est pas facile à maîtriser pour un débutant.

Les embrayeurs conversationnels

Il s'agit de ces petits mots dans une réplique qui, comme *oui, non, moi, moi aussi, moi non plus, c'est vrai*, etc., font le lien entre les interventions des locuteurs. Ils permettent à chacun de caler son intervention sur celle de son partenaire pour souligner par exemple dans une répartie :

- **un point commun**, sources de sympathie : **Moi aussi**, j'aimerais d'abord un job avec beaucoup de responsabilités ;
- **une différence**, parce que chacun a droit à sa différence : **Non, moi**, j'aimerais d'abord un job avec beaucoup de temps libre.

Un mot sur la négation **non**. Les Français n'ont aucun complexe à l'employer, bien au contraire. Certains de mes étudiants avaient pour commencer quelque difficulté le sortir de leur gosier et à l'accompagner du **bon** mouvement de tête.

4.4 Un enchaînement

La conversation ne développe pas qu'un thème ; elle est constituée d'un certain nombre de **séquences** plus ou moins longues qui, chacune, développent un thème différent. On admettra donc qu'il puisse y avoir un saut thématique important d'une séquence à l'autre.

Mais ces thèmes peuvent avoir un lien général, chacun développant les aspects

particuliers d'un thème. Par exemple, sur la question très générale de la vie estudiantine, on peut distinguer ce qui a trait aux études proprement dites, ce qui relève des activités para-universitaires (le club, le job), ou encore ce qui appartient au cadre de vie (le logement, les ressources, les dépenses, les week-ends, les vacances). Toujours est-il que les étudiants devaient **apprendre à ouvrir une séquence et passer de l'une à l'autre**.

En fait la notion de séquence est floue ; la question du logement par exemple pouvait à elle seule, si elle est suffisamment développée, correspondre à une séquence. Était donc une séquence ce que les étudiants testés, puisant dans la masse de ce qui avait été étudié, décidaient, dans le feu de la conversation, de **développer d'une manière suivie**.

Chaque séquence est composée de plusieurs **échanges** liés thématiquement. Le nombre de ces échanges est variable et dépend de la profondeur et du degré de complexité que les étudiants souhaitent donner à leur conversation. Par exemple sur la question du logement, ils pouvaient avoir des échanges sur le lieu, la distance par rapport à la fac, le trajet pour venir sur le campus, le logement en famille/en dehors de la famille, et dans ce dernier cas, en studio/en résidence d'étudiants, le coût, si on s'y plaît, etc.

5 Une stratégie de l'enseignement de la conversation

J'attendais de mes étudiants qu'ils sachent conduire une conversation à deux au cours de laquelle ils échangent non seulement des informations mais justifient aussi des goûts, des préférences, des souhaits ou des opinions. Reste à savoir comment leur enseigner ce sens d'une stratégie conversationnelle.

Je n'utilisais pas de manuel parce que je voulais garder ma liberté en matière de stratégie ; et aussi parce que par la force des choses, un livre, c'est de l'écrit. Et mon expérience est qu'au niveau débutant en tout cas, il est difficile de se dégager de l'écrit pour faire de l'oral.

La priorité était donc de parler, et de parler pour faire du sens. Cela veut dire que

le fil directeur du cours n'était ni grammatical ni lexical ; il était **thématique**. Quels thèmes ? Là encore dans **l'ici et maintenant** des étudiants.

5.1 Des thèmes pour parler ici et maintenant

Premier trimestre : la vie d'étudiant

Dans le cadre du premier semestre, on voyait les études et les rapports avec l'université, le logement et les transports, les questions d'argent, clubs et petits boulots, l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes, etc.

Ces thèmes prêtent à l'échange de vraies informations ; pas de questions donc du type *tu es japonais ? / tu es étudiant ?* quand tout le monde dans la classe connaissait la réponse.

On aura remarqué que ne figurent ni la famille ni les activités quotidiennes (*daily activities*). Je trouve, à tort ou à raison, que ces thèmes conviennent mieux à des élèves de lycée qu'à des étudiants. Mais cela ne veut pas dire que, quand l'occasion se présentait et au passage, on ne parlait pas des frères et sœurs ou de ce qu'on faisait le soir.

De toute façon, il ne s'agissait pas seulement d'échanger des informations platelement factuelles sur sa vie. Il s'agissait aussi d'exprimer des goûts, des préférences, des jugements, des opinions, des souhaits et de les justifier. Cela convient mieux à des jeunes gens. Ça permettait aussi d'obtenir des étudiants un engagement plus profond qui nourrisse leur motivation.

Il serait possible de passer toute l'année sur ce thème. Mon expérience est que, pour ne pas créer un sentiment d'ennui, il faut avancer à bonne allure et passer gaillardement d'un sous-thème à l'autre.

Deuxième semestre : la vie après l'université

Pour ce qui est de la vie après l'université, on voyait essentiellement **l'emploi** (quel type, qu'est-ce qu'on en attend, travailler au Japon ou à l'étranger, être pour ou contre l'emploi à vie / l'avancement à l'ancienneté ?) ; **le mariage ou non** (âge, ce qu'on attend du partenaire, pour ou contre le mariage d'amour / le mariage à l'essai /

la cohabitation / le travail de l'épouse, les enfants) ; et **les sentiments devant l'avenir** (optimisme / pessimisme, craintes / raisons d'espérer). Chacun de ces sous-thèmes, extrêmement riche en questions de toutes sortes, permettaient très facilement de remplir un semestre, en fait toujours trop court.

Et en deuxième année ?

Effectivement, il arrivait que la même classe, de manière imprévue, me soit confiée deux années de suite. Eh bien, je reprenais les mêmes thèmes, ce qui permettait de rafraîchir la mémoire des étudiants mais surtout d'approfondir les questions abordées. C'était aussi pour les étudiants d'acquérir une plus grande maîtrise des **actes conversationnels** pour donner plus de fluidité et de flexibilité à leur dialogue.

Pour plus de fluidité

Chaque thème prête à des séquences, c'est-à-dire à un certain nombre d'échanges liés par un fil commun. Ces liaisons entre les thèmes et à l'intérieur de chaque thème facilitent une stratégie dialogique dynamique et contribuent à donner cette cohérence sans laquelle on ne peut pas parler vraiment de conversation.

Mais une conversation doit aussi comporter un certain degré d'imprévisibilité. Un danger par exemple dans leur test final est que les étudiants suivent tous le même chemin, celui du déroulement du cours sur le semestre. C'est pourquoi le test final demande une préparation spéciale pour les entraîner à se tailler des itinéraires différents et imprévus, à saisir l'occasion, au détour d'un mot, d'emprunter raccourcis et chemins de traverse d'un élément thématique à l'autre.

5.2 Un passage à l'acte immédiat

C'est un élément essentiel quand on dispose de peu de temps bien sûr. C'est aussi un facteur très important de motivation : les étudiants travaillent à chaud et voient que ça marche. Tout ce qui retarde le passage à l'action démotive.

Pour faciliter ce passage, la prise de notes était reportée à la fin de la leçon. Pendant la présentation de la matière nouvelle et l'entraînement à la parole, rien sur les tables, rien dans les mains ; tout dans l'activation des organes de l'écoute et de la

parole.

La minimisation du volume des stocks

Chaque leçon hebdomadaire était l'occasion de présenter de la matière langagière et conversationnelle ; laquelle ? Uniquement celle dont les étudiants avaient besoin pour s'exprimer individuellement sur le sujet abordé. Le thème est l'occasion de parler, pas un prétexte à « faire » de la grammaire ou du vocabulaire ni même de la théorie conversationnelle. Par exemple, je ne donnais les verbes qu'aux mode, temps et personne nécessaires ; pas question non plus de présenter toute la conjugaison de ce verbe au conditionnel présent. De même, je ne faisais pas de cours sur les marqueurs structuraux ou la segmentation du discours ; je n'en parlais même pas. En revanche, je leur en faisais comprendre l'intérêt en action.

Cette priorité aux besoins du jour qui fixait un but limité aux étudiants, à mes yeux, est essentielle : elle limite l'acquisition de stocks langagiers à ce qui est utile pour satisfaire ces besoins.

Autre chose : je veillais le plus possible à présenter des formes lexicales ou syntaxiques productives, c'est-à-dire réutilisables et en fait réutilisées dans d'autres contextes et d'autres moments du cours.

La minimisation des explications

La matière langagière nouvelle ne fait l'objet que d'une **explication sommaire** et d'une **rapide traduction**. Par exemple, pas de discours sur le conditionnel pour introduire très tôt *j'aimerais* ; suffisait de dire que c'est la forme du verbe *aimer* pour exprimer un souhait. Les explications détaillées démotivent parce qu'elles soulignent la complexité des choses et par conséquent aggravent la difficulté ressentie de la tâche ; de plus, elles nourrissent elles-mêmes une demande d'explications sans fin. En matière de grammaire et de vocabulaire, je faisais appel toutes les fois que c'était possible aux connaissances en anglais de mes étudiants.

Pour ce qui est de la **prononciation**, j'utilisais l'alphabet phonétique international, un instrument remarquable d'efficacité ; il permettait de réduire en classe le nombre de répétitions collectives et de travailler à la maison. J'en faisais une

présentation rapide et les étudiants en comprenaient très vite l'utilité pour eux.

Mais l'important dans une conversation n'est pas de savoir prononcer correctement des syllabes ou même des mots ; l'unité phonétique est **l'unité de sens** ; et chaque **unité de sens** décrit **une courbe intonative et rythmique** ; en conséquence, la maîtrise d'une unité de sens passe par celle de sa courbe. Et comme le sens de l'unité de sens et sa « musique » se soutiennent mutuellement, l'apprentissage s'en trouve facilité. Pour ce faire, au moyen d'un petit triangle, j'indiquais les syllabes à accentuer : efficacité garantie.

5.3 *Les approvisionnements*

Pour personnaliser la parole, des menus d'unités de sens

On ne partait pas d'un dialogue pris dans un manuel ou écrit au tableau, parce que c'est de l'écrit ; et l'écrit retarde le passage à l'oral, voire y fait obstacle, et le fossilise ; telle est mon expérience.

Certes je présentais la matière nouvelle par écrit au tableau mais

1. en même temps que je le faisais oralement,
2. sous forme d'un **menu** composé **d'unités de sens**
3. dans lesquelles chaque étudiant devait en choisir deux.

Un menu reposait en général sur une certaine uniformité syntaxique ; mais plus le cours avançait et mieux on pouvait s'en affranchir.

Par exemple, pour répondre à la question ***Tu aimerais un job comment ?***, le menu pouvait donc présenter sous la forme d'**unités de sens** avec en plus la transcription phonétique en dessous de tous les mots ou expressions difficiles et les verbes à l'infinitif entre crochets :

<i>Bien payé / intéressant</i> <i>Avec de bonnes perspectives de carrière</i> <i>Avec beaucoup de responsabilités</i> <i>Avec beaucoup de vacances</i>	Avec beaucoup de temps libre Avec une bonne ambiance Que [aimer] beaucoup Qui me [passionner]
---	--

Toutes ces unités, en dépit de leurs natures grammaticales différentes, peuvent se raccrocher à *J'aimerais un job*. Mes étudiants à ce stade savaient modaliser l'adverbe *bien* ou un adjectif comme *bon* ou *intéressant* avec *très*, *assez*, *pas très*. De même, ils savaient modaliser *beaucoup de* avec la négation *pas*. Ainsi leurs options sont en réalité un multiple de 8. Je mettais les verbes à l'infinitif entre crochets quand leur conjugaison avait été vue par ailleurs.

Un approvisionnement en menus adaptés supposait que je sache anticiper la demande des étudiants mais aussi m'adapter à leur demande exprimée, signe précieux et à cultiver de leur motivation et de leur engagement, sans bouleverser l'intégrité structurelle de mes menus.

Dans une même période hebdomadaire, je présentais plusieurs questions et donc plusieurs menus, leur nombre variant de leur richesse et de la dynamique de la classe.

Une grammaire de la conversation

À une focalisation, épuisante dans un cours de conversation, sur la syntaxe du mot, je substituais un effort payant d'une part sur l'enchaînement des **unités de sens** dans le cadre de la **structure binaire** d'une intervention (voir supra 5.2) ; et d'autre part sur **l'enchaînement** des interventions dans le cadre d'un échange (voir supra 5.4).

Cela dit, on faisait de la grammaire mais en situation et exclusivement pour servir la situation. La conversation interpersonnelle par exemple oblige à une très bonne maîtrise des déictiques indiciels, en particulier ceux qui marquent la première et la deuxième personnes (pronoms personnels, conjugaisons, adjectifs possessifs) et de la troisième (*on* 'personnel' quand il équivaut à *nous* ou indéfini pour évoquer une situation générale).

La progression du cours n'était pas grammaticale. Cela veut dire qu'on ne suivait pas celle d'un livre de grammaire. Si par exemple au premier semestre, on voulait parler des études passées, on était amené à introduire très rapidement des formes du passé composé. Mon expérience est que, quand la priorité est donnée au sens, la complexité de la forme n'est pas un frein ; et les étudiants pouvaient très bien faire

coexister dans la même intervention passé composé et présent.

Dernier point : la grammaire de la conversation que je faisais pratiquer était celle de la langue orale ordinaire (pas de l'argot ou du verlan), qui a ses propres règles⁶, en matière de négation par exemple.

Priorité à la conversation

Limité par le temps, il m'était nécessaire de savoir choisir ma priorité et d'en tirer les conséquences, c'est-à-dire de ne considérer le reste que dans la mesure où il était utile à cette priorité. Et ma priorité était que les étudiants parlent.

Et ce que je jugeais être les caractéristiques d'une conversation, comme la **courbe intonative et rythmique**. Cela faisait l'objet d'un travail systématique et continu, leçon après leçon.

5.4 L'entraînement par paires

Pour le test hebdomadaire (volontaire)

Un ensemble question-menu fait d'abord l'objet de quelques répétitions collectives pour aider à fixer les constructions syntaxiques ainsi que ce qui relève de la prononciation et des courbes intonatives et rythmiques.

Puis, les étudiants ayant fait le choix de ce qu'ils voulaient dire, deux par deux, s'essayaient immédiatement. La mise en paires permettait à tous de s'entraîner abondamment. J'adoptais le principe de paires stables durant le semestre (le plus souvent elles restaient stables toute l'année) pour que s'établisse entre les deux étudiants une complicité qui limite la prise de risques et encourage l'entraide en classe bien sûr, et même en dehors de la classe (je leur demandais d'échanger leurs numéros de téléphone et de mettre au courant du cours un partenaire absent).

Ce travail en paires se répétait après chaque ensemble question-menu. Enfin, avant la prise de notes (voir infra) il portait sur l'ensemble de la leçon du jour. De temps

⁶ Voir sur la question Benoit, L. (2002), *L'approche conversationnelle*, in 『言語文化共同研究プロジェクト 2001 外国語教授法としての“Méthode Immédiate”』大阪大学言語文化部・大阪大学大学院言語文化研究科, pp. 18-21, section ***Une syntaxe de la conversation***.

en temps, je demandais à deux étudiants (qui n'étaient pas forcément en paire) de faire une démonstration pour tous.

Le test hebdomadaire avait lieu la semaine suivante en début de période. On pourrait imaginer un test qui ait lieu le même jour. J'ai opté pour le décalage en espérant une meilleure mémorisation et un travail personnel à partir des notes.

La performance aux tests hebdomadaire, l'assiduité et la qualité de la prise de notes étaient notées sur 60 (30+20+10) par rapport à une note finale sur 100.

Pour le test final (obligatoire)

Je tenais pour acquis que la mémorisation s'était régulièrement faite tout au long du semestre grâce aux tests hebdomadaires.

Cet objectif devait faire l'objet d'un entraînement spécifique ; il était nécessaire de lui consacrer les deux leçons qui précédaient ce test. Au cours de cet entraînement, je demandais à des paires de procéder devant leurs camarades à des essais que je soumettais à une critique pour bien faire comprendre ce que j'attendais en matière de **liage de résonance** et de **progression** (voir ci-dessous) et ce que je prendrais en compte dans l'évaluation.

Je rappelle que comme le test hebdomadaire, le test final mettait en présence deux étudiants appelés au hasard et qui, sans délai ni préparation, devaient se lancer dans une conversation. Si le test hebdomadaire ne dépassait guère une minute, le test final faisait cinq minutes maximum chronomètre en main. La matière de la conversation portait sur tout le semestre et comportait donc une pluralité de thèmes.

Le test final était noté sur 40.

Un liage de résonance

La stratégie par défaut des étudiants était plus ou moins d'enfiler les unes après les autres et dans l'ordre du cours les micro-conversations qui avaient fait la matière des tests hebdomadaires. Mais le résultat, souvent, était qu'on passait du coq à l'âne. Il était souhaitable de viser à une conversation où les différents thèmes soient bien explorés et où on passe plutôt en douceur d'une séquence à l'autre.

Le passage d'une séquence à l'autre peut se faire sur deux modes, celui de la rupture ou celui du glissement. Dans le premier cas, il convient de faire usage d'un marqueur structural tel que *dis-moi* ou *à propos* dont la fonction est justement de marquer une rupture thématique. Mais on peut aussi valoriser des enchaînements plus souples où un marqueur tel qu'*à propos* signale cette fois non plus une rupture brutale mais un glissement. Par exemple parlant du week-end, il se peut qu'un partenaire mentionne son job d'étudiant, question qui peut elle-même alors faire l'objet d'un développement thématique ; et qui dit job dit argent, encore un autre thème.

De tels glissements négociés dans le feu de la conversation demandent beaucoup de flexibilité et un grand sens de l'opportunité ; mais ce sont là justement les signes d'une bonne maîtrise de la matière langagière et des actes conversationnels pratiqués dans le semestre.

Un enchaînement qui marque une progression

Une conversation dynamique comporte une progression. Il est un thème dans une conversation française comme celui de l'argent qui ne peut pas être introduit brutalement ; il demande une approche indirecte. De plus, ce ne peut pas être un thème d'ouverture dans une conversation française. Il est préférable de commencer par un thème inoffensif, disons sur les activités du week-end, pour terminer sur une séquence qui demande de prendre position sur un sujet plus sensible.

Évidemment, au cours de la conversation, un étudiant ne devait pas se contredire, même dans un français excellent !

5.5 La prise de notes

Quand arrivait la fin du cours hebdomadaire, le tableau était couvert de notes ; je m'efforçais de les inscrire dans un ordre de gauche à droite et de haut en bas pour suivre la progression du cours. Cette fragmentation avait pour but d'éviter que les étudiants ne s'enferment dans le par cœur d'une parole « prête-à-dire » et qui leur interdise la flexibilité nécessaire dans une conversation dont le cours ne devait pas être entièrement prévisible.

Les étudiants recopiaient telles quelles ces notes dans leur cahier. C'était la seule trace du cours qu'ils conservaient. Ce travail de copie, qui demande de l'attention, est utile aussi parce qu'il était l'occasion d'une première « re-vision » d'un cours encore tout chaud, avant celles de chez soi.

La prise de notes se faisait exclusivement durant les 15/20 minutes qui lui étaient consacrées à la fin de la période.

5.6 L'évaluation⁷ : le paiement à l'unité et à l'acte

Pour un étudiant, en tout cas c'est mon expérience, était important d'abord ce qui importait pour son professeur ; et c'est logique. En conséquence, il était nécessaire pour moi de choisir les critères sur lesquels reposerait l'évaluation notée, de les faire connaître à la classe et de les appliquer semaine après semaine.

Chacun sait la difficulté à jongler avec plusieurs critères à la fois, particulièrement quand on a à l'oral deux étudiants en face de soi dont la performance n'est pas la même. Fondamentalement, je n'en retenais que deux, bien compris de mes étudiants et pas trop difficiles à maîtriser pour moi. La première base de ma notation, celle d'un **savoir**, était l'**unité de sens** dans sa globalité : elle devait répondre à tous les critères de correction grammaticale, lexicale et phonétique de la langue orale telle que je l'avais enseignée. L'autre, plutôt celle d'un **savoir-faire**, était l'**acte conversationnel** qui articulait la part de chacun dans la conversation. Restait à pondérer le respectif des **unités de sens** de qualité et des **actes conversationnels** pertinents dans le calcul de la note ; j'y arrivais assez simplement parce que ... mais on me fait signe de m'arrêter.

Conclusion

Ma méthode demandait **une vision claire** de ce je voulais ; faire parler mes

⁷ Voir aussi : Benoit, L. (2000) *L'évaluation à l'oral* in *Rencontres 14, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka: RPK ; Benoit, L. (2001) *Conversation: production et évaluation* in *Rencontres 15, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka: RPK.

étudiants dès la première leçon selon le format que je viens de définir. Naturellement, il me fallait faire en sorte que ces derniers partagent cette vision et me fassent confiance.

J'ai toujours pensé que **la motivation** de mes étudiants relevait de **ma responsabilité** et que je devais la nourrir et la fortifier tout au long du semestre ou de l'année. Cela demandait de ma part de l'engagement et de la constance ; mais comment leur demander de prendre au sérieux mon cours si moi-même je ne le faisais pas ? Ils sentaient l'énergie que j'apportais dès la première heure et y puisaient une grande partie de la motivation dont ils avaient besoin pour m'apporter les résultats que j'exigeais d'eux, et cela, pas seulement à la fin mais tout au long du semestre.

C'est pour cela que le premier jour, à chacun je distribuais, avec des explications écrites et détaillées en japonais, **une feuille de route** qui représenterait semaine après semaine le chemin qu'ils auraient parcouru.

Cette feuille de route permettait à chacun d'avoir une idée assez précise de sa situation en cours de route. En effet, semaine après semaine, ils capitalisaient, ou pas, des points selon leur performance aux tests hebdomadaires ; ils voyaient donc monter plus ou moins régulièrement leur capital visualisé sous forme graphique sur leur feuille de route qu'ils avaient par ailleurs la charge de conserver et de produire chaque semaine pour être testé. Ils pouvaient donc méditer à loisir sur leur progression ; les bons étaient ainsi rassurés et encouragés à maintenir leur effort ; ceux qui prenaient du retard pouvaient mesurer le risque qu'ils couraient s'ils ne réagissaient pas à temps, parce qu'il leur serait difficile de se rattraper avec un test final par nature compliqué, peu susceptible de bachotage de dernière minute et qui ne comptait que pour 40/100 dans la note finale.

Il faut croire que mes étudiants étaient très motivés parce que leur assiduité était très régulière et la participation aux tests hebdomadaires ... unanime. Mes étudiants me trouvaient sans doute un peu « strict » parce que j'avais une exigence de résultats ; mais leurs résultats étaient là. Et je crois que quand ils avaient choisi le français, ils n'imaginaient pas de quoi ils seraient capables à l'oral.

Reste bien entendu la question de la finalité de cet enseignement court d'une

seconde langue étrangère. Question impertinente ou trop pertinente ? Je laisse Cyrano de Bergerac apporter une réponse provisoire : « Que dites-vous ?... C'est inutile ?... Je le sais ! /.../ Non, non, c'est bien plus beau lorsque c'est inutile ! » ■