

フランス語教育研究会

RENCONTRES

10

BULLETIN DES DIXIÈMES
RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAI
25-26 mars 1996/Osaka

フランス語教育研究会

RENCONTRES

10

BULLETIN DES DIXIÈMES
RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ
25-26 mars 1996/Osaka

TABLE

Introduction	4
Composition du comité d'organisation et des soutiens	5
Liste des ateliers	6
Emploi du temps	8

THÈME SPÉCIAL 1: "OBJECTIFS ET ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

BENOIT, Louis	Quels peuvent être les objectifs de l'enseignement du français?	10
JUTTET, Jean-Noël	Quels objectifs assigner à l'enseignement des langues?	12
MAIFFREDY, Jean	Evaluation et formation continue	14
SCHAEFFER, Geneviève	Tests et objectifs : analyse comparative et évaluation	16

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

DISSON, Agnès	Documents authentiques et enseignement de la civilisation	17
FUJITA, Yasuko	言語と文化-学習者の誤りと日本語(Langue et culture: fautes fréquentes chez les apprenants japonais)	18
KAWAI, Georgette	Civilisation et documents vidéo	20
KOISHI, Satoru	フランス文化/事情のクラスで何をどう教えるか(La classe de civilisation française: que faut-il enseigner et comment?)	22
KOJIMA, Hisakazu	仏語演習のクラスにおけるcivilisationの役割について(Rôle de la civilisation dans la classe de travaux pratiques)	23
NISHII, Nobuko	オペラとフランス文学(Opéra et (Euvres littéraires)	25
NISHIMORI, Makoto	ピューブリシテ・ラジオ及びP. Léon のカセットについて(Les k7 de publicités radio et de Pierre Léon)	26
NISHIYAMA, Noriyuki	Exploitation pédagogique de la chanson française	28
REINHARD, Claire	La vidéo en classe de langue	29
TAKEMATSU, Yuko	1年次のフランス語の授業におけるCivilisationの役割について (Eléments culturels connus/inconnus des apprenants en 1ère année de FLE)	31
VANNIEUWENHUYSE, Bruno	Est-il possible d'enseigner la culture dans un cours de langue pour débutants?	33
VARGAS, Louis	La civilisation dans la publicité	36

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

AZRA, Jean-Luc	Compréhension orale du français parlé rapide. - Contractions et variation phonétique en français moderne -	38
BOUTHIER, Christian	Le laboratoire de langue dans l'enseignement du FLE: Comment l'aborder avec des débutants (étudiants et... enseignants)?	40
LEVEQUE, Béatrice /DUPUIS, François	Nouvelle exploitation de la vidéo (enseigner le français à l'aide de la vidéo)	42
HASEGAWA, Tomiko	講読の授業を考える(Sur la classe de lecture)	46
IIDA, Ryoko /SALA, Marina	De l'analyse à l'écriture	48
ISHINO, Koichi	「ファジーな参考書と作文」(Des expressions floues en classe de thème.)	50
JACQUET, Maurice /SARALE, Jean-Marc	Production vidéo	52
MANNE, Marie-Louise /KANAMORI, Momoyo /KAWAKATSU Naoko	“A la découverte”- 現場からの報告(Échange d'expériences sur l'utilisation de la méthode:A la découverte)	54
NAKAI, Tamako	フランス語で読む(Lire <u>en</u> français)	56
NAKAMURA, Keisuke	Du vocabulaire à la grammaire (2): des noms et des adjectifs difficiles à utiliser pour des apprenants japonais.	58
NAKAMURA, Kimiko	フランス語の授業を分析してみましょう(Essai d'analyse des cours de français)	60
NAKAYAMA, Masahiko	ビデオの作成と教室における使用(Production de vidéo et utilisation en classe)	62
TANABE, Tamotsu	「なぜ」がどうして問われないのか—フランス学の確立にむかって— (Pourquoi n'y a-t-il pas “Pourquoi“? Introduction aux études françaises)	64
YAZAWA, Rei /KOISHI Atsuko	授業サポートとしてのCALL(CALL, outil auxiliaire en classe de français)	66
Conclusion en japonais		69
Liste des inscrits		70

INTRODUCTION

Chers collègues,

Nos RENCONTRES de mars 1996 portent le numéro 10. On peut dire que c'est un beau chiffre, gage de maturité, indice d'un succès dont nous aurions bien tort de ne pas nous réjouir. Cependant plus que le chiffre, le nom de cette réunion me paraît plus beau encore. Avec l'âge et la régularité printanière, la banalisation pourrait avoir raison de la fraîcheur des RENCONTRES. C'est au Comité d'organisation qu'il incombe d'être vigilant, de garder ce nom toute sa chaleur humaine, tout ce qu'il implique d'attention et d'ouverture à l'Autre. Les RENCONTRES PEDAGOGIQUES ne se sont jamais présentées comme un colloque ni une institution mais comme une réunion de praticiens de l'enseignement du français, soucieux de faire avancer leur réflexion technique dans le cadre des ateliers.

Cela a été et est encore possible grâce à la collaboration du Service Culturel de l'Ambassade de France, d'Universités, d'Etablissements et de Sociétés qui se rencontrent pour soutenir financièrement et / ou personnellement, les objectifs et la réalisation des Rencontres Pédagogiques du Kansai. Qu'ils en soient ici bien sincèrement remerciés.

Depuis ces 10 années la didactique a franchi des pas importants dans nos différents établissements (ce n'est pas uniquement grâce à nos Rencontres, bien sûr!) mais tout acquis est très vite à remettre en question. Les conditions institutionnelles changent, pas toujours d'un côté favorable à l'enseignement du français et notre public varie également. Si nous voulons que l'avenir des jeunes enseignants de français ne soit pas trop incertain, l'objectif de motivation de nos apprenants et des moyens pour l'obtenir ou l'entretenir nous promet de nombreuses Rencontres Pédagogiques à venir.

Les 11èmes auront lieu les 24 et 25 mars 1997 à Osaka. A bientôt.

Georgette Kawai
Membre du comité d'organisation.

RENCONTRES PEDAGOGIQUE DU KANSAÏ 1994

Comité d'organisation:

L. BENOÎT	Université d'Osaka
I. EBARA	Université Kwanseï Gakuin
T. FUJITA	Université Kwanseï Gakuin
H. FUNAKOSHI	Université de Kobé
S. HAYASHIDA	Université Kwanseï Gakuin
C. HIRAI	Université de Kobé
T. IKAWA	Université d'Ashiya
H. IWANE	Université d'Osaka
Y. KASUYA	Université de Kanazawa
G. KAWAI	Université Konan-Joshi, Centre Franco-Japonais d'Osaka
H. KAWASAKI	Université Kobé Kaisei Joshi Gakuin
T. KITAMURA	Université d'Osaka
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
J-F. MORISOT	Alliance Française d'Osaka
J. MOTOGI	Université de Kobé
K. NAKAMURA	Université Otemon Gakuin
M. NISHIMORI	Université Kwanseï Gakuin
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
J.M. SARALE	Ambassade de France, Université de Kyoto
M. TAKEMOTO	Université du Kansai
A. YAMAMOTO	Université de Kobé

Soutiens:

H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka, Centre Franco-Japonais d'Osaka
A. DISSON	Université d'Osaka
K. ISHINO	Université Métropolitaine de Tokyo
K. IWAMOTO	Université de Kobé
Y. MIKI	Université de la Marine Marchande, Kobé
T. NAKAI	Université Shirayuri-Joshi
K. NAKAMURA	Étudiante à l'Université Kwanseï Gakuin
N. NISHII	Université Kobe-Joshi
Y. SOGA	Université Kwanseï Gakuin

Liste des ateliers

1. **Quels peuvent être les objectifs de l'enseignement du français?**
Louis BENOIT (Université d'Osaka)
2. **Quels objectifs assigner à l'enseignement des langues?**
Jean-Noël JUTTET (Attaché Linguistique à Taipei)
3. **Evaluation et formation continue**
Jean MAIFFREDY (Attaché Linguistique, Ambassade de France)
4. **Tests et objectifs : analyse comparative et évaluation**
Geneviève SCHAEFFER (Directrice adjointe de l'Institut Franco-japonais du Kansai)
5. **Documents authentiques et enseignement de la civilisation**
Agnès DISSON (Université d'Osaka)
6. **言語と文化-学習者の誤りと日本語(Langue et culture: fautes fréquentes chez les apprenants japonais)**
FUJITA Yasuko: 藤田 康子 (関西学院大学)
7. **Civilisation et documents vidéo**
Georgette KAWAI (Université Konan Joshi)
8. **仏語演習のクラスにおけるCivilisationの役割について(Rôle de la civilisation dans la classe de travaux pratiques)**
KOJIMA Hisakazu: 小島 久和 (明治大学文学部)
10. **オペラとフランス文学 (Opéra et Œuvres littéraires)**
NISHII Nobuko: 西井 のぶ子 (神戸女子大学)
11. **Publicités radio**
NISHIMORI Makoto (Universités Kwanseï Gakuin, etc...)
12. **1年次のフランス語の授業におけるCivilisationの役割について(Eléments culturels connus/inconnus des apprenants en 1ère année de FLE)**
TAKEMATSU Yuko: 武末 祐子 (西南学院大学)
13. **Est-il possible d'enseigner la culture dans un cours de langue pour débutants?**
Bruno VANNIEUWENHUYSE (Universités Konan et Kwanseï Gakuin)
14. **La civilisation dans la publicité**
Louis VARGAS (Alliance Française d'Osaka)
15. **Compréhension orale du français parlé rapide.
Contractions et variation phonétique en français moderne.**
Jean-Luc AZRA (Université d'Osaka)
16. **Le laboratoire de langue dans l'enseignement du FLE :
Comment l'aborder avec des débutants (étudiants et... enseignants)?**
Christian BOUTHIER (Université Seitoku)
17. **Nouvelle exploitation de la vidéo (enseigner le français à l'aide de la vidéo)**
Béatrice LEVEQUE et François DUPUIS (Institut Franco-Japonais de Yokohama)
19. **講読の授業を考える (Sur la classe de lecture)**
HASEGAWA Tomiko: 長谷川 富子 (神戸海星女子学院大学)

20. **De l'analyse à l'écriture**
IIDA Ryoko (Professeur à l'Institut de Tokyo)
Marina SALA (Directrice du Centre d'Enseignement à Distance)
21. 「ファジーな参考書と作文」(Des expressions floues en classe de thème.)
ISHINO Koichi: 石野 好一 (東京都立大学)
22. **Production vidéo**
Maurice JACQUET (Université des Langues Etrangères de Kyoto)
Jean-Marc SARALE (Attaché Linguistique au Kansai)
23. “A la découverte”- 現場からの報告(Échange d’expériences sur l’utilisation de la méthode:A la découverte)
Marie-Louise MANNE (聖母昇天学院高等学校)
KANAMORI Momoyo: 金森 百代 (神戸海星女子学院中学・高等学校)
KAWAKATSU Naoko: 川勝 直子 (兵庫県芦屋南高等学校)
25. 授業サポートとしてのCALL(CALL, outil auxiliaire en classe de français)
YAZAWA Rei: 矢澤 玲 (慶應義塾大学 大学院政策・メディア研究科)
KOISHI Atsuko: 古石 篤子 (慶應義塾大学 総合政策学部)
27. フランス語で読む(Lire en français)
NAKAI Tamako: 中井 珠子 (白百合女子大学)
28. Du vocabulaire à la grammaire (2): des noms et des adjectifs difficiles à utiliser pour des apprenants japonais.
NAKAMURA Keisuke(Université Otemon)
29. フランス語の授業を分析してみましょう(Essai d’analyse des cours de français)
NAKAMURA Kimiko: 中村 公子 (関西学院大学)
30. 「ビデオの作成と教室における使用」(Production de vidéo et utilisation en classe)
NAKAYAMA Masahiko: 中山 眞彦 (東京女子大学)
31. 「なぜ」がどうしても問われないのか—フランス学の確立にむかって—(Pourquoi n’y a-t-il pas “Pourquoi”? Introduction aux études françaises)
TANABE Tamotsu: 田辺 保 (神戸海星女子学院大学)
32. フランス文化/事情のクラスで何をどう教えるか(La classe de civilisation française: que faut-il enseigner et comment?)
KOISHI Satoru: 小石 悟 (獨協大学)
33. **La vidéo en classe de langue**
Claire REINHARD(Conseiller pédagogique chez Hachette)
34. **Exploitation pédagogique de la chanson française**
NISHIYAMA Noriyuki(Université Meiji)

LUNDI 25 mars (premier jour)

	Salle 1(403) (Vidéo)	Salle 2(405) (Vidéo)	Salle 3(菊 : Kiku)	Salle 4(藤 : Fuji)	Salle 5(萩 : Hagui)
9:30	Ouverture de la réception				
10:00	Réunion-information(401)				
10:30 12:00	Civ (F) 7. Kawai Civilisation et documents vidéo	Civ(F) 13.Uannieu Est-il possible d'enseigner la culture dans un cours de langue pour débutants?	Civ(JF) 11.Nishimori Publicités radio et le trésor des cassettes françaises	Var(J) 31.Tanabe 「なぜ」がどうしても問われないのかーフランス学の確立に向かって	Obj(F) 3.Maiffredy Evaluation et formation continue
12:00 13:30	déjeuner au restaurant «Anchor»				
13:30 15:00	Civ(J) 10.Nishii オペラとフランス文学 (代表作品を中心に)	Civ(F) 14.Uargas La civilisation dans la publicité	Var(J) 27.Nakai フランス語で読む	Obj(F) 2.Juttet Quels objectifs assigner à l'enseignement des langues?	Civ(J) 6.Fujita 言語と文化 学習者の誤りと日本語
15:30 17:00	Var(J) 30.Nakayama ビデオの作成と教室における使用	Var(F) 15.Azra Compréhension orale du français rapide	Obj(F) 4.Schaeffer Tests et objectifs: analyse comparative et évaluation	Civ(J) 8.Kojima 仏語演習のクラスにおけるCivilisationの役割について	Var(J) 19.Hasegawa 講読の授業を考える
18:30	Buffet et soirée amicale(松・梅 : Matsu et Umé)				

MARDI 26 mars (deuxième jour)

7:00- Petit-déjeuner au restrand «Anchor»

	Salle 1(403) (Vidéo)	Salle 2(405) (Vidéo)	Salle 3(菊 : Kiku)	Salle 4(藤 : Fuji)	Salle 5(萩 : Hagui)
9:00 10:30	Var(F) 17.Dupuis Leveque Nouvelle exploitation de la vidéo	Civ(F) 34.Nishiyama Exploitation pédagogique de la chanson française	Civ(F) 5.Disson Documents authentiques et enseignement de la civilisation	Var(JF) 23.Kanamori Kawakatsu Manne Echange d'Expérien- ces sur l'utilisation de la méthode "A la découverte"	Var(F) 16.Bouthier Le laboratoire de langue dans l'enseignement du FLE
11:00 12:30	Civ(F) 33.Reinhard La vidéo en classe de langue	Civ(J) 12.Takematsu 1年次のフランス語の授業に おけるフランス文化の既知事 項と未知事項について	Obj(F) 1.Benoît Quels peuvent être les objectifs de l'enseignement du français?	Var(F) 28.Nakamura (Keisuke) Du vocabulaire à la grammaire	Var(J) 21.Ishino ファジーな参考書と作文
12:30 14:00	déjeuner au restaurant « Anchor»				
14:00 15:30	Var(F) 22.Jacquet Sarale Production Vidéo	Var(J) 25.Koishi(A.) Yazawa 授業サポートツールと してのCALL	Civ(J) 32.Koishi(S.) フランス文化・事情のクラ スで何をどう教えるか	Var(F) 28.IIDA/SALA De l'analyse à l'écriture	Var(J) 29.Nakamura (kimiko) フランス語の授業を分 析してみよう
15:45	Réunion-bilan et toast(Camélia)				

Obj: Thème 1/Objectifs et évaluation de l'enseignement du français

Civ: Thème 2/Qu'est-ce que la civilisation et quelle peut être sa place dans l'enseignement du français?

Var: Atelier sur des thèmes variés (F) Atelier français (J) Atelier japonais (JF) Atelier bilingue

Quels objectifs choisir pour des non-spécialistes?

Louis BENOIT (Université d'Osaka)

L'atelier se proposait de réfléchir sur la question de savoir quels peuvent être les objectifs de l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère à des étudiants d'université non-spécialistes sur un ou deux ans. Ont été d'abord passés en revue les objectifs qui s'offrent d'une manière générale : instrumental et communicatif, linguistique et grammatical, pédagogique et formatif, ludique, ou encore scolaire et sélectif. Dans la pratique, ils font l'objet de compromis, raisonnés ou non.

Force est de constater que la plupart des universités n'explicitent pas leur politique en matière de langues étrangères au-delà de la possibilité ou de l'obligation d'en étudier une. Ce silence de l'institution et son amicale indifférence que traduit la place secondaire qui leur est faite dans les cursus ne sont pas de nature à nourrir la motivation d'étudiants qui par ailleurs peuvent avoir des doutes sur l'intérêt d'une deuxième langue étrangère. Il apparaît bien que notre première tâche est la (re)conquête de nos étudiants en leur proposant des objectifs dont la validité excède le cours et l'examen. Lesquels?

Une première opinion à s'exprimer a été celle des tenants de l'enseignement prioritaire d'un savoir-faire langagier. Pour eux, l'objectif communicatif est le seul qui soit capable de mobiliser les étudiants en donnant un sens concret à leur travail : être capables de se débrouiller avec des locuteurs natifs. Cette approche constitue à leurs yeux un tel progrès par rapport aux méthodes traditionnelles en faisant de l'apprenant un acteur et non plus le réceptacle d'un savoir sans prise sur la réalité, et si durement conquis après des années de militantisme, que tenter de l'édulcorer mènerait fatalement à une régression et à un rejet sans appel des étudiants.

D'autres cependant considèrent qu'il n'est pas possible de faire semblant de croire que le cours n'est qu'une première étape quand l'immense majorité n'ira pas au delà de l'examen final. Ils ne considèrent pas non plus que leur tâche soit de convertir leurs étudiants pour en faire des spécialistes parce que ce n'est pas ce que leur demande l'université. Pour eux, le cours non intensif de deux ans doit se suffire à lui-même et s'adresser à la majorité qui n'envisage ni d'aller en France dans un avenir prévisible ni de poursuivre leur apprentissage. Un collègue a évoqué les cours d'éveil à l'anglo-saxonne qui privilégient un objectif pédagogique/formatif sur l'acquisition d'un savoir-faire instrumental. Un tel cours se suffit à lui-même tout en pouvant avoir des conséquences à plus long terme sur le développement moral et intellectuel des étudiants. Un gros problème immédiatement soulevé, c'est que cet objectif ne repose pas sur l'enseignement d'un savoir clairement défini et qui fasse l'objet d'un consensus dans la profession ; le risque est que le cours dégénère en un discours impressionniste où l'éparpillement le dispute à la superficialité ou au parti pris idéologique, et se révèle finalement contre-productif, plus propre à nourrir des préjugés qu'à ouvrir les esprits.

Pour faire avancer la discussion, j'ai proposé quelque chose de concret : un document écrit sur le mariage dans le cadre d'un cours sur le thème de la famille et du mariage au Japon et en France ; il était composé de quatre paragraphes sur l'âge moyen du mariage, les critères qui président au choix du conjoint, les dépenses liées au mariage et enfin le voyage de noces, tout adapté d'un ouvrage récent intitulé *Le Japon 1995*, publié par la Maison Franco-Japonaise et l'Ambassade de France.

THÈME SPÉCIAL 1 : "OBJECTIFS ET ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

Il présente l'avantage d'être riche en données intéressantes souvent sous forme de statistiques, d'avoir un vocabulaire très ciblé et des structures syntaxiques répétitives. Voici l'usage que je proposais du paragraphe sur l'âge moyen au mariage :

1ère étape : convocation des notions sur la question (en japonais ou en anglais) à l'aide de questions (écrites ou orales) travaillées au niveau de toute la classe, en groupes ou par paires, telles que : à votre avis,

quel est l'âge moyen au mariage au Japon?

est-il le même pour les hommes et pour les femmes?

est-il le même maintenant qu'il y a vingt ans ou plus? L'évolution est-elle la même pour les deux sexes?

en conséquence, quelles informations peut-on s'attendre à trouver?

sous quelles formes? (nombres ; statistiques, âges, années, dédoublement des données chiffrées en fonction de l'année ou du sexe).

si on regroupait ces données en un tableau, à quoi ressemblerait-il? (à double entrée, par sexe et par âge)

2ème étape : anticipation linguistique :

quel vocabulaire va-t-on trouver? (avec le dico ou non : mots pour désigner les êtres des deux sexes en âge de se marier, âge, ans, mariage, se marier, épouser...)

quels temps?

3ème étape : distribution du texte.

repérage du paragraphe pertinent et construction du tableau à double entrée en échappant aux distracteurs : la recherche de l'information est prioritaire.

4ème étape : recherche et mise en place des outils linguistiques en vue d'une exploitation à l'oral ou à l'écrit, du tableau, d'abord pour extraire simplement les données selon l'année et le sexe, pour opposer ensuite par exemple les âges moyens au mariage des hommes et des femmes, et enfin pour souligner leur évolution parallèle.

5ème étape : mettre en place les moyens linguistiques pour développer quelques causes possibles de cette évolution et ainsi donner les moyens aux étudiants de dire à quel âge ils envisagent de se marier et pourquoi.

A mon avis, une telle activité présente les avantages suivants :

- toucher les étudiants en leur parlant de leur proche avenir
- mobiliser leurs connaissances et faire d'eux des acteurs de leur propre apprentissage
- leur apprendre quelque chose ou les faire réfléchir sur des thèmes dont la validité excède la langue enseignée
- mettre la langue à sa place, celle d'un moyen de découverte et d'expression
- apprendre à forger en forgeant et à nager en nageant
- développer les facultés cognitives (découvrir du nouveau à partir du connu)
- favoriser des progrès rapides, avancer d'un bon pas dans le thème
- mais aussi dans la pratique de la langue pour soutenir la motivation.

Ainsi la langue reste au centre du cours ; mais c'est son thème (il peut y en avoir plusieurs, à condition qu'ils soient liés eux aussi à la vie des étudiants) qui lui donne son unité, son rythme et son autonomie par rapport à une langue dont l'étude très probablement définitivement interrompue, restera inachevée. De plus, le cours n'est pas un cours de civilisation française ; les données japonaises ou françaises ne sont qu'un "prétexte" pour permettre aux étudiants de se situer sur une question qui les touche et de s'exprimer.

Quels objectifs assigner à l'enseignement des langues?

Jean-Noël Juttet
Institut Français de Taipei

Poser la question des objectifs du cours de français langue étrangère peut paraître d'une totale banalité. Cependant, à en juger par les méthodes, nombreuses sur le marché, uniformément segmentées en trois volumes pour trois niveaux, se recommandant toutes d'une même approche communicative aux allures de dogme, où l'on encense uniformément les mêmes fonctions et notions, prétendant convenir à quasiment tous les publics, tout semble fait pour qu'on ne se la pose pas, ou aussi peu que possible. C'est pourtant l'évidence que chaque situation d'enseignement se trouve au centre d'un faisceau de paramètres (âge, temps disponible, proximité culturelle, habitudes d'apprentissage, formation des enseignants, etc.) qui vont constituer autant de contraintes et faire que tel objectif dans telle situation est réaliste, tel autre ne l'est pas.

Il est essentiel de se poser cette question chaque fois qu'on entreprend d'ouvrir un cours nouveau (et peut-être bien, aussi, lorsque le cours n'est justement pas nouveau), pour pouvoir définir dès le départ ce qui devrait être atteint au terme du cours, et qui fera précisément l'objet de l'évaluation terminale. Des objectifs clairement dessinés, outre qu'ils auront une lourde incidence sur la méthodologie et, bien entendu, sur la méthode, permettront à l'ensemble des partenaires du pacte éducatif d'éviter idées fausses et illusions, telle celle qu'entretiennent souvent les parents qui, découvrant leurs enfants incapables, après six ans d'apprentissage d'une langue étrangère au lycée, de communiquer dans cette langue, pensent qu'ils ont perdu leur temps, que eux, parents, ont perdu leur argent, que le professeur est un incapable, et quelques autres appréciations-condamnations du même tonneau.

Nous passerons en revue les trois principaux objectifs qui nous paraissent pouvoir guider les professeurs, étant entendu que chacun recevra une importance plus ou moins grande selon chaque situation.

L'objectif communicatif, ou instrumental, consiste à considérer la langue d'abord comme un instrument de communication. C'est l'objectif le plus communément admis (déjà par la méthode par le mouvement de J. Asher en 1965 ou, plus récemment, par la méthode naturelle de S. Krashen) et même, avant l'ère du communicatif, mais de façon sans doute abusive, par l'audiovisuel.

Dans cette optique, la méthodologie est sous-tendue par la théorie de l'information, elle recommande des activités de groupes qui permettent les échanges, et l'évaluation va se concentrer sur la mesure de la compétence de communication. (Une interprétation erronée du communicatif est qu'il ne concernerait que l'oral. Comme si l'écrit n'avait rien à voir avec la communication !)

Il est légitime de placer cet objectif au sommet des priorités pour les situations d'apprentissage telles que celles qu'on trouve à l'Alliance Française, où on apprend le français pour voyager, lire, étudier..., ou à l'université, particulièrement dans le cadre de cours de français sur objectifs spécifiques, mais il ne peut garder le même degré d'importance pour le lycée. Il ne nous semble pas réaliste, en effet, de penser que les élèves pourront atteindre une véritable compétence de communication compte tenu de facteurs limitatifs bien connus (nombre d'élèves par classe, nombre d'heures d'enseignement réduit, environnement exolingue limité, formation des professeurs, habitudes d'apprentissage, motivation, etc.) On ne peut s'en tenir qu'à des niveaux-seuils relativement bas, alors que les parents attendent de l'école qu'elle donne cette impossible compétence de communication. D'où les frustrations, et la fréquente disqualification des maîtres et de l'institution scolaire.

Il paraît sage d'énoncer clairement les seuils qu'on se propose d'atteindre, et de faire figurer

THÈME SPÉCIAL 1: "OBJECTIFS ET ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

à côté de cet objectif de communication, du moins pour ce qui concerne le lycée, deux autres objectifs d'une importance qui sera pondérée en fonction de la situation d'apprentissage.

L'un est un objectif culturel. A la mode aujourd'hui (cf. l' "interculturel", le "dialogue des cultures"), il était représenté, dans les méthodes plus anciennes, par la "civilisation". Mais elle était, et est encore souvent hélas, réservée principalement aux élèves et étudiants des niveaux avancés. Pourtant la culture innerve partout la langue et son usage, et ne peut être ignorée, pas même en début d'apprentissage. L'intérêt que présente la prise en compte de cette dimension est grand car elle permet de maintenir la curiosité, et donc la motivation, en éveil, et surtout d'ouvrir l'esprit sur la diversité du monde, des attitudes, des comportements, d'apprendre la relativité en prenant conscience de la validité d'autres façons de classer, juger, penser que la sienne propre.

Pour que la culture étrangère devienne un véritable outil de formation de l'esprit, il faut qu'elle permette un retour réflexif sur sa propre culture. Le détour par une langue étrangère offre l'occasion de découvrir ce qui la constitue, avec ses règles et ses normes, sa cohérence et son arbitraire, qui sont en même temps des héritages du passé et des choix de société.

On touche là une spécificité géniale des langues qui, à la différence des autres matières enseignées, permettent d'enseigner non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être.

L'autre est un objectif formatif, le petit oublié de la classe de langue, alors que la mission première de l'école est la formation de l'esprit. Les langues, merveilleux outils de formation, sont mieux à même de remplir cette mission que n'importe quelle autre matière. A nous de savoir en tirer parti. Elles sont en effet des ensembles structurés, des outils de communication, des corps vivants chargés de culture et d'histoire, et des voyages vers l'exotisme d'où il devient aisé d'observer, d'un point de vue extérieur, sa propre langue et sa propre culture.

Deux voies s'offrent à l'enseignant :

- un travail de réflexion, qui met en oeuvre et développe les capacités intellectuelles, et qui consiste à faire faire des inventaires, des classements, des comparaisons, des inférences logiques, à apprendre à discerner (entre des faits, opinions, préjugés, témoignages...), à juger, à décider ;
- un travail réflexif, qui, par des comparaisons, des allers retours entre la langue étrangère et la langue maternelle, permet la découverte de sa propre culture, comme nous l'avons dit, mais aussi de sa propre langue. On voit tout l'intérêt que peut présenter ce travail de comparaison dans le cas de langues qui n'ont pas de forte tradition d'analyse. La traduction (de mots, de phrases) — qui n'a rien à voir avec celle qu'on pratiquait dans les anciennes méthodes grammaire-traduction — peut trouver là un rôle nouveau à jouer.

Quelle incidence sur la méthodologie et les manuels ?

Que la méthodologie reste d'obédience communicative nous paraît naturel : y a-t-il d'autre choix méthodologique aujourd'hui ? Pour être plus précis, nous dirons que, dans toutes les activités de communication, à l'écrit et à l'oral, c'est sur la compréhension du sens, sur la signification, qu'il convient de mettre l'accent. Nous renverrons volontiers ici aux axiomes que Franck Smith propose pour ce qui est de l'acte de lire, et aux propositions méthodologiques formulées par S. Krashen sur la notion d'acquisition. Pour tout ce qui concerne les activités métalinguistiques, qui, elles, n'ont rien d'aisément communicatif, la langue maternelle reste l'outil le plus économique et le plus approprié. Dans les deux cas, l'important est de partir des savoirs des apprenants.

Quant aux manuels, si l'on veut qu'ils prennent en compte non seulement ces trois objectifs dans un équilibre dicté par la situation, mais aussi les connaissances des élèves, leurs habitudes d'apprentissage, les programmes des autres disciplines, l'approche contrastive du couple formé par la langue maternelle et la langue étrangère ainsi que du couple formé par la culture maternelle et la culture étrangère, comment les imaginer autrement que de facture nationale, chaque fois différente ?

Evaluation et formation continue

Jean Maiffredy
Attaché Linguistique, Ambassade de France

La formation continue se développe dans tous les domaines. Elle draine des énergies et des moyens considérables. Pourtant son évaluation pose problème. Cet atelier se voulait une réflexion sur les critères qui doivent être pris en compte pour l'évaluation d'un cycle de formation continue de professeurs de français au Japon. Il a été conçu comme une simulation. Il s'agissait d'organiser un stage en définissant petit à petit ses différentes composantes : public, durée, modalités, etc...

Le groupe a décidé d'organiser un stage s'adressant à des professeurs de lycée japonais auxquels il s'agissait d'apporter un surcroît de compétences linguistique, culturelle et professionnelle. La définition des objectifs prioritaires, comme le choix des stratégies employées ont donné lieu à des discussions animées et enrichissantes, au cours desquelles un classement des priorités (relations entre les savoir-faire et les savoirs notamment) a pu être esquissé.

I : Former qu'est-ce que c'est?

C'est amener consciemment une population d'adultes d'une situation initiale (S1) à une situation finale (S2) qu'il s'agit de définir.

II : Comment décrire cette situation finale?

Elle est tributaire à la fois d'une demande (explicite ou implicite) des utilisateurs et d'une commande (explicite ou implicite) des prescripteurs. Dans bien des cas celles-ci sont très vagues. Le formateur doit donc commencer par clarifier des objectifs pour définir "où l'on va" et "pourquoi il faut y aller". C'est ce qu'on appelle des "objectifs pédagogiques".

En effet, "Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés ; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation."

On s'accorde en général à distinguer des objectifs de "savoir" (on dit aussi apport de connaissances), de "savoir faire" (apport de techniques) et de "savoir-être" (c'est-à-dire la mise en oeuvre des savoirs et des savoir-faire en situation). Mais ces distinctions demandent elles-mêmes à être décomposées en objectifs généraux, spécifiques et opérationnels.

Prenons un exemple tiré d'une unité d'apprentissage pour des apprenants de français : "A la fin de cette unité d'apprentissage, l'élève sera capable de participer à un débat en classe."

"Etre capable de participer à un débat" est un objectif général. Que signifie "savoir participer à un débat" ?

- Est-ce savoir prendre la parole ?
- Est-ce savoir défendre son point de vue ?
- Est-ce savoir réfuter les arguments des autres ?
- Est-ce savoir reformuler les arguments entendus ?
- Ou bien est-ce encore autre chose ?

Il est évident que ce n'est qu'en précisant des objectifs spécifiques, qui s'intègrent dans l'ensemble "savoir participer à un débat", que l'on aura une idée de ce que l'on attend de l'élève.

Parmi les objectifs spécifiques qui entrent dans la composition de ce vaste objectif général, on retrouvera les trois domaines de savoirs : les savoirs de type linguistique, constitués par les moyens lexicaux et grammaticaux nécessaires, et les savoir-faire et les savoir-être de type communicatif, eux-mêmes composés par la maîtrise des actes de parole utilisés dans la réalisation langagière de l'objectif.

Un exemple d'objectif spécifique pourrait être : "Etre capable d'utiliser les moyens linguistiques et communicatifs spécifiques de l'argumentation orale". Les activités de classe

THÈME SPÉCIAL 1: "OBJECTIFS ET ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

porteraient sur ces moyens.

Un exemple d'objectif opérationnel directement évaluable serait : Après x débats en classe, devant une série de cinq opinions différentes sur un même sujet, l'élève sera capable, en cinq minutes, d'exprimer oralement son approbation pour au moins deux de ces opinions en justifiant sa position."

Ces objectifs pédagogiques doivent être définis en tenant compte à la fois des points de vue des prescripteurs et des utilisateurs.

Dans le cas des professeurs de langue, cette démarche doit s'articuler avec les objectifs de l'institution qui passe commande, avec les objectifs de l'institution de formation, avec ceux du professeur en formation et des étudiants de ce professeur, qui devraient être les bénéficiaires du surcroît de formation de leur enseignant.

Là encore on procèdera en allant du général au particulier, en fonction des :

- finalités de l'enseignement des langues vivantes : elles se présentent, dans les discours officiels, sous la forme de valeurs morales, comme : "Enseigner les langues pour améliorer la compréhension entre cultures / pour faciliter la communication entre les peuples".

- buts : ils définissent, d'une manière générale, les intentions de l'institution ou du formateur. En langues vivantes, il s'agira de la conception du programme, de tout cursus, ou simplement d'une unité ou d'une séquence d'apprentissage.

- description des modules : elle consiste en une énumération des savoirs et des savoir-faire qui seront étudiés au cours du programme total ou partiel. C'est le contenu du programme.

- objectifs généraux : ils sont centrés sur le stagiaire en formation et ils indiquent, en termes de capacités, les résultats escomptés à la fin d'un cursus, d'une unité ou d'une séquence.

- objectifs spécifiques : toujours centrés sur le stagiaire en formation, ils affinent l'objectif général en démultipliant en autant d'objectifs spécifiques qu'il est nécessaire pour que le stagiaire l'atteigne.

- objectifs opérationnels : choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qui sont les plus importants à faire acquérir pour pouvoir passer à d'autres apprentissages.

C'est pourquoi ce sont eux qui seront évalués. Un objectif opérationnel bien formulé est d'ailleurs directement évaluable.

Ainsi ont été remplis, puis discutés, 4 tableaux, correspondant aux quatre modules ou séminaires (un module pour chacun des 4 formateurs supposés intervenir dans ce stage).

document 1

Etablissons une session de formation continue de professeurs de lycée japonais avec les conditions d'organisations suivantes :

durée : une semaine

Lieu : hôtel

formateurs : 4

stagiaires : 20

- Finalités :

- Buts :

Description du module n° 1	Temps	
Objectifs généraux :		
Objectifs spécifiques :		
Objectifs opérationnels :		
Évaluation		

THÈME SPÉCIAL 1: "OBJECTIFS ET ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

autres activités :

modalités d'évaluation de la session :

On peut enfin classer les objectifs d'une formation par type de comportement, selon l'effort d'implication personnelle que chaque type demande au stagiaire; de l'implication la plus faible (1) à l'implication la plus forte (6).

document 2 :

objectifs	exemples
1: Répéter / refaire	
2: Relier un nouveau savoir à un savoir ou à une expérience ancienne.	
3: Dialoguer avec un spécialiste dans une discipline qui n'est pas la nôtre.	
4: Mettre en oeuvre une nouvelle technique.	
5: Enrichir le domaine qui est le nôtre de notions ou de procédés caractéristiques d'autres domaines.	
6: Evoluer dans nos attitudes profondes pour mieux maîtriser nos "relations".	

A la fin de l'atelier, un autre document a été distribué. Il s'agissait d'un complément d'information théorique sur les questions qui avaient émergé de façon concrète lors de l'atelier.

Tests et objectifs : analyse comparative et évaluation

Geneviève SCHAEFFER

Directrice adjointe de l'Institut Franco-japonais du Kansai

(Très absorbée par ses fonctions, Geneviève Schaeffer n'a pu nous faire parvenir à temps le compte-rendu de son atelier. Elle prie les participants des Rencontres et les lecteurs de ce bulletin de bien vouloir l'excuser de ce contretemps. Nous reproduisons ici le texte de présentation de cet atelier, tel qu'il figurait dans le programme des Rencontres.)

Pourquoi des tests?

Nous tenterons, après avoir fait un tour des différents types de tests actuellement les plus utilisés, d'analyser leur pertinence et d'évaluer leur efficacité par rapport aux objectifs choisis.

Nous fabriquerons ensemble quelques tests, après nous être fixé des objectifs cibles.

Documents authentiques et enseignement de la civilisation

Agnès DISSON
Université d'Osaka

Comment envisager l'enseignement de la civilisation dans une classe de langue pour débutants? Ou du moins une première approche, une sensibilisation à la culture étrangère?

Notons tout d'abord que l'opposition culture/civilisation (culture savante/civilisation quotidienne) n'est plus considérée pertinente aujourd'hui : les deux termes sont désormais interchangeables en didactique des langues.

Toute question de civilisation peut néanmoins donner lieu à des approches très différentes :

1. L'approche historique et monumentale (grandes dates de l'histoire, des institutions, personnages célèbres) fréquemment doublée d'une approche "touristique" (visite des régions de France, folklore, etc...). A noter qu'il s'agit de l'approche souvent privilégiée par les manuels.
2. L'approche sociologique (statistiques, enquêtes, informations chiffrées sur un phénomène social : le chômage par exemple). C'est ce qui constitue souvent le contenu d'un cours magistral de civilisation.
3. L'approche anthropologique, plus concrète, moins abstraite, plus centrée sur les hommes que sur les institutions (réalités quotidiennes, modes de vie, usages sociaux, habitudes et comportements).
4. L'approche sémiologique (connotations culturelles, mythes et représentations collectives, stéréotypes).

Les deux premières approches constituent des savoirs "sur" la civilisation, des connaissances à transmettre. Les deux dernières approches au contraire correspondent davantage à une option communicative : elles permettent en effet une lecture, un déchiffrement de la civilisation, plutôt qu'un enseignement magistral. D'où la possibilité de méthodes plus actives, de procédures de découverte, d'hypothèses émises par les étudiants eux-mêmes, à partir d'un document même élémentaire.

Le document authentique est dans ce cas un outil privilégié : au contraire des textes et dialogues fabriqués des manuels (culturellement neutres), tout document authentique est en effet toujours par définition porteur d'une dimension culturelle, quel que soit l'objectif linguistique ou communicatif pour lequel il a été choisi par l'enseignant. Et il est plus facile qu'on ne croit d'en tirer parti en classe - même au niveau débutant.

Ainsi un plan de métro de Paris, par le simple relevé des noms des stations, peut-il sensibiliser les étudiants au passé politique (Robespierre, Charles de Gaulle...), catholique (St Germain des Prés, St François Xavier...) et littéraire (Voltaire, Zola...) de la France. Des passeports (différences dans le choix des marques identitaires), des photos, des publicités (domaine de choix du stéréotype), offrent un matériau très riche accessible à un premier déchiffrement, pour constituer peu à peu une mosaïque de "petits faits vrais" et asseoir l'habitude d'un décodage de la culture étrangère.

言語と文化：学習者の誤りと日本語

藤田康子
関西学院大学

喫茶店による時間が相手にあるかどうかをたずねたいとき、*il y a le temps de prendre un verre?* というフランス語に対応させてしまう学習者は少なくない。日本人学習者にみられる誤りの中には、このように、ある行為に関わっている人・物を正しく表出しないという共通点をもつものが散見される。そこでこうした誤りについて、次の三点から報告を行った。（詳細は『フランス語教育』24号掲載の藤田の論文で述べた。）

1. 誤りの分析：ある行為・状態に関わっている人・物を正しく表出しない
という誤りの例を示し、日本語の干渉が主な原因になっていることを観察する。
2. 日本語の特性の考察：事行主体（行為・状態の主体）について、誤りを誘発する日本語の特性をフランス語と比較しながら考察する。
3. 対策：誤りを体系的に防ぐための教授法の試案を示す。

1. 誤りは過去3年間に関西学院大学フランス文学科2年生の課題作文授業で添削した答案の中から採集した。以下はその主なものである。

- (1) 事行主体を表出しない
*Au moment de *partir*, le téléphone a sonné.
- (2) 何を事行主体として表出したかを意識しない
*Parlons avec moi.
- (3) 事行主体でないものを事行主体として表出する
*Si ça intéresse mon invitation, peux-tu me dire quand tu pourras venir?
*Aujourd'hui est un solde.
- (4) 事行客體を表出しない
(A ce moment, elle a vu une grosse pêche descendre le courant.)
*Elle a été surprise mais elle a ramassé.
- (5) 事行客體を事行に正しく関係づけない
*Elle le voudrait rencontrer dans un café.

2. 日本語では、能動文でも事行主体を表出しないですませることがある。文脈・発話状況から事行主体を推測できる。、事行主体に対する関心が低い、相手に伝えたくない、あるいは事行主体が何であるかわからない、あいまいであるなどがその理由として考えられる。一方、フランス語の能動文では、事行主体は主語として表出される。日本語ならば動詞接辞などにより事行主体を推測させるような場合でも、フランス語では少なくとも人称代名詞により表出する。事行主体に対する関心が低い場合でも、onなどの人称代名詞を用いることにより、漠然とした形で事行主体を表出する。また、事行主体が不明であると

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

きは、そのことを不定代名詞により明示する。このように、フランス語では代名詞の体系が発達しており、情報価値の大小に応じて名詞と代名詞を使い分けている。日本語では、こうした代名詞の体系がないので、情報価値が低い場合には事行主体を表出しないという方策を取るのだと考えられる。このような言語を使用している日本語話者は、一般に事行主体を言語化する感覚が鈍りがちである。

3. 対策：教授法の試案

<作文教育>

(1) 事行主体・客体の表出に誤りが生じやすいものを作文させる。

例1 「出掛けようとしたとき、電話がかかってきた」という文を書かせる。

au moment de / au moment où の両方を与え、選択させる。

例2 Il vient demain? という質問に答えるという場面で、わからないという答えの文を書かせる。出てきた答えの意味を明確にする。Je ne sais pas ならば発話者が知らないという意味であり、On ne sait pas (on ≠ 発話者) ならば一般に判断できないという意味であることを指摘する。

(2) (1)で出てきた誤りを学生に指摘させる。なぜ誤りであるのかを考えさせる。

(3) 1主体1事行、1主体2事行、2主体2事行で構成される文を作文させる。

<文法教育>

(1) 事行主体の表出のしかたを基準に文の構造を学習・整理させる。

(2) 事行客体は原則的には表出するという意識を徹底させる。

(3) 事行客体が表出されないのはどのような場合かを学習させる。

LANGUE ET CULTURE : FAUTES COMMISES PAR LES APPRENANTS JAPONAIS ET LEUR LANGUE MATERNELLE

Yasuko FUJITA
Université Kwansai Gakuin

Les fautes de français que commettent les apprenants japonais ont des causes très variées dont l'interférence du japonais. Cette dernière est particulièrement embarrassante non seulement pour les débutants mais aussi pour les apprenants plus avancés. L'atelier a ainsi envisagé ce problème sous trois aspects: présentation d'exemples de ce genre de fautes; comparaison des caractéristiques du japonais avec celles du français, analyse des risques d'erreur; et enfin proposition de mesures pédagogiques préventives.

Civilisation et documents vidéo

**Georgette Kawai,
Université Konan Joshi**

Cet atelier se voulait un espace de réflexion sur l'enseignement de la civilisation dans nos classes de langue, avec le support des documents vidéo et à des niveaux d'apprentissage différents. La première partie de l'atelier était consacrée au niveau 1 avec pour documents, des méthodes vidéo réalisées en France et au Japon ; la deuxième partie était consacrée au niveau 2 avec des extraits de films et d'informations de France 2.

Première partie :

Pour nous, langue et civilisation / culture sont inséparables, nous avons alors essayé de voir du point de vue civilisation / culture, les caractéristiques de 4 méthodes de niveau 1. Nous avons visionné les leçons qui traitent du voyage en train.

1. Bienvenue en France (Episode 5 : le TGV pour Lyon)

Dans un "épisode" à la dramatisation un peu lourde, Bienvenue en France donne de nombreuses informations très visuelles qui commencent avec l'achat du billet au guichet et se poursuivent avec le passage sur le quai (composter), la recherche de la voiture et de la place jusqu'à l'intérieur du train.

2. Avec Plaisir (Emission 8)

Beaucoup plus chargée de non-dit, la dramatisation insiste sur les relations entre les personnages plus que sur l'aspect pratique du voyage en train (que l'héroïne rate d'ailleurs). L'aspect "utile" est repris dans les pages du manuel : "ça peut vous être utile... A la gare".

3. Bonjour Paris (Leçon 7 : Voyage à Tours)

Plus que le voyage en train qui est traité en images commentées, et un exercice de réservation de places, c'est la destination qui compte et la visite guidée par une amie du vieux quartier de Tours.

4. Mosaïques (Leçon 9 : Première ou seconde?)

Le dialogue vidéo se limite à l'achat du billet au guichet.

S'il n'est pas très facile de résumer les réactions variées face à ces méthodes, on peut dire que la place de la civilisation à ce niveau 1 est étroitement liée aux savoir-faire. Il s'agit de s'orienter dans les pratiques culturelles, de maîtriser les habitus (au sens de P. Bourdieu).

Plusieurs participants ont trouvé que c'était une vision un peu trop restrictive, et qu'il fallait aller au-delà de cet aspect fonctionnel.

J'ai souligné que, s'adressant à des débutants, les méthodes ont tendance à jouer sur les stéréotypes des apprenants concernant la culture étrangère et que notre enseignement consiste à s'appuyer sur ces stéréotypes pour ouvrir les horizons et essayer de les dépasser.

Deuxième partie :

Les documents que j'ai choisis pour le niveau 2 sont des extraits des films Romuald et Juliette de Coline Serreau (1988) et Vivement Dimanche! de François Truffaut (1981) qui peuvent être utilisés en cours, indépendamment de l'ensemble du film. Le premier extrait, essentiellement visuel, permet de repérer les indices d'appartenance sociale des deux personnages présentés. Le deuxième peut être utilisé selon plusieurs objectifs (l'entretien d'embauche, l'effet comique, l'image typique de la secrétaire) mais nous n'avons pas eu le temps de le visionner. Le troisième fut plus polémique. Il s'agit d'un reportage, présenté aux informations de France 2 le 10 février 1996, sur les nouvelles habitudes de consommation des Chinois de Shanghai. Le

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

choix de ce document, au montage et aux commentaires tendancieux, de qualité médiocre, a été contesté par certains participants qui préfèrent présenter des documents de qualité. D'autres participants ont considéré qu'il y avait là matière à un exercice critique.

J'espère que cet atelier a apporté quelques éléments de réflexion aux collègues qui s'interrogent sur le contenu culturel / civilisationnel des documents vidéo qu'ils ont à choisir pour leurs étudiants. Comme cet atelier ne s'appuyait pas principalement sur des pratiques de classe, il est resté un peu vague, et la discussion, par ailleurs animée, aurait pu s'achever sur des conclusions plus précises concernant l'enseignement de la civilisation.

Quelques références bibliographiques :

La civilisation, Louis Porcher, Clé International DLE, 1986

Enseigner une culture étrangère, Geneviève Zarate, Hachette, 1986

Moeurs et mythes, Jean-Claude Beacco, Hachette / Larousse, 1981

Qu'est-ce qu'on fait dans le cours de culture / civilisation française?

Satoru KOISHI
Université Dokkyo

Dans le cursus de formation de futurs enseignants de collège et de lycée, un cours sur la comparaison de la culture française et de la culture japonaise est obligatoire, imposé en 1989 par le Ministère de l'Education Nationale. Il semble qu'actuellement la plupart des départements de français / littérature française substituent à ce cours, un autre cours qui existait déjà avant 1989, privilégiant ainsi certains aspects particuliers de la culture / civilisation française. Que l'on suive ou non les instructions du Ministère de l'Education nationale, il ne sera pas inutile de se demander ce qu'on doit faire dans ce cours, car, bien préparé, il peut devenir vraiment stimulant pour les étudiants.

Dans notre atelier, au lieu de poser les définitions de "culture" et de "civilisation", ce qui nous semble un faux problème, nous avons fait une sorte de "brain storming", sur la question suivante : qu'est-ce que nous, enseignants, voulons que nos étudiants connaissent de la France, au début de leur apprentissage du français? Le résultat est très disparate, reflétant les expériences en classe ou les intérêts de chaque participant. Les sujets classiques tels que l'histoire, la géographie, la politique, etc. sont bien entendu évoqués, suivis de sujets plus "culturels" tels que le cinéma, la cuisine, la chanson, etc.

On a aussi parlé de la destruction des stéréotypes sur la France, mais d'après mon expérience, la plupart de nos étudiants n'en ont pas, du simple fait que leurs connaissances sur la France sont quasi nulles : la moitié des étudiants n'ont jamais étudié la géographie au lycée, et il en va de même de l'histoire. Dans cette situation, il vaut mieux que nous limitions notre ambition à une échelle plus modeste et plus réaliste.

A l'université Dokkyo, les sujets retenus sont les suivants : histoire, Paris, entreprises, agriculture, géographie, chômage, immigration, alimentation, drogue, sida, défense nationale, média, religion, cinéma, pensée française, langue française, francophonie, politique vis-à-vis de l'Afrique, enseignement, famille, féminisme, sport, loisir, France et Union Européenne, image de la France.

Etant chargé de ce cours, j'ai essayé de couvrir plus ou moins tous ces sujets, mais c'était un travail énorme pour un seul enseignant. Après un an d'expérience, j'ai donc proposé à mes collègues de partager la matière : chacun choisit un (des) sujet(s) qui l'intéresse(nt). Notre département a la chance d'avoir beaucoup de professeurs qui ont des spécialités assez variées et qui ne se limitent pas à la langue ou à la littérature : histoire, politique, urbanisme, relations internationales, féminisme, etc. L'enquête révèle que les étudiants sont très contents de ces cours d'initiation faits par des spécialistes. La plupart des étudiants, qui ont choisi le français sans connaître grand-chose sur la France, travaillent pour ainsi dire dans le vide et ces cours les ont un peu rapprochés de la réalité quotidienne dont la langue est un des reflets. Un autre mérite inattendu de ce cours, est que la comparaison constante entre la France et le Japon (situation de la femme dans la société, sécurité sociale, etc.) les ont amenés à détruire les stéréotypes qu'ils avaient, non de la France, mais du Japon. Ce qui nous a le plus réconfortés, c'est que tous les étudiants, sans exception possible, ont affirmé que ce genre de cours était absolument nécessaire, et il y en a même qui ont déclaré que c'était justement ce type de cours qu'ils attendaient de l'université.

La dernière phase de l'atelier a été consacrée aux aspects pratiques de la préparation du cours : comment constituer les documents et le matériel vidéo, comment aborder un sujet donné (par exemple la drogue) pour éveiller l'intérêt des étudiants.

L'aspect "culturel / civilisationnel" n'a pas reçu l'attention qu'il mérite. C'était toujours le parent pauvre de l'enseignement du français, mais notre expérience montre que le renouveau de ce cours peut stimuler les étudiants de diverses manières.

仏語演習のクラスにおけるcivilisationの役割について

小島久和
明治大学

仏語会話能力養成を目的に開講されているクラスでcivilisationも教える効果は、会話の背景にある知識、それも普通のフランス人なら誰でもが持っている知識、例えば歴史・地理・文学・美術から社会構造・教育・労働・保険・法制・政治経済など現在のフランス社会と文化を生み出し、維持しているものの知識を修得して、会話が単なる模倣ではなく、近い将来にフランス社会で生活するための有効な手段となることを認識し得ることにある。Le Nouveau Sans Frontière 1のcivilisationの項目を各課毎に見てみると、Unité 1 : La vie de quatre parisiens de professions différentes, Unité 2 : Vie quotidienne à la campagne, Unité 3 : Différents univers sociaux, Unité 4 : La vie administrative et régionale と、上述の「一般的知識」がテキスト構成にしっかり組み込まれているのが分かる。

仏語会話がcivilisationと切り離せないのであれば、どのようにcivilisationを授業に取り入れたらよいのか。私たちはこれを次の3段階を経たらと考えている。

(1) 場面に応じた基本表現を覚える。

(2) 単語や表現を増やして会話に変化を与える。ビデオを用いて話者の身振りや会話の場面を視覚的にとらえる。(この段階では他の教材や多数のビデオを調べる必要が出てくる。)

(3) civilisation

例えば「電話をかける」の会話では、次のような例文が使える。

a) Vincent : Allô? Je voudrais parler à monsieur Martin.

M. Martin : C'est moi.

Vincent : Bonjour monsieur. Vincent à l'appareil.

b) Vincent : Je voudrais parler à monsieur Martin.

La secrétaire : Il n'est pas dans son bureau. Vous pouvez rappeler plus tard?

Vincent : D'accord, je le rappelle dans 15 mn.

c) -- Allô, je voudrais parler à M. Martin...

-- C'est de la part de qui? / Qui est à l'appareil?

-- Thomas Bertin...

-- Vous pouvez épeler votre nom.

-- T, H, O, M, A, S.

(以上、*Bienvenue en France 1*, p.70.)

そしてフランスのテレホンカードを見せることから、フランスの公衆電話の使い方、そして、間違いを起こしやすいこと、Paris / Ile de France 内で電話をかける場合と Provence 間でかける場合、さらには Paris / Ile de France と Provence 間でかける場合で電話番号に付ける数字が変わることにふれたり、相手の電話番号を調べるのに MINITEL が使えることも説明できるだろう。

さて、civilisationを教える利点は、日本人学習者がフランスに滞在するときに、予備知識として持っていることでフランス社会に入る困難の度合いが軽減されること

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

にあるのだが、ここで注意したいのは、フランス語はフランスだけで話されているのではなく、ベルギー・リュクセンブルク・スイス・カナダや、旧仏領植民地でも使われており、国家と地域文化の多様性を欠いた civilisation の授業は、日本人教師が意識的にフランス国家の言語政策を担う一員となってフランス語の流布・浸透に加わる姿勢を示していることである。言語学習の実用的効果を求めるがために、上述の多様性を単純化した授業は、安直な文化認識に基づく現実を糊塗した幻想を抱かせる危険性を持っていることも考えなければならないだろう。

ROLE DE LA CIVILISATION DANS LA CLASSE DE TRAVAUX PRATIQUES

KOJIMA Hisakazu
Université Meiji

La civilisation regroupe les connaissances de base des Français dans des domaines divers qui vont des sciences humaines à la société française contemporaine : organisation sociale et familiale, institutions politiques, administratives juridiques, économie, etc. Le cours de civilisation permettra donc aux étudiants de mieux comprendre les références culturelles de la France.

Dans la classe de travaux pratiques, la civilisation s'enseigne à la fin du cours pour replacer la conversation quotidienne acquise entre les Japonais dans le contexte actuel de la société française.

Nous voulons insister aussi sur l'importance de donner les idées sur la francophonie et la communication interculturelle pour nous rendre compte de la diversité et de la complexité du monde français.

フランス文学とオペラ

西井のぶ子
神戸女子大学

総合課目「女性と社会」は9名の教員が「女性にとっての生涯教育」3回、「女性と職業」2回、「レジャーとスポーツ」2回、「女性と文学」2回、「青年期の心と悩み」、「女性とマスメディア」、「女性と音楽」、「女性の健康と衣服」、「女性と美術」夫々各1回を担当する。前期15回、90分授業で5限目(P.M 4:20～5:50)に開講される。その中の「女性と文学」を担当するにあたり、第一回目の一昨年は、フランス文学作品の中の女性の主人公や女性作家について概説した。5限目という事もあって、学生達は講義疲れをしていた。それで第二回目の昨年は、ビデオを使って、オペラによるフランス文学の紹介をしたところ、意外な反応があった。コーディネーターが最終回に、15回の講義の中で、印象に残ったものをテストとして、自由に、レポートに書かせたところ、「オペラというものを初めて観た」「これからも観てみたい」「原作を読んでみたい」など率直な驚きと関心を表したものが、かなりあった。生涯学習として視野を広げる機会を与えるという主旨で開設された総合課目の意味があったと、コーディネーターよりおほめの言葉もいただいた。勿論、ほんの一部の紹介にすぎないが、文庫本に原作の翻訳のあるものを選んだ。「カルメン」(ロイヤル・オペラ)前奏曲とカルメンの登場迄と「ハバネラの歌」。「椿姫」(ミラノ・スカラ座)前奏曲と「乾杯の歌」「あゝそは彼の人か」。「フィガロの結婚」(グラインドポーン・オペラ)序曲とケルビーノのアリア「恋とはどんなものかしら」。「ドン・ジョバンニ」(ウィーン・オペラ)序曲と「カタログの歌」ドン・ジョバンニが地獄へ落ちる場面。それぞれのあら筋は説明した。欧米の主なオペラ劇場の紹介、オペラが演劇、音楽・舞踊、美術の総合芸術であり、ヨーロッパの伝統芸術である事、海外渡航の盛んな今日、ぜひ実物を観る機会を持ってほしい事等を力説した。

ŒUVRES LITTÉRAIRES ET OPERA

NISHII Nobuko
Université Kobe Joshi

Pour familiariser les étudiantes avec des œuvres littéraires françaises, nous avons choisi quelques pièces d'opéra basées sur les œuvres littéraires qui sont adaptées pour la scène encore aujourd'hui.

Les étudiantes qui vont en Europe auront l'occasion de voir l'opéra, qui réunit tous les arts, musique, théâtre, danse, costume et décor, etc.

Au lieu d'acheter des articles de boutiques célèbres, nous espérons qu'elles auront accès à cet art total traditionnel de la civilisation européenne

ピューブリシテ・ラジオ及びP. Léonのカセットについて

西森眞
関西学院大学

(当アトリエは96年3月25日10時半より九名の参加のもとに行われた)

平均的私学では、学生の質そのものの変化が聞かれて久しい。若者人口の減少に伴い大学の門戸はますます開放され実質無試験(推薦)の学生数も増加しているそう。読書好きの学生が少数化する一方、多くの学生のもとでは「活字離れ」が進行。学校差はあるものの、多くのクラスで外国語の授業の形骸化が懸念されている。

外国語学習の困難は「モチベーションの欠如」と並び「記憶の困難」による処が大きい。大多数の学生には初歩的文法の学習すら大変な負担である。辞書使用以前に憶えるべきことは山ほどある。教師は彼等の困難に敏感であらねばならない。

しかるにその彼等がテレビやラジオのコマーシャル等音声的に洗練されたもの、即ちリズムカルでダイナミックな音声に敏感であるのは注目に価する。コマーシャルは元来視聴者の頭に効果的にメッセージが記憶されるよう工夫されたものであるから、教材として有用でないわけがない。

コマーシャルに限らず、音声的にドラマティックなenregistrementを正規の教材とは別に「調味料」又は「デザート」として用いる事は、学生達に仏語の面白さを分らせる為に効果的であると考え、私はシャンソン(Dorothee, Helene, F.GALL, Patrick BRUEL等)と平行して使用してきたが、学生達の反応はきわめて良好であったのでご報告したい。

さて仏語のpublicitéを教師が独自に探すのは(日本では)困難であるのでラジオフランス(France Inter / Cabilam)制作のA l'écoute de Publicité Radioなるカセットの存在は教師にはありがたい。当アトリエではA.N.P.E.の公告、つまり「若い人の雇用を促進する政府キャンペーン」の部分を紹介したが、ダイナミックなリズム、効果的なバックミュージックの使い方など、その面白さは参加者によく理解されたと思う。メッセージそのものも大変容易なフランス語である。

Quand on est jeune, on est plein d'énergie...

Mais sans emploi, cette énergie tourne en rond...

Engagez des jeunes...PLAN AVENIR JEUNE...

私は続いてLettre de Napoléon Bonaparte および Serment de Bossuet を紹介した。これらはトロント大学のPierre Léon 教授の編纂したInterprétations Orales なる教材(Hachette)に含まれているが、教授は(単なる知的な文章ではなく)情熱的な文章こそが、学習者に大きな喜びを与え、且つ「憶えたい」という意欲さえ与えるという事を主張されているのであろう。訳や音声を付したテキストを与えて、「理解しながら聞く」事に集中させると、学生はこれらのテキストの魅力をよく納得してくれる。教師が暗唱して聞かせるのも学生には大変刺激になろう。(以下ナポレオンの

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

恋文の冒頭)

Je n'ai pas passé un jour, sans t'aimer...
Je n'ai pas passé une nuit, sans te serrer dans mes bras...
Je n'ai pas pris une tasse de thé, sans maudire la gloire...

私は続いてAlphonse Allaisの"Le monsieur et le quincailler" (金物屋と客) Courtelineの"L'œil de veau" (小牛の目玉)を紹介した。これらはNATHAN/INAのA l'écoute du français parléシリーズのカセット"L'HUMOUR"に収録されている。内容の面白さもさながら、これらがコメディーフランセーズのJacques Charon, Henri Rollan等の名優によって演じられて、観客の拍手、歓声まで入っているのは注目に値する。学生等は観衆の反応に大いに興味を示し、自分達も又その面白さを共有出来る事に喜びを感じてくれる。

又、同シリーズのカセット"COMMUNIQUETS, MESSAGES, APPELS"に収録されているAtelier de création radiophonique制作の"Petit traité du manucure idéale" (マニキュアの講義)の面白さには当アトリエの全参加者が感激して聞き惚れた。

私達のまわりのフランス人は仲間同士の会話では表情豊かな、ダイナミックな話し方をするにもかかわらず日本人学習者の前では、あるいはとりわけ教材テープの吹込み時には余りに単調な語調に終始する事が多い。学習者を動機付けるためにはやはりプロのコメディアンの吹込みが必要である。幸いRadio FranceあるいはP. Léon教授編纂のカセットにはすばらしいenregistrementが沢山見出される。

私は最後にRTLのLes Grosses Têtesのカセットの中からBernard Tapieの語る"Perroquet"と"Aqualium"という二つのHistoire Drôleを紹介した。通常この種のテープはあまりにも低俗で教材には向かないが、時にはこの様な傑作も含まれている。私達の学生はフランス人のこのような馬鹿笑いを想像もしえなかった事であろう。

思うに私達のクラスでは学生を楽しませる要素が従来少なすぎたと思う。「楽しませて、仏語を好きになってもらって、初めて学習が可能になる。」という事を少しでも多くの先生方と確認したい、というのが私の願いであった。当アトリエは当日紹介されたテープの見本が全参加者に約一ヶ月後郵送される事を約束して12時10分閉会した。

LES K7 DE PUBLICITES RADIO ET DE PIERRE LEON

NISHIMORI Makoto
Université Kwansai Gakuin

Pour faire une bonne classe, "animer les étudiants et faire aimer le français" est très important. Avec la K7 de "Publicités Radio" (Radio France), ou avec celles de Pierre Léon, prof de l'Univ. de Toronto, c'est plus facile. [Interprétations orales (Hachette), A l'écoute du français parlé (NATHAN) etc.]

Ces "Piment" et "Dessert" sonores sont aussi efficaces que les chansons de Dorothée, Hélène, et Patrick Bruel que je recommande à tous mes confrères.

Exploitation pédagogique de la chanson française

NISHIYAMA Noriyuki
Université Meiji

Cet atelier avait pour objectif de présenter une typologie de l'exploitation pédagogique de la chanson française à travers quatre aspects : musical et non linguistique, linguistique (réception et production), culturel et visuel, suivie d'une présentation de matériels pédagogiques comme "Études de français par les chansons" (Asahi Shuppan), et d'une vidéocassette "Chansons françaises d'hier et d'aujourd'hui" (Ministère français des Affaires Étrangères).

Puisque, en raison de la politique juridique du gouvernement français en faveur de la sauvegarde des droits intellectuels, il est devenu extrêmement difficile de monter une action pédagogique éditoriale, même à but culturel, autour de chansons françaises, les professeurs sont invités à élaborer eux-mêmes les matériels pédagogiques pour les classes de langues. D'où naît l'urgence de présenter un outil de travail sous forme d'une typologie de l'exploitation pédagogique. Pourtant nous nous contentons ici de privilégier particulièrement l'approche culturelle, étant donné que notre atelier s'inscrit dans le cadre de la thématique de "la civilisation".

Comment former la compétence culturelle par les chansons?

Il est clair que l'enseignement/apprentissage de la langue demande, en proportion de la compétence linguistique, celui de "la compétence culturelle", en vue de former la compétence de la communication. A cet égard, Louis Porcher, en précisant la définition de la compétence culturelle¹, a tenté de classifier "les cultures à enseigner" pour les classes de langues² ; culture en matière de l'histoire et de la géographie du pays considéré, culture "cultivée" de ce pays, cultures anthropologiques du terme, à savoir les habitudes de vie, de moeurs etc., et culture dite stéréotype. Ces quatre "cultures" peuvent être abordées par l'approche lexicale, thématique et référentielle. En effet les cours traditionnels de "civilisation" ont privilégié la culture cultivée, en s'appuyant principalement sur la littérature. Pourtant les chansons ne cherchent pas à suivre la même trajectoire, même si leurs valeurs littéraires sont reconnues telles quelles au cours de l'histoire, comme le témoigne un Brel par exemple. A cet égard, une des particularités de la chanson consiste dans sa plurimédialité (texte, musique, interprétation, image), et elle peut enrichir et diversifier l'exploitation pédagogique, par le biais de procédures inspirées de la sémiotique, de la linguistique, de la sociologie etc.

Un exemple comme *Chanson pour l'Auvergnat* de Georges Brassens éclaire les dimensions culturelles à exploiter. Le titre exige tout d'abord la connaissance géographique d'une région qui est au coeur de la chanson. En montrant la carte de France, les professeurs sensibiliseront les apprenants à la géographie de l'Hexagone sous forme de questions-réponses ou de jeux etc. Les apprenants découvriront cette région d'un point de vue géographique et climatique, d'où les professeurs peuvent éclairer ensuite la mentalité des Auvergnats : travailleurs, économes, tenaces, généreux, etc. La corrélation entre le nom de la région et ses habitants pourra, en occurrence, être développée pour d'autres régions.

Les cultures au sens anthropologique du terme, peuvent être abordées entre autres par l'approche de la référence ; le flux migratoire des Auvergnats jusqu'au début des années 1960 vers la capitale est un phénomène social bien connu, et ils étaient, comme le chante Brassens,

THÈME SPÉCIAL 2 : "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

souvent "bournats" (marchands de charbon qui tenaient fréquemment des cafés), hôtelier, etc. L'explication sur cet univers de référence s'accompagnera de la recherche d'une population comparable à l'Auvergnat. Dans ce cas-là, il faut ajouter que cette région est également un vivier d'hommes politiques : trois Présidents de la République, Georges Pompidou, Valéry Giscard d'Estaing et Jacques Chirac, sont d'origine auvergnate.

S'agissant de la culture dite stéréotype, la chanson française, comme genre de musique, véhicule "la culture française", et elle évoque indéniablement un Brassens, un Gréco et tant d'autres dont les caractéristiques se résument dans la catégorie de chanson à texte. Du point de vue socio-historique, elle est née après la guerre de 1945 dans des cabarets de la rive gauche à Paris, et à cause de l'espace limité, les chanteurs étaient obligés de réduire l'instrumentation musicale, et, à la limite, la musicalité.³ La parole, dès lors, a été mise en relief pour compenser la pauvreté musicale.

Il est vrai que la chanson française actuelle a changé, en passant du rock au rap ou au reggae. Mais avant de présenter cette nouvelle génération, ne vaut-il pas mieux montrer "la chanson française" la plus véhiculée comme telle, pour révéler la spécificité de la culture française? La culture stéréotype, "la chanson française" dite classique en l'occurrence, peut renouveler la compétence culturelle des apprenants.

La chanson apporte une contribution non négligeable pour former la compétence culturelle, surtout sur le plan de la compréhension. Je souhaite que ce matériel pédagogique élargisse le public du FLE de telle sorte qu'il soit sensibilisé à la culture des autres.

Bibliographie sommaire sur la chanson française

- BRUNSCHWIG Chantal, CALVET Louis-Jean, KLEIN Jean-Claude, *Cent ans de chanson française*, Éditions du Seuil, Paris, 1984, 447 p
CALVET Louis-Jean, *Chansons et société*, Payot, Paris, 1979, 155p
ID. , *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1980, 64 p
CHAMBARD Lucette, DAMOISEAU Robert, *La chanson d'aujourd'hui : mythes et images du temps présent*, C.I.E.P. & E.L.P., *Les dossiers de Sèvres*, Sèvres, 1984, 184 p
DUFAYS J.-L., GRÉGOIRE F., MAINGAIRA A., *La chanson*, Didier-Hatier, Bruxelles, 1994, 127 p
LAPORTE Michel, *La chanson française*, Hachette, Paris, 1993, 62 p
MATHIS Ursula (éd.), *La chanson française contemporaine, politique, société, médias : actes du symposium du 12 au 16 juillet 1993 à l'Université d'Innsbruck*, Université d'Innsbruck, Innsbruck, 1995, 356 p
RIOUX Lucien, *Cinquante ans de chansons françaises*, L'Archipel, Paris, 1993, 453 p
SAKA Pierre, *La chanson française à travers ses succès*, Larousse, Paris, 1994, 384 p

CHORUS (revue spécialisée pour les chansons françaises, 1992 ~)

1 "savoir-faire culturels et sociaux multiples qui permettent l'insertion dans la société française, sa compréhension, la connaissance des pratiques des indigènes.", in *Le français langue étrangère*, Hachette, 1995, 105 p, Paris, cf. p.61

2 "L'enseignement de la civilisation en questions", in *Études de linguistiques appliquées* n. 47, p. 45

3 cf. Louis-Jean CALVET, *Chansons et société*, p. 72

La vidéo en classe de langue

Claire REINHARD
Conseiller Pédagogique Hachette

Dans cet atelier, nous nous sommes attachés à réfléchir à différents types d'exploitations possibles à partir de documents vidéos authentiques pris sur les chaînes de télévision française. Ces séquences courtes, dites complémentaires, ne se substituent en rien à un manuel d'apprentissage mais viennent le compléter, l'illustrer. Elles sont a priori destinées à un public francophone mais grâce à une exploitation pédagogique adaptée, elles deviennent de véritables "banques de données" pour les apprenants de français.

Avant d'aborder deux cas pratiques, nous avons tenté de redéfinir les paramètres des situations d'utilisation de documents vidéos :

Où ? dans la classe de langue

Quand ? à tout moment en faisant attention de ne pas gâter le plaisir de la vidéo par une exploitation trop longue et des lourdeurs linguistiques. (Séances de 15 à 20 minutes).

Pour qui ? pour tout apprenant de français, du niveau débutant au niveau avancé. En effet, c'est l'enseignant qui en proposant différents types d'activités définira le niveau de difficulté de la séquence vidéo.

Pourquoi ? parce que c'est un médium qui fait partie de notre quotidien, de celui des apprenants dans leur propre langue. Ses fonctions ? Elles sont au nombre de 3 (Cf. La vidéo en classe de langue, Carmen COMPTE, Hachette 93)

- Illustrative : Grâce à l'image, le téléspectateur est plongé dans une culture, une civilisation "en action". Découverte de gestuelles, mimiques, décors...La vidéo propose ce que le professeur ne peut pas vraiment illustrer dans la classe.Elle témoigne ainsi d'une société que l'étudiant souhaite connaître, et ce d'un point de vue linguistique et socio-culturel.

- Déclencheur : Un document quel qu'il soit ne laisse jamais indifférent. C'est un déclencheur de réactions spontanées, de commentaires...

- Moteur : Le document vidéo incite à aller plus loin, faire des recherches "complémentaires", à proposer d'autres types d'activités : exposé devant la classe...

Mais c'est également un médium qui va permettre à l'enseignant et à l'étudiant de s'initier à l'approche cognitive : partir du connu pour aller vers l'inconnu.

Comment ? Quelles sont les étapes ? Quels types d'activités peut-on proposer ?

1 / Pré-visionnement : mise en commun des connaissances personnelles sur le thème, lexicale...

2 / Repérage, perception, discrimination : perception visuelle, auditive. Repérage de la gestuelle, des mimiques. Identification de faits pertinents... Formation d'hypothèses, du sens. Proposition de grilles du type : "où / qui / quoi..." ou bien : "Vous avez vu / Vous avez vu mais pas entendu..." Visionner avec ou sans son...

3 / Vérification de la compréhension / des hypothèses : mise en commun des découvertes et reVISIONNEMENT pour vérification des hypothèses.

4 / Travail sur des structures orales ou / et écrites : Devenez commentateur / journaliste. Jeux de rôle, trouvez le titre de la séquence, reconstitution de la séquence à partir d'extraits dans le désordre...Exercices à trous, transformations de phrases, remue-ménages...

5 / Auto-évaluation : après avoir réfléchi au sens du document (compréhension globale) et après avoir travaillé sur la partie la plus complexe qu'est la langue, l'étudiant, lors du reVISIONNEMENT du document, sera en mesure d'évaluer son niveau de compréhension.

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

Il est donc important d'utiliser la même séquence de façon récursive.

Quoi ? Le choix des documents est très important. Il se fera en fonction des objectifs que l'enseignant aura défini pour son public, (Illustrer un propos, un thème / provoquer des commentaires / travailler un acte de parole précis...) en se basant sur les caractéristiques des différents types de documents : Interview / micro-trottoir, commentaire / reportage...

Après avoir redéfini ces différents paramètres, nous avons visionné deux séquences authentiques de France 2. Nous les avons analysées ensemble et nous avons proposé certaines activités.

Durant la dernière demi-heure de cet atelier, la parole a été laissée à M. NISHIYAMA pour un exposé sur l'utilisation en classe du matériel vidéo : "Les régions gourmandes" Hachette 95.

一年次のフランス語の授業における 文化の既知事項と未知事項について

武末 祐子
西南学院大学

この発表の出発点は、大学で初めてフランス語を学んだ日本人学生にアンケートをとったとき、文化については何も学んでいないという答えがおおかったところから、彼等は一体何を知っていて、何を知りたいと思っていて、なぜ結果的にはゼロという答えを出したか、ではどういう視点を授業に取り入れたらよいかを考えることにあった。

私はまず、彼等の知識は高校のときに学んだ世界史や地理などの範囲に限定されていて、古い時代のフランスについての部分的な（なかには間違った）知識しか持たず、文学、芸術、ファッションなどは興味のある人しか関心がなく、生活、行動様式などはフランス人と接する機会もないので皆無であるという仮定を立てた。（これについては1996年度の始めにアンケート調査をしたが結果はこの仮定を裏付けるものであった）

文学、芸術、政治、経済よりも現在のフランス社会とフランス人の生活を発見させることが、一年次の基礎フランス語の学習と噛み合うものであり、彼等の知識を補う文化事項であると思うが、はたして既存のフランス語教材はどのように文化項目を取り入れているのか、その分析を試みた。フランス語で制作された教科書、*Bienvenue en France, La Clé des champs, Avec plaisir, Entrée libre* をみると、文法事項、表現学習項目、それに付随する練習問題が多く、また *feuilleton* 形式なのでその物語内容を理解することに時間がかかり、特に文化事項に割かれているページは講読用のもので暇があればするといった形である。ビデオはフランス人の生活を学生自身が発見していくのに役立つが、受け身姿勢の学生にはこういうものだという漠然とした事実しか残らない。

日本で編集されたフランス語の教科書（ビデオ教材は少なく、*Bonjour Paris* と *Mosaïque* を検討した）は日本人が観光の目的でフランスに行くことが多いせい、観光的な都市の側面を全面に出したものが多いように思う。実際の個々のフランス人の生活というよりも一般的に昔からいわれているスタンダードなイメージを紹介している。学生はおそらく日本の生活を基準にしてかなりかけ離れた場面では笑い、自分のイメージしていた部分ではあこがれを感じるのではないかと思う。根本的にフランス社会を理解することには程遠いように思える。

このように、外国語を学習することにおいては、コミュニケーションアプローチによってかなり積極的な姿勢をもってきた学生たちも、異文化の理解という点に関しては以前として受動的な姿勢をとっていることは否めない。しかし、言語と文化の同時学習を進めていかなければ現在の時点でもっともよいと思われているこの方法論も意味がないと思われる。その場その場の質問に *oui* か *non* かで答えるだけでなく、「状況を先取りする」能力（L. Porcher, in *Etudes de linguistique appliquée*,

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

1988, p.92)を養うべきである。

文化は言語を裏付けるものであるという事実から、もっと積極的に文化研究を言語学習に密着させるにはどうしたらよいかを考え、文化事項のディスカッションをモチベーションとして授業に導入してはどうかと提案した。

その日の授業の学習項目に則して、始めの15分か多くて30分を関連する文化事項のディスカッションに当て（全員で、またはグループごとに）、十分にその日学ぶことに興味をもたせる。例えば、食事の場面ではどのような方法で食事をするか、時間はどのくらいかけるか、食事中はどのような話しをするのか、食事時間の重要性など（ビデオがあればそれを見せて）皆で、日本の場合と比較しながら話し合う。また教師の個人的体験談などもまじえて（学生はこれには特に興味を示す）、例えば「道を聞いたり」「道を聞かれたり」したときはどうするなどを話し合う。このようにいきなり授業に入るより、ある意味では効果的に授業を進められると思う。

新一年生へのアンケート調査がこの発表と前後して本当は調査結果をアトリエの参加者へ配りたかったが、仮定から出発したのでたいへん申し分けなかった。にも関わらず貴重なご意見、ご指摘をいただきありがとうございます。

DES ELEMENTS CULTURELS CONNUS ET INCONNUS DES APPRENANTS JAPONAIS DANS LA CLASSE DE FLE EN 1^{ÈRE} ANNEE

TAKEMATSU Yuko
Université Seinan Gakuin

Après 1 an d'apprentissage dans la classe de FLE, les étudiants ont l'impression d'avoir appris plusieurs choses sur la culture française, mais rien de satisfaisant pour eux. D'où vient cette ambiguïté? Que veulent-ils savoir sur la France? Les manuels de français déjà publiés en France et au Japon répondent-ils à la soif culturelle des apprenants-débutants? La méthode communicative semble avoir réussi à faire participer les élèves activement à une classe de langue, mais non pas à apporter une contribution suffisante pour leur faire comprendre l'importance de l'interculturel. Nous proposons ici d'effectuer une discussion culturelle entre les deux pays, au début de chaque leçon pour sensibiliser et motiver les étudiants à l'apprentissage du français.

Est-il possible d'enseigner la culture dans un cours de langue pour débutants?

Bruno VANNIEUWENHUYSE
Universités Konan et Kwansai Gakuin

La culture comme compétence de communication

On trouve souvent des situations où des étudiants japonais ont des difficultés importantes de communication, même lorsqu'ils maîtrisent assez bien la langue française et qu'ils ont des connaissances d'ordre culturel sur la France. Le plus souvent, c'est parce qu'ils ne font pas le lien entre culture et styles de communication, et parce qu'ils ne savent pas appliquer ce qu'ils connaissent.

Un exemple vécu d'échange insatisfaisant, en France, dans un contexte détendu (une soirée entre amis) :

Interlocuteur français: "Ce n'est pas trop dur pour toi de vivre ici sans bien parler français ?"

Interlocutrice japonaise: "Ah oui, c'est vrai, euh..." (et elle commence à réfléchir sérieusement au sujet des difficultés qu'on a à vivre dans un pays sans bien maîtriser la langue; elle cherche inconsciemment à "être d'accord" avec son interlocuteur).

L'échange s'enlise.

Le Français ne s'attendait pas à ce que la conversation devienne sérieuse. En fait, il s'attendait plutôt à une réplique du style "c'est vrai, ce n'est pas facile **mais** j'apprends beaucoup de choses nouvelles". Il a l'habitude de pratiquer un échange de type "football", par opposition au style "baseball" pratiqué au Japon, pour reprendre l'image du Dr. Ota ("Paris shoukougun", Travel Journal Books, Tokyo, 1991).

La communication se poursuit bien au-delà de cet échange, puisque la Japonaise en question se demande ensuite si son interlocuteur français n'avait pas des intentions négatives à son égard, par exemple lui faire comprendre qu'elle empêche le groupe (constitué d'autres Français) de bien s'amuser, à cause de son incapacité à bien parler français.

Bien sûr la connaissance de la langue est un facteur primordial pour réussir un séjour à l'étranger ou une rencontre avec un étranger, mais elle ne suffit pas. Dans certains cas, elle a même des effets pernecieux, car les gens du pays s'attendent à ce que l'étranger qui maîtrise bien la langue maîtrise aussi les conventions culturelles de comportement, alors que le regard est moins critique vis à vis de "quelqu'un qui ne sait pas" de manière évidente.

La connaissance de réalités et de problématiques culturelles, si elle est aussi extrêmement utile, peut se révéler inopérationnelle si elle n'est pas accompagnée de compétences spécifiques et d'une conscience de son propre conditionnement culturel. La culture a en effet cette particularité redoutable d'être en grande partie inconsciente (cf. Edward T. Hall, dont on peut trouver les travaux en français - Seuil - et en japonais - TBS).

Développer une compétence de communication interculturelle.

L'apprentissage culturel ne peut être que progressif. De ce fait, parler sur la culture sans effort de mise en liaison avec les représentations des apprenants est complètement inutile, voire même dangereux (car cela peut contribuer à créer ou à renforcer des stéréotypes). L'enseignement de l'aspect culturel de la communication se fait idéalement à partir de l'expérience des apprenants.

C'est la particularité des méthodes de formation à la communication interculturelle (i-bunka communication). Pendant l'atelier, j'ai présenté six méthodologies utilisées pour la préparation à

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

l'expatriation : les jeux de rôles, les simulations, la "culture contrastive", les incidents critiques, l'"assimilateur culturel" et les études de cas. Ces techniques ont des objectifs cognitifs (comprendre), comportementaux (acquérir des compétences comportementales) et affectifs (motivation, implication). Chacune d'entre elles a son ou ses objectifs précis et demande à être mise en oeuvre de manière appropriée. Faute de place ici, je préfère renvoyer à un ouvrage excellent, malheureusement en anglais : "Intercultural Sourcebook, vol.1", Fowler Sandra et Mumford Monica (Ed), Intercultural Press, 1995 (Intercultural Press : USA, Fax: 1 207 846 5181).

L'utilisation des méthodologies de communication interculturelle dans un cours de langue.

Se pose le problème de la langue d'enseignement. Pour des étudiants avancés, il peut s'agir du français. Pour le type d'étudiants qui nous intéresse plus particulièrement, les débutants, il doit s'agir de la langue maternelle, au moins en partie (si l'on veut dépasser la superficialité, et obtenir des résultats tangibles). Cependant, rien n'empêche d'introduire des éléments langagiers ou linguistiques français dans le processus.

Par exemple, si on opte pour la technique des incidents critiques, on peut proposer un incident critique complet en japonais (une situation de communication qui comporte un malentendu ou un désaccord d'origine culturelle, qui va servir de base à une discussion), accompagné de sa traduction en français. En français, la partie "description" de la situation est difficile à comprendre, mais la partie "dialogue" peut être rédigée dans un français très simple. La discussion sur le pourquoi du dysfonctionnement observé dans la communication, sur les logiques culturelles qui sont à l'oeuvre et sur les comportements alternatifs a lieu a priori en japonais. On peut ensuite faire jouer la scène (en français simple) par les étudiants, en leur demandant de travailler spécialement l'aspect non-verbal. Je pense que, s'ils sont suffisamment intéressés par la discussion sur la culture, qui se parachève par une performance exigeant une certaine compétence culturelle (l'aspect non-verbal de la communication est éminemment culturel), le dialogue peut "passer comme une lettre à la poste", et même être mémorisé durablement puisqu'il est rattaché à un contexte important et porteur de sens (caractéristique généralement présente seulement dans une situation réelle de séjour à l'étranger). On peut ensuite faire rédiger par les étudiants un dialogue alternatif qui se finirait bien, ou encore un dialogue équivalent mais dans un contexte japonais et basé sur des conventions culturelles japonaises. Il y a d'innombrables variations possibles. Le jeu du dialogue peut être filmé en vidéo.

Quelle stratégie adopter ?

Si l'on a un objectif communicatif centré sur le langage, des apports culturels du type mentionné plus haut sont probablement profitables pour stimuler la motivation des étudiants... et celle des profs (on apprend toujours quelque chose dans un cours de ce type).

On peut aussi axer le cours sur l'apprentissage de l'aspect culturel de la communication. L'apport langagier lui est donc dans ce cas subordonné. Il faut alors avoir une stratégie d'enseignement, même minimale. Seelye ("Teaching culture", NTC, 1993, disponible par Intercultural Press) propose une décomposition en six objectifs successifs, complémentaires mais hiérarchisés. Il propose pour chaque objectif une série d'activités exploitables dans un cours de langue, avec plusieurs exemples tirés de cours de français. Cette stratégie, très claire, découle d'une modélisation de l'adaptation culturelle telle qu'elle s'effectue dans la réalité. Même si l'on préfère procéder de manière plus intuitive, il importe d'avoir une progression des objectifs et des activités menées si l'on veut dépasser la simple sensibilisation :

- (1) prise de conscience initiale de la différence culturelle ;
- (2) compréhension de plus en plus fine du sens et de l'étendue du concept de conditionnement culturel ;
- (3) acquisition de compétences visant à faire et à vérifier des suppositions sur la culture

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

étudiée.

Il ne s'agit pas de distinguer absolument ces trois aspects forcément liés, mais de déplacer l'accent mis en cours. Il est motivant (et important) de contraster des pratiques culturelles différentes (entre Japonais et Français), mais ensuite il faut aider petit à petit les étudiants à formuler et à vérifier des hypothèses quant à tel ou tel comportement a priori incompréhensible. Pour cela, il faut explorer les interrelations entre plusieurs sous-systèmes culturels, à l'intérieur d'une culture donnée.

Ceci est d'autant plus vrai dans le cas de Japonais s'intéressant à la France : beaucoup sont d'autant plus tentés d'idéaliser la France ("romantisme", "élégance"...) qu'ils la mettent en contraste avec une réalité japonaise à laquelle ils s'opposent pour diverses raisons. Le Dr. Ota (op. cit.), un psychiatre japonais installé à Paris, met cette tendance au cœur du choc culturel parfois violent qui attend une certaine population de Japonais confrontés à un contact réel avec des Français.

Place dans un cours.

On peut imaginer un cursus combinant des cours complémentaires, plus ou moins axés sur la langue ou sur la culture, pour donner aux étudiants les bases d'une véritable compétence de communication. J'espère vous présenter en mars 1997 des activités pratiques basées sur les réflexions qui précèdent, qui constituent la base sur laquelle je vais m'appuyer pour mes cours de cette année.

Civilisation et publicité

Louis Vargas
Institut Franco-japonais de Kyoto

L'étude d'une civilisation est souvent réduite à l'acquisition d'un "savoir culturel", une somme de connaissances sur les manières de vivre, les créations de telle civilisation. On peut alors parler d'attitude de "consommation culturelle", rassemblant un certain nombre de faits, d'anecdotes attestant la connaissance des moeurs de tel pays et permettant l'appartenance à un groupe de "connaisseurs" de tel ou tel pays.

L'approche d'une civilisation nouvelle interroge tout de suite dans les différences avec sa propre civilisation et crée ainsi un nouvel espace, espace de l'interculturel, qui peut être mis à profit pour s'interroger sur les fondements d'une société, sur les valeurs sociales promues et sur le processus d'adhésion à un ensemble de valeurs sociales. Cette réflexion sur la différence initie une distanciation par rapport à ses propres schémas civilisationnels permettant une analyse de l'être social proposé par telle société - en termes de modèles et de valeurs - et de la structuration de la réalité réalisée - en termes de scénarios.

La publicité est l'un des lieux où s'expriment les valeurs sociales, les modèles comportementaux et identificatoires promus comme source de plaisir et d'appartenance au groupe.

Mon propos a donc été de me servir de la publicité des magazines et de la télévision pour dégager les propositions de modèles, de rôles et de scénarios proposées par la publicité. Ce travail a été réalisé avec des étudiants de 3ème année d'université (pour lesquels le Français n'est pas la matière principale) et en Institut, à partir de 250 heures de français.

Voici la grille d'analyse dont je me suis servi pour l'analyse des publicités de magazines.

Analyse de publicité

Description :

- objet ou produit
- couleurs (principale et secondaires), contrastes
- formes (arrondies, droites, effacées...)
- organisation de l'espace (gros plan, premier plan, décor, ...)
- texte publicitaire (rapport à l'image)
- impressions données, effets produits
- public auquel est destinée cette publicité

Analyse identitaire :

- qui est la personne qui est évoquée dans la publicité (qu'elle soit présente ou absente de l'image)? Présentez-là!
- qu'est-ce qu'elle fait?
- où vit-elle?
- quels sont ses goûts? qu'est-ce qu'elle aime manger?
- comment vit-elle?
- que fait-elle pendant la journée, le soir, pendant les temps de loisir?
- quels types de plaisir sont les siens?

Scénarios :

- qui fréquente-t-elle? comment sont ses amis?
- quel type de relation a-t-elle?
- quelles sont les situations plaisantes / déplaisantes qu'elle peut rencontrer?
- qu'est-ce qu'elle a vécu comme situations marquantes?

THÈME SPÉCIAL 2: "QU'EST-CE QUE LA CIVILISATION ET QUELLE PEUT ÊTRE SA PLACE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS"

-quel est son avenir?

Le message publicitaire :

- Les belles promesses :

"Si vous adoptez (consommez) ce produit (mettez ce parfum, portez cette montre, achetez cette voiture, fumez ces cigarettes, buvez cette boisson...), vous devenez une personne (homme, femme) qui sera ... (identité) et qui pourra ... (scénario)."

- Quels modèles propose la publicité, quel type de plaisir et d'émotion y est associé?

En quoi l'identification à ce modèle peut-elle être narcissiquement gratifiante, valorisante?

- Images du bonheur proposées

Sur quels mythes, croyances, valeurs du bonheur s'appuie cette publicité pour faire consommer?

Au cours de cette analyse, les identifications relevées comme proposées par la publicité sont éminemment projectives, bien sûr, mais le processus d'adhésion et le degré d'adhésion au modèle relevé n'en existe pas moins et peut se dire. Il en est de même pour les scénarios.

Le matériel langagier nécessaire pour l'analyse est celui de la description, description d'une image (formes, couleurs...), description d'une identité (habitation, goûts, loisirs...), description de scénarios relationnels (ce qu'on fait, avec qui, comment...). On peut donner à l'étudiant le schéma linguistique destiné à formuler la promesse publicitaire : "si vous adaptez ce produit, vous devenez... et vous pouvez...", afin qu'il puisse conclure sur le modèle, le type de plaisir et l'image du bonheur proposés.

Je n'ai pas élaboré de grille spécifique pour les publicités télévisées. Un certain nombre de critères cités plus haut pour l'image fixe pourront être retenus.

On peut classer les publicités télé en trois types :

-la publicité directe montrant le produit (avec parfois un présentateur) et le consommateur.

-la publicité indirecte où, soit le produit est comparé à autre chose dont il s'attribue les qualités, soit on trouve un effet de surprise, souvent humoristique, produit par une situation inattendue.

Chaque type de publicité contient divers types de modèles identificatoires et de scénarios qui peuvent être reliés au produit ou complètement différents.

Souvent, la publicité directe propose des modèles de consommateurs, tirant beaucoup de plaisir lié à la consommation du produit et montrant différents types de comportements d'utilisation du produit.

La publicité indirecte de comparaison propose plutôt des modèles correspondant aux aspirations identitaires (plus ou moins profondes, plus ou moins inconscientes) du consommateur.

Dans la publicité à surprise c'est souvent le modèle humoristique ou créatif qui prévaut.

Rappelons pour conclure que l'objectif de ce travail était juste de rajouter à la dimension culturelle étudiée ordinairement comme un savoir à connaître, la dimension interculturelle qui s'interroge sur les fondements de l'être social.

Bibliographie :

sur l'interculturel :

ZARATE Geneviève : Enseigner une culture étrangère, Hachette

sur les méthodes de F.L.E. proposant un travail sur la publicité :

Espace 2 (Hachette) propose un dossier sur la publicité ("faites passer le message", p. 87-102)

Panorama 1 (Clé International) propose un travail de création publicitaire (Unité 6, leçons 16 et 18, pp. 146-153 et 162-169)

sur la publicité télévisée :

Thierry LANCIEN : Le document vidéo, Clé International

Le français "ordinaire" et quelques outils pour mieux le comprendre

Jean-Luc AZRA (Université d'Osaka)

A l'occasion des Rencontres Pédagogiques du Kansai, j'ai présenté quelques faits qui distinguent ce que j'ai appelé le français "ordinaire" du français des manuels, du français de la télévision, c'est-à-dire du français dit "standard" qui est celui de l'enseignement. J'ai ensuite ouvert le débat sur la pertinence de l'enseignement du français "ordinaire" aux dépens de ce français "standard".

1. Qu'est-ce que le français ordinaire?

A titre d'illustration, j'ai présenté aux participants de la rencontre deux extraits de "Trois hommes et un couffin", film de Coline Serreau sorti en 1987. Nous y avons relevé nombre de caractéristiques morpho-phonologiques, morpho-syntaxiques et lexicales du parler qui y est utilisé, par opposition au français "standard".

Caractéristiques morpho-phonologiques :

- (a) chute quasi-systématique des "e muets", dans la limite de la "règle des trois consonnes" (dont on a montré qu'elle méritait reformulation) ; ces chutes entraînent de nombreuses assimilations (voisement, dévoisement, nasalisation) qui modifient la valeur phonétique des consonnes (ex. : "chte jure" pour "je te jure") ;
- (b) contraction des groupes de mots clitics (ex. "t'as" pour "tu as", "sul" pour "sur le") ;
- (c) réductions consonantiques (ex. "quat" pour "quatre") ;
- (d) réduction systématique de "il" à "i" devant consonne ; de "elle" à "è" (moins fréquente).

Caractéristiques morpho-syntaxiques :

- (a) utilisation de la négation simple ("pas" plutôt que "ne pas") dans 20 cas de négation sur 24 ;
- (b) utilisation de l'interrogation sans inversion ou de "est-ce que?" dans 29 cas sur 30 ;
- (c) utilisation de "on" comme pronom personnel collectif sujet dans 17 cas sur 17 (et pas une seule de "nous").

Caractéristiques lexicales :

utilisation d'équivalents non-standards pour des mots et expressions de la vie courante (ex. "boulot" pour "travail", "bosser" pour "travailler", "bouffer" pour "manger", etc.)

Ces faits distinguent bien le français de "Trois hommes et un couffin" du français dit "standard". Leur fréquence dans de si courts extraits de film entraîne à se demander si ces faits sont marginaux, circonscrits à des situations dialectales ou sociolectales réduites, ou s'ils relèvent bel et bien du français courant, c'est-à-dire de ce que j'ai appelé le français "ordinaire".

Question 1 : S'agit-il d'un "mauvais français"? Cette question n'est pas inutile. Le français est sans doute l'une des langues au monde pour laquelle l'esprit de "norme" linguistique", de "bonne langue", opposée à "mauvaise langue", est le plus vivace. Néanmoins, ce qui intéresse le linguiste est la fréquence de ces formes et leur usage réel. S'il s'avère, par exemple, que l'usage de la négation en "pas" est plus courant que celui de la négation en "ne...pas", il semble normal de dire que cette dernière forme doit être considérée comme étant la plus représentative de la réalité de la langue française et que c'est la forme en "ne ...pas" qui doit être considérée comme marginale.

Question 2 ; S'agit-il d'une langue de classe (sociolecte) ou d'un parler circonscrit à certaines régions (dialecte)? On sait qu'en France les couches socioprofessionnelles sont peu perméables les unes aux autres et qu'il existe des différences entre leurs parlers. En revanche, on sait que la France a perdu, sous la pression de l'école, la plupart de ses dialectes régionaux et que ceux-ci ne subsistent plus que sous forme d'accents. La différence traditionnelle entre accents du nord et accents du sud est peut-être elle-même en voie de disparition. Elle l'est en tout cas dans les grandes

zones urbaines, dont le parler tend à s'uniformiser à travers le pays. L'origine de ce parler urbain est, je pense, fortement liée à une double vague migratoire : le rapatriement des français d'Algérie, d'abord, puis l'immigration économique nord-africaine. Ces deux flux ont très nettement contribué à introduire dans le français des grandes villes certains aspects de la phonologie, de la morphologie et de la syntaxe du français d'Afrique du Nord. Disons enfin que si le français que j'appelle "ordinaire" a des aspects dialectaux, ce sont à peu près les mêmes dans toutes les grandes villes de France, quelle que soit la région. Quant à l'aspect "langue de classe", "langue populaire" de ce français "ordinaire", les extraits présentés de "Trois hommes et un couffin" montrent qu'il est illusoire : les trois personnages principaux ne sont pas représentatifs de ce qu'on peut qualifier de plus "populaire" en France, bien au contraire.

2. Français "standard", français "ordinaire" et enseignement du français

Pour beaucoup de français, le "standard" est sans doute une langue "reçue". C'est la langue de l'école, et plus particulièrement la langue pratiquée au cours de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle correspond à ce qu'on appelle "une oralisation du français écrit" : elle se caractérise par un rétablissement des "e muets" graphiques (ce qui a pour fonction annexe, je pense, d'éviter les assimilations consonantiques), par la prononciation de consonnes écrites mais non prononcées dans le français "ordinaire" (liaisons dites facultatives, /r/ de mots comme "quatre", /l/ final de "il", etc.), par l'usage préférentiel de formes morphosyntaxiques de l'écrit (double négation, inversion du sujet, usage de "nous" plutôt que "on", etc.). Le français dit "surveillé" n'est pas, à mon sens, un évitement des formes stigmatisées d'un hypothétique "mauvais français" mais un rapprochement aux formes de l'écrit. Il ne correspond que marginalement à la langue pratiquée dans la vie quotidienne.

Dans ce contexte, il est clair que d'opter pour un enseignement du français "ordinaire" aux dépens du français "standard" permet à terme une meilleure compréhension du français parlé, mais cette décision dépend essentiellement de l'objectif qu'on se fixe. Il n'est pas dit que la pratique du parlé et sa compréhension soient plus profitables que la pratique et la compréhension de l'écrit. Si tant est qu'on juge la pratique du parlé nécessaire, les questions suivantes doivent être soulevées : faut-il enseigner le français parlé directement à partir du français "ordinaire", avec ses caractéristiques et ses structures préférentielles? Ne vaut-il pas mieux partir du "standard" (c'est-à-dire de l'écrit, en fait) et enseigner progressivement les caractéristiques de "l'ordinaire"? Le français ordinaire présente des aspects stigmatisés par la "norme" (vocabulaire argotique, usage de "on" comme pronom personnel collectif sujet, absence de double négation, etc.) ; ne vaut-il pas mieux enseigner aux étudiants le français le mieux évalué socialement, quitte à nuire à leur compréhension du parler?

Dans le débat qui a suivi cette présentation (et qui s'est surtout focalisé, par ma faute et à mon grand regret, sur la question polémique du vocabulaire argotique), les conclusions suivantes ont émergé : (a) la nécessité d'enseigner le français ordinaire est largement reconnue ; (b) néanmoins, il a été souligné que cet enseignement a pour objectif la compréhension du français parlé ; il reste conseillé de se référer au standard tout en détaillant ce qui l'oppose au français ordinaire. Il est suggéré de présenter aux élèves les formes du français ordinaire tout en les encourageant à employer eux-mêmes le standard ou un parler le plus proche possible du standard. Par exemple, en ce qui concerne l'utilisation d'équivalents non-standards pour des mots et expressions de la vie courante (ex. "boulot" pour "travail", etc.), sur une liste d'une centaine de ces équivalents non-standards, les participants ont proposé d'en retenir une trentaine¹, et de les enseigner de façon à ce que les étudiants puissent les interpréter, tout en leur conseillant de ne pas les utiliser eux-mêmes.

¹ 9 participants japonais et 11 participants français ont répondu à une petite enquête distribuée pendant la présentation. Pour les participants japonais, sur 112 de ces équivalents non-standards, 54 sont connus en moyenne, et il est proposé d'en présenter 5 seulement en première et deuxième années, puis 18 par la suite. Pour les participants français, sur ces mêmes 112 équivalents non-standards, 58 en moyenne sont dits couramment employés, et il est proposé d'en présenter 26 en première ou deuxième année, puis 44 par la suite.

Le laboratoire de langues dans l'enseignement du F.L.E. : Comment l'aborder avec des débutants (étudiants et enseignants)?

**Christian Bouthier
Université Seitoku**

Nous sommes partis de la définition du mot "laboratoire de langues" dans le Grand Robert : "Laboratoire de langues : salle comprenant des cabines où les élèves peuvent pratiquer oralement une langue étrangère à l'aide d'un magnétophone qui leur permet d'enregistrer leurs paroles et de les comparer à celles du maître."

Les laboratoires de langues modernes ne correspondent plus à cette définition vieillotte. Ils sont dotés de fonctions multiples permettant aux apprenants de travailler beaucoup plus qu'auparavant en interactivité avec l'enseignant et les autres élèves. Leur configuration a également été largement modifiée. Les nouvelles installations ne comportent plus de cabines et il n'y a plus de baie vitrée isolant totalement l'enseignant de ses élèves, ce qui ne peut que favoriser un retour à la convivialité, à l'échange, auxquels semble être destinée une langue, à l'origine.

Le but de cet atelier était de trouver quelques applications concrètes utilisables avec des débutants de façon à casser l'ancienne image rébarbative du laboratoire. On constate en effet qu'on ne recherche souvent que les automatismes, au détriment du dialogue, absent d'une manière qui peut sembler pour le moins paradoxale s'agissant de l'apprentissage d'une langue.

Une énumération exhaustive des nouvelles fonctions à notre disposition n'aurait été d'aucune utilité à notre réflexion. Nous nous sommes donc volontairement limités aux suivantes choisies pour leurs possibilités de travail d'apprentissage élémentaire et de communication :

- a) l'enregistrement de la voix de l'élève n'efface pas le matériel pédagogique préenregistré sur les cassettes. Cette possibilité surprend toujours les néophytes, enseignants aussi bien qu'étudiants et c'est pourquoi il n'était pas inutile de la mentionner.
- b) Le travail peut se faire par paires et le choix des paires peut être aléatoire.
- c) On a la possibilité de repérer plusieurs passages sur la cassette et de les "marquer" pour un retour rapide à cet endroit précis.

Après ce bref rappel, une liste de questions et de tâches destinée à favoriser la réflexion et à donner des pistes de recherche a été distribuée aux participants. Nous la reprenons ici, avec les principales idées et réponses avancées et débattues :

1) Quelles aptitudes particulières souhaitez-vous développer chez l'étudiant avec le laboratoire de langue?

- aptitude à écouter et à répondre.
- développer les automatismes.
- savoir poser des questions.
- améliorer la prononciation.

2) Quels exercices allez-vous faire pratiquer pour atteindre vos objectifs?

- faire un résumé d'une leçon ou d'un texte que l'on enregistrera.
- enregistrer un texte et poser des questions à son sujet en laissant des blancs pour la réponse.
- faire travailler des exercices structuraux de manière intensive comme dans la méthode "De vive voix".
- faire pratiquer la conversation, des jeux de rôles, qu'on pourra reprendre avec les appareils.
- faire écouter une cassette (de la leçon, par exemple) et faire répéter des phrases.
- faire travailler la prononciation de listes de vocabulaire, ce qui favorisera aussi la mémorisation.

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

- utiliser la vidéo ou le vidéo-projecteur pour donner des sujets de conversation et de travail.

3) Quels thèmes particuliers de conversation traiterez-vous?

Ceci n'a pas été précisé. Il s'agit des thèmes généralement abordés en classe de conversation avec des débutants.

4) Essayez de trouver des activités amusantes ou de rendre les activités ludiques.

- par l'introduction de jeux (lapalissade), non-précisés.
- par le tirage au sort permettant de déterminer qui pose les questions et qui répond.
- en variant le menu, c'est-à-dire tâches et consignes. Ceci est bien sûr valable pour toutes les classes.

Le temps imparti à cet atelier n'a pas permis d'aborder le dernier point qui aurait consisté à préparer ensemble une cassette audio pour le travail au laboratoire de langues.

En conclusion, il ressort de cet atelier, dont le nombre de participants était limité, que même si l'écoute du travail des étudiants est grandement facilitée par le matériel du laboratoire, il n'en subsiste pas moins une impossibilité de vérifier simultanément le travail de chacun. Il a aussi été objecté que pour certaines des activités citées, l'utilisation du laboratoire ne semblait pas justifiée. Or, c'est précisément cette utilisation accessoire comme une salle de classe ordinaire qui permet de casser la monotonie et la froideur du dialogue avec une machine. Cela constitue d'ailleurs une excellente introduction au travail plus systématique avec le magnétophone, qu'il soit effectué seul, deux par deux ou en groupe. On peut ajouter que le laboratoire donne également plus de contraintes à l'ensemble de la classe et permet une participation plus active même de la part d'étudiants peu motivés, notamment en utilisant la fonction de création de paires aléatoires. A chaque changement de partenaire, il y a stimulus et relance efficace de l'intérêt sans perte de temps. Ainsi sont créées les conditions d'acquisition des automatismes nécessaires à l'utilisation réflexe de la langue sans pour autant que s'installe une ambiance morne et stressante de seul dialogue avec les appareils.

Nouvelle exploitation de la vidéo

Béatrice Lévêque, François Dupuis
Institut Franco-Japonais à Yokohama

1 - Méthodes vidéo utilisées

Les enseignants utilisent pour la plupart les méthodes vidéo traditionnelles :

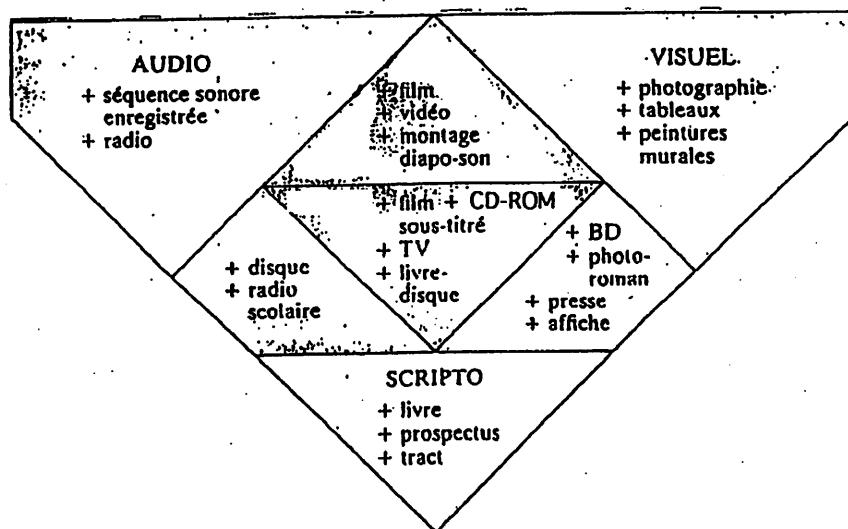
- Mosaïque Japon
- Ici la France
- Avec plaisir 1 & 2
- Bienvenue en France 1 & 2
- Le Français des Affaires
- Rendez-vous à l'Annexe

Certains exploitent des extraits vidéo tels que l'actualité, la publicité, les courts métrages.

2 - Redéfinition du cadre vidéo

Il nous paraît indispensable de rappeler que la vidéo comporte 2 canaux (le sonore, le visuel) et que son intérêt d'utilisation réside dans le mouvement. Néanmoins nous soulignons que les arrêts sur image sont à éviter.

Dans le triangle issu des recherches "classes média-langage", la vidéo se situe au centre.



En ce qui concerne son utilisation dans l'apprentissage des langues, nous avons défini 4 types de vidéo :

- (1) le film brut qui correspond à une analyse filmique et amène à une meilleure connaissance du cinéma
- (2) la mise en scène spécifique pour la classe de langue qui permet un apprentissage progressif de la langue concernée (ex : *Avec Plaisir*, *Bienvenue en France*, ...)
- (3) l'extrait de film brut pour un travail didactique ; parfois, il peut être utilisé pour un apprentissage progressif de la langue (ex : *Rendez-vous à l'annexe*)
- (4) le film brut dans son intégralité, qui a priori, ne relève d'aucune exploitation pédagogique

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

Il faut distinguer également trois fonctions :

- illustrative scènes filmées qui expliquent des actes de parole, de mimiques ou des gestes
- moteur point de départ de l'approfondissement d'un thème en utilisant ensuite d'autres supports
- déclencheur le document vidéo est une source d'analyse et d'activité dont il est le centre

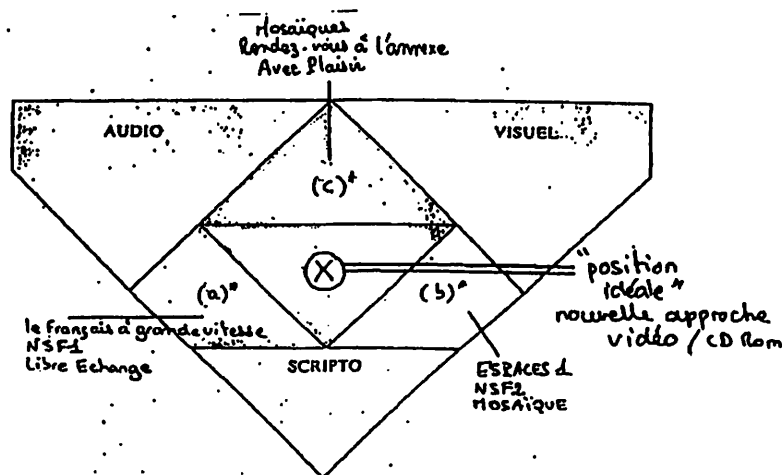
Lors du choix de la vidéo, il est nécessaire de privilégier une des 3 fonctions, tout en sachant que les 3 peuvent apparaître ensemble.

Quelles sont les fonctions essentielles pour chaque type de vidéo?

ex : *rendez-vous à l'annexe*

	les fonctions		
	illustrative	moteur	déclencheur
type (1)		X	
type (2)	X		X
type (3)	X	X	X
type (4)			X

A partir de ces redéfinitions, il nous est possible de placer dans le triangle "classes média-langage" les différentes méthodes existant sur le marché et ainsi d'obtenir une "position idéale".



- * (a) } les limites : expressions non verbales / implicites culturels
 (b) } implication affective de l'apprenant
 (c) il existe souvent un déséquilibre avec l'écrit. le manuel de l'étudiant est plutôt un cahier d'exercices

3 - Quelques pistes pour une nouvelle approche

Nous conseillons l'apprentissage progressif de la langue à partir de trois supports :

- audio et visuel sous la forme d'un film brut avec des extraits
- scripto sous la forme d'une oeuvre littéraire originale qui corresponde au film.

De plus, nous insistons pour privilégier la fonction déclencheur.

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

Exemple tiré de notre expérience

- Définition de l'objectif pédagogique (audio-visuel)

titre du document : "La gloire de mon Père", film d'Yves Robert, d'après l'oeuvre de Marcel Pagnol

pourquoi ce choix : rythme lent, peu de technique filmique, plans simples, histoire à caractère universel, oeuvre originale connue de tous les français

à qui il s'adresse : débutants complets, cours semi-intensif d'une valeur de 150 à 180 heures d'apprentissage environ. Pour les universités, cours intensif d'une valeur de 25 à 30 heures d'apprentissage. Dans ce cas, les activités sont limitées à 2 ou 3 heures par semaine et renforcent la production.

préparation du document : découpage en 12 séquences d'exploitation avec montages vidéo

exploitation : à l'aide du matériel conçu et d'activités pour la classe de vidéo

évaluation : tests et réexploitation de documents

- Définition de l'objectif pédagogique (scripto)

titre du document : "La gloire de mon Père" de Marcel Pagnol : il s'agit de l'oeuvre originale et non des dialogues du dfilm, ce qui évite la redondance avec l'image et le son

exploitation : il s'agit d'obtenir une compréhension globale et une entrée en littérature immédiate à l'aide de la grammaire de texte avec un entraînement à la lecture et à l'écriture

extension : il s'agit essentiellement d'une approche civilisationnelle comparative entre hier et aujourd'hui

4 - Discussion

Au cours de l'atelier, nous avons montré deux extraits de séquence avec un choix d'applications possibles.

Suite à ces projections, de nombreux participants ont réagi en demandant les précisions suivantes :

- Il nous est apparu indispensable d'utiliser des textes paliers fabriqués par l'enseignant avant la découverte de l'extrait de l'oeuvre originale.
- Dans l'approche d'une séquence vidéo, l'apprentissage se fait d'abord par des actes de parole, sous forme de montage, puis par l'extrait lui-même, qui apparaît au bout de la 4^{ème} heure de classe.
- Les séquences représentent chacune entre 3 et 9 minutes du film. Au préalable, il faut, non seulement organiser le découpage, mais aussi, bien définir chaque acte de parole et chaque point grammatical à aborder à l'aide de montages.
- Tout le monde était d'accord que l'accent ne pose aucun problème de compréhension.
- Toutes les activités ne sont pas seulement organisées autour de Marcel Pagnol, mais sortent du contexte et permettent aux apprenants un contact avec la société actuelle.
- Cette approche s'adresse à de vrais débutants même si nous savons que bon nombre d'étudiants ont déjà quelques notions de français, acquises lors d'un apprentissage antérieur.
- Pour une séquence, nous comptons 12 à 15 heures de travail en classe (chiffre obtenu suite aux expériences menées à l'Institut à Yokohama depuis 3 ans)

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

- Un apprentissage semi-intensif est souhaitable, soit un idéal de 5 heures par semaine avec une participation assidue de l'étudiant.

Conclusion

Nous avons eu l'occasion d'expérimenter de la même manière *Manon des sources*, *Jean de Florette*, *Topaze* et *Les Lettres de mon moulin* de Marcel Pagnol, et nous avons abouti aux mêmes constatations que nous résumons dans le tableau suivant :

+	-
<ul style="list-style-type: none">• immersion immédiate dans la culture française (suppression de l'angoisse)• accès à des oeuvres originales• pas d'explication systématique de tous les éléments• on va à l'essentiel• on rend l'étudiant autonome• grande motivation des étudiants	<ul style="list-style-type: none">• multi-supports un peu lourds à gérer (le CD-rom devrait alléger cette charge)• nécessité de formation préalable du professeur• le choix de l'oeuvre peut s'avérer difficile

Nous pouvons dire que l'intérêt de cette approche réside dans son originalité, la vidéo et l'oeuvre écrite formant un tout indissociable pour l'étudiant, même débutant. De plus, même si l'approche est différente, les techniques d'exploitation restent les mêmes, et le professeur évolue sur un terrain connu.

Bibliographie :

La vidéo en classe de langue, Carmen Compte, Hachette

Techniques vidéo, Thierry Lancien, Clé International

Différents articles parus dans la revue Le français dans le monde, publiée chez Hachette

講読の授業を考える — 「読む」をアクティブに —

長谷川 富子
神戸海星女子学院大学

講読のクラスにおいて、すべての学生に興味を持たせるような教材を選ぶことは難しい。その結果一部の学生は読む意欲を失い、内容を理解しようともせず、先生の訳をそのままノートに写している。本来、読む行為はアクティブなものである。日常の「読む」行為には、通常、読もうとする動機があり（時には漫然と活字を眺める場合もあるが）、読んで得た情報を使って、何らかの作業を行うことが多い。従って授業をアクティブにするためには、読む前に読むことを動機づける作業を、また読んだ後で、得た情報を使用する作業をつけ加えたらどうだろうか。アトリエでは、神戸海星女子学院大学仏文科2回生の二つの講読の授業（仏語講読：新聞、週刊誌の抜粋プリントを読む。仏文学講読：プレヴェールの詩、コントを読む。）を具体例とし、どのように授業を行うかを報告した。

I. 読解前の作業：学習者が既に持っている知識、経験の活性化。

- 1.教材の内容、背景について知っていることを話し合い、予備知識を与える。
- 2.題名。出典、挿し絵、写真などから内容を予測させる。
- 3.テキストのキーワードや難しい語を既知の語から推測、あらかじめ説明する。

このように教師が教材の内容について大まかな情報を与えておくと、

- (1) 学習者の興味を引きつけ、学習意欲をわかせる。
- (2) 内容の予測は、予測通りであれば、その部分はそれだけ早く読めるし、予測が違えば、それだけ注意して読む。
- (3) 難しい語句など、読む困難は軽減されているので、比較的読みやすく、未知の表現があっても、前後関係から意味の類推が付き、理解も早い。

II. 読解後の作業：既得知識と新しい知識との融合

読解にはいる前に、あとでどのような作業を行うかを予告しておかねばならない。作業の目的によって、「概要を捉えて読む」、「必要な個所だけ読む」、「細部にわたって読む」など、読み方が異なってくるからである。

- 1.読んだ情報をもとに手紙を書いたり、電話をかけたりする。
- 2.テキストを要約する。
- 3.内容について互いに意見を言う。
- 4.語彙や表現のリストをつくる.....

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

こうした作業によって読みはアクティブなものとなり、クラスは活気づくが、週1回100分の授業では、一年に読む量はわずかである。学習者が読めるようになるには、矢張りある程度の量を読んで語句や文に慣れることが必要であろう。従って、授業とは別に前期2回後期2回、「読む」課題を出しているが、学習者が自分から読む意欲を持つよう以下のことを行っている。

1. 読むものを自分で選択させる。

図書館に絵本、Contes faciles、写真や挿し絵が豊富な週刊誌 (Ex. Maxi)をそろえておく。

2. 自分の能力、意欲に応じて読むように、読むものの量を限らない。

3. 訳でなく、「概要をつかむ」、「作中人物を紹介する」など読むポイントを絞る。

しかし学習者が自由に読み物を選ぶため、学習者が多いときは、内容が正しく把握されているか、教師がこまかくチェックできない。アトリエ参加者からもその点が指摘されたが、「読むをアクティブにする」ことを目的としているので、内容が大まかに理解できておれば良いとしている。

SUR LA CLASSE DE LECTURE

HASEGAWA Tomiko
Université Kobe Kaisei Joshi Gakuin

Pour la classe de lecture, il est très difficile de trouver des sujets qui intéressent tous les lecteurs. Alors, comment l'enseignant peut-il fournir une motivation au lecteur qui n'en a pas? Nous proposerons des activités de pré et post-lecture. Les premières consistent à aider le lecteur à construire des connaissances générales relatives au sujet avant la lecture d'un texte: l'explication de son auteur, de sa culture ou de son histoire... Cette activation préalable de connaissances excitera la curiosité du lecteur et facilitera la compréhension globale du texte. Les autres consistent à établir une synthèse entre les informations nouvelles recueillies lors de la lecture et les connaissances initiales: discussion du texte, rédaction d'interprétation, ou tâches pratiques. L'intérêt du lecteur sera stimulé par ces échanges dans la classe.

**De l'analyse à l'écriture
Présentation d'un nouveau manuel, Découvertes,
du C.E.D. (Institut Franco-Japonais de Tokyo)**

**Iida Ryoko / Marina Sala
Institut Franco-Japonais de Tokyo**

Ce manuel est le premier d'une série de 3 volumes destinés aux étudiants du cours Moyen par correspondance de l'Institut Franco-Japonais de Tokyo.

Cette spécificité a imposé un certain nombre de contraintes : d'une part, il doit faciliter l'auto-apprentissage, d'autre part, il doit correspondre à un certain niveau d'apprentissage.

Pour faciliter l'auto-apprentissage, on a introduit une démarche systématique d'accompagnement "pas à pas" des élèves : à chaque série de questions correspondent à la fin de chaque leçon les réponses qui permettent de progresser dans le déroulement même de la leçon.

Par ailleurs, ce cours "moyen" est un cours charnière :

- tout d'abord, il consolide et développe le français fondamental qui a été acquis au cours élémentaire (au C.E.D. classé comme niveau 1 et 2) et déjà approfondi par un travail sur des textes authentiques dans un cours appelé "Intermédiaire".

- ensuite, il doit préparer aux différents cours supérieurs : version et thème bien sûr, mais aussi analyse, dissertation, résumé, etc.

Dans cette perspective, le cours se donne comme objectifs prioritaires d'apprendre aux élèves ce qu'est un texte : choix des termes et des temps, organisation des idées, etc. et d'être un outil pour arriver à des productions écrites personnelles.

C'est pourquoi le texte est l'élément fondamental de chaque leçon ; c'est à partir du texte que se fait l'initiation à l'apprentissage de l'analyse "à la française" et l'étude de la grammaire, étude d'une grammaire "en action" qui permet de faire comprendre aux étudiants son rôle dans la compréhension et la composition du texte. Il ne s'agit donc pas d'un livre "de grammaire", même si l'étude de questions grammaticales fondamentales occupe une place importante dans chaque leçon.

Au cours de cette présentation, les personnes présentes dans l'atelier ont posé des questions qui ont soulevé quelques problèmes.

• Tout d'abord sur le choix des textes : pourquoi exclusivement des textes "littéraires" ?

Trois raisons essentielles expliquent ce choix : d'une part une contrainte administrative, si on peut dire, puisque le cours moyen actuel du C.E.D. est reconnu par le Mombusho et qu'il comprend, entre autres, des textes littéraires présentés comme "lectures". Nous étions donc tenus à garder le côté "éveil à la littérature française" de ce cours, chose qui n'était pas pour nous déplaire. D'autre part les textes dits littéraires offrent une densité et une qualité d'écriture auxquelles peu de textes de revues ou journaux peuvent prétendre. Enfin, des devoirs, faits au C.E.D. et régulièrement renouvelés, accompagnent chaque leçon, et, en général, ils comportent d'autres textes qui souvent sont des articles de revues ou journaux.

• Pourquoi l'analyse se fait-elle en français et non en japonais ?

Les étudiants, tout en apprenant la méthodologie de l'analyse, peuvent étudier le français, le lire en particulier, ce qui est important aussi dans l'auto-apprentissage. Ils s'habituent à des raisonnements français, en français, ce qui les prépare à une production écrite personnelle, en évitant les distorsions que des termes japonais souvent mal adaptés à ce type d'exercice, pourraient

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

introduire.

- Ce manuel est-il utilisable en cours direct ?

Nous avons fait un essai dans une classe ; il semble qu'il peut servir de base à un cours correspondant à ce niveau (au moins 4^{ème} année d'université ou maîtrise), en l'utilisant d'une manière différente. Par exemple en posant les questions oralement. Il n'est pas non plus exclu, de pouvoir un jour faire une présentation différente du manuel ; pourquoi pas en un seul volume au lieu de 3 et avec les réponses séparées?

Notre souhait c'est qu'il soit avant tout un outil de travail utile et permette de se rapprocher le plus possible des objectifs que nous nous sommes fixés.

「ファジーな参考書と作文」

石野 好一
東京都立大学

これまで、数回にわたって、いわゆるファジーな表現の教育・学習についてのアトリエを行ってきた。ここでいうファジーな表現とは、過度の断定によって正確さを損なうようなことがないように、適度に発言を和らげたりぼかしたりして、さまざまなニュアンスを与え、効果的なコミュニケーションを行うための表現である。今回はその総集編・実践編である。

本アトリエの目的は、そのファジー表現を解説する参考書の試みを紹介すること、及び、そのような表現を中心とした作文の授業の実践報告をし、そこに含まれるいくつかの問題点について議論することである。

この授業は、中級レベルを対象に、ここ3、4年間、まず仏文科の専門科目〔仏語学の後半など〕で、次いで、2年以上を対象にした選択フランス語で、最後に、一般教養の2年目の授業で実施してきた。

教材として用いるのは、「ファジーな参考書」（『フランス語の意味とニュアンス』第三書房近刊）とその実践的作文練習のための「ファジーな作文」プリントである。

「参考書」は、21章からなり、各章は表現意図・ニュアンスをもとにまとめたいくつかの表現について、【ここで扱う表現】、◎テーマと問題提起◎、各表現の意味・用法の解説、〔練習問題〕などの項目で構成している。

授業は、まず、この参考書（これまではプリント）に沿って、ニュアンスとそれに対応する表現群の解説を行う。その際、必要ならば基本的な文法知識などを確認（→「ちょっと確認」）したり、関連したトピックに触れる（→「ちょっとおしゃべり」）などの工夫をしている。最後に、意味・使い方を「まとめ」、知識の再確認をねらって、簡単な〔練習問題〕を行う。これは、選択問題を中心とし、問題文には原則として訳がついている。

そして、次に、知識の定着を目的として、原則として当該の表現を用いて作文の練習を行う。これは、口頭で発表させ、教師が板書して添削する。これにより、時間の短縮を図るとともに、発音の矯正もできる。

表現はばらばらにせず、一定（参考書の説明）の順に練習するように並べる一方で、表現とかわる要素（被修飾語など）にバラエティをもたせるようにする。作文としての難易度はあまり難しくせず、説明が分かっているレベルにしてある。

他方、これを一般外国語（一般教養外国語）などのフランス語授業の教科書と

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

してこの作文教材を使用する場合、いくつかの問題点が考えられる。すなわち、担当教師と作者の意図とのギャップ、表現中心配列を原因とする作文課題文の難易度にばらつき、文法事項の難易度序列の不ぞろい、表現の意味・用法の未解明、説明の難しさなどである。

その解決法として、担当教員への詳細なガイドの配布（「参考書」および複数の可能性を配慮した教師用解答）などを検討している。

当日のアトリエでは、出席者から、語彙数が多いのではないかという指摘、単純な作文だけでなく並べ変え（整序）問題の提案、（教科書としての）作文プリントにも問題だけでなく典型的な例文をつけたほうがよいという要望などが出された。参考にしたい。

DES EXPRESSIONS FLOUES EN CLASSE DE THEME

ISHINO Koichi
Université municipale de Tokyo

Objectif : introduire un essai pour enseigner les expressions floues (ou souples si vous voulez) qui nous permettent d'enrichir la communication avec de multiples nuances.

Méthodologie proposée : expliquer, d'abord, le sens et l'usage des expressions en les regroupant selon leur but communicationnel; et ensuite, entraîner les apprenants avec diverses sortes d'exercices et pour finir, des thèmes non pas écrits mais oraux.

Résultats attendus : les étudiants acquièrent la capacité de lire les nuances des expressions en question et de les employer non seulement à l'écrit mais aussi à l'oral.

Pour faire cette classe, nous sommes en train de préparer deux manuels: un livre de référence qui explique les expressions avec quelques exercices, et un livre de thèmes.

Production vidéo

Maurice JACQUET (Université des Langues Etrangères de Kyoto)
Jean-Marc SARALE (Attaché Linguistique au Kansai)

On parle souvent des utilisations de la vidéo en classe de langue, mais on aborde plus rarement le domaine de la production vidéo, c'est-à-dire des séquences filmées que les apprenants conçoivent par eux-mêmes. Le support vidéo peut motiver les étudiants, davantage que les jeux de rôle habituels. Pourtant, il est souvent délaissé par le professeur, qui craint de ne pas savoir en gérer les contraintes techniques.

C'est à l'occasion du passage au Japon d'une mission d'évaluation de l'audiovisuel dans l'enseignement du français langue étrangère, que nous est venue l'idée de profiter du stage d'enseignement intensif du français (SEIF) organisé dans le Kansai à l'approche de Noël, pour organiser des groupes d'écriture de scénario et de production vidéo.

Ce stage de semi-immersion, qui bénéficie du soutien de l'Ambassade de France, est organisé depuis 7 ans par l'APEF, avec le concours de divers professeurs de français. Il s'adresse à un public de niveau moyen (niveau 3 du DAPF, ou unités A1 et A2 du DELF). Les stagiaires sont au nombre de 32. Durant cinq jours, alternent séances de travaux pratiques, cours en demi-groupes, ateliers du soir communs à tous. Au fil des années, les options pédagogiques ont varié, restant toutefois orientées vers une meilleure maîtrise des actes de parole (théâtralisation, simulations globales, pratiques de l'écrit en situation de communication).

Notre objectif était de mettre ce cadre déjà bien rodé au service d'un projet de production vidéo réunissant : un travail en groupes (qui implique des discussions, partiellement ou entièrement en français), un travail d'écriture articulant les différentes étapes du processus (planification, écriture, réécriture, mise au net), un travail de prononciation et de dramatisation.

Au départ, l'écriture de scénarios était destinée soit au tournage avec caméra vidéo, soit à la production d'un document vidéo à l'aide du visualiseur (ou rétro-projecteur vidéo). Cet appareil se présente comme un rétro-projecteur, mais il est muni d'une caméra-vidéo avec zoom : relié à un moniteur télé, il permet de projeter des images en couleur ; relié à un magnétoscope, il permet d'enregistrer ces images sur une cassette VHS, en y ajoutant éventuellement du son (grâce à un micro). Il pouvait s'agir soit de fictions - interviews imaginaires, histoires brèves - soit de l'expression de la subjectivité - interviews "réelles", autobiographie (on avait demandé aux participants d'apporter des photographies personnelles).

Dès le début du stage des groupes de 4 ont été constitués par tirage au sort, et deux classes de 16 participants ont suivi des approches légèrement différentes : jeux et conversations pour souder le groupe, exercices pour apprendre à poser des questions, commentaire de photographies au rétro-projecteur vidéo. Puis on a demandé à chaque groupe d'imaginer des personnages (des fiches d'identité étant données à remplir), de les comparer en discutant en français, de façon à imaginer une intrigue. Ensuite est venue la rédaction de résumés des histoires et interviews, résumés que les divers groupes se sont dictés les uns aux autres. Enfin les scénarios ont été rédigés, enregistrés sur ordinateur portable pour "officialiser" le texte, ce qui impliquait souvent une initiation aux traitements de texte en français, avant d'être corrigés et de recevoir leur mise en forme définitive.

Le tournage a été assuré par Maurice Jacquet, qui a une expérience de vidéaste amateur. D'après lui, les étudiants qui tournent eux-mêmes leurs scénarios commettent souvent des négligences ou des erreurs techniques qui les découragent : vu le temps et les efforts investis dans un projet de ce genre, il est capital d'arriver à un produit fini dont le groupe puisse être

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

satisfait. Autre avantage essentiel : le vidéaste-pédagogue est aussi le metteur en scène et le professeur de diction, ce qui contribue à rendre plus audible le document final.

La caméra utilisée était au standard VHS, et le tournage s'est fait sans script, dans l'ordre imposé par le scénario (heureusement, l'unité de lieu fournie par le Centre de Séminaires qui accueillait le stage, limitait les déplacements), selon la technique dite de la "prise unique" : les scènes sont mises bout à bout et séparées par quelques secondes de blanc, ce qui permet de recommencer une scène ratée par dessus la première version (et ce jusqu'à deux ou trois fois).

A l'issue du stage, une cassette-souvenir a été préparée, qui regroupe toutes les scènes tournées, ainsi qu'une présentation initiale, quelques intermèdes humoristiques tournés avec des professeurs japonais qui collaboraient au stage, un générique final (durée totale de 42 minutes environ). Cette cassette a été copiée et envoyée à tous les participants, avec une édition des scénarios.

Parmi les 8 séquences réalisées, 7 l'ont été avec la caméra vidéo (ce qui met les stagiaires en position d'acteurs), une seule (un roman-photo) l'a été avec le rétro-projecteur vidéo : le groupe responsable de ce travail a agi en totale autonomie. Les sept séquences filmées se répartissent comme suit : 3 histoires brèves (un écrivain irascible, le terrible voyage de M. et Mme Dupont au Japon, Sugitarô), 3 interviews (leur voyage en France, Nomo le héros, une statue qui pense), un ensemble de trois spots publicitaires consacrés à un parfum.

Nous avons observé que les apprenants - une fois le projet compris - faisaient preuve d'une créativité dont nous n'aurions pas parié au préalable, qu'ils consentaient à des efforts extraordinaires pour parvenir à jouer leur rôle du mieux possible, que les conversations en français, au cours du processus de préparation, étaient fréquentes et assez nourries, en dépit des approximations. Toutefois, nous avons eu conscience de ne pouvoir suffisamment approfondir le travail dans les domaines de la diction et de la proxémique. Quant aux participants, ils ont été fortement stimulés par le projet et, au vu du résultat final, se sont estimés payés de leurs efforts ; mais l'atmosphère affairée qui prévalait durant le stage a limité leurs discussions avec les enseignants français à l'objectif vidéo, alors que certains aspiraient à ces "conversations interculturelles" où sont abordés divers sujets de civilisation.

Lors de cet atelier des Rencontres Pédagogiques, nous avons présenté ce projet et montré aux participants de larges extraits de la cassette-vidéo-souvenir. La discussion, qui visait à convaincre les professeurs de ne pas se laisser intimider par ce média somme toute maniable, a porté sur les diverses formes que peut prendre la production vidéo (expérience semblable réalisée par Mikhaïl Xifaras dans un cours de l'Institut franco-Japonais du Kansai, réalisation de lettres vidéo adressées à des correspondants français ou autres, tournage de spots publicitaires au terme de l'unité 6 de la méthode Panorama 1, etc.) et sur l'autonomie des étudiants dans ce travail (comment la favoriser, tout en s'assurant qu'un résultat tangible et acceptable sera obtenu à la fin du processus?).

Échange d'expériences sur la méthode : A la découverte

Marie-Louise MANNE (Lycée Assomption)
Momoyo KANAMORI (Lycée Kobé Kaisei)
Naoko KAWAKATSU (Lycée Ashiya Minami)

D'où vient le succès de la méthode "A la découverte"? C'est ce que cet atelier a essayé de démontrer en rendant compte de trois expériences différentes, soit dans des classes aux effectifs peu nombreux, soit dans d'autres "trop" nombreuses.

Il est d'abord apparu clairement que le secret de la réussite tient avant tout à la capacité d'adaptation à la méthode de celui qui enseigne, tout ce qui est demandé à l'apprenant devant être d'abord assimilé et suivi consciencieusement par l'enseignant.

"Chaque chose en son temps" : c'est la règle d'or qui ne trompe pas. Concrètement, cela consiste à suivre le développement du cours, sans en intervertir l'ordre ni y faire des suppressions ou des ajouts. C'est-à-dire :

1. Ecouter et répéter des expressions.
2. Y découvrir les points convergents sans analyser ni expliquer.
3. Réfléchir et mettre en ordre ce qui a été découvert. (C'est seulement ici qu'intervient la grammaire)
4. Se reposer de l'effort précédent par le jeu d'une courte "scène".
5. Perfectionner deux ou trois aspects de la prononciation.
6. S'exercer par petits groupes à employer plus librement ce qui a été compris.
7. Vérifier par des "devoirs", où l'écoute a un rôle important, ce qui a été acquis.

La valeur psychologique de ce cheminement qui suit de très près celui de tout enfant apprenant sa langue maternelle (écouter, répéter, s'interroger, analyser, réemployer...) est incontestable. De plus, une à une, ces étapes suscitent une démarche bien caractérisée et des différences de niveau.

L'évaluation, qui tient compte de tous ces aspects, évite ainsi d'établir une côte limitée à une seule forme d'intelligence ou de mémoire. Cette reconnaissance des dons naturels de chacun stimule puissamment à aller plus loin : c'est ainsi que toute une classe arrive à passer le DAPF : le 5ème degré à l'automne de la première année ; le 4ème, l'année suivante. Dans le même sens, la participation au concours inter-scolaire audiovisuel de "scènes enregistrées" est souvent l'occasion d'une recrudescence d'intérêt pour le français, ainsi que de progrès divers : plus d'assurance personnelle, cohésion du groupe projetant d'autres productions scéniques, orientation pour l'avenir (continuation de l'étude du français, études en France, etc....) Ayant beaucoup aimé le concours inter-scolaire de scènes, les élèves ont décidé de monter une petite pièce "Blanche Neige et sept nains." (La pièce, présentée lors de la fête de l'école a eu beaucoup de succès.)

Tous ces résultats tangibles font que la langue française, qui était souvent en faible position dans l'ensemble du curriculum scolaire, commence à être reconnue et à déborder le cadre de la classe.

Les difficultés ou hésitations qui subsistent inévitablement, comme dans tout nouveau, ne sont pas ressenties comme un obstacle insurmontable, mais plutôt comme un tremplin pour l'initiative et la créativité de l'enseignant.

Mais justement, le mot "enseignant" est, lui aussi, objet de "découverte", puisque, dans ce contexte, il n'est pas celui qui "donne la bonne réponse", mais plutôt l'animateur qui propose, suggère, et fait de l'apprenant celui qui "découvre" lui-même. En ceci, également, la méthode révèle son caractère éminemment éducatif.

Si cet "animateur" est japonais, il sera grandement aidé par la cassette que chaque élève a en sa possession, et dont il peut se servir pendant les cours. S'il est francophone, une connaissance

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

moyenne du japonais lui suffira, et il aura le plaisir de faire, lui-aussi, des "découvertes" ; par exemple celle de la position de sa langue ou de la forme de sa bouche lorsqu'il prononce tel son, problèmes "techniques" qu'il ne s'est jamais posés, mais qui sont expliqués avec précision, et dont les heureux résultats ne se font pas attendre de la part des élèves. A une de nos écoles, on enseigne en équipe (un professeur de français de nationalité japonaise et un autre professeur de nationalité française) ce qui est très intéressant et bénéfique pour les élèves.

Il ne reste qu'à souhaiter à tous :

Bonne découverte !

フランス語で読む

中井珠子
白百合女子大学

白百合女子大学文学部フランス語フランス文学科では1、2年次に必修科目としてビデオ教材 *Bienvenue en France 1, 2* を用いた5コマの授業を行っている。1994年度までのカリキュラムでは3、4年次には講義が中心で、読む力を養成する機会が不足しがちなことが学生・教員双方から指摘されていた。そこで、1995年度から3年の必修科目を1コマ増やし、2コマを *Avec Plaisir 2*、1コマを「読み」に充てることになった。アトリエでは教員グループが共同開発した「読み」の教授法を紹介した。

学生は1、2年次のビデオ教材による学習により、耳からのアプローチに慣れており、かなりの量のフランス語を与えられることや、即座にできる範囲内で反応することに抵抗が少ない。一方、フランス語のテキストを、辞書を使って「解説」する習慣はついていない。このような学生の特性にあわせて質・量ともに充実し、かつ能動的な「読み」の訓練をするために、つぎのようなプログラムを考えた。

フランス語IIIc (1995年度)

- ・目的：「フランス語で読む」力をつける。
- ・教材：年間7ユニット（1ユニットは3つの部分からなり、3週で終了）

のプリント教材。

20～30ページの本 3冊。（授業外）

- ・評価：「音読」のテスト 6回
共通筆記試験 2回

- ・授業の進め方（ユニット2の場合）

（前週 1-1, 2 音読テスト、1-3 理解、2-1 下読み）

第1週 2-1 理解、2-2 下読み

第2週 2-2 理解、2-1, 2 復習

第3週 2-1, 2 音読テスト、2-3 理解、3-1 下読み

* 「下読み」は、長いテキストを一人で予習する負担を軽減するために行っていたが、後期には1回でひとつの部分を読み切る方式に変更。

「目的」を達成するために次のことを行った。

①多様なテキストを大量に読む

- ・担当者5人がさまざまなテキストを持ち寄り、教材を作成：雑誌、物語、子供用百科辞典、神話辞典、子供新聞、評論などから抜粋。
- ・授業の日程を示し同意を得る→必ず進む。

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

- ・録音を聞く／録音と同時に読む→短時間で全体をみわたす。
 - ・あらかじめ語彙・表現の意味を与える→負担を軽減する。
 - ・質問（フランス語・日本語）で理解を誘導する。キーワード、時制、「かじとり語」などに注目させる。→推測しながら大胆に読み進む方法を体得させる。
 - ・訳は必要などきのみ。理解のチェックはQ&Rで充分→フランス語に注意を集中。
- ②繰り返し読んでフランス語のデータストックを作る。
- ・「音読」のテストを行う（各ユニットに1回。1、2の部分について行う。ひとり1分間）。→復習を徹底させ、語彙、表現、構文を定着させることがねらい。
 - ・全体を見直し、キーワード、時制、「かじとり語」などの分布を確認。パラグラフごとの要約。→細部に注目して大筋を見失うことを防ぐと同時に、テキストの流れを身につける。
- ③独力で読む。
- ・「音読」のテストの間にユニットの3の部分準備→限られた時間に辞書を使って大筋を読みとる。
 - ・年間3冊の本を読み、要約、テスト（簡単な正誤問題）でチェック。→自力で本を読破する喜びを味わう。

LIRE EN FRANÇAIS -- POUR ANIMER UN COURS DE LECTURE --

NAKAI Tamako
Université Shirayuri

J'ai présenté le programme d'enseignement de lecture, élaboré par l'équipe d'enseignants à l'Université Shirayuri pour les 3e années.

Dans ce programme qui se déroule de façon très systématique, les étudiants sont invités à lire des textes de styles variés, et rapidement pour une compréhension globale. Ils découvrent ainsi le plaisir de lire *en* français au lieu de déchiffrer le français.

DU VOCABULAIRE A LA GRAMMAIRE (2)
-- QUELQUES NOMS ET ADJECTIFS
DIFFICILES A UTILISER POUR LES DEBUTANTS JAPONAIS

NAKAMURA Keisuke
Université Ottemon Gakuin

Dans l'atelier de 1995, nous avons parlé de quelques problèmes concernant le verbe. Cette année, nous nous sommes tournés vers le nom et l'adjectif. Mais c'est à l'adjectif surtout que nous nous sommes intéressés. Ne disposant que d'un temps très limité, j'ai été obligé de me limiter aux problèmes suivants.

I. Quelles sortes d'adjectifs gênent nos étudiants et pourquoi?

Dans les rédactions en français de nos étudiants, nous rencontrons très souvent des emplois impropres de l'adjectif.

1. Fautes faciles à remarquer:
 - confusion entre des adjectifs dont le sens est voisin: long et haut pour grand.
 - confusion entre des adjectifs dont la forme présente des similitudes: fatigué et fatigant.
2. Emploi qui dépasse le sens propre du mot:
 - abus dans l'utilisation de l'adjectif dont le sens est très étendu: bon et beau.
3. Emploi qui implique des différences délicates à saisir: confusion du sens des mots français qui ressemblent à un mot japonais correspondant (selon le dictionnaire japonais-français). Sens beaucoup plus large du mot japonais dans l'exemple suivant:

	intéressant
ex. omosiroi	drôle
	amusant
	comique

4. Emploi déplacé: problèmes du rapport entre le nom et l'adjectif : heureux, gratuit, favori, douloureux...

Les étudiants ne savent pas si tel et tel adjectif peut servir en tant qu'épithète ou attribut, et selon le cas s'il peut qualifier une personne ou un objet.

II. Pourquoi les étudiants abusent-ils de l'adjectif?

Chez les débutants japonais, on trouve le verbe être beaucoup plus souvent que le verbe avoir. Cela veut dire qu'ils préfèrent la structure sujet + verbe être + attribut à la structure sujet + verbe avoir + objet direct. Et dans cette structure, ils utilisent un peu trop un adjectif ou une expression adjectivale. D'où vient cette tendance particulière?

D'abord, cette structure correspond exactement à la structure du japonais que l'on emploie fréquemment : ..wa...dearu ou desu. Ils se précipitent sur cet emploi et évitent la structure qui exige le verbe avoir : cette structure les étonne quelquefois.

Elle est charmante./ Elle a du charme.

Ses cheveux sont noirs.(cela se dit peu, mais on le trouve)

/ Elle a les cheveux noirs.

Ce garçon est impatient. / Ce garçon n'a pas de patience.

Il «est» cinq ans. (Faute que l'on voit de temps en temps)/ Il a cinq ans.

La deuxième raison, que je voudrais souligner ici, c'est que, faute de temps pour expliquer, développer son idée ou son image, les débutants s'en tiennent au moyen le plus facile pour eux: l'adjectif ayant un caractère abstrait, on peut faire contenir bien des choses dans un seul mot en s'appuyant sur l'imagination du lecteur. Comme nous comprenons bien ces difficultés, il vaut mieux ne pas être trop pointilleux, surtout vis-à-vis des débutants. Mais, cela ne veut pas dire non plus que nous pouvons être totalement indifférent à cette tendance. Loin de cela, il vaut mieux leur conseiller, petit à petit, de ne pas trop abuser de l'emploi d'adjectif. Cela risque en effet de les empêcher d'écrire concrètement et avec des images qui parlent.

Le problème de l'adjectif n'est pas seulement celui du lexi-que, mais aussi celui de la syntaxe. On ne peut pas enseigner le vocabulaire sans parler de la grammaire et vice versa.

Pour apprendre aux étudiants à écrire, il faut leur faire comprendre qu'entre les deux langues, il existe une grande différence dans la manière de penser. Il ne s'agit pas d'aligner des mots français à la japonaise, mais il s'agit d'utiliser des mots français en suivant la syntaxe du français, dans le style du français, enfin selon une logique française.

Ils l'apprendront peu à peu, péniblement et en passant par l'expérience de nombreuses fautes. Pour faciliter ce travail, nous leur expliquerons d'où viennent leurs fautes et leurs problèmes. Et pour être capable de cela, les professeurs non-francophones devront mieux connaître le français, et d'un autre côté, les professeurs non-japonophones devront connaître mieux les particularités du japonais, la langue de leurs apprenants. C'est justement cette langue, qui est la leur, qui, de l'écrit des étudiants, fait souvent un amalgame ou un mélange que j'appelle «franponais».

Ce résumé ne reflète que les idées de l'organisateur et ne rend pas compte de l'atmosphère très animée de notre atelier. Nos participants ont essayé, avec beaucoup de sympathie et de passion, d'examiner les exemples que j'ai montrés, d'en proposer le corrigé et, enfin, de donner leur avis sur notre sujet. Permettez-moi de leur exprimer à tous tous mes remerciements.

フランス語の授業を分析してみましょう

中村 公子
関西学院大学

1) 授業分析の目的

「教師は自分がどんな授業をしているのかわからない」「教師自身が自分の授業を知ることが、授業改善の第一歩である」という2つのことを前提に、客観的に授業がどのように展開しているのかについて知るための方法の1つとして授業分析がある。我々は、教室内インターアクションについて考えるために、授業分析に取り組んでいる。授業分析の目的は2つある。1つはFLEの授業のための分析枠を作成することである。一般によく用いられるいくつかの授業分析方法は、FLEの授業のために作られたものではないので、FLEの授業分析に際しては不都合な点がある。そこで、既存の分析枠を基に、授業目標の異なるFLE授業に適応する分析枠を実際の授業分析を通して作成したいと思う。もう1つの目的は、授業分析の結果から、教室内インターアクションについて考えるための材料を得ることである。教室内での教師と学習者、また学習者同士の間でのどのようなインターアクションが、学習効果を高める要因として作用するのかを考えたいと思う。

2) アトリエで紹介した2回の授業分析

具体的な例として、これまでにに行った2回の授業分析について話した。

a) 分析対象の2つの授業

1. 仏文科1年の口頭コミュニケーション能力の養成を目標とした授業。
2. 仏文科1年のフランス語の基本的な表現感覚・文法感覚を養うことを目標とした授業。

b) 授業分析のための準備作業

授業をビデオで撮影し、出欠チェックや小テストを除いた部分を授業分析の対象とする。そしてその対象部分について、言葉と言葉のかわりをしている動作などを書き込んだスクリプトを作成する。スクリプトは、意味がひとまとまりになっている発言ごとに区切っている。

c) 授業分析のための枠組み

既存の分析枠をもとに作成したFLE授業のための分析枠と、2回の授業分析を通して改良された分析枠をアトリエで示した。現段階での分析枠は、「教師の発言・反応」として15項目、「学習者の発言・反応」11項目から成っている。また、「教師の発言対象」と「学習者側の発言者」として、「学習者全体」と「1人の学習者」の項目がある。

d) 分析結果

これまでの2回の授業分析のうち、1回目は技術的理由から学習者側の言動が不明瞭であったため、教師側からの分析だけになった。2回目は教師と学習者の双方からの分析が可能であった。分析結果には、授業中にどのような学習

活動がなされていたか、またそれぞれの活動が授業全体に対してどのくらいの割合を占めるかを示している。そして、割合の多い教師と学習者の発言・反応によって、授業の形態をうかがうことができる。この2回の分析を通して、独自の分析枠を作成した。今後の課題は、授業目標の異なるいくつかの授業を分析して現在の分析枠をさらに改良し、教室内インターアクションについて考える材料をより多く得ることである。

3) 今後の授業分析への助言

アトリエの後半では、授業分析方法や結果のまとめ方などについてアトリエ参加者と話し合った。そこで、今後の授業分析のために有益ないくつかの助言をいただいた。

まず、次の2つの指摘を受けた。

1) 現在の分析では、発言数と時間の関係がよくわからない。

2) 教師のどのタイプの発言の後に、学習者がどのような反応を示すのかという流れがよく見えない。

そこで、教師や学習者の発言・反応の流れと授業の時間の流れとをあわせて、授業の流れに沿ったグラフができるのではないかという提案がなされた。

また、授業をビデオ撮影することによって引き起こされるであろう学習者や教師の心理的影響や、学習者が授業をどのように考えているかというアンケートの必要性についても話題になった。

ESSAI D'ANALYSE DES COURS DE FRANÇAIS

NAKAMURA Kimiko
Université Kwansai Gakuin

Pour améliorer ses cours de français, il faut évidemment qu'on sache ce qui se passe dans la classe entre professeur et étudiants. Pour y arriver, nous nous sommes proposé d'observer deux cours, espérant rendre notre grille d'analyse plus apte à rendre compte des "interactions" et obtenir les données nécessaires à une réflexion sur le comportement de l'enseignant et des apprenants.

Dans cet atelier, nous avons présenté les résultats de notre observation. Les précieuses remarques des participants contribueront grandement au perfectionnement de notre grille d'analyse.

ビデオ教材の作成と教室における使用

中山 眞彦
東京女子大学

ビデオ教材を先生方がそれぞれお作りになることを進める発表です。受け持っているクラスの生徒の関心と学力に合わせた、また先生の教育方針にそった教材を用いれば、授業に活気が生まれるし、フランス語を勉強したいという意欲を育てることができます。市販の教材はともすれば大勢順応型になりやすいので、教育の現場に適合したオリジナルな教材を作ることが望ましいと思います。とくにビデオ教材は、画像と音声の二つの要素を組み合わせるので、クラスの実情に合わせた内容と方法を細かくかつ具体的に盛り込むことが容易です。

作成は簡単です。たとえばフランス滞在中に撮影したなかから、適当な場面を選び出して、それに音声を重ねます。さらに音楽等を重ねることもできます。ただしこれにはビデオ編集機が必要です。外国語研究室にはぜひ編集機を設置したいと思います。もっともすでに多くの学校には備わっていて、案外ほこりをかぶっていたりしているのではないのでしょうか。

あらかじめシナリオを書いてから撮影するようになれば、かなり本格的です。何を目的として何を撮るかがはっきりしていますから、撮影は能率的に運びます。画像も一段とよくなるはずで、編集と録音を通じて全作業を一人で行うことが十分可能です。ただしシナリオにもとづいて演技をしてもらい、その音声を教材として利用しようとするれば、現場での録音に特別の手間がかかります。また編集も複雑になります。この段階からは一人ですべての作業をこなすのは困難であり、チームを組む必要があります。チームの技術力に応じて撮影の対象が広がり、画像に対応した各種の音響を録音することもできて、作品の内容が豊かになります。これには資金面も関係することはもちろんです。

アトリエでは自作の一例として、*Histoire d'une photo* をお見せしました。Texte 本体が15分、Analyse du texte が30分、応用の会話が15分の、30分カセット2本からなる作品です。主として絵を用い、一部現場撮影をまじえました。制作チームは、シナリオ、撮影、撮影助手、美術（水彩画）、音楽（ピアノ演奏）、編集助手各1名、朗読吹き込み、出演者各2名の計10名です。資金は主として科研費を用いました。

PRODUCTION DE VIDÉO ET UTILISATION EN CLASSE

NAKAYAMA Masahiko
Université Tokyo Joshi

Cet atelier visait à recommander aux participants de réaliser des films vidéo adaptés aux exigences et à la compétence de leurs étudiants. On pourra par exemple extraire des films qu'on aura tournés en France quelques scènes intéressantes, en faire un montage et y superposer une narration expliquant les images. On utilisera pour ce travail une table de montage, outil indispensable à un département de langues étrangères. Si on

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

rédige le scénario à l'avance, le tournage sera plus efficace et on pourra réaliser un film d'une meilleure qualité à la fois artistique et pédagogique. On peut faire ce travail tout seul ; mais si on veut enregistrer des jeux d'acteurs, il faudra travailler en équipe.

Durant cet atelier a été présenté un film vidéo intitulé Histoire d'une photo, réalisé par Nakayama avec une équipe de dix personnes.

なぜがどうしても問われないのか —フランス学の確立に向かって—

田辺保
神戸海星女子学院大学

フランス語教授法をめぐる諸会合に出てみると、いつも「いかに教えるか」「なにを教えるか」についての問題提起ばかりが中心的な関心を占めていて、「なぜ」が問われることはめったにない。「なぜ」が解決されているなら、「いかに」や「何を」はおのずと導き出されてくるはずであるのに。私たちはもう一度、今、この時点で、フランス語を学ぶべく前にすわっているのが、現代の日本人学生であるのだという観点をしっかり把握して、そこから出発してみよう。

今、たとえば *Approches communicatives* なる方法が喧伝されつつある。ところで、私たちが相手とする学生たちのなかで何人の者が、フランス人との *communication* を必要とし、何人が実際にパリへ行ってフランス語を実地に使う機会を与えられるのであろう。それよりも、フランス語に接した以上はもっと大事なことは、そのむかしクルティウスが「フランス人 *lettrés* が用いる文学的表現の多さ」に注意を向け、近刊の『回想録』のなかで前大統領ミッテランが古典作家の名をしきりに引用することに注目してみたい。フランス語初歩の発音の授業において早くもフランス文化の独自のあり方が見えてくる。その語彙の形成、構文の特徴など分析してみると、日本語には到底見出しえない抽象的思考の反映、社会的約束事としての言語の次元の尊重といった特性がうかがえる。こうしたことを、フランス語学習を通じて学び知っていくことは、今もなお思考の訓練、政治・国際関係の精確な見極めのため、日本人にとって何より重要なことではないのであろうか。さらに加えて、講読の授業等において（旧来の訳読法の利点の再発見）私たちは、日本語とフランス語の文章構造の決定的な相違、思考・発想・感覚の方法の致命的な隔たり、人間関係・社会制度の歴史的ずれの大きさ等に気付かされるのである。殊に、日本文学の仏訳と原文の比較研究を進めてみると彼我の文化的差異は顕著に現れて見える。こうした展望を踏まえて、私は、日本人本位のフランス語学習法、現代日本人の教養にプラスする真に実りある新たなフランス学の創造を提唱したい。

POURQUOI N'Y A-T-IL PAS "POURQUOI" ? INTRODUCTION AUX ETUDES FRANÇAISES

TANABE Tamotsu
Université Kobe Kaisei Joshi Gakuin

Pourquoi ne dit-on jamais "pourquoi"? Face aux questions pédagogiques que pose une langue étrangère, on se demande, me semble-t-il, presque toujours "comment" ou "quelles matières enseigner". Il nous faut établir une fois de plus ceci: ce sont les étudiants japonais qui vont commencer les études du français. Pourquoi doivent-ils

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

apprendre entre autres le français à cette époque actuelle? Non seulement pour se mettre en communication avec les Français, mais tout d'abord, pour connaître les manières intéressantes de s'exprimer en français, les modes d'emploi particulier du langage chez les Français et enfin, pour aboutir à constater les différences entre le français et le japonais, disons, les possibilités que renferme le japonais, car la structure originale de la langue française nous incite, je crois, à le faire.

授業サポートツールとしてのCALL

矢澤 玲・古石篤子
慶應義塾大学SFC

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス (SFC) のフランス語教育は、1年生の秋学期から3学期間、週4コマ(400分)のセミ・インテンシヴ形式で行われている^{註1}。コンピュータ設備が充実しており、学生もコンピュータを使いこなせることから、キャンパス開設当初から各言語でCALLが試みられてきており、フランス語でも独自のソフトの開発が待たれていた。今回紹介した2つの教材ソフト(「入門コース」用コースウエアとAvec Plaisir用コースウエア)は、矢澤が96年1月提出の修士論文の一環としてMALLを使って制作したものである。それぞれ授業活動の一部をサポートする役割を明確にもっている。

1. MALL

MALL (Multimedia Assisted Language Learning) は、慶應義塾大学環境情報学部安村研究室で作成されたオーサリングシステムである。MALLそのものには次の5つの特徴が挙げられる。

- 1) 文字だけでなく、音声・画像・映像のような複数のメディアを扱える
- 2) マウスでのクリックによる簡単な操作
- 3) アクセント記号を簡単に表示・入力できる
- 4) ネットワークを介してデータを収集できる
- 5) プログラム言語ではなくスクリプトによる記述なので、作成が比較的容易である

2. 「入門コース」用コースウエア

SFCでは1年生の春学期は言語の学習は行わず、語種選択(現在7語種)のための「総合講座」というものを組んでいる。その講座では各言語が、それぞれの言語と文化の紹介とプロモーションをする。「入門コース」はその講座の最後に位置づけられ、夏季休暇に入る前の春学期最後の3週間、学生は自分が選択した言語と最初のふれあいの時間をもつ。この授業の目的は、学生に楽しくフランス語の第一歩を踏み出してもらうことなので、内容も、挨拶や自己紹介、そして数字などきわめて初歩的なものに限られている。

MALLを使ったコースウエアは、授業でやったことを復習するためのもので、絵と音声をふんだんに盛り込んだ。内容は基本的には授業のものと同じだが、会話の種類を増やしたり、国籍や職業の表現といった項目ではクイズ形式を取り込むなど、遊びながら、フランス語学習環境と親しんでもらえる作りにした。最後にはフランス語の教員やSA (student assistant) の自己紹介が、フランス語で写真入りで入っている。

3. Avec Plaisir 用コースウエア

1年生は秋学期から本格的にフランス語の学習を始める。最初は『フランス語

21』を使い、5章までやった後 Avec Plaisir に入る。このビデオ付き教材は全13課(13 émissions)から成り、SFCでは1 émissionを終えるのに6~7回の授業を充てている。そしてそのうちの第2回目と第3回目に répétition + mémorisation + dramatisation を全クラス共通の方式でやることにしている^{注2}。dramatisation には répétition と mémorisation の仕上げという意味があり、学生は授業時間中に仲間と役割練習をした後、時によっては放課後あるいは家でも練習し、次の時間にクラスの前でシーンを演じなければならない。

MALLを使ったコースウェアは、その役割練習を助けてくれるものである。具体的に内容を説明しよう。各 émission ごとに、dramatisation のための会話が2~4選ばれ、それぞれについて映像と音声が入力されている。次の3種類のボタンがあるので、それを選ぶことによって学生は次のことができる。

1) vidéo : その場面のビデオを見る

2) voix : テキストを見ながら、音だけを聞く

3) jeux de rôle : 「役割練習」 a) テキスト付き、 b) テキスト無し

「役割練習」では、学生はまず自分が練習したい人物を選ぶ。「テキスト付き」とは、選んだ人物の発話部分の音は消えるがテキストは表示されるというもの。「テキスト無し」とは、音もテキストも消えるというもの。他の人物の会話はそのまま残るので、もし一緒に練習するパートナーが見つからなくとも、一人でも役割練習ができることになる。

以上2つのコースウェアに共通している特徴は次の様なものである。すなわち両者とも、教師が教室で行う授業活動そのものを支援する内容と作り方になっているということである。したがって、このコースウェアだけでフランス語を独学できるような完結した作りにはなっていない。「サポートツールとしての」というのはそのような意味においてである。

^{注1} 三浦信孝：「大学における新しい外国語教育政策—慶応大学SFCのフランス語教育—」、『フランス語教育』20号、1991-1992。同：「フランス語教育の総括と課題」、「慶應湘南藤沢キャンパス・外国語教育への挑戦」（関口一郎編著）、三修社、1994。

^{注2} 古石篤子：「チームティーチングを考える—慶應大学SFCの場合—」、「第8回フランス語教授法研究会報告」、獨協大学外国語教育研究所、1995。

CALL, OUTIL AUXILIAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS

YAZAWA Rei
KOISHI Atsuko
Université Keio

Nous avons présenté deux types d'exercices sur ordinateur: "Cours d'initiation" et "Avec Plaisir". Ces exercices, conçus pour compléter les activités de classe, ont été réalisés avec le logiciel MALL (Multimedia Assisted Language Learning) inventé dans

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

le laboratoire de M. YASUMURA, professeur à la faculté d' "Environmental Information" de l'Université Keio.

Les exercices du "Cours d'initiation" ont pour but de familiariser nos étudiants, débutants complets, avec les sons et les expressions quotidiennes du français. Ils contiennent donc beaucoup d'images et de photos.

Les autres exercices ont été réalisés pour aider les étudiants à s'entraîner, même seul(e)s, à mémoriser quelques passages du manuel, ce travail de mémorisation étant exigé, à chaque émission, sous forme d'exercices de jeux de rôle.

あとがき —特に日本人参加者のあなたへ—

山本 明美

1996年3月25日（月）・26日（火）、第10回目のランコントルの会場、大阪ガーデン・パレスには、のべ122名が参加。参加人数については、既に第5回の報告集で「70人を越えると」喜んでばかりもおれず「アトリエあたりの参加人数」等から、「先着順に締め切らねばならない」事態が懸念されていますが、私達実行委員のスタッフも、まさにこの問題に悩みました。

4月20日（土）、スタッフの反省会。この参加人数増加に伴う諸問題に対処するための一策として、事務局長と会計を正副2人ずつとし、半舷上陸のシステムで役目をリレーすることが決定されました。

9月28日（土）、来年のランコントルに向けて第1回目の準備会。今年の参加者のアンケートを読み、反省し改良すべき点を話し合いました。やはり参加人数が問題と思われる不満がみられました。

即ち、「参加者をうまく議論に引き入れる術が進歩したのではないか」等好意的な感想もある一方で、atelierやatelierに対する期待は裏切られた、という感想が例年のように寄せられています。既に第1回報告集で「参加者」は「対等な問題提起者であり、発言者であること」を原則とする旨述べられていますが、それを保証するため、この準備会ではanimateurからの一方的な報告は、atelier所要時間の半分（45分）を限度とすることが了解されました。animateur自身、参加者を退屈させない工夫も望まれます。また、今回のアンケートの中には、「参加人数の比率からすると、フランス人の発表者がやや多かったような気がする」という感想がありました。これは、日本人とフランス人の参加が実際には、2：1であったのに、1：1だったように思っていた私達スタッフの印象と重なります。

日本人参加者の存在感が薄い！既に8回目から、時間割に日仏の国旗が添えられていますが、日本人参加者はオリンピック競技にも似た負けん気を大いにおこして貰いたいものです。私達の共通の対象は、日本人学習者だからです。maso的な忍耐をしてしまうあなたに申し上げます。会話も議論もスピード勝負。間に合わぬ場合は、堂々と日本語で切り込みましょう。そうすれば、きっと親切な日本人やフランス人が通訳してくれると確信しています。特に、フランス人同志の論戦に收拾のつかなくなった時が狙い目です。

前後しますが、8月下旬、慶応大学で行われたFIPF世界大会では、私達のランコントルを参考にして、同様の研究会を設立したい旨をソウルのフランス大使館員（モロッコ人）から、伺いました。参加人数の増加といい、情報の広がりといい、私達の活動が評判を得て海を渡って行きます。それは素晴らしいことには違いませんが、やはり私達にとって、日本人学習者の問題が一番大事だ（"nos moutons"）と考えます。ランコントル2日間の快適さは、参加者の皆さんの熱気や寛大さのお陰ですが、参加費の安さにも支えられています。これも私達の活動の意義を理解し援助じて下さる諸団体があるためです。即ち、フランス大使館、日本仏語仏文学会関西支部、日本フランス語教育学会、関西学院大学仏文学研究科、甲南女子大学、フランス語教育振興協会、アリアンス・フランセーズ・大阪、ピューロー・ホソヤ、欧明社、第三書房、アリアンス・フランセーズ・名古屋、伸興通商、ル・シアフ、アシェット・ジャボン、金沢日仏協会からは多大の賛助金を頂きました。また、大阪日仏センター、大阪大学には準備会の場所を提供して頂いています。皆様に深く感謝致します。

LISTE DES INSCRITS AUX RENCONTRES 1996

1	ANAN, Fumiyo	51	LEVEQUE, Beatrice	101	WESTER, Didier
2	AZRA, Jean-Luc	52	MAIFFREDY, Jean	102	YABUUCHI, Marie-Josée
3	BENOIT, Louis	53	MANNE, Marie-Louise	103	YAMAI, Noriyuki
4	BOUTHIER, Christian	54	MARTIN, Nicolas	104	YAMAMOTO, Akemi
5	CHEVALIER, Laurence	55	MATHIS-KAJIMOTO, Diana	105	YAZAWA, Rei
6	COURRON, David	56	MICHEL, Christian	106	YOSHIDA, Aya
7	DISSON, Agnes	57	MIYATAKE, Françoise	107	YOSHIMOTO, Takashi
8	DUCLOS, Alain	58	MORISOT, Jean-François	108	AIBA, Chiyoko
9	DUPUIS, François	59	MOTOGI, Junko	109	BOUQUET, Françoise
10	EBARA, Izumi	60	NAGANO, Koh	110	DEMONT, Dominique
11	FUJITA, Tomonao	61	NAGAOKE, Kaeko	111	DODO, Naoko
12	FUJITA, Yasuko	62	NAKAI, Tamako	112	HIMETA, Mariko
13	FUJITA, Yoshitaka	63	NAKAMURA, Katsu	113	IDE, Tomoko
14	GUEGUEN, Gilles	64	NAKAMURA, Keisuke	114	MAEHARA, Katsuhiko
15	GUERRIN, Gilles	65	NAKAMURA, Kimiko	115	MATSUNO, Noriko
16	HARAGUCHI, Genevieve	66	NAKAYAMA, Masahiko	116	MATSUSHITA, Catherine
17	HASEGAWA Tomiko	67	NAMEKAWA, Akihiko	117	ZART
18	HASEGAWA Yasushi	68	NEGUISHI, Michiyo	118	CHARRIER, Isabelle
19	HAYASHIDA, Setsuko	69	NISHII, Nobuko	119	PROULX, Lisette
20	HIRAI, Chikako	70	NISHIMORI, Makoto	120	SHIRAI, Haruto
21	HIROSAWA, Koichi	71	NISHIMURA, Aki	121	TREGIER, Josee
22	HOSOYA, Aiko	72	NISHIYAMA, Noriyuki	122	MORI, Hiroko
23	IIDA, Ryoko	73	NOZAKI, Jiro	123	KUROSAKI, Koji
24	IKAWA, Toru	74	OGUMA, Kazuro	124	NISHIMOTO, Mariko
25	INOUE, Tomie	75	OHAMA, Hiroshi	125	TAKINO, Chantal
26	ISHINO, Koichi	76	OKUYAMA, Yukio	126	OKADA, Junko
27	ITO, Harumoto	77	PUNGIER, Marie-Françoise	127	MASSERON, J-F.
28	ITO, Ryoko	78	RAJAONSON, Michel	128	BIRMANN, Olivier
29	IWANE, Hisashi	79	REINHARD, Claire	129	HARADA, Misao
30	IWATA, Sanae	80	SAKAMOTO, Chiyo		
31	JACQUET, Maurice	81	SALA, Marina		
32	JAYET-LAVIOLETTE, Emile	82	SARALE, Jean-Marc		
33	JUTTET, Jean-Noel	83	SCHAEFFER, Genevieve		
34	KANAMORI, Momoyo	84	SHIBATA, Isabel		
35	KANDA, Daigo	85	SHINODA, Kazuo		
36	KASUYA, Yuichi	86	SOGA, Yusuke		
37	KATSUNO, Masako	87	TAKADA, Tomoko		
38	KAWAI, Georgette	88	TAKAOKA, Yuki		
39	KAWAKATSU, Naoko	89	TAKEMATSU, Yuku		
40	KAWASAKI, Hiroko	90	TAKEMOTO, Masashi		
41	KIMURA, Tetsuya	91	TANABE, Tamotsu		
42	KITAMURA, Takashi	92	TANABE, Yasuko		
43	KOBAYASHI, Sakiko	93	TANIGUCHI, Chikako		
44	KOISHI, Atsuko	94	TANIYAMA, Chantal		
45	KOISHI, Satoru	95	TOMIMOTO, Janina		
46	KOJIMA, Hisakazu	96	TOUPIN, Marie-Paule		
47	KURAI, Hisako	97	UZAWA, Keiko		
48	LAFAYE, Frederic	98	VANNIEUWENHUYSE, Bruno		
49	LAVELLE, Marie-Claire	99	VARGAS, Louis		
50	LAVELLE, Pierre	100	WADA, Yurie		

発行 1996年10月28日

印刷 (株)ユニオ・コーポレーション

