

Garçon, le menu s'il vous plaît !

Louis BENOIT

Université d'Osaka

benoit@lang.osaka-u.ac.jp

1. Mes conditions d'enseignement

J'enseigne 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, dans des classes de 18 à 40 étudiants. La plupart de mes classes ont un deuxième cours hebdomadaire orienté sur l'écrit et qui est assuré par un collègue japonais. Les deux cours ne sont pas coordonnés.

2. Un cours de conversation pour faire du sens ici et maintenant

L'étude d'une deuxième langue pour la plupart de mes étudiants est limitée à 2 ans. Il ne s'agit 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.

Je me fixe pour objectif de leur donner les capacités langagières nécessaires pour faire l'expérience concrète du français dans le cadre d'une conversation interpersonnelle entre étudiants et qui prend son sens dans l'ici et maintenant de la classe ; on parle de sa vie d'étudiant et de l'avenir qu'on envisage. Pourquoi ce sujet ? Parce que centré sur les étudiants, il les motive puissamment.

Pour garder toute ma liberté, je n'utilise pas de manuel. Ni de matériel audio-visuel, inutile. En revanche un grand tableau m'est indispensable ; et les étudiants ont un cahier pour garder la trace du cours et avoir le moyen de travailler en dehors de la classe.

3. Des menus d'unités d'information pour parler tout de suite

Pour soutenir la motivation, il est extrêmement important que les étudiants parlent le plus tôt possible. Mais je ne leur demande pas de puiser dans une boîte à outils les mots dont ils auraient besoin et de les assembler selon un certain mode d'emploi. L'unité de base de mon approche n'est pas le mot mais **une unité d'information** déjà constituée, comme dans les exemples suivants :

- [aimer] [] vie d'étudiant
 1. [aimer] beaucoup [] études
 2. " les activités de [] club
 3. " [] job d'étudiant
 4. " la liberté
 5. [avoir] beaucoup de temps libre

- [avoir] besoin d'argent pour

1. m'acheter des fringues / des CD / des livres / des cigarettes
2. manger ici sur le campus / dans un resto-U
3. prendre le train / le bus / le monorail
4. sortir avec les copains / les copines // [] petit ami / [] petite amie
5. payer [] téléphone / [] loyer

Un menu d'unités d'information présente en quelque sorte un choix de « prêt-à-parler qui donne le moyen d'exprimer dans une langue correcte quelque chose qui a du sens.

Ces unités d'information déjà constituées évitent à l'étudiant la tentation de penser d'abord en japonais pour ensuite essayer de passer au français. Il n'a pas besoin d'écrire au préalable son intervention. Il n'a pas à se préoccuper de la composition tant lexicale (choix des mots) que syntaxique (la combinaison de mots de nature différente et qui sont soumis à une multitude de règles différentes et souvent compliquées) de son intervention.

Il n'a à se soucier que du choix de la personne des verbes et des possessifs, du temps des verbes ainsi que du genre des adjectifs liés au sexe de son partenaire ou au sien. Le menu présenté au tableau comme ci-dessus lui suffit pour s'essayer tout de suite à l'expression orale.

Autre avantage : l'unité d'information est l'unité de prononciation avec ses liaisons éventuelles et son intonation. Ce n'est pas la bonne prononciation d'unités lexicales, de syllabes ou de lettres discrètes qui font une bonne prononciation, mais la capacité de les intégrer dans un flux sonore qui contribue à les charger de sens (Plus en 5.4).

4. Des menus pour une parole individualisée

Parler de soi est motivant. Dans la conversation interpersonnelle telle que je l'entends, un étudiant est donc invité à parler en son propre nom. Fondamentalement, il parle à la première personne ; il doit donc avoir les moyens d'exprimer des sentiments ou des points de vue qui sont les siens. Il est donc souhaitable que chaque menu présente une gamme d'items dans laquelle chaque étudiant puisse trouver ce qui lui convient.

D'une manière générale, je prends l'initiative de présenter les items d'un menu ; ce n'est qu'ensuite que je demande si quelqu'un souhaite ajouter quelque chose. Pour deux raisons : la première est de gagner du temps. La deuxième est de mieux contrôler le contenu syntaxique et lexical.

5. Des accélérateurs

Pour ne pas nuire à la motivation, il est important de ne pas perdre de temps à présenter un menu. Sa présentation a besoin d'accélérateurs pour le plus rapidement possible donner la parole aux étudiants à l'action.

5.1. Un approvisionnement langagier réglé sur les seuls besoins du moment

N'est présenté que ce dont ont besoin les étudiants à ce moment de la conversation. Je ne « fais » pas du vocabulaire ou de la grammaire pour eux-mêmes.

Par exemple, quand j'introduis un nouveau verbe, je ne le présente qu'au temps, au mode et aux personnes nécessaires à la conversation du jour. Je ne fais pas d'exercice de conjugaison. Je mets les verbes à conjuguer à l'infinitif entre crochets et signale un adjectif possessif par de simples crochets. J'utilise l'infinitif pour que les étudiants qui le désirent puissent retrouver ces

verbes dans le dictionnaire et aussi pour les sensibiliser au phénomène de la conjugaison. Il en est de même pour les possessifs qui varient en genre et en nombre.

Dans mes classes, j'ai des étudiants des deux sexes. Je présente les adjectifs qui les qualifient sous les deux genres uniquement quand il y a une différence de prononciation (content / contente).

5.2. Un approvisionnement homogénéisé

Certes je vise à donner les moyens d'une parole individualisée ; le danger est de vouloir tailler à chacun un sur mesure lexical et syntaxique qui soit trop singulier.

Voilà pourquoi quand je présente une question, j'ai déjà en tête un menu de réponses qui, tout en étant sémantiquement varié, soit linguistiquement homogénéisé. Si un étudiant fait une demande spécifique, soit je le ramène sur un des items du menu, soit j'essaie de trouver une formulation proche de celle des items de mon menu, ce qui n'est pas toujours facile.

Ainsi dans les menus ci-dessus, tous les items sont construits sur le même modèle syntaxique : verbe + COD dans le premier et dans le second : pour + infinitif + complément.

Cette homogénéisation permet de réduire la demande d'explications.

5.3. Des explications au pas de course

Les explications lexicales ou grammaticales sont réduites au minimum. Dans ce but, je m'appuie systématiquement sur les connaissances en anglais de mes étudiants ; au diable les faux amis quand il y en a tant de vrais ! C'est une manière de valoriser les connaissances qu'ils ont déjà acquises, de leur donner confiance et de les inviter à activer leurs facultés cognitives, au lieu d'attendre passivement qu'un savoir prétendument totalement nouveau leur soit transvasé comme on verse le thé d'une théière dans des tasses. J'ajoute que les explications qui font appel à des concepts grammaticaux souvent difficiles à maîtriser ne sont guère que la source de nouvelles demandes d'explication.

Prenons un exemple, leçon 1 ; on apprend à se présenter : « Je m'appelle ... ». Qui se lancerait dans un roman grammatical pour expliquer cette forme ? Loin de rassurer les étudiants, il ne ferait que les effrayer en présentant d'entrée la langue française comme quelque chose de bizarre, de totalement étranger à leur expérience.

5.4. Une transcription phonétique systématique

Je procède à la transcription systématique des items d'un menu dans l'alphabet phonétique international. Sous la transcription française à la craie blanche, je donne la transcription phonétique à la craie jaune ; et je signale les liaisons à la craie rouge. Observation : si les cahiers où sont relevés les menus présentés au tableau contiennent beaucoup de fautes d'orthographe, en revanche je relève peu d'erreurs au niveau de la copie de la transcription phonétique !

L'alphabet phonétique international, voilà encore quelque chose qui souvent est déjà connu des étudiants. En tout cas, il est d'un apprentissage facile. C'est un outil d'une efficacité remarquable qui met immédiatement les étudiants en état de prononcer correctement ce qui est présenté et qui les libère pour les rendre plus réceptif aux problèmes d'intonation.

5.5. Le recyclage de l'acquis

Bien entendu, on gagne du temps en recyclant, dans la présentation de nouveaux menus, du vocabulaire ou des formes syntaxiques déjà vus.

Il s'agit aussi de recycler des unités d'information. Dans ce but, on a tout intérêt à faire en sorte que les grandes questions abordées au cours du semestre ou de l'année ne soient pas indépendantes les unes des autres mais au contraire soient liées. Ce recyclage est important pour dynamiser la mémoire des étudiants et leur donner confiance en leurs moyens.

6. Des menus à plusieurs niveaux pour nourrir une parole abondante

On entend souvent les professeurs se plaindre du laconisme de leurs étudiants. C'est qu'il ne suffit pas de leur demander de parler plus longuement ; il faut leur en donner le moyen. Les menus sont un moyen de choix.

Soit la question de départ : [être] content de [] vie d'étudiant ?

6.1. Le premier niveau de réponse

Le menu reste général et ses items simples mais suffisamment différenciés pour offrir un vrai choix :

1. Oui, [être] très content / contente (++)
2. Oui, [être] assez ... (+)
3. Non, [être] pas très ... (-- : le « pas très » exprime ici un réel mécontentement)

Voilà donc un menu pour parler tout de suite dans une parole personnalisée. Mais évidemment on ne va pas en rester là.

6.2. Un deuxième niveau de réponse :

En règle générale, je veux que chaque étudiant justifie son sentiment ou son point de vue. Je présente donc un deuxième menu :

1. [aimer] beaucoup [] études
2. [aimer] beaucoup les activités de [] club
3. [aimer] beaucoup [] job d'étudiant
4. [aimer] beaucoup la liberté
5. [avoir] beaucoup de temps libre

Il est entendu que ce qui présenté à la forme affirmative peut être mis à la forme négative ; il suffit d'un pas pour ... passer de l'un à l'autre ! Ainsi, un étudiant pourra dire par exemple :

Oui, je suis très content ; ***j'aime beaucoup mes études.***

Oui, je suis assez content ***parce que j'aime beaucoup les activités de mon club.***

Non, ***je suis pas*** très content ; ***j'aime pas beaucoup mes études.***

Un mot sur la négation : à l'oral entre étudiants, la négation simple est parfaitement correcte. En plus elle présente le formidable avantage de sa simplicité d'emploi.

Pour développer une parole abondante, l'assemblage d'unités d'information est d'une grande simplicité d'emploi en adoptant

- la juxtaposition : **Oui, je suis très content ; j'aime beaucoup mes études.**
- la coordination avec **et** ou **mais** : J'aime beaucoup les activités de mon club ; **mais** j'aime pas beaucoup mon job.
- ou la subordination avec **parce que** : Moi j'ai pas beaucoup de temps libre **parce que** j'ai un job d'étudiant.

Évidemment, je n'emploie pas ce métalangage grammatical qui n'explique rien.

En passant je signale que la répétition est aussi un moyens très économique pour nourrir l'abondance : « Oui, **je suis très content. Je suis très content** parce que j'aime ... ».

6.3. Un troisième niveau de réponse

Il serait bon que chacun justifie non seulement son oui ou son non, mais les nuances entre le **oui, très** (++)), le **oui, assez** (+) ou le **non** sec (--)) de premier niveau:

Oui, je suis **très** content parce j'aime beaucoup mes études ; **et aussi** parce que j'aime beaucoup les activités de mon club.

Oui, je suis **assez** content ; j'aime beaucoup les activités de mon club ; **mais** j'aime pas beaucoup mon job d'étudiant.

Non, je suis **pas très** content. J'aime pas beaucoup mes études **et** j'ai pas beaucoup de temps libre.

D'une manière générale, je demande à mes étudiants de choisir deux items dans un menu chaque fois que c'est logiquement possible.

6.4. Un quatrième niveau de réponse

Un autre moyen de nourrir l'abondance en recyclant de l'acquis pour développer tel ou tel mot en donnant des précisions :

Oui, je suis assez content ; j'aime beaucoup les activités de **mon club ; je vais dans un club de théâtre.** Mais j'aime pas beaucoup **mon job d'étudiant ; j'ai pas beaucoup de temps libre.**

Voilà l'occasion d'insister sur le fait que de tels menus ont d'abord pour objet de faire du sens pour les étudiants dans l'ici et maintenant de la classe et de leur vie actuelle. Dans cette perspective, la correction grammaticale ou lexicale, toute nécessaire qu'elle soit, n'est qu'un moyen au service du sens. Du bon français pour dire des choses absurdes vaut aussi peu que quelque chose d'intéressant dans une langue incorrecte.

7. Des menus pour mieux entrer en conversation

La conversation le plus souvent adoptée en classe obéit au modèle A-question + B-réponse + B-question + A-réponse. Questions et réponses alternent sur un rythme, il faut l'avouer, bien mécanique. En fait une conversation naturelle n'obéit que très rarement à ce modèle, heureusement !

Mon modèle est une conversation suivie et non pas une succession de questions sans rapport les unes avec les autres. C'est aussi une conversation amicale ; son objet n'est pas donc d'extraire des informations de son partenaire mais d'en échanger avec lui. Et le meilleur moyen

d'obtenir une information est d'en offrir soi-même une comme un main tendue à son partenaire. Ainsi la conversation rompt avec le modèle de l'interrogatoire ; une séquence ne progresse plus seulement à coups répétés de questions mais, plus doucement, de fil en aiguille.

Elle est amicale aussi parce qu'elle est abondante ; et elle est abondante parce qu'en règle générale, chaque intervention est bâtie sur un modèle binaire ; elle se compose de deux parties. Et cette segmentation du discours correspond bien sûr à des unités d'information.

C'est pourquoi je demande à l'étudiant A qui ouvre une séquence avec une question d'y répondre tout d'abord brièvement pour son propre compte : **Tu es content de ta vie d'étudiant ? Moi, je suis très content.**

L'étudiant B ne se contente pas de répondre à la question : **Moi, je suis assez content.** Il doit ajouter une information supplémentaire : **J'aime beaucoup les activités de mon club.**

Et la conversation ne s'arrête pas là : l'étudiant A doit rebondir sur cette information : **Moi, d'abord, j'aime beaucoup mes études. J'ai aussi beaucoup le temps libre.** Les unités d'information permettent de planifier sa parole comme ici ; **d'abord** et **aussi** sont des marqueurs de planification qui introduisent chacun une unité d'information. Un étudiant libéré de la tentation de traduire et des problèmes de syntaxe peut se concentrer plus facilement pour produire une intervention riche en information et nuancée.

L'étudiant B peut rebondir sur le dernier segment de l'intervention de l'étudiant A et justifier son **assez** : **Moi j'ai pas beaucoup de temps libre parce que j'ai un job.**

La conversation ne doit pas être deux monologues successifs ou parallèles ; les interventions doivent s'engrener de manière dynamique, chaque étudiant ajustant son intervention sur celle de son partenaire en conversation. C'est un moyen de vérifier que chacun écoute bien l'autre et comprend ce qu'il dit. Dans l'exemple ci-dessus, un étudiant rebondit sur le verbe **aimer** ; et l'autre sur l'expression **temps libre**.

Les deux principaux modes d'engrenage sont d'une part l'expression de la similitude : **moi aussi** ; et d'autre part celle de la différence : **moi, ...** Ces **moi** ne sont pas l'expression d'un égocentrisme forcené mais **des signaux d'engagement** dans l'interaction ; ils signalent sa propre écoute et sollicitent celle de l'interlocuteur. Chargés d'affect, ils font avancer la conversation.

8. Conclusion

Des **menus** donc, mais des menus **d'unités d'information**. Cette technique n'est sans doute pas universelle ; elle est performante en tout cas dans le cadre d'un cours de conversation alors qu'on ne dispose que de peu de temps et qu'on travaille avec des étudiants non-spécialistes à tenir motivés tout au long d'une année. Justement elle se révèle très motivante parce qu'elle permet une progression rapide, axée sur l'ici et maintenant des étudiants.

La priorité donnée au sens et à la conversation ne place pas la grammaire ni le vocabulaire au centre de l'apprentissage. Dans les approches traditionnelles, grammaire et vocabulaire sont un préalable, à l'image des briques et du ciment livrés au maçon au pied du mur à construire. Dans les approches plus récentes, on veut donner au maçon l'ambition d'être un patron de briqueterie et de cimenterie. Moi, je fais plutôt dans ces modules de construction préfabriqués sur mesure en usine et qui sont livrés en flux tendu sur le chantier à des monteurs ; ceux-ci n'ont plus guère à manier la brique et la truelle.

Mais je vous l'accorde, comparaison n'est pas raison : les mots et la syntaxe existeront toujours même si brique et truelle disparaissent des sites de construction. Ce que je proposerais donc c'est de « faire de la grammaire et du vocabulaire », non pas avant ni pendant le cours de

conversation mais après, le semestre d'après par exemple. Ce décalage dans le temps donnerait à l'étudiant la distance qu'il est nécessaire de prendre avec son objet d'étude parce que grammaire et vocabulaire ne seraient plus alors des données étrangères à l'expérience des étudiants, et de nature à les rebuter, mais son exploration et son exploitation réflexives ; une manière de les recentrer pour de bon sur l'étudiant et les **capacités de réflexion** qu'il est sensé développer à l'université.

Alors, garçon, ce menu, c'est pour aujourd'hui ?