

## Coordonner le cours de grammaire et le cours de conversation

Jean-Luc Azra • Université de Kyushu • alma@injapan.net

La conversation et la grammaire sont difficiles à traiter dans une même classe (s'il n'y a qu'un seul cours) ou à coordonner (s'il y a deux cours ou plus). Il y a plusieurs raisons à cela, les principales étant (1) *les différences entre la syntaxe de l'oral et la syntaxe de l'écrit en français*, et (2) *le fait que dans la classe, les explications de grammaire tendent à prendre le pas sur le temps de pratique orale*.

Les solutions les plus simples consistent donc à sacrifier soit la conversation soit la grammaire (s'il n'y a qu'un seul cours) ou à traiter conversation et grammaire comme des entités indépendantes qui n'ont pas à être coordonnées (s'il y a deux cours ou plus).

Dans la pratique de l'enseignement du français au Japon, une bonne connaissance de la grammaire est souvent perçue comme une base nécessaire, à partir de laquelle l'étudiante ou l'étudiant deviendra capable de manipuler la langue. C'est donc le plus souvent la conversation qui est sacrifiée. Souvent aussi, en particulier à l'université, même si les apprenants suivent deux cours ou plus, le grand nombre d'apprenants dans les classes, leur faible motivation et d'autres raisons rendent l'apprentissage de la conversation difficile. Là encore, la conversation (dans sa réalité d'interaction orale entre deux personnes qui se communiquent mutuellement des informations nouvelles et circonstanciées) est sacrifiée.

En partie en réaction à cette situation, un groupe d'enseignants, dont moi-même, ont initié un mouvement basé sur ce qu'on appelle désormais « la méthode immédiate », en faveur de conversations effectives dans la classe. Ce mouvement a débuté en 1995 à l'université d'Osaka, mais il implique maintenant des enseignants de plusieurs autres institutions. De plus, il a dépassé le cadre du FLE puisque la méthode immédiate est maintenant pratiquée en Allemand langue étrangère à Osaka et en Japonais langue étrangère à Paris 7 (Jussieu).

Nous avons d'abord exploré une approche radicale dans laquelle, plutôt que de sacrifier l'enseignement de la conversation à l'enseignement de la grammaire, nous avons complètement sacrifié l'enseignement de la grammaire au profit de celui de la conversation. Dans cette approche, les structures sont présentées sous forme de phrases-types telles que « Est-ce que vous avez vu un bon film récemment ? » ou encore « Je ne suis jamais allé à l'étranger ». Nous proposons de telles phrases avec leur seul sens, sans explications grammaticales autres que leur organisation sous forme de boîtes et de paradigmes disposés sur le tableau noir ou sur un poly. Nous n'entrons pas dans le détail de l'ordre des mots, de la forme du passé, de la place de l'adjectif, etc. Cette approche permet de consacrer l'intégralité du temps de classe à pratiquer immédiatement les nouvelles structures et les nouveaux éléments de conversation. La méthode est dite « immédiate » parce qu'elle permet de créer à *chaque cours*, quel que soit le nombre d'apprenants, leurs niveaux (parfois disparates) ou leurs acquis antérieurs, *une situation réelle de conversation* impliquant les personnes présentes (c'est à dire le professeur et ses élèves).

Néanmoins, la question de la grammaire réapparaît souvent sous forme d'un *besoin* de grammaire ressenti par les étudiantes et les étudiants. Ce besoin se manifeste d'abord par des questions directes des élèves : « Pourquoi “le cinéma” mais “la télé ?” » « Quelle est la différence entre “j'ai (vu)” et “je suis (allé)” pour le passé ? », etc. Ce besoin se manifeste parfois aussi par un passage à vide en milieu ou en fin de semestre, avec des confusions entre les structures et un appel à rassembler les connaissances.

Il y a également un besoin de grammaire ressenti par les professeurs. Ce besoin leur a

d'abord été instigué par leur propre formation, selon laquelle la bonne connaissance de la grammaire traditionnelle est souvent vue comme un préalable à toute tentative de conversation réelle. Ce besoin est ensuite relayé par l'institution : dans de nombreux cas, un cours de grammaire est assuré en parallèle au cours de conversation. Or, le plus souvent, ce cours se base sur une progression traditionnelle qui ne recoupe pas les réalités de la conversation.

Comment conserver les bénéfices d'une pratique immédiate de la conversation dans la classe, tout en répondant à ces besoins ? Ou mieux, comment s'appuyer sur ces besoins pour rendre la pratique immédiate plus efficace encore ?

## 1. Problèmes auxquels se heurte la coordination conversation/grammaire

Le premier problème rencontré est celui de la *variation*.

Ce problème a deux facettes, dont la première est *la variation inhérente*. Le français moderne est une langue qui présente de nos jours une faible latitude dialectale, mais une très grande variation individuelle dans l'organisation de la phrase. Les *questions* en particulier, si importantes pour la conversation, présentent une grande variété de structures. On peut facilement trouver une quinzaine de manières différentes de poser la même question, en ne changeant que l'ordre des mots ou la forme des interrogatifs. Par exemple : « Où habite votre frère ? » ; « Où est-ce qu'habite votre frère ? » ; « Où votre frère habite ? » ; « Où est-ce que votre frère habite ? » ; « Où il habite, votre frère ? » ; « Où votre frère habite-t-il ? » , etc. A ces formes qui modifient peu le sens de l'interrogation s'ajoutent quantité de modes de questionnement qui sont autant de manières de poser à peu près la même question ; par exemple : « Votre frère habite à Paris ? » ; « Est-ce qu'il habite loin, votre frère ? », « Ah, votre sœur habite à Nagoya. Et votre frère ? », etc. Notons aussi que dans tous ces cas, l'ordre des mots est variable, mais pas libre. On ne rencontre pas, entre autres, « \*Habite votre frère où ? », « \*Votre frère habite où est-ce que ? », « \*A Paris votre frère habite ? », etc.

La seconde facette du problème de la variation est celle des *différences de niveaux de langage*. Pour une chose, le français peut distinguer des niveaux de politesse et de familiarité par le biais du vouvoiement ou du tutoiement, ou par l'usage de tournures plus ou moins codifiées : « Où habite *ton* frère ? » ; « Où habite *votre* frère ? » ; « *Est-ce que je peux me permettre de vous demander* où habite votre frère ? », voire de mots attribués : « Est-ce que je peux vous demander où *réside* votre frère ? ». De plus, le français véhicule dans son usage les différentes facettes d'une société (relativement) stratifiée et découpée en groupes de solidarités (relativement) distincts. Les Français sont (relativement) sensibles, consciemment ou non, aux différences entre dialectes sociaux. Ainsi « Où ton frère habite-t-il ? » pourra être perçu, par certains et dans certains contextes, comme *bourgeois* ou *snob* ; « Et ton frère, il habite où ? », comme un *jeunisme* ; « Où c'est qu'il habite ton frère ? », comme *populaire* ; « Où c'est-il qu'il habite, ton frère ? » comme *rural*, etc. Enfin, la perception du sociolecte est étroitement mêlée dans chaque groupe avec le niveau de politesse. Ainsi « Où votre frère habite-t-il ? » pourra être perçu comme *soutenu* (et donc poli) ; « Et votre frère, il habite où ? » comme *relâché* (et donc moins poli) ; « Où c'est qu'il habite votre frère ? », comme *vulgaire* (et donc impoli ou irrespectueux) ; etc.

Les combinaisons infinies de la variation inhérente et des niveaux de langage offrent un véritable défi technique à toute tentative d'enseigner une grammaire qui soit aussi, un tant soit peu, celle de la langue dans sa réalité conversationnelle. En effet, enseigner ces combinaisons une par une prendrait un temps infini ; de plus, l'apprenant serait vite submergé par quantité d'informations inapplicables. La solution traditionnelle, que j'ai évoquée en introduction, consiste à sacrifier toute tentative de conversation effective, ou à traiter la grammaire et la conversation comme deux entités séparées qui n'interagissent pas. Dans les deux cas, une ou deux formes sont enseignées (correspondant par exemple à « Où votre frère habite-t-il ? » ou, dans les grammaires plus récentes, à par exemple « Où votre frère habite ? »).

Le second problème réside dans *la tendance qu'ont les explications grammaticales à phagociter le temps disponible*. En effet, la moindre phrase conversationnelle contient quantité de problèmes nouveaux pour l'apprenant. Pour ne donner qu'un exemple, la seule

interaction « Comment vous vous appelez ? » – « Je m'appelle... », qui devrait apparaître très tôt dans un cours de conversation, fait intervenir, outre les questions d'ordre des mots et de niveau de langage évoquées plus haut, plusieurs complexités grammaticales (la conjugaison du verbe selon la personne, la question du verbe pronominal, etc.) et morphologiques (liaison, élision). Expliciter, même très brièvement, chacun de ces points dans le temps de cours disponible est une gageure. S'y engager constitue pratiquement le programme d'une année de classe. C'est, dans la pratique, ce qui se passe : même si l'intention est bien d'enseigner la conversation, dès qu'on avance un pied sur le terrain de la grammaire, on est happé : une explication en appelle une autre, une règle appelle des exceptions et ces exceptions de nouvelles règles. L'enseignement de la conversation effective (encore une fois, comprise comme une interaction orale entre deux personnes qui se communiquent mutuellement des informations nouvelles et circonstanciées) se pose alors comme un choix *absolu* : il s'agit de ne pas se laisser « happer », et pour cela, quoi qu'il arrive, de ne *jamais* poser le pied sur la pente. Dans cette approche radicale, l'enseignant répond aux éventuelles questions « grammaticales » des apprenants par un sourire et la promesse que tout va s'éclairer de soi-même.

Enfin, il se pose un problème qu'on pourrait appeler *socio-institutionnel*. Il concerne le rapport des enseignants avec l'institution, des enseignants entre eux, et enfin de chaque enseignant avec soi-même. Ce problème peut prendre de multiples aspects, parmi lesquels : (1) quand il y a un cours dit « de grammaire » et un cours dit « de conversation », les deux enseignants ne peuvent ou ne veulent pas coordonner leurs cours : il ne se connaissent pas ; ils ne s'entendent pas ; l'un est le supérieur hiérarchique de l'autre et le supérieur impose ses vues, ou encore le subordonné n'ose pas instiguer de changement, etc. ; (2) quand il n'y a qu'un seul cours, le fonctionnement de celui-ci est fixé par l'institution ou par les supérieurs : le manuel est imposé ; le contenu est imposé, etc. ; (3) l'enseignant qui assure le cours dit « de conversation », de par sa propre formation, n'est pas convaincu par une approche conversationnelle effective ; (4) l'enseignant est, par conviction ou par curiosité, désireux d'enseigner la conversation, mais il ou elle pense que sa propre maîtrise de la conversation française est insuffisante.

Ces points croisent le problème du *matériel pédagogique* disponible. Les manuels de grammaire traditionnelle ne permettent pas, pour les raisons de variation conversationnelles évoquées plus haut, d'enseigner la conversation effective. Quant aux manuels de conversation, il ne le permettent guère non plus dans la pratique : soit qu'ils soient des manuels de grammaire traditionnels déguisés (petit dialogue suivi de longues explications grammaticales) ; soit qu'ils se bornent à présenter des dialogues de personnages inexploitable dans la classe ; soit qu'ils abordent des sujets trop éloignés des préoccupations des apprenants.

## 2. Pourquoi et comment résoudre ces problèmes

J'ai évoqué plus haut l'approche radicale que mes collègues de la « méthode immédiate » et moi-même avons le plus souvent adoptée face à toutes ces difficultés : nous avons d'abord choisi de ne plus poser, même provisoirement, le pied sur le terrain de l'explication grammaticale. Néanmoins, nous nous sommes rendus compte de ce que la promesse implicite que « tout va s'éclairer de soi-même » ne tient pas pour toujours pour tous les apprenants. Certaines et certains parviennent sans grande difficultés à extraire des structures que nous leur proposons les éléments nécessaires à leur apprentissage. D'autres se mettent à tout confondre, à mélanger les formes, à oublier le contenu des premières leçons, etc. Ils et elles manifestent dans leur pratique et expriment dans leurs questions un besoin de *structuration* du contenu des conversations, d'*organisation* des éléments de la phrase, de *bilans* des choses vues et apprises, etc.

Nous ne sommes pas revenus sur le principe général des conversations effectives dans la classe, bien au contraire. Les années passées, les échos qui nous sont parvenus, le fait que la méthode a dépassé le cadre du FLE pour séduire les enseignants d'autres langues, nous ont confirmé le bien-fondé de notre travail : créer dans la classe les conditions d'une conversation réelle, c'est efficace et satisfaisant pour les apprenants, et c'est agréable et intéressant pour les enseignants. Mais, fort des constations ci-dessus, certains d'entre nous se sont dit qu'ils devraient répondre au besoin, sinon « de grammaire », au moins « de

structuration » évoqué plus haut. Mais pour ce faire, il nous faut dépasser les problèmes que rencontre habituellement la coordination conversation-grammaire.

Pour une chose, *la question de la variation* constitue l'une des bases de réflexion de la « méthode immédiate ». Celle-ci est prise en compte depuis son origine. Les structures conversationnelles sont toujours présentées sous plusieurs aspects, grâce à des schémas ou des paradigmes donnés au tableau ou sur des polys (voir *Rencontres* de 1999). Seule la question des niveaux de langage reste épineuse. Nous mettons actuellement au point une méthode de présentation des structures sous forme de phrases-types distinguant trois niveaux de langage : *normal*, *soutenu* et *littéraire*. Le niveau *littéraire* n'a pas d'autre objectif que de faciliter la coordination avec un éventuel enseignement traditionnel (qui présente, par exemple, « Où votre frère habite-t-il ? » comme une forme possible de la question).

De même, nous développons maintenant une méthode destinée à familiariser l'apprenant avec les points grammaticaux ou morphologiques de la leçon *sans que ces explications empiètent sur le temps de classe*. Sur un poly, nous donnons quelques exemples et une explication minimale, toujours sous forme de phrases-types (avec leur traduction dans la langue de l'apprenant). L'apprenant qui ressent un *besoin de grammaire* peut s'y référer ; celle ou celui qui préfère s'en passer peut le faire aussi (ce que ne permet pas un cours où l'explication grammaticale est imposée à toute la classe).

Par ailleurs, des méthodes individuelles ont été développées par différents enseignants (en particulier Bruno Vannieuwenhuysse à Osaka, Gilles Guerrin et Jean-François Masseron à Gifu, Eric Mauvais à Ehimé) : (1) Faire une introduction grammaticale minimale au début de chaque cours ; (2) Faire des bilans grammaticaux à intervalles réguliers, sans y passer, disons, plus d'un cours sur cinq ; (3) Faire des « débats grammaire » au cours desquels les apprenants expriment leurs difficultés et essaient de les résoudre collectivement.

Enfin, nous avons travaillé dans différentes institutions à résoudre les problèmes *socio-institutionnels* qui s'y présentaient. A ce titre, l'exemple du Japonais langue étrangère à Jussieu et de l'Allemand langue étrangère à Osaka sont instructifs :

- à Jussieu, le manuel du cours de grammaire était imposé, et, de plus, l'institution exigeait que le cours de conversation suive, semaine après semaine, le cours de grammaire. Cette contrainte nous a permis de nous rendre compte qu'il était possible, pour l'enseignant de conversation, de « suivre » les pas de l'enseignante de grammaire sans nécessairement se concerter avec elle. Si, par exemple, la leçon de grammaire avait porté sur, disons, le passé composé, l'enseignante de conversation pouvait choisir de traiter « Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? » ou un sujet de conversation nécessitant l'emploi du passé composé. Et ainsi de semaine en semaine.

- A Osaka en allemand, le contraire s'est produit. L'enseignante de conversation (qui est l'enseignante étrangère) propose chaque semaine des conversations effectives dans la classe, et l'enseignant « de grammaire » (qui est l'enseignant japonais) traite dans son cours les points principaux soulevés par les structures qui sont apparues dans la conversation.

Nous allons poursuivre ces efforts cette année. Notre objectif est, dans le cas où il y a deux cours, que le cours dit « de conversation » et le cours dit « de grammaire » puissent bénéficier d'une synergie commune, sans que les enseignants se sentent l'un et l'autre engagés dans une collaboration qui leur pèse. Nous savons maintenant que les deux enseignants n'ont pas réellement à se concerter. Il suffit que l'un d'entre eux décide de suivre les pas de l'autre, et se tienne au courant du contenu de son cours. Dans le cas où il n'y a qu'un cours (ou que le déroulement du cours dit « de grammaire » reste complètement opaque), nous souhaitons mieux répondre au *besoin de structuration* des apprenants sans perdre ce que nous avons apporté à la conversation effective.