

フランス語教育研究会

# RENCONTRES

1

BULLETIN DES PREMIÈRES

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES DU KANSAÏ

29-30 mars 1987 / Sanda

## TABLE

|   |    |
|---|----|
| * COMPOSITION DU COMITE D'ORGANISATION  | 4  |
| * INTRODUCTION (J.P. Honoré)  | 5  |
| * EMPLOI DU TEMPS   | 8  |
|   |    |
| * Textes de journaux pour la 2 <sup>è</sup> année (H. AMO)                                | 10 |
| * De la langue à la littérature (T. ABE, D. CHICHE)                                       | 11 |
| * Faut-il enseigner la civilisation? (D. CHICHE)  | 13 |
| * La première leçon de français dans les manuels<br>japonais (A. DISSON, Y. SOGA)         | 15 |
| * Jeu, langage et créativité (A. DISSON, C. AVRIL)  | 17 |
| * Pédagogie de la grammaire (A. DISSON)   | 19 |
| * Erreurs spécifiques et récurrentes chez l'apprenant<br>japonais (J.P. HONORE)           | 21 |
| * Le lecteur de français (J.P. HONORE)  | 23 |
| * Apprentissage de l'argumentation (K. ISHINO)  | 25 |
| * Place et rôle de l'exercice écrit (T. KASHIOKA)   | 27 |
| * Comment aider les apprenants à s'investir dans leur<br>pratique du français? (G. KAWAÏ) | 29 |
| * Fabrication de matériel vidéo (T. KITAMURA, H. IWANE)                                   | 31 |
| * La chanson dans la classe de français (T. MATSUSHIMA)                                   | 32 |
| * Pédagogie des grands groupes (J. MOUSSARIE)   | 34 |
| * Pédagogie de la vidéo (J. MOUSSARIE, A. DISSON)   | 36 |
| * Comment enseigner la lecture à haute voix? (K. NAKAMURA)                                | 38 |
| * Méthode <u>le Français '87</u> (Y. SOGA)  | 40 |
| * Pour une nouvelle conception de l'enseignement<br>de la grammaire (Y. SOGA)             | 41 |
|   |    |
| * POUR CONCLURE (G. Kawaï)  | 42 |
| (H. Amo)  | 44 |
| * BUDGET DES RENCONTRES 87 (K. Ishino)  | 46 |

RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ  
COMPOSITION DU COMITE D'ORGANISATION

|               |   |
|---------------|---|
| H. AMO        | Professeur à l'Université Préfectorale d'Osaka            |
| C. AVRIL      | Directrice adjointe de "Liaison France-Japon"             |
| D. CHICHE     | Directeur adjoint de l'Institut Franco-Japonais du Kansai |
| A. DISSON     | Professeur à l'Université d'Osaka                         |
| G. HARAGUCHI  | Professeur au Centre Franco-Japonais d'Osaka              |
| T. HASEGAWA   | Professeur à l'Université Kaïsei                          |
| S. HIRATA     | Professeur à l'Université du Kansai                       |
| J.P. HONORE   | Attaché Linguistique à l'Ambassade de France (Kansai)     |
| K. ISHINO     | Professeur à l'Université Eïchi                           |
| J.T. IKAWA    | Professeur à l'Université d'Asiya                         |
| H. IWANE      | Professeur à l'Université d'Osaka                         |
| T. KASHIOKA   | Professeur à l'Université de jeunes filles Konan          |
| G. KAWAI      | Professeur à l'Université de jeunes filles Konan          |
| T. KITAMURA   | Professeur à l'Université d'Osaka                         |
| T. MATSUSHIMA | Professeur à l'Université de Kyoto                        |
| H. MORIMOTO   | Professeur à l'Université Municipale d'Osaka              |
| J. MOUSSARIE  | Attaché Linguistique à l'Ambassade de France (Tokyo)      |
| T. MIYAUCHI   | Professeur à l'Université Kwansei Gakuin                  |
| K. NAKAMURA   | Professeur à l'Université Otemon                          |
| Y. OHASHI     | Professeur à l'Université de Kyoto                        |
| Y. SOGA       | Professeur à l'Université Kwansei Gakuin                  |
| S. SUZUKI     | Professeur à l'Université de Kyoto                        |
| T. TANABE     | Professeur à l'Université Municipale d'Osaka              |
| Y. YAMAMURA   | Professeur à l'Université du Kansai                       |

\*\*\*\*

En les faisant bénéficier de leur appui pédagogique, financier et/ou logistique, les organismes suivants ont participé à la création des Rencontres Pédagogiques du Kansai :

Service Culturel de l'Ambassade de France (Bureau d'Action Linguistique)  
Société de Langue et Littérature Françaises (section du Kansai)  
Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français  
Université de jeunes filles Konan  
Université Kwansei Gakuin  
Institut Franco-Japonais du Kansai

## INTRODUCTION

Chers collègues et amis,

Au nom du comité d'organisation des Rencontres Pédagogiques du Kansai, je vous remercie d'être venus aussi nombreux pour participer à cette expérience, d'autant plus qu'il s'agit d'une initiative sans précédent dans le Kansai, et par conséquent nécessairement hasardeuse et imparfaite. C'est dire, déjà, à quel point nous espérons votre collaboration pour que ces deux journées soient une réussite.

Afin de mieux éclairer l'objectif que les organisateurs se sont fixé à cette occasion, j'indiquerai brièvement trois distinctions.

En premier lieu, il importe de retenir que les Rencontres ne sont pas un stage. Des stages, il en existe déjà au Japon, et qui ont une grande utilité. Il ne s'agit nullement d'en faire la critique. Simplement, nous avons souhaité expérimenter un autre type de réunion, qui n'adopterait pas la relation pédagogique et hiérarchique inhérente à la formule du stage. Nous nous sommes donc orientés vers le principe de discussions amicales, à niveau égal, chacun ici ayant en qualité de praticien de l'enseignement autant à apporter qu'à recevoir.

D'autre part, ces Rencontres ne sont pas un colloque. Ceux-ci, qui déplacent de nombreux auditeurs, fonctionnent par larges assemblées. Nous avons choisi, quant à nous, de procéder par petits groupes, afin de donner à chaque participant le plus d'occasions possible de prendre la parole. Et c'est pourquoi nous avons impérativement limité à dix personnes le contingent de chaque atelier.

Enfin, nos Rencontres ne sont pas une succession de conférences. Bien que cette dernière formule présente elle aussi ses avantages, il nous a semblé que notre originalité pourrait être, justement, d'éviter le discours à sens unique de la conférence, propre en particulier à l'exposé théorique, pour nous en tenir à des dialogues plus spontanés, reposant sur des expériences concrètes et sur des travaux aussi pratiques et exploitables que possible. Pour être sûrs que ces Rencontres donneraient lieu à des échanges réels, nous avons en outre réservé une partie de l'emploi du temps à des ateliers-débats, au sein desquels l'animateur aura pour seule fonction d'organiser une discussion sur les thèmes retenus grâce au sondage auquel vous avez participé lors de la préparation de

ces journées.

Ces principes ayant été rappelés, je dirai maintenant quelques mots à propos de la préparation concrète de cette opération.

Les Rencontres Pédagogiques du Kansai sont nées d'un travail d'équipe réunissant des personnes qui s'intéressent toutes à la pédagogie du français en tant que langue: professeurs venant d'universités très diverses, animateurs d'écoles spécialisées dans l'enseignement du français (Centre Franco-japonais et Liaison France-Japon, toutes deux localisées à Osaka), agents du Service Culturel de l'Ambassade de France. Toutefois, quelle que soit leur provenance, toutes ces personnes se retrouvent ici en position d'interlocuteurs venus autant pour s'informer que pour proposer leurs réflexions. Il n'existe aucun statut particulier, et l'on est d'autant plus fondé à remercier ceux qui, comme Agnès DISSON, Jean MOUSSARIE ou Yusuke SOGA, viennent spécialement de Tokyo et versent leur contribution comme tous les autres participants alors même qu'ils se chargent d'un gros travail.

Je tiens à signaler par ailleurs que ce projet a pu se concrétiser grâce au soutien financier d'organismes officiels. Côté japonais, notre gratitude va à la Société de Langue et Littérature Françaises (branche du Kansai), pour sa contribution financière et logistique particulièrement précieuse, ainsi qu'à l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français et aux Universités Kwanseï Gakuin et Konan Joshidaï, qui ont généreusement contribué au succès de cette entreprise. Côté français, les Rencontres bénéficient de l'aide du Service Culturel de l'Ambassade, par l'intermédiaire du Bureau d'Action Linguistique. Je tiens également à remercier Didier CHICHE, Directeur-adjoint de l'Institut Franco-japonais du Kansai, qui dès son arrivée au Japon s'est intéressé à ce projet et l'a fait bénéficier de sa collaboration amicale et active.

Il est donc clair que si nos rencontres ont vu le jour, c'est parce qu'il existait du côté japonais comme du côté français une même volonté de faire progresser, par des actions de ce genre, la réflexion pédagogique dans notre domaine commun. A ce sujet, je souhaite mettre l'accent sur le rôle essentiel joué dans la création des Rencontres par plusieurs professeurs du Kansai. Keisuke NAKAMURA, Tamako KASHIOKA, Yusuke SOGA, contactés les premiers, ont su donner les conseils sans lesquels ce projet n'aurait pas eu de suite et ont mis au service de ce qui n'était encore qu'une idée toute leur expérience et toute leur compétence, ce dont je leur suis profondément reconnaissant. Grâce à eux, D. CHICHE et moi avons

pu rencontrer beaucoup d'enseignants ouverts et dynamiques, pour lesquels la pédagogie du français est une préoccupation constante. Par exemple, Tomiko HASEGAWA et Hitoshi AMO ou, côté français, Christine AVRIL et Georgette KAWAÏ. Enfin, je soulignerai spécialement la contribution d'Agnès DISSON, qui s'est généreusement engagée dans cette entreprise et a accepté de se charger de 4 ateliers distincts, nous faisant ainsi amplement profiter de ses grandes compétences.

Il faudrait remercier ainsi beaucoup d'autres personnes. Faute de place et à regret, je me bornerai à saluer, globalement, le rôle de ces professeurs de français qui se sont régulièrement réunis après leurs cours, parfois jusqu'à une heure avancée, parfois même le dimanche et cela dès le mois de janvier, les réunions générales alternant avec les réunions d'équipe d'après la répartition suivante:

Programme: H. AMO, O. BIRMANN, D. CHICHE, A. DISSON, J.P. HONORE, K. ISHINO, T. KASHIOKA, Y. SOGA

Information/courrier: J.T. IKAWA, H. IWANE, T. KITAMURA, T. MIYAUCHI, K. NAKAMURA, J.P. HONORE

Financement/intendance: C. AVRIL, D. CHICHE, T. HASEGAWA, J.P. HONORE, K. ISHINO, T. KASHIOKA, G. KAWAÏ, Y. SOGA

Animation: T. HASEGAWA, H. IWANE (impromptu), T. MATSUSHIMA

Bulletin: D. CHICHE, G. HARAGUCHI, J.T. IKAWA, J.P. HONORE, K. NAKAMURA

Trésorier: K. ISHINO

Je concluerai simplement en sollicitant votre indulgence: ces Rencontres peuvent d'autant moins être pleinement satisfaisantes qu'il ne s'agit que d'une première expérience. Nous espérons donc votre aide, mais aussi votre compréhension. Et nous serons également heureux de pouvoir réfléchir à vos remarques et à vos critiques qui, recueillies pendant et après ces deux jours, seront rassemblées dans un bilan que vous présentera Georgette KAWAÏ. Au total, nous espérons tout de même que ces Rencontres vous laisseront un bon souvenir et vous donneront l'envie de renouveler l'expérience, en l'améliorant. Merci à tous de votre intérêt et de votre confiance.

Pour le Comité d'Organisation:

Jean-Paul HONORE

Attaché Linguistique (Kansai)

Service Culturel de l'Ambassade de France

DIMANCHE 29 MARS

Réunion générale (11 heures)

Déjeuner (12 heures)

\*\*\*\*\*

ATELIER 1

ATELIER 2

ATELIER 3

ATELIER 4

13

\*\*\*\*\*

|   |             |   |                |   |                   |   |                  |
|---|-------------|---|----------------|---|-------------------|---|------------------|
| * | LE LECTEUR  | * | PEDAGOGIE DES  | * | LA PREMIERE       | * | APPRENTISSAGE DE |
| * | DE FRANCAIS | * | GRANDS GROUPES | * | LECON DE FRANCAIS | * | L'ARGUMENTATION  |
| * | Honoré AD   | * | Moussarie AD   | * | Disson AT         | * | Ishino AT        |

14

\*\*\*\*\*

|   |                  |   |                     |   |                            |   |                   |
|---|------------------|---|---------------------|---|----------------------------|---|-------------------|
| * |                  | * |                     | * |                            | * |                   |
| * | ERREURS DE       | * | PEDAGOGIE DE        | * | METHODE <u>LE FRANCAIS</u> | * | FAUT-IL ENSEIGNER |
| * | L'ELEVE JAPONAIS | * | LA VIDEO            | * | EDITION 87                 | * | LA CIVILISATION?  |
| * |                  | * |                     | * |                            | * |                   |
| * | Honoré AT        | * | Disson/Moussarie AT | * | Soga AD                    | * | Chiche AT         |

15.30

\*\*\*\*\*

|   |                    |   |                  |   |                   |   |                     |
|---|--------------------|---|------------------|---|-------------------|---|---------------------|
| * |                    | * |                  | * |                   | * |                     |
| * | JEUX ET CREATIVITE | * | DE LA LANGUE     | * | FABRICATION DE    | * | LES CHANSONS DANS   |
| * | EN FRANCAIS        | * | A LA LITTERATURE | * | MATERIEL VIDEO    | * | L'ETUDE DU FRANCAIS |
| * |                    | * |                  | * |                   | * |                     |
| * | Avril/Disson AT    | * | Abé/Chiche AT    | * | Iwane/Kitamura AT | * | Matsushima AT       |

17

\*\*\*\*\*

18

\*\*\*\*\*

Dîner

LUNDI 30 MARS

|    | ATELIER 1        | ATELIER 2           | ATELIER 3           | ATELIER 4        |
|----|------------------|---------------------|---------------------|------------------|
| 9  | *****            |                     |                     |                  |
| *  | *                | *                   | *                   | *                |
| *  | LA LECTURE       | PEDAGOGIE DE        | LA GRAMMAIRE ET     | *                |
| *  | A HAUTE VOIX     | LA VIDEO            | LES GRAMMAIRES      | *                |
| *  |                  |                     |                     | *                |
| *  | Nakamura AT      | Disson/Moussarie AT | Soga AD             | *                |
| *  |                  |                     |                     | *                |
| 30 | *****            |                     |                     |                  |
| *  | *                | *                   | *                   | *                |
| *  | ERREURS DE       | PEDAGOGIE DE        | LES CHANSONS DANS   | APPRENTISSAGE DE |
| *  | L'ELEVE JAPONAIS | LA GRAMMAIRE        | L'ETUDE DU FRANCAIS | L'ARGUMENTATION  |
| *  |                  |                     |                     | *                |
| *  | Honoré AT        | Disson AT           | Matsushima AT       | Ishino AT        |
| *  |                  |                     |                     | *                |

Déjeuner

|    |                    |                     |                    |                   |
|----|--------------------|---------------------|--------------------|-------------------|
| 3  | *****              |                     |                    |                   |
| *  | *                  | *                   | *                  | *                 |
| *  | LE LECTEUR         | PLACE ET RÔLE DE    | TEXTES DE JOURNAUX | FABRICATION DE    |
| *  | DE FRANCAIS        | L'EXERCICE ECRIT    | POUR LA 2è ANNEE   | MATERIEL VIDEO    |
| *  | Honoré AD          | Kashioka AD         | Amo AT             | Kitamura Iwane AT |
| 4  | *****              |                     |                    |                   |
| *  | *                  | *                   | *                  | *                 |
| *  | JEUX ET CREATIVITE | AIDER LES ETUDIANTS | LA PEDAGOGIE DES   | DOCUMENTATION     |
| *  | EN FRANCAIS        | A S'INVESTIR        | GRANDS GROUPES     | PEDAGOGIQUE       |
| *  |                    |                     |                    | *                 |
| *  | Avril/Disson AT    | Kawai AD            | Moussarie AD       | Moussarie AD      |
| *  |                    |                     |                    | *                 |
| 30 | *****              |                     |                    |                   |

bilan et conclusion

\*\*\*\*\*



TEXTES DE JOURNAUX POUR LA 2<sup>È</sup> ANNEE

Hitoshi AMO

En présentant les textes utilisés en 1986-87 pour les étudiants de 2<sup>È</sup> année en faculté d'économie politique, nous avons expliqué pourquoi et comment se servir de textes de journaux dans la classe de français de 2<sup>È</sup> année.

1. "Une lettre de M. Mitterrand à M. Fabius" suivie de "Sur une faute de français de M. Mitterrand"

D'abord une information sur la vie politique actuelle en France - les résultats des élections du 16 mars 1986 et le changement de majorité à l'Assemblée Nationale. Puis, grâce à une analyse de la lettre faite par un écrivain, nous étudions le sens et le mode d'emploi du subjonctif en nous rappelant quelles étaient les relations du Président de la République et du premier ministre à la fin de la majorité du PSF.

2. "La présence des femmes au travail ne cesse de se développer"

Le problème du travail, entre autres celui de l'emploi, est un problème très important pour les étudiants et la présence des femmes au travail, surtout, attire leur attention, d'autant plus que la loi sur l'égalité des sexes dans l'emploi vient d'entrer en vigueur chez nous. En même temps, les étudiants apprennent la situation des travailleurs français et immigrés en France.

3. "Japon: un sentiment profond d'insécurité"

La hausse du yen nous force à réfléchir sur notre situation dans le monde. Ici, nous voulons étudier ce que pense un journaliste français qui regarde le Japon de près.

Conclusion: Nous avons choisi des textes qui éveillent l'attention des étudiants d'après différents points de vue: la France actuelle, les conditions actuelles de la vie active, le Japon d'aujourd'hui à travers le monde extérieur. Et ce faisant, nous débouchons sur une initiation au français contemporain journalistique.

Documents: les textes avec les notes et la liste des articles sur le Japon dans "Le Monde" du début de l'année 1986 jusqu'à mars 1987 (on y trouvera une trentaine d'articles). Les examens faits dans la classe.

## DE LA LANGUE A LA LITTÉRATURE

Tetsuzo ABE

Didier CHICHE

Comment initier à l'étude des textes littéraires? Il est certain que le passage de la langue à la littérature est souvent malaisé. Trop fréquemment, la nécessité de ménager une progression n'est pas prise en compte: au terme de deux ans de grammaire et/ou de pratique du français parlé, l'étudiant se trouve plongé dans un autre monde: celui de la littérature; confronté d'emblée à la lecture critique de textes qui, matériellement, lui sont difficilement intelligibles, celui-ci a tôt fait de se décourager. Ne peut-on pas envisager les choses autrement, et bâtir un cours d'initiation à la littérature qui soit expressément désigné comme un cours de transition?

Il semble effectivement possible de tracer une voie en ce sens: il s'agira de procéder, très modestement, à une lecture d'abord grammaticale de textes littéraires simples — ou réputés tels. Un exemple suffira à illustrer notre propos: celui du fameux Déjeuner du matin, de Prévert, présent dans toutes les anthologies scolaires. Trop souvent, l'enseignant, lui-même abusé par l'apparente simplicité du texte, est tenté d'expliquer le sens même des mots et des phrases constituant ce poème de manière à aboutir purement et simplement à la traduction, et en laissant de côté la grammaire, comme si la compréhension des nuances qu'elle implique allait de soi; viendra ensuite, sous forme de "commentaire", une sorte de saupoudrage critique quelque peu décoratif, et dont l'étudiant ne conservera, au mieux, qu'un souvenir très vague. Une telle méthode peut effectivement répondre aux besoins d'un public de spécialistes, plus ou moins habitué à cet exercice. Mais pour un premier contact avec la littérature, ce qui s'impose, c'est une démarche plus "terre-à-terre". Il ne sera donc peut-être pas mauvais de rappeler à l'étudiant des évidences, de raviver les souvenirs grammaticaux les plus élémentaires, afin de l'amener à lier grammaire et stylistique. En littérature, la simplicité n'est qu'apparente: dire "il a mis le café dans la tasse" n'équivaut pas à dire "il mit du café dans une tasse": l'emploi du passé composé et de l'article défini étant destiné, sous la plume de Prévert, à dépeindre plusieurs actions dont les effets se prolongent dans le présent et contribuent à planter un décor très clairement représenté. Le café reste dans la tasse, sous forme de trace visible; mais la fumée, elle,

s'est dissipée (article indéfini: "il a fait des ronds avec la fumée"). Tout le poème peut donner lieu à un travail de réflexion sur les fonctions de l'article et leur valeur expressive.

L'aboutissement d'une telle démarche est de montrer à l'étudiant que grammaire et stylistique sont intimement liées. L'efficacité de cette méthode est double: d'une part, elle initiera l'étudiant à la notion d'"écart", qui, à proprement parler, constitue la littérature: les textes apparemment les plus simples dissimulent une grande complexité, ce ne sont jamais des textes faciles; d'autre part, l'étudiant sera amené, sinon à aimer, tout au moins à mieux "sentir" la grammaire, ainsi dépouillée de l'aspect rébarbatif qui est trop souvent le sien. Pour initier à la littérature, il faut, surtout, ne pas brûler les étapes.

## FAUT-IL ENSEIGNER LA CIVILISATION?

Didier CHICHE

La question a de quoi surprendre: ne considère-t-on pas, a priori, qu'apprendre une langue ne consiste pas simplement à assimiler des éléments de grammaire et de vocabulaire -mais que c'est, naturellement, faire connaissance avec un peuple, ses usages, ses façons d'être et de penser, etc...?

Le problème se pose pourtant, au moins implicitement, dans le cadre de l'enseignement de la langue française au Japon: à feuilleter les multiples manuels de français rédigés par des spécialistes japonais, l'on est frappé par la quasi-absence de tout ce qui a trait à la civilisation; tout au plus, dans certains cas, est présentée de la France une image folklorique, mais c'est bien là le maximum... Les auteurs de ces manuels, conscients des critiques auxquelles pareil choix peut donner prise, se justifient par un besoin de simplicité, de légèreté: les manuels faits en France sont, à leur goût, trop lourds, le contenu de civilisation y est trop substantiel.

Cet argument n'est pas dénué de fondement, bien au contraire. Dans beaucoup de cas, les enseignants ont affaire à un public de non-spécialistes: classes surchargées, horaires très limités, intérêt très superficiel pour tout ce qui concerne la France: autant d'éléments concrets qui réduisent le français à n'occuper qu'une place secondaire dans les préoccupations de nos étudiants, et amènent l'enseignant à "élaguer". Inculquer quelques notions de grammaire et de vocabulaire qui permettront aux futurs juristes, médecins ou mathématiciens, de déchiffrer, au besoin, des textes français intéressant leur spécialité, est bien souvent un maximum. Dans ces conditions, on voit mal le professeur soumettre à ses élèves de volumineux "dossiers" dont ils n'auront que faire.

Il n'en demeure pas moins que la "civilisation", terme vague et qui peut tout englober, jusqu'aux comportements les plus anodins de la vie quotidienne, s'exprime naturellement, d'abord et avant tout dans le langage. Apprendre une langue c'est fatalement, qu'on le veuille ou non, s'initier à une mentalité étrangère. Lorsque, dans tel manuel de français, on voit

une jeune femme couper court, de façon quelque peu agressive, à une conversation qui s'amorce, en se présentant ainsi: "moi, c'est la reine d'Angleterre", il va de soi qu'une telle expression, incompréhensible à beaucoup de non-francophones par tout ce qu'elle implique, nécessitera de la part de l'enseignant un minimum d'éclaircissements. Sans aller jusqu'à prendre un exemple aussi caractéristique que celui-là, le rôle de l'enseignant sera d'amener l'étudiant à la constatation d'une réalité élémentaire: partout, et même dans les situations apparemment les plus simples, saluer, se présenter, présenter les autres, rien ne se passe de la même manière d'une langue à l'autre: rien n'est, au sens propre du terme, traduisible. En avoir conscience, fût-ce de façon confuse, c'est déjà, d'une certaine manière, apprendre la civilisation.

Dès lors, l'apprentissage de la civilisation, puisqu'il est de toute façon inévitable, est peut-être plus efficace lorsqu'il est spontané, lorsqu'il part de la constatation inattendue de l'écart culturel, au simple niveau des situations quotidiennes. A un degré plus élevé, procéder méthodiquement, par dossiers, pour aborder des réalités françaises qui n'ont guère d'intérêt aux yeux des étudiants japonais, n'est peut-être pas la meilleure façon d'enseigner la civilisation: les amener à parler, en français, du Japon, à lire ce que des Français ont écrit sur le Japon, constitue un enseignement indirect susceptible de les intéresser davantage.

## LA PREMIERE LEÇON DE FRANÇAIS DANS LES MANUELS JAPONAIS

Agnès DISSON

Les manuels de français publiés au Japon donnent lieu à un phénomène curieux: chaque année on assiste à une prolifération de nouveaux manuels de lecture et conversation à l'intention des étudiants de première année de français.

On pourrait donc s'attendre, vu le nombre et le renouvellement constant de ces ouvrages, à une grande diversité de contenu et à un souci de rénovation pédagogique.

Il n'en est rien: le volume total des manuels publiés reste en fait constant, et à la diversification des titres correspond une uniformisation grandissante du contenu. Plus les manuels se multiplient, plus ils se ressemblent.

Il me semblait donc intéressant de regarder ces manuels de plus près pour se demander: quelle conception de la langue véhiculent-ils? Quelle image de la progression, quel découpage, quels objectifs? Sont-ils vraiment tous interchangeables?

J'ai donc, après enquête auprès des éditeurs, sélectionné une dizaine de manuels de lecture parmi les plus vendus et les plus régulièrement réédités. Cet atelier voulait, en se cantonnant délibérément à l'analyse de la première leçon de ces manuels, réfléchir à la question: Qu'est-ce qu'une première leçon de français? Après sa première leçon, qu'est-ce que l'étudiant devrait savoir et que sait-il? Et surtout, que peut-il faire avec ce qu'il sait?

Il s'est avéré, après lecture de ces premières leçons, qu'elles faisaient pour la plupart référence à la méthode directe, c'est-à-dire qu'elles prenaient en compte la seule fonction descriptive du langage. La structure Présentatif + Nom étant la plus souvent représentée, nous nous trouvons dans un monde d'objets, non de personnes (non pas "Je suis étudiant", mais "C'est un chapeau").

Or nous savons (depuis Austin, Searle et les linguistiques de l'énonciation) que la langue sert à se positionner dans l'espace et le temps, à définir, à argumenter, à convaincre, très rarement (sauf dans le cas du récit au passé) à décrire.

D'où l'impossibilité pédagogique de manipuler les formes présentées, sinon au mieux sous forme d'exercices structuraux. Aucune exploitation en classe, si ce n'est la traduction ou la répétition, n'est possible.

Le découpage strictement grammatical (donc arbitraire rappelons-le: comme tout découpage grammatical) de ces méthodes repose sur le principe rarement questionné de la "facilité"; or qu'est-ce qui est le plus facile: "Je m'appelle X" ou "C'est un chapeau"?

Cet atelier proposait pour une première leçon basée cette fois sur un découpage communicatif de la langue, des documents et des exercices portant sur identification/présentation. L'important étant que l'étudiant sache après une première leçon de français déjà dire "je" (je suis étudiant, j'ai vingt ans, j'habite à Osaka), plutôt que répéter l'inventaire d'objets que lui proposent les méthodes traditionnelles.

## JEU, LANGAGE ET CREATIVITE

Agnès DISSON

Curieusement, les rapports entre jeu et langage ont été peu étudiés par les linguistes, la langue constituant un objet d'étude formel et sérieux... Jakobson seul parle de la fonction poétique, c'est-à-dire ludique, du langage: il ne faut pas oublier en effet la dimension de jeu, de plaisir dans la manipulation du langage, essentielle dans l'apprentissage de la langue comme dans la littérature (en témoignent Rabelais, Queneau, Perec, l'Oulipo).

Le jeu remplit donc dans la classe de langue une fonction précise: il déclenche une plus grande motivation, une meilleure interaction professeur-élève, une familiarisation avec la langue étrangère qui permet de diminuer l'angoisse, la tension, la distance face à cet objet étranger: le français!

Le jeu en outre, plus que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue: instrument de détente mais aussi d'apprentissage, répondant à des objectifs linguistiques précis, qu'il faudra bien sûr expliquer aux étudiants.

On pense souvent que la créativité (c'est-à-dire faire appel à l'imagination en classe, créer, inventer, produire) n'est possible qu'à un niveau avancé. Or le jeu est possible à tous les niveaux; même si pour les débutants, il s'agira plus d'une manipulation du langage que de l'invention d'histoires par exemple.

Cet atelier a voulu proposer un inventaire des jeux possibles, en partant du plus simple et du plus contraint (pour les 1ère année) au plus complexe (pour des étudiants plus avancés).

Ainsi pour les débutants, les jeux les plus simples, les plus élémentaires, seront des jeux de vocabulaire: jeux du dictionnaire, jeux des lettres (choisir une lettre, trouver un objet, un pays, une ville, une couleur commençant par la lettre choisie), changement d'une seule lettre d'un mot (liste - piste - poste - porte), petits rébus (cf. Des jeux pour apprendre, Hachette), des mots croisés simples (cf. Que sais-je? Les mots croisés N°1624).

Ensuite, viennent les jeux sur la syntaxe, la constitution, la construction et la déconstruction de phrases: jeux des phrases découpées à reconstituer, qui permettent d'attirer l'attention sur les éléments de la phrase; jeux des papiers pliés, inspirés des jeux surréalistes;



jeux sur matrices de phrases (cf. *Jeu, langage et créativité*, Caré/Debyser, Hachette).

Enfin, à un niveau plus avancé, les simulations et jeux de rôles, inspirés du théâtre, permettent de jouer à être, et donc à dire.

On peut envisager, à partir de la deuxième année, un exercice de créativité plus global, plus extensif, qui génère non pas des phrases mais tout un monde: création d'un roman policier, d'un feuilleton, d'un microcosme; la vie d'un immeuble parisien par exemple, avec les aventures des locataires, leurs amours, leurs drames, leurs intrigues (cf. *L'immeuble*, Debyser/Yaiche, Hachette).

Il faut insister sur l'importance du travail en sous-groupes pour le jeu et la créativité. Ceci, en effet, favorise une stimulation et une émulation plus grandes et facilite les échanges entre étudiants (le plus rapide aide les autres à trouver, le plus créatif les aide à produire). La créativité, facteur de détente et d'exploration de la langue, constitue aussi une des réponses possibles au problème posé par la pédagogie des grands groupes.

## PEDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Un exemple: passé composé/imparfait

Agnès DISSON

La pédagogie de la grammaire constitue un problème intéressant si l'on prend comme base de discussion un exemple concret, un cas précis et sa résolution dans la classe.

Ainsi, chez les étudiants japonais, les temps du passé en français entraînent des erreurs qui se fossilisent même à un niveau avancé: sans doute parce qu'il s'agit d'un problème complexe, mais aussi parce qu'il est enseigné de façon incomplète ou peu pédagogique, et donc mal assimilé ou mal compris.

Si l'on examine les manuels de grammaire japonais, il est frappant de constater que les exemples sont toujours donnés hors contexte, hors discours (suite de phrases à la troisième personne: il est parti, elle a mangé...) Pas de suite, pas de contextualisation, donc pas de sens: or la grammaire aussi a besoin de sens.

Le temps des verbes, par définition, s'organise toujours par rapport au moment où l'on parle, c'est à dire au moment de l'énonciation. Il faut donc partir du discours pour trouver les règles et non l'inverse, partir du concret, du ici et maintenant, privilégier "je" et "vous" plutôt que "il", pour parvenir à la formulation des règles.

Cet atelier a donc proposé toute une série de documents authentiques et de corpus possibles visant à faire découvrir par les étudiants eux-mêmes les règles de formation et d'emploi de l'imparfait et du passé composé. En effet, l'expérience montre qu'une règle que l'on trouve soi-même par un travail de déduction et de conceptualisation est mémorisée, une règle (de surcroît parfois fautive ou compliquée) donnée par le professeur est souvent oubliée.

On peut partir par exemple d'un corpus simple fourni par les étudiants (leurs activités de la veille, du week-end précédent...), pour arriver à produire une règle opératoire: à savoir que le passé composé et l'imparfait ne relèvent pas d'un problème de durée ou de répétition comme on le leur apprend trop souvent, mais de limites.

On utilisera aussi des curriculum (par définition toujours au passé composé), pour rédiger son propre curriculum ou d'autres imaginaires; des jeux pour travailler sur les localisateurs temporels; des dessins humoristiques pour réinventer dialogues et récits au passé; des essais

portant sur un souvenir d'enfance ("Quand j'étais petit..."); des photos de famille; des agendas; enfin, des interviews authentiques, par exemple de personnes âgées racontant leurs souvenirs (Paris en 1900, série Chasseurs de son, Radio France).

Alors que l'on parle d'approche communicative dans l'enseignement des langues (à l'aide de dialogues, de documents authentiques, d'exercices plus vivants, plus créatifs), le problème est donc: comment faire une grammaire communicative? Il faut pour cela tenter de trouver des règles simples, opératoires, à partir d'un contexte et non d'une forme, et trouver une manière communicative, plus impliquante, davantage interactive, de les enseigner.

## ERREURS SPECIFIQUES ET RECURRENTES CHEZ L'APPRENANT JAPONAIS

Jean-Paul HONORE

Cet atelier avait pour but l'examen d'un corpus d'erreurs particulièrement fréquentes chez les étudiants japonais (spécificité), y compris au plus haut niveau (réurrence). Trois champs ont été évoqués, l'animateur se situant plutôt dans la perspective de l'enseignement à des spécialistes.

## I. DETERMINANTS

Fonctionnement du système LE/LES/UN/DES: il pourrait être intéressant d'orienter la réflexion des étudiants vers deux oppositions simplificatrices (dénombré / non dénombré; identifié / non identifié) en montrant que ces catégories ne se recouvrent pas (cas du dénombré non identifié) et que toute détermination (adjectif, relative, complément déterminatif) n'équivaut pas à une identification. Dans cette perspective, les participants ont pu réfléchir à des exemples d'erreurs révélant une appréciation incorrecte des degrés d'identification ou de dénombrement, ainsi qu'une méconnaissance des possibilités ouvertes par l'alternative DES/adjectifs indéfinis.

## II. PHONETIQUE

Le corpus étudié montre que les nombreuses difficultés qui apparaissent dans la perception et la production des voyelles labialisées se combinent avec celles, proprement grammaticales, qui ressortissent à l'emploi des articles. Elles produisent à l'audition (et, indirectement, à l'émission) de constantes confusions DE/DU/DES/LE/LES (favorisées de surcroît, sur le plan consonantique, par l'hésitation que conditionne, selon FREI, la liquide japonaise transcrite habituellement par L,R ou D). Plus largement, les exemples proposés, extraits d'une conférence dictée, suggèrent que, à partir d'un nombre très restreint de phonèmes mal identifiés, les étudiants de haut niveau ont tendance à mobiliser toutes leurs connaissances pour reconstruire, de façon plus ou moins conjecturale, un contexte qui rende acceptable le mot déformé, ce qui détermine des contresens disproportionnés. La question se pose de savoir par quels moyens on pourrait assurer à ces étudiants une formation en phonétique qui soit constante et suivie, plutôt que de s'en remettre à l'empirisme.

### III. ARGUMENTATION

Le découpage du discours en unités logiques articulées par des connecteurs nombreux et pertinents reste bien souvent une source de difficultés pour l'étudiant japonais de 3<sup>e</sup> cycle. Le professeur est amené à souligner l'omission des opérateurs logiques (ou leur remplacement par ET), mais il arrive aussi que, par hypercorrection, les étudiants suremployent certains opérateurs, ce qui brouille tout autant la cohérence du discours. Les erreurs les plus dommageables sont celles qui reposent sur la confusion de deux connecteurs (CAR et EN EFFET, par exemple) mais, plus fondamentalement, les contextes examinés semblent indiquer que la relation existant en français entre unité logique et unité phrastique n'est pas toujours assimilée.

## LE LECTEUR DE FRANÇAIS

Jean-Paul HONORE

Dans le cadre de cet atelier-débat, les participants ont échangé leurs points de vue et leurs conclusions à partir des remarques et des interrogations suivantes (extraites par l'animateur d'une série d'entretiens auprès de lecteurs, d'enseignants japonais et d'étudiants).

Entouré, sur son lieu de travail, de toute la sollicitude de ses collègues, conscient d'exercer ses fonctions dans le cadre d'une institution bien structurée, efficace et prestigieuse — l'Université japonaise — le lecteur de français (ou le professeur français de français) rencontre néanmoins, de temps en temps, quelques difficultés d'ordre technique. Ces difficultés s'expliquent tantôt par les différences existant entre les systèmes universitaires des deux pays (régime des inscriptions, organisation des cours, notation...), tantôt par des conceptions pédagogiques dissemblables, tantôt enfin par les nuances psychologiques existant parfois entre les équipes d'enseignants françaises et japonaises. En outre, l'organisation du travail varie beaucoup selon les établissements, certains professeurs se voyant attribuer une liberté presque totale tandis que d'autres travaillent dans le cadre de contraintes rigoureuses (objectifs, rythme, répartition des tâches...).

Dans bien des cas, les problèmes auxquels le lecteur de français se trouve confronté sont familiers aussi à ses collègues japonais (effectifs, impératifs liés au fonctionnement économique de certaines universités...). Mais ils peuvent prendre un tour plus spécifique: sur le plan linguistique, par exemple, il est clair qu'une connaissance au moins rudimentaire du japonais se révèle fort utile, y compris dans le cadre de l'activité pédagogique proprement dite (aussi pourrait-on peut-être songer à un enseignement de langue dispensé à ces professeurs, qui mettrait en relief celles des différences structurelles susceptibles de conditionner chez l'étudiant les erreurs les plus nombreuses). Il arrive aussi que le lecteur de français, surtout à son arrivée au Japon, éprouve des difficultés à se situer dans un projet pédagogique cohérent et propre à satisfaire toutes les demandes de ses interlocuteurs. Si son rôle est évident en ce qui concerne l'enseignement à des débutants, il n'en va pas toujours de même avec des étudiants plus avancés, pour lesquels il convient de trouver un équilibre difficile entre les exigences universitaires légitimes de l'établissement d'accueil (qualité du discours

scientifique) et une formation linguistique d'inspiration plus communicative destinée à corriger les faiblesses encore nombreuses — surtout à l'oral — de la plupart des étudiants, y compris au meilleur niveau. En effet, il n'est pas souhaitable d'entretenir chez certains d'entre eux la conviction qu'ils peuvent apprendre le français, pour ainsi dire, dans Greimas et Kristeva.

Les participants se sont également interrogés sur la meilleure utilisation possible, par l'université, des compétences du lecteur de français, sur le caractère spécifique de ce que celui-ci peut apporter, sur la plus ou moins grande liberté que son statut lui confère et sur les activités péri-universitaires qui peuvent lui incomber.

Certes, les difficultés évoquées concernent parfois la compatibilité de conceptions pédagogiques issues d'approches différentes. Mais il importe de ne pas négliger non plus l'aspect le plus pratique de cette question, certaines erreurs pouvant être liées à une mauvaise appréciation du fonctionnement de l'institution. A ce sujet, l'animateur de cet atelier se demande s'il ne serait pas possible, un jour, de réaliser collectivement une brochure destinée à favoriser une compréhension plus rapide et plus profonde, par le lecteur étranger en voie d'installation, des règles écrites et non écrites qui gouvernent son nouveau milieu professionnel.

## APPRENTISSAGE DE L'ARGUMENTATION

Koichi ISHINO

En général, l'argumentation se définit comme acte d'argumenter, c'est-à-dire acte de présenter un argument, de faire une inférence, de tirer une conclusion et/ou de persuader l'interlocuteur. Mais ici, nous limitons l'objectif à des instruments pour argumenter, autrement dit, à des (mots) argumentatifs.

En principe, tout mot (et toute expression) peut être argumentatif (argumentative) au moyen d'un accent d'insistance. Il est pourtant possible de trouver des mots proprement argumentatifs (sans accent spécial), et ceux-ci aideront bien les étudiants à développer leur idée et à persuader une autre personne.

Nous pourrions les classer en quelques groupes comme suit:

1. Expressions plus ou moins logiques: et, ou, ni; car, puisque, parce que, étant donné que,...; donc, ainsi, en conséquence,...; or; mais, pourtant, tout de même,...; etc.

2. Expressions moins logiques, plus émotives et situationnelles: même, en quelque sorte, ainsi, décidément, justement, d'ailleurs, presque, etc.

3. Expressions d'opinion: à mon avis, d'après moi,...; je pense, je trouve, il semble, il paraît,...; si je ne me trompe pas, sauf erreur de ma part,...; il est certain que, il est indéniable, il va de soi que,...; non seulement...mais aussi, si l'on ajoute encore, à plus forte raison,...; etc.

Comme cette liste (incomplète) contient des mots de valeur argumentative très variée, nous y trouvons aussi différentes difficultés d'apprentissage. Il faudra donc découvrir quelque méthode efficace pour informer les étudiants sur l'essentiel de leur usage.

Ainsi donc, pour enseigner les forces et les directions argumentatives différentes des expressions, nous proposons d'abord d'employer des descriptions schématiques (de même que la méthode verbo-tonale utilise des informations gestuelles pour indiquer des prononciations).  
Par ex.;

(1) simple juxtaposition: p1 → (p: phrase ou proposition)  
p2 →

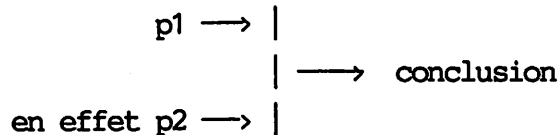
(2) addition p1 et p2 : p1→ et p2→



(3) opposition:  $p1 \rightarrow \leftarrow p2$  (avec un angle varié)

Dans cette schématisation, la direction de la flèche signifie métaphoriquement celle de la conclusion et la longueur la force argumentative. Ainsi « en effet » se décrit comme suit:

(4) « p1 en effet p2 » :



(Ici, « en effet » introduit une proposition p2 d'un niveau différent (cause, raison ou autre explication), qui renforce la conclusion tirée de la proposition p1.)

On voit bien la simplicité et la capacité explanatoire d'un tel schéma. Et cette schématisation semble avoir une efficacité au moins pour des expressions conjonctives (connecteurs) de la première classe mentionnée ci-dessus. Il est donc désirable d'appliquer cette description à d'autres connecteurs; ce qui permettra aux étudiants de comparer les significations de diverses expressions de façon visuelle.

Et ensuite, pour mieux faire comprendre et apprendre l'usage des argumentatifs, nous proposons de faire une liste de combinaisons possibles des argumentatifs relatifs, comme certes... mais, non pas... mais, il semble que... mais, or...donc, et de plus, non pas... mais en fait, il semble que... or...donc, puisque...il est indéniable que... d'ailleurs.. et ainsi de suite.

En complétant les blancs (...) entre les mots argumentatifs, les étudiants comprendront peu à peu l'usage de chaque mot et apprendront finalement, bien qu'imparfaitement, comment constituer un texte argumentatif ou une dissertation.

Quand nous pensons à la réalité de l'enseignement du français au Japon, nous sommes tentés de conclure que ce ne sera pas très facile de traiter de l'argumentation en classe, mais il est, tout de même, indéniable que ce genre de connaissances est tout à fait nécessaire non seulement pour parler et écrire mais également pour écouter et lire.

C'est pourquoi nous proposons, finalement, d'enseigner l'emploi des argumentatifs le plus tôt possible, même au niveau élémentaire. Et pour cela, il arrivera que nous fermions les yeux sur de petites erreurs grammaticales.

## PLACE ET ROLE DE L'EXERCICE ECRIT

Tamako KASHIOKA

L'exercice écrit permet aux étudiants de participer activement à la vie de la classe, même quand celle-ci est nombreuse.

A la place du thème classique, on peut proposer du travail créatif à l'écrit. Voici quelques-uns des exercices pratiqués par les participants à notre atelier.

- Après avoir lu quelques recettes de plats français simples, les étudiants rédigent la recette d'un plat japonais. Le choix d'un plat très connu facilite la concentration sur l'expression en français. (S.Koishi)
- Inspiré par plusieurs photos ou dessins illustrant un même thème, les étudiants rédigent en groupes un commentaire ou un dialogue. Une liste de mots est fournie préalablement si nécessaire. Cet exercice vise à donner rapidement du vocabulaire et des tournures, plusieurs formulations possibles d'une même situation et aussi à impliquer les étudiants. (E.Honoré)
- Les étudiants d'un niveau un peu plus élevé peuvent envisager des exercices plus complexes qui développent une compétence intégrale à la communication. Par exemple, on peut leur demander de rédiger une lettre en leur donnant des indications sur l'acte de parole (plainte, invitation etc.), la situation et les éléments à communiquer. Cet exercice éveille l'attention des étudiants sur la stratégie discursive. Et la possibilité d'appliquer les techniques acquises dans la vie réelle augmente l'intérêt des étudiants. (S.Koishi)

Il est à remarquer que ces exercices écrits, au lieu d'être isolés dans un cours de thème, s'enchaînent avec d'autres types de travaux (lecture, grammaire et conversation) pour constituer un ensemble organique d'entraînement à la communication en français.

Dans une classe de conditions moins favorables, d'autres aspects de l'écrit prennent de l'importance. Pour les étudiants faibles, l'écrit est une étape nécessaire et rassurante pour passer à l'oral, ou bien pour confirmer le résultat du travail fait oralement. Les exercices simples ou même mécaniques sont souvent utiles. Dans un groupe hétérogène, l'écrit offre à chaque étudiant la possibilité de travailler à son rythme. (S.Shigeyama)

Le rôle de l'écrit varie selon les conditions de la classe mais l'avantage majeur est commun: possibilité de communication individuelle entre l'étudiant et le professeur à travers la correction des copies.

COMMENT AIDER LES APPRENANTS A S'INVESTIR  
DANS LEUR PRATIQUE DU FRANÇAIS?

Un exemple: la caméra vidéo entre les mains des étudiants.

Georgette KAWAI

Par ce titre, j'entends ce que nous, enseignants, pouvons proposer aux apprenants, pour qu'ils utilisent leur énergie dans leur apprentissage du français. Nous connaissons déjà la limite de l'analyse des besoins des étudiants à l'université, et chacun vise pour ses classes le moyen d'enseigner le plus stimulant - thème de nombreux ateliers de ces Rencontres - .

Pour moi, le cadre de la classe de "conversation" est un peu trop étroit et je cherche à proposer aux étudiantes des activités qui débordent de ce cadre et leur donnent plaisir et satisfaction dans leur apprentissage du français.

C'est en pratiquant le jeu de rôles dès la 1ère année et surtout la réalisation d'une pièce de théâtre en 4ème année que je me suis rendue compte de quelle énergie sont capables des étudiantes dites timides, pour réaliser un spectacle.

En 2ème année, pendant les vacances d'été, je demande aux étudiantes de réaliser au magnétophone, et par petits groupes, une émission de radio de 5 à 10 mn présentant une région visitée pendant les vacances. (Ce travail est en relation avec l'Unité 3 de Sans Frontières 1 utilisée en cours.)

En 3ème année, j'utilise pour le travail de classe divers documents vidéo: -reportages, -interview, -films français... et après un premier semestre de travail je demande à des groupes d'étudiantes de réaliser une bande vidéo de 20 mn environ sur un thème de leur choix. Je travaille avec les groupes sur leur scénario en septembre. La vidéo doit être prête fin octobre. Les réalisations des étudiantes sont ensuite visionnées en cours et donnent lieu à des échanges entre les groupes.

Les sujets choisis par les étudiantes sont très variés et j'ai montré dans cet atelier un montage vidéo fait à partir de leur travail:

en 85:-Un cours de cuisine télévisé.

-Reportage sur Kyoto.

en 86:-Les 4 saisons au Japon.

-Les écoles de français du Kansai.

-Plaisir de la musique (Le groupe Aqua-Fresh à la Fête  
de l'Université)

Les participants à cet atelier ont eu la gentillesse de s'y intéresser et nous avons discuté sur le travail de groupe, le plaisir des étudiants à réaliser ce travail...

D'autres professeurs ont parlé d'expériences pour stimuler la pratique du français à travers une activité parallèle comme la cuisine par exemple.

Nous avons aussi parlé des conditions matérielles: toutes les universités ne sont pas aussi bien équipées que Konan Joshi daigaku en matériel vidéo, mais le magnétoscope et le caméscope (caméra vidéo) sont de plus en plus répandus et le matériel familial (ou de location) peut être utilisé.

Même si cette activité n'est pas toujours faisable dans le cadre de la classe, nous sommes tombés d'accord pour la proposer à un maximum d'apprenants intéressés - par exemple par l'intermédiaire des clubs de français des universités - et d'organiser un "Festival vidéo francophone" qui permettrait aux apprenants de différents établissements de se montrer leurs réalisations et pourquoi pas de leur décerner une "Palme d'or".

Nous vous en reparlerons très prochainement...

さよなら! さよなら! さよなら!

## FABRICATION DE MATERIEL VIDEO

Takashi KITAMURA

Hisashi IWANE

Cet atelier a eu pour but d'élaborer ensemble une méthode pour préparer un matériel vidéo. Les animateurs ont présenté deux documents vidéo.

Le premier document vidéo, montage d'extraits de film entrecoupés de séquences d'exercices, était un essai exemplaire de matériel vidéo pédagogique. Voici le contenu:

Titre: Exercices d'après "La cage aux folles"

Durée: 30 minutes

Composition:

1. Qu'est-ce qui se passe? Devinez!  
- 3 courtes scènes tirées d'un épisode (sans le son)
2. Laurent et Andréa déclarent...  
- Première séance de l'épisode
3. Répondez aux questions  
- 3 longues scènes
4. Laurent et Andréa déclarent...  
- Deuxième séance de l'épisode
5. Expressions et grammaire  
- 3 exercices sur l'identification des personnages du film  
et l'exercice sur l'identification des personnages variés
6. Laurent et Andréa déclarent...  
- Troisième séance de l'épisode
7. Au téléphone  
- 2 scènes (Avec plaisir / La Boom 2)

Le deuxième document, filmé au cours de la préparation du premier, a illustré l'aspect technique de la fabrication de matériel vidéo.

On a également discuté des problèmes qui peuvent surgir au moment de l'utilisation d'un matériel vidéo en classe.

## LA CHANSON DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS

Tadashi MATSUSHIMA

Comment peut-on utiliser la chanson française dans la classe? L'écoute d'une chanson pourra détendre l'ambiance de la classe: la chanson s'offre comme un divertissement. Mais ce n'est pas tout.

1) Chanter ou réciter une chanson sera un des meilleurs moyens d'améliorer la prononciation du français.

2) L'étude thématique et/ou historique de la chanson nous amènera aux strates les plus profondes de la culture populaire.

3) Quelques phrases d'une chanson nous donnent de bons exemples grammaticaux et stylistiques.

Mon exposé porte principalement sur le troisième point: utilisation des chansons comme outil de l'enseignement grammatical et stylistique. Il se divise en trois parties: aspects du verbe, construction de phrases et varia. Je me contenterai ici de donner quelques chansons-modèles de chaque cas grammatical/stylistique. Dans la classe, on pourra les présenter aux étudiants à titre d'illustrations.

## 1. Plusieurs aspects du verbe:

### 1.1. Impératif

Il y a des chansons dans lesquelles abondent des verbes à l'impératif: Au clair de la lune, Ne pleure pas Jeanette, Nous n'irons plus au bois, Parlez-moi d'amour(Jean Renoir).

### 1.2. Futur simple

Nous n'irons plus au bois, J'ai du bon tabac, Le temps des cerises (Clément/Renard).

### 1.3. Verbes pronominaux

Malbourough s'en va-t-en guerre, Chanson d'automne(Prévert).

### 1.4. Verbes impersonnels

Il pleut bergère, Il est né le divin enfant.

### 1.5. Imparfait vs passé simple

On pourra faire la comparaison de l'imparfait et du passé simple en écoutant: Il était un petit navire, Dans l'eau de la claire fontaine(Brassens)

### 1.6. Conditionnel

L'hymne à l'amour(Piaf, "J'irais jusqu'au bout du monde si tu me le demandais")

Si elle entendait ça(Moustaki)

### 1.7. Subjonctif

Le pont Mirabeau(Apollinaire), Les feuilles mortes(Prévert)

Parlez-moi d'amour("Pourvu que toujours vous répétiez ces mots suprêmes : Je vous aime")

## 2. Construction de phrases

### 2.1. Mise en relief avec c'est ... qui et c'est ... que

La mère Michèle, Il était une fois une marchande de foie.

### 2.2. Interrogation

Qu'est-ce qui passe ici si tard?, Ah, vous dirai-je maman?

### 2.3. Exclamation

Auprès de ma blonde("qu'il fait bon dormir"), Mon père m'a donné un mari("Mon Dieu quel homme, qu'il est petit!")

### 2.4. Restriction

Plaisir d'amour ne dure qu'un moment...

### 2.5. Pronoms relatifs

Les passantes(Brassens), Voici la Saint-Jean("la grande journée où les amoureux vont...")

## 3. Varia

### 3.1. Chiffres(comptines)

Un, deux, trois, je m'en vais au bois...

### 3.2. Jours de la semaine

Vive la rose, Dimanche matin, Madame Mado m'a dit(Lapointe)

### 3.3. Parties du corps humain

Savez-vous planter les choux?, Alouette, gentille alouette.

### 3.4. Proverbes

L'auberge rouge(Brigitte Fontaine)

### 3.5. Canon

Frère Jacques, Dans la forêt lointaine.

### 3.6. Effet du non-sens

Le bon roi Dagobert, L'orque de Barbarie(Prévert), La pêche à la baleine(Prévert), C'est normal(Fontaine)

Les chansons dont l'auteur n'est pas mentionné ici sont des chansons folkloriques ou des comptines.



Enseigner à un groupe nombreux est toujours un handicap et il n'y a pas de pédagogie optimale en pareil cas.

La démarche la plus heureuse consiste donc à prendre en compte ce handicap et à viser les objectifs qui restent possibles dans le cadre d'une pédagogie positive.

En fait le handicap "grand groupe" n'existe guère isolément. Il est toujours lié à d'autres facteurs négatifs qui l'accompagnent ou découlent de lui.

- le manque de motivation d'apprenants découragés
- le cours magistral induit par la difficulté d'organiser des interactions
- un enseignement qui se confine à l'écrit et particulièrement à la compréhension écrite.

La brièveté de l'apprentissage est, au Japon, un facteur qui aggrave les précédents.

Le professeur se trouve ainsi enfermé dans un cercle vicieux: le grand groupe conduit au cours magistral consacré à la compréhension de l'écrit; cette pédagogie génère l'ennui de l'apprenant et l'isolement du professeur qui se réfugie plus encore dans son savoir et donc dans le cours magistral...

Le résultat pour l'apprenant est un apprentissage passif, partiel, ne débouchant ni sur une compétence ni sur un plaisir.

Plutôt que d'imaginer une méthodologie cohérente, efficace et peut-être chimérique, il semble intéressant d'examiner quels moyens méthodologiques permettent, même à l'intérieur d'un grand groupe, d'atteindre les objectifs suivants qui sont de nature à rompre le cercle vicieux décrit précédemment:

- activités de production (écrite et orale)
- activités de compréhension orale
- interactions (qui rompent le schéma du cours magistral: Maître qui sait / groupe qui reçoit un savoir) pour instaurer une relation entre individus qui cherchent à pratiquer un savoir-faire
- passage fréquent du savoir au savoir-faire, à l'utilisation la plus spontanée possible de l'acquisition théorique.

Pour pallier, ne serait-ce que temporairement, les handicaps conjugués du grand groupe et du faible temps d'apprentissage on peut:

- organiser le travail en sous-groupes dont les travaux seront communiqués par des rapporteurs
- pratiquer une interrogation individuelle qui, bien que très partielle, entretient l'idée que tous sont susceptibles d'être interrogés
- proposer du travail personnel hors cours (auto-correctif ou corrigé oralement en classe) voire diriger un auto-apprentissage hors cours des plus motivés.

D'une façon générale tout ce qui aide l'apprenant à considérer qu'on attend de lui l'utilisation du savoir communiqué (propositions d'interactions) tout ce qui brise le rapport professeur qui parle / groupe qui écoute est positif.

Puisque la dimension du groupe réduit les chances de chacun d'extérioriser sa production, il convient de créer en chacun l'habitude d'exprimer pour lui-même (ou pour les interlocuteurs d'un sous-groupe) ce qu'il peut être amené à exprimer pour tous.

La vidéo est à un point de popularité qui la rend inévitable en pédagogie.

Elle n'est cependant pas une panacée pédagogique. Elle reste un support de l'enseignement, générateur de séductions comme de contraintes.

Elle peut être le moyen d'activités pédagogiques diverses (méthodes, documents authentiques, élaborations de documents, etc...).

### I Méthodes vidéo: ("Entrée libre" - Clé International, "Avec plaisir" - Hachette)

On constate que le support vidéo n'induit pas une méthodologie spécifique et que le professeur peut se référer avec plus ou moins de bonheur à une méthodologie de type SGAV ou à une méthodologie de type "document authentique".

L'agrément du support vidéo ne doit tromper ni le professeur ni l'apprenant: l'option méthodologique choisie doit être explicite pour tous deux.

Le document vidéo de ces deux méthodes témoigne du reste de conceptions assez différentes: le contenu semble plus linguistique dans "Entrée libre" et plus communicatif dans "Avec plaisir".

### II Exploitation de publicités télévisées: (A. DISSON: Hachette-publicités télévisées).

Un document bref chargé des messages de la langue de l'image, de la musique, riche de procédés rhétoriques, appelle de nombreuses élucidations de fond et de forme.

C'est un document idéal pour engendrer des commentaires spontanés, des interventions argumentatives.

Sa brièveté et sa polysémie permettent d'en donner aisément plusieurs projections comme support de tâches différentes.

### III Exploitation de séquences d'un film non didactique: (KITAMURA: "La Cage aux Folles").

Une séquence de film non didactique peut être utilisée comme un document authentique à des fins très diverses.

- déclencheur de parole

- amorce de productions écrites
- compréhension orale etc...

La possibilité de couper le son, d'isoler un passage, d'interrompre la projection constituent autant de contraintes qui provoquent la créativité, c'est-à-dire un besoin d'expression spontanée.

#### IV Tournage d'un document vidéo par les apprenants: (C. AVRIL)

Concevoir et tourner un document vidéo en utilisant pour toutes les tâches (concepteurs-techniciens-acteurs) des apprenants, c'est leur faire faire quelque chose avec le français.

La qualité du produit fini est, bien entendu, moins importante que tout le travail investi dans la tâche.

Ce genre de travail est à rapprocher des "simulations globales" (cf. "Immeuble" - Hachette).

N.B. un réseau de "vidéo-correspondance" existe qui permet d'échanger des productions d'apprenants de français du monde entier. (RVC, BELC, 9 rue Lhomond, 75005 PARIS).

COMMENT ENSEIGNER LA LECTURE A HAUTE VOIX  
— Procédé pour évaluer le travail de l'élève —

Keisuke NAKAMURA

Pour effectuer un travail pédagogique, le professeur et les étudiants doivent bien saisir comment ce travail va se dérouler, et en même temps, pourquoi il est nécessaire à l'apprentissage. Et avant de l'aborder il vaut mieux montrer aussi l'objectif. Celui-ci est, dans une de mes classe, de savoir lire lentement mais clairement; par exemple, une petite annonce qu'un jour on demanderait de lire devant un public francophone.

Pour évaluer le niveau atteint dans la lecture à haute voix:

1. Faire enregistrer un petit passage du texte sur une cassette.
2. Ecouter chaque cassette sans regarder le texte, et signaler les points problématiques sur la copie du texte préparée pour les élèves.
3. Rendre la cassette avec la copie corrigée et faire deux sortes de remarques: remarques personnalisées et remarques générales. Pour cela il faut déterminer préalablement les signes utilisés pour corriger.

Quelques conseils:

1. Ne soyez pas minutieux: ce qui est essentiel, c'est de juger si la lecture est compréhensible ou pas.
2. Soyez sensible au progrès: il est conseillé de faire cet exercice au moins deux fois, plus souvent si la situation vous le permet.
3. Essayez de former votre propre critère, qui changera selon vos expériences.

Nous avons fini en écoutant des cassettes de différents niveaux, et en échangeant des impressions pour aboutir à une appréciation commune.

A propos des problèmes théoriques et d'autres problèmes pratiques, voir nos trois articles concernant ce sujet.

Keisuke NAKAMURA: les Problèmes de phonétique dans l'enseignement du français (1) Comment enseigner à lire et à prononcer, Bulletin de la Faculté des Lettres de l'Université d'Otomon, 1984, N° 18, p.261-p.275.

dito : les Aspects de la lecture orale, Bulletin de la Faculté des Lettres de l'Université d'Otomon, 1985, N° 19, p.141-

p.155.

dito :. les Problèmes de phonétique dans l'enseignement du français (2) Le rôle et la portée de la lecture orale,  
Bulletin de la Faculté des Lettres de l'Université  
d'Otemon, 1986, N<sup>o</sup> 20, p.211-p.223.

NB: Ces trois articles sont rédigés en japonais.

METHODE LE FRANÇAIS '87

Yusuke SOGA

A l'appréciation des participants a été soumise l'édition 87 de la méthode le Français, légèrement remaniée d'après les résultats de l'utilisation en classe de la 1<sup>ère</sup> version 86. Cette méthode a été élaborée par une équipe de six professeurs-chercheurs dans le cadre d'une recherche pédagogique visant à proposer un programme d'enseignement par l'approche communicative pour la classe de français 2<sup>ème</sup> langue étrangère.

Convaincus que l'Université doit cesser de traiter les étudiants uniquement en consommateurs littéraires et désormais dispenser un enseignement qui leur permette d'acquérir une compétence générale minimale de communication en français, les auteurs de la méthode proposent un cours destiné à se substituer à l'actuel "cours de lecture".

Le profil de la classe que suppose le Français '87 est le suivant:

- Le cours annuel compte 23 séances de 90 minutes (durée effective du travail = 80 min.).
- Les étudiants sont de 50 à 60. Ils suivent parallèlement un "cours de grammaire".

La méthode a pour support matériel ce qui suit:

- L'étudiant détient une livre (150 p.) et, pour travailler à la maison, une cassette (60 min.).
- Le professeur dispose d'un guide d'utilisation (60 p.) et d'une cassette (90 min.) pour conduire la classe.

Elle est conçue de manière à ce que les étudiants développent l'ensemble des 4 aptitudes (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite) en pratiquant entre eux la communication en français. Pour ce faire, et pour qu'ils puissent participer activement et spontanément aux différentes activités communicatives prévues, le professeur doit se comporter en animateur plutôt qu'en "maître".

Les participants – dont certains avaient utilisé l'édition précédente ou allaient essayer la nouvelle version – ont bien voulu faire des remarques tant sur l'enseignement du français par l'approche communicative en général que sur la pertinence de la conduite de classe et du support proposés. Les précieuses observations ainsi recueillies seront prises en considération dans la préparation du Français '88.

POUR UNE NOUVELLE CONCEPTION  
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Yusuke SOGA

Atelier spontané, celui-ci a voulu être un lieu d'échange de vues et d'expériences personnelles en matière d'enseignement de la grammaire pour ensuite débattre la question suivante: faut-il envisager des réformes donnant à "la grammaire de production" ou "d'encodage" la place qui lui est due dans l'enseignement du français? Les participants ont donc été invités à présenter la manière dont ils enseignent le code du français aux étudiants de 1<sup>ère</sup> année et à faire des remarques sur les principes d'un enseignement nouveau très rapidement esquissés par l'animateur. Cet enseignement, bien entendu, est à situer dans celui de la communication en français et à concevoir en tenant compte des réflexions et des acquis de la linguistique.



## POUR CONCLURE

Georgette KAWAI

Le 30 Mars, à Sanda, s'achevaient par un vin d'honneur et dans la bonne humeur générale, les 1ères RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAI.

Les organisateurs se sont retrouvés le 27 avril, afin de dresser un bilan de ces deux journées, à l'aide des réponses au sondage. Ne soyons pas trop modestes et réjouissons-nous des réactions favorables et chaleureuses des participants qui ont répondu à l'unanimité "oui" aux questions "Accepteriez-vous de participer à de nouvelles Rencontres?" et "Accepteriez-vous de participer à l'organisation?" Ne minimisons pas les critiques qui portent sur:

-La densité du programme. Beaucoup ont regretté l'absence de pauses qui auraient permis, entre les ateliers, des discussions ou des contacts plus détendus.

-Le manque d'informations préalables plus précises sur chaque atelier qui auraient permis un choix plus judicieux et une participation plus active.

-La durée des ateliers qui n'était pas toujours en proportion des informations que l'animateur voulait faire passer, ce qui a pu donner à certains ateliers un caractère didactique obligeant certains participants à rappeler la vocation de dialogue et d'échange d'égal à égal qui doit rester celle des Rencontres.

-A été critiqué également, le caractère encore théorique et partiel de réponses apportées dans certains cas, à des questions spécifiques, concrètes et urgentes.

-Les précautions annoncées en ce qui concerne la communication dans les deux langues ont été inégalement respectées sans que des critiques soient nettement formulées.

Enfin, si le confort et plus particulièrement l'alimentation médiocre de l'établissement ont été abondamment critiqués, la modicité des frais de participation et surtout la collation du samedi soir et son animation impromptue ont été largement appréciées.

Ont été loués également:

-La grande variété des thèmes - liée au regret de ne pas pouvoir assister à plus d'ateliers - .

-La formule "ateliers" regroupants 10 à 12 personnes, qui permet des échanges nombreux et vivants.

Enfin, l'organisation a été appréciée et l'ambiance générale de ces Rencontres a été jugée très bonne.

Il était presque inutile de se demander si ces 1ères Rencontres d'enseignants japonais et français de différents établissements, dans un climat de travail et d'amitié, devaient avoir une suite.

Il y aura donc les RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAI 88 auxquelles nous souhaitons encore plus de succès!

## 結論にかえて

天羽 均

1986年秋の学会関西支部会総会での J.-P.オノレ氏のフランス語教育に関する提案は、同支部会の全面的協力と、呼び掛けに応じた有志の周到な準備をへて、「フランス語教育研究会」RENCONTRES PÉDAGOGIQUES DU KANSAI として1987年 3月29,30 日両日、兵庫県三田の関西大学セミナーハウスで行われた。参加者は計42名（宿泊者38名）であった。

RENCONTRESを組織するにあたって確認された原則は、以下のようなものであった。講師—受講者を想定したいわゆるスタージュではなく、参加者がそれぞれに日本におけるフランス語教育の現場に携わるものとして、対等な問題提起者であり、発言者であること。そのためにあらゆる発言の場で日本語、フランス語の2カ国語使用の保証。小人数グループ（10～12人）によるアトリエ方式。東京から参加する Moussarie氏を含めすべての参加者による費用の平等な分担。これらひとつひとつの項目はその都度検討と確認をへて積み上げられたものであった。

アトリエは、予定されたテーマおよび参加者の希望するテーマについての予備調査にもとづいて Ateliers-débatsと Ateliers de travailが設定され、さらに集会第1日め終了後のアンケートによりあらたなアトリエを第2日めに設定し、あるいは繰り返すための時間枠も設けられるなど、周到かつ柔軟なスケジュールが組まれ、30日15時30分には予定どおりすべて終了した。引き続き行われた総括集会では、2日間のややハードなスケジュールに快い疲労感を覚えた参加者によって「20年後、最初の RENCONTRES の参加者であったことを誇る特権」が語られるなど、今回の試みがほぼ所期の目的を達したことが確認されるとともに、今後も是非継続したいという希望が強く出された。

ここではこの総括集会および終了後の参加者のアンケートにもとづく反省会でとりあげられた今回の RENCONTRES の若干の問題点をあげて結論にかえたい。

- アトリエの設定についての先に述べたスケジュール上の周到な準備にもかかわらず、希望するアトリエに参加出来なかったという不満が一番つよかった。アトリエの担当者とくに複数のアトリエを担当したものは、他のアトリエに参加する機会が著しく制限される結果となった。これらの問題に対してはプログラムの調整とくに過密スケジュールの解消と、アトリエによっては画一的な人数制限の緩和が望まれる。
- 同じプログラム運営上の問題として、時間どうりに消化されるアトリエからアトリエへの移動に追われ、用意された資料（図書、教材、ビデオ資料等）をゆっくり検討し、互いに情報を交換する十分な時間や、レクリエーションの時間がとれなかったことが指摘された。
- アトリエでの問題としては、1時間ないし1時間半の枠では盛り上がった討議を中断せざるをえないなど必ずしも時間配分が適切ではなかったという指摘が少なくなかった。これはたんに時間配分だけの問題ではなく、取り上げるテーマについて参加者が予めそれぞれに検討資料を持ちより、限られた時間を有効に生かせるよう事前の配慮が必要となろう。
- このことはアトリエを問題提起者の一方的な報告、資料の紹介に終わらせないためにも必要であろう。

• 逆に問題によっては参加者の要望に応える「講師」の参加も柔軟に考えても良いのではないか。

以上は今回の充実したスケジュールをさらに有効に生かすため今後考えるべき課題であるが、参加者の最大の不満は、当初から予想されたことではあったが、滞在中の食事に集中した。逆に「食料補給班」によって用意された *soirée* はきわめて好評であったことを特筆しておかねばなるまい。

今回の研究集会が初めての試みであるにもかかわらず、予想以上の成功をおさめられたのは、積極的に後援された学会関西支部、さらに財政的援助を与えられた A P E F (フランス語教育振興協会)、関西学院大学、甲南女子大学等関係諸機関のご好意によるものであることを記して深く感謝する。

さいごに、この試みの成功が、これを提起され、有志による委員会の組織、参加の呼びかけ、プログラムの詳細にわたり細心の準備に率先して当たられたジャン-ポール オノレ氏の友情に満ちた笑顔に負う所いかばかりであったかを参加者全員に代わって記しておきたい。

会計報告 1987年11月1日  
Compte financier du 1<sup>er</sup> novembre 1987

収入Revenu

|   |           |
|---|-----------|
| 補助金Subvention (フランス大使館Ambassade de France )       | ¥ 30,000  |
| 補助金Subvention (関西支部Association des profs. de fr.) | 20,000    |
| 補助金Subvention (A. P. E. F. )                      | 30,000    |
| 補助金Subvention (関西学院大学Univ. Kwan-Gaku )            | 30,000    |
| 補助金Subvention (甲南女子大学Univ. Konan-Joshi )          | 30,000    |
| 参加費Frais de participation 9,000x38                | 342,000   |
| 8,000x1   | 8,000     |
| 4,000x3   | 12,000    |
| 計Total  | ¥ 502,000 |

支出Dépense

|                                 |           |
|---------------------------------|-----------|
| セミナーハウスFrais de séjour + Salles | ¥ 300,500 |
| 会議費Salle de réunion             | 19,675    |
| 切手・郵送料Courrier                  | 4,500     |
| 夜食・飲み物"Casse-croûte"            | 59,817    |
| コピー代Photocopies                 | 4,000     |
| 会誌発行Publication du Bulletin     | 102,000   |
| 計Total                          | ¥ 490,492 |

残金Reste . . . . . (¥502,000 - ¥490,492 =) ¥ 11,508

---

