

フランス語教育研究会

RENCONTRES

11

MEMBREMENT DES SOCIÉTÉS
FRANÇAISES DE L'ÉTRANGER
11-6-81-236-1977/05/17

フランス語教育研究会

RENCONTRES

11

BULLETIN DES ONZIÈMES
RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSÏ
24-25 mars 1997/Osaka

TABLE

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

THÈME SPÉCIAL 1: "LE TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT : AUTO-APPRENTISSAGE OU APPRENTISSAGE DIRIGÉ?"

BESIAT, Jean-Pierre	De quelques façons d'utiliser l'informatique dans le but d'autonomiser les apprenants en FLE	8
JACQUET, Maurice	Classe active : rêve ou réalité? Réalité.	9
MAIFFRÉDY, Jean	Comment évaluer les apprentissages?	10
NISHIMURA, Ako	Comment animer une classe de débutants sans utiliser le japonais?	12

THÈME SPÉCIAL 2: "CIVILISATION, CULTURE FRANÇAISES : CE QUI TOUCHE ET MOTIVE LES ÉTUDIANTS"

CAMMAROTA, Mario	Travaux pratiques de civilisation	13
GUERRIN, Gilles	Le karaoke et son utilisation en classe de langue	14
HARADA, Misao	Identités culturelles en question	16
/WATANABE Anne		
IZUMI, Kunihisa	フランス (語圏) における多文化・多言語の状況をいかに理解させるかーリスニング授業における試み (Comment faire comprendre les aspects multiculturels et multilinguistiques en France et dans les pays francophones? --Essai d'une classe de compréhension orale, niveau moyen--)	19
MOTOGI, Junko	学習者によるフランス語圏事情についての発表を語学授業で試みた経験から (Une expérience visant à la production d'exposés sur les pays francophones)	21
LOUVRIER, François	Travailler avec TV5, la télévision francophone : attitudes nouvelles de la part des enseignants et des apprenants	22
MIURA, Nobutaka	フランス文化をどう教えるか?ーテレビのフランス語番組での工夫 (Comment enseigner la civilisation française? Une approche dans le cadre des émissions de français à la NHK)	24
NISHIYAMA, Noriyuki	Chansons françaises au service de la rénovation de l'image de la France	26
VANNIEUWENHUYSE, Bruno	Comment introduire des apports culturels dans un cours pour étudiants peu avancés?	27
MIZUNO, Izumi	Civilisation に関する授業におけるビデオ資料の利用 (L'utilisation des documents vidéo dans l'enseignement de la civilisation)	30

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

NAKAMURA, Keisuke	“Ma mère est professeur de Kumon” ou la tendance des débutants japonais à s'exprimer avec le minimum de mots dans leurs rédactions	32
SARALE, Jean-Marc	“Si tu t'imagines” : une expérience d'atelier d'écriture (3ème année)	33
SCHAEFFER, Geneviève	Un aperçu du système éducatif français et le rôle du Centre de Coopération Culturelle et Linguistique du Kansai	35
YAMAZAKI, Yoshiro	コンピュータは教育で役立つのか？ (L'informatique est-elle utile dans l'enseignement?)	36
JACQUET, Maurice	Initiation pratique au montage vidéo	37
REBOLLAR, Patrick	Du FLE informatisé : pourquoi et pour quoi ?	38

TABLES-RONDES

Table-ronde 1 : Les problèmes structurels de l'enseignement du français. Modérateurs : Izumi EBARA, Georgette KAWAI et Yuichi KASUYA.	40
Table-ronde 2 : La gestion de la classe Modérateurs : Louis BENOÎT et Tôru IKAWA.	41
Table-ronde 3 : Civilisation, culture françaises, ce qui touche et motive les étudiants Modérateurs : Akemi YAMAMOTO et Patrick REBOLLAR	42
Table-ronde 4 : Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé? Modérateurs : Ako NISHIMURA et Jean-Marc SARALE	43
Bilan du sondage réalisé auprès des participants sur les Rencontres pédagogiques 97 par Yuki TAKAOKA,	44
Conclusion en japonais par Izumi EBARA	46
Liste des inscrits	47

INTRODUCTION

Chers collègues,

Les RENCONTRES ont eu 11 ans en mars 1997.

Les Rencontres Pédagogiques du Kansai, en entamant leur deuxième décennie d'existence font la preuve éclatante du bien fondé et de la nécessité de leur action.

Lieu de réflexion pédagogique en commun, dans leur définition première, elles sont aussi devenues, au fil des ans, lieu d'amitié professionnelle, lieu d'écoute et d'échange, sur le Kansai.

Ces RENCONTRES ont ainsi créé un véritable réseau, et brisé l'isolement de l'enseignant de français.

Si elles suivent l'évolution de l'enseignement de la langue française d'un point de vue technique, elles suivent aussi la place du français dans l'enseignement.

Elles sont devenues un outil moderne de formation, elles s'adaptent avec souplesse à l'actualité et à l'évolution, et peuvent influencer sur celles-ci.

Elles sont devenues un rendez-vous annuel indispensable, comme en témoigne la richesse des sujets traités dans les 23 ateliers, et les thèmes fondamentaux débattus lors de quatre tables-rondes centrées pour partie sur une réflexion des enseignants, et pour partie sur l'approche de l'apprenant :

- 1) Les problèmes structurels de l'enseignement du français.
- 2) La gestion de la classe.
- 3) Civilisation, culture françaises, ce qui touche et motive les étudiants.
- 4) Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé ?

Rien de tout ceci ne serait réalisable sans le dévouement d'un comité d'organisation composé de membres bénévoles, de l'aide financière et/ou personnelle d'Universités, d'Etablissements et de Sociétés francophiles, et du Service Culturel de l'Ambassade de France, à travers le C.C.C.L. du Kansai, organe de l'Institut Franco-Japonais de Kyoto.

Geneviève SCHAEFFER
Attachée Pédagogique au C.C.C.L. Kansai
Directrice-Adjointe de l'Institut Franco-Japonais de Kyoto

RENCONTRES PEDAGOGIQUE DU KANSAÏ 1997

Comité d'organisation:

L. BENOÎT	Université d'Osaka
I. EBARA	Université Kwanseï Gakuin
Y. FUJITA	Ecole Préfectorale de Commerce d'Osaka
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
T. KITAMURA	Université d'Osaka
Y. KONDO	Étudiante à l'Université Kwanseï Gakuin
M. KOSAKA	Université Osaka Sangyo
J-F. MORISOT	Alliance Française d'Osaka
J. MOTOGI	Université des Études Étrangères d'Osaka
K. NAKAMURA	Université Otemon Gakuin
J. OKADA	Université Kobé Kaisei Joshi Gakuin
J.M. SARALE	Université des Langues Etrangères de Nagoya
G. SCHAEFFER	Attachée Pédagogique au C.C.C.L. Kansai Directrice-Adjointe de l'Institut Franco-Japonais de Kyoto
Y. TAKAOKA	Université Osaka Kyoiku
M. TAKEMOTO	Université du Kansai
A. YAMAMOTO	Université de Kobé
A. YOSHIDA	Lycée Kwanseï Gakuin
Y. WADA	Université du Kansai

Soutiens:

H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka, Centre Franco-Japonais d'Osaka
A. DISSON	Université d'Osaka
T. FUJITA	Université Kwanseï Gakuin
K. ISHINO	Université Métropolitaine de Tokyo
K. IWAMOTO	Université de Kobé
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
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
M. NISHIMORI	Université Kwanseï Gakuin
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
Y. SOGA	Université Kwanseï Gakuin

Lundi 24 mars (premier jour)					
9:30	Ouverture de la réception				
10:00	Réunion-informations (Camélia)				
	salle 400	salle 401	salle 402	salle 403 (vidéo)	salle 404 (vidéo)
10:30 12:00	Civ [J] 6.Motogi 学習者によるフランス語圏事情についての発表を語学授業で試みを体験から	Var [F] 18.Nakamura "Ma mère est professeur de Kumon"	25. Table-ronde 2 La gestion de la classe	Tra [F] 2.Jacquet Classe active : rêve ou réalité? Réalité.	Civ [F] 17.Dannieuwenhuys Comment insérer des apports culturels dans un cours
12:00 13:30	déjeuner (Restaurant «Anchor» au rez-de-chaussée)				
13:30 15:00	Tra [F] 4.Maiffredy Comment évaluer les apprentissages?	Tra [F] 7.Nishimura Comment animer une classe de débutants sans utiliser le japonais?	Civ [J] 12.Izumi フランス (語圏) における多文化・多言語の状況をいかに理解させるか:リスニング授業における試み	Tra [F] 1.Besiat Trois façons d'utiliser l'informatique afin d'autonomiser les étudiants	Civ [J] 15.Miura フランス文化をどう教えるか? -テレビのフランス語番組での工夫
pause café					
15:30 17:00	Civ [F] 11.Harada/Watanabe Identités culturelles en question	-Annulé-	24. Table-ronde 1 Les problèmes structurels de l'enseignement du français	Civ [F] 10.Guerrin Le karaoke et son utilisation en classe de langue	Civ [F] 14.Louvier Travailler avec TV5, la télévision francophone
18:30	Buffet et soirée amicale (Matsu-Umé)				

Mardi 25 mars (deuxième jour)					
7:00-	Petit déjeuner (Restaurant «Anchor» au rez-de-chaussée)				
	salle 400	salle 401	salle 402	salle 403 (vidéo)	salle 404 (vidéo)
9:00 10:30	Civ [F] 16.Nishiyama Chansons françaises au service de la rénovation de l'image de la France	Civ [J] 6.Motogi 学習者によるフランス語圏事情 についての発表を語学授業で試 みた体験から(rép)	Var [F] 19.Sarale "Si tu t'imagines":une expérience d'atelier d'écriture (3ème année)	Var [F] 22.Jacquet Initiation pratique au montage vidéo	Civ [F] 10.Guerrin Le karaoke et son utilisation en classe de langue
pause café					
11:00 12:30	Var [F] 20.Schaeffer Un aperçu du système éducatif français et le rôle du CCCL du Kansai	Tra [F] 7.Nishimura Comment animer une classe de débutants sans utiliser le japonais?	Var [F] 23.Rebollar Du FLE informatisé : pourquoi et pour quoi?	Var [F] 22.Jacquet Initiation pratique au montage vidéo	Civ [F] 9.Cammarota Travaux pratiques de civilisation
12:30 14:00	déjeuner (Restaurant «Anchor» au rez-de-chaussée)				
14:00 15:30	Var [F] 18.Nakamura "Ma mère est professeur de Kumon"	26.Table-ronde 3 Civilisation, culture françaises, ce qui touche et motive les étudiants	27.Table-ronde 4 Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?	Var [J] 21.Yamazaki コンピュータは教育で 役に立つのか?	Civ [J] 5.Mizuno Civilisation に関する 授業におけるビデオ資料の 利用
15:45	Réunion-bilan et toast (Camélia)				

Tra: Thème spécial 1: "Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?"

Civ: Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

Var: Ateliers sur des thèmes variés

De quelques façons d'utiliser l'informatique dans le but d'autonomiser les apprenants en FLE

Jean-Pierre BESIAT
Institut Franco-Japonais de Yokohama

Avant-propos

Avant toute chose, j'aimerais donner un point de vue personnel sur l'utilisation de l'informatique en classe de FLE. En effet, aujourd'hui, la tendance est à la réduction des budgets. Un des sous-entendus de cette politique est la croyance que l'on pourra remplacer une partie du personnel humain par des machines. A mon avis, l'enseignement d'une langue, surtout si l'on veut qu'elle soit parlée et non que les apprenants aient des connaissances sur celle-ci, doit passer par un contact avec les locuteurs de cette langue. Bien sûr, face aux nouvelles technologies et aux nouvelles approches pédagogiques, le rôle du professeur est à revoir, à repenser. Cependant, au contraire du mouvement qui consiste d'un côté à réduire les professeurs à de simples émetteurs, et de l'autre à voir dans la machine un exécutant bien pratique, il faut aller dans le sens d'une pensée qui pose le professeur comme un pourvoyeur de feed-back.

En ce qui me concerne, « autonomisation de l'étudiant » ne veut pas dire isolement de l'étudiant, cela veut dire que l'étudiant devient le maître de son apprentissage, qu'il se libère de la vision que le professeur a de ce qu'il faut enseigner. J'ai fait mienne (ou du moins j'essaie chaque fois que j'enseigne) l'approche qui demande de subordonner mon enseignement à l'apprentissage.

Subordonner son enseignement à l'apprentissage veut dire être attentif aux besoins de l'apprenant lorsqu'on est en classe. Concrètement, cela implique de travailler avec ce que les étudiants nous donnent : leurs erreurs qui nous renseignent sur leurs fonctionnements, etc. Il faut donc avoir une approche holistique de ce qui se passe en classe.

L'ordinateur, justement, peut être un moyen d'apporter à l'étudiant ce qu'il désire dans certaines situations, et aussi de lui donner un environnement qu'il pourra explorer.

Au cours de cet atelier, j'en ai proposé trois dont on pourra évaluer la valeur exploratoire : un avec Internet, un autre avec un logiciel commercial, mais détourné de son but original et un dernier avec hypercard, un environnement de programmation.

INTERNET

Objectif : faire la connaissance d'un francophone au moyen du courrier électronique.

Pour étudiants de niveau avancé.

Pourquoi une seule personne ? Difficultés relatives au nombre d'individus dans une classe. Avec plusieurs groupes de travail, il est difficile de réunir les informations lorsqu'on ne dispose pas de plages horaires suffisamment longues (ici, 90 minutes). Enfin, l'expérience montre que les étudiants ont peu d'intérêt pour le travail des autres.

Pourquoi un francophone ? Le français, ce n'est pas que les Français. A l'heure où l'on veut présenter le français comme une langue internationale et de poids, il est urgent de montrer que le français est parlé dans le monde entier et par toutes sortes de gens. Les étudiants ont enfin le sentiment d'utiliser leur français pour autre chose qu'un simple exercice virtuel destiné au professeur et à lui seul.

Concrètement : D'un commun accord, mais sur ma proposition, il a été décidé que les lettres seraient envoyées telles quelles sans correction. En effet, si je les corrigeais, leur correspondant, n'ayant aucune idée du niveau des étudiants, leur écrirait peut-être des lettres

Thème spécial 1: "Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?"

trop difficiles ; de plus, cela les a motivés pour faire des efforts. Ils ont accepté le jeu sachant aussi que je demandais au correspondant de ne pas faire de remarques sur les fautes du groupe puisqu'elles étaient ensuite l'objet d'un travail en classe.

Après l'envoi nous corrigeons les lettres. J'ai élaboré un code assez simple qui permet à l'étudiant de prendre conscience de ses erreurs en attribuant un style à chaque type d'erreur : ce peut être une faute d'orthographe (gras), une faute de syntaxe (souligné), un mot en trop, un mot qui manque ou un problème de style. Je n'en dis pas plus. L'apprenant doit évaluer son erreur et proposer une correction adéquate. Les lettres étaient corrigées en groupe et faisaient l'objet de discussions et de précisions.

Ensuite, chaque lettre réponse était l'objet d'une discussion : qu'apprend-on sur cette personne, quelles structures grammaticales découvrons-nous, quel vocabulaire ?... Les lettres réponses se faisaient soit individuellement, soit en groupe et à nouveau elles étaient envoyées avant d'être corrigées. Ainsi, se sont nouées des relations de personne à personne tout à fait authentiques. Nous avons eu la chance de pouvoir rencontrer une des correspondantes et de manger avec elle au restaurant.

Aujourd'hui, je continue à communiquer avec ces étudiants qui ont presque tous une adresse électronique et qui m'écrivent qu'ils n'ont plus peur de faire des fautes (entre autres parce que leurs correspondants en avaient fait et n'en avaient pas eu honte) et se sentent bien plus libres de communiquer.

LE CORRECTEUR 101

Il s'agit de l'utilisation d'un logiciel de correction grammaticale, qui a été conçu au Québec (d'où le nom de 101 relatif à une loi sur la francisation de la société québécoise). Il est équivalent à d'autres logiciels de correction grammaticale, comme Hugo par exemple.

Le cours consistait à former des étudiants avancés à utiliser le programme en leur faisant prendre conscience que celui-ci n'était pas la solution de tous leurs problèmes.

Classe active, rêve ou réalité ? Réalité.

Maurice JACQUET

Université des études étrangères de Kyoto

La fréquentation de nombreuses réunions pédagogiques au Japon nous a tous permis d'entendre encore et encore (et de refaire rapidement lors du début de cet atelier) le bilan très gris (très aigri) de l'enseignement du français dans les universités japonaises :

- les apprenants, selon leurs professeurs, sont passifs parce que peu motivés à l'apprentissage d'une langue qu'ils ont pourtant choisie la plupart du temps.

- ils se s'impliquent pas (ou très peu) dans leurs études parce que le système éducatif en vigueur dans les établissements ne le leur demande pas. Sortir de l'université avec son diplôme est assuré, quel que soit le niveau obtenu.

- les attitudes culturelles traditionnelles japonaises (timidité, réserve naturelle, désir de ne pas se mettre en avant dans le groupe) empêchent toute attitude active dans la classe.

- les étudiants ne peuvent modifier facilement les comportements acquis dans l'apprentissage de leur première langue étrangère au lycée : l'anglais (méthodes non communicatives, travail pour les examens exclusivement, grammaire détachée de la langue...).

Le titre de cet atelier se voulait gentiment provocateur, sous la forme d'une question suivie d'une affirmation. Plutôt que d'en rester au bilan ci-dessus, discutable sur bien des points, il

Thème spécial 1: "Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?"

s'agissait de travailler autour de deux axes : réfléchir sur notre propre enseignement et trouver des techniques de dynamisation de la classe autour de quelques idées pédagogiques connues ou moins connues.

Très vite il est apparu qu'une des clés essentielles, pour qu'une classe devienne active, était... le professeur lui-même, au travers des points suivants :

- son rôle dans la classe :

- * Il doit renoncer à n'être que «l'agent vocal» du manuel enseigné, dispensant son savoir page après page, même (et surtout) quand le livre choisi est celui d'une méthode dite communicative;

- * Il doit veiller à ce que plusieurs types d'échanges oraux aient lieu pendant la durée de chaque classe (professeur -> élèves, professeur -> élève, élève -> élève). Il ne peut donc plus être un dispensateur de savoir-savoir mais devient l'animateur de la classe, prenant en compte le savoir-savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

- * Il doit proposer, pendant les 90 minutes que dure la classe, autour des notions langagières prévues par lui, non pas une ou deux, mais plusieurs activités variées. Cela permet plusieurs types d'exercices, plusieurs angles d'approche autour d'une même notion, donnant à l'apprenant plusieurs chances de comprendre, de vérifier sa compréhension et bien sûr, plusieurs chances de participer.

- son rôle dans la préparation de la classe :

- * des éléments discutés ci-dessus découle le fait que chaque classe doit être préparée de manière rigoureuse, de la séquence d'appel (qui peut être aussi une séquence pédagogique, faite sous des formes variées) au dernier exercice ou jeu. Le rythme des moments d'apport linguistique, de pratique orale ou écrite, de révision, de réutilisation, doit être soigneusement pensé. Le but est de mettre l'apprenant en confiance affective, en lui offrant plusieurs occasions de s'appropriier la langue française, de l'utiliser. De cette confiance affective naît la volonté de participer, de parler. Le jeu, en tant qu'activité pédagogique, est un bon moyen pour rendre les étudiants actifs.

Parce qu'un atelier, même dans les rencontres pédagogiques, peut être ressenti comme très long, plusieurs activités concrètes (sous formes d'exercices et de jeux) ont rythmé la réflexion engagée. Il n'est pas possible, pour des raisons matérielles, de les publier ici.

Comment évaluer les apprentissages?

**Jean MAIFFREDY, Attaché Linguistique,
Service Culturel de l'Ambassade de France**

Cet atelier au titre mal choisi, voulait mettre en perspective les deux thèmes de ces onzièmes rencontres pédagogiques : l'auto-apprentissage et l'enseignement de la civilisation, en les soumettant à une question commune : celle de leur évaluation.

Le menu proposé était ainsi composé :

A : Des hors d'oeuvres théoriques

1 : Une mise au point terminologique: enseignement/apprentissage/acquisitions.

Thème spécial 1: "Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?"

2 : Une série d'interrogations : comment apprenons-nous ? comment retenons-nous ?

3 : Le rappel de la démarche d'apprentissage :

- a) Repérer ou reconnaître
- b) Regrouper ou réorganiser
- c) Comparer
- d) Inférer ou déduire ou prédire
- e) Apprécier

4 : le rappel du rôle fondamental des activités de production dans le processus de mémorisation.

5 : une comparaison des grandes caractéristiques des auto-apprentissages, de l'enseignement programmé et la distinction de deux types de programmes : linéaire ou ramifié.

6 : Les questions posées par leur évaluation.

L'évaluation des auto-apprentissages est synchrone au parcours d'apprentissage. Mais le fait de réussir le parcours ne constitue-t-il pas une forme d'évaluation particulière?

B: Un plat de résistance « pratique » : chair ou poisson ?

Il s'agissait d'ébaucher en groupe, la construction d'un programme d'auto-apprentissage, à partir d'un énoncé de 615 mots : "Catherine"

objectif général: évaluation d'une compétence culturelle

support: texte, plus enregistrement oral d'un énoncé .

Un canevas avait été préparé pour les participants, fondé sur la démarche d'apprentissage/évaluation exposée auparavant (cf. A3) et proposant plusieurs activités.

L'appréciation (A3) du support choisi posait problème. En effet, seule une réelle compétence culturelle permettait de déceler certains marqueurs de l'énonciation qui conféraient au texte une tonalité humoristique, remettant en cause la grille de compréhension qui avait été élaborée précédemment par le groupe.

Après avoir écouté les rires des auditeurs dans l'enregistrement de cet énoncé, le groupe a donc été amené à repenser son analyse et à esquisser un questionnement plus fin, cherchant à déceler les marques de l'humour dans le texte. A l'exception des modalisateurs, celles-ci étaient en fait peu nombreuses.

La dimension humoristique de l'énoncé choisi, ressortait surtout dans l'enregistrement par des effets de voix, des intonations, par la suggestion et les non dits. Pour être véritablement comprise, elle faisait appel à une compétence culturelle, dont l'importance et les composantes ont pu ainsi être dégagées.

C: Le plateau de fromages

Le document distribué apportait quelques précisions sur les acceptions des mots « culture », « civilisation », « pratiques culturelles » et sur les idéologies (y compris, puisque nous en étions au fromage, sur celles qui ne sont pas en odeur de sainteté) auxquelles renvoient les relations qu'entretiennent entre eux ces termes.

La discussion a alors porté sur l'évaluation ou les évaluations possibles d'une compétence culturelle .

D : La pâtisserie de la maison

Le temps a manqué pour attaquer le dessert, pourtant amoureusement préparé.

Songez-y, il s'agissait d'envisager les différents supports visuels et sonores : textes, dessins, images fixes et animées, bruitages, musiques, dialogues, monologues, etc. susceptibles de composer l'ébauche de parcours d'auto-apprentissage que nous avons commencé à élaborer...

Je ne sais si c'est à cause du parti pris de l'animateur qui poursuit chaque fois une réflexion (ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre) sur l'évaluation : thème peu digeste, du titre peu accrocheur, de la plage horaire peu favorable, de la concurrence peu loyale, de l'animateur peu entreprenant, des conditions météorologiques incertaines, des voies d'accès encombrées ou de

Thème spécial 1: "Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé?"

quelque kami malfaisant, seul les « Happy few » s'étaient sentis concernés. Dans ces cas là, on dit toujours que la qualité de l'auditoire compensait largement sa rareté. J'ai le sentiment que cette fois-ci, c'était particulièrement vrai.

Comment animer une classe de débutants sans utiliser le japonais?

Ako NISHIMURA
Univ. KEIO SFC

Cet atelier proposait de discuter sur les conditions nécessaires pour faire parler en classe les étudiants débutants japonais.

Les " éléments" de ces conditions sont connus de nous tous: la méthode(aussi bien dans le sens de livre que d'approche), les matériels et disposition de la classe, la répartition des tâches entre professeurs (si on est seul, les rôles du professeur) et le programme annuel (la progression annuelle...):il restait à savoir les détails.

Après s'être mis d'accord sur les termes utilisés/à utiliser, des groupes ont été formés pour discuter d'abord en petit nombre et par conditions institutionnelles semblables. Pour faciliter le travail, on a fixé un cadre commun:

- 30 élèves débutants complets
- 2ème langue étrangère à l'université
- 2 cours de 90 mn/semaine
 - *Vous partagez cette classe avec un autre professeur de nationalité différente.
- 40 cours /an
 - *Vous avez donc 20 cours/an.

Ensuite,chaque groupe a présenté le résultat de la discussion et le débat fut ouvert.

La conclusion -provisoire et à suivre- fut la suivante:

Quel que soit le manuel utilisé, il faudrait l'adapter à la classe. L'important, c'est d'enseigner avec la méthode(le livre) mais non d'enseigner la méthode(livre). C'est à l'enseignant de concevoir un programme annuel (et pourquoi pas à plus long terme) et progressif.

Faire parler les étudiants à qui on l'a si longtemps interdit ne peut pas se faire en un jour: il faut se donner et leur donner le temps: faire l'appel en français [faire dire présent], distribuer au début de l'année un glossaire des mots utiles en classe (pour qu'ils puissent comprendre les consignes, s'exprimer lorsqu'ils ne comprennent pas etc.) sont deux vaccins primaires contre le mutisme.

Et c'est au cours de l'année que l'enseignant évitera de plus en plus d'utiliser le japonais (pour les natifs, persister à n'utiliser ni japonais, ni anglais). On utilisera des dessins et des exemples pour se faire comprendre.

Il faut créer une bonne ambiance dans la classe: introduire des jeux, utiliser le Karaoké pour la phonétique, faire rire les étudiants...Il faut rendre nos étudiants actifs: surtout, ne pas hésiter à les faire bouger (ex. Filmer les étudiants qui font un jeu de rôle est efficace pour attirer leur attention).

Côté coordination et répartition des tâches entre professeurs japonais et français, on constate HÉLAS qu'un vrai travail d'équipe reste HÉLAS encore rare. Beaucoup ne savent pas ce que fait l'autre: si on veut faire le partage Japonais=grammaire, Français=conversation, dans ce cas,

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

il faut se mettre en contact pour pouvoir réaliser un relais "théorie-pratique"

Quand à la progression annuelle, il ne faut surtout pas être ambitieux: l'enseignant doit estimer satisfaisant si à la fin de la 1ère année les étudiants peuvent prononcer correctement en français, exprimer leur degré de compréhension en classe. S'ils ont parfaitement appris les temps présent et passé composé, côté grammaire, c'est plus que suffisant.

En ce qui concerne les actes de parole, savoir se présenter/compter, décrire des personnes, demander/indiquer le chemin peuvent intéresser les étudiants qui ont, pour la plupart, l'intention de faire un voyage en France.

*À la fin de l'atelier le résultat d'une enquête faite auprès des étudiants de KEIO SFC fut distribué.

Travaux pratiques de civilisation

Mario CAMMAROTA
Université Keio - SFC

Cet atelier se proposait de présenter un certain nombre d'activités réalisées dans le cadre de cours de civilisation, notamment ceux que j'assure à l'Université Keio. Avant de passer aux aspects pratiques, la trentaine de participants a discuté la distinction entre « civilisation » et « culture ». Les enseignant(e)s japonais(e)s ont fait remarquer qu'au Japon la notion de « bunmei » (civilisation) est traitée avec méfiance, au profit de « bunka » (culture). J'ai rappelé qu'il n'en va pas autrement dans le domaine des sciences sociales, et notamment l'anthropologie, voire même dans le discours actuel de la didactique des langues, la notion de « civilisation » véhiculant, comme l'ont fait remarquer les collègues japonais, des connotations impérialistes. Il n'en reste pas moins vrai que les méthodes de français, les revues spécialisées et les enseignants continuent d'utiliser ce terme établi. J'ai repris ce terme dans cet atelier pour ne pas désorienter, même si dans mon enseignement je m'attache toujours à faire travailler les étudiant(e)s sur la totalité de la culture française.

Après cette mise au point théorique, les participant(e)s ont été invité(e)s à mettre en commun leurs expériences de l'enseignement de la civilisation : curieusement, les enseignant(e)s ayant assuré des cours entièrement consacrés aux apprentissages culturels étaient surtout japonais(e)s, et enseignaient en japonais, alors qu'on aurait pu s'attendre à ce que ce soient surtout les enseignant(e)s francophones qui soient chargé(e)s de ce type de cours.

On est ensuite passé aux travaux pratiques proprement dits. J'ai tout d'abord convié les participant(e)s à se livrer à une activité un peu ludique que j'ai mise au point récemment avec mes étudiant(e)s : il s'agit de dessiner le Japon, de façon à faire apparaître, sur une simple feuille de papier, un certain type de représentations. Comme il fallait s'y attendre, la grande majorité des personnes présentes a dessiné une carte de type géographique représentant l'archipel nippon. Le groupe a ensuite été invité à s'interroger sur les raisons de ce choix, ainsi que sur les diverses formes de cartes réalisées, et plus largement sur les conventions qui régissent la production des cartes qu'on publie, et les effets idéologiques de leur mise en forme. Je pense avoir montré comment on pouvait utiliser ce « jeu » pour amener les « étudiant(e)s » japonais(e)s à prendre conscience de l'existence de ces conventions et de leurs effets idéologiques, et d'autre part à explorer concrètement les représentations mentales qui sont toujours informées par la culture, et par la position sociale de chacun en son sein. Ceci pour mieux les préparer à comprendre les représentations de la culture étrangère étudiée.

L'intérêt des participants pour les problèmes liés à la progression dans le cadre d'un cours de civilisation a de nouveau dévié le cours de l'atelier vers la théorie, ce qui m'a conduit à introduire les notions, fondamentales en didactique, de « compétence culturelle », de stratégies de classement et de jugement, etc. J'ai aussi eu le temps de présenter brièvement quelques types de documents particulièrement pertinents pour enseigner les systèmes culturels (récits de vie, documents en parallèle, etc.), et j'ai conclu l'atelier en insistant sur la notion de point de vue socialement situé. Tout discours, tout texte, comme toute production culturelle, ne peut être compris en soi, sans tenir compte du point de vue à partir duquel il est construit. Comme le disait Saussure en parlant d'épistémologie, « c'est le point de vue qui crée l'objet ». D'où l'importance qu'il y a à entraîner les étudiant(e)s à saisir les effets de construction et de distorsion dus à cette origine toujours partielle et toujours partiale, pour qu'elles et ils ne se trouvent pas mystifié(e)s par les discours d'autorité, qui confondent - et leur font confondre - le particulier et le général.

Le karaoké ou comment tirer profit à la fois de l'« écouson » et de la « chanson »

Gilles GUERRIN
Université de GIFU

A) Introduction :

Avec le laboratoire de phonétique de l'Université d'Aix-en-Provence, nous avons lancé un projet d'enseignement de la phonétique assisté par ordinateur qui devrait aboutir à la réalisation d'un cédérom qui aura pour base des chansons françaises actuelles sous forme karaoké. Les chansons seront, par leurs syllabes, reliées à des exercices de phonétique. Un modalisateur de mélodie pourrait être inclus de façon à ce que la courbe mélodique de la voix de l'étudiant puisse être comparée à celle d'un modèle. Le cédérom pourra être utilisé en classe comme en auto-apprentissage dans les lycées et universités. Les chansons choisies devront refléter la musique française du moment et correspondre aux goûts d'apprenants jeunes et pas nécessairement motivés (donc motivables) par l'apprentissage du français. Le cédérom devra par conséquent faire l'objet de réactualisations régulières.

B) La chanson :

La chanson, un texte court plus ou moins poétique et habile, aux rimes souvent pauvres, associé à une mélodie accroche-mémoire, est pourtant la forme musicale qui lie le plus étroitement musique, rythme et paroles.

Elle présente deux faces : une face auditeur passive, que nous appelons « écou-son », c'est-à-dire des sons que l'on écoute sans autre réaction que l'émotion qu'ils nous inspirent, et une face interprète active, que nous appelons « chan-son » où il s'agit de réaliser des sons. Cette face « chan-son » est la raison d'être première de la chanson qui ne peut vivre que si elle est chantée. L'enseignement des langues étrangères ne la prend pourtant pas souvent en compte et la laisse à l'appréciation des apprenants. Si ces derniers la mettent en pratique, leur performance n'est pas évaluée en tant que production orale dans la langue étudiée.

Cependant, nous pensons que la chanson peut faciliter l'entrée dans le nouveau système linguistique au niveau de deux dimensions essentielles : la dimension culturelle, liée à « l'écou-son » et la dimension phonétique, liée à la « chan-son ».

C) L'outil pédagogique :

Dimension culturelle : la chanson reflète une culture et par conséquent évolue en fonction des mœurs, des faits de société et des langages dans une communauté donnée. De plus, elle est écrite de façon à viser un public précis. Mr Nishiyama avec " Nouvelle Génération française II " nous a montré l'intérêt de la chanson pour donner une image moderne de la France.

Dimension phonétique : Une bonne éducation phonétique est nécessaire à notre avis en tout début d'apprentissage car de mauvaises habitudes sur ce plan sont très difficiles à corriger plus tard. Dans l'idéal, la première année d'étude (environ 50 heures) devrait donc, pour un cours consacré à l'oral, faire de l'acquisition des nouveaux phonèmes le but principal. Mais pour qu'une année entière soit dédiée à la phonétique, il faut un cours à la fois plaisant et motivant. Le travail avec des chansons, à chanter, peut répondre à ces deux impératifs.

La chanson est un système très fermé, car le rythme imposé par la musique ne permet pas beaucoup de fantaisie, mais constitue quand même un contexte facilitant pour la réalisation des sons grâce à ce même rythme qui évite une trop grande intellectualisation.

D) Le projet de cédérom :

Après deux années d'utilisation du karaoké, avec des disques laser, dans les classes de débutants à l'université de Gifu, nous avons pu constater que, au moins, cette activité plaît aux étudiants japonais. Mais nous avons également pris conscience de ses limites dans les conditions actuelles (comment apprécier les erreurs ? les corriger ? faire la relation avec le reste du cours ? réemployer le vocabulaire ?...), limites qui la contraignent à demeurer un peu en marge de l'activité principale de la classe. Car le but visé est bien de faire de la chanson le support principal, en première année, de l'apprentissage des phonèmes, tant à l'écoute (l'oreille) qu'à la réalisation (prononciation).

Pour être efficace, il faut donc un support qui permette à l'utilisateur de revenir sur tel ou tel point précis, un phonème difficile par exemple, le plus facilement possible. Le cédérom est pour cela un outil tout à fait indiqué. De plus, en incluant des exercices sous forme de phrases pratiques, la méthode permet de faire le pont entre les mêmes formes, en réalisation chantée et parlée.

Le cédérom en projet devrait comporter les éléments suivants :

- * chansons actuelles en plusieurs versions (instrumentale, normale et vocale).
- * textes des chansons défilant au rythme de la musique (affichage optionnel)
- * exercices de phonétique, reliés aux textes des chansons, réutilisant les syllabes, les mots ou les expressions dans divers contextes.
- * version API optionnelle.

A quoi s'ajouterait éventuellement :

- * courbes mélodiques des paroles chantées et des modèles des exercices, affichables à tout moment.
- * courbes mélodiques des enregistrements des étudiants pour une comparaison avec les modèles et donc une visualisation directe des erreurs.

D) Conclusion :

Une année de phonétique par le karaoké donnera une base utile aux apprenants qui décident de continuer l'étude du français, et fera passer un moment pas trop désagréable à ceux qui décident d'arrêter.

La chanson, grâce à l'exploitation de son " écou-son " et de sa " chan-son " devient un outil pédagogique de premier plan qui de plus peut être motivant pour l'apprentissage du français.

Enfin, en chantant , les apprenants participent réellement au cours, donc apprennent , sans pourtant avoir l'impression de travailler.

Bibliographie :

AZOULAY-VINCENTE A., " Pour un enseignement intégré de la phonétique " , Revue de Phonétique Appliquée n°94, 1990.

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

- BIGOT P., Questions pour la chanson, IRMA éditions, 1996.
- BILLIERES M., " le suivi des élèves en phonétique corrective ", Rev. de Phon. Appl. n°82-83-84, 1987
- DI CRISTO A., " Présentation d'un test de niveau destiné à évaluer la prononciation des anglophones ", Rev. de Phon. Appl. n°33-34, 1975
- DI CRISTO A. & HIRST D., " Rythme syllabique, rythme mélodique et représentation hiérarchique de la prosodie du français ", Travaux de l'Institut de phonétique d'Aix, 1993.
- GRIMBERT P., Psychanalyse de la chanson, Les belles lettres / Archimbaud, 1996.
- LEBEL J.G., " Pour une correction phonétique auditive et visuelle ", Rev. de Phon. Appl. n°95-96-97
- LEBLANC R., Approche communicative en phonétique, Bruxelles, 1988.
- LEPETIT D., Intonation française, enseignement et apprentissage, Canadian scholars' Press, 1992.
- Mc CARTHY B., " l'accentuation en classe de français langue étrangère ", Rev. de Phon. Appl. n°98, 1991
- Mc CARTHY B., " la notion d'intonation neutre et l'enseignement des langues étrangères ", Rev. de Phon. Appl. n°54, 1980
- RENARD R., La méthode verbo-tonale de correction phonétique, Didier, 1989.
- ROBERGE C., " A l'écoute de la fin des groupes rythmiques ", Rev. de Phon. Appl. n°95-96-97, 1990.

Identités culturelles en Question.

Anne WATANABE, Misao HARADA
Université Keio

Objectifs de l'enquête

Dans la grande vague pédagogique du culturel à tout prix, et de la prise en compte de l'interculturalité à tous les niveaux de l'enseignement des langues étrangères, il nous a semblé intéressant de nous questionner sur l'impact de cette tendance sur les représentations des apprenants, et en particulier de voir si au fur et à mesure de leur avancé dans l'étude de la langue, ces représentations étaient amenées à se modifier visiblement.

Toute une représentation d'images, de clichés, se met en place faite de préjugés, de fantasmes, de projections pour aboutir d'une façon ou d'une autre à une cristallisation de la représentation : le stéréotype : "Nous on est, mais eux y sont tous ... "

Nous avons trouvé une très abondante bibliographie consacrée au stéréotype, partagée en deux grands courants : celui qui consiste à condamner le stéréotype comme une vision réductrice, discriminatoire de l'altérité fondatrice de toutes les exclusions et intolérances. Présentant même d'inquiétants aspects psychiatriques, il s'agirait d'un figement de la pensée qui aboutirait à une cristallisation telle que toute altérité ne peut être considérée que comme une menace à éliminer par tous les moyens ; d'autres analyses plus sereines avancent que ces stéréotypes sont nécessaires à l'apprenant pour se forger un imaginaire qu'il serait alors possible de réorienter peu à peu, et qu'en ce sens elles ont une fonction voire une utilité pédagogique.¹

Nous n'avons pas cherché à nous positionner entre les deux, mais simplement nous avons voulu voir comment les deux aspects s'articulent et éventuellement évoluent au cours de l'apprentissage, et comment évolue le rôle du stéréotype dans le processus cognitif.

Conditions de l'enquête, échantillonnage

L'enquête a été menée auprès des étudiants du trimestre d'hiver de l'Institut franco-japonais, et a

¹ DELPECH M, 1995.

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

porté sur quatre-vingt étudiants définis en trois niveaux : débutants, moyens, avancés, très ciblés sur la tranche d'âge 20-35 ans. Ce sont des citoyens, étudiants ou employés, avec une sur-représentation féminine, qui devient quasi-exclusive dans les niveaux deux et trois. Ils sont presque tous célibataires.

Ce peu de diversité de l'échantillonnage, pris en compte lors de l'interprétation des résultats, nous amènera paradoxalement à des résultats très pointus. En outre, il ne représente pas un inconvénient puisque cette enquête ne se voulait pas statistiquement représentative, mais visait un objectif purement pédagogique, c'est-à-dire une application des données sur le même public ou des publics ayant des pratiques et des représentations culturelles très proches.

Résultats de l'enquête et extrapolation

Nette évolution des représentations en fonction de leur niveau :

débutants : cliché publicitaire ou touristique,

moyens : phase transitoire avec mélange des deux tendances,

avancés : des expériences personnelles, ont confronté leurs représentations avec "un petit bout" de réalité

Motivation du choix de la langue

Nettement culturelle : ce n'est pas un intérêt matériel ni professionnel, il n'y a pas de projet communicatif : on n'envisage pas le cas où il faudrait parler avec un Français ou bien en anglais peut-être!

Images de la France : "très nettement positive"

- une tendance esthétique, sensitive, sensualiste : les goûts, les lumières, les parfums, les couleurs, les formes, le luxe, un monde d'apparence et de beauté, de culture et de beaux-arts.

- une impression géographique très vague: grande, froide, lointaine, des ciels couverts

Une représentation sociale forte

Une société propre moderne, élégante, attachant de l'importance aux apparences, goût du luxe : étudier le français est joli, élégant, c'est une plus-value, confusément une façon de se distinguer. Cette motivation non-ciblée est étroitement imbriquée avec les images de la France et des objets symboliques qui eux-mêmes sont objets de prestige.

Une totale coupure homme/femme :

- avec une connotation nettement dévalorisante pour les hommes, qui "n'assument pas" : baratineur, bavard, dragueur, coureur, collant, incohérent, volage, peu fiable, indécis, qui "n'assume pas", frimeur, impudique, nerveux, faible, mou, égoïste, individualiste, narcissique, artificiel, poseur, irresponsable. Contre partie positive : mignon, optimiste, gai, amusant, léger, vivant, plaisant, galant, doux, tendre, raffiné, élégant, attrayant, libre, fantaisiste.

- très valorisante pour les femmes : chic, belle, élégante, charmante, attachant de l'importance à son apparence, adulte, active, libre, travailleuse, forte, débrouillarde, indépendante, sûre d'elle, qui "assume", économe, sûre, fière, lucide, réaliste, forte personnalité, courageuse, volontaire, autonome et seule.

JAMAIS ne sont cités les mots : fiancé, mari, couple, foyer, pas plus qu'enfant, maternité. Elles sont seules.

Une totale coupure actifs/retraités montrant une société très contraignante, par les impératifs du travail, par le manque de loisirs, de vacances :

- Une image de la vieillesse sereine et heureuse : ils sont aisés, libres de contraintes, profitent de la vie, tendres, toujours ensemble. Libres des contraintes du travail, ils peuvent profiter enfin de la vie.

Contraignante par des représentations idéologiques imposées conjointement aux contraintes économiques.²

Une société uniformisée, sans nuance entre des individus tous conformes et semblables.³

Une société d'ordre totalement apolitique et sans conflits sociaux avec à peine esquissées quelques vagues inquiétudes à l'horizon : le chômage, le nucléaire, la présence des étrangers, des difficultés économiques, l'émergence de la pauvreté.

² obtenus par déduction de l'analyse des réactions aux documents iconographiques

³ idem

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

Une image sociale étonnante si l'on dit "la France", parfaitement conforme si l'on dit "le Japon" tel que cette catégorie précise de la population le vit. Le stéréotype fonctionnerait alors comme l'image que les interviewées ont de leur propre rôle dans leur société, et dont elles ont pris conscience par l'étude d'une langue étrangère.

Stéréotypes-écrans et stéréotypes-miroirs

Le cas est assez intéressant dans la mesure où des recherches antérieures effectuées sur des populations francophones au Japon, il s'agissait non d'enquêtes, mais de longs entretiens, avaient dégagés des stéréotypes d'un genre fort différent : ils s'exprimaient comme un "vécu", partagé par "toute" la communauté internationale garant d'authenticité. C'est-à-dire que jamais ils ne se remettaient en question, et n'apparaissaient jamais comme "idéologie", c'est ce que nous appellerions le *stéréotype-écran*, au double sens du mot, à la fois qui cache ce qui est derrière, et ce sur quoi on peut projeter son propre film de la représentation de l'Autre.

Nos apprenantes nous ont proposé un autre type de fonctionnement du stéréotype : celui que nous appellerions le *stéréotype-miroir*, qui fonctionne presque indépendamment du modèle qui reste caché derrière, mais comme prise de conscience de ses propres images, de sa réalité et de sa position dans sa propre société.

Applications pédagogiques

Ces propositions même si elles sont fausses sociologiquement sont puissantes parce que beaucoup de gens y croient et qu'elles font partie non seulement du contexte théorique que l'on ne peut pas ignorer, mais correspondent à une réalité autre. Et sans doute, au lieu de s'atteler à les détruire, ce qui n'a plus vraiment de sens, il est possible d'en analyser plus finement le fonctionnement et d'en tirer parti notamment pour les débutants.

Utilisation des représentations en l'état

Très chargée d'affect et à la fois distanciée la représentation pourrait servir de déclencheur à l'expression de l'apprenant, et à sa prise de conscience.

Utilisation des représentations pour les modifier

- tendre à les amener petit à petit à se recalcr sur le réel par des exemples, par des textes, des images et une réflexion menée en groupe notamment sur les sources de ces images.

- Si l'enseignant connaît bien les deux cultures, il lui est possible de proposer des comparaisons, des mises en parallèle

Généraliser les collaborations pédagogiques entre professeurs français et professeurs japonais

au niveau de l'élaboration des programmes, des méthodes, voire de l'animation d'un groupe. Montrer l'exemple de la double présence, et du fonctionnement bipolaire dans le cadre institutionnel.

Proposition d'une enquête à dépouiller en commun

Conclusion

Malgré le peu de diversité de notre échantillonnage et grâce à son homogénéité nous avons pu obtenir un résultat assez significatif sur une des propriétés du stéréotype comme projection-idéalisation de soi-même, qui nous a semblé en être un des aspects majeurs, à partir duquel, en tout cas, une réflexion pédagogique et un nouveau regard sur l'enseignement de la culture pourrait être élaborés.

Références bibliographiques

DELPECH Marc, 1995, " L'approche interculturelle en cours de civilisation ", Tokyo, Université Aoyama Gakuin, *Bungakubu kiyo*, No 37 pp. 47-61

PAGANINI Gloria, 1994, "Désir d'Italie, ou la représentation d'une troisième langue", *Les langues modernes*, No 4, pp.9-17

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

PUGIBET Véronica, 1983, "Des stéréotypes de la France et des Français des étudiants mexicains", *Le Français dans le Monde* No 181, pp. 45-53

ROZE Xavier, 1990, "Les stéréotypes sociaux", *Encyclopaedia Universalis*, Vol 21, pp. 594-595

フランス（語圏）における多文化・多言語の状況を いかに理解させるかーリスニング授業における試みー

泉 邦寿
上智大学

発表主旨：週2・3回程度の初級フランス語を1年間終えた程度の学生に対し、中級フランス語の一環として聞き取りを中心とした授業をここ4年前から試みているが、その実践報告である。教材の内容としてはフランス、ならびにいわゆるフランス語圏といわれる国々の多文化・多言語の状況を語るものを用いている。この種の授業を効果的にするための方策について考えていく材料を提供したい。

授業目標：録音テープによる聞き取り能力の養成を中心として、口頭ならびに筆記による表現力養成も兼ねる。ここに上記のような内容を盛る理由は次のようなことである。フランス語を学ぶ多くの学生がフランスについてはパリのみ、ましては他のフランス語圏については無知であり、無関心である。その一方、欧州統合については一定程度の関心はあるが、それが抱える言語を含む文化的な問題に目を向けることはほとんどない。そこで、フランス語の聴解授業の具体的な材料を通して、学生たちに国家と地域、多文化・多言語、francophonie等の問題について考える機会を与えようとするものである。

対象学生：大学2年生（仏文専攻生が多いが、それとは限らない）約35～40名。

授業回数：週1回90分。年27回

教材：各種録音テープを用いるが、以下のようなものを主として用いた。

- ・NHKラジオフランス語講座（古石氏担当番組のインタビュー：la Francophonie）
- ・発表者によってなされたインタビュー
- ・Les Orléanais ont la parole（マンチェスター大学の調査資料を元にした教材， Longman）
- ・Ecoute, Ecoute
- ・歌（地域語による歌。Yves Duteil, Céline Dion, Francis Cabrel, Hélène, ほか。）

方法：一つのインタビューに対し、3回の授業を当てる。概要は次のとおりである。

- （第1回） a. フランスの地方あるいはフランス語圏についてのインタビューを2回聴かせる。
- b. いくつかのポイントを選んで簡単な質問をする（日本語・口頭）。
- c. 上のポイントに気をつけてもう1度テープを聴かせる。
- d. フランス語による○×式 (vrai ou faux) 質問紙を配布し、すぐ記入させる。
- e. もう一度テープを聞いたあと、答えあわせをする。その際、それに関連する簡単な質問をフランス語で行い、次の準備とする。
- f. もう一度テープを聴かせる。
- g. 内容のポイントについてフランス語で質問をし、口頭で答えさせる。その際、内容についての解説も併せて行う。

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

- h. もう一度テープを聴かせる.
- i. 先のフランス語の質問を印刷したものを配布し、次回までに答えを書いてくるように言う。
(第2回) a. テープを聴かせる.
 - b. 前回配布した質問に対する答えを黒板に書かせる。あるいは、言わせ、教師が黒板に書く。
 - c. もう一度テープを聴かせる。
 - d. 穴を開けたテキストを配布し、テープをときどき止めながら穴埋めを行う。
 - e. 答えあわせをしながら、文法、表現、内容についての解説を行う。
 - f. もう一度テープを聴かせ、次回までに数行でフランス語によるレジюмеをしてくるように言う。
- (第3回) a. もう一度テープを聴かせる。
 - b. 何人かの学生にレジюмеを書かせる。
 - c. 皆で文章を直していく。その際、書き言葉らしい特徴についてのポイントを気づかせる。文法、文体的な説明を加える。
 - d. もう一度テープを聴かせる。
 - e. 内容に関連する文化的事項を説明する。写真、地図等を用いる。
 - f. 関連する歌のテープを聴かせ、話し合う。

結論：以上のような要領で授業を行っているが、最後に行うアンケートによると、学生ははじめは全く分からないようだが、だんだんと単なる音がことばとして理解できるようになり、1年の終わり頃にはかなり自信がつくようである。また、ほとんど知らなかったフランスとフランス語圏の多文化・多言語に状況を知り、かなり興味を持つようである。経験的な実践報告ではあるが、今後の参考になればと思う。

COMMENT FAIRE COMPRENDRE LES ASPECTS MULTICULTURELS ET MULTILINGUISTIQUES EN FRANCE ET DANS LES PAYS FRANCOPHONES? -- EXPÉRIENCE DE TRAVAIL DANS UNE CLASSE DE COMPRÉHENSION ORALE, NIVEAU MOYEN ---

IZUMI Kunihisa
Université Sophia

Depuis quatre ans, nous essayons de faire un cours de compréhension orale à partir de matériaux reflétant les situations multiculturelles et multilinguistiques en France et dans les pays francophones. Les élèves du cours moyen commencent par écouter différentes cassettes de dialogues dont les sources sont très variées : dialogues sur la francophonie du cours de français diffusé par la NHK, enregistrement des Orléanais réalisé par un groupe de recherche de l'Université de Manchester et édité et vendu par la Maison Longman, enregistrements faits en Bretagne et en Alsace par nous-mêmes, etc. Après des questions du type "vrai ou faux" imprimées, le professeur pose des questions orales en français sur le contenu; ces questions sont également imprimées afin que les étudiants puissent en faire la révision chez eux. Ensuite, après avoir rempli les trous du texte transcrit et imprimé en écoutant la cassette, les étudiants écrivent un résumé du dialogue. Enfin, ils écoutent des chansons, y compris des chansons de différentes langues régionales et on discute ensemble. Nous passons trois cours sur un dialogue. Ce travail à partir d'exercices tout à fait méthodiques et gradués donne des résultats fructueux tant du point de vue de la compréhension orale que de la compréhension des situations multiculturelles et multilinguistiques.

学習者によるフランス（語圏）事情についての発表を
語学授業で試みた経験から

元木淳子
大阪外国語大学

発題者は、十数年来、大学の語学授業において、学生自身がフランス（語圏）事情について発表するコーナーを設けてきた。本アトリエでは、96年度の事例を報告して、学生の関心の在処を探るとともに、この発表コーナーの意義の如何について参加者のご意見を仰いだ。

さて、その具体的方法であるが、週1コマのペースで行われる文法あるいは講読の授業の最後の10分間を発表コーナーとして設定する。年度の始めに、学生にこのコーナーの目的と発表条件について2点説明し、各自に心づもりをしておくよう求める。

1. このコーナーは、フランス（語圏）に関する情報を互いに持ち寄る耳学問の場である。したがって、他の学習者の便利のために情報源も明らかにすること。

2. たんに客観的な情報を提供するのではなく、発表者自身のコメントを必ず添えること。これは、異文化について自分の考えを述べるという訓練も、是非必要であると判断しての指示である。

発表の内容と形式については、新聞紙上の最新ニュースにしぼって報告させるなど、様々な方法を試みた結果、現在のところ、学習者の関心あるテーマについて自由に発言するという形に落ち着いている。各回ごとに、一人あるいは複数の学生が数分間の発表を行い、全体で質疑応答の後、教師もコメントを加える。

発表の開始時期は、授業が軌道に乗った頃合いを計るので、前期の後半以降となるのが通例である。授業中に発表できなかった者には、学年末にレポートを提出させる。

さて、96年度は複数の大学の5つの語学クラスで発表コーナーを試み、以下のような結果を得た。

まず、発表されたテーマであるが、フランス的インテリアについて、またフランス菓子について、はじめて複数の男子学生の発表が見られた。これらはいずれも、従来、女子学生が独占してきたテーマである。一方、歴史、軍事、哲学、思想といった、どちらかと言えば、男子学生に言及されることの多かったテーマについて、女子学生からの発表が目立った。性別によるテーマのすみ分けが、ほぼ完全に消滅したといえる。

また、男女を問わず、フランスのスポーツに関する発表がここ数年増える傾向にあるが、とりわけ96年度は、スポーツクラブに所属する学生などからの発表が相次ぎ、この分野に疎い発題者としては、学ぶことの多く、コメントするに苦勞した年であった。身体表現としてのスポーツやファッションが東西の若者を結んでいることを実感された。

一方、政治的な問題はほとんど取りあげられなかった。フランスの核実験が連日報道された時期には、当然この問題についての発表もなされたが、現在ではすっかり潮が引いた感がある。提出レポートで核実験を論じたものが、「教室では発表しにくいテーマだったので」とことわっていたこともあり、総じて、口頭発表では、「政治的でない」、「かた苦しくない」テーマが選ばれているようである。

パリの美術館や名所等についての発表はこのコーナーの定番といえるものだが、学生時代にフランスへ旅行することも珍しくなくなった近年、学生も、一昔前のように夢物語として語るのではなく、実際に彼の地を訪れることを想定して調べてくるようになった。また、今をどのように生きるのかという、自身の生活の質への関心から、フランスの教育、余暇、結婚等の諸制度に目を向け、自国のそれと比較検討しようとする傾向も強い。この姿勢は女子学生により顕著に認められるように思われる。

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

それでは、発表コーナーは学生にどう受けとめられているのか。例年学年末に、授業全体の評価を学生に求めるのだが、このコーナーについては、「フランスについて多角的に見られた」「自分で調べてみて、あらためて興味が湧いた」など概して好評である。長年中断せずに続けてきた拠り所の一つもここにある。一方、発題者にとってこのコーナーは、学生の関心の在処を知り、彼等の発言に絡めて自分の意見を述べるための格好の場として機能している。学生に伝えたいことは山ほどあるのだが、年々年齢差が開き、どう切り込んでいけばよいのか難しさを覚える発題者にとって、この数分間は貴重である。また、短時間ながら、学習者一人一人を主役として登場させるこのシステムは、クラスの雰囲気作りにも貢献していると思われる。

最後に、問題点として、学生間の質疑応答が活発に行われないこと、フランス語圏に関する発表がなかなか実現しないことを挙げた。とりわけフランス語表現のアフリカ文学を専門としている発題者としては、後者の問題は是非とも解決しなければならない今後の課題である。

なお、発題者の報告の後、文明講座をご担当の先生方等からコメントを多数いただき非常にありがたかった。報告の時間がいささか長かったために、熱心な意見交換の途中でアトリエを打ち切らざるをえなかったことを反省している。

UNE EXPERIENCE VISANT A LA PRODUCTION D'EXPOSÉ SUR LES PAYS FRANCOPHONES

MOTOGI Junko
Université des Études Étrangères d'Osaka

Depuis 13 ans, je pratique dans mes cours de français un programme d'exposé sur la France et la francophonie. A la fin de chaque cours, un des étudiants doit faire un court exposé sur un thème librement choisi : il donne des informations, il les commente et on en discute en classe.

Cette méthode est efficace, me semble-t-il, pour motiver les étudiants et animer la classe. Elle permet aussi aux enseignants de savoir où résident les intérêts des étudiants.

Apprendre et enseigner avec TV5 , la télévision francophone : attitudes nouvelles de la part des enseignants et des apprenants

François Louvrier
Institut Franco-Japonais de Yokohama

Introduction :

La nécessité, en milieu exolingue, d'être en contact avec des productions linguistiques originales amènent les apprenants d'une langue étrangère à fréquenter les médias notamment audiovisuels qui sont souvent la seule possibilité d'entendre s'exprimer des natifs.

Ces médias existent indépendamment des besoins des étudiants mais leur transmettent des représentations du monde francophone qui viennent en complément, et parfois même en opposition, d'une réalité tant linguistique que culturelle transmise par les enseignants. Nous vous proposons de débiter une réflexion à partir de l'utilisation d'une émission de TV 5 .

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

Pourquoi TV 5 ? Présentation de TV 5 :

TV 5 est constituée d'un groupe de télévisions africaines (CIRTEF), belge (RTBF), québécoise (CTQC), françaises (F2-F3-TF1-la 5) et suisse (TSR). C'est la seule chaîne internationale de télévision francophone généraliste qui diffuse 24 heures sur 24 tous les genres de programmes - renouvelés chaque semaine : informations, variétés, sport, cinéma, ... et apprentissage du français (une demi-heure sur 168 heures).

TV5 regroupe des émissions conçues pour des publics ayant des cultures ou des motivations différentes mais un point commun : la pratique du français (500 millions de locuteurs et d'apprenants). Etre si nombreux à parler la même langue suppose quelques petites variations dans les productions. TV5 en présentant des émissions de pays francophones divers permet le contact avec l'ensemble de la culture francophone et ses expressions linguistiques.

Les enseignants et les étudiants se trouvent donc face à une masse documentaire énorme et complexe qu'il leur faut dominer. S'imposent alors l'obligation de réfléchir aux meilleurs moyens d'accès à ces " documents authentiques " et aux rôles de chacun, professeur et élèves, dans la classe. TV 5 dispose d'un service de relations avec les enseignants (contacter Madame Martineau, 19 rue Cognacq-Jay, 75341 Paris Cedex 07 - Tel : (33-1) 44 1855 55 - Fax : (33-1) 44 18 48 38), d'un E-mail : tv5@calvacom.fr et d'un site Internet : <http://www.tv5.org>

Regarder la télévision pour apprendre le français. Un exemple : « Faut pas rêver »

- Les éléments constants (le générique, le présentateur, le studio) et les hypothèses de l'apprenant.

Le premier intérêt réside dans la forme des émissions qui ne varie pas pendant des mois. Ainsi on s'habitue à un discours lié à une situation de communication qui n'est pas celle de la classe.

Composé d'images (photos d'ailleurs, constructions mystérieuses) qui sont culturellement codées - on parle même " d'images langues étrangères " - et qu'il convient d'analyser, le générique présente le thème de l'émission et supporte le discours du présentateur qui nous parle de voyages, d'expériences nouvelles. La décoration du studio constitue un relais permanent des discours visuels et oraux précédents et de ceux des reportages.

L'analyse de chacun des éléments et des relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres permet aux apprenants d'émettre des hypothèses sur le fonctionnement et les buts de l'émission, et d'y apporter un sens .

- Le caractère pédagogique de l'émission : monstration, présentation, répétition, explication.

Comme le dit Ch. Tagliante, le document " authentique ", non conçu à des fins pédagogiques, se révèle souvent " être le document pédagogique par excellence ". On y trouve les composantes de la langue en situation :

- linguistique bien sûr,
- sociolinguistique qui marque l'adaptation de la forme linguistique à la situation de communication (qui parle ? à qui ? où ? quand ? pourquoi ? comment ?) et la reconnaissance culturelle d'une situation de communication (double face à face du présentateur et de l'invité, du présentateur et du téléspectateur) ,
- discursive qui traduit l'intention de communication qui anime le présentateur ou son invité(e) : présenter-montrer, étonner, expliquer, répéter (présentation des reportages en 3 temps : annonce la semaine précédente, présentation dans le sommaire de l'émission, introduction)
- stratégique : position du corps, gestes, mimiques, intonations .

- Fréquenter la télévision, c'est prendre des habitudes avec la télévision de la même manière qu'avec un programme de radio, un journal, un écrivain .

Chacun a son style qu'on reconnaît et qu'on utilise pour sa compréhension propre (j'ai parlé

des hypothèses). Ainsi lire Proust, Duras ou un journal quotidien réclament des compétences similaires mais ne relèvent pas du même exercice : cela suppose des attitudes différentes. C'est pareil pour la télévision qui certainement a son langage lié à l'expression audiovisuelle mais dont les émissions ont chacune leur discours propre .

- Utiliser la télévision, ce n'est pas utiliser un document vidéo

* *"compétence audiovisuelle" et acquisition du sens :*

Dans une émission télévisée, rien n'est laissé au hasard : un discours est construit et s'inscrit dans un temps éphémère. Ce discours est la résultante de toutes les images (composition du cadre, décoration du studio, gestes et mimiques du présentateur) et de tous les sons. Chaque réaction sera perçue et notée par le spectateur comme un signe prenant sa signification en fonction de l'environnement et du contexte de perception du spectateur. La répétition dans la forme comme dans le discours de l'émission permet le travail en continu et la vérification des hypothèses.

* autonomie et responsabilisation :

L'émission qui s'inscrit dans la télévision de flux doit être distinguée de ce qu'on appelle "document vidéo" dont le nombre de reprises est infini. A l'acquisition et à la production de sens individuelles on doit ajouter, sous peine de perdre son temps, une pratique d'échanges de savoirs pour gérer le flux d'informations.

- L'enseignant médiateur, ses tâches, sa position :

L'enseignant découvre l'émission en même temps que les apprenants. Avec ses compétences linguistiques, il peut aider mais ne peut apprendre à la place de ses élèves. Ce sont eux qui construisent leurs savoirs et savoir-faire.

L'enseignant maîtrise toujours sa classe : il choisit l'extrait, la durée et oriente l'observation des étudiants. Ensuite, il guide l'activité d'après ce qui a été retenu et exprimé ; la base de l'activité est produite par l'apprenant lui-même. Sinon, il s'agira encore d'un discours plaqué et artificiel. Regarder la télévision, c'est travailler. C'est évident pour l'apprenant qui doit fournir un gros effort de compréhension, ça l'est aussi pour l'enseignant qui, au service de l'apprenant, s'adapte à ses demandes et les satisfait en les contextualisant dans sa progression d'apprentissage.

La situation intermédiaire de l'enseignant se trouve donc confirmée et renforcée : il est bien celui qui permet l'accès à la langue et à la culture, devant aussi faciliter la fréquentation des médias mis à disposition d'apprenants majeurs, désirant souvent gérer de manière responsable leur apprentissage en développant une pratique autonome de ces médias.

Bien sûr, travailler avec la télévision, et plus généralement avec l'audiovisuel, demande la mise en oeuvre des compétences spécifiques nouvelles accordées à l'outil et à son langage. Il conviendra donc que les enseignants développent leur formation dans ce domaine. Mais là encore, une pratique régulière et le partage de cette activité avec les apprenants peuvent contribuer à cette autoformation, et même une formation réciproque par échanges des compétences linguistiques et audiovisuelles.

Comment enseigner la civilisation française ? A partir des expériences du cours de français à la télévision

**Nobutaka MIURA
Université CHUO**

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

A) Enjeux de l'enseignement de la civilisation

Dans un pays non francophone comme le Japon, l'enjeu de la didactique du français n'est pas simplement de répondre à la question : " Comment enseigner le français ? ", mais plutôt de chercher une nouvelle justification de l'étude du français en posant cette autre question fondamentale : " pourquoi le français mérite-t-il d'être étudié ? " Tous les professeurs de français devraient donc s'interroger sur le message culturel et intellectuel que porte la langue française avant de se pencher sur les seules questions techniques et méthodologiques. Je suis convaincu qu'il faudra désormais que l'enseignement de la civilisation constitue un des trois piliers de la pédagogie du français à côté de l'enseignement de la langue et de celui de la littérature.

B) Comparaison des cours de français à la radio et à la télévision

Dans les conditions horaires de la programmation de la NHK, le cours à la radio semble mieux adapté à l'apprentissage de la langue que celui à la télévision. En effet, le premier est beaucoup plus intensif que le second : la radio diffuse 4 cours de 20 minutes par semaine pendant 6 mois, quand la télévision ne programme qu'un seul cours de 20 minutes par semaine sur 12 mois.

C'est la raison pour laquelle, quand j'ai accepté d'animer le cours de français à la télévision pour la période de 1994-96, je me suis fixé comme objectif prioritaire d'intéresser le public à la culture française, afin de lui donner l'appétit d'apprendre le français.

C) Structure du cours de français et de sa rubrique de civilisation

Le cours de français sur la chaîne éducative NHK était assuré par une équipe d'un professeur japonais et 2 jeunes assistants français. Le cours de 20 minutes se déroulait en 7 phases :

- 1) introduction,
- 2) premier visionnement de l'épisode,
- 3) explications des points de grammaire,
- 4) exercices de prononciation,
- 5) 2ème visionnement de l'épisode,
- 6) petits sketches pour le réemploi des points de grammaire,
- 7) civilisation.

La rubrique de civilisation, de 3 minutes à la fin de chaque leçon, a été fournie en 1994 par une interview présentée en 2 fois (" Des Français au Japon ") et par une " Chanson du mois ", interprétée par Pierre Gilles. Cette rubrique s'est trouvée enrichie en 1995 avec une suggestion pour bien vivre à la française (" Bon appétit la vie ! ") par Patrice Julien, une interview présentée en 2 fois (" Tête à tête "), une " flânerie parisienne " avec Magali Bonfils.

Présenter sous forme d'interview une variété de Français constituait pour moi un des moyens privilégiés d'introduire le public à la réalité de la société française en faisant connaître la vie et l'opinion des Français de divers métiers.

D) Interviews courtes (3minutes) et interviews longues (20 minutes)

Voici la liste des Français que j'ai interviewés :

- (1994) 1 Béatrix Fife (artiste-peintre), 2 Dominique Léguiller (médecins Sans Frontières, Tokyo), 3 Patrice Julien (cuisinier-décorateur), 4 Jacques Dorie (cuisinier), 5 Serge Guarino (directeur de l'Institut Supérieur de gestion), 6 Jacques Higelin et Arthur H (chanteurs), 7 Patrick Nugier (chanteur, ex-animateur du Club Med), 9 Claude Maury* (directeur international de l'école Polytechnique), 10 Agnès Arcier (conseiller commercial de l'Ambassade de France), 11 Frédéric Boilet (dessinateur de BD), 12 Dominique Noguez (écrivain).
- (1995) 1 Yves Duteil* (chanteur), 2-3 Louis-Jean Calvet (linguiste), 4-5 Michel Delépine (maître d'hôtel), 6-7 Pierre Barouh* (chanteur-producteur), 9 Sylvie Vartan (chanteuse et actrice), 10 Josiane Balasko (actrice et scénariste), 11 Hervé Palud (cinéaste), 12 Dominique Visse (chanteur).

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

A partir d'avril 1996, j'ai arrêté le cours de langue pour m'occuper uniquement de la Série sur la civilisation française. Le programme consiste à présenter en 20 minutes un français/francophone chaque fois qui représente bien la pensée et la créativité françaises. Voici la liste des personnalités interviewées et des thèmes abordés.

- (1996) 5 Régis Debray* (philosophe du pouvoir et des médias), 8 Philippe Biberson (président de MSF, action humanitaire), 10 Andréi Makine (Prix Goncourt 1995, écrivain d'origine russe), 3 Antonine Maillet (écrivaine acadienne, épopée de la reconquête d'une patrie perdue).
- (1997) 7-8 Jean Nouvel (architecte, architecture et urbanisme), 10 Carole Bouquet (actrice de cinéma, depuis Cet obscur objet du désir, jusqu'à Lucie Aubrac).

Les quatre interviews marquées par un astérisque (*) ont été visionnées au cours de cet atelier des Rencontres Pédagogiques.

Chansons françaises au service de la rénovation de l'image de la France

NISHIYAMA Noriyuki, Université Meiji

La chanson française a tenu pendant des années une place privilégiée dans l'enseignement / apprentissage du FLE ; la chanson à texte ou de la rive gauche était glorifiée par les professeurs de FLE pour satisfaire d'abord leur goût et justifier ensuite la valeur littéraire incarnée sous forme d'une expression vocale. Cependant la France d'aujourd'hui ne jouit pas uniquement de ce patrimoine culturel. Pour ne pas citer l'affaire d'un groupe de rap NTM qui a été condamné à cause "de ses idées subversives" lors d'un concert à Toulon, ville dorénavant d'extrême droite, la chanson française n'est plus simplement ce qu'elle était il y a 30 ans.

La France multiraciale n'est plus à camoufler, même sous peine de la loi Pasqua-Debré. Pour des raisons à la fois humanitaires, républicaines et économiques, et pour des intérêts à exploiter, la France a accueilli des étrangers pour les intégrer à la République. D'où la France se proclame, au mieux, vivier de cultures : un chanteur d'origine algérienne, Rachid Taha, qui travaille en France depuis des années, contribue, sans le vouloir ou non, au métissage des cultures. Il a enrichi la scène musicale de la métropole notamment du patrimoine de son pays qu'est le raï, musique populaire et sentimentale des jeunes d'Oran.

La France multiraciale s'articule inévitablement avec son aspect multiculturel. Les jeunes de banlieues défavorisées, entre autres, d'origine maghrébine et africaine, ont créé ou trouvé quant à eux leur culture sur le plan musical ; faute de s'adapter à "la culture française" à cause de la difficulté identitaire, ils ont emprunté la culture du rap aux Américains d'origine africaine qui souffrent également du même problème. Déracinés de leur culture d'origine, ils ne se sentent pas "Français" non plus, descendants des Gaulois, ni nationaux dont ils sont héritiers par le sang.

En terme social, leur présence dans des actions artistiques comme MC Solaar ou Soon E MC, exemple résolument cohérent, démontre le problème de la cohésion sociale au sein de la société française. Autrement dit, la fracture sociale, thème favori des rappeurs, est également à l'ordre du jour dans l'univers des musiciens, pour se faire un phare de façon positive comme MC Solaar, ou pour dénoncer les acquis sociaux comme Soon E MC.

La revendication des minorités linguistiques ne se laisse pas échapper non plus au monde de la chanson. Parmi les groupes de tendance régionaliste, les Bretons (Les Tri Yan...), les

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

Toulousains (Les Fabulous Trobadors...) et les Marseillais (Massilia Sound System...) se montrent plus fructueux en intégrant en partie leurs langues régionales. La France jacobine ne les empêche plus de s'exprimer en leurs langues, en leurs "patois", au public, même si la Constitution (article 2) déclare que "la langue de la République est française."

Qu'est-ce à faire vis-à-vis de cette France multiraciale, multiculturelle et plurilinguistique dans le cadre de l'enseignement / apprentissage du FLE au Japon ? De toute évidence, le texte des chansons ne permet pas aux apprenants débutants de dégager facilement le message linguistique. La difficulté réside non seulement dans le vocabulaire et la syntaxe, mais aussi dans la référence culturelle. Reste à aborder cette culture populaire partagée chez de jeunes Français de manière non-linguistique, mais qui contribue de façon attractive à l'apprentissage de la langue.

Les "paramètres pour l'approche musicale" que nous avons élaborés pour la "Nouvelle Génération Française 2" éclaireront des méthodologies pédagogiques : impression, rythme, registre de l'interprète, timbre de l'interprète, genre de la musique, caractéristique du matériel sonore, et instruments de musique, tous ces éléments non-linguistiques qui facilitent pour autant la compréhension globale sont à exploiter, surtout avec les débutants. Ces questions à choix multiples (QCM) et laissées ouvertement et librement à la portée des apprenants permettront à nos publics de se concentrer d'abord sur la musique et d'apprécier ensuite la spécificité de cette culture musicale. Il est vrai que sur le plan pédagogique notre ambition est assez modeste. Pourtant l'objectif consiste, dans ce cas-là, à montrer une jeune génération artistique et à sensibiliser au mieux à leurs préoccupations plutôt qu'à exploiter sur le plan linguistique le texte. Car dans un pays où déborde la culture anglo-américaine, plus forte raison les médias canalisés par cette culture, le public n'est pas toujours prêt à déboucher sur d'autres sphères, d'autres manières de voir le monde.

L'intérêt de l'intégration de ces nouvelles chansons n'est pas toujours d'ordre novateur ; si la tradition de la chanson française, de la bonne chanson, réside dans la qualité du texte, sa prédominance au détriment de la musicalité, le rap en tant qu'un des genres de la chanson y succéderait par souci de l'expression "littéraire". MC Solaar illustre et renouvelle cette tendance :

"Aujourd'hui je sais que j'ai été un imbécile
Elle était presque ma presque-île
Les beaux parleurs ont beau parler."
(Séquelles)

Il nous reste donc à renouer l'histoire de la chanson française par une voie moins habituelle que jusqu'ici.

A une époque où l'idée du plurilinguisme se met à se propager dans le monde de l'éducation, la pluralité des cultures est également à envisager dans le sens à la fois où la France est constituée non pas d'une seule et unique culture, mais de cultures différentes, et où le Japon peut s'enrichir de cette confrontation interculturelle.

**"Comment introduire des apports culturels
dans un cours pour étudiants peu avancés?"**

**Bruno Vannieuwenhuyse.
Universités Konan et Kwansai Gakuin.**

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

Les apports culturels dont on a parlé dans cet atelier touchent à la manière de regarder les présupposés de la conversation, les formes de relation entre par exemple hommes et femmes, ou entre personnes d'âges différents: bref, l'aspect culturel de la communication.

Je suis parti de deux postulats pour les activités présentées :

- a) toujours procéder en comparant le Japon et la France;
- b) partir des observations des étudiants. La manipulation de documents authentiques ou le visionnement de vidéos leur procurent une expérience qui a sa valeur même si elle est loin d'atteindre la richesse d'un séjour à l'étranger.

Equilibre entre apports linguistiques et apports culturels.

Pendant l'atelier, j'ai montré une séquence qui avait bien marché en cours (à l'université Konan) : une séquence de 4 cours sur le thème « acheter un billet de train ».

- pendant les 2 premiers cours de cette séquence (fin du premier semestre), on a étudié l'heure, les verbes "partir", "arriver", des expressions comme "ça prend combien de temps", "c'est combien", etc.

- * Pour utiliser ce vocabulaire, on a travaillé sur des horaires du TGV Eurostar (Paris-Lille-Calais-Ashford-Londres).

- * Un petit truc amusant est de leur demander combien de temps le TGV met entre Lille et Londres. Première réponse: 1 heure. Ensuite leur poser la même question au sujet du trajet Calais-Ashford: 1 minute! Après quelques instants de perplexité, il y a toujours quelqu'un qui pense au décalage horaire. Et après quelques minutes de réflexion, les étudiants trouvent les durées réelles: Paris-Londres 3 heures, Lille-Londres 2 heures.

- * Après avoir travaillé sur les tarifs une première constatation culturelle surgit: les tarifs français sont effroyablement compliqués par rapport aux tarifs japonais. Tarifs pour enfants, jeunes, personnes âgées, tarifs spéciaux selon le jour de départ, la durée du séjour, etc.: pas moins de 9 tarifs différents pour le même trajet en deuxième classe.

- le troisième cours est consacré à la leçon 9 de la méthode vidéo "Mosaïques" (Centre franco-japonais d'Osaka). Compréhension de la scène, questions-réponses, puis exploitation culturelle (voir plus loin).

- enfin le dernier cours est consacré à un jeu de rôles : réutiliser les connaissances et essayer de reproduire les comportements culturels non-verbaux remarqués au cours précédent.

La richesse culturelle de "Mosaïques".

Bien que la vidéo de "Mosaïques" ne soit pas un document authentique à 100%, elle est d'une grande richesse au niveau culturel, particulièrement lorsque les scènes sont jouées par de vrais employés, comme c'est le cas dans cette séquence.

Je fais visionner la séquence deux fois en donnant pour consigne de ne pas seulement faire attention à la langue, mais aussi aux expressions corporelles, au regard, etc. Cette consigne est très importante. Je demande ensuite de noter ce qui diffère par rapport à la même scène au Japon. Les étudiants peuvent répondre soit individuellement, soit par petits groupes (plus riche).

Voici ce qu'une classe a remarqué :

- Au Japon, on ne dit pas bonjour, ni au revoir.
- L'employée de la SNCF ne porte pas d'uniforme.
- L'employée regarde la cliente dans les yeux à chaque fois qu'elle pose une question; au Japon, elle regarderait son ordinateur.
- L'employée sourit, aussi.
- La cliente doit donner son code secret pour utiliser sa carte.

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

- La cliente est censée déjà savoir quel tarif elle va prendre ; l'employée vérifie seulement que la cliente ne s'est pas trompée (avec un regard un peu "sévère").
- La transmission d'informations se fait par dialogue, alors qu'au Japon en général le client écrit les informations nécessaires, l'employé ne faisant que confirmer ensuite.

Je demande ensuite aux étudiants comment ils comprennent ces comportements, en fonction de quelle logique.

Certains commentaires sont très sophistiqués : "Il y a une différence entre les manières française et japonaise de montrer son ego", "Je pense qu'au Japon ce n'est pas bien de montrer ses émotions aux autres", "Les employés et les clients sont au même niveau (statut)". D'autres sont plus simples, voire trop simples ou erronés : "J'ai l'impression qu'en France les gens sont amicaux avec tout le monde", par exemple. Tout cela prête à discussion. Lorsque quelque chose de manifestement erroné est avancé, il est préférable de demander une autre interprétation à la classe, plutôt que d'apporter directement "la bonne solution".

Parfois les étudiants expriment leurs émotions : "Ses yeux me font peur", ou encore : "D'habitude, regarder quelqu'un dans les yeux m'intimide". Il est bon de relever ce genre de réaction pour bien mettre en valeur le fait que la culture n'est pas quelque chose d'abstrait, mais qu'il s'agit bien d'habitudes en grande partie inconscientes et profondément ancrées en nous. L'exemple du regard est significatif : un Japonais peut ressentir au début une profonde fatigue s'il essaie de soutenir le regard d'un Français. A l'inverse, certains enseignants français au Japon s'épuisent parfois en classe à essayer d'obtenir de leurs étudiants un contact visuel qui leur est vital (aux enseignants). Cela peut fournir l'occasion de parler du type d'échange que l'on souhaite instaurer en classe.

Remarques générales.

- Les étudiants font des observations assez riches: ils ont déjà une bonne faculté d'observation et de formulation d'hypothèses qu'il faut reconnaître et mettre en valeur.
- Leurs observations forment... une mosaïque qui a une valeur particulière quand il s'agit de culture: elle leur permet de se rendre compte de la diversité de regards qui existe parmi eux. C'est justement l'une des caractéristiques les plus importantes de la culture: celle-ci est basée sur la perception des gens, et chacun a une perception différente.
- Le professeur peut bien sûr parler de sa propre expérience, avec des exemples vécus. Il peut aussi expliquer en termes simples des concepts élaborés par des psychologues interculturels ou des ethnologues, par exemple le concept de culture à contexte élevé ou faible (E.T. Hall), la "logique de l'honneur" de Philippe d'Iribarne, ou les dimensions culturelles de Geert Hofstede (voir bibliographie).
- Une question importante : la langue d'enseignement. Personnellement, j'utilise le japonais avec les étudiants débutants non-spécialistes (pour la partie discussion sur la culture). Avec des spécialistes ou des étudiants en cours intensif, on pourrait utiliser le français. Eventuellement, on peut limiter la difficulté en posant des questions fermées plutôt que des questions ouvertes, mais on y perd au niveau de la richesse de l'apport. Enfin, on peut aussi montrer des extraits de films en donnant aux étudiants une consigne particulière au deuxième visionnement ("faites attention à ...") sans commentaire supplémentaire.
- Presque tous les films français comportent au moins une scène intéressante du point de vue culturel. Les films de Rohmer ont l'avantage de montrer des scènes vraiment quotidiennes.

L'atelier a été plaisant du point de vue des réactions des participants. J'ai eu le plaisir d'apprendre depuis, d'une des participantes, qu'elle avait utilisé cette méthode (regarder une vidéo et demander les commentaires de chacun) pour débiter une classe d'université, et que cela avait intéressé et motivé ses étudiants. Face à la concurrence de l'allemand et du chinois, il me semble que le français a comme atout de pouvoir compter sur ce facteur de motivation que constitue la culture française, pas seulement la Culture avec un grand "c" mais aussi la culture de la vie quotidienne.

Bibliographie:

- E.T. Hall, "Au-delà de la culture", Points Seuil, 1979 (ISBN 2-02-009812-1)
(en japonais: aux éditions TBS, ISBN 4-484-92135-9).
- Philippe d'Iribarne, "La logique de l'honneur", Points Seuil, 1989 (ISBN 2-02-020784-2).
- Geert Hofstede, "Vivre dans un monde multiculturel", Les Editions d'Organisation, ISBN 2-7081-1406-9 (en japonais: "Tabunka Sekai", Japan Uni Agency Inc, ISBN 4-641-07578-6).

Civilisationに関する授業におけるビデオ教材の利用

水野いずみ
聖母女学院短期大学

このアトリエにおいては、フランスの civilisation に関する授業の中で、視聴覚教材を用いることの意義について検討した。また、いろいろな視聴覚資料（ビデオ、レーザーディスク）の紹介を行い、そうした資料を授業の中でどのように用いるべきか、参加者とともに考えてみた。参加者の方々には、市販されているビデオや、TVで放映された番組の録画などを実際に見ていたとき、その後で、それらを教材として用いる際の留意点について私見を述べた。

視聴覚資料をただ、漫然と見せても、大きな教育効果は得られない。教師は放映に先立って、穴埋め問題、設問等を含んだワーク・シートを配布するなどして、学習者に一定の課題を与えておくべきであろう。そうすると、学習者は、メモを取りながら視聴覚資料を見る。放映が終わった段階で、教師は内容についての補足説明を行い、学習者にワーク・シートを完成させるよう指示する。私は civilisation に関する授業の中でさまざまな視聴覚資料を用いてきたが、その結果、以上のような手順を踏むことによって、最も大きな教育効果が得られると考えるに至った。

本発表の中では、そうした私自身の経験に基づいて、NHKスペシャル「印象派の殿堂 オルセー美術館 第一部 プロローグ パリの挑戦」（1990年3月26日放映）、及び、毎日放送の報道特集「美術館反乱－日本がルーブルを持ってないわけ」（1995年12月3日放映）の録画を利用した授業の進め方について検討した。前者のNHKの日仏共同制作の番組は、特に、フランスの国家レヴェルの文化プロジェクトであるグラン・プロジェを紹介したものである。それに対して、毎日放送による番組においては、グラン・プロジェだけでなく、フランスの美術館・博物館制度に反映されている文化・芸術政策を、日本における状況と比較しようとする試みがなされている。このような視聴覚資料を見る際に、学習者は、ややもすればフランスの美術館の設備や、その所蔵品ばかりに気をとられてしまう。これらの視聴覚資料を用いた学習活動を、単なる美術鑑賞や美術作品に関する知識習得の機会に終わらせないためには、どのような工夫が必要なのだろうか。上記の二教材を授業で学習者に見せるにあたり、たとえば次のような課題を与えてみるのも一策であろう。1) フランスの国家的プロジェクトであるグラン・プロジェに関して、各自が両番組を見て把握したことを日本語でまとめさせる。その際には、とくにグラン・プロジェの政治的、経済的意義について考究するようにさせる。フランスにおける文化、芸術政策のあり方を分析することによって、学生は、文化遺産としての芸術の形成に、政治、経済、歴史などが深くかかわっていることを認識するはずである。2) フランスにおける文化、芸術に対する国家的な取り組みのあり方について、日本の現状と比較させる。すなわちフランスに関する情報を単に知識として

Thème spécial 2: "civilisation, culture françaises : ce qui touche et motive les étudiants"

に反映されている文化・芸術政策を、日本における状況と比較しようとする試みがなされている。このような視聴覚資料を見る際に、学習者は、ややもすればフランスの美術館の設備や、その所蔵品ばかりに気をとられてしまう。これらの視聴覚資料を用いた学習活動を、単なる美術鑑賞や美術作品に関する知識習得の機会に終わらせないためには、どのような工夫が必要なのだろうか。上記の二教材を授業で学習者に見せるにあたり、たとえば次のような課題を与えてみるのも一策であろう。1) フランスの国家的プロジェクトであるグラン・プロジェに関して、各自が両番組を見て把握したことを日本語でまとめさせる。その際には、とくにグラン・プロジェの政治的、経済的意義について考究するようにさせる。フランスにおける文化、芸術政策のあり方を分析することによって、学生は、文化遺産としての芸術の形成に、政治、経済、歴史などが深くかかわっていることを認識するはずである。2) フランスにおける文化、芸術に対する国家的な取り組みのあり方について、日本の現状と比較させる。すなわちフランスに関する情報を単に知識として吸収させるのではなく、自分の置かれている場との関連において有機的に捉えさせる。3) これらの二つの番組においては「フランスの文化、芸術政策」が異なった角度から紹介されている。NHKの番組には、日仏共同制作ということもあって、フランス側の視点に強く影響されており、グラン・プロジェを肯定的に評価している。それに対して、毎日放送の番組においては、日本の現状との比較という視点が導入されており、フランスの文化・芸術政策を必ずしも肯定的に捉えてはいない。このような制作上の視点の相違に関連して、学生に気づいたことを述べさせる。視聴覚資料から得られるさまざまな情報をそのまますべて受け入れるのではなく、それらを自分なりに評価し、判断することの重要性を学習者に認識させるように指導する。

学生から提出されるレポートの主題等を見るかぎり、かれらのフランスについての関心は、政治、経済、歴史といった分野よりも、むしろ、芸術、服飾、料理などに集中しているように思われる。このような傾向は、マスコミによってフランス文化の華やかな側面ばかりが概して強調されていることと無縁ではない。そうした学生の関心は、一方においては尊重されるべきであるが、上で述べたような学習活動を通して、教師は学生の問題意識を喚起しなければならないと私は考える。

UTILISATION DES DOCUMENTS VIDEO DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

MIZUNO Izumi
Université Seibo Jogakuin Tanki

J'ai proposé, dans cet atelier, de réfléchir ensemble sur les nouvelles possibilités pédagogiques offertes grâce aux documents audiovisuels utilisés dans l'enseignement de la civilisation française à l'Université. Durant cet atelier, ont été présentées, quelques activités pouvant accompagner ces documents audiovisuels, par exemple : des exercices écrits (répondre à des questions, des phrases à compléter, des rapports à faire sur le contenu des vidéos, etc...), des exercices de lecture d'autres documents sur le même thème.

Les documents audiovisuels peuvent être un bon support pour les cours de la civilisation et cela peut avoir également pour objectif, de donner la possibilité aux étudiants japonais de faire une approche de la civilisation française et d'éveiller aussi leur sens critique. Ils peuvent ainsi comparer les civilisation française et japonaise.

«Ma mère est professeur de Kumon» ou la tendance des débutants japonais à s'exprimer avec le minimum de mots dans leurs rédactions

Keisuke NAKAMURA
Université Otemon

«Ma mère est professeur de Kumon», c'est une phrase que j'ai trouvée dans la rédaction d'une de mes étudiantes. Par cette seule, sans aucune autre mention, elle voulait dire ce que faisait sa mère. Elle n'a ou n'aurait pas réussi à se faire comprendre, au moins des professeurs étrangers qui ne sont pas au courant du système scolaire au Japon.

Quelles sont les causes qui l'ont amenée à écrire cette phrase, qui, me semble-t-il, représente typiquement la tendance à économiser des mots, qu'on trouve le plus souvent chez les apprenants japonophones. Éclaircir ces questions avec nos participants, et à partir de là, les inviter à discuter sur les types de fautes et de problèmes qu'ils rencontrent eux-mêmes chez leurs étudiants, tels étaient les deux buts principaux de cet atelier.

I. Au niveau linguistique

- Construction "... wa ... desu" -

On sent, dans cette phrase, une sorte d'insuffisance, et cette insuffisance vient de la traduction trop directe de l'idée originale qui émerge à l'esprit de l'étudiante et qui, naturellement, est soutenue par des mots japonais: «Watashi no haha wa kumon no kyoshi desu.»

Et, c'est justement cette expression «wa ... desu» que les Japonais privilégient, et sur laquelle les étudiants japonais ne peuvent pas s'empêcher de s'appuyer quand ils écrivent. Quand ils traduisent mot à mot cette construction si utile et séduisante, car très "économique", ils utilisent sans aucune hésitation la construction suivante en français: sujet + verbe être + attribut. Ils confondent souvent la structure «wa ... desu» avec cette structure française, ou bien, ils croient que celle-ci est toujours l'équivalent de la structure japonaise.

II. Au niveau psycho-sociologique

- Égocentrisme des jeunes -

Pour exprimer l'idée originale de l'étudiante, un francophone aurait plutôt dit: «Ma mère enseigne dans une école de Kumon». Mais «Kumon», qu'est-ce que cela veut dire? Cette question concerne justement le deuxième problème.

On peut souvent remarquer, dans la phrase des débutants japonophones, un manque d'explications, c'est-à-dire, là aussi une insuffisance, qui vient, à mon avis, d'une sorte d'égocentrisme que nous pouvons souvent remarquer chez les jeunes gens. Ils pensent ainsi: «tout le monde doit connaître notre milieu (socio-culturel), et ce n'est pas la peine d'expliquer.» Mais souvent, ce qu'ils croient évident, est en fait un phénomène particulier, lié à la vie japonaise, ou encore à leur milieu universitaire. Cette sorte de négligence est sensible, surtout quand ils parlent de leur «club» et de leur «arbeit».

Si je tiens à ces deux problèmes, si je répète l'importance d'en rendre compte, c'est que la tendance à vouloir dire en peu de mots, ou plutôt cette tendance "synthétique", foncière à notre langue, est complètement opposée à la tendance analytique et explicative de la langue française. Le japonais, qui a tendance à concentrer l'idée en un minimum de mots possibles, se trouve à l'antipode du français qui a tendance à développer et à argumenter progressivement, et qui, en conséquence, a besoin de beaucoup plus de mots que le japonais.

Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas seulement apprendre un lexique et une grammaire comme deux connaissances isolées et indépendantes, mais c'est apprendre la manière de combiner des moyens lexicaux et des moyens grammaticaux en suivant le déroulement de la pensée propre à cette langue.

Je remercie infiniment les participants à notre atelier autant pour leurs interventions sympathique que pour leurs suggestions heureuses et encourageantes.

" Si tu t'imagines " : une expérience d'atelier d'écriture

Jean-Marc SARALE
Université de Kyoto, Attaché Linguistique

Cet atelier consacré à la production écrite des étudiants, avait les buts suivants :

- présenter une expérience concrète, à savoir l'animation d'un atelier d'écriture pour étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années,
- présenter le support utilisé dans ce cours, un manuel intitulé : " Si tu t'imagines, Atelier de lecture, écriture, littérature ",
- réfléchir, enfin, autour de quelques thèmes tels que la création d'exercices d'écriture à partir d'un texte littéraire donné, l'évaluation des productions écrites obtenues ainsi que des exercices eux-mêmes, ou encore la distinction de diverses étapes de la production écrite (planification, écriture, réécriture, mise au net).

Présentation de " Si tu t'imagines "

Cet ouvrage, qui s'adresse à des apprenants ayant 100 h d'apprentissage derrière eux, peut convenir à des spécialistes en 2^{ème} année de français, ainsi qu'à certains cours de 3^{ème} et 4^{ème} années. La formule en est la suivante : des textes littéraires brefs, de quelques lignes à une page, sont donnés à lire. Ils permettent une entrée en lecture rapide, parce qu'ils se réfèrent à des réalités connues : brèves descriptions de villes célèbres, descriptions d'objets courants (le téléphone vu par Proust), scénarios communs à maintes cultures, comme la scène de ménage (Molière).

Chaque texte s'accompagne d'activités de lecture ou d'écriture, qui permettent de pratiquer les actes de parole les plus courants, ainsi que quelques autres, qui sont trop souvent omis de l'apprentissage d'une langue étrangère : définir un sentiment, décrire une atmosphère, enchaîner une histoire... (cf. table de concordance des objectifs linguistiques et fonctionnels, en fin de manuel). Plus que d'une spécialisation littéraire, il s'agit d'introduire "l'esprit de finesse" dans l'approche communicative qui, trop souvent réduite ou caricaturée, finit par passer à tort pour un modèle simpliste, éloigné de la vie.

Les activités de lecture se distinguent de la traditionnelle explication de texte. Il peut s'agir de : deviner le titre d'un texte, rétablir les faits racontés dans leur ordre chronologique, qui n'est pas celui du texte, repérer les actes de parole dans une dispute, comprendre le sens de certains mots à partir du contexte, percevoir le rythme d'un texte en supprimant toutes ses répétitions, etc.

Les activités écrites sont également variées ; elles font appel à la réécriture (restituer la ponctuation d'un paragraphe, moderniser un texte du XVIII^{ème} siècle), à la transposition de modèle textuel (du dialogue à la lettre, du récit au dialogue dramatique ou à l'article de journal), ou, procédé plus classique, à l'imitation (imaginer la suite d'un texte, en produire des variations).

Utilisation de " Si tu t'imagines " :

Nous n'avons pas cherché à transformer les étudiants en écrivains, mais nous n'avons pas renoncé à stimuler leur créativité et leur subjectivité. Le temps de classe était consacré à lire les textes de référence (en suivant certains parcours de lecture), à présenter et à expliciter les consignes d'écriture, à réfléchir en commun aux idées possibles, aux matériaux lexicaux et

linguistiques nécessaires. Le travail d'écriture était commencé en classe, mais il se poursuivait en-dehors de celle-ci. De fait, la classe était davantage consacrée à la conversation, à la réflexion, à l'évaluation, qu'à l'écriture proprement dite.

Celle-ci est donc restée individuelle (pas de texte produit en groupe), anonyme (les étudiants choisissaient un pseudonyme et devaient enregistrer leurs textes sur l'ordinateur du département), mais c'était une écriture destinée au public (les participants à cet atelier) et pas seulement au professeur, soumise à la critique (en cherchant à valoriser les textes produits par les étudiants) et, parfois, à une réécriture collective.

Le résultat espéré de cette méthode de travail, c'était d'une part l'acquisition d'un certain "sens de la langue" (en évaluant l'acceptabilité des phrases et en les réécrivant au besoin) et d'autre part une "expérience intime" de certains procédés littéraires (par exemple, il ne s'agit pas seulement de reconnaître ou commenter une comparaison, une métaphore, mais de la créer dans son contexte et d'explorer, au fil des corrections, les limites de l'excès, du ridicule, de la banalité).

"Objectif atteint ? Ce serait trop beau !" penseront les incrédules. A juste titre, car il n'y a pas lieu de donner à croire qu'il en fut exactement ainsi. Nous oserons pourtant affirmer que la plupart des étudiants ont fini par faire preuve, en dépit d'erreurs variées, d'une relative aisance d'expression, d'une certaine subtilité, d'une finesse, qui ont crû au fil des séances. C'est en tout cas ce qu'ont pu constater les collègues professeurs présents à cet atelier, à la lecture de quelques textes écrits par des étudiants.

Déroulement de l'atelier :

Les participants se sont répartis en trois ou quatre groupes, à qui il était demandé de :

1. concevoir un ou deux exercices de production écrite, à partir d'un extrait littéraire cité dans "Si tu t'imagines", en formulant des consignes aussi précises que possible ;
2. puis de comparer les exercices ainsi imaginés avec ceux qui étaient proposés dans le manuel ;
3. et enfin de lire des textes écrits par des étudiants et de les évaluer en fonction de critères à définir (ce dernier travail, faute de temps, s'est limité à une lecture assortie d'impressions).

	Extraits littéraires	Activités d'écriture
A	une lettre d'amour, tirée d'un roman policier (Japrisot)	réduire la lettre, en opérant des suppressions de termes conservant au texte sa grammaticalité, et la transformer en poème, en insérant des retours à la ligne
B	trois textes d'époques différentes sur la rencontre amoureuse (V. Denon, Corbière, Eluard)	réutiliser l'anaphore syntaxique ("que voulez-vous ?") sur laquelle était construit l'un des textes
C	quelques brefs textes poétiques sur des villes célèbres (Gautier, Cendrars, etc.)	écrire un court texte associant le nom d'une ville célèbre à un événement qui fait sa notoriété
D	l'évocation, à travers la vaine recherche du qualificatif adéquat, d'un sentiment de joie indéfinissable (Sarraute)	évoquer un sentiment indéfinissable, en approchant ses nuances par le choix ou le rejet de divers synonymes susceptibles de le désigner

En permettant aux participants de contester le choix de tel ou tel extrait littéraire, avant de leur demander de concevoir des activités d'écriture appropriées à cet extrait ; en amenant les participants à critiquer certains des exercices proposés par les auteurs, puis en leur faisant évaluer (favorablement, la plupart du temps) des textes produits par des étudiants, cette démarche a pu désorienter certains groupes. Elle visait seulement à rappeler aux participants tout ce qui sépare la conception d'un manuel de son utilisation, tout ce qui sépare les consignes données du produit obtenu.

Dans l'ensemble, le déroulement de cet atelier a été plus lent que prévu, si bien que le temps a manqué, tant à l'animateur pour expliquer comment il avait organisé sa classe (défaut en partie rattrapé dans ce compte-rendu), qu'aux participants pour discuter leurs conceptions de la production écrite.

Pour finir :

Diverses "écoles" sont malgré tout apparues, en ce domaine. L'une, plus traditionnelle, oscillait entre commentaire de texte et imitation ("racontez à votre tour une expérience semblable..."), une autre préférait construire des exercices d'écriture plus ludiques, en fonction de contraintes formelles plus ou moins indépendantes de toute lecture initiale.

Il y avait matière à débattre sur la façon de motiver la production écrite, d'y impliquer la créativité (verbale ? imaginative ?) et la subjectivité des étudiants (ces notions seraient d'ailleurs à définir à leur tour). Faute de temps, ce débat n'a pas pu être mené aussi loin que souhaité, ce qui a dû laisser certains participants sur leur faim.

Rappelons seulement la diversité des approches relatives à la production écrite en français langue étrangère :

- rédactions intégrées aux leçons (c'est-à-dire présentant des liens avec la progression grammaticale ou avec l'apprentissage des actes de parole),
- écrit "communicatif" : lettre ou récit produit en réponse à un document déclencheur, parfois document authentique, comme dans les unités A1 et A2 du DELF
- atelier de lecture et d'écriture, qui penche vers la découverte de la littérature, des nuances sémantiques et de la grammaire textuelle,
- atelier d'allure ludique, où l'apprenant joue avec le matériau verbal, en respectant des contraintes formelles : pratiques d'écriture qu'on qualifiera "oulipiennes",
- projet intégrant l'écriture à l'un de ses stades (simulation globale comme *L'immeuble*, projet d'interviews - cf. Miura 1995 - ou production vidéo - cf. Jacquet & Sarale, 1996).

Il semble bon de redire, pour conclure, combien les étudiants japonais - par ailleurs peu sûrs d'eux-mêmes à l'oral - se montrent créatifs à l'écrit, plus créatifs probablement que des étudiants occidentaux pour qui l'écriture n'est pas toujours un vecteur privilégié de la subjectivité : cela contredit un préjugé auquel les professeurs japonais ne sont pas les derniers à céder.

Aperçu du système éducatif français, Rôle d'un Centre Culturel et de Coopération Linguistique.

**Geneviève SCHAEFFER
Attaché Pédagogique, CCCL Kansai**

Après un rappel historique, mettant en évidence que l'organisation actuelle de l'enseignement repose sur un certain nombre de principes qui remontent loin dans le temps, nous avons développé

les idées principales promues par les réformes depuis 1792, et tenté de démontrer combien l'enseignement français reste attaché à quelques principes fondateurs : la gratuité de l'enseignement dans les établissements publics, la laïcité (l'enseignement public devant être neutre en matière de religion, de philosophie et de politique), la liberté (la république admet la coexistence légale d'un service public et d'établissements privés), l'obligation scolaire étendue à tous les enfants de 6 à 16 ans, le monopole de l'état dans l'organisation des examens publics, et la délivrance des diplômes et grades universitaires, la participation de plus en plus grande des collectivités locales au fonctionnement d'un service public, assuré en quasi totalité, mais non uniquement par le Ministère de l'éducation Nationale, d'autres ministères gérant aussi des établissements d'enseignement.

Nous avons ensuite évoqué les principaux itinéraires de formation brièvement, en partant de l'enseignement préélémentaire, les écoles élémentaires, les collèges, les lycées, et terminé par un descriptif des différentes options universitaires, et pour ce faire nous avons utilisé les chartes de l'Onisep.

Dans une deuxième partie, nous avons tenté de définir le rôle d'un CCCL en montrant que son rôle essentiel est de promouvoir la diffusion de la langue française dans les systèmes éducatifs d'un pays hôte. Il a en fait trois champs d'action : une coopération linguistique, éducative et universitaire.

La coopération linguistique concernant le soutien à l'enseignement dans les universités. Il s'agit d'identifier des besoins et de les traduire en projets avec les partenaires du pays hôte, et d'adapter l'offre de programmes à la demandes des différents publics.

Il s'agit d'encourager les universités à développer des partenariats véritables, de se montrer créatif, et de faciliter l'émergence de ces partenariats.

Il s'agit encore de renouer ou d'entretenir les liens établis, en organisant le suivi des boursiers du gouvernement français après leur retour dans leur pays, et surtout d'être à l'écoute de leurs suggestions.

Il s'agit enfin d'améliorer l'offre de coopération, d'utiliser les progrès technologiques, de développer des centres de ressources, d'enrichir les bibliothèques de nos Instituts de banques de données informatisées. C'est ici qu'un centre de documentation universitaire à jour prend tout son sens. Un CCCL a un rôle d'écoute et de conseil.

Il doit aider à la liaison avec les institutions françaises, avec le Ministère, le cas échéant. Il doit être à même de répondre, d'informer, et d'assister en matière d'examens et de bourses. Nombreux sont les étudiants soucieux de connaître l'offre universitaire française.

Il résulte de tout ceci une évolution profonde de notre réseau et de notre travail. Former une partie des élites du monde dans des filières francophones jusqu'au niveau post-universitaire devient un enjeu important. Nous devons aujourd'hui être capables de monter des ensembles de plus en plus complexes, réunissant suivant les cas et les nécessités, des entreprises, des organisations non-gouvernementales, des financements nationaux et multilatéraux...

Un CCCL se met en place cette année à Kyoto, un autre s'ouvrira à Tokyo l'année prochaine. Ces CCCL seront désormais les relais officiels de la France au Japon en matière de politique linguistique. Il vous faut maintenant oser et apprendre à les utiliser.

L'informatique est-il utile dans l'enseignement du français?

YAMAZAKI Yoshiro
Lycée Caritas

Il est maintenant certain que l'ordinateur offre beaucoup de possibilités non seulement dans

Ateliers sur des thèmes variés

le domaine social, mais aussi dans le domaine de l'enseignement. Au Japon, le nombre d'écoles qui sont équipées des derniers ordinateurs destinés à l'enseignement augmente, mais en réalité, dans beaucoup d'écoles, ces ordinateurs sont mal utilisés ou, malheureusement, souvent guère utilisés. Quelle en est la raison?

On dit souvent qu'il n'y a pas de professeurs qui puissent manipuler ces ordinateurs dans le domaine de l'enseignement, mais je crois qu'il y a d'autres raisons.

Premièrement.

Il y a beaucoup de malentendus. La plupart des enseignants qui introduisent l'ordinateur dans l'enseignement croient que l'ordinateur les remplace. Ils croient que les élèves apprennent automatiquement en utilisant l'ordinateur. C'est faux. On doit faire pratiquer ce qui pourra se réaliser seulement avec l'ordinateur. On dit souvent que les enseignants qui utilisent bien l'ordinateur dans l'enseignement enseigneraient très bien même s'ils ne l'utilisaient pas. L'ordinateur ne doit pas jouer le premier rôle. Ce sont les enseignants qui dominent l'ordinateur, mais il arrive souvent que les enseignants soient dominés par l'ordinateur.

Deuxièmement.

Ce qui est indispensable, c'est que les enseignants trouvent aussi les ordinateurs utiles pour eux-mêmes. Cela ne veut pas dire qu'ils sont des experts de l'ordinateur, mais au moins qu'ils l'utilisent quotidiennement et le trouvent nécessaire pour eux. Il arrive souvent qu'on utilise l'ordinateur simplement parce qu'il existe. l'école, mais ceux qui ne comprennent pas l'efficacité de l'ordinateur ne peuvent pas bien l'utiliser dans l'enseignement.

Troisièmement

Il arrive aussi que les enseignants aient peur de l'ordinateur. Ils pensent qu'ils doivent le maîtriser parfaitement, alors que dans les cours, ce sont les élèves qui manipulent les ordinateurs, et non pas les enseignants. Les enseignants n'ont pas besoin de tout savoir.

Quatrièmement

La salle destinée à l'ordinateur est souvent mal conçue. En général, cette salle est constituée avant qu'on réfléchisse à l'utilisation concrète de l'ordinateur. L'ordinateur entre dans l'école, soit grâce à une subvention, soit pour la publicité de l'école, soit pour ne pas être en retard sur la mode, etc. Si les enseignants qui veulent utiliser l'ordinateur ne participent pas à l'élaboration du plan de la salle, cela ne marche pas.

Initiation pratique au montage vidéo

Maurice Jacquet
Université des Etudes Etrangères de Kyoto

Beaucoup d'universités se sont équipées, pendant les 20 dernières années, du matériel vidéo le plus moderne, à la demande des enseignants qui désiraient pouvoir utiliser les nombreuses possibilités pédagogiques de ce support. Magnétoscopes, vidéo-projecteurs, téléviseurs etc. ont fait leur apparition dans les salles de classe et les bibliothèques se sont enrichies d'un secteur vidéo dans lequel voisinent méthodes d'enseignement, documentaires, films ou extraits de programmes de télévision.

Mais, par manque de connaissances techniques de ce support, le professeur utilisateur est souvent amené à faire des erreurs de manipulation qui entraînent des perturbations dans le bon déroulement de la classe (ou de l'atelier des rencontres pédagogiques). Quel professeur n'a pas connu un jour ou l'autre :

- l'angoisse de l'image ou/et du son s'obstinant à ne pas vouloir « sortir » du téléviseur ;
- la honte de l'appel au technicien de l'établissement (pour la *xième* fois cette semaine) ;
- l'énervement devant un rembobinage de bande qui ne s'arrête jamais au bon endroit, etc.

Le but de cet atelier était donc d'acquérir les bases techniques du support vidéo et de réfléchir aux possibilités qu'ouvre, pour le professeur, cette connaissance technique.

Les trois heures de formation ont permis ainsi aux participants :

- de découvrir ce qu'est une bande vidéo ;
- de savoir comment raccorder plusieurs matériels (magnétoscopes, téléviseur) ;
- de pratiquer l'assemblage de documents (montage propre d'extraits pour utilisation dans la classe) ;
- de pratiquer l'édition d'images et de sons (pour la réalisation de documents complètement adaptés à des objectifs pédagogiques particuliers).

DU F.L.E. INFORMATISÉ : POURQUOI ET POUR QUOI

par Patrick Rebollar (IFJT)
<http://www.twic.com/~berlol/home.htm>

Le F.L.E. informatisé, c'est l'utilisation de l'ordinateur dans ou pour la classe. Mais est-ce pour être moderne ou pour apporter un gain de qualité et de productivité pédagogiques ?

En pratique, on peut discerner trois types d'introduction de l'outil informatique en français langue étrangère : le **laboratoire informatisé** (on y utilise intensivement l'ordinateur), la **classe partiellement informatisée** (le cours fait ponctuellement appel à l'ordinateur, parmi les sources d'activités pédagogiques), l'**annexe informatisée** (pendant la classe, l'enseignant fait référence à des outils ou à des documents disponibles à la médiathèque de l'établissement).

En fait la qualité de l'enseignement dépendra de 3 conditions, qui sont un peu celles du théâtre : la **valeur du programme** (sur un marché des méthodes et des outils logiciels), la **mise en scène** (de l'outil dans la classe, de l'enseignant avec l'outil, de l'apprenant avec l'outil et l'enseignant), la **coulisse** (assistance technique, préparation administrative, budget suffisant).

Comme il n'existe pas de panacée informatique, les usages de l'ordinateur devront être modulés et discutés en fonction de catégories d'apprenants (par exemple, 4 types d'apprenants : débutants, apprenants de niveau moyen, apprenants de niveau avancé, apprenants de spécialité ; qu'il convient de croiser avec au moins 4 tranches d'âge : enfant, adolescent ou étudiant des premier et second cycles, adulte professionnalisé, adulte oisif ou troisième âge – les catégories résultantes existent toutes, sauf l'enfant de niveau avancé).

Or, pour discuter, expérimenter, partager et adapter les outils, il est absolument nécessaire que les enseignants connaissent eux-mêmes les machines et les programmes. D'où la nécessité de leur formation et de leur motivation, qui entraînera un besoin à mettre en place, à négocier avec la direction de l'établissement et l'assistance technique, si elle existe.

Le *pourquoi* de cette introduction de l'ordinateur est une question délicate puisqu'il s'agit de modifier un cadre d'enseignement qui a produit ceux-là mêmes qui souhaitent le remettre en cause. Or la réponse est conditionnée par des positions idéologiques, avant même de considérer

objectivement des hypothèses, des prévisions, et des résultats. Chez les enseignants de langue et lettres, les raisons invoquées par les “ anti ” et les “ pro ” se font vis-à-vis : valeur des méthodes déjà existantes VS nécessité de rénover les méthodes ; manque de temps ou d'argent VS possibilités de financement ; difficulté technique VS aisance technique des outils actuels ; refus de se remettre en question VS besoin de se remettre en question ; aspect néfaste de l'effet de mode VS engouement des jeunes pour la mode ; perversité des nouvelles technologies VS avantages des nouveaux outils... On comprend que des deux côtés il y a de la bonne et de la mauvaise foi.

S'il est certain qu'il existe des problèmes techniques et des difficultés d'apprentissage, il faut cependant savoir, d'une part que la maintenance technique **ne doit pas** être du ressort de l'enseignant, et d'autre part que les apprentissages d'aujourd'hui sont réellement facilités par des logiciels de mieux en mieux adaptés aux besoins. Il faut que disparaissent les images du fer à souder, de la blouse blanche et des kilomètres de rubans cryptés. Résister à l'aide de ces images serait comme de refuser la voiture sous prétexte qu'on ne sait pas la réparer !

Aujourd'hui, la plupart des métiers recourent à l'ordinateur, qu'il s'agisse de métiers d'archivage (banque, administration), de services commerciaux (commande, gestion de stocks, publicité), ou des secteurs industriels et scientifiques (modélisation, robotisation). Cela signifie que la quasi-totalité des étudiants doit peu ou prou pratiquer l'informatique. Est-il possible de croire que ce sont les étudiants qui ont peur de l'ordinateur ? Non, bien sûr. Ce sont donc leurs professeurs, qui ne voient que l'écume de la mer quand ils croient stigmatiser l'effet de mode.

Actuellement, les professeurs ne sont pas ou peu formés. Au Japon et selon les établissements, les titulaires sont équipés par l'université, quelques salles sont destinées aux étudiants, aucun matériel n'est prévu pour les chargés de cours non-titulaires et peu d'accès aux centres de ressources leurs sont autorisés. Par ailleurs, aucun aménagement horaire n'est prévu pour effectuer une formation d'enseignants. Ceux qui le souhaitent se forment seuls (ou viennent à l'IFJT depuis qu'une formation semble s'inscrire dans la durée).

On peut raisonnablement se demander pourquoi un établissement qui acquiert du matériel informatique ne prévoit pas la formation de ses enseignants. Hélas, la réponse est d'une grande simplicité : c'est parce qu'au sein du corps enseignant personne ne l'a demandée, et parce que ce matériel est considéré par l'administration comme matériel de documentation (et non de recherche & développement, au moins en ce qui concerne les lettres et les langues).

Suffirait-il alors de modifier le discours au sein des conseils de professeurs, et qu'ils adressent des requêtes précises aux directions et aux administrations ? L'avenir nous le dira.

Reste encore le problème des budgets réservés aux programmes et aux logiciels. Les machines fournies sur un budget d'équipement sont pourvus de logiciels de bureautique et de communication. S'il y a un besoin de logiciels pédagogiques, leur achat est à imputer à un autre compte ou une autre administration, de même que des documents de références linguistiques (dictionnaires et encyclopédies sur cédérom) dépendront plutôt d'une bibliothèque ou d'une médiathèque. Là encore, ce n'est pas l'ordinateur qu'il faut accuser !

Quelles sont donc les conditions optimales ?

1. Formation. La première nécessité est la formation des enseignants. C'est le point de départ de toute la chaîne. Qu'ils s'autoforment ou suivent des stages, c'est à partir d'une maîtrise minimale qu'ils peuvent envisager une pédagogie informatisée. Ils doivent ensuite s'informer selon leur spécialité ou leurs goûts : quels outils existent, comment fonctionnent-ils, combien coûtent-ils ? Et il y en a déjà pour tous les goûts et toutes les bourses. À commencer par les dizaines de programmes de FLE gratuits qui sont diffusés par le réseau internet.

2. Planification. Il faut ensuite concevoir des cours en fonction des objectifs à atteindre et des moyens disponibles, ou accessibles. C'est-à-dire présenter des projets pour demander des équipements matériels ou logiciels, et non le contraire. Par ailleurs, un cours informatisé ou un ensemble de cours ne peut avoir lieu qu'avec une assistance technique sensibilisée aux besoins des enseignants.

3. Modélisation. Lorsque ce processus est commencé, un cours ou quelques cours doivent devenir un cycle régulier. Il faut donc continuer à tester des outils logiciels. Puis on voit naître

le besoin de créer en fonction de besoins spécifiques : des enseignants se mettent alors à concevoir des outils logiciels qu'il peuvent ensuite développer en équipe.

On ne peut traiter ici de programmes ou de logiciels en détail. Ce sera le sujet du stage de formation de deuxième génération qui commence en avril à l'Institut. Nous allons tester des produits, des sites web, créer une classe avec de vrais étudiants pour voir leur façon de travailler, leurs réactions aux propositions de l'enseignant et de la machine, réfléchir sur la proxémique, les relations dans l'espace.

Par ailleurs, nous mettons en permanence à la disposition de tous sur le web des liens vers des programmes de F.L.E., des documents de réflexions et des informations administratives.

Pour conclure, je dirais que la classe informatisée, selon les trois modes cités ci-dessus (informatisation complète, partielle ou externe) n'est pas un laboratoire au sens où les étudiants seraient des cobayes, ni une usine où l'apprenant se mettrait à la chaîne, ni une médiathèque où il regarde ce qu'il veut. C'est une classe. Et à ce titre, son organisation appartient à l'enseignant et à personne d'autre.

Table-ronde 1: Les problèmes structurels de l'enseignement du français

**Modérateurs :EBARA Izumi, Université Kwansei Gakuin
KAWAI Georgette, Université Konan-Joshi
KASUYA Yuichi, Université de Kanazawa**

Après avoir dressé une liste de quelques problèmes structurels de l'enseignement du français, nous nous sommes séparés en petits groupes pour réfléchir sur:

-- ce qu'on peut faire face aux réformes de l'enseignement des langues étrangères en université, et dans cette situation de "concurrence" entre les langues étrangères, la nécessité d'agir sur les buts de l'enseignement du français, seconde langue étrangère.

De la mise en commun des réflexions des groupes, il ressort que:

-- La tendance à offrir un plus grand nombre de langues aux choix des étudiants se généralise dans le monde et ce choix est tributaire d'influences liées à des débouchés d'ordre professionnel. Face à cette situation il faut rendre le français plus "visible". Pour cela il est préférable de parler du français comme langues de la francophonie, avec son axe de diffusion dans des champs d'activités variées. La vision de cette francophonie apparaît sur les réseaux informatiques (10% de présence francophone sur Internet). Il convient d'insister sur l'utilité de cette langue qui offre aux étudiants des débouchés, des perspectives professionnelles et d'avenir.

-- Les buts que peuvent se proposer des étudiants qui choisissent l'étude du français sont multiples. Ils peuvent être d'ordre professionnel, d'utilité touristique, de l'ordre d'un certain "vernis" social ou de l'ordre des connaissances culturelles ou interculturelles (réfléchir sur sa propre culture à travers une culture étrangère). Ces buts sont très variés et l'enseignement devrait tenir compte de cette diversité dans l'établissement d'un programme de cours.

-- La formation de l'enseignement est aussi importante pour qu'il puisse transmettre une "image" valorisante et valorisée de la langue: compétence linguistique, aisance dans le maniement de techniques (informatique etc.), ouverture sur le monde francophone et les milieux d'affaires (informations sur les débouchés).

Table-ronde 2: La gestion de la classe

**Modérateurs :Louis Benoit, Université d'Osaka
IKAWA Tôru, Université d'Ashiya**

Cette table-ronde devait donc permettre à tous les participants de s'exprimer librement, les modérateurs n'étant là que pour veiller à ce que la discussion progresse et couvre le plus d'aspects possibles du sujet.

La gestion de la classe est un domaine qui n'attire pas toute l'attention qu'il mérite. On s'intéresse beaucoup plus au contenu du cours, à la progression grammaticale ou lexicale, à l'enseignement des actes de parole, à l'apprentissage des différentes compétences langagières à l'oral et à l'écrit. C'est pourquoi, faute de pouvoir résumer tout ce qui s'est dit au cours de l'atelier, je voudrais montrer l'intérêt qu'on aurait à réfléchir davantage à ce qu'on fait dans ce domaine.

La gestion de la classe est interdisciplinaire en ce sens qu'elle traite de problèmes qui ne sont pas spécifiques à la discipline enseignée : qu'on enseigne le français ou les maths, il faut contrôler l'assiduité, donner des notes à l'administration, gérer au mieux l'espace de la salle de classe et la durée du cours, organiser et contrôler le travail des étudiants, etc. Or ce qui n'est pas spécifique à sa discipline, on a tendance à le considérer comme secondaire. Un enseignant, dans le système universitaire, tire son identité et sa fierté de la matière qu'il enseigne, pas des mille et un problèmes qu'il partage avec tout le monde et qui ont une origine externe à ce qu'il enseigne, provenant par exemple des conditions de travail et des contraintes imposées par l'administration.

Prenons le cas de la note finale. Beaucoup d'entre nous aimeraient travailler sans avoir à en donner une, pour mille raisons très généreuses, mais en particulier parce qu'elle complique les choses et tourne au casse-tête. En effet, comment la calculer ? Faut-il tenir compte de la seule note attribuée à l'occasion d'un examen final, ou aussi de l'assiduité, du comportement et de la participation en classe, des notes aux tests en cours de semestre, de la tenue du cahier, etc. ? Et comment pondérer chacun de ces éléments, quel pourcentage leur accorder par rapport à la note finale ? Les avis diffèrent largement et on semble condamner le professeur à l'arbitraire d'un choix qui resterait désespérément personnel.

Mais en fait ce n'est pas parce qu'un choix est personnel qu'il est forcément arbitraire. Une manière de tourner le problème, c'est de bien expliquer aux étudiants, dès le début du semestre, en fonction de quoi sera calculée la note finale, afin que chacun d'eux ait les moyens de mettre en œuvre une stratégie de réussite et d'en mesurer les progrès leçon après leçon. (Il est entendu que chacun a le droit de ne pas avoir les mêmes objectifs en matière de réussite : pour certains étudiants, c'est simplement de ne pas échouer ; pour d'autres, c'est d'obtenir la note maximale). Ainsi, quand les règles du jeu sont clairement données d'entrée, tout le monde peut se prendre en charge et assumer sa responsabilité. Si l'assiduité entre pour un certain pourcentage dans le calcul de la note finale, un étudiant qui saute un cours sait ce que cela lui coûtera (ce qui n'autorise pas pour autant un professeur à faire impunément des cours ennuyeux).

Si je parle de la note finale, qui est imposée par l'administration mais dont on peut librement moduler la composition en fonction de ce qu'on juge important, c'est pour montrer comment il est possible de transformer une contrainte extérieure à la discipline enseignée, en source efficiente de motivation interne. Un étudiant peut très bien ne pas savoir pourquoi il fait du français, mais il sait ce qu'il a à faire. Et pour peu que l'on ait foi en la nature humaine, on est en droit d'espérer que l'appétit viendra en mangeant.

Une classe bien gérée, indépendamment de la méthodologie adoptée, est plus efficace. Elle économise l'énergie et le temps des étudiants comme du professeur, pour en tirer le meilleur parti. Une bonne gestion consiste d'abord à évaluer (et à réévaluer si besoin est) ce dont une classe est capable, pour lui tailler sur mesure des objectifs. Elle consiste ensuite à analyser les

contraintes et les possibilités pour rechercher le meilleur rapport coût/rendement en termes d'énergie et de temps. Elle cherche systématiquement à faire simple et rejette les solutions prétendument sophistiquées mais qui ne sont qu'inutilement compliquées et contre-productives. Elle se refuse aux faux-semblants. Elle met en place des contrôles bien compris des étudiants, simples à opérer et systématiques. Elle cherche à responsabiliser les étudiants en organisant leur propre prise en charge dans leur apprentissage, et en les aidant à déterminer le niveau de leurs propres objectifs et à évaluer leur travail et leurs progrès. Ne serait-ce donc que pour être plus efficace, la gestion de classe doit faire l'objet d'une intense réflexion. Mieux, une classe bien gérée est une classe motivante ; elle nourrit la confiance des étudiants en leur professeur parce qu'ils sont capables de mesurer la qualité de cette gestion à chaque instant. L'inverse, j'en suis malheureusement persuadé, est également vrai.

Table-ronde 3: « Civilisation et culture française : ce qui touche et motive les étudiants. »

**Modérateurs : YAMAMOTO Akémi, Université de Kobé
Patrick REBOLLAR, Institut Franco-Japonais de Tokyo**

participants : CAMMAROTA Mario, GUERRIN Gilles, HARADA Misao, HORI Shigeki, MOTOGUI Junko, NISHIYAMA Noriyuki, WATANABE Anne, VANNIEUWENHUYSE Bruno

Patrick REBOLLAR, modérateur de cet atelier, a proposé 2 grands thèmes théoriques et pratique pour discuter, basés sur une enquête préparée par YAMAMOTO Akémi, l'autre modératrice, à laquelle presque tous les participants avaient et gentiment répondu au préalable.

1^{er} thème (théorique) : Qu'est-ce que l'identité culturelle française, par rapport à la francophonie ?

2^{ème} thème (pratique) : Dans vos expériences d'enseignement, qu'est-ce que vous avez fait qui touche à la civilisation et l'identité culturelle ? Et qu'est-ce qui a marché ou n'a pas marché ?

Voici le résumé de quelques interventions :

Thème 1 :

- On doute de l'identité culturelle française mise au singulier, parce qu'on pense que l'originalité française réside dans la pluralité : définir l'identité française nous emmènerait au séparatisme ou au racisme. / L'identité japonaise est caractérisée par l'homogénéité, mais l'identité française est considérée comme hétérogène.
- Même s'il y a une diversité culturelle à l'intérieur, on peut pourtant définir l'identité française de l'extérieur : on a cité quelques caractéristiques institutionnelles, géographiques, linguistiques et historiques. / Quels sont les éléments communs aux diverses composantes culturelles présentes en France, qui sont visibles et intéressants pour des apprenants étrangers ? En France, pays catholique, on a une relation avec Dieu, mais au Japon on a plutôt une relation avec les autres : pays de la faute vs pays de la honte. / Dans la culture française, on observe une insistance sur l'amour, considéré comme ce qu'il y a de plus important au monde.

Thème 2 :

Tables-Rondes

- On étudie les relations entre la France et l'Afrique du Nord, ou l'Afrique noire, ce qui suscite des questions sur les relations entre le Japon et la Corée ou la Chine : le problème de la colonisation est ainsi abordé. / La chanson française : la nouvelle image de la chanson française a sur les étudiants un impact surprenant. / L'image des Japonais telle qu'elle se reflète dans les médias français (stéréotypes divers, drôles pour des français mais dénués d'humour pour des japonais), peut être utilisée pour une prise de conscience de la dimension interculturelle de l'apprentissage : le but n'est pas de faire des étudiants japonais des sortes de " citoyens français ", mais de leur permettre de prévoir comment les français sont susceptibles de réagir dans certaines circonstances.

Table-ronde 4: Le travail de l'étudiant : auto-apprentissage ou apprentissage dirigé ?

**Modérateurs : NISHIMURA Ako, Université Keio SFC
SARALE Jean-Marc, Université de Kyoto**

Nous nous proposons de réfléchir ensemble aux questions suivantes :

- * Comment l'étudiant, le professeur conçoivent ce travail (sa finalité, sa place dans l'apprentissage)
 - * Le temps de ce travail (dans la classe, hors de la classe) et la gestion de ce temps de travail (mise en route, achèvement)
 - * Les formes qu'il prend (seul ou en groupe), le produit ou résultat obtenu, le ou les destinataires de ce travail
 - * Le degré d'autonomie qu'il induit chez l'apprenant, les besoins méthodologiques qu'il implique, voire qu'il fait naître, l'acquisition de nouvelles attitudes d'apprentissage qu'il peut éventuellement provoquer
- Programme copieux, qui n'a pas été entièrement rempli, mais qui a orienté nos discussions de bout en bout.

1. Auto-apprentissage, autonomie de l'apprenant

On a jugé bon de commencer la discussion par la comparaison de quelques termes français et japonais qui touchent aux questions de l'apprentissage et du travail de l'étudiant. Cela fut l'occasion de découvrir ou de redécouvrir :

- que le terme de " benkyou " en japonais évoque plus facilement des situations de lecture, de mémorisation, d'écriture ou de traduction, que des activités de conversation ou de compréhension orale ;
- que l'auto-apprentissage était considéré tantôt comme un apprentissage en dehors de l'institution scolaire (situation de l'autodidacte), tantôt comme la mise en place de stratégies autonomes dans le processus d'apprentissage (pour certains participants, l'opposition entre apprentissage dirigé et auto-apprentissage n'avait guère de sens) ;
- qu'en japonais il ne semblait pas y avoir de traduction fixée pour " auto-apprentissage ", et que au terme " dokugaku " (qui n'a pas été considéré comme une traduction valide) désignait l'action d'apprendre par ses propres moyens, pas nécessairement en autodidacte (on peut avoir un tuteur, un ami qui aide ou dirige), ni nécessairement en dehors de toute institution scolaire (on peut être inscrit dans une université, etc.).

Il en est ressorti que l'idée recoupant le mieux ces différentes nuances était celle de " l'autonomie de l'apprenant ", de la maîtrise ou du contrôle par l'apprenant de son propre

apprentissage.

2. Le travail de l'étudiant

On a d'abord envisagé quel temps l'étudiant consacre réellement à son travail d'apprentissage : en dépit des différences de situations et de niveaux, il est apparu que ce travail se déroule surtout en classe, l'une des pratiques de " dokugaku " les plus populaires, étant l'écoute du programme de langue française diffusé par la radio NHK. Le travail de l'étudiant en classe demande un certain temps de mise en route, dû à la compréhension des consignes données par le professeur, et au fait que cet apprentissage à la française ne correspond pas à celui qui a été fait, pour l'anglais, au collège ou au lycée.

On s'est ensuite interrogé sur le caractère individuel et la créativité du travail de l'étudiant. On a notamment évoqué la productivité du travail en groupe : si certains enseignants en soulignent les bienfaits en matière de conversation et de jeux de rôle, d'autres se sont avoués préoccupés par les effets des liens informels qui régissent les rapports entre étudiants : sempai qui font travailler leurs kohai, si ceux-ci ont eu la " chance " de séjourner en France ou dans un autre pays étranger, clubs universitaires qui gèrent la remise des devoirs de façon collective.

La réflexion s'est alors portée vers l'utilité du travail que les professeurs donnent aux étudiants, vers la signification que ceux-ci lui accordent, vers la motivation que doit souvent trouver le professeur pour légitimer ce travail.

- Certains intervenants ont rappelé que la classe de français se déroule dans un cadre institutionnel rigide (UV obligatoires à divers degrés, notation basée sur un examen final ou, à la rigueur, sur un contrôle continu) qui explique pourquoi les meilleures intentions du monde (i-e. une pédagogie communicative, différenciée en fonction des apprenants) ne produisent pas les résultats attendus.
- D'autres ont insisté sur le fait que les conversations basées sur des " situations de la vie quotidienne " pouvaient paradoxalement être jugées, par les étudiants, comme déconnectées de la réalité (c'est-à-dire, en fait, inadéquates aux objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés, consciemment ou non), tandis que les activités requérant l'expression de la subjectivité ou se basant sur l'univers de référence des étudiants, entraînaient une meilleure adhésion.
- D'autres enfin ont rappelé la valeur éducative et pédagogique des simulations globales ou des projets qui réclament l'utilisation partielle ou totale de la langue étrangère ; ces pratiques sont acceptées avec enthousiasme, lorsqu'elles sont mises au point en commun, lorsque le projet est discuté et élaboré par les étudiants.

En fin de séance, le temps a manqué pour parler de l'évaluation du travail de l'étudiant. Nous tenons à remercier les participants d'avoir contribué à nourrir, avec vivacité et pertinence, un débat que nous craignons de n'avoir pas su bien orienter, et que nous regrettons de n'avoir pas mené à une conclusion assez nette.

Bilan du sondage réalisé auprès des participants sur les Rencontres pédagogiques 97

Yuki TAKAOKA

Tout d'abord, le comité d'organisation témoigne sa reconnaissance à ceux qui ont répondu à son questionnaire malgré leur emploi du temps très chargé. Cependant ils n'étaient pas très nombreux: seulement 24 sur les 100 participants. Est-ce peut-être à cause du comité qui n'a pas

suffisamment insisté? On attend toujours impatiemment votre opinion pour les Rencontres. Voici le bilan de cette année.

Tous ceux qui ont répondu semblent contents des Rencontres 97 et souhaitent participer à des Rencontres futures, à l'exception d'un participant habitant très loin du Kansai. Et 13 participants accepteraient de participer au comité d'organisation, chacun à leur manière.

1. Emploi du temps

Au total le rythme était bon, judicieux; tout était bien organisé; rien à dire. Mais certains se plaignent en disant qu'on faisait la queue pour le déjeuner, de sorte qu'on s'est empressés d'aller aux ateliers sans avoir le temps de prendre un café!

2. Sujets traités

En général ils les ont trouvés intéressants, utiles, suffisamment variés. Mais plusieurs participants, surtout du côté français, ont fait une remarque importante: selon le cadre pris en compte (université / école de langues, étudiants spécialistes / non spécialistes, débutants / intermédiaires / avancés, cours annuels / cours intensifs, etc), la problématique ne peut être traitée de manière identique. Mais manque d'explication et de précision à l'avance sur le programme, il en résulte que "Je suis allé(e) à des ateliers très intéressants mais qui ne s'appliquaient pas du tout aux classes que j'ai". Notons aussi une tendance notable à préférer des ateliers pratiques de techniques pédagogiques plutôt que des ateliers où les animateurs parlent de leurs options méthodologiques voire leurs convictions philosophiques. Autrement, certains regrettent la disparition presque totale de la littérature de ces Rencontres et d'autres proposent des ateliers sur la formation de jeunes enseignants, sur les manuels de français, sur la grammaire (pour avoir un cours de grammaire plus vivant et moins rébarbatif), etc.

3. Travail en atelier

Certains l'apprécient en disant "Pas de problème; c'est intéressant et stimulant; bonne ambiance; le nombre des participants était suffisant, ce qui a permis de bien travailler en petits groupes...etc". D'autres font remarquer qu'il y avait des ateliers pas très utiles, ni très bien organisés pour avoir une bonne discussion, et qu'ils n'ont pas vu la différence entre un atelier et une table ronde dans certains cas. Pour les tables rondes, il faut choisir des questions très précises et auxquelles on peut répondre de manière constructive. Le côté français regrette qu'ils prennent trop la parole plutôt que les Japonais. Un participant définit un atelier comme un moment de "travaux pratiques créatifs" et selon sa définition il n'est pas sûr d'avoir assisté à des "ateliers" mais il pense avoir participé à des discussions, à l'exception d'un très petit nombre d'ateliers.

4. Divers

La plupart des participants apprécie gentiment les efforts du comité pour son accueil remarquable par rapport au frais de participation très bas. Ils proposent même la participation de plus d'étudiants pour, par exemple, le petit travail à la réception, de sorte que le comité aussi puisse participer à des ateliers comme il veut. D'une manière générale, l'innovation que les tables rondes ont constituée a été un succès semble-t-il et la répétition des ateliers réputés était aussi appréciée. Un participant regrette beaucoup qu'il y ait eu peu de jeunes enseignants du Kansai ayant ouvert leur atelier par rapport à ceux de Tokyo. Les déjeuners n'étaient pas bons: ils s'en plaignent à l'unisson. Une autre plainte revient souvent: "Pourquoi traduire les étages (3階 : 2^e étage) en français alors que même un Français appuiera sur le 3 dans l'ascenseur et non pas sur le 2?"

あとがき

荏原いずみ

本年度のランコントルは3月24日、25日の両日、大阪ガーデンパレス・ホテルで開催され、100名の参加者がありました。一昨年の震災では中川努さんという大切な仲間を失い、ランコントルそのものも一日限りの開催という異例の事態になりましたが、そうした試練を経た後、ランコントルは昨年、第10回という節目を迎えました。87年の初回からちょうど10年目の今年、第11回目と回を重ねてきたランコントルは、今では春休みの年中行事の観すらあります。ランコントルがここまで回を重ね、日本のフランス語教育において独自の意見交換の場を提供してくることができたのは初回以来、あらゆる方面から御協力くださった方々の御尽力の賜です。この場をお借りして厚く御礼申し上げます。

ランコントルでは、学会や講演会とは違い、アトリエのanimateurも参加者も全員が対等な立場で自由に発言するという方針で初回以来、運営されてきましたが、今年からは新しい試みとして、従来のアトリエ形式に加えて4つのテーブル・ロンドが開かれました。去年のBulletinの山本明美さんの「あとがき」にも指摘があった通り、各アトリエの参加者全員が発言するという理想的な状況を実現させるのはなかなか難しいものですが、参加者全員が発言を「持ち寄り」といったテーブル・ロンド形式によって参加者ひとりひとりの発言の機会が増えれば幸いです。また、特定のanimateurが存在しないことにより、一つのテーマに参加者が各人各様の視点から光を当てることができ、場合によっては他の参加者の思いも掛けなかった視点やアプローチの仕方を知ることができたり、同じ問題を抱えている人に出会えるのもテーブル・ロンドの大きな利点と言えるでしょう。今年4つのテーブル・ロンドの内容のレジュメは本誌にも掲載されています。

また、本誌の新しい掲載内容として、テーブル・ロンドのレジュメの他に、今年から参加者へのアンケートの集計結果をつけ加えることになりました。この集計結果は実行委員会の方でも今後の参考にさせていただきますが、お読みになった皆様からもご意見や提案などがありましたら実行委員会の方にお寄せ下さい。

ところでランコントルはボランティアとして参加している実行委員によって運営されています。このページで偉そうに「あとがき」などを書いているこの私も、初回からのメンバーではなく、数年前、初めてランコントルに参加し、閉会後のアンケートの「今後のランコントルを手伝ってもいい」という欄に気軽に丸をつけたところ、その翌年から実行委員になっていたという次第です。実行委員の仕事はランコントル開催準備からBulletin発行までのすべての作業で、時期としては毎年10月から4月初旬まで、仕事の集中する3月の開催日直前を別にすれば大体一ヶ月に一度の割合でおもに大阪日仏センターに集まって準備作業をしています。実行委員の大半は大阪に集まるのが容易な関西在住者ですが、最近はパソコン通信が利用できるため、関西以外の方にもお手伝いいただけることになりました。そこでお願いですが、本誌をお読みの皆様の中に「準備期間中ずっとは困るけど、一度くらい切手貼りを手伝ってもいい」とか「大阪は遠いけど家でパソコンでできる作業なら引き受けてもいい」と思われる方がいらっしゃいましたら、どうか次回のランコントルのアンケートにその旨、お書きください。少しでも多くの方に準備作業をお手伝いいただければ幸いです。

最後になりましたが、私たちの活動の意義をご理解くださり、今回のランコントルを財政的に支援してくださったフランス大使館、日本フランス語教育学会、フランス語教育振興協会、日本仏語仏文学会関西支部、金沢日仏協会、神戸日仏協会、芦屋大学、関西学院大学仏文研究室、甲南女子大学、アリアンス・フランセーズ大阪、アリアンス・フランセーズ名古屋、白水社、フランス図書、伸興通商、ピューロー・ホソヤ、アシェット・ジャポン、欧明社、第三書房の諸機関、諸団体にこの場をお借りして厚く御礼申し上げます。

LISTE DES INSCRITS AUX RENCONTRES 1997

1	ALBERTI Claudine	36	JUTTEI Jean-Noel	71	SCHAEFFER Genevieve
2	ANAN Fumiyo	37	KAJIMOTO-MATHIS Diana	72	SHIBATA Isabelle
3	AOI Akira	38	KASUYA Yuichi	73	SHIKIMORI Yuko
4	AZRA Jean-Luc	39	KATAYAMA Mitsugu	74	SHINOHARA Caroline
5	BAMBA Hiroshi	40	KAWAGUCHI Yoko	75	SHIRAI Haruto
6	BARES Xavier	41	KAWAI Georgette	76	SUZUKI Rie
7	BENOIT Louis	42	KONDO Yuka	77	TAKADA Tomoko
8	BESIAT Jean-Pierre	43	KOSAKA Miki	78	TAKAGAKI Yumi
9	CAMMAROTA Mario	44	KUDO Takako	79	TAKAGI Keiji
10	CHENE Sebastien	45	KUMANO Makiko	80	TAKAOKA Yuki
11	DEMONT Dominique	46	LAGONELLE Josianne	81	TANAKA Keiko
12	DIOT Catherine	47	LOUVRIER Francois	82	TANAKA Sachiko
13	DIOT Rodolphe	48	MAIFFREDY Jean	83	TOITA Ritsuko
14	EBARA Izumi	49	MAZERBOURG Nicole	84	TOMIMOTO Janina
15	FERRER-HARRANT Marianne	50	MIURA Nobutaka	85	VAILLANT Stephane
16	FUJIMAKI kayo	51	MIZUNO Izumi	86	VANNIEUWENHUYSE Bruno
17	FUJITA Yasuko	52	MORISOT Jean-Francois	87	WADA Yurie
18	FUJITA Y oshitaka	53	MORITA Marie-Agnes	88	WATANABE Anne
19	GUERRIN Gilles	54	MOTOGI Junko	89	YAMAI Noriyuki
20	HARADA Misao	55	NAKAI Tamako	90	YAMAMOTO Akemi
21	HASHIMOTO Chizuko	56	NAKAMURA Katsu	91	YAMAZAKI Toshiaki
22	HAYASHIDA Setsuko	57	NAKAMURA Keisuke	92	YAMAZAKI Yoshiro
23	HERRBACH Isabelle	58	NEGISHI Michiyo	93	YAMAZAKI Yuka
24	HIRAI Chikako	59	NISHII Nobuko	94	YASHIRO Keiko
25	HIROSAWA Koichi	60	NISHIMOTO Mariko	95	YOKOCHI Takuya
26	HORI Shigeki	61	NISHIMURA Ako	96	YOKOMICHI Asako
27	HOSHINO Moriyuki	62	NISHIYAMA Noriyuki	97	YONEDA Masae
28	IKAWA Toru	63	OGUCHI Michiko	98	YOSHIDA Aya
29	INOUE Tomie	64	OKADA Junko	99	YOSHIMOTO Takashi
30	ISHIDA Kazuko	65	OKUYAMA Yukio	100	YUHARA Kanoko
31	ITO Harumoto	66	OZAWA Shoko		
32	IWAMOTO Kazuko	67	PROULX Lisette		
33	IWANE Hisashi	68	PUNGIER Marie-Francoise		
34	IZUMI Kunihisa	69	REBOLLAR Patrick		
35	JACQUET Maurice	70	SARALE Jean-Marc		

発行 1997年11月20日

印刷 株ユニオ・コーポレーション

