

フランス語教育研究会

# RENCONTRES

2

BULLETIN DES DEUXIÈMES

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES DU KANSAÏ

17-18 mars 1988 / Maïko

## INTRODUCTION

Chers collègues et amis,

Au nom du comité d'organisation, je vous remercie de votre présence à ces deuxièmes Rencontres Pédagogiques du Kansai. A l'intention de ceux d'entre vous qui y participent pour la première fois, je résumerai les principes qui, comme l'année dernière, ont inspiré cette réunion: ni stage ni colloque, nos Rencontres fonctionnent par ateliers qui réunissent des praticiens de l'enseignement du français autour de thèmes concrets. Comme l'année dernière, l'effectif de ces ateliers est limité (12 personnes) afin d'y favoriser la prise de parole et les échanges. Le second jour, 4 ateliers libres seront consacrés soit à des thèmes non programmés, soit à la répétition, sur demande, de certains ateliers du jeudi.

Comme en 1987, ces Rencontres sont le résultat d'un travail collectif auquel ont participé des professeurs appartenant à des universités très diverses ainsi qu'à différentes écoles de langue (Centre Franco-Japonais d'Osaka, Liaison France-Japon). Ce travail a bénéficié de l'appui de plusieurs organismes japonais: Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français, Société de Langue et Littérature Françaises, Universités d'Ashiya, Konan Joshi et Kwansei Gakuin, Sociétés Franco-Japonaises d'Osaka et de Kobé. Au nom du Service Culturel de l'Ambassade de France, je remercie ces Sociétés et ces Universités de leur soutien actif. Je remercie également tous ceux qui, dans le cadre du comité d'organisation et malgré les charges qu'ils avaient par ailleurs, ont amicalement consacré tant d'heures à la préparation de ces deuxièmes Rencontres, marquant ainsi leur volonté de faire progresser la réflexion pédagogique dans notre domaine commun et, ce faisant, de mieux faire connaître la langue de la France et sa civilisation.

J.P.HONORE

Attaché Linguistique (Kansai)

B.A.L. Ambassade de France

NOTE: La brochure RENCONTRES 2 fera suite en novembre aux Rencontres Pédagogiques de mars. Des raisons financières, entre autres, nous obligent à nous en tenir à un recueil de notes ou de résumés parfois très brefs des ateliers présentés en mars. Cette brochure n'a donc d'autre objectif que de mieux faire connaître notre travail et d'inviter le plus grand nombre de collègues à nous rejoindre en 1989.

## RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ 1988

## COMPOSITION DU COMITE DE SOUTIEN ET D'ORGANISATION

T. ABE	Professeur à l'Université Kogeiseni et à l'Institut Franco-Japonais du Kansai
S. AKAGI	Professeur à l'Université d'Osaka
H. AMO	Professeur à l'Université Préfectorale d'Osaka et au Centre Franco-Japonais d'Osaka
L. AOYAGI	Chargée de cours à l'Université Kwanseï Gakuin
R. CELETTE	Attaché Culturel à l'Ambassade de France, Directeur de l'Alliance Française d'Osaka
D. CHICHE	Directeur Adjoint de l'Institut Franco-Japonais du Kansai
A. DISSON	Professeur à l'Université d'Osaka
T. FUJITA	Chargé de cours à l'Université Kwanseï Gakuin Professeur à Liaison France-Japon, Osaka
G. HARAGUCHI	Chargée de cours à l'Université de Jeunes Filles Konan Professeur au Centre Franco-Japonais d'Osaka
T. HASEGAWA	Professeur à l'Université Kaïsei
S. HAYASHIDA	Chargée de cours à l'Université Kwanseï Gakuin
S. HIRATA	Professeur à l'Université du Kansai
J.P. HONORE	Attaché Linguistique à l'Ambassade de France (Kyoto)
T. IKAWA	Professeur à l'Université d'Ashiya
K. ISHINO	Professeur à l'Université Eïchi
H. IWANE	Professeur à l'Université d'Osaka
T. KASHIOKA	Professeur à l'Université de Jeunes Filles Konan
Y. KASUYA	Assistant à l'Université d'Osaka
G. KAWAI	Professeur à l'Université de Jeunes Filles Konan et au Centre Franco-Japonais d'Osaka
T. KAWAKUBO	Professeur à l'Université Osaka Kyoïku
T. KITAMURA	Professeur à l'Université d'Osaka
S. KOÏDE	Professeur au Lycée Ichijo Koko (Nara)
S. KOÏSHI	Professeur à l'Université Dokkyo
T. MATSUSHIMA	Professeur à l'Université de Kyoto
T. MICHIMUNE	Professeur à l'Université Municipale d'Osaka

Y. MIKI            Professeur à l'Université de la Marine Marchande (Kobé)

T. MIYAUCHI      Chargé de cours à l'Université Kwanseï Gakuin  
 Professeur au Centre Franco-Japonais d'Osaka

H. MORIMOTO     Professeur à l'Université Municipale d'Osaka

J. MOUSSARIE    Attaché Linguistique à l'Ambassade de France

K. NAKAMURA     Professeur à l'Université Otemon  
 et au Centre Franco-Japonais d'Osaka

M. NISHIMORI    Chargé de cours à l'Université Kwanseï Gakuin

Y. OHASHI        Professeur à l'Université de Kyoto

Y. OTAKA         Professeur à l'Université d'Osaka

Y. SOGA          Professeur à l'Université Kwanseï Gakuin

S. SUZUKI        Professeur à l'Université de Kyoto

T. TANABE        Professeur à l'Université Municipale d'Osaka

L. VERNOTTE      Directrice de Liaison France-Japon  
 Chargée de cours aux Universités d'Osaka et de Nagoya

S. YAMAMOTO     Chargé de cours à l'Université de Jeunes Filles Teikoku

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 :

Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français  
 Université d'Ashiya  
 Université de Jeunes Filles Konan  
 Université Kwanseï Gakuin  
 Service Culturel de l'Ambassade de France (Bureau d'Action Linguistique)  
 Société de Langue et Littérature Françaises (section du Kansai)  
 Société Franco-Japonaise d'Osaka  
 Société Franco-Japonaise de Kobé  
 Institut Franco-Japonais du Kansai

## EMPLOI DU TEMPS DU JEUDI 17 MARS

	salle I	salle II	salle III	salle IV
10	réunion	réunion	réunion	réunion
10.30	La division grammaire/lecture K.NAKAMURA/T.KAWAKUBO		Production écrit/oral (méthode vidéo) I JP.HONRE	La chanson en classe de français T.MAISUSHIMA
12	déjeuner	déjeuner	déjeuner	déjeuner
13.30	Production de matériel vidéo T.KITAMURA/H.IWANE	Approche communicative de la grammaire A.DISSON	Apprentissage du français écrit D.CHICHE	Utilisation du laboratoire de langue G.HARAGUCHI/G.KAWAI T.HASEGAWA
15	pause	pause	pause	pause
15.30	Enquête auprès de 6 universités T.IKAWA	Manuels de grammaire publiés au Japon S.KOISHI	Apprentissage de l'argumentation K.ISHINO	Documents authentiques sonores J.MOUSSARIE
17				

## EMPLOI DU TEMPS DU VENDREDI 18 MARS

	salle I	salle II	salle III	salle IV
9	Atelier répété	Atelier répété	Atelier répété	Atelier répété
10.30	pause	pause	pause	pause
11	Création d'activités pédagogiques G.KAWAÏ/JP.HONORE	Jeux et créativité A.DISSON	Plan de cours K.NAKAMURA/D.CHICHE	Importance de la prosodie M.NISHIMORI
12.30	déjeuner	déjeuner	déjeuner	déjeuner
14	Production écrite/orale (méthode vidéo) II JP.HONORE	Approche communicative de la grammaire A.DISSON	Un paysage de la grammaire française T.ABE	Autour d'une unité didactique L.VERNOTTE
15.30	pause	pause	pause	pause
16	bilan	bilan	bilan	bilan
17	clôture	clôture	clôture	clôture

RECHERCHES POUR LA CRÉATION  
D'ACTIVITÉS PÉDAGOGIQUES DANS LE KANSAÏ

Georgette KAWAÏ

Jean-Paul HONORE

Cet atelier se donnait pour but de prévoir ce que pourraient être la suite, le développement ou le complément des différentes activités pédagogiques qui existent à présent dans le Kansai. Pour ce faire, les animateurs ont proposé aux participants de réfléchir sur plusieurs thèmes, dont on trouvera ci-dessous une présentation sommaire.

1. Journées "vidéos pédagogiques"

Journées annuelles (?) de présentation de films vidéo réalisés par des étudiants dans le cadre de leur apprentissage du français, ou réalisés à des fins didactiques par des professeurs. Cette présentation pourrait prendre la forme d'un concours, doté par des organismes japonais et/ou français. Lieu d'accueil: universités locales.

2. Concours de vidéo-clips:

Variante du projet 1, cette proposition s'adresse à toute personne pratiquant la vidéo. On espère la réalisation de clips comportant une mention amicale de la France ou de tel aspect de la culture française. Ces productions seraient elles aussi présentées dans le cadre d'un concours doté (sponsoring, subventions).

3. Autres concours:

Le succès rencontré par différents concours invite à en créer de nouveaux, soit sur des objectifs classiques rénovés (par exemple une nouvelle version des traditionnels concours d'éloquence, basée sur une approche plus spontanée de la langue), soit sur des objectifs inédits, du moins localement: photographie, textes en français ou en japonais, affiches, dessins, bandes sonores, etc... Dotation par sponsoring et/ou subventions.

4. Stage linguistique:

Ce projet s'adresse à ceux de nos collègues qui, ne pouvant se rendre en France à court terme, sont d'autant plus soucieux d'entretenir leur compétence linguistique. Il s'agirait de privilégier la dimension communicative de la langue, à l'écrit comme à l'oral, dans une perspective non académique. Organisation franco-japonaise, encadrement entièrement français. Stage autofinancé, animateurs rétribués. Participation des universités et des écoles de langues du Kansai.

##### 5. Stage pédagogique long:

Sur un rythme hebdomadaire ou bimensuel, on propose aux enseignants japonais et français une formation pédagogique étalée sur plusieurs mois. Chaque séance aborde un thème nouveau. Encadrement franco-japonais, animateurs rétribués. Stage autofinancé. Accueil dans des universités et des écoles de langue locales.

##### 6. Formation technique à l'audiovisuel:

Objectif: familiariser les participants avec des manipulations matérielles susceptibles d'élargir le champ de leurs compétences, voire de générer de nouvelles techniques de classe. Stage long ou intensif/court sur une série de thèmes techniques différents: rétroprojecteur, magnétophone, magnétoscope, mixage, laboratoire de langue, prise de vue, montage vidéo, montage photographique, traitement de texte, ordinateur personnel, optimisation du matériel "dormant", etc... Travaux pratiques orientés vers la production concrète de matériel. Stage accueilli par des universités locales. Encadrement: professionnels ou amateurs très avertis. Financement par cotisations et sponsoring.

##### 7. Rencontres francophones:

Cette initiative de l'Université KWANSEI GAKUIN (Y. SOGA et T. NAKAMURA), appuyée par le B.A.L. de Kyoto, a pour but de provoquer la rencontre, chaque année, pendant un week-end, d'étudiants japonais et de ressortissants de différents pays francophones. Excursions guidées en français, soirée amicale (jeux, chants, activités japonaises traditionnelles). Autofinancement. Trois universités sont actuellement concernées (KWANSEI GAKUIN, KONAN JOSHIDAÏ, KYODAÏ). A partir de cette expérience, d'autres universités pourraient créer leurs propres rencontres.

##### 8. Banques d'informations:

Regroupement d'informations permettant une meilleure appréciation des techniques d'enseignement et des services.

Exemple 1: en collaboration avec les différentes écoles de langue, conception d'un sondage destiné à étudier les motivations des étudiants de français, afin de mieux y répondre s'il y a lieu.

Exemple 2: conception d'un sondage destiné aux écoles et aux départements de français des universités, qui permette une connaissance plus exacte de l'évolution des effectifs.

Exemple 3: rédaction d'un document évaluatif, fondé sur des informations précises, recoupées, constamment réactualisées, qui permette aux enseignants et à leurs élèves de choisir en France les meilleurs stages



de formation.

Exemple 4: repérage et classement par objectifs de documents authentiques, exercices pratiques, matériaux connus ou inédits remarquables par leur efficacité. Téléthèque, etc...

Lieu de concentration de ces informations: une université ou une école.

Chacun de ces projets a donné lieu à une discussion et à de nouvelles suggestions. Certains regroupements ont été proposés. Les projets 4 et 5 ayant suscité un intérêt marqué, ils feront l'objet d'exposés au cours de la réunion de la Société de Langue et Littérature Françaises (branche du Kansai) qui se tiendra à l'Université d'Osaka, le 19 novembre 1988.

Tout professeur souhaitant travailler sur l'un des thèmes ci-dessus peut s'adresser aux animateurs de cet atelier par l'intermédiaire des départements de français de l'Université de KYOTO (J.P.HONORE) ou de KONAN JOSHI (G.KAWAI).

## PROPOSITIONS POUR METTRE FIN A LA DIVISION TRADITIONNELLE

## GRAMMAIRE / LECTURE

Teruoki KAWAKUBO

Keisuke NAKAMURA

Bien que les circonstances aient largement changé, le système grammaire/lecture subsiste obstinément en milieu universitaire. Dès lors, deux questions nous intéressent: premièrement, pourquoi ce système est-il aussi résistant? Deuxièmement, par quels moyens peut-on mettre fin à cette division qui ne convient plus ni au besoin des étudiants, ni à ce que la société attend de ce type d'enseignement? Nous nous contenterons ici de présenter quelques expériences concernant le second point (ces expériences ont été rapportées par deux animateurs: K. NAKAMURA, animateur présent, et T. KAWAKUBO qui, quoique absent à l'atelier, a transmis des renseignements nécessaires pour ce sujet).

## I Le cas de l'Université d'Osaka Kyoïku (T. KAWAKUBO)

Le cadre rigide qui sépare les deux classes dont il s'agit devrait être supprimé pour établir un système d'enseignement plus adapté. Ce qui est mis en question, ce n'est pas la grammaire elle-même, mais la méthode traditionnelle de la traiter dans la classe: exposer les règles toutes nues, les expliquer en japonais et les faire mémoriser sans contexte situationnel. Il serait plus naturel de faire, au contraire, retrouver et comprendre dans des dialogues quotidiens la structure et les règles du français élémentaire. Personnellement, j'ai choisi des dialogues adéquats dans les méthodes françaises pour les faire répéter et étudier, et de temps en temps en faire extraire les règles sans souci de la progression grammaticale.

Dans le cadre de notre université, nous avons aboli le système dualiste grammaire/lecture il y a deux ans. Cela ne veut pas dire que nous avons élaboré ou adopté un nouveau système, mais que nous avons choisi de confier à chaque professeur les décisions qui concernent le contenu de son enseignement. A propos de la progression grammaticale, nous sommes simplement arrivés à un accord sur le point suivant: au lieu d'aller en un an jusqu'au bout du programme habituel, c'est à dire au lieu d'enseigner au galop jusqu'au subjonctif, essayer de faire constater le minimum d'éléments grammaticaux nécessaires à la communication de la vie quotidienne. Il ne faut pas surcharger les étudiants, mais les inciter

à étudier le français avec un vif intérêt: tel est notre principe.

## II Le cas de l'Université d'Otemon (K. NAKAMURA)

Notre programme actuel consiste en quatre classes: Ia et Ib pour les étudiants de première année, IIa et IIb pour les étudiants de deuxième année. Ces quatre "komas" de deuxième langue sont obligatoires quoique nos étudiants ne soient pas spécialistes.

Ia et IIa visent à comprendre le texte écrit, tandis que Ib et IIb sont destinés à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Pour atteindre cet objectif, nous avons passé au moins par trois étapes. Premièrement, compte tenu de l'inefficacité du système traditionnel, nous avons choisi une progression beaucoup plus lente: au bout d'un an, on se contenterait d'aller à peu près jusqu'au passé composé; pour assurer la continuité, chaque professeur se chargerait de sa classe pendant deux années successives. Deuxièmement: en réalisant ce système, chaque professeur a tâtonné, tantôt personnellement, tantôt en groupe, à la recherche d'une nouvelle méthode et d'un nouveau programme. Enfin, à la troisième étape, au bout d'une longue discussion, nous avons atteint notre système actuel.

Ce nouveau dualisme compréhension/expression n'excluant pas la grammaire, le professeur introduira celle-ci dans chaque classe si besoin est. Cette convention est une précaution inutile parce que, en réalité, habitués trop profondément à la division traditionnelle, nous éprouvons beaucoup de difficultés à abolir ce "règne de la grammaire", ce qui nous empêche évidemment de créer nous-mêmes de nouveaux procédés pédagogiques. En outre, on trouve difficilement des matériaux convenables pour les classes B, surtout pour la IIb. Il nous reste donc à élaborer de nouveaux procédés et matériaux qui puissent satisfaire à notre projet pédagogique.

## AUTOUR D'UNE UNITE DIDACTIQUE

Liliane VERNOTTE

Dans cet atelier a été présenté un travail réalisé à Liaison pour répondre aux conditions suivantes:

- public d'adultes: 25% d'étudiants  
50% de salariés  
25% autres  
âges: de 18 à 70 ans et plus...  
les femmes représentent 10% de notre public
- horaire: cours relativement intensif (180 heures par an)
- objectifs: amener nos étudiants à une authentique maîtrise du français de communication. Ensuite, leur proposer (après 5 ou 600 heures de français) des cours supérieurs en fonction de leurs besoins et de leurs goûts: français de communication haut niveau (compréhension de débats radiodiffusés, etc...)  
cours de littérature  
français de spécialité.

Nos partis pris: enseignement de la langue en français, effectifs limités à la dizaine.

J'avais choisi comme exemple la façon dont nous abordons les temps du passé en classe de débutants (après une quarantaine d'heures de cours) et présenté des productions d'étudiants afin de montrer comment nous organisons les documents suivant leur rôle: découverte du système, travail de l'oral, introduction de lexique, systématisation, expression orale, compréhension de documents authentiques (que nous abordons lorsque l'étudiant a un bagage suffisant), exercice de conceptualisation, d'expression écrite, etc...

Le document authentique, toujours "trop" riche, peut effrayer et même rebuter. Il peut par contre devenir une formidable récompense, réveiller ou éveiller la motivation, susciter un réel intérêt à condition que le "terrain" ait été suffisamment bien préparé à l'avance. De même l'humour, le vécu de l'étudiant, la dynamique de groupe, le décalage culturel sont des outils inépuisables et les manuels qui les gomment par souci de simplicité se retirent bien des chances d'intéresser l'étudiant. Tout le monde aime rire, parler de soi ou de ce qui nous entoure et l'on mémorise d'autant mieux qu'un détail original, inattendu, aura retenu notre attention.

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.

ROLE, FONCTION ET REALISATION DU PLAN DU COURS

Didier CHICHE

Keisuke NAKAMURA

Que faire en une année universitaire? Que faire en une heure ou une heure et demie de cours? La question est d'importance: en effet, le temps dont dispose l'enseignant en université étant limité, en langue comme en littérature, il lui est d'autant plus difficile de mener à bien sa mission: intéresser.

I EN LANGUE (K.NAKAMURA)

A Dans le cadre de l'année universitaire.

Les professeurs discutent pour fixer ou constater les objectifs et établir un programme sommaire qui doit se réaliser dans une durée limitée. Cela fait, chaque professeur choisit un ou des matériaux convenant au but du cours, lui-même défini par la motivation des étudiants et le programme universitaire. Enfin, il faut dessiner des étapes en tenant compte des éléments à enseigner, des matériaux choisis et du calendrier universitaire.

B Dans le cadre d'une leçon.

Il est conseillé au professeur de tenir compte, à chaque leçon, de la progression générale, et en même temps, de l'étape à laquelle il se situe. Il y a donc des problèmes en ce qui concerne la continuité et les nouveaux développements: comment répéter des acquis? Comment introduire d'autres éléments? Il faut aussi essayer d'assurer l'unité et la diversité du cours. C'est-à-dire que, pour éviter la monotonie, on introduit des travaux variés, mais, qu'en même temps, on essaie de construire une progression pour ne pas tomber dans le désordre.

Nous ajoutons quelques conseils pour les professeurs débutants.

1. Essayer de discuter avec les étudiants et de faire des enquêtes: cela aidera à améliorer le plan annuel déjà établi, et plus tard, à préparer de meilleurs plans.
2. Dresser un plan qui convienne à notre capacité: être souple

- pour modifier le plan du jour d'après l'ambiance de la classe.
3. Essayer d'ajouter, chaque année, un nouvel exercice dans le plan; pour cela, chercher toujours des procédés et des matériaux qu'on pourra utiliser un jour.

## II EN LITTÉRATURE (D.CHICHE)

En littérature, il faut peut-être faire justice de certaines idées reçues; en particulier, de la superstition de la lecture intégrale en français. Vouloir faire lire tout un texte en français, et en français seulement, est une louable ambition, mais avec des étudiants de troisième année, disposant de fort peu de temps, cela est-il réalisable? Bien souvent, une telle exigence impose le choix de textes très brefs, et l'élimination d'oeuvres importantes. Peut-être est-il préférable de faire travailler les étudiants, de façon parallèle, sur l'original et sur sa traduction japonaise, en isolant les pages à lire en français, et en tolérant, pour le reste, la lecture en traduction. Ainsi seront évitées deux erreurs: le culte du morceau choisi "hors contexte", au parfum trop scolaire; le risque de noyer l'étudiant dans un océan de pages pour lui incompréhensibles. Cela permettra de faire aimer les textes littéraires comme des oeuvres véritablement vivantes, et de demander aux étudiants des travaux personnels nécessitant de chaque oeuvre une connaissance exhaustive. Enseigner la littérature, c'est donner le goût de la littérature, à travers une lecture qui ne soit pas pointilliste: dans cette perspective, les difficultés matérielles liées à la durée de l'année universitaire sont des défis à relever: elles invitent à une lecture à la fois analytique et synthétique, linéaire et récapitulative, et qui ne craindra pas d'affronter le grand jour de textes réputés difficiles et touffus. Pourquoi pas Les Misérables? Le pari n'est pas impossible à tenir...



IMPORTANCE DE LA PROSODIE (SURTOUT DE L'ACCENT D'INSISTANCE)  
DANS LA CLASSE DE DEBUTANTS

Makoto NISHIMORI

Longtemps l'emploi de l'accent d'insistance dans la classe de débutants a été considéré comme discutable. La plupart des professeurs français et japonais préféraient parler en langue retenue (ou "neutre") quand ils s'adressaient aux étudiants. D'ailleurs la nature et le rôle de cet accent ne formaient qu'un problème marginal pour les spécialistes eux-mêmes.

Aujourd'hui, la notion d'"acte de parole" explique parfaitement, à mon avis, le rôle de cet accent. Quand on prononce des mots en tant qu'"acte de parole", c'est-à-dire comme moyen de convaincre, discuter, communiquer activement ses idées, sa volonté, ses sentiments, on comprend que cet accent est un phénomène normal et même indispensable.

Tout le monde sait que, en France, le discours de l'homme politique, la plaidoirie de l'avocat, la langue du prédicateur ou du professeur contiennent en général beaucoup d'accents d'insistance. Ce sont les meilleurs exemples d'"actes de parole". Si on veut vraiment communiquer quelque chose, ne faudrait-il pas que le discours de la vie quotidienne soit un peu comme le leur?

Evidemment, les petits Français n'ont aucun besoin d'apprendre à l'école cette langue dramatique, parce qu'ils possèdent déjà le génie de la langue vivante, pleine d'intonations affectives et d'accents d'insistance. Et le rôle de l'école consisterait donc à étouffer leur affectivité! Tandis que nous, les Japonais, commençons à partir de rien. La notion de langue vivante nous échapperait donc pour toujours si les professeurs ne parlaient qu'en langue neutre avec leurs étudiants.

L'accent d'insistance est efficace non seulement dans la communication, mais aussi dans l'enseignement de la langue. Les étudiants ont toujours des difficultés pour apprendre et comprendre une langue étrangère. La langue dynamique peut attirer plus facilement l'attention des élèves et accélérer leur compréhension. En écoutant une langue dont la prosodie et le signifié coïncident, les élèves comprennent bien que cette langue est communicative, et peuvent la travailler comme si elle était la leur.

En ce moment on parle beaucoup, justement, de l'"approche communicative". Cette méthode, caractérisée par l'emploi de documents

authentiques et par le travail en groupes, est très efficace, et elle est estimée par beaucoup de professeurs. Mais à mon avis, l'introduction de l'accent d'insistance est tout aussi importante pour que la langue enseignée soit vraiment communicative.

Quelle sorte d'accent d'insistance faut-il employer dans la classe? Il ne s'agit pas ici du fameux **accent magistral**. Dans la classe de débutants, l'accent du professeur doit être leur modèle, mais l'accent magistral est pour eux un accent interdit. D'ailleurs les élèves savent bien ce qu'est cet accent interdit et ils n'imiteront jamais leur professeur s'il parle avec l'accent magistral. En ce qui concerne l'accent d'insistance, il faut d'abord que les professeurs se familiarisent avec la langue vivante de la vie quotidienne et professionnelle. Aujourd'hui justement, beaucoup de bonnes cassettes de documents sonores sont en vente. Par exemple, Pierre LEON, de l'Université de TORONTO, nous présente des documents sonores intitulés De bouche à oreille (1982-84, Hachette) et A l'écoute du français parlé (Nathan/I.N.A.). On sait qu'en revanche la plupart des cassettes de nos manuels, faites au Japon, ne sont pas satisfaisantes sur le plan de la prosodie.

Il est indispensable, à mon avis, que tous les professeurs possèdent la maîtrise de l'accent d'insistance dans la langue qu'ils enseignent. Or, récemment, un professeur français m'a dit qu'il était devenu beaucoup moins agressif depuis qu'il avait commencé à vivre parmi les Japonais, et cela se comprend bien: il se sentirait un peu comédien si lui seul parlait avec une forte intonation et un accent d'insistance marqué en présence de Japonais, lesquels sont normalement calmes et peu exubérants quand ils sont avec des étrangers. Mais comment peut-on espérer un contact avec la mentalité et le comportement des gens des autres pays (et cela doit être l'un des objectifs de l'étude des langues étrangères) si les étrangers résidant au Japon commencent à parler comme des Japonais?

## UTILISATION DU LABORATOIRE DE LANGUE

Tomiko HASEGAWA

Geneviève HARAGUCHI

Georgette KAWAI

L'objectif de cet atelier était de discuter des différentes possibilités de travail au LL à partir de 2 exemples :

1- ENTRAÎNEMENT A L'ÉCOUTE - Tomiko HASEGAWA -

Le laboratoire de langue permet aux étudiants de se livrer, selon leur rythme propre de travail et sans être intimidés par la présence d'autrui, à une pratique orale intensive de la langue enseignée. Ils n'ont pas à y suivre, au même rythme, un même programme, envoyé du pupitre de commande. Mais l'utilisation simple du laboratoire, par exemple la répétition mécanique ou l'écoute monotone, ennue beaucoup les étudiants. Donc, exploitant les avantages du laboratoire de langue et voulant intéresser les étudiants, nous avons constitué une classe (une heure par semaine) pour permettre un entraînement à l'écoute de documents sonores et à la reconnaissance de différents types de discours oraux. Les textes enregistrés (dialogues, interviews, contes, récits, poèmes, et pièces) sont sélectionnés d'une part pour leur intérêt linguistique et culturel et d'autre part en fonction de la clarté d'expression. Chaque texte est limité à une soixantaine de lignes (2-3 minutes), et suivi de questions. Les questions que l'on pose par oral sont rédigées de façon à faciliter la compréhension et à attirer l'attention sur les points importants. Les exercices demandés par écrit (petit résumé, opinion, etc.,) ont pour but de vérifier la compréhension de texte globale.

## Travail

1. Chaque étudiante enregistre sur sa bande magnétique un texte sonore envoyé du pupitre de commande.
2. Elle l'écoute autant de fois qu'il lui est nécessaire pour le comprendre.
3. Elle répond aux questions par écrit sur la fiche de réponse 1.
4. Elle la présente au professeur et reçoit le texte écrit et la fiche de réponse 2 (voir transcription et questionnaire en annexe).

5. Elle réécoute le texte sonore en regardant le texte écrit, répond encore une fois aux questions sur la fiche 2 et fait les exercices demandés par écrit.
6. Un corrigé lui est remis pour une auto-correction. Les réponses rédigées (petit résumé, opinion) seront corrigées par le professeur.
7. L'étudiante qui a rempli et corrigé ses deux fiches peut passer au texte suivant sans dépendre du rythme des autres. (Pour terminer un texte, il faut deux heures en moyenne.)
8. A la fin de chaque cours, l'étudiante quitte le laboratoire en laissant la bande et le texte.

Cette méthode s'applique à la classe de troisième année de l'université de Kobé Kaisei. Presque toutes les étudiantes sont très contentes de cette classe du laboratoire de langue, où elles peuvent écouter des documents sonores variés en gardant leur rythme propre de travail. Je pense que cette méthode peut s'appliquer aussi aux classes de première et de deuxième année, si le texte sonore est plus facile.

## 2- EXERCICES SYSTEMATIQUES - G.HARAGUCHI - G.KAWAI -

Nous avons pensé qu'une batterie d'exercices, assez systématiques mais orientés vers la communication, étaient nécessaires et utiles pour le nouvel apprenant. Nous ne pensons pas que la langue s'apprenne de façon mécanique ou réflexe à partir de stimuli, mais nous sommes certaines qu'avant d'arriver à une pratique autonome, l'apprenant a besoin d'une pratique guidée par de nombreux exercices aux objectifs clairs et précis. De plus, certains exercices dits " structuraux " peuvent devenir de bons corpus de référence pour comprendre une langue et savoir l'utiliser.

C'est dans cet esprit que nous avons conçu des exercices de laboratoire adaptés aux conditions de travail des étudiantes de 1<sup>ère</sup> année de la section de français de Konan Joshi Daigaku, à savoir :

- 1h 30 de LL par classe de 40 étudiantes
- 1h 30 de conversation par demi-classe de 20 étudiantes
- le même professeur enseigne dans ces 2 classes.

Ces exercices ont été réalisés pour compléter le travail fait en classe de conversation qui s'appuie sur la méthode Allô France 1.

Notre objectif étant la compréhension et la production orales, les

étudiantes travaillent avec leurs cassettes et ne possèdent pas la transcription des exercices.

Les exercices de chaque unité ne sont pas très nombreux (6 à 8) mais comprennent un assez grand nombre d'entrées (10 à 20). Ils sont regroupés sous plusieurs rubriques :

- PHONETIQUE. On travaille les sons en opposition: [õ,ã] [i,y] [e,ɛ] [r,l] [b,v] avec des sons voisins variés.

- RYTHME et INTONATION de phrases affirmatives, interrogatives, exclamatives etc... Enregistrés par nous, le rythme n'est ni exagéré ni ralenti, il est naturel dans les autres exercices aussi.

- CONJUGAISON. Les différentes formes des verbes sont travaillées dans des phrases complètes.

- MECANISMES. - Chaque exercice a un thème (par ex.: accord de l'adjectif, pronoms personnels, négation...) qui peut étoffer la réflexion grammaticale en activant les mots et expressions utilisés en cours. (Le travail en conversation précède le travail au laboratoire.)

- D'autres exercices renforcent plus directement la capacité à communiquer pratiquement : - trouver des questions - construire des dialogues avec des éléments donnés pour les présentations, les communications téléphoniques, les achats etc...

- Pour l'auto-correction, la réponse attendue est enregistrée après le temps de réponse, mais les 5 ou 6 dernières entrées sont sans réponses pour éviter un travail trop automatique, favoriser les questions et nous permettre un contrôle plus rapide.

D'après notre expérience, le contrôle des cassettes par le professeur est nécessaire. Un test en fin d'unité dont les réponses sont enregistrées par l'étudiant permet aussi un contrôle plus rapide.

L'enregistrement fait d'abord de façon artisanale sur une stéréo ordinaire a été refait en studio sans perdre sa fantaisie: variété des signes sonores, chansons que nous aimons (Léo Ferré, Sapho, Rita Mitsouko...) en indicatif et conclusion d'une unité.

#### Le travail au LL.

Dans notre enregistrement, toutes les consignes sont données en français et il y a toujours 2 exemples en tête d'exercice; mais, les premiers mois

d'apprentissage, il est préférable de préparer ensemble les exercices. Lors du travail individuel, le professeur, du pupitre, répond aux appels et corrige les erreurs.

Après avoir travaillé 1 an avec ces exercices, nous avons réalisé une enquête auprès de nos étudiantes

- qui ont critiqué la qualité du son. -- Nous y avons remédié.

- qui voudraient plus d'explications en japonais. -- Nous ne refusons jamais les explications en japonais, mais nous souhaitons garder les consignes en français : c'est un métalangage que la plupart des étudiants acquièrent rapidement.

- qui ont trouvé ces exercices utiles pour s'habituer au français alors que quelques-unes ont trouvé là une difficulté. (Les différences de niveau restent problématiques.)

- qui ont trouvé profitable d'écouter l'exercice autant de fois qu'elles le souhaitent et de pouvoir s'auto-corriger.

Après cette année d'expérimentation, nous avons modifié les exercices qui ne paraissaient pas assez efficaces.

Nous avons maintenant près de 6 heures d'exercices enregistrés (avec la transcription) et nous les tenons à votre disposition si vous en avez besoin pour vos activités au LL. N'hésitez pas à nous contacter.

Lors de la discussion qui a suivi, Mme NISHII a parlé des possibilités offertes par l'"Analyser" pour le contrôle. Mme INOUE et M. KOISHI de DOKKYO ont parlé de leur travail au LL avec " Entrée Libre " et l'utilisation de méthodes ou documents vidéo semble bien être pour le LL aussi un chemin à suivre...

## FABRICATION DE MATERIEL VIDEO 2

- Utilisation du vidéo-disque (laser disc) en classe -

Takashi KITAMURA

Hisashi IWANE

Il est presque indéniable maintenant que l'utilisation de matériel vidéo en classe a beaucoup d'avantages pour l'enseignement de la langue, comme nous l'avons montré l'année dernière.

Mais, à vrai dire, la manipulation du magnétoscope n'est pas toujours facile pour l'enseignant: on ne peut pas immédiatement trouver les scènes nécessaires; l'image n'est pas claire quand on fait un arrêt sur image...etc.

Avec le vidéo-disque, nous pouvons franchir beaucoup d'obstacles caractéristiques du magnétoscope (bien qu'il reste encore un défaut: impossibilité d'enregistrement).

Nous avons donc préparé 2 documents vidéo: le premier est un exemple d'exercices avec une petite scène d'environ 2 minutes tirée du film en vidéo-disque <<LES RIPOUX>> (I); le deuxième a illustré l'aspect technique de l'utilisation du vidéo-disque(II).

I. EXERCICES D'APRES <<LES RIPOUX>>

Mode d'utilisation: comme matériel complémentaire pour la 2<sup>e</sup> année.

Objectif: apprentissage des expressions orales dans les situations réelles.

Avec des exercices oraux et écrits, les élèves peuvent

- apprendre des expressions utiles:

s'il vous plaît / il y a ...que... / c'est... / pourquoi?..., etc.

- faire une révision de grammaire:

négation / verbe pronominal / impératif / futur / subjonctif...,etc.

II. COMMENT UTILISER LE VIDEO-DISQUE

1. Explication générale sur le vidéo-disque.

2. Comment chercher immédiatement les scènes voulues.

3. Comment répéter automatiquement une scène.

4. Comment fixer l'image sans arrêter le son.
5. Comment manipuler en détail le mouvement de l'image.

Nous avons discuté ensemble des possibilités de ce nouvel appareil et constaté ses avantages, alors que, pour le moment, le nombre de films en vidéo-disques est malheureusement très limité pour l'enseignement du français.



RESULTATS D'UNE ENQUETE  
AUPRES DES ETUDIANTS DE SIX UNIVERSITES

Toru IKAWA

C'est en enseignant dans six universités du Kansai qu'il m'est venu à l'idée de faire une enquête auprès des étudiants sur les principales difficultés rencontrées dans leurs études de français.

Comment donc faire en sorte qu'une classe s'anime? C'est un souci perpétuel pour nous autres enseignants, mais je m'étonne que parmi les enseignants japonais il y ait de si nombreuses personnes qui ne l'éprouvent point. Il leur suffit d'enseigner de façon monotone la grammaire essentielle, et d'évaluer modestement deux fois par an. Deux années plus tard, il en résulte que les étudiants ne savent dire ni bonjour, ni leur nom, ni leur âge, ni leur domicile, ni à fortiori ce qu'ils veulent. C'est ainsi que le conseil d'administration, qui ne peut fermer les yeux, réduit ou supprime la classe de français parce qu'il juge cet enseignement inutile. Il est vrai néanmoins que beaucoup d'enseignants cherchent constamment le moyen d'animer leur classe. Mais peut-on rester spectateur muet devant la misère qui, trop souvent, caractérise cette formation?

Or, s'il est important que le cours propose quelque chose de nouveau aux étudiants, il est aussi important d'éliminer ce qui crée des difficultés dans leur étude. Profitant de ma situation, qui me permettait d'enseigner dans plusieurs facultés de niveaux différents, j'ai donc fait une enquête:

- \* auprès des étudiants de première et deuxième année qui assistent au cours de lecture,
- \* pour la période du 9 janvier au 4 mars 1988,
- \* à l'occasion des examens de deuxième semestre,
- \* au verso d'une copie d'examen, en posant une seule question: "Qu'est-ce qui vous gêne le plus dans vos études de français, chez vous ou en classe? Ecrivez-le en 400 mots";
- \* en avisant les étudiants que ce qu'ils écriraient n'exercerait pas la moindre influence sur leur note, et qu'on exposerait le résultat de cette enquête au cercle d'études compétent.

Les résultats figurent dans les deux tableaux ci-après. La principale difficulté des étudiants de première année concerne la conjugaison, et celle des étudiants de deuxième année la prononciation. Il ne faudrait pas pour autant que le professeur force les étudiants à réciter les conjugaisons comme une prière de la secte Nichiren. L'important est de

les mettre en situation de parler français, de les faire au moins se présenter, et ensuite de leur apprendre telle prononciation, telle orthographe, tel complément circonstanciel, tel temps, etc. Si, au contraire, le professeur n'exigeait des étudiants qu'une récitation inutile de la conjugaison, il pourrait leur faire détester le français.

Quant aux étudiants de deuxième année, le professeur les enferme dans la traduction; il s'ensuit qu'ils ne se soucient pas de lire. Afin de résoudre cette difficulté, on peut d'abord leur faire lire une oeuvre hors de la classe, par exemple les Misérables, en japonais; et ensuite on les fera lire en classe, à haute voix, un point culminant du roman, dans le texte français.

La question reste entière, mais on constate qu'il faut agir tant sur le niveau de langue que sur la pratique des enseignants, qui aurait avantage à se modifier.

(Cf. tableaux en annexe, pp. 41-42)

LA CHANSON DANS LA CLASSE DE FRANÇAIS (2<sup>e</sup> partie)

Tadashi MATSUSHIMA

L'atelier "chansons" était consacré, cette année, à l'étude thématique et comparative de plusieurs poèmes, rondes et chansons populaires. Notre objectif était plus culturel et littéraire que celui de l'année précédente où l'on avait examiné les possibilités d'utiliser des chansons dans la classe comme outils de l'enseignement grammatical ou stylistique. Cette fois, nous avons observé quatre aspects de l'intertextualité existant entre poèmes et chansons.

1) Comparaison des deux versions du Déserteur (Boris Vian)

Mouloudji a remanié le texte original de Boris Vian, qu'il avait jugé trop subversif. Quels sont les résultats de la modification? Généralisation, décontextualisation (le texte chanté par Mouloudji n'évoque plus la guerre d'Algérie), suppression des appels directs à la désertion; en fin de compte, c'est une version édulcorée qui manque de cohérence immanente.

2) De Au clair de la lune à la Dame brune (Georges Moustaki)

Chercher les mots et expressions qui se trouvent dans les deux textes. Comment les thèmes de la lune et de la poésie sont-ils transposés de la chanson folklorique à la chanson d'amour de Moustaki? Barbara chante la Dame brune en changeant un peu le texte de Moustaki; comment? (Exercice d'écoute).

3) la Route aux quatre chansons (Georges Brassens)

Ce texte fait allusion à quatre chansons folkloriques: Sur la route de Dijon, Sur le pont d'Avignon, Dans les prisons de Nantes et Auprès de ma blonde. De quoi le poète se plaint-il en se référant à ces chansons nostalgiques?

4) Le thème de la rose (Carpe diem)

Nous avons comparé trois poèmes qui ont visiblement le même dessin thématique: la beauté féminine et le temps. Ce sont Marquise (de Corneille/Bernard, chanté par Brassens), Ode à Cassandre (de Ronsard, chanté par Mouloudji), et Si tu t'imagines (de Queneau, chanté par J. Gréco). La ressemblance est surtout frappante entre les deux derniers. On dirait que Queneau a écrit une parodie de Ronsard, tant on peut y trouver de parallélismes d'expression: "fillette"/"mignonne"; "cueille les roses de la vie"/"cueillez votre jeunesse"; "Si tu t'imagines"/"Si vous me croyez", etc...

## APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ECRIT

Didier CHICHE

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, l'écrit est un peu le "parent pauvre" - tout au moins dans les deux ou trois premières années... Cette situation tient peut-être au rôle qu'on lui attribue trop souvent: celui d'une simple vérification des connaissances. L'exercice écrit n'est alors conçu que comme un moyen de voir si la grammaire a bien été assimilée; il n'y a dès lors rien de bien étonnant à ce que cet exercice ne sécrète que l'ennui. A un niveau plus avancé, l'apprentissage de l'écrit peut se faire sous une forme double: traduction, ou simulation d'une situation donnée - celle de la dissertation. Là encore, il est souvent difficile d'intéresser un large public: dans la plupart des cas, les étudiants ne sont pas des spécialistes, ni des futurs candidats au concours des bourses; ils ne peuvent donc que rarement s'investir dans ces exercices ardu, et dans lesquels la "faute" est le péché capital.

Pourquoi ne pas essayer de mettre en pratique à l'écrit ce qui déjà s'applique avec succès à l'oral? Puisque écrire est une façon comme une autre de communiquer, pourquoi ne pas adopter une démarche communicative? Cette démarche implique naturellement de la part du professeur une remise en question des notions sacro-saintes auxquelles on lui a souvent appris à croire: au premier rang desquelles, la notion de faute. L'enseignant est là, non plus pour corriger systématiquement, mais plutôt pour susciter la créativité. Comment? par une infinité de moyens visant à mettre l'étudiant en "situation" d'écriture. On ne peut écrire avec intérêt, et même avec joie, que lorsqu'on en sent la nécessité. L'enseignant peut donc procéder, comme à l'oral, par actes de parole divers, en simulant des situations intéressant directement ses étudiants - en particulier, les situations de correspondance (écrire pour adresser une demande, pour protester, pour informer, etc...). Il arrive souvent que des situations purement imaginaires, et n'ayant aucun rapport avec le cadre académique, soient jugées stimulantes: notamment celle du journalisme, sous ses divers aspects (presse d'opinion, faits divers...). Comme il n'y a pas deux classes exactement semblables, l'important est de savoir répondre à la demande, formulée ou non, du public, en fonction de ses exigences communicatives, qui sont des exigences d'action. A l'écrit comme à l'oral, ce que l'on apprend, ce n'est pas une langue: c'est la communication dans une langue.

APPRENTISSAGE DE L'ARGUMENTATION (2<sup>e</sup> partie)

Koïchi ISHINO

Pour argumenter (c'est-à-dire pour présenter un ou plusieurs arguments, en tirer une conclusion et convaincre l'interlocuteur), nous n'avons pas besoin de mots très difficiles. Dans quelques cas il suffit d'utiliser des connecteurs (ou expressions connectives) de forme simple comme et, ou, mais, etc. Dans la langue quotidienne, il arrive même qu'il n'existe pas de connecteur explicite. Nous visons donc ici à présenter des façons d'argumenter au moyen d'outils simples; nous essayerons ensuite de voir comment fabriquer des textes et des exercices à traiter en classe.

En ce qui concerne les techniques argumentatives, voyons d'abord la juxtaposition (autrement dit, la connexion sans connecteur): c'est la façon la plus simple de lier des propositions pour argumenter, et cependant elle nous permet de diversifier la vie langagière. Dubois & Lagane en ont présenté quelques types:

(1) Tu as aimé ce film; moi, il m'a ennuyé.

(relation d'opposition = mais, alors, tandis que)

(2) Je dormais, je n'ai rien entendu.

(relation de cause à conséquence = donc, de sorte que, si bien que)

(3) Je n'ai rien entendu, je dormais.

(relation de conséquence à cause = car, parce que, puisque)

(1973, La Nouvelle Grammaire du français p.180).

Ce procédé est aussi courant en japonais qu'en français, ce qui le rend facile à maîtriser pour les étudiants japonais:

(4) Oneetchan soko doitariya, toorarehen gana.

"Mettez-vous sur le côté, mademoiselle, on ne peut pas passer."

(Prononcé par un chauffeur de taxi. Les transcriptions phonétiques ne sont pas strictes).

Quant au connecteur et, bien qu'il ait pour base sémantique une coordination de deux ou trois propositions égales, il ne montre pas moins de variété d'emploi que la juxtaposition.

(5) Les transports sont longs et beaucoup de jeunes préfèrent habiter à Paris. (Intercode 1, p 281; exemple de déduction).

(6) L'ennemi est aux portes, et vous délibérez! (contraste)

(Grévisse, le Bon Usage, 11<sup>e</sup> éd., 1980, p.1238)

Du point de vue de l'argumentation, l'emploi du contraste est aussi efficace que d'autres emplois de et. L'emploi du type (6) est ordinairement assimilé

a une opposition, mais cette analyse n'est pas exacte. En effet, ce contraste se dirige souvent vers une seule conclusion, bien qu'elle soit en principe implicite. Cela est clair dans la phrase (7) qui a pour conclusion "j'y vais" (ou "je devrais y aller"):

(7) Je ne connais pas du tout la Bretagne et on dit que c'est si beau. (Maurois)

Ce phénomène d'argumentation articulée sur le connecteur et pourrait être schématisé comme suit:

(8) a -----:

|-----: c

b -----:

On pourrait comparer à ce schéma celui d'expressions comme d'une part...d'autre part, en effet, etc., qui ont plus ou moins la même direction argumentative, bien qu'il existe des différences entre elles. Nous devons donc éclaircir d'abord les caractéristiques de ce genre de mots et leurs valeurs argumentatives. Ces indications nous aideront à enseigner une argumentation simple et minimale, en nous permettant de reconnaître les types d'arguments.

A ce sujet, notons que les recherches récentes de la rhétorique nous apportent de nouvelles connaissances sur certaines façons d'argumenter et sur des types d'arguments minimaux très variés. Ainsi, nous avons pu dresser une liste de types d'arguments; en voici une partie:

(9) RENFORCEMENT (vers une conclusion):

emphase; répétition, énumération; raison, cause;

autorisation (ex. selon..., il paraît que...)

expressions d'opinion forte (ex. je suis sûr..., je trouve que...)

AFFAIBLISSEMENT (qui dans quelques cas prépare un renversement pour une conclusion):

atténuation; réserve (ex. certes...mais); concession;

opposition, alternation (choix);

expressions d'opinion négative ou faible (ex. je ne crois pas, je ne trouve pas que...) etc.

Une telle liste est très utile pour la production de textes et d'exercices traités en classe. En en tenant compte, nous pouvons fabriquer de nombreux cas et des contextes variés d'argumentation. Les contextes ainsi conçus et les connaissances relatives à l'emploi des connecteurs nous inspireront des exercices divers: par exemple, imposer aux étudiants de compléter par une phrase les blancs qu'on aura ménagés entre des mots

argumentatifs (cf. Rencontres 1); leur demander de préparer un petit texte argumentatif avec ou sans connecteur(s), etc.

Il va sans dire que, dans tous les cas, et comme nous en avons déjà fait la remarque dans Rencontres 1, les professeurs devront fermer les yeux sur de petites erreurs grammaticales, commises surtout par les étudiants de cours élémentaire.

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 fausse 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.

Les sujets principaux que nous avons traités sont les suivants.

- les contraintes institutionnelles
- différentes sortes de grammaire
- les dangers de la grammaire explicitée

#### Les contraintes institutionnelles

Presque tous les manuels sont conçus pour enseigner la grammaire en une année, à raison d'une heure par semaine. Le résultat en est une forte réduction du contenu, la simplification excessive des explications, le nombre insuffisant des exercices. Les manuels ne se présentent pas comme des méthodes, avec une théorie définie d'apprentissage, mais comme des recueils de morphologie. En fait, selon les participants, il n'y a aucune contrainte institutionnelle qui nous force à finir l'enseignement de la grammaire en une année. Si le rythme actuel de l'enseignement est maintenu, c'est que les enseignants ne veulent pas voir qu'il y a une marge entre l'explication des règles grammaticales par les professeurs et leur appropriation par les étudiants.

#### Différentes sortes de grammaire

Nous distinguons au moins trois sortes de grammaire:

- a) la grammaire d'un natif (compétence linguistique)
- b) la description grammaticale, qui essaie de rendre compte de la première (linguistique)
- c) la grammaire d'enseignement (grammaire de manuels)

Toute grammaire d'enseignement présuppose une description grammaticale quelconque, qui est, dans ces manuels, la grammaire traditionnelle, ce qui n'est pas fâcheux en soi, étant donnée qu'en l'état actuel des recherches, aucune description grammaticale n'est complète. Cependant, les enseignants doivent savoir qu'originellement toute grammaire traditionnelle est conçue pour enseigner la langue en question aux natifs, et non pas aux étrangers. (Peut-on enseigner le japonais aux étrangers selon la grammaire traditionnelle japonaise?) Pour enseigner le français selon la grammaire traditionnelle, il faudrait certaines stratégies.

On voudrait ajouter à ces trois grammaires une quatrième : grammaire d'apprentissage, que les étudiants intègrent à chaque étape

d'apprentissage, et qui est incomplète et variable par définition. Les enseignants doivent la vérifier et la corriger au fur et à mesure. Les manuels, qui se présentent trop souvent soit comme des données pour l'ordinateur soit comme des données pour les linguistes, ne tiennent aucun compte de ce problème.

#### Les dangers de la grammaire explicitée

Presque toutes les grammaires dans les manuels publiés au Japon sont de la grammaire explicitée. (Certains manuels, peu nombreux, ont l'apparence de la grammaire implicite, mais en fait ils sont de la grammaire explicitée avec un minimum d'explications, et finalement ils n'ont l'avantage ni de l'une ni de l'autre.) Les dangers de la grammaire explicitée sont, entre autres, le mauvais apprentissage des règles (comme on l'a déjà vu à propos de la grammaire d'apprentissage) et leur surgénéralisation.

Toute règle, c'est-à-dire toute définition, est réductrice. Quand ils réussissent par bonheur à apprendre ces règles et ces définitions, les étudiants les appliquent presque aveuglément, d'autant plus qu'elles sont enseignées avec une explication trop sommaire, des exercices insuffisants et des phrases hors contexte. Les natifs peuvent pallier ce défaut en recourant à leur compétence linguistique, mais on ne peut pas réfléchir à une langue qu'on ne maîtrise pas encore.

## LE DOCUMENT AUTHENTIQUE SONORE

Jean MOUSSARIE

Qu'est-ce qu'un document authentique sonore? C'est un document enregistré qui n'a pas subi de préparation spécifique à des fins d'enseignement. Il s'oppose particulièrement aux documents sonores des méthodes, textes écrits pour des apprenants puis enregistrés par des acteurs ou des professeurs. On songe avec une horreur toute spéciale à l'interview d'Haroun Taziev réécrite et lue par un acteur de style "comédie française" qui prive l'auditeur de se colleter avec l'accent rocailleux et le parler spontané du locuteur initial (dans "La France en direct" III).

Le document sonore authentique permet donc de sortir du français pré-digéré proposé par les méthodes et de confronter l'apprenant, son savoir et son savoir-faire, avec une tranche de langue telle qu'elle est assénée en situation non scolaire.

Bien entendu un document authentique n'est pas forcément choisi de façon aléatoire mais en fonction de l'usage qu'on projette d'en faire. Certains documents (enregistrements radio, répondeurs téléphoniques, publicités parlées, annonces par haut-parleur), qui n'ont rien de spontané, peuvent être considérés, tout purisme étroit étant écarté, comme documents authentiques.

L'intérêt premier de l'usage du document authentique sonore est de permettre un accès précoce et positif à la réalité de la langue dès les premiers stades de l'apprentissage.

En effet, toutes les pédagogies d'une langue étrangère - et surtout les plus traditionnelles - proposent comme intermédiaires des spécimens de langue simplifiés, conformes aux modèles grammaticaux et phonétiques, une langue simple et artificielle, différant de façon dilatoire le contact avec la langue réellement pratiquée.

L'usage du document authentique sonore permet tout à la fois de prévenir un sentiment de frustration et de donner un champ d'application au savoir acquis en cessant de différer le contact du théorique et du

pratique.

La réticence la plus communément opposée à l'usage du document sonore est sa difficulté. Or il est possible d'utiliser de tels documents avec profit à tous niveaux.

- A un niveau élémentaire on peut proposer de simples repérages: numération des occurrences de mots de liaisons, de formes verbales apprises, de pronoms personnels etc... repérage des passations de parole.

Pour sensibiliser l'apprenant à tout ce qui, dans la langue, n'est pas linguistique, enquête sur le ou les locuteurs: sexe-âge-niveau social-mode d'expression (conversation, interview, cours, reportage etc...)

- A un niveau plus élevé diverses écoutes, chacune ayant des objectifs spécifiques nettement notifiés (lieu de la prise de parole, but, modalités, interlocuteurs, objet etc...) permettent d'élucider progressivement les circonstances du document et d'arriver à une compréhension globale.

Bien entendu il est déconseillé d'utiliser à ce stade une transcription du document ce qui reviendrait à travailler sur de l'écrit (et quel écrit!)

Il est également recommandé de limiter ses ambitions à l'accomplissement de tâches modestes, à la portée de l'apprenant, dont le succès encouragera les efforts, et non à une compréhension intégrale du type de celle recherchée dans un travail de traduction.

Enfin un document authentique sonore peut servir d'amorce motivante à un travail écrit.

Elucidée progressivement selon les techniques exposées précédemment, une transcription (l'expérience montre qu'elles sont toujours très incorrectes selon les critères de l'écrit) peut être distribuée pour servir de base à un travail de réécriture dirigé (dans le style d'une lettre

administrative ou amicale, d'une nouvelle, d'un article, d'une interview écrite, etc...)

Outre les documents authentiques commercialisés avec ou sans appareil pédagogique (nous en donnons un aperçu ci-après) on peut songer à élaborer les siens propres.

Il est souvent vain de chercher à prévoir le résultat à obtenir ou à le provoquer.

Le plus sage est de piéger les amis francophones ou de profiter d'un voyage en France pour enregistrer en pirate les gens dans la rue, aux guichets, dans le métro, et de sélectionner ensuite de brefs passages (une minute est un bon module pour un exploitation pédagogique efficace). Il existe pour ce travail des micros-cravates, voire des micros-écouteurs de walkman tout à fait discrets.

On peut aussi appeler le N° (03)503.29.26 à Tokyo où un répondeur téléphonique dit des choses en français...

(Cf. bibliographie en annexe, pp. 45-46)

## PRODUCTION ECRITE ET ORALE A PARTIR D'UNE METHODE VIDEO

Jean-Paul HONORE

Les avantages des méthodes audiovisuelles dans le cadre de l'enseignement du FLE sont parfois obérés par des inconvénients relatifs soit à la manipulation matérielle de ces outils (les risques de défaillance sont multipliés par le nombre d'appareils impliqués), soit à leur manipulation pédagogique (l'approche globale de la langue et de la civilisation peut dérouter l'enseignant, et lui suggère souvent de dénoncer la "richesse excessive" de ce matériel, dont il ne parvient pas à gérer les différents supports: image, son, texte).

Le but de cet atelier était donc de présenter quelques observations pratiques à partir de l'utilisation de la méthode En français (CREDIF, Didier, 1970) dans des classes plus ou moins nombreuses (de 20 à 40 élèves environ). Des schémas d'exercices ont été proposés, accompagnés d'exemples de travaux réalisés par des étudiants de première année non spécialistes. On a pu constater par là que le type de méthode examiné générerait aussi aisément que d'autres des exercices répondant aux objectifs suivants:

- \*compréhension globale
- \*acquisition du matériel linguistique
- \*réactualisation d'un acquis
- \*stimulation de la créativité
- \*production orale
- \*contrôle des connaissances

On a par ailleurs insisté sur l'utilité du travail en groupes (3 ou 4 élèves), qui se conjugue bien avec ce type de méthode.

Il est clair toutefois que les résultats seront d'autant plus encourageants que l'enseignant saura prendre des libertés par rapport au matériel qu'il emploie: choisir et isoler de courtes séquences plutôt que viser, là encore, à la traduction exhaustive du matériel linguistique; et aborder séparément, dans un premier temps, les différents supports impliqués (exercices à trous sur le texte, exercices de repérage sur la bande son, exercices d'interprétation sur la bande images, etc...).

Il importe également de présenter le film autant de fois que nécessaire; de transposer à l'oral la production écrite (par exemple, de faire lire par un étudiant le résumé rédigé par son groupe); de veiller au rythme et à la qualité du travail collectif (temps limité, rotations du professeur, voire relevé et notation) et aussi de persuader les

apprenants d'adopter un comportement physique conforme aux exigences du travail en commun (face à face) et du dialogue (regarder la personne avec laquelle on communique).

Rappelons surtout, pour finir, le titre d'un remarquable guide d'utilisation des méthodes audiovisuelles, et, plus largement, des films sonores d'origines diverses (clips artistiques ou publicitaires, informations télévisées, documentaires, interviews, etc...): le Document vidéo, par Th. LANCIEN, éd. Clé International, coll. "Techniques de classe").

UN PAYSAGE DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE  
(OU: COMMENT FAIRE AIMER LA GRAMMAIRE)

Tetsuzo ABE

La grammaire n'est pas une armature rébarbative. C'est un paysage bien ensoleillé. Quelques suggestions pour savoir d'où la perspective sera la plus claire. Par exemple, comment contempler le panorama des modes, ou comment mettre une lunette au point afin de mieux voir le site des articles, etc.

Un mot à ajouter: que l'explication soit création!



The following is a list of the documents and annexes which are referred to in the text of the report. The list is arranged in the order in which the documents are mentioned in the text. The list is divided into two parts: the first part contains the titles of the documents and the second part contains the titles of the annexes.

**DOCUMENTS    ANNEXES**

1. The following documents are referred to in the text of the report:

2. The following annexes are referred to in the text of the report:

Résultats d'une enquête auprès des étudiants de 6 universités (1ère année)

ABREVIATIONS  
utilisées dans ces tableaux

C.U.C.C.: collège universi-  
taire à cycle court

Ecr. phon.: écriture phoné-  
tique

EIles: étudiantes

EIR.: Etrangères

f.IIa: français IIa

Ins. pub.: instruction publique

Kw. Gakuin: Kwasei Gakuin

NB de cours: nombre de cours

UNIVERSITE	DU KANSAI		KW. GAKUIN*	REISUMEIKAN	KONAN		LANGUES EIR.* DU KANSAI			
FACULTE	Commerce/Droit		Lettres	Sociologie industrielle	Droit/Economie		Langues Eir./		C.U.C.C *	
PROGRAMME MATIERE	français II obligatoire		français Ic obligatoire	français I obligatoire	français Ib obligatoire		français II/français I/français II obligatoire/ facultative			
CLASSE	2 / 2		E	T	2 / 3		D	ONK	EM / OK	
ETUDIANT/-TE	36/6	34/10	12/38	40/1	42/13	38/8	22/41	1/32	37	EIles*/1/36
Professeur	4	1			1	1				
Pédagogie		2	1		1	4	1	4	5	1
Préparation (dictionnaire)	3	1	2	5			1	4	1	1
Rythme	3	1	4	1	2	2	3	3	1	1
NB* de cours	1	1		2	1	4	2	3	2	4
Texte		2	1	1			1			1
Lecture (ton/accent)	1	2		4	4	2	2	1	2	1
Prononciation (écr. phon.*)	4	6	1	5	4	3	5	2	3	9
Grammaire	3	2	5	8					1	6
Mode		2	1	2						
Désinences (nom/adjectif)	3	3	1	4	3	3	3		3	2
Conjugaison	11	1	10	1	11			2	1	2
Rapport fran- çais/anglais		10	1	2	5	3	1		2	4
Bas de réponse (sans problème)	7	1	14	1	7	10	40	1	20	1
					10	1	10	1	10	10
								1	32	6
									6	1
										6

.../...

## Résultats d'une enquête auprès des étudiants de 6 universités (2ème année)

UNIVERSITE	DU KANSAI	KW. GAKUIN*	RITSUMEIKAN	KONAN	LANGUES ETR.* DU KANSAI	ASHIDA
FACULTE	Commerce	Lettres	Sociologie industrielle	Lettres/Droit	Langues Etr./ C.U.C.C *	pédagogie Ins. Pub.*
PROGRAMME	français IV	f.IIa/f.IIb*	français III	f.IIa/f.IIa	f.III/f.IV	français
MATIERE	obligatoire	obligatoire	obligatoire	obligatoire	obligatoire/ facultative	obligat.*
CLASSE	2	M / D	A	3 / 2	E / ABEIKO	-
ETUDIANT/-TE	29 / 2	6/30 7/30	39 / 12	13/42 37/9	14 / 39 6 ETes*	6 / 8
Professeur			2			1
Pédagogie		1	1	1	1	1
Préparation (dictionnaire)	4	3 5/2		3 1	1 1	3
Rythme	3 1	2 5 2	1	1 1	2	4
NB* de cours	2	1 1 1	6 1	4 5	3	1
Texte		2 1			1	1
Lecture (ton/accent)	2	1 8 7	4 2	1 4 2	1 1	2
<u>Prononciation</u> (écr. phon.)	2 3	10 6	13 4	1 4 1 2	1 .6 1	3
Grammaire	3 2	1 7 6	3 2	4 3 1	2 7	1 3
Mode		1 2		1		
Désinences (nom/adjectif)	1	3 5	2 1	3 2	1	
Conjugaison	3	5 9	3 1	1 5 1	11	1
Rapport fran- çais/anglais		4 5 12	5 2	1 4 1	1	1 1
Pas de réponse (sans problème)	11	7 4/4	11 5	3/20 18/4	5 11 6	4

## EXERCICE POUR LE LABORATOIRE DE LANGUE

I BANDE SONORE (transcription)

## A la douane

- Valentine: - La douane, monsieur, s'il vous plaît?
- Le douanier: - C'est ici, Mademoiselle. Qu'avez-vous à déclarer?
- Valentine: - Heu...je ne sais pas, Monsieur...
- Le douanier: - Est-ce que vous avez des cigarettes, des spiritueux, des dentelles?
- Valentine: - J'ai des cigarettes.
- Le douanier: - Combien de cigarettes avez-vous?
- Valentine: - J'ai deux cents cigarettes.
- Le douanier: - Vous pouvez passer deux cents cigarettes sans payer de droits.
- Valentine: - J'ai aussi une bouteille de whisky.
- Le douanier: - Où est-elle?
- Valentine: - Elle est dans ma valise.
- Le douanier: - Ouvrez votre valise, s'il vous plaît.
- Le douanier: - Hm...je vois...C'est une grande bouteille...Vous pouvez passer une demi-bouteille sans payer de droits. Mais vous devez payer des droits sur l'autre demi-bouteille. Allez au bureau, Mademoiselle. Au suivant! (à Georges Février) Qu'avez-vous à déclarer, Monsieur?
- Georges: - Je n'ai rien à déclarer. (à Valentine) Mademoiselle, vous avez des droits à payer?
- Valentine: - Oui, j'ai une grande bouteille de whisky... C'est pour des amis.
- Georges: - Il faut payer des droits sur une seule bouteille, Monsieur le douanier?
- Le douanier: - Oui Monsieur, il faut payer des droits. On n'autorise qu'une demi-bouteille par personne...
- Georges: - Une demi-bouteille par personne! Eh bien, dans ce cas, Monsieur le douanier, j'ai une demi-bouteille de whisky à déclarer!
- Le douanier: - Une demi-bouteille de whisky à déclarer! Mais...
- Georges: - Eh oui...Voici la bouteille de Mademoiselle; Mademoiselle déclare une demi-bouteille et n'a pas de droits à payer, n'est-ce pas?
- Le douanier: - C'est exact Monsieur... Dans ce cas Mademoiselle n'a rien à payer... Et vous non plus, Monsieur... Au revoir Monsieur... Au revoir Mademoiselle...Au suivant s'il vous plaît! Qu'avez-vous à déclarer?

II FICHE DE REPONSE 1 (d'après un questionnaire oral)

## A QUESTIONS

1. Un spiritueux est une liqueur forte en alcool. Quel spiritueux Valentine déclare-t-elle?
2. Est-ce qu'elle a des dentelles?
3. Combien de cigarettes a-t-elle? Douze cents ou deux cents?
4. Est-ce qu'elle doit payer des droits au douanier pour ses cigarettes?
5. Est-ce que Georges Février a quelque chose à déclarer dans sa valise?
6. Et pourtant, qu'est-ce qu'il déclare?
7. Alors, Valentine n'aura pas de droits à payer sur sa grande bouteille?
8. A la douane, est-ce qu'il y a des droits à payer sur les cigarettes et les spiritueux seulement?

9. A la douane, si Valentine a quelque chose à déclarer, où doit-elle aller?  
 10. Quel est le contraire de "Je n'ai rien à déclarer"?

**B CHOISISSEZ LA REPONSE CORRECTE**

1. Est-ce qu'on dit:
  - a/ un cigarette
  - b/ une cigarette
2. Valentine a des droits à payer
  - a/ parce qu'elle a deux cents cigarettes
  - b/ parce qu'elle a une demi-bouteille de whisky
  - c/ parce qu'elle a une grande bouteille de whisky
  - d/ parce que Georges déclare une demi-bouteille de whisky
3. "On n'autorise qu'une demi-bouteille de whisky" veut dire:
  - a/ on n'autorise pas une demi-bouteille
  - b/ on autorise seulement une demi-bouteille
  - c/ on n'autorise plus une demi-bouteille
4. La bouteille de whisky de Valentine est:
  - a/ pour des amis
  - b/ pour Georges
  - c/ pour le douanier
  - d/ pour elle
5. Que dit le douanier? "On n'autorise qu'une demi-bouteille":
  - a/ pour chaque personne
  - b/ pour une personne
  - c/ par personne
  - d/ par une personne

**C ECRIVEZ EN TOUTES LETTRES**

1. une demi-bouteille
2. une heure et demie
3. une demi-heure
4. deux heures et demie

**III FICHE DE REPONSE 2**

Ecrivez un petit résumé de l'histoire.

## LE DOCUMENT AUTHENTIQUE SONORE: SELECTION BIBLIOGRAPHIQUE

le Document sonore authentique dans la classe de français langue étrangère: dirigé par P. Léon, Hachette/Larousse, 1979, n<sup>o</sup> 14 du Français dans le Monde.

A l'écoute de...: éd. Clé International, cassettes composées d'extraits réels d'émissions de radio. Livret d'accompagnement et documents de civilisation; cf "l'Information radio et la publicité" (livret de l'élève, 1 cassette); "l'Entretien et l'Interview" (livret de l'élève, 1 cassette).

les Français des Français: S. Dupré-Latour, F. Chiclet; extraits d'émissions de radio (20 interviews réalisées dans des régions de France différentes). Ed. Hatier, 1 livret, une cassette.

Cassettes Radio France. Catalogue à demander 116 av. du Pdt Kennedy, 75786 PARIS CEDEX 16 (prix moyen par cassette: 52 FF). Quelques titres:

\*Radioscopie, émission quotidienne de J. Chancel (France Inter)

\*Dialogues, émission hebdomadaire de France Culture

\*Véçu, l'évènement par ceux qui l'ont vécu. Magazine constitué de témoignages et de sons d'ambiance, pris sur le vif.

\*Métiers, "Madame", "l'Institutrice", "Racines" (les agriculteurs), "Rue de l'oubli" (les personnes âgées), "Abus dangereux" (le tabagisme), etc.

\*Vive la radio: "les Français qui font la France" (agriculteurs, artisans, jeunes cuisiniers, etc...); "Problèmes de société" (armée, consommation, enfants, femmes, justice, nucléaire, etc...)

Radiolivres, d'après les archives de la radio. 1 cassette et un livret par thème: scènes de la vie quotidienne, la pollution, l'aventure...Paris, Larousse et Institut National de l'Audiovisuel (environ 100 FF).

A l'écoute de publicités radio, dossiers pour l'enseignement du français langue étrangère, Vichy, CAVILAM, 1982 (14 rue du Maréchal Foch, BP 164 03206 Vichy).

60 voix 60 exercices, J.L. Malandain, Hachette: documents sonores pour

travailler le français oral (60 personnes différentes parlent pendant une minute de choses et d'autres). Document sonore/ transcription/ exercices.

Oral niveau 1, M. Léon: sélection de 20 textes de français spontané, échantillonnage varié de voix et d'expressions (pour étudiants ayant fait 2 ans de français). Fascicule de l'élève, cassette, corrigé.

Les accents des Français, F. Carton, M. Rossi, P. Léon: caractéristiques essentielles des prononciations des différentes parties de la France. Notes historiques et géographiques, remarques linguistiques. Pour étudiants avancés (1 fascicule de l'élève, 1 cassette).

Interprétations orales, R. Ballgand, P. Léon, C. Tatilon: compréhension auditive et jugement stylistique (pour étudiants avancés). Exercices proposés: discours formalisés, écrits pour être lus, contes, poésie, chansons, sermons, discours politique, théâtre (De Gaulle, Fernandel, G. Philippe, etc...). Fascicule de l'élève et cassette.

Le Français par la dégustation des vins de France, J.L. Malandain: montage réalisé à partir d'une séance de dégustation animée par deux spécialistes. 1 brochure, 1 cassette. B.E.L.C., 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

Ne raccrochez pas, J.L. Malandain, M.J. Capelle, M. Troutot; entraînement à la communication téléphonique. Exercices et commentaire méthodologique.

\*Fasc. I: "Au téléphone"

\*Fasc. II: "les Répondeurs téléphoniques".

Cassette et documents complémentaires. B.E.L.C., 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

60 minutes, 60 voix, J.L. Malandain (1 cassette, 1 brochure). B.E.L.C., 9 rue Lhomond, 75005 Paris.

En outre, deux revues de professeurs sont accompagnées de cassettes:

\*Reflets, 8 rue Coëtlogon, 75006 Paris

\*Authentik, c/o B.A.L., Service Culturel de l'Ambassade de France, 1 Kildare Street, Dublin 2.

## COMMENT FAIRE REALISER UNE VIDEO PAR DES ETUDIANTS?

Georgette KAWAÏ

Cette activité peut être pratiquée en complément d'un cours de conversation ou de composition française (que du matériel vidéo soit utilisé ou non dans ces classes), ou indépendamment d'un cours, dans un club de français par exemple, etc...

Comme on fait appel à la créativité, à l'originalité et à la fantaisie des étudiants, le professeur devient un assistant (ou bien le producteur) qui veille à la bonne marche de la production, en interférant le moins possible dans la réalisation.

MATERIEL

Il peut aller du plus simple au plus sophistiqué:

\* une caméra vidéo ou caméscope munie d'un micro autonome (un écran de contrôle est très utile).

Toutes les séquences sont filmées en ordre.

\* Si on veut réaliser un montage de séquences filmées dans le désordre, ajouter des titres filmés sur un écran d'ordinateur, enregistrer des commentaires "off", il faut alors 2 magnétoscopes pour le montage, et si possible une table de montage, qui permet de faire des découpages nets et précis.

\* Si vous avez la possibilité d'utiliser la table de montage d'un studio d'enregistrement (on peut en louer un à l'heure ou à la journée), tout ou presque devient possible: fondus enchaînés, utilisation de photos ou de documents découpés dans des revues, liaison directe avec l'ordinateur, traitement du son. On peut jouer au professionnel.

Ce matériel, très automatisé, est facile à utiliser et même si le professeur ne sait pas, les étudiants, eux, savent très vite.

Allez voir le matériel dont dispose votre faculté.

REALISATION

\* Les étudiants prennent connaissance du matériel et des possibilités techniques dont ils pourront disposer.

\* Ils se partagent en groupes (par exemple 5 ou 6 personnes pour 15 à 20 minutes de film).

\* Choix d'un genre (reportage, interview, fiction...) et d'un thème dont on trace les grandes lignes.

\* Ecriture du scénario. Il faut que le "producteur" obtienne un scénario très précis. Séquence par séquence, avec indications du lieu, des



personnages, de la durée. Les dialogues et commentaires sont aussi écrits.

\* Discussion et correction. Travail de prononciation pour chaque groupe.

\* Programme du tournage et du montage (à respecter sérieusement, ainsi que la date limite pour présenter la vidéo terminée).

\* Rapport hebdomadaire de chaque groupe durant la réalisation (facultatif).

#### REMARQUES

Il faut compter environ 2 mois de travail pour un film de 20 minutes réalisé par 6 personnes.

Chaque vidéo est présentée à l'ensemble de la classe et commentée. On peut ensuite utiliser ces vidéos comme éléments de travail en cours.

Les étudiants sont en général très heureux d'avoir travaillé de la conception à la réalisation suivant leurs idées personnelles. Le professeur veille au déroulement du travail et encourage, mais doit s'effacer au maximum. C'est pourquoi il n'est pas souhaitable d'y consacrer tous les cours de ces deux mois.

Il serait dommage que ces vidéos ne sortent pas de la classe. Un public plus large motiverait encore davantage les étudiants.

## BILAN

Agnès DISSON

Les deuxièmes Rencontres pédagogiques du Kansai se sont déroulées à KOBE, les 17 et 18 mars 1988. Elles ont bénéficié de l'expérience acquise lors des premières Rencontres l'an dernier, et le dépouillement des questionnaires distribués aux participants a permis de dresser un petit bilan qui s'avère très encourageant.

Le choix du lieu (hôtel "MAÏKO VILLA" à KOBE) a fait l'unanimité; le panorama de la baie de KOBE, au pied de l'hôtel, a ouvert les Rencontres sur l'air du large... Certains ont regretté l'absence de nature (mais peut-on tout avoir, la mer... et la campagne?) Le site et son confort ayant été plébiscités, les Rencontres 89 se tiendront sans doute de nouveau à MAÏKO VILLA. On veillera à regrouper les salles de travail, trop dispersées cette fois-ci. Et pour les amoureux de nature, des excursions, pourquoi pas? peuvent être ajoutées au programme...

L'emploi du temps a été jugé "beaucoup mieux que l'an dernier", "très bien" et même "parfait"; les pauses entre les ateliers, plus longues, ont été très appréciées: elles ont permis non seulement une détente, mais aussi un prolongement des échanges et des discussions amorcés lors des ateliers.

Quant au choix des thèmes abordés, il a été qualifié de "positif", "varié", "intéressant", "davantage axé sur des problèmes concrets". Le regret le plus souvent exprimé est celui de "n'avoir pas pu assister à plus d'ateliers", voire "à tous les ateliers"; mais la formule des Rencontres vise justement à laisser les participants légèrement frustrés devant l'abondance des choix possibles... afin qu'ils aient envie de revenir l'année suivante!

En ce qui concerne le mode de fonctionnement, l'un des participants a noté avec plaisir "une vraie atmosphère d'atelier" lors des séances de travail cette année, avec travail en groupes et discussions. D'autres ont regretté la présence encore de quelques "ateliers-cours magistraux" peu favorables à la participation. Les salles étaient trop grandes, et donc peu propices à la communication, ont dit quelques collègues (et de plus trop enfumées, ajoutent les non-fumeurs...) Par ailleurs, le problème du bilinguisme n'a pas été vraiment résolu. Les objectifs prioritaires demeurent une meilleure communication, une participation plus active de tous. Comment y parvenir? La réflexion reste ouverte.

Si l'on résume ce bilan, on constate un intérêt très vif pour le suivi

concret des ateliers. L'atelier "Recherches pour la création d'activités pédagogiques dans le Kansai" a donné naissance à de nombreuses propositions: stage linguistique écrit et oral pour les professeurs japonais de français; stage de formation pédagogique long (bimensuel, étalé sur plusieurs mois); production vidéo à réaliser par les étudiants de français, et qui pourraient donner lieu à un concours. Projets à suivre donc...

La formule des Rencontres s'affine, et on peut espérer que les prochaines seront mieux organisées, encore plus attrayantes; on prévoit déjà plus d'ateliers pour plus de participants: en effet, plusieurs voix s'étant élevées pour réclamer "de nouvelles têtes", nous comptons sur vous pour venir nombreux lors des troisièmes Rencontres Pédagogiques du Kansai, en 1989!

## 結論にかえて

天羽 均

「フランス語教育研究会」第2回は1988年3月17、18日の2日にわたって行なわれた。会場は昨年の反省を生かし、いくつかの候補地について検討したのち神戸市の舞子ヴィラが選ばれた。参加者は47名（うち宿泊者45名）で参加申込者全員の希望をかなえることができた。

準備は第1回の参加者へのアンケートに基づき呼びかけに応じた有志によって1987年末から始められ、年末の忙しさや、1月以降の学年末試験、入学試験等の学校行事できわめて困難なスケジュールの合間をぬって、会場の選択、アトリエのテーマ、担当者の決定、参加者の呼びかけなど第1回の経験にのっとり、順調にすすめられた。

昨年確認された RENCONTRES の原則は守り、運用面では Ateliers-débat と Ateliers de travail の区別はとくにもうけず、1時間のアトリエを止めすべて90分とし、やや過重であったスケジュールを余裕のあるものにしたといった点がこの段階でのわずかな変化であろうか。

第2回の RENCONTRES で取り上げられたテーマの個々についてはそれぞれのレジюмеに詳しいが、今回のテーマでとくに複数のアトリエで取り上げられた共通のテーマ、今後の活動への新たな提言についてふれて結論としよう。

## \* 現行のフランス語教育について -とくに文法の授業をめぐって

現在多くの大学のフランス語教育において、伝統的に行なわれている文法一講読といった枠組みの有効性に対する疑問が討議された。

文法の授業における時制の問題など、日本の学生にとっても教師にとってもむづかしい問題についての具体的な提言（フランス人参加者）とともに、膨大な量にのぼる現行の文法教科書について、時制の扱い方を例にした批判的提言がなされた。

## \* Audio-visuel 教材について

既成の méthodes をはじめさまざまなソフトを前にして、その選択、そうした教材を用いて何を教えるかといった授業の実際とともに、教材の編集・作成などに関心がよせられた。

## \* 学生のフランス語表現能力について

日本人学生のフランス語表現力をどのようにして oral、écrit 両面からのぼすかについてフランス人講師のクラスにおける経験が紹介された。

## \* 今後の新たな活動について

関西のフランス語教師を対象とした stage linguistique、stage pédagogique や、フランス語を学ぶ学生どうしの交流をめざしたビデオ・フェティヴァルのような催しを組織してはどうかとの提言について熱心に話し合われ今後の課題とすることになった。

この最後の提言については、RENCOUNTRES 終了後も有志による議論が重ねられ、ひろくフランス語関係者の意見を求めて実施に移すべく努力が続けられている。

第2回の RENCONTRES を終えて、この試みがほぼ定着しただけでなく、上に述べたよう

に年間を通じてさまざまな活動の準備がなされる運動体に発展しつつあるといえよう。また昨年来東京においても Journées pédagogiques が組織され、関西から RENCONTRES の有志が参加し交流をはかるなどの成果を生み出していることも付け加えなければならない。

こうしたわれわれの活動について、昨年引き続き日本フランス語フランス文学会関西支部の後援をえられた他、フランス大使館、A P E F（フランス語教育振興協会）、芦屋大学、関西学院大学、甲南女子大学、大阪日仏協会、神戸日仏協会等関係諸機関が財政的援助を与えられたことに深く感謝する。

会計報告 1988年10月10日  
Compte financier du 10 octobre 1988

## 収入Revenu

繰越金Report des 1 <sup>ères</sup> Rencontres		11,508
補助金Subventions		290,000
(フランス大使館Ambassade de France)	¥ 50,000	
(甲南女子大学Univ. Konan-Joshi)	50,000	
(関西学院大学Univ. Kwan-Gaku)	30,000	
(大阪日仏協会Société fr.-j. d'Osaka)	20,000	
(神戸日仏協会Société fr.-j. de Kobe)	20,000	
(芦屋大学Univ. d'Ashiya)	50,000	
(仏文学会関西支部Société de langue et de littérature de Kansai)	20,000	
(フランス語教育振興協会A.P.E.F.)	50,000	
参加費Frais de participation	¥10,000 x 41 personnes	410,000
	9,000 x 3 personnes	27,000
	5,000 x 1 personne	5,000
	3,000 x 2 personnes	6,000
銀行利子Intérêts		56
その他Divers		750
Total		¥ 750,314

## 支出Dépense

会議費Salle de réunion	20,500	
舞子ビラ宿泊費+会議室借用料Frais de séjour + Salles	521,919	
郵送料Courrier	2,020	
夜食・飲み物"Casse-croûte"	48,260	
コピー代Photocopies	8,800	
会誌1号追加分Bulletin No 1 (Supplément)	8,000	
会誌第2号発行Publication du Bulletin No 2 (見込みprévu)	140,000	
計Total		¥ 749,499

残金Reste . . . . . ( ¥ 750,314 - ¥749,499 = ) ¥ 815

## Rencontres 1988

## LISTE DES PARTICIPANTS

- |    |                     |    |                    |
|----|---------------------|----|--------------------|
| 1  | Tetsuzo ABE         | 26 | Satoru KOISHI      |
| 2  | Hitoshi AMO         | 27 | Tadashi MATSUSHIMA |
| 3  | Lissa AOYAGUI       | 28 | Yoshio MIKI        |
| 4  | Didier CHICHE       | 29 | Hisashi MIZUNO     |
| 5  | Philippe DEMONT     | 30 | Jean MOUSSARIE     |
| 6  | Agnès DISSON        | 31 | Keisuke NAKAMURA   |
| 7  | Tomonao FUJITA      | 32 | Nobuko NISHII      |
| 8  | Yoshifumi HAMADA    | 33 | Makoto NISHIMORI   |
| 9  | Geneviève HARAGUCHI | 34 | Masafumi OKAMURA   |
| 10 | Tomiko HASEGAWA     | 35 | Yasushi OKUDA      |
| 11 | Setsuko HAYASHIDA   | 36 | Masaaki OZAKI      |
| 12 | Kathy HENDRYCKX     | 37 | Françoise RATZLAFF |
| 13 | Jean-Paul HONORE    | 38 | Tatsuyo SAI        |
| 14 | Elise HONORE        | 39 | Chiyo SAKAMOTO     |
| 15 | Tooru IKAWA         | 40 | Saeko SHIGEYAMA    |
| 16 | Takako INOUE        | 41 | Yusuke SOGA        |
| 17 | Koichi ISHINO       | 42 | Martine SUZUKI     |
| 18 | Hisashi IWANE       | 43 | Hiroichi TANAKA    |
| 19 | Hiroko KANASAKI     | 44 | Shigeru UCHIDA     |
| 20 | Nobuhiko KARAN      | 45 | Liliane VERNOTTE   |
| 21 | Tamako KASHIOKA     | 46 | Akemi YAMAMOTO     |
| 22 | Yuuichi KASUYA      | 47 | Shoji YAMAMOTO     |
| 23 | Norimasa KATO       |    |                    |
| 24 | Georgette KAWAI     |    |                    |
| 25 | Takashi KITAMURA    |    |                    |

## TABLE

Introduction	1
Composition du Comité d'Organisation	2
Emploi du temps	3
I RESUMES	
* Recherches pour la création d'activités pédagogiques dans le Kansai (JP.Honoré, G.Kawai)	6
* Propositions pour mettre fin à la division traditionnelle grammaire/lecture (T.Kawakubo, K.Nakamura)	9
* Autour d'une unité didactique (L.Vernotte)	11
* Jeu, langage et créativité (A.Disson)	12
* Rôle, fonction et réalisation du plan de cours (D.Chiche, K.Nakamura)	14
* Importance de la prosodie dans la classe de débutants (M.Nishimori)	16
* Utilisation du laboratoire de langue (T.Hasegawa, G.Haraguchi, G.Kawai)	18
* Fabrication de matériel vidéo 2 (T.Kitamura, H.Iwane)	22
* Résultats d'une enquête auprès des étudiants de 6 universités (T.Ikawa)	24
* La chanson dans la classe de français, 2 <sup>e</sup> partie (T.Matsushima)	26
* Apprentissage du français écrit (D.Chiche)	27
* Apprentissage de l'argumentation 2 (K.Ishino)	28
* Pédagogie de la grammaire (A.Disson)	31
* Les manuels de grammaire publiés au Japon (S.Koishi)	33
* Le document authentique sonore (J.Moussarie)	35
* Production écrite et orale à partir d'une méthode vidéo (JP.Honoré)	38
* Un paysage de la grammaire française (T.Abe)	39
II DOCUMENTS ANNEXES	
* Résultats d'une enquête: tableaux (T.Ikawa)	41
* Exercice pour le laboratoire de langue (T.Hasegawa)	43



* Le document authentique sonore: sélection bibliographique (J.Moussarie)	45
* Comment faire réaliser une vidéo par des étudiants? (G.Kawai)	47
* Bilans: A.Disson H.Amo	49 51
* Bilan financier (K.Ishino)	53
* Liste des participants	54
* Table	

Le bulletin Rencontres 2 a été mis au point par Keisuke NAKAMURA, Tadashi MATSUSHIMA et Jean-Paul HONORE.  
Imprimeur: UNIO CORPORATION, Kyoto

