

フランス語教育研究会

RENCONTRES

4

BULLETIN DES QUATRIEMES

RENCONTRES PÉDAGOGIQUES DU KANSAÏ

22-23 mars 1990/Maiko

T A B L E

Introduction	2
Composition du Comité d'Organisation	3
Emploi du temps	4/5
E.BERLINGUEZ: Une leçon avec <u>Sans Frontières</u>	6
A.DISSON: La littérature quand même	8
G.HARAGUCHI: Classe de conversation et chanson	10
J.P.HONORE: L'enseignement des éléments de métrique	13
J.P.HONORE: Exercices de production orale pour différents niveaux	15
J.P.HONORE/G.KAWAÏ/T.MATSUSHIMA : Le stage intensif de français "Seif-Kyoto 1989"	17
E.HONORE: Exploitation des informations télévisées en français (chaîne N.H.K par satellite)	19
T.IKAWA: L'élément théâtral dans l'enseignement	21
K.ISHINO: L'enseignement des expressions atténuatives	22
H.IWANE: "Hanafuda" ou un devoir en 1ère année	24
G.KAWAÏ: Travailler avec une méthode vidéo dès la première année	25
P.KOEST: Une technique de simulation: <u>Iles</u>	27
S.KOÏSHI: Le plaisir des sons (problèmes de l'écoute et de la compréhension orale)	29
Y.KUDAWARA: L'enseignement dispensé aux étudiants de maîtrise et de doctorat correspond-il à leurs besoins?	30
B.LAVILLE: Créer une école de français au Japon	32
T.MATSUSHIMA/M.SUZUKI: Articulons mieux avec les comptines	34
J.MOUSSARIE: Les méthodes vidéo (présentation critique)	35
K.NAKAMURA: Comment enrichir le vocabulaire des étudiants	36
M.NISHIMORI: Comment rendre une classe plus agréable	38
Y.OTAKA: L'enseignement de la "grammatica" au Moyen Age	40
Y.SOGA: Pour une grammaire de production	43
S.TANAKA: La formation des futurs enseignants	44
R.THUSSEAU: 20 ans d'enseignement du français à l'étranger	46
S.YAMAMOTO: La classe de conversation (2è partie)	48
Pour conclure les Rencontres 1990	49
Bilan des activités	52
Bilan financier	54
Liste des participants	55

INTRODUCTION

Depuis 1990, le printemps pédagogique du Kansai s'épanouit avec nos RENCONTRES devenues LE rendez-vous de mars à ne manquer sous aucun prétexte! C'est du moins le souhait du comité d'organisation qui remercie chaleureusement les animateurs et tous les participants de ces quatrièmes Rencontres pédagogiques de Kansai. Certains sont venus de loin, nous sommes très heureux de leur coopération.

Toujours fidèles au principe d'ateliers de travail favorisant les échanges et ravis d'accueillir de nombreux animateurs, nous avons pu proposer cette année 6 ateliers de plus que l'an dernier. L'éventail des choix s'élargit, celui des regrets aussi peut-être... mais cet atelier auquel vous vouliez absolument participer, vous pourriez peut-être le solliciter lors de l'établissement du programme des Rencontres 91!

La variété des thèmes abordés dans l'ensemble des ateliers de ces Rencontres 90 me paraît être un signe de vitalité et d'originalité chez les enseignants. Chacun essayant d'apporter une réponse personnelle aux problèmes pédagogiques qui nous sont communs, un lieu de confrontation de nos expériences comme celui des Rencontres ne peut qu'être de plus en plus ressenti comme nécessaire.

Les Rencontres 91 auront donc lieu les 22 et 23 mars 1991. Le comité d'organisation reste attentif à vos suggestions pour que les Rencontres nous permettent de progresser dans notre réflexion et nos activités pédagogiques, et cela dans une atmosphère de travail et d'amitié.

A suivre...

Georgette KAWAI

RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ 1990
Comité d'organisation

H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka
L. AOYAGI	Université Kwansei Gakuin
A. DISSON	Université d'Osaka
T. FUJITA	Université Kwansei Gakuin
S. HAYASHIDA	Université Kwansei Gakuin
J.P. HONORE	Ambassade de France, Université de Kyoto
T. IKAWA	Université d'Ashiya
K. ISHINO	Université Eïchi
K. IWAMOTO	Université de Kobé
H. IWANE	Université d'Osaka
T. KASHIOKA	Université de Jeunes Filles Konan
Y. KASUYA	Université d'Osaka
G. KAWAÏ	Université de Jeunes Filles Konan, Centre Franco-Japonais d'Osaka
T. KITAMURA	Université d'Osaka
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
Y. MIKI	Université de la Marine Marchande, Kobé
K. NAKAMURA	Université Otemon
N. NANAÔ	Université Osaka Sangyo
N. NISHII	Université de Jeunes Filles de Kobé
M. NISHIMORI	Université Kwansei Gakuin
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
Y. SOGA	Université Kwansei Gakuin
A. YAMAMOTO	Université de Kobé

Le Service Culturel de l'Ambassade de France, et plus spécialement le Bureau d'Action Linguistique, exprime sa reconnaissance aux établissements et aux organismes dont le soutien actif a permis, cette année encore, l'organisation des Rencontres Pédagogiques du Kansai. Toute sa gratitude va également à Mmes et MM. les Professeurs qui, dans le cadre du comité d'organisation, ont consacré une part considérable de leur temps à la mise en place de ces Rencontres, donnant ainsi un nouvel exemple de leur collaboration généreuse et efficace.

Jean-Paul HONORE
Attaché Linguistique

EMPLOI DU TEMPS DU JEUDI 22 MARS

	SALLE I	SALLE II	SALLE III	SALLE IV	SALLE V
10.00	REUNION / INFORMATIONS				
10.30	Une méthode vidéo dès la 1ère année G.KAWAI	Comment enrichir le vocabulaire K.NAKAMURA	Rendre la classe plus agréable M.NISHIMORI	La classe de conversation S.YAMAMOTO	Une simulation: <u>Iles</u> (1) P.KOEST
12.00			DEJEUNER		
13.30	Production orale J.P.HONORE	L'enseignement de la "grammatica" Y.OTAKA	Chansons: modes d'emploi G.HARAGUCHI	Les expressions atténuatives K.ISHINO	Une simulation: <u>Iles</u> (2) P.KOEST
15.00			PAUSE		
15.30	N.H.K. satellite: utilisation E.HONORE	Pour une grammaire de production Y.SOGA	L'élément théâtral dans l'enseignement T.IKAWA	L'enseignement de la métrique J.P.HONORE	La formation des futurs enseignants S.TANAKA
17.00					

EMPLOI DU TEMPS DU VENDREDI 23 MARS

	SALLE I	SALLE II	SALLE III	SALLE IV	SALLE V
9.00	N.H.K. satellite: utilisation E.HONORE	L'enseignement de la métrique JP.HONORE	L'enseignement en maîtrise et en doctorat Y.KUDAWARA	Chansons: modes d'emploi G.HARAGUCHI	Le plaisir des sons S.KOÏSHI
10.30			PAUSE		
11.00	Les méthodes vidéo: Présentation critique J.MOUSSARIE	La formation des futurs enseignants S.TANAKA	"Hanafuda": un devoir en 1ère année H.IWANE	La littérature quand même A.DISSON	Articulons mieux avec les comptines T.MATSUSHIMA/M.SUZUKI
12.30			DEJEUNER		
14.00	Documentation pédagogique J.MOUSSARIE	Créer une école de français B.LAVILLE	Une leçon avec <u>Sans Frontières</u> E.BERLINGUEZ	20 ans d'enseignement du F.L.E. R.THUSSEAU	"S.E.I.F.-Kyoto" 1989: bilan du stage J.P.HONORE
15.30			PAUSE		
16.00					
17.00	REUNION / BILAN				

UNE LEÇON AVEC SANS FRONTIÈRES:

"JACQUES MARTINEAU, PIANISTE."

Eric BERLINGUEZ

Il y avait 6 participants lors de la séquence que j'ai animée. Tout le monde avait le coeur à l'ouvrage, si je puis m'exprimer ainsi.

Tout d'abord fut présentée la méthode "Sans Frontières 1" et ses différents compléments, c'est-à-dire le livre d'exercices (version franco-japonaise), le livre du professeur, le livre d'entraînement individuel (pour le travail à la maison), ainsi que les cassettes accompagnant ces manuels (livres d'exercices et d'entraînement individuel). Chacun a pu manier ces matériaux et en déterminer les contenus thématiques et pédagogiques. Le livre du professeur est apparu comme un élément primordial pour le nouvel enseignant qui ne sait comment s'y prendre avec ses étudiants au départ.

Puis nous avons discuté des différents problèmes qu'un professeur a pu, peut ou pourrait rencontrer lors de ses cours. Il est évident qu'il n'y a aucune panacée en cette matière pour soigner le mal de l'enseignant! Nous n'avons prescrit aucun "médicament miracle" ni même concocté quelque "bonne petite recette curative" que ce soit, mais simplement donné quelques petits "trucs" susceptibles d'aider à se dégager d'une impasse linguistique ou phonétique (multiplier les exemples pour faire saisir un point grammatical délicat, ne pas hésiter à faire répéter de nombreuses fois pour parvenir à l'articulation et à la prononciation correctes d'un mot difficile...). Ce qui semble parfois simple et évident est en fait la prévention contre les maladies que sont l'ennui et la morosité qui risquent de s'installer dans la classe! "Mieux vaut prévenir que guérir"!

Enfin, nous avons étudié la première leçon du livre 1 de Sans Frontières : "Jacques Martineau, pianiste". J'ai distribué une préparation "type" aux participants de mon atelier et nous en avons parlé. Cette préparation présentait les différentes façons d'aborder une leçon de sensibilisation avec des étudiants qui n'avaient jamais entendu parler du français. Nous avons joué (avec quelques difficultés, puisque tout le monde parlait déjà le français!) au professeur et à l'étudiant: "je

m'appelle...(nom et prénom), je suis...(profession), je suis... (nationalité), j'ai...(âge), je suis né(e) à..., j'habite à...". Nous avons pu remarquer combien il était difficile de se mettre dans la peau d'un étudiant qui aborde le français pour la première fois, chose quasi impossible pour un francophone qui a appris le français par imprégnation dès sa plus tendre enfance, d'où la difficulté d'avoir une attitude critique vis-à-vis de sa langue maternelle. Ensuite, j'ai proposé quelques répartitions spatiales de ce qui a été vu précédemment: la disposition des phrases et des renseignements au tableau. Que vaut-il mieux écrire, que vaut-il mieux ne pas écrire? Comment utiliser "l'espace-tableau"? Pour finir, nous avons regardé la constitution des exercices proposés aux étudiants en en dégagant les objectifs spécifiques.

En conclusion, je dirai que cette expérience me fut réellement profitable, car il est toujours intéressant de pouvoir confronter ses points de vue avec ceux des autres, surtout lorsque ça se passe en toute amitié!

LA LITTÉRATURE QUAND MEME...
ou comment aborder les textes littéraires
avec des étudiants qui maîtrisent mal la langue

Agnès DISSON

Comment enseigner la littérature lorsque l'université l'exige et que les étudiants eux-mêmes le demandent (c'est le cas des spécialistes des facultés de lettres des universités japonaises), alors que leur niveau linguistique reste faible?

Le dilemme pour l'enseignant est alors d'enseigner la littérature "quand même", sans réduire le cours à un simple cours de langue (solution souvent adoptée par les professeurs français) ou à un cours de traduction (solution souvent adoptée par les professeurs japonais...) Après plusieurs années d'expérimentation auprès des étudiants de 3^e et 4^e années de l'Université d'Osaka, il me semble que la solution réside dans l'insistance sur la méthode de lecture plus que sur le choix des textes. Quel que soit le texte en effet (facile ou moins facile), il s'agira surtout de donner aux étudiants des techniques d'analyse simples, c'est-à-dire un inventaire des éléments significatifs à repérer dès la première lecture.

Ainsi il faudra que l'étudiant s'attache à remarquer:

1) l'aspect et la structure du texte: est-ce un dialogue? un portrait? un récit? Y a-t-il des points d'exclamation, de suspension, d'interrogation? Cet aspect visuel, immédiat, échappe souvent aux étudiants alors qu'il peut révéler certaines lignes de force du texte.

2) Les pronoms personnels: y a-t-il un "je" dans le texte? ou d'autres personnes? sous forme de pronoms personnels, de possessifs? Le jeu des personnes grammaticales est souvent significatif (récits à la première personne, ou au contraire absence de "je" dans le Nouveau Roman par exemple.)

3) L'espace / le temps: les termes désignant les lieux, les décors, la position et les déplacements des personnages (qu'on pense au roman réaliste) sont importants. Le relevé des temps verbaux et des changements de temps est essentiel à la compréhension du texte et de ses ruptures (cf. l'Etranger de Camus par exemple, et son usage particulier du passé composé.)

4) La syntaxe: les subordonnants, les mots de liaison sont souvent révélateurs de l'organisation du texte.

5) Les insistances du texte: les répétitions, les champs lexicaux, les comparaisons et les métaphores sont, surtout en poésie, des indices

essentiels porteurs de sens.

Lorsqu'on demande à un étudiant de "regarder" le texte, il ne sait pas d'emblée "quoi" ni "comment" regarder. L'aider à regarder vraiment, à souligner (littéralement: avec un crayon rouge ou bleu!) les éléments importants, après une compréhension même globale du texte, c'est le but fixé ici: les devoirs de troisième année (analyse de poèmes de Verlaine et Rimbaud) utilisés comme support lors de cet atelier ont prouvé qu'il s'agissait d'un objectif tout à fait réalisable!

CLASSE DE CONVERSATION ET CHANSON

Geneviève HARAGUCHI

Objectif - développer la compétence de réception de l'étudiant

Moyen - document authentique de civilisation, la chanson

Pourquoi la chanson?

La chanson qui accompagne tous les actes de la vie — de la berceuse, la comptine, aux hymnes nationaux en passant par les hit-parades — participe à l'apprentissage de la langue, à la transmission des valeurs et de l'idéologie. C'est aussi pour les jeunes le principal objet de consommation culturelle.

Forme de communication immédiate, elle ne prend réellement vie et durée que si elle rencontre très vite un public assez large et assez passionné qui se reconnaît, se rêve en elle et s'y retrouve exprimé. La chanson est porteuse d'images que les peuples (les Français) ont d'eux-mêmes.

Elle nous offre ainsi un bon ensemble de documents de civilisation (documents authentiques s'il en est). D'autant que la production contemporaine est si riche, si diverse qu'il n'est guère de traits de la civilisation française que l'on ne puisse approcher sous divers points de vue.

La chanson contemporaine c'est donc, à mon sens, un portrait de notre société par elle-même, fluctuant et contradictoire, explorable à des niveaux différents selon les objectifs et la nature du groupe d'élèves.

Pourquoi dans la classe?

* Entraînement à l'écoute (compétence de réception)

Après deux ou trois ans de français, les étudiants peuvent parler entre eux avec le professeur, soutenir de petites conversations minimums... Mais ils se heurtent à d'énormes difficultés pour comprendre un bulletin d'information à la radio, une publicité télévisée, un film ou même une chanson. Il est donc nécessaire d'introduire très tôt des exercices favorisant le développement de leur compétence de réception.

La chanson, puisque c'est d'elle qu'il s'agit, doit être

présentée dans sa réalité propre, c'est-à-dire comme un mixte paroles/musique. Elle s'adresse d'abord, ainsi, à la sensibilité des étudiants.

La réduire à un texte écrit serait l'amputer de tout ce qui attire d'abord l'étudiant et suscite de sa part une première compréhension globale et intuitive: la mélodie, le rythme, le choix des instruments, la couleur de la voix de l'interprète, la manière de chanter sont aussi porteurs de sens.

* Une fois imprégné de l'atmosphère de la chanson, vient l'envie de la fredonner et donc de s'en approprier les paroles.

Après plusieurs écoutes, il est facile, par des jeux de questions-réponses, d'élucider peu à peu les difficultés (certaines étant d'ailleurs propres à la chanson: l'accentuation n'est pas celle de la langue parlée, les syllabes n'ont pas toujours leur longueur habituelle, les pauses leur place logique).

Notons cependant que les caractéristiques du genre étant:

- la brièveté, qui permet de maîtriser un texte en un temps qui convient au rythme des classes de langue.
- la densité: chaque chanson est un univers clos suscité par un petit nombre de mots répétés (couplets, refrains, reprises diverses) et facilement repérables. Autour de ces mots-clés, le jeu des questions-réponses permet d'éclaircir des zones de compréhension à partir desquelles, toujours aidé par la musique, l'étudiant peut découvrir d'autres pans de signification.
- la cohérence: les champs lexicaux sont réduits, les mots s'organisent autour d'une seule notion, d'une même réalité. Chaque couplet est une unité de sens. La syntaxe est simple.

Nous avons là un bon outil bien adapté au travail en classe.

Surtout n'oublions pas que les étudiants font partie de la génération walkman.

Pour terminer, voici quelques propositions d'exercices.

Réception

* transcription des paroles

difficile : procéder par étapes

rythme lent/nombreuses répétitions
guider l'écoute avec une grille à trous qu'on élargit
progressivement

- * reconstitution de texte
solliciter la mémoire par un jeu de questions-réponses
(écoute partielle ou totale)
- * remise en ordre du texte distribué en désordre

Production

- * Fixation syntaxique à partir de structures qui se répètent dans le texte.
- * Sensibilisation aux contraintes de la versification.
- * Ecriture du (des) dernier(s) couplet(s)
- * Ecriture de paroles

On peut chanter la chanson.

Aller plus loin

- * Reformuler le texte d'une chanson:
le réécrire sous forme de lettre, de dialogue...
- * Réalisation de collages de BD
- * Critiques de concerts etc... (discours appréciatifs)

L'ENSEIGNEMENT DES ELEMENTS DE METRIQUE

Jean-Paul HONORE

Cet atelier s'adressait plutôt aux enseignants de littérature française, quoique le travail sur les accents d'intensité et les cellules rythmiques soit utile à tous les niveaux pour améliorer la prononciation.

Il est banal de constater qu'au Japon les étudiants spécialistes, aussi avancés soient-ils, lisent en général fort mal les vers français. Outre qu'ils ne savent pas utiliser leur voix, ils n'ont qu'une connaissance approximative de la métrique et de la prosodie poétique, sans même parler des étapes historiques de celles-ci. Comment pourraient-ils dès lors prétendre à une connaissance approfondie, et à une interprétation légitime, des textes sur lesquels ils poursuivent pourtant des études parfois prolongées?

Il s'agit donc de concevoir une progression qui permette à ces étudiants de saisir des notions essentielles, sans pour autant les rebuter par un flot d'explications historiques et techniques. Il s'agit aussi d'imaginer des exercices d'application concrets (écrits et oraux), permettant de fixer et d'éprouver les connaissances acquises. Il s'agit enfin d'éclairer le caractère significatif des rythmes induits, et par là de restituer à l'étude prosodique/métrique son importance dans l'analyse des effets de style, et plus spécialement des effets de sens.

Dans le cadre de cet atelier, j'ai proposé une progression susceptible de convenir à des étudiants de licence et maîtrise. La période de référence, sur le plan de l'histoire du vers, va du début du Classicisme à la fin du Romantisme (bornes exclues, donc, sauf pour quelques aperçus comparatifs: les poètes baroques et symbolistes). Il s'en dégage un corpus de règles évolutif mais relativement cohérent, dont l'étude constitue au total une bonne introduction au sujet.

J'ai ensuite exposé un plan de cours correspondant à un séminaire d'une heure par semaine environ, étalé sur l'année universitaire. Les grandes articulations en étaient:

- I. Le rythme expressif en prose
- II. Le nombre du vers.
- III. De la phrase au mètre
- IV. Problèmes d'interprétation: l'accent grammatical/l'accent métrique
- V. L'accent oratoire.

J'ai simultanément proposé un corpus d'exercices: syllabation, repérage et notation des différents types d'accent, reconstitution de textes (vers en désordre ou "à éclipses"), "mise en mètre" de phrases prosaïques, problèmes d'analyse prosodique et d'interprétation (au double sens du mot: sémantique et sonore), production, exercices d'intonation... Le tout accompagné d'exercices oraux visant à fixer les rythmes traditionnels, mais aussi à montrer aux étudiants que ce qui est en jeu au niveau de l'analyse prosodique et métrique, c'est moins la reproduction passive de ces rythmes que, bien souvent, à partir d'un choix formel qu'ils doivent manifester clairement, la signification qu'ils attribuent au vers, voire le regard qu'ils portent sur l'oeuvre concernée.

Les participants m'ayant demandé, pour finir, une bibliographie "de base" à conseiller à leurs élèves, voici quelques titres (les étoiles indiquent non la qualité, mais la difficulté - au moins pour des étudiants):

- * H. BONNARD Notions de style, de versification et d'histoire de la langue française, Société Universitaire d'Édition et de Librairie
- * F. BRUNOT et C. BRUNEAU Précis de grammaire historique de la langue française, Masson et Cie (p. 524-561)
- * M. CRESSOT le Style et ses techniques, PUF (la troisième partie, et notamment les pages 264-295)
- * F. DELOFFRE la Phrase française, SEDES
- * " le vers français, SEDES
- * P. GUIRAUD la Versification, "Que sais-je?" PUF
- ** J. MAZALEYRAT Éléments de métrique française, "U2" A. Colin (ouvrage fondamental).
- *** JC. MILNER et F. REGNAULT Dire le vers, court traité à l'intention des acteurs et des amateurs d'alexandrins, Seuil (et les articles à ce sujet dans Théâtre et Public, Ed. du théâtre de Gennevilliers, n.85 janvier/février 1989)
- ** H. MORIER Dictionnaire de poétique et de rhétorique, PUF
- *** J. ROUBAUD la Vieillesse d'Alexandre, essai sur quelques états récents du vers français, Ramsay

et une bonne anthologie: celle de Pierre SEGHERS, le Livre d'or de la poésie française des origines à 1940, Marabout.

PRODUCTION ORALE POUR DIFFERENTS NIVEAUX

Jean-Paul HONORE

On a présenté dans cet atelier une série d'exercices destinés à faciliter et à encourager la prise de parole par les étudiants, notamment aux niveaux débutant/intermédiaire.

I EXERCICES DE PRISE DE CONTACT

Le début de l'année se prête à un travail oral sur les rituels sociaux de salutation, d'interpellation, de présentation. Certains exercices permettent alors d'habituer les étudiants non seulement à utiliser, mais encore à moduler leur voix. On peut aussi commencer à travailler sur le non-verbal (attitudes physiques, gestes, voire déplacement), à un niveau élémentaire. La classe de français devient un espace original.

Exemple d'exercice: deux élèves se croisent (si! il y a assez de place entre le bureau et le premier rang) en échangeant un bonjour. Simple, mais pas si simple: chercher à obtenir d'eux une attitude aussi "naturelle" que possible.

II POUR ENTRER DANS UNE UNITE

On a présenté dans cette partie un schéma de progression pour l'unité 3 de Bonne Route 1, en commentant le rôle et la distribution des exercices oraux: petits dialogues "à fenêtres", lecture, exercices pour le rythme et l'intonation, drills, simulations... Il n'existe pas un type unique de "bon" exercice oral, qui répondrait au modèle idéal de la communication spontanée. La nature des exercices, leur caractère plus ou moins contraint varie nécessairement avec les objectifs (sensibilisation, mémorisation, réemploi...).

III EXERCICES PAR OBJECTIFS

On a examiné dans cette partie des exercices conçus en fonction d'objectifs linguistiques particuliers: grammaticaux (passé composé/imparfait), lexicaux (le vocabulaire de la description physique ou psychologique), phonétiques (discrimination de b/v), communicatifs (préparer un jeu de rôles).

Exemple d'exercice: exploiter une série de portraits pour

1) Réactiver/enrichir le vocabulaire potentiel ("Qui est...? Qui a...? Qui à l'air...?")

2) Le réemployer ("Vous voulez travailler/voyager/vous marier... avec X? Pourquoi? Décrivez Z. Décrivez (devinez...) tel élève de la classe...").
(D'après Cartes sur Table, leçon 11, p. 88-89).

Dernières remarques: importance du rythme de la classe, de la maîtrise de son espace, et de l'existence d'un rituel d'interpellation entre les élèves.

UNE EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT:
LE STAGE INTENSIF DE FRANÇAIS "S.E.I.F." 1990

Jean-Paul HONORE
Georgette KAWAÏ
Tadashi MATSUSHIMA
Yusuke SOGA

Objectif de cet atelier: décrire le travail effectué dans le cadre d'une expérience originale, à savoir le Stage d'Entraînement Intensif de Français organisé à Kyoto (Keihoku-cho, 15-21 décembre 1989) par une équipe d'enseignants du Kansai et l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français.

I ORGANISATION DU STAGE

Ce stage s'adressait à des étudiants de niveau faux débutant/moyen (DAPF 3), et reposait sur un programme quotidien de 6 heures et 30 minutes d'enseignement, auquel s'ajoutaient des activités annexes en français.

Les conditions permettaient une pratique de classe originale, voire, à certains égards, expérimentale: deux groupes de 15 élèves, deux enseignants dans chaque cours (simultanément), classes "en rond" et sans tables parfois, travail en sous-groupes, déplacements, progression grammaticale "souple", ajustée à la demande des apprenants, simulations, chansons, jeux...

II CONTENU DIDACTIQUE

- * Simulation globale: d'après l'Immeuble de F.DEBYSER (Hachette).
- * Grammaire: ordre des mots, passé composé / imparfait, modes verbaux, temps de l'indicatif, articles.
- * Phonétique: prosodie, rythme, expressivité; phonèmes correspondant aux difficultés spécifiques des apprenants japonais (b/v, R/l, u/oe, voyelles nasales etc..., présentés et travaillés en contexte).
- * Jeux de rôles: d'après le Guide pratique de la communication (A. Chamberlain et R. Steele, Ed. Didier).
- * Activités annexes: jeux, courts métrages, chansons (un "karaoke" en français).

Ce serait une erreur de croire que ce type d'expérience est totalement coupé de notre pratique habituelle de l'enseignement. En

réalité, certains éléments en sont parfaitement "récupérables" dans un cadre plus traditionnel (le travail effectué en phonétique par exemple).

C'est dans cette perspective que les organisateurs de ce stage invitent les participants des Rencontres à des observations de classe, dans le cadre du prochain S.E.I.F. de Kyoto (15-21 décembre 1990). Il ne s'agirait pas pour les observateurs de "prendre modèle", puisque leurs situations d'enseignement sont en général très différentes, mais de contribuer à une réflexion collective tout en repérant les techniques susceptibles selon eux de convenir à leurs propres étudiants. Ces observations seront possibles aux conditions suivantes:

- * Frais de séjour: environ ¥7000/jour, nuit à l'hôtel et tous repas compris;
- * Durée: deux journées au minimum;
- * Pas plus de deux observateurs par groupe d'étudiants.

Les personnes intéressées peuvent s'adresser à l'Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français, tél. OSAKA 222 6563.

EXPLOITATION DES INFORMATIONS TELEVISEES EN FRANÇAIS
(CHAÎNE N.H.K. PAR SATELLITE)

Elise HONORE

Ce matériel est utilisé dans le cadre d'un "club de conversation", cours bénévole regroupant des étudiants spécialistes de littérature française ou issus d'autres sections (économie, philosophie...). La vidéo répond chez eux à une certaine attente: pour les littéraires, il s'agit d'améliorer l'oral et plus spécialement la capacité de discussion; pour les autres, c'est le désir de ne pas perdre une aptitude, voire un talent, qu'ils ont développé pendant deux ans.

Après avoir défini ce cadre, j'ai donné une série d'informations pratiques:

- * sur le matériel vidéo utilisé chez moi pour capter, via la N.H.K., les informations d'Antenne 2;
- * sur les programmes;
- * sur les problèmes liés à la copie des documents et à la retranscription de la bande son.

J'ai fait ensuite un résumé de la façon dont se déroule le cours:

- * distribution de ma transcription, où sont soulignées les phrases-clés (sorte de résumé);
- * lecture rapide de ces phrases;
- * visionnement du document, sans cacher les sous-titres en japonais (je travaille sur des séquences courtes: 2 mn environ, et parfois moins);
- * questions générales: De quoi s'agit-il? Qui parle? etc.
- * lecture de quelques passages de la transcription;
- * retour au document, avec arrêts sur image et questions, en particulier sur les phrases-clés, ce qui permet le réemploi des tournures de la transcription;
- * enfin, discussion ramenant le document à l'expérience des étudiants (par exemple, l'"affaire du voile musulman" au collège a débouché sur le problème de l'uniforme des lycéens; la célébration de la Toussaint a permis de parler de la fête des morts au Japon, la question du logement et des transports à Paris a suscité des comparaisons avec les trajets des étudiants et les nouveaux projets pour les transports dans le Kansai).

Dans la suite de l'atelier, j'ai mentionné les problèmes qui peuvent se poser le plus fréquemment, en particulier ceux de la longueur et de la sélection des séquences: sur quel passage d'un document faut-il se concentrer?

Le document se divise en plusieurs parties (1. présentation par le journaliste, 2. documentaire, 3. interview). C'est en général l'interview de Français moyens que je retiens (lecture de la transcription, passage répété à l'écran). Je ne m'attarde pas sur la partie "présentation", comptant alors beaucoup sur les sous-titres japonais et la lecture préliminaire des phrases-clés. J'utilise aussi l'arrêt sur image pour réemployer le vocabulaire dans un contexte concret et visible (questions, par exemple, au sujet des transports: Comment se rend-elle au travail? Est-elle debout ou assise? Pourquoi? ...). Les documents les plus utiles sont souvent très courts.

L'expérience m'a aussi amenée à restreindre les sujets: abandon des sujets purement politiques (élections, partis); rejet du sensationnel qu'on ne peut faire déboucher sur un vécu personnel; peu de nouvelles sur les autres pays que la France à cause notamment de la traduction de leurs langues.

J'ai passé ensuite en revue les documents qui ont eu le plus de succès, et j'en ai fait visionner un certain nombre aux participants (cas de publicités censurées, investissements japonais en France, transports et logement à Paris...). On a observé à cette occasion l'intérêt de certaines séquences pour travailler sur les niveaux de langue.

Pour finir, on s'est interrogé sur l'intégration de ce type de travail à une classe normale. Choisir le document, le dupliquer, le transcrire, réfléchir sur son utilisation et sur les discussions qu'il pourrait permettre, tout cela demande une préparation sérieuse et longue (1 à 2 heures au minimum). Ne prêchant pas pour un emploi purement récréatif de la vidéo, je répondrai donc que ce type de travail doit plutôt s'adresser à des étudiants qui ont déjà passé le cap des 2 ans d'apprentissage. Entre la langue simplifiée de ces deux premières années, où l'on néglige faute de temps la civilisation, et la langue plus recherchée et littéraire des spécialistes, il existe un vide qu'il faudrait combler en permettant aux étudiants spécialistes et non spécialistes d'apprendre comment et de quoi parlent les Français aujourd'hui. On constate en effet chez ces jeunes adultes beaucoup de curiosité ainsi que le désir de ne pas rester ignorants des réalités mondiales, de communiquer et de se situer par rapport aux étrangers.

L'ELEMENT THEATRAL DANS L'ENSEIGNEMENT

Toru IKAWA

La salle de classe est tout à fait pareille à une salle de théâtre. Il y a les "bancs" d'orchestre, les "planches" et peut-être les coulisses... Quand la sonnerie retentit, un enseignant (ou un acteur) entre dans la leçon (ou entre en scène) et commence à parler à haute voix en présence des étudiants (ou des spectateurs).

C'est ainsi que l'enseignant est amené à répondre à des exigences théâtrales élémentaires, et qu'il doit se mettre en vedette pour impressionner favorablement son auditoire.

Comment faire aimer et étudier le français à des étudiants plus ou moins motivés? Cette dimension théâtrale de l'enseignement peut-elle nous aider?

Au cours de l'atelier, et sur la base de ce parallèle qui n'est pas purement humoristique, l'animateur a proposé une réflexion sur les thèmes suivants:

- * l'image de lui-même que doit donner l'enseignant
- * les comportements à adopter ou à éviter
- * les relations psychologiques avec la classe.

L'ENSEIGNEMENT DES EXPRESSIONS ATTENUATIVES

Koïchi ISHINO

I OBJECTIF:

Généralement, le professeur de français demande aux étudiants de parler sans hésitation et de s'exprimer non pas vaguement, mais clairement, nettement et avec précision. Il a raison quand il s'agit des débutants.

Mais pour les étudiants (japonais surtout) d'un plus haut niveau qui veulent s'exprimer avec exactitude, cette exigence d'"affirmation précise" est source de difficultés psychologiques: le monde n'est pas si simple, et il présente beaucoup de phénomènes "flous". Par exemple, 3 heures environ n'est pas 3 heures. Ils peuvent aussi vouloir exprimer la politesse tout en formulant une opinion ou une demande à l'interlocuteur; et de ce point de vue, je voudrais le faire n'a jamais la même valeur que je veux le faire. Plus les étudiants souhaitent s'exprimer de telle ou telle façon, plus ils souhaitent employer des mots nuancés ou "atténuatifs". Mais ce n'est pas facile, car ils ne connaissent pas ces expressions. Même quand un manuel de grammaire les présente, il les explique très mal du point de vue de la valeur atténuative. Nous voudrions donc chercher un chemin pour enseigner ce type de formules.

II FONCTIONS D'ATTENUATION:

Nous définirons l'atténuation comme un acte de langage qui consiste à éviter une expression trop forte ou trop précise pour employer une autre expression, plus faible. Et l'acte de parole ainsi défini a pour fonction, premièrement, d'exprimer le vrai, mais avec une certaine marge; et/ou, deuxièmement, d'indiquer la précaution que prend le locuteur de ne pas choquer l'interlocuteur. La première fonction s'appuie souvent sur des expressions approximatives telles que environ, à peu près, etc., car ces expressions servent à exprimer une réalité mal connue. Presque est un mot du même type. La deuxième fonction passe par l'emploi de procédés indirects comme l'euphémisme, les formes de politesse, l'atténuation (au sens traditionnel de ce terme), etc. On sait que le conditionnel joue aussi un grand rôle en la matière. Nous appelons ces expressions employées pour l'atténuation des "atténuatifs".

De ce point de vue, un n'est pas seulement un article indéfini mais aussi un atténuatif du contenu d'un nom (ex.: un (certain) homme, un Monsieur Durand); du (de la) n'est pas seulement l'article partitif, mais également un atténuatif de la quantité. Il faudrait donc réviser

les explications de ces mots dans les manuels de grammaire.

III NIVEAUX D'ATTENUATION:

Chaque atténuatif appartient à un ou plusieurs niveaux d'unités linguistiques selon les objets qu'il atténue. Environ, un peu, plus ou moins, quelque (quelqu'un, quelque chose), on, etc. sont donc des atténuatifs au niveau du mot. Le mode (conditionnel), les temps (indicatif, imparfait, futur, etc.), la négation partielle pas tous, ou les atténuatifs qui modifient le degré de la certitude ou de la possibilité ont un rapport avec le niveau de phrase.

Ce que nous voudrions faire remarquer en particulier, c'est qu'il existe des atténuatifs au niveau du discours. Si, par exemple, on veut atténuer un fait déjà exprimé, mais trop nettement, on pourra ajouter une phrase en employant une expression comme tant que..., à moins que..., excepté que (si)..., n'empêche que..., et encore!, etc. Nous appelons ce phénomène "l'atténuation discursive" et comptons dans cette série les expressions de limitation, d'exception, de concession, de condition, etc.

CONCLUSION:

Ainsi, le phénomène de l'atténuation n'est ni vague, ni négatif: en introduisant l'atténuation en classe, nous ne voulons pas empêcher les étudiants d'exprimer clairement leur opinion. Au contraire, nous considérons l'atténuation comme une sorte d'argumentation. Nous voudrions plutôt la situer dans la stratégie de discours ou de conversation. Nous espérons donc qu'en étudiant les atténuatifs, les élèves progresseront dans leur capacité à s'exprimer et à argumenter.

Dans ce but, il nous faudrait faire la liste exhaustive des atténuatifs, préciser le sens ou la valeur de chacun d'entre eux, et concevoir le moyen de les expliquer dans les manuels de grammaire.

"HANAFUDA"
OU UN DEVOIR EN PREMIERE ANNEE

Hisashi IWANE

Nous pensons souvent aux devoirs que nous devons donner aux élèves, en classe, et essayons toujours d'en trouver un meilleur, c'est-à-dire non moins intéressant que profitable. Dans cet atelier, nous avons pris comme modèle le jeu "HANAFUDA", que j'avais utilisé dans une classe de première année: les élèves doivent écrire n'importe quel texte pendant les vacances d'hiver (à noter que dans les familles japonaises on joue souvent au "HANAFUDA" pendant la période du nouvel an) en se servant d'une photocopie des 48 cartes de ce jeu, que j'ai préparée et distribuée dans la classe. Le résultat est meilleur que celui des devoirs du type "Ecrivez ce que vous avez fait pendant les vacances".

N.B.: Le jeu "HANAFUDA" est composé de 48 cartes. Il comporte 12 séries dont chacune représente un mois de l'année. Une série comporte donc 4 cartes, sur chacune desquelles est représentée une plante correspondant au mois en question: le pin pour janvier, le prunier pour février et ainsi de suite. D'autres dessins, qui ont leur valeur propre, accompagnent les plantes. On peut se procurer ce jeu chez n'importe quel papetier (de ¥500 à ¥600). Principales marques: NINTENDO et SHOGUNDO.

TRAVAILLER AVEC UNE METHODE VIDEO
DES LA PREMIERE ANNEE

GEORGETTE KAWAI

Un tour de table nous a d'abord permis de constater que l'utilisation de méthodes vidéo était assez répandue, mais de façon plus sporadique que systématique. Pour essayer de répondre à la question: "que peut-on attendre du support vidéo dans la classe de langue pour les étudiants débutants?", j'ai d'abord parlé des raisons pour lesquelles j'ai choisi de travailler avec A vous la France (cours de français pour la télévision et la radio produit par la B.B.C.). Le but de mes cours est de mettre au maximum les étudiants en situation de communication en tant que spectateurs (compréhension) et acteurs (expression). Les 7 ou 8 situations-dialogues (pour moitié sur support vidéo et pour moitié sur support audio) et les 2 ou 3 situations-interviews (vidéo) de chacune des 15 leçons, c'est-à-dire une approche très progressive et diversifiée des thèmes de communication, me semblait donc appropriée même si en un an nous ne parvenions qu'à la leçon 7.

La suite de cet atelier s'est déroulée sous la forme d'une réflexion commune sur la façon de travailler à partir de 2 séquences vidéo: "Au café" et "A la boulangerie" (leçon 1). Les propositions étaient variées selon qu'on s'appuyait ou non sur la transcription écrite du dialogue, mais il nous a semblé spécifique de profiter de la compréhension immédiate fournie par l'image pour éviter de fastidieuses explications et passer le plus rapidement possible aux questions de compréhension (l'arrêt sur l'image est extrêmement utile pour des questions du type: qu'est-ce qu'il prend?), à l'élargissement (par exemple: les noms d'autres consommations) ou à la prolongation de la situation (par exemple: "vous êtes le garçon, passez la commande au comptoir" ou "qu'est-ce que vous avez sur votre plateau"), et bien sûr aux jeux de rôles.

Ce qui nous a paru positif pour les étudiants de première année:

- la brièveté des dialogues proposés (ce qui permet de les visionner plusieurs fois sans y passer trop de temps et sans perte d'attention);
- le contenu très quotidien de ces situations: au café, au marché, à la gare; des hommes et des femmes très naturels;
- le rythme et l'intonation, naturels, vivants, diversifiés et pas vraiment plus difficiles pour autant. Les étudiants de 1ère année y sont sensibles, ne se plaignent pas du tout de la rapidité et adoptent eux-mêmes un rythme

et une intonation aussi proches que possible des modèles qui leur ont été proposés au départ. Gestes, mouvements et débit oratoire des personnages sont liés et porteurs d'un sens que les étudiants d'aujourd'hui décodent avec facilité.

Ce qu'il nous a paru nécessaire d'aménager:

- les explications en anglais des présentateurs de ce cours vidéo sont nombreuses et font appel à la traduction anglaise. Le professeur peut fort bien fournir les explications lui-même; aussi, il me paraît préférable de travailler sur un montage vidéo regroupant les situations, dialogues et interviews de ce cours;
- la progression, pour couvrir le programme que l'on se fixe.

Peut-être "nouveau" pour l'enseignant, l'utilisation de la vidéo en classe est très vite perçue par l'étudiant comme un simple moyen; aussi ne faut-il pas compter sur le seul charme de cette technique, et rester vigilant sur la qualité de notre enseignement.

"ILES" : UNE SIMULATION GLOBALE

Pierre KOEST

Il s'agissait dans cet atelier de présenter la dernière-née des simulations globales du BELC, Iles. Le temps imparti était évidemment fort court pour rendre compte de la richesse des activités proposées, mais nous avons essayé tout du moins de donner aux enseignants le désir de mieux connaître ce genre de pratique didactique, avant de l'adopter au Japon là où cela paraîtra souhaitable.

Dans une première partie "théorique", un bref rappel a resitué Iles dans le contexte des autres simulations globales : le Village, l'Immeuble, le Cirque. Dans tous les cas, il s'agit de faire contruire des univers imaginaires, fermés sur eux-mêmes, que l'on fera vivre un certain temps, dans leur totalité. Ceci permet un travail riche et vivant, développant conjointement les quatre activités habituellement distinguées par les didacticiens : compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite.

A partir de larges extraits du recueil du BELC (9 rue Lhomond, PARIS 75005), un aperçu a été donné des tâches proposées : prise d'identités fictives, constitution de biographies, (re)création de la géographie, de l'histoire imaginaire de l'île, etc. Avec une description de la flore, de la faune, puis de la société (valeurs, morale, système politique), la fiction prend corps peu à peu, dans un climat ludique que vient parfois menacer l'animateur ou l'un des participants, pour éviter l'ennui d'un paradis terrestre. Finalement, c'est un univers entier qui se (re)constitue linguistiquement, le professeur répondant aux besoins lexicaux des étudiants au fur et à mesure de l'évolution de la simulation.

Il peut être inquiétant pour certains enseignants de mettre ainsi "l'imagination au pouvoir", même si cela s'effectue selon des procédures très bien réglées par les concepteurs. Mais le plaisir que les enseignants ont éprouvé dans la phase pratique à "changer de peau" a pu vaincre certaines résistances.

Ajoutons que depuis ces journées pédagogiques, Iles a été

utilisé, sans doute pour la première fois au Japon, à l'Institut du Kansai à Kyoto (classe de M. WESTER), avec des étudiants ayant environ 600 heures de français. Les productions des étudiants - qu'il est possible de consulter pour ceux qui le désireraient - montrent tout le potentiel créatif qu'Iles permet de mettre en valeur, ainsi que l'appropriation progressive du français que ces étudiants japonais ont réussie.

LE PLAISIR DES SONS

Satoru KOISHI

Quand on parle des problèmes de l'oral, on parle plutôt de la production orale, et rarement de la compréhension orale. Celle-ci concerne, cependant, presque toutes les classes, que ce soit avec un professeur français ou avec un Japonais, et à tous les niveaux. Cet aspect de l'enseignement de la langue est complètement négligé et laissé à l'initiative individuelle des étudiants. Dans cet atelier nous voulions montrer quelques façons de pallier cette négligence, et nous avons abordé les points suivants.

1) Niveaux des difficultés

- i) Niveau phonétique
- ii) Niveau lexical
- iii) Niveau syntaxique
- iv) Niveau culturel

- les difficultés spécifiques pour les Japonais et comment les résoudre sans trop ennuyer les apprenants.
- l'interaction des niveaux. (Ces quatre niveaux ne sont pas séparables: la non-distinction d'un phonème, par exemple, entraîne un malentendu au niveau lexical ou syntaxique.)
- la mauvaise habitude due à la longue fréquentation de la classe de "lecture" et comment déshabituer les apprenants de cette pratique.

2) Méthode utilisable pour l'entraînement à la compréhension orale.

- l'alternance de l'approche de la compréhension globale et de celle de la compréhension analytique.
- les facteurs facilitant la compréhension orale (les repères concrets: chiffres, dessins, savoir sur le domaine traité, etc).

L'ENSEIGNEMENT DISPENSE AUX ETUDIANTS DE MAITRISE ET DE DOCTORAT
CORRESPOND-IL A LEURS BESOINS?

Yasuko KUDAWARA

Il ne fait pas de doute que l'objectif de l'enseignement dispensé aux étudiants de maîtrise et de doctorat soit la formation de futurs spécialistes (de langue française ou de littérature française) et en même temps de futurs enseignants. Mais en réalité, correspond-il vraiment aux besoins actuels? Dans cet atelier, on a d'abord présenté la situation de l'université d'où vient l'animatrice (Université de Jeunes Filles KONAN). Après avoir présenté et discuté quelques problèmes concernant d'autres établissements, les participants ont essayé d'imaginer la meilleure solution possible en comparant chacun de ces cas.

A l'Université de Jeunes Filles KONAN, par exemple, on compte en ce moment (mars 1990) 5 étudiantes en maîtrise et 5 autres en doctorat. Il y a toujours, en moyenne, 10 personnes qui assistent au cours. Pour la maîtrise, on demande aux étudiantes d'obtenir 32 unités au minimum, chaque cours équivalant à 4 unités. 6 professeurs assurent les cours chaque année (dont deux professeurs d'une autre université, et un professeur français). Les étudiantes de doctorat ont le droit d'assister à n'importe quel cours comme auditrices libres. Le niveau des cours correspond donc naturellement à celui des étudiantes de maîtrise.

De plus, les contenus des cours sont assez identiques: lecture de textes littéraires de siècles divers ou de textes de critique, selon la spécialité du professeur. Certes, les cours de ce type sont vraiment importants, mais il serait bon d'ajouter des cours d'un contenu différent. Par exemple, un cours de dissertation afin de pouvoir mieux écrire les mémoires de maîtrise, un cours de conversation générale afin de pouvoir faire un exposé en français, etc.

En fait, dans beaucoup d'universités japonaises, des cours sont consacrés à discuter certains problèmes littéraires en utilisant des textes choisis par les étudiants ou par le professeur lui-même. Cependant, par manque de capacité et d'habitude à débattre en français, le sujet est généralement abordé en japonais. D'autre part, il arrive que les étudiants de dernière année de maîtrise hésitent à écrire leur mémoire en français, car ils n'ont pas confiance en eux.

Par conséquent, on peut dire que la capacité des étudiants à lire et à traduire des textes français va en s'améliorant, mais que leur capacité à écrire, écouter et parler demeure au contraire quelque peu

réduite. Ce grave déséquilibre pose un problème essentiel, car ces capacités sont nécessaires à de futurs spécialistes-enseignants.

Les solutions offertes jusqu'à présent ont été: la fréquentation des instituts, la participation aux classes de conversation dispensées volontairement par les enseignants français, etc. Mais il n'est pas toujours possible aux étudiants d'avoir recours à ces formules: cela dépend de leurs moyens financiers ou encore de leurs lieux de résidence.

En somme, il faut admettre que des cours plus variés et plus efficaces sont nécessaires. Dans l'espérance de voir cette perspective se concrétiser, nous souhaiterions que les professeurs de chaque université se concertent et aussi que les résultats de ces Rencontres soient diffusés à un plus large public.

CREER UNE ECOLE DE FRANCAIS AU JAPON
PEDAGOGIE: METHODE OU CHARISME?

Bernard LAVILLE

Si le titre de cet atelier est en forme de question, c'est précisément parce que je voulais évoquer une de mes interrogations majeures, et surtout, par ce "déballage", provoquer le dialogue, la confrontation d'idées et d'expériences, l'échange.

Le résultat a été très au-delà de mes espérances grâce à un groupe de huit participants (et dire que je craignais de me contenter de spectateurs!), tous très ouverts et attentifs aux autres.

Le tour de table de présentation était en soi très riche puisque cet atelier réunissait des Français et des Japonais, des professeurs d'université aux spécialités diverses, des professeurs et directeurs d'écoles privées. Une population très hétérogène à laquelle je devais dévoiler les coulisses de mon petit spectacle.

J'ai commencé donc par une présentation succincte de mon école, UNISSON, en ne communiquant de données chiffrées que ce qui était indispensable à la compréhension de mon exposé. Il a fallu bien sûr présenter mes méthodes, et le vif intérêt porté par tous ces professionnels aux livres que je présentais (dont certains encore inédits au Japon), m'a fait craindre un instant que le débat ne change de cap.

J'ai pu ensuite évoquer ma question majeure: quels sont les éléments qui constituent la motivation des étudiants, composition délicate et instable ayant pour pôle la méthode utilisée par le professeur et à l'opposé la personnalité et l'énergie de ce même professeur.

Me trouvant confronté à des experts, j'avais anticipé un certain nombre de réponses du type "Moi, c'est bien simple!" et "C'est facile, il n'y a qu'à...!" ou encore "Si j'étais à votre place...". Non. Pas de recette de cuisine. Pas de solutions radicales. Pas de démission face au problème. Rien que des hommes qui, travaillant face à un public, du novice au vétéran, se posaient les mêmes questions que moi, et le disaient simplement à travers leurs expériences.

Ce résumé ne me permet pas de restituer l'atmosphère de cet atelier, et ceux qui n'y ont pas participé pourraient imaginer que, à cause de ces questions additionnées, nous avons passé une heure et demie d'angoisse, avec un grand point d'interrogation flottant sur nos têtes comme une fumée. La présentation de cette synthèse me contraint à un certain ordre, qui ne reflète pas non plus l'ambiance de l'atelier, lequel

fut du début à la fin une discussion (pitié pour l'animateur) sans silences à meubler (un grand merci de la part de l'animateur).

Donc, à une question, une réponse en forme de question, mais une grande leçon. J'étais venu, pensant que ma question émanait d'un manque de professionnalisme, alors que précisément cette question ne se pose qu'au professionnel, et que son amplitude va croissant, de pair avec l'acquisition du professionnalisme.

ARTICULONS MIEUX AVEC LES COMPTINES

Tadashi MATSUSHIMA

Martine SUZUKI

Les comptines nous offrent des outils variés et abondants pour l'enseignement du français comme langue étrangère. Elles sont en effet facilement perçues et mémorisées grâce aux rimes, aux répétitions et au jeu des sonorités. Elles nous apparaissent donc comme un des moyens les plus efficaces pour initier les débutants japonais à la perception et à la reproduction du système rythmique de la langue française.

Dans la première partie de cet atelier, T. MATSUSHIMA a présenté plusieurs modes d'emploi des chansons enfantines (qui ne sont pas toujours des comptines). Sa démonstration a porté entre autres sur la conception de "quizz-chansons", dont il a donné quelques exemples à partir de chansons comme Fais dodo, Colin mon petit frère, Promenons-nous dans les bois, etc.

Dans la deuxième partie, M. SUZUKI a exposé de nombreuses possibilités d'utiliser les comptines (proprement dites) pour améliorer la prononciation des apprenants japonais. Celles-ci se présentent tantôt comme des jeux de mots ("sept oies" = "c'est toi"), tantôt comme des exercices de mouvement rythmique (Marie, trempe ton pain), tantôt comme des réservoirs de phonèmes difficiles à prononcer pour les Japonais (Turlututu chapeau pointu), etc.

Nous avons chanté tout le temps pendant la séance de cet atelier, si bien qu'on aurait dit, comme dans un opéra de Mozart, que tout finit par des chansons ...

LES METHODES VIDEO
(présentation critique)

Jean MOUSSARIE

On parlait (on parle encore) de "méthodes audiovisuelles" en définissant, de façon peu pertinente, ce type de matériel par son support plutôt que par ses postulats méthodologiques. On parle désormais, de façon aussi peu pertinente, de "méthodes vidéo". Mais il conviendrait de distinguer le support d'une part, et le type d'approche d'autre part, afin de mieux cerner l'intérêt de cet outil. On s'est donc demandé au cours de cet atelier selon quels principes méthodologiques il est possible d'utiliser les méthodes actuellement disponibles sur le marché.

(NOTE: très absorbé par les préparatifs liés à son départ, Jean Moussarie n'a pu, à son grand regret, nous adresser dans les délais de compte-rendu plus détaillé que celui-ci).

COMMENT ENRICHIR LE VOCABULAIRE DES ETUDIANTS?

Keisuke NAKAMURA

A l'exception du domaine lexicographique, l'étude du vocabulaire n'est-elle pas très en retard dans l'évolution de l'enseignement du français au Japon? Trop attachés à la lecture, c'est-à-dire à la compréhension du français écrit, nous avons négligé au moins trois problèmes essentiels : circonscrire le vocabulaire fondamental, enrichir le vocabulaire des apprenants, et enfin, leur faire utiliser les mots soit à l'écrit soit à l'oral. Discuter sur le deuxième et le troisième problème, tel était le but primordial de notre atelier. D'abord, j'ai montré aux participants mes travaux habituels et aussi les exercices en préparation. Ensuite, je les ai invités à présenter leurs idées et leurs méthodes permettant l'enrichissement du vocabulaire des étudiants.

I Elargir le champ du lexique

1) Par dérivation morphologique et analogie sémantique

A. Dérivation morphologique

ex. arriver → arrivée, heure → heureux → heureusement,

B. Analogie sémantique

* des mots synonymiques ex. voir/regarder, mou/tendre,
tableau/peinture, instituteur/professeur/enseignant, etc.

* des mots analogiques

ex. parler → raconter → un conte → un roman → une histoire, etc.

* des antonymes ex. arriver/partir, bien/mal, bonheur/malheur.

Ces moyens traditionnels restent toujours efficaces, si nous savons bien saisir l'occasion de les utiliser, et qu'au lieu de les imposer aux étudiants, nous pouvons éveiller leur curiosité envers le français et la langue en général.

2) Regrouper les mots par association d'idées.

On pourrait regrouper les mots d'après plusieurs thèmes familiers et aussi indiquer des mots du même genre à mesure qu'on les rencontre dans un texte ou dans une discussion.

* la vie quotidienne (espace). ex. une salle → la maison → la ville
(temps) ex. du matin jusqu'à la nuit

* la vie humaine de la naissance à la mort

* l'homme physique et l'homme spirituel

son corps, ses habits, ses outils, ses machines, sa nourriture,

ses activités professionnelles, intellectuelles et culturelles,

* Du concret à l'abstrait: gradation du genre.

ex. maison, appartement, château > résidence

Ces moyens sont bien usités depuis le fameux «*Mauger bleu*». Mais on pourrait exploiter ce domaine tout en produisant des exercices intéressants et des jeux attirants.

II Fonction grammaticale des mots

On accumule les mots non pour les caresser, mais pour les utiliser dans une situation concrète. Pour en être capable, il faut aussi bien connaître leur sens exact que leur fonction grammaticale, notamment dans le cas des verbes fondamentaux.

* Un verbe exige-t-il une préposition ou non, pour se combiner avec un complément d'objet ou avec un infinitif?

ex. commencer à, finir de, aimer + infinitif

* Avec quelle sorte de sujet et avec quelle sorte de complément, peut-il être utilisé? Le sujet peut-il être une personne, une chose ou les deux? Et le complément d'objet?

* Les apprenants japonais rencontrent souvent des difficultés en ce qui concerne la durée exprimée par le verbe français.

ex. se marier/être marié, mettre un habit/porter un habit, ouvrir/s'ouvrir/être ouvert, dormir/s'endormir

Enfin, le problème du lexique et le problème grammatical ne doivent pas être séparés. Il est très difficile, en ce sens, de trouver des manuels japonais qui puissent satisfaire cette condition. Et voilà pourquoi nous avons besoin d'une étude innovatrice du lexique, bien fondée sur la base syntaxique.

COMMENT RENDRE LA CLASSE AGREABLE
(1ère année, 2ème langue étrangère)

Makoto NISHIMORI

Il est normal qu'avec de bons étudiants, les professeurs n'aient pas tellement de problèmes pour faire classe; c'est avec les étudiants médiocres (par exemple ceux qui travaillent ou font du sport pendant la journée, et viennent en classe le soir) que les professeurs rencontrent de vraies difficultés. Après 8 ans d'échecs avec ce genre d'élèves, je crois avoir enfin trouvé une méthode pour leur faire cours. En un mot, une méthode pour leur rendre la classe agréable compte tenu de ce qu'ils peuvent faire, et pour leur faire aimer la langue. Avec cette méthode, maintenant, même les étudiants médiocres suivent la classe sérieusement; quant aux bons étudiants, ils la suivent... avec enthousiasme. En parler servira aux jeunes professeurs, qui n'ont pas beaucoup d'expérience et qui rencontrent des difficultés. Voici mes principes depuis 88.

1. Il est normal que les étudiants ne soient pas motivés: très souvent, ils n'ont pas d'idées précises sur le Français, même s'ils rêvent de l'apprendre. Sachez qu'il n'y a que vous, les professeurs, qui puissiez les motiver en rendant la classe agréable.

2. Dans une classe, il y a toujours un petit nombre de bons étudiants, et souvent les professeurs sont tentés de faire la classe avec eux; mais dans ce cas, les autres se sentent éliminés ou abandonnés... et commencent à bavarder ou à s'endormir. Pour éviter cela, il faut que les professeurs s'occupent de tous, et surtout des plus faibles.

3. Il faut faire beaucoup d'exercices oraux, en posant par exemple des questions personnelles à chaque élève, de sorte qu'après ces exercices la leçon du jour soit plus facile à suivre.

4. Les mots et les phrases n'ayant aucun rapport avec la vie des étudiants ne les intéressent pas, tandis que les mots et les phrases simples facilitent énormément la leçon.

5. Ne les faites pas traduire, sinon ils penseront que le but de la classe est de traduire le texte, et ils se contenteront d'écrire la traduction sur leur cahier. Faites comprendre "LE FRANCAIS".

6. Ne les faites pas lire seuls. Puisqu'il s'agit de vrais débutants, la répétition fidèle après le professeur est beaucoup plus importante.

7. Même quand vous lisez un texte, rejetez le style "lecture" et prononcez comme on parle! Accents d'insistance et intonation affective sont très efficaces pour "imprimer" les phrases dans leurs têtes.

8. Pour rendre sûre leur participation, chaque fois que vous avez fait répéter collectivement une phrase, nommez un étudiant au hasard et faites-le répéter la même phrase. Même dans une classe nombreuse, essayez d'interroger tous les élèves, et faites comprendre que la simple présence ne sert à rien dans votre classe.

9. A force d'avoir bien écouté et bien prononcé, les étudiants finiront par avoir en tête un certain nombre de phrases qu'ils pourront comprendre à l'oral. Une fois arrivés à ce niveau, beaucoup d'étudiants trouvent la leçon intéressante et commencent à aimer la classe.

10. N'hésitez pas à faire réviser et répéter à plusieurs reprises, car les étudiants n'ont pas la même mémoire que les professeurs. La simple répétition est à portée de tous et n'élimine personne. Mais pour éviter de tomber dans la monotonie, faites répéter les phrases en changeant constamment les mots.

11. Evitez de casser la tête des étudiants avec des explications grammaticales trop précises; cela n'intéresse qu'une minorité d'élèves. Il est évident que ce qui intéresse les professeurs spécialistes n'intéresse pas toujours les étudiants ordinaires. C'est plutôt l'accumulation des phrases concrètes et usuelles qui les intéresse. Personnellement, je préfère penser que l'apprentissage de la grammaire n'est qu'un fruit de cette accumulation.

12. Faites aimer le français avec des phrases faciles, utilisables et intéressantes, et avec la bouche et les oreilles. Ce que les étudiants ont appris oralement aide beaucoup leur apprentissage de la langue. Pensez aux plus faibles; c'est eux qui vous apprennent la bonne méthode. Ils sont peut-être vos anges gardiens.

L'ENSEIGNEMENT DE LA "GRAMMATICA"
DANS LES UNIVERSITÉS DU MOYEN ÂGE

Yorio OTAKA

Sous l'effet des structures sociales et économiques, il exista jusqu'à la fin du XI^e siècle des écoles monastiques, puis des écoles canoniques, capitulaires ou épiscopales du début au milieu du XII^e siècle, et enfin des universités à partir du XIII^e siècle (comme celle de Paris, issue des écoles monastiques de Sainte-Geneviève et de Saint-Victor). Le mot "universitas" désigne la "societas magistrorum et discipulorum" qu'est la "corporation" intellectuelle, organisation "latérale" par rapport aux autres "corporations" artisanales et professionnelles, qui sont des organisations "verticales". Les termes "studium generale" indiquent l'ensemble des cours procurant des connaissances générales, c'est-à-dire des connaissances non seulement en théologie mais dans toutes les disciplines, et occupant des locaux sans privilège destinés au commun.

Les universités furent d'abord créées, au cours du XIII^e siècle, sous l'effet de l'évolution sociale comme à Paris, Bologne et Oxford. Puis elles le furent, du XIV^e au XV^e siècle, par ordre des papes, des empereurs ou des rois comme Naples (par l'empereur du Saint-Empire), Toulouse (par le pape), Valence, Salamanque et Valladolid (par des rois). Enfin, elles furent fondées par "dispersion" des professeurs et de leurs étudiants comme Cambridge (à partir d'Oxford), Angers et Orléans (de Paris) ou Padoue (de Bologne).

Comme en témoigne l'expression "translatio studiorum", la "grammatica" ne cessa de faire l'objet d'un enseignement. Donat (fl. IV^e s.), suivant Thrace (fl. av. 100), est l'auteur de deux ouvrages (De partibus orationis ars minor et Ars grammatica) qui firent autorité pendant tout le Moyen Âge, à tel point que c'est à son nom que renvoient les titres Donatz proensals (d'Uc Faidit) et Donait français (John Barton, 1400). Boèce, le premier scolastique et traducteur des œuvres d'Aristote, rédigea l'Organon, et Martianus Capella (fl. 410-49) écrivit, d'après Varron (av. 116-27), De Nuptiis Mercurii et Philologiae, œuvre de référence au 12^e siècle et où la "Grammatica" est placée au troisième rang des sept arts. Priscien (fl. VI^e s.), suivant à son tour Dyskolos, publia Institutiones grammaticae. Cassiodore (490?-575?), disciple de Boèce, rédigea un synopsis des diverses notions dans Institutiones divinarum et saeculorum, où il glose "trivium" par "scientiae sermocinales" et "quadrivium" par "scientiae reales". Vinrent enfin Isidore (560-636), auteur d'une vraie encyclopédie,

et Rémi d'Auxerre (841?-908), commentateur de Donat, de Priscien, de Boèce et de Martianus Capella.

Hugue de Saint-Victor (1096-1141) fut le premier à concevoir la notion des "sept arts libéraux" (développée dans son livre pédagogique Didascalicon). L'Ecole de Chartres avec Guillaume de Conches (1080?-1154?), Thierry (fl. 1150), John de Salisbury (mort en 1180) et Alain de Lille (1128?-1203), constitua un centre du platonisme où l'on témoigna d'un grand zèle envers les anciens. Ce centre annonce véritablement l'humanisme par l'enseignement des sept arts libéraux, puis s'oriente vers la théologie. Au XII^e s. circula la grammaire rimée dite Disticha Catonis, composée en hexamètres pour faciliter la mémorisation des règles latines, et la grammaire épistolaire dite Ars dictaminis, manuel pratique pour rédiger les lettres juridiques et privées.

Nominaliste, Abélard croyait aux "Universalialia", substance générale correspondant aux noms généraux, et Roscelin, nominaliste également, était persuadé qu'il existe des noms universels avant les choses. A cette époque, les termes de la logique servirent de termes grammaticaux, et les philosophes ne se distinguèrent plus des grammairiens. Témoin Petrus Hispanus, Alexandre de Villedieu, John de Garland (qui fut le dernier traditionaliste en même temps que le premier théoricien en linguistique), et enfin Evrard de Béthune dont le Graecismus est réputé sans valeur littéraire ni linguistique.

Jordan de Saxony (fl. 1220) conseilla d'étudier la "grammatica" pour que "sermo ut quoddam abstrahens a quolibet sermone secundum generales virtutes", exprimant ainsi la doctrine de l'"universel". Roger Bacon (1214-94), commentateur et traducteur de certaines oeuvres d'Aristote, fit remarquer que les problèmes sont communs à toutes les langues, qu'il est impossible de traiter d'une seule d'entre elles, que les différences superficielles sont accidentelles, et qu'il existe une grammaire commune à toutes les langues humaines. Robert Kilwardby (1250-79) exposa aussi que la grammaire est identique à toutes les langues et que les règles propres à une seule langue ne peuvent qu'exceptionnellement constituer cette grammaire. Ainsi, la grammaire ne devait plus traiter de langues distinctes, mais tendre à la recherche de l'"universel", c'est-à-dire de la "structure des concepts". Cette "structure", d'ailleurs, rappelle bien le concept d'Aristote: le "hylê" (matière ou langue) amorphe n'existe qu'en combinaison avec le "morphê" (forme ou parole).

L'introduction des oeuvres d'Aristote est marquée par trois étapes: 1) celle de la "logica vetus" (milieu du XII^e s.); 2) celle de

la "logica nova" (du XII^e au XIII^e s.); 3) celle des traductions de ses oeuvres exécutées directement à partir du grec. Approximativement, les deux premières étapes correspondent pour la "grammatica" à celle de Donat et de Priscianus (du milieu du XII^e s. au début du XIII^e s.), tandis que la troisième est représentée par celle (milieu du XIII^e s. - milieu du XIV^e) où les classiques disparurent de l'Université de Paris (avant 1215), où la logique se combina avec la grammaire, où le Doctrinale d'Alexandre Villedieu (1199) remplaça Donat et Priscianus et où Tempier déclara hérétique l'averroïsme dans l'intention de renier Aristote.

Cependant, du milieu du XIV^e à la fin du XV^e s., une nouvelle tendance linguistique se manifesta: celle des "modistes". Leur première apparition date de 1366. Boetius Dacus (fl. 1270), Thomas d'Erfurt (fl. 1350) et Siger de Courtrai (fl. 1300) prétendirent alors que même la catégorie grammaticale est définie par le "modus", ensemble des relations entre le signifié et la manière de l'exprimer, ou, en d'autres termes, rapports du locuteur avec ce qu'il signifie: le substantif exprime l'immobile (la "substantia"), le verbe représente le mobile, et l'infinitif la "materia". Sur le modèle de la théorie aristotélicienne, pour laquelle la chose est représentée par le concept, et le concept indiqué par le mot, les modistes supposent trois "modus": 1) "essendi" (au niveau de la réalité), 2) "intelligendi" (au niveau de la représentation mentale), et 3) "significandi" (au niveau de la langue). Ce dernier modus est lui-même composé de deux "sub-modus", l'essentiel et l'accidentel. Pour les modistes, la langue reflète ce qui existe sous les phénomènes du monde matériel; la base de la grammaire dépend des règles de la pensée au-dehors de la langue, c'est-à-dire de la structure de la réalité; seule la "grammaire universelle" existe, et les règles grammaticales ne dépendent pas de telle ou telle langue particulière, car celle-ci ne représente aucunement la structure de la réalité. Rejoints au XVII^e siècle par les grammairiens de Port-Royal et par les cartésiens, ces "universalistes" proposèrent, avant Chomsky, de considérer que la grammaire universelle étudie les conditions de fonctionnement de toutes les grammaires. Et Chomsky de conclure: "En dehors de ses origines cartésiennes, la théorie du langage de Port-Royal, avec la distinction qu'elle établit entre structure profonde et structure de surface, remonte à la grammaire scolastique et à la grammaire de la Renaissance."

POUR UNE GRAMMAIRE DE PRODUCTION: l'expression des circonstances

Yusuke SOGA

Dans le cadre d'un projet d'élaboration d'une grammaire de production, cet atelier s'est proposé d'examiner la nature et l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants japonais dans l'expression d'une circonstance temporelle ou "notionnelle" (concession, but, etc.).

En effet, nos étudiants n'arrivent pas toujours à bien choisir entre la construction infinitive et la construction propositionnelle en français (*Je passerai à la poste avant que j'aille à la faculté./ *Je l'ai vu pendant me promener.) Ils ont également du mal à bien assimiler le fonctionnement du subjonctif et de l'indicatif et tendent à privilégier abusivement l'ordre < principale-circonstancielle > même au cas où l'ordre inverse serait le seul acceptable dans le discours.

Pour les rendre aptes à produire des énoncés appropriés, il ne suffit évidemment pas d'énumérer les diverses structures syntaxiques et de faire faire des exercices de mémorisation comme le font encore souvent nos universités. Il nous semble désormais indispensable d'aider l'assimilation du système français par une réflexion sur les principes régisseurs de celui-ci.

Nous avons donc tenté d'esquisser les mécanismes des différents choix auxquels semble procéder le locuteur francophone en fonction de ce qu'il se propose de communiquer ou, en d'autres termes, en fonction de la structure de l'image du référent.

Les participants de l'atelier ont bien voulu exprimer leur intérêt pour l'enseignement de la grammaire tel que nous le concevons et faire des remarques précieuses tant sur notre théorie linguistique que sur les détails d'application.

[Pour notre hypothèse sur l'expression des propos complexes en français, voir SOGA, Y. "La proposition circonstancielle en français", L'Information Grammaticale, N° 46 (juin 1990).]

LA FORMATION DE FUTURS ENSEIGNANTS:
 COMPTE RENDU D'UN COURS DE METHODOLOGIE DU FRANCAIS LANGUE
 ETRANGERE A L'UNIVERSITE

Sachiko TANAKA-BARDIN

Le cours de méthodologie du F.L.E. (Furansu-go Kyôiku-hô) est obligatoire pour les étudiants désireux d'obtenir le diplôme d'enseignement secondaire. Il est ainsi considéré comme "prélude" à un stage pédagogique, une UV obligatoire également, qui se déroule aussi bien dans des lycées où l'on enseigne l'anglais que le français.

Ce caractère formel fait que la motivation des étudiants porte principalement sur l'obtention de l'UV et l'enseignant responsable semble se trouver devant un dilemme: faut-il les former alors qu'il y a peu de débouchés?

Cet atelier avait pour but de reconsidérer les objectifs de ce cours et de rechercher avec les participants les meilleurs moyens de réconcilier la didactique des langues et les expériences vécues des étudiants.

1. Compte rendu du cours de méthodologie du F.L.E. de l'université Sophia (année 89-90)

L'objectif fixé:

- 1) Sur le plan théorique: connaissances de l'apprenant, situation d'enseignement, contraintes institutionnelles, différentes méthodologies, principales théories d'apprentissage, etc.
- 2) Sur le plan pratique: analyse de méthodes, observation de classes, démarches pédagogiques d'un enseignant, organisation d'un cours et déroulement, etc.

A travers leurs expériences personnelles, je me suis attachée à sensibiliser les étudiants aux divers aspects de l'apprentissage. Pour ce faire, j'ai utilisé, dans un premier temps, des grilles pour faciliter l'observation de classes et l'analyse des méthodes et demandé dans un deuxième temps aux étudiants de réfléchir en sous-groupes et de rendre compte de leurs points de vue.

2. Evaluation des participants

Ce compte rendu a été le point de départ d'une discussion avec les collègues participants à l'atelier.

Nous retiendrons quelques suggestions:

- Accorder plus d'intérêt à la situation de l'enseignement des langues au lycée;
- Faire des simulations de classes (micro enseignement);
- Alléger l'aspect théorique;
- En fonction de la démarche et de l'intérêt du groupe d'apprenants, privilégier certains aspects (socio-linguistique, psycho-linguistique, grammatical, etc.)

En conclusion, nous sommes tombés d'accord sur la nécessité de conserver le caractère d'ouverture d'un tel cours afin d'initier les étudiants à l'approche globale de la linguistique appliquée.

Les débuts dans l'enseignement n'ont pas été des plus faciles, balloté d'une classe à une autre, de la ville à la campagne, de classes privilégiées en classes démunies. La formation que j'ai eue a été plus pragmatique que théorique puisqu'à mes débuts, il n'existait pas autant de stages ni autant de documents qu'à l'heure actuelle. Du jour au lendemain, j'ai été parachuté aux Nouvelles Hébrides pour enseigner le français à des petits Mélanésiens qui ne parlaient pas nécessairement le même dialecte. J'ai donc dû faire face, seul, aux problèmes pédagogiques. L'imagination et la réflexion ont dû suppléer au manque de matériel. Avec le temps, mon enseignement est devenu à la fois plus simple et plus complexe. Plus simple dans la mesure où toutes les expériences passées profitent et permettent de résoudre plus rapidement un problème, plus complexe parce qu'avec le temps les problèmes se posent à un niveau de plus en plus élevé. Il est difficile d'être un bon artisan de la pédagogie du français langue étrangère.

J'ai rencontré, au cours de mes nombreux déplacements, des professeurs heureux qui n'avaient aucun problème dans leurs classes, chez qui les étudiants s'ennuyaient et où la classe se déroulait dans une triste monotonie. Rien n'est plus difficile que d'aider son prochain. Il y a ceux qui sont persuadés de détenir la vérité et qui refusent toute discussion qui remettrait en question leur pédagogie, ceux qui restent dans leur classe en voulant ignorer le monde extérieur et ceux qui sont en perpétuelle recherche. LA SOLUTION n'existe pas, seules la discussion, la comparaison, la remise en question et la recherche permettent à un professeur d'avancer dans son travail. Il est bon d'aller voir ce que font les autres collègues et d'en discuter amicalement, à charge de revanche... Les classes des collègues sont autant de miroirs de son propre enseignement. Les professeurs débutants ou qui n'ont aucune formation de base font pratiquement tous les mêmes erreurs. Ils parlent trop, la peur du silence dans la classe les pousse à terminer les phrases commencées par les étudiants, à les interrompre pour corriger les fautes ou plus simplement à traduire lorsqu'un problème se pose. Chaque classe a un besoin précis selon que l'on veut faire parler les étudiants ou les préparer à un examen écrit: il appartient au professeur de définir les besoins de chacune de ses classes et d'orienter son enseignement

dans cette perspective.

Le guide qui a été réalisé avec Monsieur Pluquet et la collaboration des autres professeurs à l'Alliance Française de Hong Kong a été fait avec des buts précis: permettre à des professeurs qui n'avaient jamais enseigné de faire la classe, sans risque pour les étudiants et en limitant les problèmes pour les professeurs. Il s'agit plus d'une préparation de classe que d'un guide. Il n'a pas la prétention d'être la panacée pédagogique (Guide présenté pendant l'atelier).

LE COURS DE CONVERSATION
(2ème partie)

Shoji YAMAMOTO

J'ai ouvert cet atelier car je cherche comment améliorer, dans le cadre du cours ordinaire de français, la capacité de conversation des étudiants. N'ayant pas l'intention de faire un exposé, j'ai choisi d'être animateur. J'ai donc parlé au début de l'atelier de ce dont j'avais discuté avec les participants dans l'atelier "Le cours de conversation, 1ère partie" de l'année dernière. Les conclusions étaient alors les suivantes:

- 1) Les étudiants demandent toujours au professeur d'écrire des citations et des exemples donnés pendant l'exercice de conversation.
- 2) Si une ou deux étudiantes ne travaillent pas, cela gêne beaucoup la classe parce que cela arrête toute la conversation.
- 3) Le visionnement de la vidéo est assez efficace, mais pas pour tous les élèves.
- 4) Il n'existe pas de vidéo qui convienne aux débutants.
- 5) Le nombre des étudiants est un élément primordial dans le cours de conversation.
- 6) Dans une classe de conversation, il est indispensable que les étudiants aient la volonté de participer au cours.

J'ai ensuite demandé aux participants de parler de leur expérience en classe. L'atelier réunissait des participants français et japonais, mais parmi eux personne ne pratiquait d'exercices vraiment intensifs dans le cadre du cours de français ordinaire. Cela signifie donc qu'il y a une séparation des rôles entre professeurs français et japonais.

Finalement, bien que l'expérience de chaque participant dans ses classes se soit révélée très intéressante, notre but, qui était d'éclaircir les problèmes relatifs à l'enseignement de la conversation dans le cadre du cours de français, n'a pas été atteint. Je pense néanmoins que la nécessité de ce genre de cours pour les étudiants de 1ère et 2ème année apparaîtra avec de plus en plus d'évidence.

POUR CONCLURE LES "RENCONTRES" 1990

Jean-Paul HONORE

Une enquête commentée récemment par tous les médias japonais révèle que les étudiants de ce pays s'ennuient à l'université et jugent inefficaces bon nombre de cours. Voilà qui n'est pas fait pour flatter les enseignants, du moins ceux qui se soucient de l'opinion de leurs élèves. Voilà aussi qui débouche sur de sombres perspectives: car certains croiront peut-être répondre à ces carences et à cet ennui par un allègement des programmes, dont pourrait bien en fin de compte souffrir le français.

Je ne sais pas si les allègements et recompositions de programmes que l'on pressent sont la seule réponse qu'il convient de fournir à l'insatisfaction de nos étudiants. Après tout, leur charge de travail ne paraît pas énorme quand on la compare à celle d'élèves du même âge et du même niveau en France. Ce qui m'impressionne en revanche, c'est que dans le domaine qui est le mien, à savoir l'enseignement des langues et des littératures étrangères, on puisse dire que les trois quarts des cours consistent au Japon à faire de la traduction.

Exagération? Peut-être, mais souvent formulée, et l'on sait qu'il existe là-dessous un solide fond de vérité. Aussi, quand j'entends que les étudiants s'ennuient, je ne suis pas pétrifié de surprise.

Certes, nous connaissons tous de ces purs produits de la vieille école qui sont devenus non seulement de grands chercheurs, de grands traducteurs, mais encore des pratiquants avertis de la langue, des virtuoses de l'oral. Mais nous savons aussi qu'ils doivent ce résultat à leurs qualités foncières et aux choix personnels qu'ils ont faits, plutôt qu'à l'heureuse influence de méthodes d'enseignement - à vrai dire pratiquement inexistantes. Maintenant que les étudiants sont plus nombreux, l'environnement matériel plus favorable, l'outillage méthodique plus affûté, peut-être le temps est-il venu de ne plus se résigner à cet élitisme.

Faire la classe, lutter contre la démotivation, l'ennui, le découragement, transmettre et évaluer un savoir, le rendre plus attrayant, cela s'apprend. Sélectionner des objectifs, concevoir une progression, réfléchir à des exercices, cela s'apprend. On peut choisir de ne pas l'apprendre. On peut l'apprendre sur le tas, ou encore aller plus vite en profitant du travail et de l'expérience d'autrui. Si vous choisissez la troisième solution, venez aux Rencontres Pédagogiques.

A ce propos je ne sais plus qui - mais je me rappelle que ce "qui"-là se gardait d'enseigner comme de la peste - me disait un jour fort

catégoriquement: "La pédagogie, c'est comme la poésie!", voulant signifier par cette formule en toc que la pédagogie est un don, peut-être même un état de grâce... Prise au pied de la lettre, la remarque en question ne révèle ni un jugement droit, ni le goût du travail. Ou alors, je l'ai mal comprise, et mon interlocuteur voulait peut-être dire que la pédagogie, comme la poésie, est une affaire de coeur, une affaire humaine, indissociable d'une réflexion technique.

Telle est la conviction de l'équipe qui anime ces Rencontres. Elle sait que la didactique est encore le parent pauvre de l'enseignement des langues au Japon, et que pourtant c'est par la didactique qu'il sera répondu, partiellement mais très significativement, à la déception, voire à la désaffection d'une bonne partie de notre public étudiant. Cela dit, le progrès passe aussi par un engagement extérieur à la classe, et il serait utile qu'on en discute.

Ceux qui m'auront lu jusqu'ici (ils seront rares) diront que je suis de parti-pris, mais ces quatrièmes Rencontres Pédagogiques du Kansai me paraissent aller dans le sens voulu: celui d'une réflexion technique, d'un souci de rentabilité - au sens où l'effort intellectuel investi doit déboucher sur des résultats tangibles et proportionnés -, d'une collaboration autre qu'administrative entre les enseignants et, finalement, d'une meilleure motivation de nos élèves. Travail modeste, mais indispensable, car soucieux des réalités et de la déontologie du métier. Travail discret, mais travail de fond, et à long terme.

Si l'on en juge par leur fréquentation (60 personnes), ces quatrièmes Rencontres ont confirmé le succès des précédentes. Je ne m'attarderai pas sur leurs lacunes, leur caractère nécessairement inégal, comme dans toute manifestation de ce genre. Les imperfections sont nombreuses, il faut nous aider à les corriger (nous cherchons toujours de nouveaux fonds, de nouveaux animateurs...). Les habitués ont peut-être remarqué une évolution: plusieurs ateliers étaient consacrés cette année à l'enseignement de spécialité: l'un resituait l'apprentissage de la linguistique dans une perspective historique, un autre proposait une technique d'analyse pour le texte littéraire, un autre offrait un plan de cours (prosodie/métrique), un autre faisait le point sur la demande des étudiants de 3ème cycle... Cette évolution se confirmera, mais dans de strictes limites: l'axe des Rencontres reste la réflexion sur les techniques d'enseignement, et en particulier sur celles qui concernent la langue, au niveau débutant et intermédiaire. On croit répondre par là

au voeu de la majorité des enseignants intéressés.

Il me reste l'agréable tâche de remercier nommément, de la part du Service Culturel de l'Ambassade de France, de la part du Comité d'Organisation 1990, et aussi en mon nom, les organismes dont l'aide permet aux Rencontres Pédagogiques du Kansai d'exister et de durer:

*Université de Jeunes Filles Konan

*Université Kwansei Gakuin (Section de Français)

*Université d'Ashiya

*Université de Jeunes Filles de Kobé

*Université de Langues Etrangères de Kyoto

*Association pour la Promotion de l'Enseignement du Français

*Société Franco-Japonaise de Kobé

*Société Franco-Japonaise d'Osaka

*Société de Langue et de Littérature Françaises (Kansai)

*Alliance Française d'Osaka

*et l'Institut Franco-Japonais du Kansai, qui se charge des photocopies, ce qui n'est pas négligeable.

Prochaines Rencontres: toujours à MAÏKO, les 22 et 23 mars 1991.

総括 ET 準備委員会への招待

松島 征

去る3月22、23の両日、神戸の舞子ヴィラにおいて第4回目の「ランコントル」が開催され、60名を越すフランス語教員の参加をえて、今年もまた大成功のうちに無事所期の目的を達成いたしました。今回の「ランコントル」もまた過去3回の原則を踏襲し、同様のタイムテーブルにもとづいて実施されましたが、ひとつだけ目新しい点をあげるならば、同じ時間帯に提供されるアトリエの数が4から5に増えたことでしょう。この事実は、わが「ランコントル」の活動がまたいちだんと多様化し、熱心なアニメーターが輩出してきていることを意味するものです。その半面、参加者の立場からは、御馳走のメニューを目の前にしてそのなかから一品しか選べないことに、いつそう欲求不満がつることになるかもしれません。かく申すわたし自身、いくつもの選択肢を前にして大いに迷いました。今回は出席できなかったアトリエも、ひょっとしたら装いを新たにして来年また開かれるかも知れない。そのようなことを期待しながら来年度も多くの方に参加していただけたら、と願っています。

今回もまた、数多くの大学、フランス語教育機関、その他から資金面での援助をいただいたことにこの場を借りて厚く御礼申し上げます（助成金をいただいた諸機関名は、この小冊子の末尾の会計報告「収入」の欄に掲載いたしました）。

* * *

この欄は一種の「編集後記」のようなものですから、ここでわれわれ準備委員会（comité d'organisation）の活動について、その一端を報告します。

三月の本番に向けて、その前年の秋から準備委員会の活動が始まります。会場の予約、資金援助の依頼、PRの体制作り、前回の「ランコントル」の報告書（すなわち、この小冊子）の郵送と配布などが年内のおもな仕事です。年が改まると、三つの小委員会に別れて作業が続行されます。プログラム委員会（comité du programme）は、アニメーターの互選・選定・依頼を担当し、二日間のランコントル日程表を作成します。通信委員会（comité du courrier）は、参加申し込み用紙の印刷と郵送、アトリエの内容についてのアンケートなどを担当します。三つ目は財政委員会（comité de l'intendance）で、そこでは「ランコントル」の活動の基盤となる助成金と個人参加費について検討されるのです。財政委員会のメンバーはまた「裏方さん」でもあります。本番の1週間ばかり前から、会場の設営、備品（ビデオやテレコ）の調達、パーティのための買い出しなど、こまごまとしたことに気を配らなくてはなりません。

このような一連の複雑な作業がジャン＝ポール・オノレさんのリーダーシップのもとに綿密に整然と行われるのです。日本語があまりうまくないオノレさんのために、討論は原則としてフランス語でなされます。この議事方式は、フランス語のディスカッションに慣れていない者にはたしかに疲労度の高いものではありませんが、考え方を逆にすれば、われわれ日本人教師の一同がディスカッションのやり方についてフランス語の実地のレッスンを受けているようなもので、たいへん勉強になります。2～3時間のフランス語のレッスンの後には、場所を変えてのコンパが必ず毎回あり、会議の疲れを心地よく癒してくれます。なにをかくそう、このズボラなわたしが準備委員をまじめにつとめていられるのは、仕事のあとのこのようなくつろぎがあればこそなのです。

ランコントルの発展展開は、すべて有志のヴォランティア奉仕活動に支えられていることは言うまでもありません。ランコントル準備委員会は、すべてのフランス語教員に向かって開かれた組織です。「われこそは」と思われる方、準備委員会のアミカルな雰囲気味わってみたい方、ぜひいちど準備委員会の様子をのぞいてみてください。そして、なにか自分にできそうなことがあったら手伝ってください。

会計報告 1990年9月29日
Bilan financier du 29 septembre 1990
(le 3 octobre 1989 - le 29 septembre 1990)

収入Revenus

繰越金 Report (会誌第3号予定分余剰¥10,000を含む) (y compris ¥10,000, excédent du Bulletin No 3)	64,632
補助金 Subventions	420,000
(フランス大使館 Ambassade de France)	¥ 80,000
(大阪日仏協会 Société Fr.-J. d'Osaka)	20,000
(神戸日仏協会 Société Fr.-J. de Kobé)	20,000
(フランス語教育振興協会 A.P.E.F.)	50,000
(仏文学会関西支部 Société de Langue et de Littérature du Kansai)	20,000
(芦屋大学 Univ. d'Ashiya)	50,000
(関西学院大仏文科 Section de Littérature Française de Kwan-Gaku)	30,000
(京都外国語大学 Univ. Kyoto-Gaïkokugo)	50,000
(甲南女子大学 Univ. Kōnan-Joshi)	50,000
(神戸女子大学 Univ. Kobé-Joshi)	50,000
参加費 Frais de participation	
¥10,000 x 58 personnes	580,000
6,000 x 1 personne	6,000
3,000 x 1 personne	3,000
銀行利子 Intérêts bancaires.	169
計 Total	¥1,073,801

支出Dépenses

郵送料 Courrier	7,078
舞子ビラ宿泊費+会議室借用料 Frais de séjour + Salles	650,509
夜食・飲み物 Réception	39,558
学生アルバイト謝礼 Rémunération pour l'étudiant	10,000
コピー代 Photocopies	1,339
会誌第4号発行 Publication du Bulletin No 4 (見込みprévu)*	
文房具など諸雑費 Divers	770
計 Total	¥ 709,254

* Environ ¥150,000 (non pris en compte ici)

残金 Reste (¥ 1,073,801 - ¥ 709,254 =) ¥ 364,547

LISTE DES PARTICIPANTS AUX RENCONTRES PEDAGOGIQUES 1990

AOYAGI Lisa	KOÏSHI Satoru
BERLINGUEZ Eric	KOMORI Keïko
BOITEAU Patrice	KUDAWARA Yasuko
CELETTE Roland	KUMANO Makiko
THUSSEAU René	LAVILLE Bernard
DERIEPPE Hervé	MATSUSHIMA Tadashi
DISSON Agnès	MIKI Yoshio
DORN Willy	MIYOSHI Michiyo
FUJIHIRA Keizo	MIZUNO Hisashi
FUJITA Tomonao	MOUSSARIE Jean
GILLET-SUZUKI Sylvie	NAKAMURA Keisuke
GOTO Naoto	NAKAMURA Kimiko
HARAGUCHI Geneviève	NAKANO Hisako
HASEGAWA Akiko	NISHII Nobuko
HASEKURA Hisako	NISHIMORI Makoto
HAYASHIDA Setsuko	NISHIMURA Chigako
HONORE Elise	OGURA Junko
HONORE Jean-Paul	OHAMA Hiroshi
IKAWA Toru	OTAKA Yorio
ISHINO Koïchi	RAJAONSON Michel
IWAMOTO Kazuko	SAKAMOTO Chiyo
IWANE Hisashi	SHIGEYAMA Saeko
KANGORI Etsuko	SOGA Yusuke
KASUYA Yuïchi	SUZUKI Martine
KATO Norimasa	TAKAOKA Yuki
KAWAÏ Georgette	TANAKA Hiroïchi
KINOSHITA Makoto	TANAKA-BARDIN Sachiko
KITAMURA Takashi	YAMAMOTO Akemi
KOEST Pierre	YAMAMOTO Shoji

NOTE: le bulletin Rencontres 4 a été mis au point par K. NAKAMURA, T. MATSUSHIMA et J.P. HONORE. Un grand merci à Sachiyo. Des raisons financières, entre autres, les ont obligés à s'en tenir à un recueil de notes ou de résumés parfois très brefs des ateliers présentés en mars. Cette brochure n'a donc pour but que de mieux faire connaître les Rencontres Pédagogiques du Kansai, et d'inviter le plus grand nombre possible de collègues à y participer en 1991.

