

Michael Schaub

Lecteur de la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'Université Fudan

mschaub@ulb.ac.be



Dans les universités chinoises, l'existence du cours de conversation indique la prise en compte des carences des étudiants chinois à l'oral. Pourtant, ce cours est souvent imprécis. L'auteur, à partir de la littérature existante et de son expérience d'enseignant, propose dans cet article une réflexion méthodologique sur les types d'objectifs à instaurer en fonction des outils nécessaires à la pratique de la conversation et sur la mise en pratique d'un cours de conversation à des étudiants débutants.

Mots-clefs : cours de conversation, production orale, culture partagée, expression corporelle, jeu de rôle, techniques théâtrales.

In Chinese universities, the conversation course is used as a mean to counter the shortcomings of Chinese students in spoken French. However, this course is often vague. Based on the existing literature and his own experience as a teacher, the author offers in this article a methodological study of the types of objectives to be set depending both on the tools for practice conversation and on the practical application of a conversation course for beginners.

Keywords: conversation course, oral production, shared culture, physical expression, role-playing, theatrical techniques.

在中国大学，会话课的设置说明人们对学生口语能力欠缺的重视。但这一课程的设计往往不够明确。本文作者从自身教学经验出发，提出根据会话训练所需素材而设立的目标类型和针对初学者的会话课实践的方法论的思考。

关键词：会话课，口语产出，共享文化，肢体表达，角色扮演，演技。

Introduction

La production orale est souvent considérée par les apprenants d'une langue étrangère comme étant la compétence la plus difficile à acquérir. Ce présupposé est d'autant plus fort en Chine que l'on y constate que « les étudiants chinois ont un niveau relativement faible en français », que « l'expression orale constitue un handicap largement répandu chez les étudiants chinois » alors que « leurs efforts s'orientent naturellement plus vers la lecture, la compréhension

écrite que vers l'écoute ou la production orale » (Qian, 2007 : 134-135). Pour pallier à ce problème, il existe dans la grande majorité des universités un cours spécifique centré sur les compétences orales, régulièrement appelé dans les départements de français « cours de conversation ». Cette dénomination *a priori* particulièrement claire délimite le champ d'action potentiel tout en soulignant intrinsèquement la difficulté. Li et Bel soulignent d'ailleurs bien l'imprécision caractéristique de ce type de cours, le plus souvent confié à un lecteur ou à un jeune enseignant, sans objectifs ni méthodologie clairs si ce n'est l'idée de « pratiquer » la langue, alors que « sa relation avec le cours de français fondamental est rarement précisée » (Li et Bel, 2008 : 144).

Partant de ces constats, plusieurs questions se posent. D'une part, si notre objectif global est clair - « pratiquer la conversation » - comment définir des objectifs spécifiques et comment les mettre en pratique ? D'autre part, comment articuler ce cours avec les autres cours généraux ou à compétences spécifiques ? Faut-il d'ailleurs prendre en compte les objectifs (linguistiques, lexicaux, culturels) du cours de français général dans l'élaboration du cours de conversation ?

1. De nouvelles modalités de travail

Mais est-il seulement possible d'enseigner la conversation ?

N'y aurait-il pas contradiction intrinsèque entre les mots cours et conversation ? Un échange de propos naturel et spontané exige une situation qui le soit autant, or le cours peut difficilement prétendre être un lieu où la situation de communication soit naturelle, du moins à chaque cours et pendant toute sa durée. N'est-il donc pas illusoire d'attendre des apprenants qu'ils produisent spontanément une conversation en français dans un contexte qui ne l'est pas, en dépit de la présence d'un enseignant francophone, et donc où l'utilisation du français n'est ni naturelle, ni spontanée ? (Chevalier et Trubert-Ouvrard, 1996 : par. 9)

Cependant, il semble qu'un cours ne soit pas moins par essence *naturel* ou *artificiel* qu'une discussion à la terrasse d'un café ou qu'un entretien d'embauche. Il s'agit en fait et surtout de situations de communication différentes qui exigent des postures communicationnelles différentes, verbales et non-verbales.

La difficulté est donc essentiellement de reproduire dans la salle de cours des circonstances contextuelles indispensables permettant le développement de situations de communication différentes, que celles-ci soient plus ou moins formelles n'ayant guère d'importance. Il n'est pas *a priori* plus difficile d'organiser les conditions d'une conversation que d'un entretien d'embauche. Par contre, cette condition de reproduction se trouve brutalement confrontée au contexte organisationnel du cours lui-même. De fait, et là nous pouvons également affirmer que « dans une situation de cours, une grande partie de la séance repose sur un contrat qui n'admet pas l'échange et aboutit essentiellement à une situation monocutive » (Chevalier et Trubert-Ouvrard, 1996 : par. 12) et non interlocutive, pourtant caractéristique de l'échange conversationnel.

Il faut donc réfléchir à des modalités alternatives d'organisation favorisant la mise en place de situations de communication proches des conditions de la conversation.

Voici quelques propositions simples sur trois niveaux, celles-ci étant *a maxima*. Chaque contexte pédagogique justifie en effet des choix particuliers :

- L'organisation frontale de la salle de classe n'est en effet pas adéquate dans une optique de communication interlocutive, a fortiori en Chine où le rapport à l'oral dans l'enseignement est très différent de celui en Europe (Bouvier, 2002). La position des bancs en « U », si elle favorise la communication, n'est pas non plus l'idéal dans notre cas : on pourra supprimer dans la mesure du possible les *traces scolaires*, et donc les bancs, voire le tableau ; une salle polyvalente pourrait donc être utilisée. Le travail doit par ailleurs se faire avec un groupe limité : une vingtaine d'étudiants au maximum.
- L'oral seul devrait être utilisé pendant la séance. En effet, la spontanéité et l'immédiateté d'une conversation ne peut souffrir d'une prise de notes. Rien n'empêche cependant de donner des récapitulatifs, de demander des résumés des séances, bref, de réutiliser la production orale à l'écrit, de manière active (de l'étudiant à l'enseignant) ou passive (de l'enseignant à l'étudiant).
- Le rapport d'autorité doit être revu : l'enseignant se fait animateur. Il faut ainsi une « ambiance plus détendue (souvent nécessité de *débloquer* l'étudiant et de lui faire surmonter sa peur et sa timidité) » (Chevalier et Trubert-Ouvrard, 1997 : par. 4). A cet égard, il peut être judicieux de confier ce cours à un enseignant qui n'aurait pas ce groupe dans d'autres cours.

2. Objectiver le cours de conversation

Le cours de conversation se situe souvent au début de l'apprentissage. La raison est claire : encore débutants, les étudiants doivent mettre en pratique leurs premières connaissances dans des situations plus ou moins authentiques et informelles. Si l'objectif que l'on devine est louable, la conversation est pourtant une des situations de communication les plus difficiles à maîtriser : avec peu de repères contextuels, les interlocuteurs ont intérêt à bien maîtriser les codes linguistiques, lexicaux et culturels. Afin de définir nos objectifs spécifiques, quelles sont les situations dans lesquelles on va développer une conversation et que va-t-on utiliser comme outils pour la mettre en place ?

La définition d'objectifs communicatifs est en fait assez simple : il s'agit, peu ou prou, des objectifs communicatifs présents tant dans le CECR que dans tout manuel de FLE liés à notre *condition conversationnelle*. Le lien avec les autres cours de français fondamental est donc aisé à faire : si le manuel est d'approche communicative, il suffit de partir des objectifs mentionnés ; si le manuel est d'approche plus traditionnelle (grammaire-traduction par exemple), il n'est certainement pas trop difficile, au prix de quelques acrobaties, d'objectiver les leçons du manuel par une approche communicative. Ainsi, si une leçon se consacre aux conseils d'un médecin pour perdre du poids (Wu, 2005 : 125), les objectifs communicatifs pourront être de « prendre rendez-vous chez un médecin », « expliquer son problème à une consultation médicale » ou encore

« demander conseil ». Il est cependant important de ne pas s'attacher à suivre le cours général (et surtout à ne pas suivre un planning précis semaine après semaine), sinon à proposer un programme artificiel coupé des particularités propres au cours de conversation. A l'inverse, si cela est possible, proposer aux étudiants de réfléchir dans le cadre du cours de français fondamental aux habitudes culturelles de communication orale (à l'aide de supports visuels, par exemple, authentiques ou non) semble être judicieux.

Mais qu'en est-il des outils à développer pour tenir une conversation ? Les outils linguistiques et lexicaux sont déjà développés plus spécifiquement dans d'autres cours : il ne s'agit donc pas d'en fournir systématiquement de nouveaux, mais de les réutiliser pour assurer une meilleure assimilation en production orale, et tenir compte, par exemple, du passage de l'écrit à l'oral ou encore de l'intonation, ce qui se fait d'ailleurs déjà dans les cours sur manuel.

Il me semble cependant que des outils culturels et corporels sont tout aussi indispensables. Pour beaucoup, « l'effort essentiel de l'enseignement d'une langue étrangère porte souvent sur la langue, sauf au niveau avancé ; la civilisation constitue une annexe, son enseignement se base essentiellement sur le manuel de français. Tel est le portrait de l'enseignement du français en milieu institutionnel chinois » (Xu, 2005 : 27). Pourtant, la culture est prise en compte depuis de nombreuses années dans l'enseignement des langues, que ce soit ce qu'on appelle depuis Bourdieu *la culture cultivée* (littérature, musique, peinture, etc.) mais aussi *la culture partagée*, cet « ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité » (Porcher, 1995 : 55). Et « parce qu'il ne saurait y avoir de sujet sans corps et de corps sans sujet en matière d'expression » (Pierra, 2001 : 155), culture partagée et expression corporelle sont évidemment indissociables dans une situation interlocutive.

3. Des outils culturels et corporels

Si l'on tient compte de l'importance de ce facteur corporel largement négligé, une structure de cours de conversation peut alors s'ébaucher sur base de ces outils extra-linguistiques nécessaires à la communication. Pour la construction d'un cours de 30 heures au second semestre d'une année académique, je me suis basé sur la structure du projet *Socrates* franco-italo-roumain « Le français par les techniques théâtrales », destiné à des élèves de lycée et composé d'un manuel, d'un guide pédagogique et d'un cahier d'exercices. Le cours a été divisé en six parties, d'importance inégale :

- Le corps et l'espace
- Se présenter
- Parler de quelqu'un
- Parler à l'autre
- Parler de quelque chose
- Jouer à être un autre : le personnage

La progression globale démarre du rapport à soi par rapport au monde puis aux autres, en partant de tâches simples vers des tâches complexes. Cette idée s'inscrit à la fois dans l'ensemble du cours mais aussi à l'intérieur des six séquences elles-mêmes. Le contenu de ces séquences prend comme point de départ des techniques d'expression théâtrales, tout en tenant compte, et c'est important de le souligner - ce n'est pas un cours de théâtre ! - des objectifs communicatifs, linguistiques, lexicaux et culturels décrits précédemment. On peut poursuivre ce cours en ajoutant de nouvelles séquences, par exemple sur base du projet *Socrates* susmentionné : « Exprimer les émotions », « Jouer les émotions/les sentiments », « Actions, souhaits, intentions », « Le conflit », « L'imaginaire ». En ce qui me concerne, ce travail a été poursuivi avec le même groupe d'étudiants le semestre suivant, mais sous une forme très différente, puisqu'ils ont travaillé une série de textes de théâtre du répertoire français dans le cadre d'un atelier théâtral « afin de de quitter ses propres stéréotypes et d'accéder à la culture étrangère à l'aide des relations créées par le théâtre, ouvrant à la différence » (Chen, 2004 : 42).

Les deux premières parties du cours peuvent être vues comme un travail de prise de conscience de soi et de son corps, puis comme un prémisses d'extériorisation vers l'autre. Ainsi, la première séquence ne dure qu'une séance et est une introduction au cours. Les objectifs sont simples et visent à initier l'apprenant à la méthode de travail : s'approprier l'espace avec et par rapport à l'autre, prendre conscience de son corps dans la communication, maîtriser une situation de stress ; parallèlement, des objectifs linguistiques et lexicaux peuvent être pris en compte, comme l'utilisation de l'impératif, le lexique du corps et des gestes par exemple. Les exercices de cette séquence portent davantage sur le corps que sur la langue parlée : travail de respiration, travail sur des actions simples comme la marche (en tenant compte des autres dans un espace restreint), travail sur le/les corps (mettre en scène le corps de l'autre comme une statue vivante, être le miroir de l'autre). Cette première séance est aussi importante dans la mesure où elle permet à chacun de faire connaissance *autrement* et d'aborder un autre rapport avec l'enseignant.

Le principe général est donc de débiter par une approche intérieure et individuelle des phénomènes relationnels, et de poser ensuite la réflexion interculturelle au regard de ses propres pratiques culturelles. Le cliché, l'image de l'autre, le stéréotype ne sont donc abordés que par rapport à une prise de conscience de soi en tant qu'individu au sein d'un groupe social (Cuq et Gruca, 2002). Des ponts avec d'autres cours peuvent ici se construire, entre pratiques de communication et réflexion sur ses pratiques et celles des autres.

À partir de la seconde séquence, chaque séance hebdomadaire est partagée en deux parties. La première partie est consacrée à des exercices centrés sur l'acquisition d'outils communicatifs particuliers : culturels, corporels, vocaux... en privilégiant des exercices de cohésion de groupe. Par exemple, la séquence « Se présenter » peut commencer par la reprise de phrases données par l'enseignant, mais en travaillant sur des intonations différentes. L'idée est d'avancer sans bousculer les apprenants : faire deux fois le même exercice durant des séances différentes peut permettre une prise de conscience de son

évolution individuelle. La séquence « Parler à l'autre » peut ainsi démarrer par ce jeu : « Le joueur A dit un mot. B en dit un autre sans association. C propose un troisième mot qui établit le lien avec les deux premiers. » (Tournier, 2003 : 102) Ce genre d'exercices, ici tiré d'un manuel d'improvisation, peut être extrêmement bénéfique au niveau de la spontanéité et de son corollaire, l'immédiateté, surtout dans les trois premières séquences : « Le mode de travail repose sur la démarche ludique. Le jeu constitue un espace potentiel et transitionnel, par excellence. Il confère des possibilités d'exploration et d'investigation, en créant des liens entre le monde de la Réalité et de l'Imaginaire. » (Feldhendler, 1990 : 59) La notion de jeu de rôles est donc capitale, de par son travail sur la spontanéité, l'imprévu et l'immédiateté propres à la conversation.

La seconde partie d'une séance vise à réutiliser les outils introduits auparavant en faisant travailler les étudiants dans une situation de communication concrète. Ainsi, dans la dernière séance de la séquence « Parler de quelqu'un », on demandera à un apprenant de mimer des événements quotidiens simples. Parallèlement, un second étudiant décrira immédiatement et à l'indicatif présent l'action présentée. Un troisième étudiant fera ensuite la même description au passé. On peut évidemment modifier et complexifier à loisir ce type d'exercices, par exemple avec un plus grand nombre d'étudiants. De nombreux exercices sont disponibles, que ce soit dans des ouvrages de techniques théâtrales ou dans des ouvrages de FLE (Caré et Debyser, 1991) ce qui démontre une fois de plus que le flou du cours de conversation vient avant tout d'un manque de structure méthodologique.

En guise de conclusion : valoriser l'expression orale

Aujourd'hui, il existe dans la plupart des universités chinoises un cours de français oral. L'approche par compétences est donc de fait présente : aux enseignants d'en tirer le meilleur profit. Il m'a donc semblé que cette proposition d'approche, dans le contexte pédagogique qui est le mien, a permis de répondre aux objectifs communicatifs que j'avais fixés en début de semestre, sans éluder la complexité de l'acquisition d'outils particuliers à la production orale. Évidemment, ce projet pêche par sa spécificité, comme d'ailleurs le projet *Socrates* auquel j'ai fait référence. Il faudrait imaginer un guide méthodologique dans lequel l'enseignant pourrait construire selon ses besoins un cours/une séquence/une séance/une activité d'expression orale.

Une meilleure insertion de ce cours dans le curriculum mériterait également réflexion. A ce titre, le travail par les techniques théâtrales dans les années suivantes (en articulant ainsi mise en scène, littérature, expression orale, argumentation) serait aussi une voie intéressante à explorer, puisque l'expression orale, prise comme outil de communication, permet alors de développer ces compétences diverses, qui elles-mêmes pourront renforcer la compétence orale, sans qu'elle ne soit pour autant l'objectif central de l'enseignement.

Prenons un exemple somme toute fréquent dans les départements de langue et littérature : la mise sur pied d'un spectacle à partir d'un texte dramatique.

Pour Gisèle Pierra, « avec l'apparition du texte, le travail esthétique se fait plus exigeant car le sens de la pratique se révèle dans toute son acuité : il faudra créer ensemble la mise en scène de tel texte, c'est-à-dire le comprendre, le jouer, le transmettre » (Pierra, 2001 : 120). Les objectifs du travail sont donc avant tout esthétiques. Ce sont ces mêmes objectifs qui stimuleront les apprenants. L'objet lui-même est purement théâtral, ce qui ferait « une ouverture vers la langue dans sa vie authentique » (Pierra, 2001 : 35). L'objectif premier n'est donc pas la communication, même si celle-ci est omniprésente puisqu'elle est l'outil de travail nécessaire et obligatoire afin de pouvoir faire avancer un projet collectif : « l'apprentissage langagier existe comme conséquence de l'enseignement/apprentissage théâtral, qui ne perd à aucun moment l'axe de son propos et qui articule de manière signifiante tous les efforts réalisés par les apprenants pour parvenir au but de la représentation » (Pierra, 2001 : 38).

Ce travail théâtral, objectif, pourrait donc s'insérer pleinement dans le curriculum de manière horizontale (par rapport aux autres cours d'un niveau) et verticale (par rapport aux objectifs des niveaux inférieurs et supérieurs), et non être un simple passe-temps amateur laissé à la bonne volonté des uns et des autres. On le voit, les pistes à explorer sont nombreuses, tant à l'intérieur des cours « traditionnels » que dans la prise en compte spécifique de la compétence orale dans le curriculum.

Bibliographie

- Bouvier, B., 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *Impacts*, n° 4, pp.15-32.
- Caré, J.-M., Debyser, F., 1991. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette FLE.
- Chen, W., 2009. « Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE ». *Synergies Chine*, n° 4, pp.37-44.
- Chevalier, L., Trubert-Ouvrard. T., 1996. « Quelle place pour le cours de conversation ? ». *Études de Langue et Littérature françaises de l'Université Seinan-Gakuin*, n°35, www.seinan-gu.ac.jp/~trubert/Conversation-Seinan.html, consulté le 10 février 2012.
- Chevalier, L., Trubert-Ouvrard. T., 1997. « Pour un guide du cours de conversation ». *Dialogues et culture*, n° 41, www.seinan-gu.ac.jp/~trubert/Conversation-FIPF.html, consulté le 10 février 2012.
- Cuq, J.-P., Gruca, I., 2002. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Feldhendler, D., 1990. « Dramaturgie et interculturel ». *Le Français dans le Monde*, n°234, pp.50-60..
- ITC « Mario Pagano » de Naples, 2004. *Le français par les techniques théâtrales*. <http://www.edutheatre.it>, consulté le 10 février 2012.
- Li, F., Bel, D., 2008. « Quelle place et quel contenu pour le cours de français de communication ? ». *Synergies Chine*, n° 3, pp.143-151.
- Pierra, G., 2001. *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.

Porcher, L., 1995. *Le français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette.

Qian, P., 2007. « De la pratique naît la compétence... Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français ». *Synergies Chine*, n°2, pp.133-138.

Tournier, C., 2003. *Manuel d'improvisation théâtrale*. Mesnil-sur-l'Estrée : L'eau vive.

Wu, X., 2007. *Nouveau Manuel de français langue étrangère*. Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press.

Xu, H., 2005. *L'enseignement du français face à la problématique de l'interculturel : quel rôle jouent les TIC ?*. Paris : Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, mémoire de DEA.