

関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansai

— 1 3 —

**Apprendre le français au Japon :
quelles motivations ?
quels programmes ?**

**13^{èmes} Rencontres Pédagogiques du Kansai
29-30 mars 1999/Kobé, Japon**

Table

• Comité d'organisation	4
• Avant-Propos	5
• Remerciements	6
• Liste des ateliers des Rencontres Pédagogiques du Kansai 1999	7
• Listes des participants	9

Apprendre le français au Japon : quelles motivations, quels programmes ?

Shizuko ABE	フランス語を使った自由発表/パフォーマンス—学生達がやったこと—	13
Jean-Luc AZRA	« Conversations dans la classe » : faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées.....	17
Louis BENOÎT	Une motivation basse tension en classe de conversation	21
Maria BOICHIN	Cas de figure de motivation dans des contextes nationaux différents.....	25
Gilles GUERRIN	Une page ouverte sur le monde... francophone.....	29
Misao HARADA et M.-F. PUNGIER	Cartes à SAVOIRS	33
Mariko HIMETA et al.	リズム学習マルチメディア教材の開発 “Hyper-Bibilolo”, Apprentissage du rythme sur internet.	37
Toru IKAWA	Leçon zéro を生でダラダラ	40
Jean-Noël JUTTET	Quelles motivations ?	42
Frédéric LAFAYE	A l'impossible nul n'est tenu.....	46
Keisuke NAKAMURA	Lire sans oublier la prosodie. Comment, en un temps limité, apprendre à lire aux débutants?	50
Mariko NISHIMOTO	学習の成果を積み上げるために—「繰り返す」工夫	53
Haruko NISHIO	Par quoi les étudiants d'aujourd'hui sont-ils motivés pour apprendre le français ?	57
Yoshinori TACHIBANAKI	Pour motiver davantage les apprenants, comment organiser des activités théâtrales dans l'enseignement du français ?	61
Keiji TAKAGI	Lectures communicatives への眼差し	65
• あとがき		69

Comité d'organisation :

J.-L. AZRA	Université d'Osaka & Alma France-Japon
L. BENOIT	Université d'Osaka
F. DART	Alliance Française d'Osaka
I. EBARA	Université Kwansei Gakuin
Y. FUJITA	Collège Universitaire Tezukayama-Gakuin
C. HIRAI	Université KansaiGaigo
T. IKAWA	Université d'Ashiya
Y. KASUYA	Université de Kanazawa
G. KAWAI-CHARNAY	Université Konan-Joshi, Centre Franco-Japonais d'Osaka
Y. KONDO	Université Kwansei Gakuin
M. KOSAKA	Université d'Osaka
J. MOTOGI	Université de Hosei
Ke. NAKAMURA	Université Otemon Gakuin
Ki. NAKAMURA	Université Kwansei Gakuin
M. NISHIMORI	Université Kwansei Gakuin
J.-M. SARALE	Université de Nagoya Gaïgo
G. SHAEFFER	CCCL- Kansai
A. YAMAMOTO	Université de Kobé
A. YOSHIDA	Université Kwansei Gakuin

contact :**Kimiko Nakamura**e-mail : RXN11414@nifty.ne.jp

Fax : 078-431-7733

Louis Benoite-mail : benoit@lisa.lang.osaka-u.ac.jpFax : 066-850-5985

Avant-Propos

Les Rencontres Pédagogiques du Kansai 1999 avaient deux thèmes: « Quel programme en première année de français? » et « la motivation ». Ces deux thèmes ont fusionné en des Rencontres particulièrement riches axées principalement autour des deux questions: « Quelles sont, pour un étudiant japonais, les raisons d'apprendre le français ? » et « Comment répondre à ces attentes ? »

Cette année, les traditionnels résumés en une page ont été rassemblés dans un fascicule dont la distribution s'est faite au début des Rencontres. Ce treizième bulletin inaugure une nouvelle formule: nous avons demandé aux animateurs et aux participants qui le désiraient de présenter un article en quatre pages autour des ateliers présentés. Ce bulletin se veut ainsi non plus le catalogue des ateliers (ce rôle est rempli par le petit fascicule préalable aux Rencontres) mais un *outil de recherche*, destiné à prolonger notre travail et à servir de document de référence.

Aux questions ci-dessus, les auteurs ont répondu, chacun à leur manière, de façon très diverses et complémentaires. On trouvera dans ce bulletin:

- des travaux sur la motivation des étudiants, telles qu'ils la décrivent eux-mêmes ou telle qu'elle apparaît dans des enquêtes (Boïchin, Juttet, Nishio) ;
- des réflexions sur la position des étudiants par rapport à la langue qu'ils apprennent, en contexte, c'est-à-dire dans la salle classe avec ses contingences (Abe, Azra, Benoît); ou dans le contexte de la position du français comme langue internationale (Boïchin, Juttet) ;
- des réflexions sur les objectifs de l'enseignant; des approches théoriques et méthodologiques (Benoît, Lafaye) ;
- des propositions d'entreprise de motivation annexes: expression théâtrale, production vidéo, expression poétique et artistique, internet, etc. (Abe, Guerrin, Tachibanaki)
- des approches pratiques (Abe, Azra, Benoît, Nishimoto) ;
- une approche bibliographique sur l'utilisation de la lecture (Takagi)
- une proposition d'utilisation du premier cours comme entreprise de motivation (Ikawa) ;
- des propositions de contenus et des innovations (Harada & Pungier, Nakamura, Tanaka & a.).

Nous trouverons sans aucun doute à exploiter ces propositions dans notre travail quotidien avec les étudiants. Nous espérons que nous pourrons prolonger ces recherches et profiter de nos expériences nouvelles au cours des prochaines Rencontres Pédagogiques du Kansai, où nous vous attendons nombreuses et nombreux.

Enfin, nous tenons à remercier toutes les personnes et tous les organismes dont les noms sont cités page suivante, et sans qui ni ces Rencontres ni ce bulletin n'auraient été possibles (voir également la postface de Yuichi Kasuya).

Le Comité d'Organisation

Remerciements :

Nous tenons à remercier les organismes suivants,
qui ont apporté leur soutien aux Rencontres Pédagogiques du Kansai :

Ambassade de France - フランス大使館
Centre de Coopération Culturelle et Linguistique de Kyôto - C C C L 関西
Université Ashiya - 芦屋大学
Université Féminine Konan-Joshi - 甲南女子大学
Société Japonaise de Didactique du Français - 日本フランス語教育学会
Association des Professeurs et Enseignants de Français - 日本フランス語教育振興協会
Alliance Française d'Osaka - アリانس・フランセーズ大阪
Alliance Française de Nagoya - アリانس・フランセーズ名古屋
Université Kwansei-Gakuin; Section française - 関西学院大学仏文研究室
Daisan-Shobo - 第三書房
Société de Langue et Littérature Française du Kansai
- 日本フランス語フランス文学会関西支部
Hachette Japon - アシエット・ジャポン
Librairie Omeisha - 欧明社
Shinko-Tsusho - 伸興通商
France-Tosho - フランス図書
Bureau Hosoya, diffuseur - ビューロー・ホソヤ
Hakusui-sha - 白水社

Soutiens :

H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka, Centre Franco-Japonais d'Osaka
A. DISSON	Université d'Osaka
Y. FUJITA	Université Kwansei Gakuin
H. FUNAKOSHI	Université de Fukushima
S. HAYASHIDA	Collège Universitaire Shin'ai de Wakayama
K. ISHINO	Université Métropolitaine de Tokyo
K. IWAMOTO	Université de Kobé
H. IWANE	Université d'Osaka
H. KAWASAKI	Université Kobé Kaisei Joshi Gakuin
T. KITAMURA	Université d'Osaka
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
Y. MIKI	Université de la Marine Marchande de Kobé
T. NAKAI	Université Shirayuri-Joshi
N. NISHII	Université Kobé-Joshi
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
Y. SOGA	Université Kwansei Gakuin
Y. TAKAOKA	Université d'Osaka

Liste des ateliers des Rencontres Pédagogiques du Kansai 1999

J = en japonais F = en français JF= en japonais et français

THÈME 1 LA MOTIVATION 学習者をどのように動機つけるか

1. F : BÉSIAT Jean-Pierre
"Le point de vue des étudiants: pour essayer de sortir de la quadrature du cercle"
2. F : MASSERON Jean- François
"Un peu d'étymologie, ou le vocabulaire dans les plis"
3. F : TACHIBANAKI Yoshinori
"Comment organiser des activités théâtrales dans l'enseignement du français"
4. JF: NISHIO Haruko
"Par quoi les étudiants d'aujourd'hui sont-ils motivés pour apprendre le français?"
5. J : ABE Shizuko
"フランス語を使った自由表現／パフォーマンス"
6. JF: SAGO Sakurako
"Exercices de vocabulaire sous forme de jeux (ゲーム感覚の語彙演習) "
7. F : BENOÎT Louis
"La motivation: des lamentations vers une méthode d'action"
8. F : BOÏCHIN Maria
"La motivation selon des critères nationaux"
9. F : JUTTET Jean-Noël
"Des motivations à la démotivation"
10. F : GUERRIN Gilles
"Une page ouverte sur le monde (francophone)"
11. F : PELISSERO Christian
"Motivation de l'imaginaire"
12. F : SCHAEFFER Geneviève
"Finalité de l'apprentissage et motivation"
13. F : MATHIEU Anne
"Motivation et conduite de classe"

THÈME 2 PROGRAMME ANNUEL POUR UN COURS HEBDOMADAIRE

週一回のフランス語の授業をどうするか。

14. F : GUERRIN Gilles / MASSERON Jean- François
"TABLE RONDE : Confrontons nos objectifs, méthodes, attentes..."
15. J : NISHIMOTO Mariko
"学習の成果を積み重ねるために「繰り返す」工夫"
16. F : DISSON Agnès
"Pour une compétence communicative minimale en 1ère année"
17. F : NAKAMURA Keisuke
"Lire sans oublier la prosodie"
18. JF: TAKAGI Keiji

"週一回の「講読」の授業"

19. F : LAFAYE Frédéric

"A l'impossible, nul n'est tenu"

20. J : YAMAI Noriyuki

"Le programme annuel pour un cours hebdomadaire"

THÈME 1 ET THÈME 2

LA MOTIVATION ; PROGRAMME ANNUEL POUR UN COURS HEBDOMADAIRE

学習者をどのように動機つけるか、週一回のフランス語の授業をどうするか。

22. F : AZRA Jean-Luc

"Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées"

23. J : SHIMAMURA Masako

"遊びを通してフランス語を"

24. F : BOURGEOIS Claude

"Tout objectif est spécifique"

25. J : IKAWA Toru

"Leçon zéro を生でダラダラ"

ATELIERS SUR DES THÈMES VARIÉS

26. F : JAMET Olivier / DART Frédéric

"Echanges autour des difficultés rencontrées dans l'enseignement du FLE et des solutions apportées"

26bis : JAMET Olivier / DART Frédéric

"Le Diplôme d'Aptitude à l'Enseignement du FLE (DAEFLE)"

27. JF: KASUYA Yuichi

"Le français et le monde arabe"

28. J : TANAKA Sachiko / HIMETA Mariko / TAMURA Yasuhisa

"<Hyperbibilolo>: Apprentissage du rythme et de l'intonation sur l'internet"

30. F : HARADA Misao / PUNGIER Marie-France

"CARTES A SAVOIRS"

31. F : TOMIMOTO Janina / VANNIEUWENHUYSE Bruno

"Quelques activités pour faire comprendre aux étudiants des points de grammaire importants dans un cours de communication"

32. F : LAFAYE Frédéric

"Chaos: le retour (de manivelle...?)"

34. JF: NISHIYAMA Noriyuki

"フランス語教授法からフランス語教育学へ

De la didactique du français à la pédagogie du français"

35. J : SHIRAI Haruto

"Aimer les films"

36. J : IWANE Hisashi

"全学共通テストについて 2 / Encore sur le test commun"

Liste des participants aux Rencontres Pédagogiques du Kansai 1999

ABE Shizuko	阿部 静子	慶応義塾大学
ANAN Humie	阿南 姉美代	長崎外国語短期大学
AOYAGI Lisa	青柳 りさ	金沢美術工芸大学
AZRA Jean-Luc	アズラ ジャン=リュック	大阪大学, アルマ フランス・ジャポン alma@injapan.net
BENOIT Louis	ブノワ・ルイ	大阪大学 benoit@lisa.lang.osaka-u.ac.jp
BESIAT Jean-Pierre	ベジア・ジャン=ピエール	国際基督教大学 besiat@icu.ac.jp
BOICHIN Maria	マリア ボイシン	Paris-Sorbonne Nouvelle
BOURGOIS Claude	ブルジョワ・クロード	東京日仏学院 etdifjt@iac.co.jp
DART Frédéric	ダール フレデリック	アリアンス・フランセーズ大阪
DEMONT Dominique	ドゥモン ドミニック	大阪外国語大学
DISSON Agnès	ディソン アニエス	大阪大学
DORN Willy	ドーン ウイリー	アリアンス・フランセーズ大阪
FERRAGUT Pierre	フェラギュ・ピエール	立命館大学
FUJINAMI Madoka	藤浪 円	関西大学大学院生
FUJITA Yoshitaka	藤田 義孝	帝塚山学院短期大学
GARDAIX Laetitia	ガルデ・レティスヤ	弘前大学
GUERRIN Gilles	ゲラン・ジル	岐阜大学 guerrin@cc.gifu-u.ac.jp
HARADA Misao	原田 操	慶応義塾大学
HARAGUCHI Geneviève	原口 ジュヌヴィエーヴ	慶応義塾大学
HARAYAMA Shigenobu	原山 重信	神戸海星女子大学
HASEGAWA Tomiko	長谷川 富子	活水女子大学
HASHIMOTO Chizuko	橋本 千鶴子	聖心女子大学
HIMETA Mariko	姫田 麻利子	関西外国語大学
HIRAI Chikako	平井 知香子	慶応義塾大学
HORI Shigeki	堀 茂樹	藤村女子高等学校
IGATA Kazumasa	井形 和正	芦屋大学
IKAWA Toru	伊川 徹	アルマ フランス・ジャポン
IKEZAWA Meiko	池沢 明子	別府大学
INOUE Tomié	井上 富江	第三書房
ITO Harumoto	伊藤 晴基	edit@daisan-shobo.co.jp
ITO Koji	伊藤 幸次	獨協大学
IWANE Hisashi	岩根 久	大阪大学 iwane@lisa.lang.osaka-u.ac.jp
IWATA Yoshinori	岩田 好司	久留米大学
JAMET Olivier	ジャメ オリヴィエ	アリアンス・フランセーズ大阪
JUTTET Jean-Noël	ジュテ ジャン=ノエル	フランス大使館 jean-noel.juttet@diplomatie.fr
KAGEYAMA Midoriko	影山 緑子	ビューロー・ホソヤ
KANDA Daigo	神田 大吾	茨城大学
KASUYA Yuichi	粕谷 祐己	金沢大学 kasuya@kenroku.kanazawa-u.ac.jp
KAWAI-CHARNAY Georgette	川合=シャルネ ジョルジェット	甲南女子大学 georget@konan-wu.ac.jp
KIKUCHI Utako	菊地 歌子	慶応義塾大学
KITAMURA Hiroko	北村 浩子	泉北高等学校
KOISHI Satoru	小石 悟	獨協大学
KOSAKA Miki	小坂 美樹	アリアンス・フランセーズ大阪

KUMANO Makio LAFAYE Frédéric	熊野 真規子 ラファイ・フレデリック	弘前大学 アリアンス・フランセーズ名古屋 fredbw@g.l.d.mmtr.or.jp 関西日仏学館 神戸大学 金沢大学 京都大学 金沢大学 アリアンス フランセーズ大阪 関西学院大学 光華女子大学
LAVELLE Marie-Claire LEROY Patrice LEROYER Beatrice MATSUSHIMA Tadashi MIKAMI Junko MIYATAKE Françoise MIYOSHI Michiyo MORII Masashi MORLAT Jean-Marcel MOTOGI Junko MURATA Kyoko NAGAOKE Kaeko NAKAI Hideaki NAKAMURA Masako NAKAMURA Keisuke	ラベル マリー=クレール ルロワ バトリス ルロワイエ ベアトリス 松島 征 三上 純子 宮竹 フランソワーズ 三好 美千代 森井 正史 モルラ ジャン=マルセル 元木 淳子 村田 京子 長桶 佳衣子 仲井 秀昭 中村 正子 中村 啓佑	法政大学 大阪府立女子大学 甲南女子大学大学院生 関西大学 追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
NAKAMURA Kimiko	中村 公子	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
NAKAO Juro NARITA Suzuka NEGUISHI Michiyo	中尾 充良 成田 静香 根岸 三千代	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
NISHII Nobuko NISHIMORI Makoto NISHIMOTO Mariko	西井 のぶ子 西森 眞 西本 眞理子	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
NISHIO Haruko NISHIYAMA Noriyuki	西尾 治子 西山 教行	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
NOZAKI Jiro OKADA Junko OKUBO Masanori OKUYAMA Yukio PELISSERO Christian	野崎 次郎 岡田 純子 大久保 政憲 奥山 由紀夫 ベリッセロ・クリスチャン	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
PETILLOT Christian POJUROWSKI-GERIN Karine PUNGIER Marie-Françoise ROUSSEL François SAGO Sakurako SAKATA Yuki SARALE Jean-Marc SCHAEFFER Geneviève SEKIGUCHI Youko SHIMAMURA Masako	ベティロ クリスチャン プジュロヴスキー・カリーヌ パンジエ・マリー=フランソワーズ ルーセル・フランソワ 左合 桜子 坂田 由紀 サラル ジャン=マルク シェフェール・ジュヌウィエーヴ 関口 洋子 島村 雅子	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院
SHINOHARA Caroline SHIRAI Haruto SHIRAI Keiko SHODA Yasuko SOGA Yusuke SUDRE Florence Yoko SUGIMOTO Kyoko SUYAMA Takehiko TACHIBANAKI Yoshinori	篠原 キャロリーヌ 白井 春人 白井 佳子 正田 靖子 曾我 祐典 シュードル F ヨーコ 杉本 京子 須山 岳彦 橘木 芳徳	追手門学院大学 CYY00163@nifty.ne.jp 関西学院大学 RXN11414@nifty.ne.jp 愛知大学 関西学院大学 アシエット・ジャボン francais@phj.co.jp 神戸女子大学 関西学院大学他 岡山理科大学 macaron@ma2.justuet.ne.jp 慶応義塾大学 明治大学 jnn@mx.meshnet.or.jp 神戸女学院大学 大阪産業大学 千葉工業大学 欧明社 獨協大学 pelchr25@ta2.so-net.or.jp アリアンス フランセーズ名古屋 アリアンス フランセーズ札幌 九州日仏学院

TAKADA Tomoko
TAKAGAKI Yumi
TAKAGI Keiji
TAMURA Yasuhisa

高田 智子
高垣 由美
高木 敬二
田村 恭久

TANABE Yasuko
TANAKA Keiko
TANAKA Sachiko

田辺 保子
田中 啓子
田中 幸子

TANAKA Yuriko
TANIGUCHI Chikako
TOMIMOTO Janina
TOMITA Kyoko
TOMOTAKE Eriko
TOMPOR Cedric
TREVISIOL Pascal
TSUKAGOSHI Atsuko
YANNIEUWENHUYSE Bruno
YAMAI Noriyuki

田中 由里子
谷口 千賀子
富本 ジャニナ
富田 恭子
友武 栄理子
トンポール セドリック
トレウィジオル パスカル
塚越 敦子
ヴァニユヴェンユイス・ブリュノ
山井 徳行

YAMAMOTO Akemi

山本 明美

YAMASHITA Takayuki
YAMAZAKI Toshiaki
YASHIRO Keiko
YOKOYAMA Osamu
YONEDA Masaé
YOSHIDA Aya

山下 高之
山崎 俊明
八代 恵子
横山 理
米田 雅恵
吉田 綾

伸興通商
大阪市立大学
大阪日仏センター
上智大学
ytmura@sophia.ac.jp
放送大学他
富山医科薬科大学
上智大学
s-tanaka@sophia.ac.jp
大阪府立佐野高等学校
神戸松蔭女子学院大学
神戸外国語大学

宇治立命館高等学校
アリアンス・フランセーズ大阪
北海道大学
作新学院大学
大阪大学
名古屋女子大学
yamai@nagoya-wu.ac.jp
神戸大学
akemi@skyblue.ocn.ne.jp
九州女子大学
育山学院大学
愛知教育大学
大阪日仏センター
京都大学大学院生
関西学院大学
y-rin@ma.kcom.ne.jp

フランス語を使った自由発表／パフォーマンス ——学生達がやったこと——

慶應義塾大学(非常勤講師)

阿部 静子

00.モチベーションを高めることは可能なのだろうか？

今回のテーマの一つ、『外国語の授業において、学生のモチベーションを高めるにはどうしたらよいか——。』この問題は、外国語を学ぼうとする者にとって、外国語がどのような対象であるか、又、翻って、教える側にそれがどう認識されているか、を問うことでもあるように思う。実際に学生の立場に身を置いて考えてみた場合、現実の語学の授業は、教師の準備したカリキュラムに沿って学習し、首尾良く試験をクリアーする、ということに集約されるのではないだろうか。ここでは、語学とは使うことを目的とした、道具としての外国語を学ぶことであるという当り前の事実が抜け落ちている。海外旅行の際にコミュニケーションを図ることから専門書を原典で読むことまで、様々なレベルでの外国語を使う機会に向けて、果たして語学の学習、具体的には「授業」は、こうした道具の使い方を積極的にマスターする場になり得ていると言えるだろうか。

このような疑問に対する直接の解答にはならないと思うが、一つの方法論として、いわゆる「授業」の枠組をはずしてみてもどうだろう。すなわち、授業の準備、構成を学生に任せ、試験も行なわない。学生はこれまで学んだことを基礎に、自分に関心のあることのためにフランス語を曲りなりにも使って表現の試みをするのだ。実際にこのようなことを、授業で実行してみた立場から、それが少なくとも教室においてある手応えを感じさせるものであったと言うことは出来ると思う。この学生による「発表」においては、回を重ねる毎に学生のモチベーションが高まっていくのが感じられるようになり、教師の方は学生達に寄添い、その興味を共有しながら、それぞれのジャンルでのフランス語の生きた使用例を目の当りにすることが出来たのだ。

01. 授業の中で「授業」の枠をはずすこと。

今回、アトリエで発表した内容は、ほぼ5年間にわたって2年次の授業時間の一部を使って行なってきた、学生によるこれらの「発表」の紹介である。対象となった2学部、3クラスの授業においては以前からテキストとして映画のシナリオや戯曲を使っており、特定のシーンの台詞を暗誦してロールプレイをやって貰ったり、また一方では授業内容とは

無関係に、仏雑誌の記事の中から好きなものを選んでそれについて調べて貰う、といった演習的なことを授業の中に取り入れてきた。そうした授業の中で、時に学生が意外な能力を示したり、思いがけないアイデアを出してきてこちらが驚かされる、といったことがあり、それならばいっそ、学生が自由に企画したものを、時間をとって発表して貰うようにしてはどうか、と考えたのがこの「発表」の生れた契機である。それと同時に、ベースの授業においても年2回の期末試験をやめ、代わりにテキストの内容理解を試す仏問仏答の小テストとロールプレイを随時行ない、それらに「夏休みの課題」と名付けたこの「発表」を加えた3つを評価の対象とすることにした。こうして始まった「夏休みの課題」は、夏休み中に企画、準備、練習を行ない、後期に順次、発表して貰うという予定だったが、当初はなかなか意図が徹底せず、発表の内容もバラエティーに乏しかった。これでは学生がやらされているという域を出ず、あまり意味がない。そこで毎年度始め、講義要項に課題発表がある旨を盛り込み、授業開始時と夏休み前に説明を行ない、夏休み明けに簡単な企画書を出して貰う、というようにシステムの整備をはかり、一方で学生には、この「発表」はフランス語を使うという点以外は全て自由であること、すなわち何をどの様な形でやるか、1人或いはグループにするか、発表の時期はいつ頃にするか、を全て自分たちで決めるように、また各自の興味のあること、得意分野を出来るだけ生かすようにと指示した。つまりフランス語を使いさえすれば何でもあり、ということだ。これは、フランス語に自信を持っている学生にはそれなりの力を示す機会を提供することになるだろうし、逆に通常の筆記テストであまり満足な成果を上げることの出来ない学生にとっては、企画の新鮮さと工夫によって起死回生を図るチャンスになる筈だ。発表の際には必ずフランス語、或いは日本語による原稿を用意して皆に配ること、毎週2、3組、各10分から15分程度を持ち時間とし、遅くとも12月中には発表を終えるようにする、等を指示し、評価については1. 企画 2. 表現 3. フランス語の3点について行なうことを学生に知らせた。

無論、問題がなかったわけではない。一番の難問は学生のやる気を引き出すことだが、これはこちらからの掛け声よりもむしろ、学生にとっては仲間の熱意のこもった発表が最高の刺激（時としてプレッシャー）になったようだ。フランス語力については、仏検2級取得者から、1年の単位を1つ落してきている者までばらつきがあるのが普通なので、最初に、あくまでも自力でやるように、自身の力の及ぶ範囲で努力をすればそれなりに評価すると伝えるようにした。それにしても学生達の熱意と工夫、準備にかかった時間とそれに伴う努力の全てを数分間の発表だけから測ることは難かしく、したがって評価に関しては一部を除いて、さほど差が開かない結果になることが多かったと言える。ある意味では本当の評価は、準備、発表のプロセスを通じて学生本人に一番、自覚されるものであるようにも思う。もう一つの現実的な問題は、通常の授業との時間的折り合いのつけかたで、1クラス30、40人の学生の毎週の発表を、授業時間の3分の1、長くとも半分に押さえることは至難の業である。発表する側は自分の発表しか頭にないからだ。しかし通常の授業の方も疎かには出来ないで、この点は未だに検討を要する問題として残っている。

02. 学生達のやったこと。

学生達は次第に積極的に準備するようになり、こうした「発表」もその発想あるいは表現の意表をつくユニークさにおいて、こちらの予想を越えるものが少なからず出てきた。それにつれて教室で発表を見、聞いている側の学生達の態度も真剣になり、発表が終わった時点では拍手が起こり、素直に感心している様子が分かるようになった。発表の雰囲気や壊さないためにも、途中でフランス語を直すことは原則的にせずに、発表原稿を後で添削して返すという方法を採用している。

これらの発表をジャンル別に分けた結果は以下の通りである。

- **フランス語で暗誦、朗読と解説：** 数ではもっとも多く、題材は詩（ランポー、谷川俊太郎、中原中也等）、小説（吉本ばなな他）、絵本（スイミー他）、戯曲、天気予報、手紙、映画のストーリー、漫画（ドラゴン・ボール、つげ義春等）等、多岐にわたっている。原稿を自分で仏訳するケースが多い。
- **興味を持ったテーマについて調べ、フランス語で発表する：** 対象はワイン、チーズ、パン、ケーキ、料理、諺、手振り、手相、能、ワールド・カップ、etc. これらは実物を試作、持参したり、実演したりと、賑やかな発表になった。
- **絵本や童話を紙芝居仕立にして上演。**
- **ビデオを上映した後、アテレコでフランス語版をやる：** テレビアニメ（サザエさん他）、映画（「ローマの休日」、「天使の涙」等）、サッカー中継等。
- **歌詞を仏訳して弾き語りなどで歌ったり、ミキシングしたものをテープに録音：** 日本の歌やビートルズ、自作のロック等。
- **腹話術漫談や落語のフランス語版。**
- **フランス語劇の上演：** 「ロミオとジュリエット」他。
- **ゲームをフランス語でやる：** 手品、絵描き歌、自作のクロスワード・パズル、なぞなぞ、etc.

次に、特に印象に残ったものには以下のようなものがある。

- **自作ミュージカルの上演：** これは1人の男性を取り巻く4人の女性の物語で最後はその中の1人が恋敵を殺してしまう、という筋書になっており、自作の歌詞をフランス語に直して歌い、教室一杯を使って演技した力作。出来ればビデオで記録に残しておきたかった作品である。
- **テレビドラマ「太陽に吠えろ」のフランス語バージョン：** 実物のビデオを放映した後に自分達の制作になるフランス語版を上映したもので、友情出演も頼み、なかなか気合の入った作品に仕上がっていた。
- **TVコマーシャルのビデオを流しながらフランス語版のコピーを読む。**
- **映画「ベティ・ブルー」の1シーンを流しながら、原書との違いを説明する。**

- 映画「フォレスト・ガンプ」の冒頭、フォレストと母親の会話シーンを英語版をもとに仏訳して、1人芝居。
- ニュース・キャスターとなって和歌山カレー事件他のニュースと早変わりして天気予報をながら一人二役で読上げる。

これらの「発表」に際しては、その準備、練習期間を通じて共同作業を楽しんだ者、「はまってしまう」程に熱中した結果、発表前日、授業を休んでしまった者、ワインのリサーチに山梨のワイン・カーヴまで出かけてしまったグループと、それぞれに過程を楽しんでもいたようである。発表後にはっきり語学力の向上が見られた学生もおり、それなりに効果もあったのではないだろうか。最終授業時に行なったアンケートの中で学生の感想として、自分に興味のある分野で実際にフランス語を使ってみて勉強になったこと、フランス語が身近に感じられるようになったことが述べられていた。皆の前で発表したことが貴重な経験にもなったようだ。

03. アトリエでの発表。

当日のアトリエでは、過去5年間、3クラスの学生による全ての発表のリスト、各ジャンル別リスト、学生が書いた企画書の例、学年末に行ったアンケートの一部をコピーして配布し、また発表の中から適当なものを選んで、ビデオ、カセット・テープ、OHPを使って紹介を行った。学生が教室で配った発表原稿を添削、評価をして貰うことも予定していたが、こちらは時間切れで果せなかった。アトリエが終ってからアトリエの感想を書いて貰ったアンケートに、「自校でも形を変えて実践してみようと思う」、という内容のものが複数あったが、教師の側に学生の可能性を感じる瞬間があれば何らかの形で実行可能なのではないかと思う。また授業に漫画を使っているフランス人の先生の話など、こちらが参考になるケースもあり、同じような試みが違った形でなされて成果を収めている場合が他にもあるのではないかと、と知りたく思った。

04. アトリエを終えて。

一方的に与え続ける、つまり学生がどの程度受け入れているか知らないまま強引に進める、というやり方は教師にとって苦痛ではないか、と時として思う。そんな時には学生自身に舵を取らせ、自力で進むようにしてみたらどうだろう。思いがけない収穫が得られるかも知れない。教えることは教わることと表裏一体をなすものであるならば、大切なのは教師サイドが常に学生の関心に感応できる感性を持ち続けることではないだろうか。今回のアトリエでの発表を通じてそんな風に考えた。

« Conversations dans la classe »

Faire de la conversation dans de grandes classes peu motivées

Jean-Luc AZRA

Université d'Osaka & Alma France-Japon

alma@inJapan.net — <http://alma.inJapan.net>

“Faire de la conversation”: créer ici et maintenant [= dans la classe et à chaque cours] une situation dans laquelle des personnes réelles communiquent réellement [= communiquent un contenu qui leur importe et qui n'est pas connu d'avance] dans une langue nouvelle pour elles.

Une conversation, au sens le plus commun du terme, a plusieurs caractéristiques, telles que de se dérouler à l'oral et d'impliquer des personnes réelles. Ces caractéristiques sont évidentes, et pourtant nous les oublions tout le temps dans un cours de langue [colonne 1 du tableau]. En négatif par rapport à ces caractéristiques, on peut définir ce que la conversation *n'est pas*, même dans un cours de langue [col. 2]. Enfin, ceci nous permet de définir ce que la conversation peut être dans un cours de langue et quels outils utiliser [col. 3].

(1) Une conversation se déroule à l'oral. Elle exige de prononcer des sons organisés en phrases.	La conversation n'est pas la traduction ni la lecture de textes, même de dialogues écrits. Elle n'est pas non plus la répétition de sons ou de mots.	Pendant le cours, la lecture, la traduction, la répétition, les explications sont réduites au minimum. Le temps de classe est consacré à converser.
(2) Elle se déroule <i>sur place et en temps réel</i> (ici et maintenant).	Elle ne se déroule pas chez un hypothétique épicier dans un pays lointain.	Elle se passe dans la classe, et dans le contexte scolaire et universitaire.
(3) Elle implique <i>des personnes réelles</i> . Ces personnes communiquent un contenu qui leur importe. Ce contenu se définit par rapport à leur vie, à leur personnalité, à leur rapport social, etc.	Elle ne concerne pas des personnes inconnues dont on jouerait le rôle. Dans la classe, ces personnes réelles sont l'enseignant/e et les étudiant/e/s.	Dans la classe, ce contenu concerne les interlocuteurs eux-mêmes: leur famille, leurs études, leurs loisirs, leur travail, leurs attentes (les étudiants peuvent aussi s'intéresser à ceux de l'enseignant)

<p>(4) Elle est <i>spontanée</i>. Elle n'est pas écrite au préalable. Son déroulement n'est pas connu à l'avance.</p>	<p>Elle ne consiste pas à répéter ce que dit l'interlocuteur (!) ni à reproduire des phrases apprises par cœur à l'avance.</p>	<p>Elle consiste à organiser le matériel linguistique à disposition de façon nouvelle, personnelle et circonstanciée.</p>
<p>(5) Elle utilise des formes de langage <i>qui diffèrent de la langue écrite</i>.</p>	<p>Par exemple, elle se passe de l'inversion du sujet; ou encore elle fait un usage limité de l'adverbe négatif "ne".</p>	<p>Dans la classe, les ressources mises à disposition (vocabulaire et grammaire) sont celles</p>
<p>(6) Elle se compose d'échanges de petits tronçons de "phrases" (salutations, questions, réponses, commentaires, explications...).</p>	<p>Elle ne consiste pas, par exemple, en des séries d'adjectifs ou de noms de pays, ni à compter de un à cent, ni à réciter des conjugaisons.</p>	<p>et uniquement celles qui peuvent être utilisées ici et maintenant et à l'oral (par exemple, le présent et le passé composé de "je" et de "vous").</p>
<p>(7) Ces échanges se réalisent toujours à peu près comme suit:</p> <p>(a) <i>observation, écoute, analyse</i> (qui dit quoi, où, et pourquoi? quelles informations sont attendues?);</p> <p>(b) <i>choix, stratégie</i> (quelle attitude adopter? Comment répondre?);</p> <p>(c) <i>mise en place d'un contenu</i> (que dire?);</p> <p>(d) <i>transmission de ce contenu</i> (à l'aide des ressources à dispositions)</p> <p>(e) <i>auto-évaluation</i> (observation de la réaction de l'interlocuteur)</p>	<p>Les consignes de classe et les ressources sont axées sur ce déroulement. Par exemple, une consigne possible peut-être que toutes les réponses doivent comporter au moins dix mots. Ou encore, que toute conversation doit comporter au moins une question à l'enseignant.</p> <p>Les ressources permettent de faciliter la communication (à l'aide de phrases telles que: "comment on dit « - - - » en français" ou "excusez-moi, je ne comprends pas"). Les structures sont celles qui permettent la plus vaste expression possible (par exemple, "pas loin" est cent fois préférable à "proche" parce qu'il permet aussitôt d'exprimer "loin" et de construire l'antonyme de n'importe quel adjectif, alors que "proche" ne permet d'exprimer que "proche").</p> <p>Enfin, l'évaluation (et la note!) s'établissent sur la capacité réelle à communiquer des informations réelles, et non sur la capacité à répondre à des questions écrites produites pendant un examen final.</p>	

L' "ici et maintenant" et la motivation

Pour beaucoup d'étudiant/e/s, particulièrement à l'université et au lycée, la motivation et le rapport à la langue étudiée se définissent :

- *ici*, c'est à dire dans la classe, et non dans un pays étranger où ils voyageront dans un avenir hypothétique ;

- *maintenant*, c'est à dire au moment de l'heure de cours (avec ses contingences: salles trop chaudes ou trop froides, mauvaise acoustique, présence du groupe, manque de sommeil, etc.) et non

à travers une éventuelle réussite future à maîtriser une langue ni en vue des gratifications que cette réussite peut apporter.

L'enseignement traditionnel se heurte souvent de front à cette focalisation de l'étudiant et de sa réalité sur l'ici et le maintenant. En effet:

(1) L'enseignement traditionnel croit en un avenir lointain, dans lequel les étudiantes et les étudiants, après avoir accumulé des briques de grammaire, des éléments de prononciation, des pans de vocabulaire, vont pouvoir, un jour, "parler la langue" ou "se débrouiller à l'étranger". Or en pratique, cet avenir n'existe pas et les étudiants le savent.

(2) L'enseignement traditionnel tend à focaliser sur la fin du semestre, au moment où les étudiants vont passer "l'examen final". L'enseignant peut orienter sa classe dans la perspective de cette épreuve. Mais en pratique, les étudiants tendent à compter sur quelques jours de travail intensif peu avant l'examen.

(3) L'enseignement traditionnel se poursuit après la classe. Il est dispensé de telle façon qu'il s'accompagne de travail à la maison. Mais en pratique, les étudiantes et les étudiants ont bien d'autres choses à faire que de revoir leurs leçons de français (vie sociale et amoureuse, club de guitare, préparation de l'examen de physique, etc.) Notons que cet "après la classe" est souvent aussi celui de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se consacre alors à corriger les exercices écrits donnés pendant les classes, à défaut de pouvoir faire parler les étudiants. Le temps qui pourrait être consacré à l'évaluation du déroulement des classes et à la préparation des classes suivantes est ainsi consacré à corriger de l'écrit pour évaluer ce qui est censé être un cours d'oral. C'est une situation absurde et frustrante.

Et pourtant, cette focalisation des étudiants sur l'ici et maintenant n'est pas contradictoire avec les objectifs de la conversation. Au contraire, elle les rejoint. En effet, une conversation, par définition, se déroule sur place et en temps réel. Organiser des "conversations dans la classe" permet ainsi:

(a) de se dégager d'un avenir spéculatif,

(b) d'évaluer directement l'objectif (parler et communiquer) et de libérer ainsi le cours de conversation de l'écrit et de l'examen final (ce qui, incidemment, libère l'enseignant/e du fardeau des copies à corriger).

Page suivante est reproduite une fiche de travail à partir de laquelle on peut établir de telles "conversations dans la classe".

Fiche 4 • Vous habitez où ?

Vous habitez tout seul ?

Non, j'habite avec mes parents.

Et vous ?

Vous travaillez ?

Moi, je travaille dans _____ à _____

Non, je ne travaille pas. Et vous ?

Où est-ce qu' / où est-ce que... ? = où ?

- [1] Où est-ce que vous travaillez ? = Vous travaillez où ?
- [2] Où est-ce que vous habitez ? = _____
- [3] Où est-ce qu'il habite ? = _____
- [4] Où est-ce qu'elle travaille ? = _____
- [5] Vous étudiez où ? = _____
- [6] Où il habite ? = _____
- [7] Elle étudie où ? = _____
- [8] Où vous habitez ? = _____

20

Où est-ce que = où

vous habitez j'habite

avec votre famille avec vos parents

vous étudiez j'étudie

avec ma famille avec mes parents tout seul toute seule

vous travaillez je travaille

à Paris à _____ à l'Université _____

il travaille elle travaille

dans une maison dans un appartement dans un restaurant dans un magasin dans un bureau dans _____

Où est-ce qu'

Exercice	Questions
_____	[1] Qu'est-ce que ça veut dire « _____ » ?
_____	[2] Comment on dit « _____ » en français ?
_____	[3] Comment on dit « au revoir » en _____ ?
_____	[4] Vous habitez où ?
_____	[5] Est-ce que vous habitez tout_seul_ ou avec votre famille ?
_____	[6] Vous habitez dans une maison ou un appartement ?
_____	[7] Votre famille habite où ?
_____	[8] Je ne suis pas étudiant_. Et vous ?
_____	[9] Où est-ce que vous étudiez ?
_____	[10] Est-ce que vous travaillez ?
_____	[11] Vous travaillez où ?
_____	[12] Est-ce que vous êtes marié_ ?
_____	[13] Vous avez combien d'enfants ?
_____	[14] J'ai une petite sœur. Elle s'appelle Marie. Elle a vingt-huit ans, elle est mariée, elle a deux enfants. Elle habite à Paris. Et vous ?

Une motivation basse tension en classe de conversation

Louis BENOÎT

Université d'Osaka

benoit@lisa.lang.osaka-u.ac.jp

<http://jupiter.lang.osaka-u.ac.jp/~benoit>

A Handai, tous les étudiants doivent étudier une seconde langue étrangère deux ans, à raison de deux cours de 90 minutes par semaine. Ce caractère obligatoire suppose que la majorité n'est pas assez motivée pour en prendre l'initiative.

Mais ils sont demandeurs d'université ; elle leur promet une carrière professionnelle et une vie enviables ; et leur élection, à l'issue d'un processus de sélection long et rigoureux, les met dans un état de disponibilité pour ce que leur demandera l'institution universitaire même s'ils n'en saisissent pas vraiment l'intérêt, disponibilité garantie dans le cadre de l'obligation mais pas au-delà. S'ajoute à cela la nécessité de réussir à un examen à la fin de chaque semestre pour décrocher son diplôme. C'est cet état d'ouverture limité et soutenu par la contrainte de l'examen que j'entends par motivation basse tension, par opposition à une motivation haute tension ciblée et liée à un choix personnel qui engage et qui a un prix. Certes, un étudiant peut choisir sa deuxième langue étrangère, mais c'est un choix qui n'engage guère parce qu'il est la plupart du temps circonstanciel ; perçu de toute façon comme sans grandes conséquences, il ne coûte rien.

L'horizon de mon cours est celui de mes étudiants, leur "ici et maintenant", ici à l'université et maintenant ce semestre. Une compétence ne trouve sa fin que dans son activation dans le cercle de son horizon. Par conséquent, la motivation à acquérir cette compétence est aussi à rechercher et à développer dans cet horizon, celui de l'institution et du cours. L'institution génère chez l'étudiant la grâce d'une certaine disponibilité. Mais comme en rugby un essai demande à être transformé, elle doit être convertie en grâce efficace pour produire un plein effet. Comment ?

1. Augmenter l'exposition à la langue

a. **la durée** : Je ne peux pas augmenter la durée des classes : en revanche, il m'est possible d'arriver et de sortir à l'heure pour ne pas perdre une minute. Et si je ne peux pas non plus augmenter leur fréquence, je peux agir sur les points suivants :

- **l'assiduité** (la mienne et celle des étudiants) : elle fait l'objet d'un contrôle à chaque période et elle entre pour 20 ou 30% de la note finale
- **la ponctualité** (la mienne et celle des étudiants) : si elle se dégradait, je pourrais par exemple refuser aux retardataires le droit de passer le test hebdomadaire et ainsi leur faire perdre des points
- **recourir le plus possible au français**, par exemple pour donner les consignes de classe, et réduire le plus possible les explications en anglais

- **organiser le travail de conversation des étudiants par paires** : dans une classe de 60, un étudiant ne peut espérer idéalement qu'une minute 30 de conversation avec son professeur ; par paires, on multiplie cette durée par 10 ou 20
- **recycler** (pas la répétition) toutes les fois que l'occasion se présente l'acquis des cours précédents et de ce qui a été appris chez le collègue
- **proposer tout de suite les idées et les moyens langagiers d'une conversation** sous la forme de menus au tableau, plutôt que de leur demander de les imaginer (ils ne savent pas faire)
- **éviter les temps morts** (où ils ne savent pas quoi dire, ou n'ont rien à dire) en les faisant parler uniquement sur ce qu'ils connaissent le mieux.

b. l'intensité :

- **parler français**, plutôt que parler en anglais sur le français
- **faire parler**, plutôt que faire écouter
- **faire utiliser les menus très rapidement traduits** pour éviter aux étudiants de penser en japonais
- **donner du poids aux mots** en leur donnant une charge émotionnelle (voir plus bas)
- **faire la chasse au par cœur mécanique** : en fragmentant et en dispersant les notes au tableau, en jouant de la variabilité des questions (par exemple, il y a mille façons de demander son nom à quelqu'un), en mettant l'accent sur l'imprévisibilité de la séquence de la conversation au test (pas de dialogue fixe) et en exigeant des réponses du tac au tac.
- **décourager le recours à la traduction et à la transcription** dans les cahiers.

2. Augmenter la réceptivité en dynamisant l'environnement

a. la classe est un environnement matériel et social motivant :

La classe est un lieu magique. Les pathologies de la clôture ne doivent pas faire oublier ses bonheurs. Qui fait classe à ciel ouvert ? Elle est une garantie de stabilité, de protection, de concentration. Elle abrite un **groupe inclusif et cohérent**, pas un ramassis de gens qui se trouvent là au hasard d'une rafle. La chaleur humaine du groupe est contagieuse et dynamisante :

- si vous avez peu d'étudiants dans une grande salle, adoptez la technique du **pack**. Vous les enveloppez et les portez tous du regard et de la voix, rassemblés au coude à coude, à l'avant de la classe, devant le bureau
- si vous avez des étudiants qui remplissent toute la salle, assurez votre libre circulation en faisant **dégager les allées ; personne ne doit se sentir hors de votre portée**
- **ne pas laisser un étudiant seul**, à l'écart : c'est un étudiant à la dérive, naufragé ; la paire est le maillon intégrateur de la chaîne, pour certains la bouée de sauvetage
- **jouer de l'effet moutonnier.**

b. la paire : elle sollicite de s'engager avec un autre apprenant et rompt avec une **conception purement transmissive d'un savoir perçu comme un contenu**

c. mettre les étudiants en face de leur responsabilité dans leur apprentissage en

l'objectivant sous la forme d'une carte de crédits et d'une carte de motivation et en les mettant en situation d'être demandeurs de tests

d. mêler la solidarité de la paire et la compétition des individus pour diversifier les formes d'engagement dans la classe

e. ne pas entasser les niveaux de difficultés : par exemple demander d'imaginer s'ils ne savent pas comment s'y prendre, de réfléchir sur quelque chose qu'ils ne connaissent pas ou de faire en français quelque chose qu'ils n'ont jamais fait, comme surfer sur Internet s'ils n'en ont aucune expérience.

3. Orienter la motivation et lui donner un horizon

L'horizon d'un étudiant est très limité, c'est celui du prochain test hebdomadaire ; c'est en sautant de semaine en semaine qu'il arrive à la fin du semestre. A chaque semaine doit revenir un but partiel mis à sa portée :

a. clairement identifier ce qui est demandé aux étudiants pour réussir.

b. savoir, dès qu'on donne une tâche, comment on l'évaluera, au final mais aussi à chaque étape, ce qui suppose qu'on les ait au préalable identifiées, et en informer les étudiants.

c. n'exiger des résultats qu'à la mesure des moyens que le cours a mis à leur disposition.

d. grâce à une carte de motivation, leur donner l'occasion de réfléchir sur le cours en répondant semaine après semaine à une série de 4 questions : 1) avez-vous aimé le cours, 2) avez-vous travaillé durant la semaine, 3) quelle note espérez-vous au prochain test hebdomadaire, 4) quelle note finale espérez-vous ?

e. leur permettre de voir le chemin (du cours et de leur performance) parcouru et de mesurer leur progression sur une carte de crédits qui pour l'essentiel est un tableau comportant autant de cases que de semaines de cours.

4. Mettre la note au service de la motivation

L'Administration exige une note semestrielle individuelle. Que les étudiants travaillent avec le souci de cette note en tête est très rationnel. C'est un instrument rhétorique dont la capacité de révélation et de persuasion est sans égale. On peut s'en servir comme d'un instrument de mesure qui permette à l'étudiant d'évaluer semaine après semaine le chemin qu'il parcourt pour entretenir sa motivation. Le contrôle continu inscrit l'apprentissage dans la durée et la régularité. La note finale est le capital, visualisé par la carte de crédits, accumulé semaine après semaine.

a. sa transparence : dès le premier jour expliquer sa composition ;

b. sa composition :

- **assiduité (20%, -3 par absence)** : Pas de motivation efficace sans assiduité ;
- chaque présence est portée sur la feuille de crédits sous la forme d'un coup de tampon.
- **cahier (10%)** : Pas de motivation efficace sans instrument de travail correct.
- **tests hebdomadaires (40%)** : Pas de motivation efficace soutenue sans contrôle

continu : non obligatoires pour mettre les étudiants en situation de demandeurs, ils ont un effet très positif sur leur attitude générale ; mes étudiants, intérêt bien compris et effet moutonnier, s'y soumettent régulièrement ; un bon test donne droit à deux coups de tampon (j'utilise un tampon différent de celui de la présence) sur la carte de crédits, un test moyen un seul et un test insuffisant aucun ; a 40 l'étudiant qui a le plus de tampons ; pour les autres, je fais une règle de trois : il y a donc un fort élément de compétition . Il faut être d'une grande fermeté et exigeant : des réponses instantanées, correctes et fluides ; cette exigence, bien comprise des étudiants, est très motivante et a un effet très bénéfique sur leurs performances.

- **test final (30%).**

5. Donner du poids aux mots avec une charge émotionnelle

Les mots étrangers sont des sons qui flottent en l'air. Afin de ne pas faire parler les étudiants pour ne rien dire ou dire n'importe quoi, il leur faut donner aux mots du poids, les enraciner dans leur réalité et la vérité :

- je prends un sujet général de conversation susceptible d'être personnalisé : en première année et au premier semestre de la deuxième année, **la vie de chaque étudiant** ;
- je commence la conversation du test hebdomadaire par des questions sur **l'humeur** de l'étudiant ou sur le temps qu'il fait en tant que matière à expression de l'humeur et du plaisir d'être ensemble ;
- j'encourage systématiquement le **travail par paires stables** pour que les mots se chargent de **camaraderie** ;
- en demandant de parler de soi, je donne à chacun l'occasion de **trouver ses propres mots** qui ne seront pas ceux de tous les autres ;
- je cherche aussi souvent que possible à donner des variantes pour que chacun choisisse la sienne ; **à chacun son français** ;
- j'essaie de donner **les consignes de classe en français** pour lier mots et action ;
- j'essaie de **faire le lien avec la spécialité.**

Une motivation basse tension demande un professeur qui connaisse ses moyens et sache gérer au mieux son énergie comme celle de ses étudiants ; voilà pour la pédagogie. Pour ce qui concerne la didactique, il vaut mieux enseigner une langue qui, au service de l'expression individuelle, se charge du poids de la vie de chacun.

Cas de figure de motivation pour l'apprentissage du français dans des contextes nationaux différents

Maria Boïchin

(Institut Franco-Japonais du Kansai)

boichin@hotmail.com

Cette recherche vise à explorer la question suivante: quels sont les paramètres à prendre en compte pour trouver la motivation appropriée pour des étudiants donnés? Elle présente trois exemples de situations contextuelles. En conclusion, le lecteur trouvera un essai de conceptualisation de la motivation dans une situation pédagogique concrète, d'une part, et, d'autre part, des propositions de moyens pour motiver des apprenants dans une telle situation.

La motivation pour le français aux États-Unis d'Amérique.

Mon analyse est basée sur des documents tirés du site Internet de l'Association Américaine des Professeurs de Français (adresse: <http://aatf.utsa.edu/promfren.htm>). Cette Association essaie de mettre en place un dispositif qui aiderait les professeurs de français pour sa promotion dans le pays. À la base de plusieurs questionnaires, dix bonnes raisons pour apprendre le français sont trouvées, à savoir (par ordre décroissant):

- la connaissance du français permettrait à l'Américain non seulement de participer, mais également de prendre une part active dans l'économie de plus en plus internationalisée;
- parler français augmenterait les chances pour trouver du travail et pour accroître son salaire;
- la troisième raison concerne l'apprentissage du français qui permettrait une meilleure appréciation d'autres gens et de leur culture.

L'article intitulé "Vive le français: Strategies for Recruiting and Retaining Students in French Classes" analyse une situation alarmante qui se fait jour dernièrement, même parmi les enseignants de français, à savoir la propagation du mythe que l'espagnol serait plus facile et plus utile que le français. Ensuite, il fait des propositions pour une planification stratégique et des formes de publicité pour l'enseignement/apprentissage du français. Il imagine des posters, des représentations artistiques données par les apprenants de l'année en cours et d'autres moyens administratifs pour convaincre les apprenants et leurs parents de l'utilité du français pour un Américain.

La motivation pour le français au Japon.

Mes données viennent essentiellement d'une recherche de DEA sur ce problème, effectuée en avril 1997 par Madame Mariko Himeta. Il paraît que la plupart des étudiants ayant choisi d'apprendre le français l'ont fait d'abord parce qu'ils aiment la France, surtout ses villes et monuments et son savoir-vivre, ensuite parce qu'ils ont envie de voyager en France et en troisième lieu parce qu'ils aiment la sonorité de la langue. On remarque tout de suite que la difficulté des Japonais pour apprendre une langue aussi éloignée de la leur n'est pas évoquée comme un obstacle, tandis que pour les Américains ceci est d'une importance primordiale. À quoi cela tient-il? On peut

supposer que ceci vient du fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est vitale pour un Japonais et seulement souhaitable pour un Américain.

L'autre grande préoccupation des Américains était l'utilité. Pour les Japonais elle n'est pas prise en compte lors du choix de la langue étrangère à apprendre.

À la base de ces données empiriques, on peut se dire que pour motiver les étudiants japonais à l'apprentissage du français, il suffirait de baser son enseignement sur des faits culturels français. Cette hypothèse reste à être confirmée, ou réfutée, lors de recherches ultérieures.

La motivation pour le français en Bulgarie.

1. Contexte pédagogique

L'étude a été menée auprès d'étudiants de 13-18 ans dans deux lycées dits bilingues à Sofia. Après un dur concours d'admission, les élus passent une année de leur vie scolaire en classe préparatoire qu'ils consacrent exclusivement, à raison d'une vingtaine de cours par semaine, à l'apprentissage intensif de la langue étrangère. Pendant le deuxième semestre, des notions de base sont également enseignées suivant les contenus des matières scientifiques en 8^e.

L'enseignement proprement bilingue ne débute véritablement qu'en 8^e. Les Instructions Ministérielles fixent expressément que seront enseignées en langue étrangère "*au moins trois matières en 8^e, au moins deux en 9^e, au moins une en 10^e et 11^e*". Suivant la disponibilité de professeurs (spécialistes dans une matière et parlant français), les matières sont choisies parmi la géographie, l'histoire, la physique, la chimie, la biologie ou les mathématiques. Ainsi de discipline scolaire, la langue devient instrument d'apprentissage. Son utilisation comme moyen de communication est une des voies pour sa maîtrise finale. En 10^e et 11^e, avec l'enseignement/apprentissage de la littérature française, le cursus prévoit également un enrichissement des techniques françaises d'accès à un texte écrit de type lecture méthodique, résumé de texte, compte rendu de lecture, dissertation et autres.

2. Les résultats de l'enquête

Elle a été réalisée auprès de cent quinze élèves des deux lycées bilingues français de Sofia. Les différents niveaux du cursus sont également représentés.

Les motifs pour apprendre le français allaient d'abord dans le sens d'une espérance *d'aller vivre à l'étranger*, que ce soit pour *y faire des études* ou pour *y travailler*. Et ceci est assez compréhensible. De récentes analyses de l'opinion publique montrent que les Bulgares sont de moins en moins prêts à s'investir dans l'enseignement. Dans la société, il s'est formée l'opinion que les études ne mènent pas à la réussite professionnelle et au bonheur personnel. Ceux qui malgré tout décident de poursuivre un enseignement plus poussé le font souvent dans l'espérance de partir du pays. Les lycées bilingues aident à la promotion sociale et présentent, de ce fait, un attrait particulier pour les jeunes.

Un deuxième motif très fort, et qui augmente de la préparatoire (42,8%) à la 11^e (73%), sont les *contacts personnels*. Une autre étude pourrait préciser ce qui se cache derrière: en disant cela les jeunes pensaient-ils que c'était une possibilité de voyager en touriste (donc enrichissement culturel et intellectuel), ou avaient-ils autre chose en vue? Voyager n'est pas chose aisée pour les Bulgares. Avoir "une connaissance" à l'étranger est "toujours utile".

Très nombreuses sont les raisons évoquées par les enquêtés et liées à un *enrichissement intellectuel*. Lire des livres dans leur version originale est en tête des motifs à court terme. Les résultats de cette question parlent de la maturité des apprenants dans les lycées bilingues. Ils ont

résolument préféré lire des livres (54,8%) à lire des magazines (37,4%) bien que n'ayant pas perdu les penchants caractéristiques pour leur âge comme écouter des chansons (39%) et regarder des films (27%). Il est intéressant de noter que ces résultats s'appliquent avec quelques réserves pour la préparatoire qui met en tête la musique française suivie de près par les écrits.

Sans avoir été expressément demandé, *l'amour pour la langue française* s'est avéré un des motifs forts pour son apprentissage, surtout pour les filles (38,75%) par rapport aux garçons (11,43%). Cette idée est très forte dans les petites classes mais elle disparaît presque en 10^e quand les motifs professionnels prennent le dessus.

Conclusion

Vu les différentes sortes de motivation dans des contextes différents, il semble possible de parler de:

- **motivation utilitaire** ou pratique quand il s'agit d'apprendre le français dans le but d'être plus compétitif sur le marché du travail comme c'était le cas aux États-Unis;
- **motivation culturelle** quand il s'agit de l'apprendre dans le but de connaître mieux son passé et son quotidien à travers des rencontres avec des natifs et des voyages comme c'était le cas des étudiants japonais;
- **motivation élitaire** quand on choisit d'apprendre le français parce que c'est vu comme prestigieux pour accéder à l'élite dans la société.

Ainsi la motivation va du culturel à l'économique en passant par le politique.

On peut également parler de motivation interne et externe ou bien intrinsèque et extrinsèque. La *motivation interne* peut aussi être appelée personnelle car elle naît des raisons et besoins de chaque apprenant et n'est valable que pour lui. Par exemple, un Américain dont le père est chirurgien peut se dire que pour devenir chirurgien à son tour il lui faudrait absolument apprendre le français. La *motivation externe* est celle qui vient de l'enseignement et dépend des moyens employés pour enseigner la langue. Par exemple, en Bulgarie, les enseignants d'anglais sont toujours en manque. Donc, si on veut avoir un bon suivi en langue avec des matériaux riches, on va choisir une autre langue que l'anglais.

Dans les différents contextes pédagogiques, la motivation est modelée par rapport à la langue maternelle:

- l'anglais en langue maternelle permet de penser la langue étrangère en termes d'utilité; "Qu'est-ce qui serait aussi utile que l'anglais?"
- le japonais et le bulgare, n'étant parlés que des habitants d'un seul pays, apprennent l'anglais en tant que langue utile et assignent au français le statut de langue belle ou élitaire. Pour eux, également, la nécessité de l'apprentissage d'une langue étrangère rend cet apprentissage motivant.

Dans les travaux de Madame Mariko Himeta, il y a une thèse intéressante. Elle remarque que les étudiants japonais voudraient un enseignement plus "culturel", mais, ayant un fort *sentiment du devoir*, se plient à un enseignement grammairien, jugé socialement utile.

Du point de vue des apprenants donc, la motivation peut naître:

- soit des habitudes d'apprentissage dans le pays;
- soit de facteurs formels de la langue (prononciation, intonation);

- soit de facteurs liés à l'apprentissage lui-même (considéré facile, difficile, intéressant) la réputation de la langue dans la société (facile, difficile, utile, inutile);
- soit de facteurs liés à la vie professionnelle envisagée (langue réputée utile pour l'exercice d'une profession);
- soit de la volonté des parents;
- soit de la langue maternelle des apprenants (pour un Japonais il est certainement plus difficile d'apprendre le français que pour un Italien);
- soit de l'âge et de l'appartenance socio-culturelle des apprenants donnés;
- soit de la vie antérieure de l'apprenant ou des traditions familiales ou nationales.

Et j'en passe...

La motivation se définit également *par rapport au but de l'apprentissage*. S'il s'agit d'apprenants qui n'aspirent qu'à l'élitisme ou au voyage, le sens du devoir n'a que faire. Mais si au contraire, on est en présence d'apprenants qui ont choisit le français pour travailler avec, le "il faut" qui rapproche du but peut être motivant.

Après toutes ces considération un peu en vrac, on peut récapituler que la motivation du point de vue de l'apprenant est un *facteur* pour la réussite de l'apprentissage (plus un apprenant est motivé plus il fait des progrès); et du point de vue de l'enseignant est une *stratégie* pour la réussite (quels moyens utiliser pour optimiser l'enseignement?).

Nos *aptitudes à renforcer la motivation* passent par la motivation externe pour toucher finalement la motivation interne. Ainsi suivant les contextes pédagogiques concrets, des éléments de la motivation externe peuvent être des simulations globales, des chansons françaises, pour les apprenants japonais habitués à la mémorisation, peut être aussi des exercices structuraux (?), dans tous les cas des bandes dessinées, des films, des photos prises avec des appareils de photos numériques, en se branchant à Internet etc.

Comme on le voit, cerner la motivation dans une situation pédagogique concrète s'avère extrêmement difficile, vu les facteurs que l'on devrait prendre en considération. Ils sont liés tant au caractère propre de la langue à étudier qu'aux traditions familiales et de la société.

Pourquoi est-il aussi important de trouver la motivation propre à nos apprenants ?

D'abord parce que connaître *les besoins* de nos étudiants nous aiderait à mieux adapter *les finalités* de l'apprentissage.

Ensuite, connaître *les intérêts* de nos étudiants nous aiderait à mieux constituer *le contenu* du cours à donner.

Références bibliographiques:

1. GALISSON, Robert, et COSTE, Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, 1976.
2. GALISSON, Robert, *Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France: état des lieux et perspectives*, in Revue française de Pédagogie, numéro 108, 1994.
3. SOUILLAT, Jean, *Éducation bilingue. Le modèle bulgare et après ...* in Le Français dans le monde, Numéro 261, nov.-déc. 1993.

Une page ouverte sur le monde... francophone

Gilles Guerrin

Université de Gifu

guerrin@cc.gifu-u.ac.jp

<http://www.gifu-u.ac.jp/~frjp>

Introduction :

La connaissance du français n'aura aucune utilité pratique pour la quasi-totalité des étudiants d'universités japonaises qui étudient le français en tant que seconde langue étrangère. Si parfois il arrive qu'elle devienne utile, ce n'est que par la suite de rares concours de circonstances tels qu'un emploi dans une société travaillant avec des pays francophones par exemple, ou encore un mariage international...

Mais à défaut d'être utile, la langue française peut au moins être utilisée et ce, pour apprendre quelque chose de vraiment nécessaire. Il est ainsi possible de faire en sorte que le cours de français ait une utilité pratique pour les étudiants.

Ce petit rapport présente une méthode de travail démarrée en avril 99 à l'Université de Gifu et après cinq séances seulement, les premières impressions sur le déroulement du cours.

Un outil et une démarche

Un cours de français seconde langue étrangère devient utile s'il apporte quelque chose qui servira aux étudiants dans leur future vie professionnelle ou extra-professionnelle et dans le cours que je propose, ce quelque chose, c'est le maniement d'Internet.

Mais il ne s'agit pas d'Internet en tant qu'outil passif de recherche dans cette énorme banque de données que constitue la Toile (le Web). Il s'agit d'Internet, support d'un travail écrit et oral, où les étudiants doivent s'impliquer pour créer leur propre page en français.

La démarche appliquée suit quatre étapes :

- apprentissage de points grammaticaux et de vocabulaire de façon classique.
- réflexion sur le sens de ces nouveaux acquis et sur leur utilisation possible par rapport à ses propres besoins.
- entrée sur ordinateur, suivi d'un éventuel enregistrement oral du texte, et envoi de la page résultante sur la Toile.

Il s'agit donc d'apprendre à intégrer, à assimiler et à réutiliser chaque nouveau matériau linguistique

Il s'agit donc d'apprendre à intégrer, à assimiler et à réutiliser chaque nouveau matériau linguistique étudié.

● du point de vue linguistique :

On demande aux étudiants de comprendre et d'appliquer directement ce qu'ils apprennent en écrivant leur propre page. Il s'agit donc d'un travail de compréhension de la langue et de son mécanisme.

Les étudiants composent un texte dans lequel ils parlent d'eux, de ce qui les intéresse, de leur famille, etc... la méthode consiste donc à leur apporter la grammaire et le vocabulaire nécessaires à cette réalisation.

Dans ce contexte, on ne leur demande pas d'imaginer qu'ils sont en train de faire des achats où de demander leur chemin comme s'ils étaient en France; on leur demande de parler d'eux avec le bagage linguistique qu'ils possèdent.

● du point de vue informatique :

Les étudiants apprennent à se servir de l'outil informatique, chose que très peu d'entre eux maîtrisent déjà en entrant à l'université, et abordent les problèmes (et leurs solutions) qui apparaissent avec l'utilisation du français, avec ses accents et sa cédille, sur un système japonais. Ils apprennent enfin les bases nécessaires, mais relativement simples, pour l'élaboration d'une page ou d'un site Internet. Ils apprennent donc quelque chose d'utile.

Pourquoi Internet ?

Parmi les supports de travail disponibles, Internet est celui qui est le plus souple et qui présente le plus de possibilités. Il constitue en quelque sorte une espèce de Super Cahier mis à la disposition des étudiants.

Les avantages du support Internet sont très nombreux :

- l'espace de travail qu'il propose n'est pas physiquement limité comme le papier.
- on peut modifier son contenu ou la disposition de celui-ci à tout moment.
- on peut y intégrer, en plus du texte, des photos, des animations, du son...
- Une fois lancée sur la Toile la page peut être vue de n'importe quel ordinateur relié au réseau Internet.

Mais par rapport au cours de français, Internet présente aussi d'énormes avantages :

- il permet aux étudiants de construire quelque chose de concret et de visible en français.
- il permet de communiquer avec le monde extérieur et offre ainsi des possibilités d'échanges directs avec le monde francophone.

Le cours de l'Université de Gifu à la rentrée d'avril 99

1) Les classes :

Quatre classes de débutants complets en français seconde langue étrangère ont débuté cette année avec cette méthode. Chacune de ces classes a deux séances d'une heure et demie de français par semaine :

Classes 1 et 2 : 20 étudiants des facultés de Technologie et d'Agriculture ont un premier cours de grammaire avec un enseignant japonais qui utilise un manuel édité au Japon, «Répéter, répétez, répété» des éditions Hakusuisha.

Classe 3 : 20 étudiants des facultés d'Éducation et d'Études Régionales ont un premier cours de grammaire avec un enseignant japonais qui utilise un manuel édité au Japon, «Tout doucement» des éditions Daisan Shobo.

Classe 4 : 20 étudiants des facultés d'Éducation et d'Études Régionales ont les deux cours avec moi-même et nous utilisons un manuel édité en France, «Café crème 1» des éditions Hachette.

2) Le matériel :

Nous utilisons deux salles de classes juxtaposées, une salle classique et une salle d'ordinateurs.

La salle d'ordinateurs est équipée de 20 "Macintosh Performa" munis du "système 7.5.3." japonais. Les étudiants utilisent "Netscape Communicator 4.5" version française et principalement sa fonction "composeur". Les claviers ont été modifiés par "Resedit" pour permettre un accès direct aux accents du français.

3) La répartition des temps de travail :

- Le cours de grammaire, d'une heure et demie, qu'il soit assuré par moi ou non
- Le cours d'écriture et Internet, d'une heure et demie est destiné à réutiliser, pour son propre compte, le matériel linguistique acquis au cours de grammaire. Le travail de rentrée sur ordinateur ne représente qu'un demie heure toutes les deux séances ce qui laisse un temps de travail de réflexion et de pratique de la langue relativement important. L'utilisation de la machine ne doit pas prendre trop de temps.

Les étudiants sont poussés à échanger le plus possible entre eux ou avec moi-même lors de la réflexion sur la langue et sur l'utilisation des acquis. Ils doivent se contenter d'utiliser ce qui a déjà été étudié dans le cours et ils ne doivent pas faire appel au dictionnaire japonais-français pour construire une phrase.

Premières impressions

L'expérience commencée en avril 99 n'a que cinq séances d'existence, mais il est déjà possible de tirer quelques conclusions sur les réactions des étudiants :

1) réactions par rapport aux livres de cours :

On s'aperçoit très vite qu'aucun des trois livres n'est adapté aux besoins des étudiants qui doivent se présenter et parler d'eux en utilisant essentiellement la première et la troisième personne.

- Les livres japonais sont trop rapides. Le maximum de grammaire est prévu pour être survolé dans l'année. Il s'en suit que les étudiants apprennent des mécanismes utiles aux examens, mais absolument pas la langue et on s'aperçoit rapidement que s'ils sont éventuellement capables de remplir les trous d'un petit test, ils sont incapables de donner le sens de ce qu'ils écrivent. Dans ces conditions, il leur est très difficile d'appliquer ce qu'ils apprennent au cours de grammaire pour construire un texte.
- *Café Crème* est tout en français et donc bloque un peu les étudiants au départ. Il est toutefois encore trop tôt pour donner une conclusion sur un effet plus positif ou plus négatif de ce livre.

2) réactions par rapport à la machine :

A l'entrée à l'université, il n'y a encore que relativement peu d'étudiants capables de se servir d'un ordinateur et bien sûr de la fonction "composeur" pour Internet. Les premières séances de cours donnent donc l'impression à l'enseignant d'être vraiment utile à quelque chose et les étudiants sont assez attentifs.

Après quelques séances, ils connaissent les quelques fonctions nécessaires et perdent de moins en moins de temps, ce qui leur permet de se consacrer plus au travail sur la langue.

Ils apprécient enfin beaucoup de voir leur travail et leur photo sur Internet et ceci rajoute un côté ludique intéressant pour le climat de la classe.

Et après ?

L'expérience va se poursuivre jusqu'en mars 2000 et les pages des étudiants, auxquelles seront adjointes quelques remarques, peuvent être visitées à l'adresse suivante :

<http://www.gifu-u.ac.jp/~frjp>

Au fur et à mesure des progrès, il est prévu l'intégration sur les pages de l'enregistrement des textes lus par les étudiants et également un travail direct avec des lycéens français par messagerie électronique .

Cartes à SAVOIRS

HARADA Misao 原田 操 (慶応義塾大学)
PUNGIER Marie-Françoise (九州日仏学院)

Les réflexions proposées dans cet atelier s'inscrivent dans le cadre global de celles commencées en novembre 1998 (1), qui portent sur la place du géographique dans l'enseignement du FLE. Après nous être interrogées sur les cartes dans les manuels de FLE, édités au Japon et disponibles à l'heure actuelle, sur la *re-présentation* géographique des espaces - la France et le monde- où les apprenants sont censés se mouvoir, nous avons été amenées à nous intéresser à la relation que ces cartes entretiennent avec le non-graphique, à savoir *le discours* (consignes, exemples, etc ...) et à observer la manière de les intégrer à l'intérieur du programme d'un cours de français non-axé spécialement sur l'apprentissage du culturel.

Cette fois-ci, nous avons souhaité nous limiter à l'espace France (situé éventuellement dans son environnement européen) et aux *exercices à carte(s)* (2) et réfléchir avec les participants de l'atelier sur les possibles sinon les meilleurs rapports entre une carte et *le discours* qui l'accompagne.

La carte permet aux apprenants de pratiquer la langue en même temps que la culture, car, non seulement elle les aide à acquérir des données "brutes", naturelles ou humaines, sur la France, mais elle les habitue aussi à pratiquer un raisonnement (penser du général au particulier) et un questionnement (comment ? pourquoi ?) à la française sur une société. De plus, ils sont ainsi confrontés - puisque la carte n'est jamais objective- à des *re-présentations* françaises de la France.

La séance collective de réflexion a été menée en deux temps. Nous avons d'abord examiné ensemble la pertinence des rapports entre *discours* et cartographie dans quelques *exercices à cartes* existant. Ensuite, à partir de cartes "choisies", chaque groupe a essayé d'imaginer un exercice approprié.

1. De l'exercice à la carte ...

Nous avons demandé aux participants d'analyser un ensemble de *deux exercices à carte*, proposés par des manuels, en fonction d'une grille de lecture générale, préalablement distribuée, afin qu'ils dégagent leur degré d'intérêt et de faisabilité. Elle comportait trois rubriques portant respectivement sur *le discours*, sur l'adéquation entre *le discours* et la carte, et enfin, sur la carte seule.

Que deviennent les documents 1-1 et 1-2 à la lumière de cette grille d'analyse ?

Le discours comporte en général plusieurs objectifs différents, qui, pour 1-1, sont à la fois civilisationnel (noms de pays et d'océans), communicatif (situation dans l'espace) et aussi grammatical (étude du complément de nom). 1-2 ne propose, en revanche, que les deux premiers (aucune référence à un point grammatical précis). Quant à la *consigne*, les documents 1-1 et 1-2 en présentent une très claire, ce qui n'est pas toujours le cas.

Dans la rubrique "**adéquation entre le discours et la carte**", nous pouvons nous interroger sur le recoupement ou la redondance d'éléments entre les deux parties du document. Ce qui caractérise 1-2 est la reprise complète des éléments du *discours* sur la carte alors qu'aucun des éléments du *discours* n'est localisé sur la carte dans 1-1. A l'inverse, dans les deux cas, certains éléments de la carte sont repris dans *le discours* (de manière indirecte dans 1-1), le découpage sur la carte étant suggéré ou transposé en items dans la liste.

La rubrique "**carte**" peut comporter autant d'aspects que le nombre d'éléments constitutifs d'une carte. La clarté est primordiale, notamment la lisibilité et la précision des localisations (très bonnes pour 1-1 et 1-2). L'**ancrage de la France dans l'Europe** nous paraît également un critère important, en particulier à l'heure de l'introduction de l'euro. Cependant, lorsqu'il s'agit du classement des données ou de la présence du titre, aucun document ne satisfait à ces exigences, révélant du coup, leur manque de pertinence. L'absence de titre, d'ailleurs, ne peut être un simple oubli, car l'impossibilité d'en proposer un de valable confirme, surtout pour 1-1, l'incohérence des éléments présentés sous forme de liste.

L'analyse des documents 1-1 et 1-2 laisse supposer, dans leur conception, une **démarche allant du discours, de l'exercice, à la carte.**

2. De la carte à l'exercice...

Le constat fait ci-dessus serait-il sans appel ? Utiliser des cartes dans un cours de FLE relève-t-il de l'utopie ? Certes, non, mais il faut veiller à tenir compte d'un certain nombre de paramètres inhérents au système cartographique. Une carte obéit à plusieurs lois (3) dont la première veut qu'il soit possible de la lire dès le premier coup d'oeil, d'y distinguer des ensembles (titre, orientation, ...). Cela implique une économie dans les signes utilisés (taille, intensité, .../ règle n° 2) et aussi leur présentation hiérarchisée (légende, .../ règle n° 3). Le respect de ces impératifs permet alors d'utiliser la carte comme document pédagogique de FLE.

Lors de l'atelier, plusieurs séries de cartes "choisies" ont ainsi été proposées aux participants pour qu'ils créent un exercice. Cette activité a suscité un enthousiasme ... mesuré, car, si cette entreprise n'est pas vouée à l'échec, elle n'en reste pas moins difficile. Or, il ne s'agit pas tant de construire l'exercice parfait que d'en imaginer un parmi tous les possibles.

Voici comment le document 2 pourrait être utilisé :

objectifs grammaticaux : comparaison / situation dans l'espace (révisions) ;

objectifs communicatifs : situation dans l'espace / description / expression de l'opinion ;

objectifs civilisationnels : habitudes françaises / espace vécu.

pré-acquis : situation dans l'espace (régions / zones géographiques) ; expressions de l'opinion ; vocabulaire (soleil, mer, montagne, etc.) .

pré-requis : découpage de l'hexagone en zones géographiques : n/s/e/o/n-e/n-o/s-e/s-o, ...

questions possibles :

Q1- Où est-ce que les Français voyagent beaucoup ? ⇒ R1 (comparatif exigé) : Ils voyagent plus dans le sud que dans le nord. + autres zones géographiques, moins, pas autant, ...

Q2- Dans quelle(s) région(s), les Français voyagent-ils beaucoup ? ⇒ R2 (comparatif exigé) : Ils voyagent plus en Provence qu'en Champagne. + autres régions, moins, pas autant, ...

Q3- A votre avis, pourquoi est-ce qu'ils voyagent plus en Provence qu'en Champagne ? ⇒ R3 reprise du comparatif + explication (soleil, mer, ...), + autres régions, moins, ...

Q4- A vous de l'imaginer ! ⇒ R4 A eux d'y répondre ! ... car, il va de soi qu'une multitude d'exercices est possible à partir d'une carte en fonction de la situation et des impératifs propres à chaque cours. **Partir de la carte pour concevoir l'exercice** permet d'envisager des objectifs très différents de nature mais qui s'inscrivent toujours dans une réalité vécue et non des stéréotypes.

La carte n'est pas une simple représentation iconographique mais un mélange de genres : langue, civilisation, mentalités. Elle est une construction de savoirs constituant en eux-mêmes un discours. Il revient à l'enseignant de réfléchir à la meilleure manière pour que ses apprenants en découvrent toutes les richesses.

Toutes les cartes ne présentent pas le même degré d'information, de complexité d'analyse. Quatre catégories différentes peuvent être envisagées : les cartes statiques avec faits simples (relief, climat, tourisme-régions d'accueil ...) ; les cartes statiques avec faits complexes historiques, sociologiques (pourcentage d'étrangers dans la population totale, ...) ; les cartes statiques avec faits liés aux mentalités (suicide, ...) ; les cartes dynamiques avec faits simples (transports, ...).

Il conviendrait aussi pour que l'utilisation des cartes en FLE devienne optimale que les savoirs culturels indispensables aux apprenants soient définis clairement et qu'une progression dans leur apprentissage existe. Lors de l'atelier, c'est le temps qui

nous avait manqué pour proposer quelques idées à ce sujet. Aujourd'hui, c'est l'espace. Mais, nous souhaitons pouvoir continuer à développer ce corpus d'exercices à cartes utilisables en classe de FLE et les inscrire dans une progression annuelle universitaire.

Misao HARADA (Université Keio)

Marie-Françoise PUNGIER (Université Préfectorale d'Osaka)

notes :

- (1) M. Harada, M.-F. Pungier, Questions d'espaces, dans *Compte Rendu de la 12e Journée Pédagogique de Dokkyo*, mars 1999, pp 65-68.
- (2) Sont exclues ici toutes les représentations géographiques liées à d'autres types de textes tels que le dialogue d'introduction, le texte dans l'encadré civilisationnel, etc.
- (3) Cf. A. Bernard, Apprendre à apprendre en Histoire - Géographie, Magnard, Paris, 1986 ou R. Brunet, La Carte Mode d'Emploi, Fayard / Reclus, Paris, 1987.

19世紀から現在、地図を如何に利用して下さい (doc. 1-1)
 exemples: — Où est la Suisse?
 — Elle est au nord de l'Italie / à l'est de la France.
 — Qu'est-ce qu'il y a à l'ouest de la France?
 — A l'ouest de la France il y a l'Océan Atlantique.



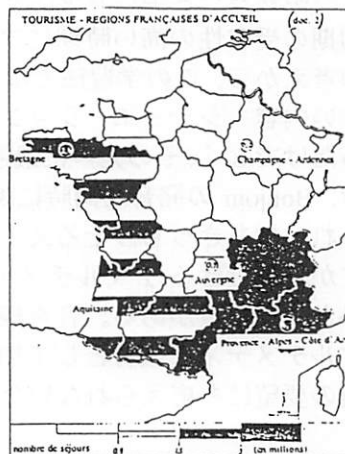
- | | | |
|--------------------|-------------|---------------------|
| l'Allemagne | l'Autriche | la Belgique |
| le Danemark | l'Espagne | l'Italie |
| les Pays-Bas | le Portugal | le Royaume-Uni |
| la Suisse | la Corse | la Mer Méditerranée |
| l'Océan Atlantique | la Manche | la Mer du Nord |

devoir 2: 洋を介して利用しない (doc. 1-2)
 地図を見ながらマストから道筋のものを描け。マストの空白部に記入しなさい。(→)



Au milieu de cette carte, on voit la France.
 Paris est la capitale de la France. Lille est une grande ville industrielle au nord de Paris. Strasbourg est dans (1) la France. Marseille est dans (2) la France. C'est un grand port sur la Méditerranée.
 (3) la France on trouve la Belgique, (4) l'Allemagne, et à l'est la Suisse. L'Espagne est (5) la France.

cette carte 2000000000 en mètres - 0 500 1000 la capitale 00 une ville 00 un port 00 un rivage... - 0 100 200 300 400 500



リズム学習マルチメディア教材の開発
“Hyper-BibiLolo”
Apprentissage du rythme sur l'internet

田中幸子(上智大学外国語学部)s-tanaka@sophia.ac.jp

田村恭久(上智大学理工学部)ytamura@me.sophia.ac.jp

姫田麻利子(立教大学ランゲージセンター)himory@ibm.net

Les exercices rythmiques proposés par Claude Roberge à l'Université Sophia, composés de gestes et comptines, sont devenus mythiques pour leur efficacité auprès des étudiants débutants complets. Pour permettre à nos étudiants de les répéter en dehors de la classe, mais aussi pour les faire partager aux autres étudiants et professeurs, nous avons créé un programme “Hyper-BibiLolo” à mettre sur l'internet. Dans l'atelier, nous avons fait un compte rendu de ce travail expérimental. Nous avons essayé également d'animer un débat sur l'utilité et les possibilités de ce type de support.

本アトリエでは、上智大学で 98 年度後期より開発にあたり、99 年度から主にイントラネットを利用して CALL 教室で使用予定の「ハイパー・ビビロロ」について、教材の構想や開発の手順を紹介しながら、CALL 教材あるいは自主学習マルチメディア教材、今回はとくに発音指導に関するそれらの可能性について参加者と意見を交換した。

「ハイパー・ビビロロ」の練習方法・内容は、上智大学の Claude Roberge 名誉教授が外国語学部フランス語学科の一年生を対象に毎年はじめに行う集中授業からその一部を抜粋した。Méthode verbo-tonale を基に開発されたそのリズム教育はいろいろな研究会でも紹介され、また本大学の基礎学習段階において成果をあげてきた。しかしながら従来は学生からの復習・反復練習の要望に対して、あるいは指導の実践方法について知りたいという他のフランス語教員の要望にも応えることが難しかった。

学習初期の受容性の高い時期にフランス語の基礎的なリズムを身につけることが重要であるとの考えから、この学習法では、記憶しやすい短い Comptine のようなセンテンスと理解しやすい内容・シチュエーションを使って、リズムパターンを練習するが、そのとき、発音するだけでなく、その発声に最適なジェスチャーと組み合わせる。(たとえば、Bonjour! と言う時、Bonjour の発音と同時に腕を水平に、体から遠く離すように伸ばし、手のひらにも力をいれ、指もきっちりそろえてまっすぐ伸ばすことによって、発音に必要な緊張度と声の強さが維持できる。) マルチメディア教材は音声・視覚情報を合わせて再生練習可能なことにひとつの特質がある。音声練習とジェスチャー・空間利用が緊密に結びついたこの練習をマルチメディア教材として加工することによってこれまで寄せられてきたような学生・教員の要望にも応えられないだろうか。

「ハイパービピロロ」の開発は、まず教室のようすをビデオで撮影し、各練習画面の構成について原案を作成、この原案に基づいてビデオから教師によるモデル提示の部分と何人かの学生またはクラス全体による練習部分を抽出、その後素材となるビデオ・アニメーション・音声をデジタル化し、オーサリングツールを使用して教材作成という手順で行なわれた。

アトリエでは22名の参加者の皆さんに「ハイパービピロロ」を実際に操作してもらった後、本教材への評価、またCD-ROMとインターネットなどメディアを使い分ける可能性などに関するアンケートに協力してもらった。本教材の利用目的に関する質問には、教師の指導法のヒントに適しているという解答がもっとも多く、次に挙げられているのが、授業でこの練習をした学生の復習用と自主学習用。授業中の使用については半数以上が適していないと答えている。配布方法としては、ビデオ素材はCD-ROMを利用し練習問題の改訂や指導法などは双方向性のあるインターネットを経由する、という意見も見られた。こうした教材に共通の問題点として、ネットワークの負荷に関することなど技術的な側面とあわせて、教員によるコントロール不在の中で学習者の動機づけをどのように維持・強化できるか、すなわち画面上の作業方法にバリエーションを持たせインタラクティブな活動にするための問題形式について、解答にもあるように、これまでの「想像力の限界を超える発想」が必要になってくるだろう。以下にアンケート結果を報告しておく。

1. ロベルジュ教授によるジェスチャーを用いたリズム学習法はすでにご存知でしたか。
はい 50% (11名) いいえ 45% (10名) 無回答 5% (1名)
2. この学習法をご自分の授業に取り入れたことはありますか。
はい 14% (3名) いいえ 86% (19名)
3. ページ構成や素材の配置は適切だと思いますか。
はい 73% (16名) いいえ 5% (1名) 無回答 23% (5名)
4. マルチメディア素材（ビデオ・アニメーション）が表示されるまでの時間は長く感じましたか。
はい 68% (15名) いいえ 27% (6名) 無回答 5% (1名)
5. 本教材は以下の目的に適していると思いますか。その理由と、それぞれの目的のために追加したほうがいい機能がもしあれば挙げてください。
 - ① 授業中に使用する教材として
適している 36% (8名) 適していない 55% (12名) 無回答 9% (2名)
(教師がこのメソッドに熟達しているという条件で。各練習の目的の提示があるとよい。操作に気をとられる。音質が悪い。メディアの介在なしに教師が実際に行った方がよい。個人学習はしないと思う。対象次第。)
 - ② 教師が指導法のヒントとして利用するのに
適している 95% (21名) 適していない 0% (0名) 無回答 5% (1名)
(リズム学習に適している。ユニーク。メソッドのマニュアルが必要。大人数のクラスで利用できそう。)
 - ③ 自主学習教材として

適している 59% (13名) 適していない 32% (7名) 無回答 9% (2名)

(楽しそう。指導後なら利用できる。効率がわるい。初習者の個人学習にはむずかしい。一人では楽しくない。一人で発声とジェスチャーをするのには抵抗がある。)

④授業中この方法で練習をした学生が復習するのに

適している 77% (17名) 適していない 9% (2名) 無回答 14% (3名)

(復習への動機づけになる。この練習にそれほど時間をかける必要はない。授業とは別の練習の方がよい。)

6. 本教材を利用してみたいと思いますか。

はい 82% (18名) → 5の①～④のうち、主にどの目的で?

①22% (4名) ②44% (8名) ③6% (1名) ④28% (5名)

(使用法について講習を受けてから利用したい。)

いいえ 9% (2名) → なぜですか?

(音質が悪いから。このメソードの効果が疑わしい。)

無回答 9% (2名)

7. Hyper Bibilolo の配布方法としてはどちらがよいと思いますか。

ネットワーク 9% (2名) CD-ROM 59% (13名) 両方 14% (3名)

無回答 18% (4名)

8. その他、教材に関する感想をお願いします。

レイアウトがよい。さらに発展させてほしい。

楽しそうだが効果が分からない。もっとインタラクティブ性がほしい。

教室の臨場感は再現できない。ビデオとテキストの方がよい。

メソードが広く紹介されるのはよい。

使用法を詳細に示してほしい。講習会があれば参加したい。

メソードの目的が理解できない。

9. 発音学習のためのマルチメディア教材としてどのようなものがあればいいと思いますか。

やさしい会話をアニメーションで学ぶもの。音節学習のためのもの。学生が自己評価できるもの。遊び感覚で復習できるもの。

ハードウェアの発達を待つべき。もっと想像力の限界を超えて発想していく必要がある。機械の介在に対して疑問をもっている。

LEÇON ZÉRO を生でダラダラ

伊川 徹

芦屋大学教育学部

FAX(0797)23-1901

大学にせよ、高等学校にせよ、専任教員が1人しかいない場合はともかく、複数のスタッフが合議の上で採用したテキストが必ずしも常に最良のものとは限らない。それどころか、多読至上主義のボスの一声で、*approche communicative* とは正反対の時代錯誤的内容のものが採用されることも珍しくはない。その瞬間、善意のスタッフは「ああ、今年もフランス語嫌いをふやしてしまうっ」と嘆息するのである。

そこへ何も知らず非常勤講師として着任し、学生の資質とテキストの内容のあまりのミスマッチに愕然としたり、4月中に早くも学生がリタイヤ、これは痛いやと困惑された方々もおありでしょう。それでも半年、1年とそのテキストをいやいやながら使用させられ、おまけに「全クラス統一テストを致します」と告げられて、適当に取捨選択どころか隅々まで付き合わされる破目になることさえある。

学生よりも担当教員の方が先に厭戦気分に陥るようなクラスを一体どうすれば活性化できるであろう。そこで提案したいのが授業の隙間家具的活性化である。題して、*Leçon zéro* を生でダラダラ、略してエル・ゼロの生ダラ。つまり、90分授業或いは45分授業の最初の3分、中途の2分、最後の30秒を *approche communicative* 型のものに切り替えてしまうのである。学生諸君の眼は輝き、残りの85分或いは40分で意気消沈するほど落差は大きい。しかし、落差が大きければ大きいほど、この5分間の効果は絶大となる。教員と学生の応答がリズムカルになってくれば、さらに10分間と延長しても要求されるノルマを果たすことが可能だ。

それでは、前期の授業回数を13回と仮定して、エル・ゼロの生ダラの実際を見てみよう。

初日の授業では、最初に4分間を費やして、新入生一人ひとりに《*Bonjour, monsieur.*》

《*Bonjour, mademoiselle.*》と迫り、《*Bonjour.*》としか返さない場合は《*Ajoutez,"monsieur."*》とか《*Dites-moi,"Bonjour, madame."*》と言いながら握手をし、答えるまで手を離さないという手もある。教員の資質にもよるが、このときセクハラっぽくはない。授業の最後に教卓の近くに座っている学生に《*Au revoir, mademoiselle.*》と言い、恐らくキョトンとするであろうから、1分間で「今日の会話を文字にするとこうなるよ」と板書してみせる。相手が分かっても分からなくても《*A la prochaine fois.*》と言って教室を去る。

2日目の授業では、ほんの数名に《*Bonjour, monsieur.*》《*Bonjour, mademoiselle.*》の応答

をさせ、すぐに一人ひとりに《Ça va?》と聞いて廻る。恐らく学生には意味が分からないであろうから、教員が少々大袈裟に《Moi, je vais très bien! Ça va bien! Je me porte bien! Je ne suis pas malade!》と全身を使って元気であることを悟らせ、《Et vous, ça va bien?》に誰かが《Ça va bien.》と答えれば、後は全員がこれに続く。4分間でこれを終え、授業の最後に1分間で綴りを板書し、1人か2人に《Au revoir, monsieur/mademoiselle.》の応答をさせて、《A la semaine prochaine.》と告げて教室を出る。

3日目も、ほんの数名に《Bonjour, monsieur/mademoiselle.》の応答をさせ、今度は一人ひとりに《Dites-moi, "Ça va?"》と促し、《Ça va?》と反応があれば《Oui, ça va, merci. Et vous/toi?》と返し、キョトンとしていれば、《Répondez-moi, "Ça va bien, merci."》と言って返事を誘導する。これらにやはり4分間は必要であろう。最後に1分間で綴りを板書して見せ、《Au revoir, tout le monde. A la prochaine fois.》と告げて退出する。

4日目以降は、最初の2分間で、数人の学生に過去の応答を連続して言わせ、授業の中程で新出表現について3分間の練習を行ない、授業の最後に30秒か1分間で板書を用いて綴りの確認を行なう。

7日目、8日目辺りになると、最初の2分間で指名できるのは2人か3人。彼らがそれぞれ教員と1分間は対話が続く訳で、時計をみながら《Maintenant, vous avez parlé avec moi pendant une ou deux minutes! Bravo! Qu'est-ce que vous avez fait comme progrès!》などとやや大袈裟に誉める。他の学生が「私にも喋らせて欲しいなあ」と言う眼をしていれば、奮発して5分間ぐらい費やすのも良いだろう。新出表現を3分間かけて授業の中程で練習し、最後に1、2分間の板書を行えば、全体で10分間の浪費となるが、この頃には教室に活気が出てきているので、さほど苦勞することもなく、残り時間でノルマの達成は可能だ。

11日目、12日目と前期が終る頃になれば、授業の最初に指名できるのは2人が限度になる。それでも、この2人の学生がそれぞれ3分間も教員との会話を楽しめるようになっており、これがパターン練習だから上手く行っていることをすっかり忘れ、「このまま独りでパリへ行けるんじゃないかな?」と錯覚するようにさえなるのだ。学生に鞭喜びさせるだけではないかとの批判は甘受せざるを得ないが、エル・ゼロの生ダラの中に「フランス人はね...」とか「フランスではね...」とフランス文化に触れることも、「NHKのフランス語会話は必ず見よう」とか「Paris matchを年間予約すれば、写真が一杯の雑誌だから面白いよ」とか「今とても興味深いフランス映画をやってるよ」或いは「一度仏検を受けてみるといいよ。どれぐらいできるようになったか、自分で確認できるし、自信もつくし」と教室の外での努力を重ねることも大事だと示唆を与えることも同時に可能な訳で、少なくともほんの僅かの努力で英語以上に身につくなあという motivation の持続そしてフランス語嫌いにさせないための効果としてはエル・ゼロの生ダラは現実的で即効性のあるメソッドなのである。

Quelles motivations ?

Jean-Noël Juttet

Attaché de coopération éducative

Service culturel, ambassade de France

jean-noel.juttet@diplomatie.fr

Porter son attention sur les motivations des étudiants qui apprennent le français langue étrangère présente un double intérêt. 1) De cet examen – si notre but est bien d’attirer des étudiants dans les classes de français –, nous devrions pouvoir tirer des enseignements sur ce qu’il convient de faire, en amont de l’inscription, pour animer ces motivations, les entretenir et peut-être les susciter. 2) En aval, si nous mettons celui qu’il est convenu d’appeler « l’apprenant » au centre du processus d’apprentissage, comme nous y ont invités les vingt dernières années de la recherche méthodologique, nous devrions pouvoir en inférer des besoins et formuler des objectifs en réponse à la demande que dessinent en creux ces motivations.

On voit, certes, déjà sur le deuxième point, toute la difficulté que pose la programmation d’un enseignement qu’on voudrait conçu de façon à répondre à la demande des étudiants. Quel professeur a jamais effectué une de ces véritables analyses de besoins, si souvent prônées par les « didactologues », pour définir les contenus de son cours ? Si tant est qu’il ose risquer l’aventure, comment fera-t-il face à l’un ou l’autre (par chance, les deux s’excluent) des écueils vers lesquels il se précipite : soit le mutisme obstiné d’un public venu pour apprendre et non pour décider ce qu’il convient d’apprendre ; soit une diversité de vœux que les contraintes du groupe empêcheront de prendre tant soit peu finement en compte ?

Il doit y avoir, néanmoins, d’autres façons de formuler un syllabus que de se le laisser imposer par les trois volumes d’un manuel aussi respectable qu’universaliste, et donc inadapté. Précisément en allant chercher du côté des motivations.

Aussitôt surgissent de nouvelles difficultés. Car que savons-nous d’elles, comment apparaissent-elles, pourquoi durent-elles (pas toujours), qu’est-ce qui fait qu’elles ont parfois une force qui nous émerveille, quand meurent-elles ? Les étudiants qu’on interroge à ce sujet ne nous donnent, le plus souvent, que des réponses fragmentaires, biaisées par la pudeur et peut-être l’ignorance des tours que leur jouent les zones obscures de la conscience. Et nous n’allons jamais chercher auprès de ceux dont le témoignage nous apprendrait beaucoup (manque de temps, peur de savoir ?), ceux qui ont abandonné l’étude du français à mi-chemin, ceux dont la motivation a cessé, parce qu’elle n’était pas assez forte, parce que nous l’avons tuée.

De la motivation, au singulier, qui est cette force qui fait s’inscrire les étudiants, qui les fait travailler, persévérer, éventuellement souffrir, et enfin réussir, nous retiendrons quelques idées simples :

- qu'en elle interviennent des facteurs multiples, internes (mobiles identitaires, affectifs) et externes (hasard des rencontres, entourage, etc.) ;

- qu'elle évolue avec le temps, parfois sous le coup d'accélération subites, si bien que l'histoire « motivationnelle » de chaque étudiant peut être assez chaotique et même passer par des phases de renoncement ;

- que nous ne savons guère comment elle agit et que nous ne pouvons agir directement sur elle. Ah ! s'il suffisait de dire : « Soyez motivé ! ». Mais hélas ! on ne peut motiver quelqu'un contre son gré ;

- que, ainsi que nous le savons, apprendre une langue exige beaucoup d'efforts, de persévérance, un travail régulier dans la durée, qui n'est jamais terminé, donc du temps et de l'argent, en somme... une solide motivation.

Ajoutons que lorsqu'elle est passagèrement défaillante, elle est généralement secourue par un certain nombre de béquilles institutionnelles (le fait d'être inscrit, d'avoir payé son semestre...) ou psychologiques (ne pouvoir se dégager sans donner une impression d'incohérence), autant de contraintes où la motivation trouve finalement des alliés.

Puisqu'il ne saurait être question de répondre finement aux motivations dans toute leur diversité, il paraît raisonnable de se donner comme règle de viser en priorité celles qui sont les plus à même de répondre aux contraintes d'un projet de formation (durée, constance de l'effort, etc.) dans le contexte où nous exerçons. Et pour cela, il nous faut d'abord les hiérarchiser et distinguer celles qui nous apparaissent comme les plus solides, les plus viables parce que pariant sur le long terme.

À titre d'exemple, il nous faut nous interroger sur la viabilité d'une motivation telle que celle-ci, souvent entendue : « Je veux apprendre le français parce que cette langue sonne agréablement à l'oreille ». Nous ne nierons pas l'effet déclencheur que peut avoir cette représentation de la langue, mais il est à craindre que les austères conjugaisons (à moins de les traiter musicalement !) viendront vite à bout d'un intérêt ainsi formulé.

Dans la décision des étudiants d'apprendre telle ou telle langue, du moins dans cette part de liberté restreinte que leur laisse un faisceau de contraintes bien connues (éventail des choix permis par les notes obtenues à l'examen d'entrée, quotas imposés aux sections, disponibilité d'un cours, concurrence des horaires, etc.), le mobile instrumentaliste est certainement celui qui a la plus forte influence. Il est présent au moment du choix, même si l'étudiant n'a pas, dès le départ, un projet précis. Dans le calcul qu'il fait, il y a, plus ou moins vaguement, des réflexions de ce genre : « A l'issue de cette formation, je vais pouvoir travailler avec les gens du pays dont j'apprends la langue, ou dans une entreprise de ce pays, ou dans ce pays ; je vais pouvoir faire des études complémentaires dans une école de ce pays, qui me donneront un avantage comparatif ; je pourrai, au besoin, traduire, et, éventuellement, enseigner cette langue ou des contenus disponibles dans cette langue ».

Une étudiante, candidate à une bourse du Gouvernement français, dit, de la façon la plus convaincante, combien a été déterminant pour son apprentissage, le moment où une finalité professionnelle lui est apparue clairement :

Mon premier contact avec le français a eu lieu quand j'étais encore petite : à cause du travail de mon père, j'ai passé cinq ans de mon enfance à Genève (...). Après mon retour au Japon,

j'ai oublié petit à petit cette langue que, selon mes parents, je parlais couramment. Pendant mes études universitaires au Japon, j'ai eu en moyenne dix heures de français par semaine. Je n'étais pas beaucoup plus douée que les autres étudiants qui l'apprenaient pour la première fois, sauf en ce qui concernait la phonétique. Ma résolution à reconquérir le français m'a fait prendre la décision de faire un séjour linguistique en France après mon diplôme universitaire. Pendant ma seconde année au CUEF (Grenoble), j'ai été fascinée par les cours que j'ai suivis, et j'ai trouvé ce que je voudrais faire à l'avenir : enseigner le français au Japon ou faire des recherches en didactique des langues. Dès que j'ai eu cet objectif précis en tête, j'ai beaucoup progressé dans mon apprentissage de la langue (...) Une chose est claire pour moi : c'est bien d'avoir de l'admiration pour la langue française, mais, personnellement, je ne pense pas qu'une belle image de la France, des Français ou de la langue suffise pour mener à bien l'apprentissage. Je crois qu'il faut surtout un objectif et l'image de soi utilisant le français dans tel ou tel but dans son avenir. Que la langue ne devienne pas en elle-même le but, mais qu'elle soit un outil pour réaliser quelque chose.

Tout utilitariste qu'elle soit (en période de crise économique, l'acquisition d'une langue étrangère est ressentie davantage encore comme un investissement pour l'avenir, une éventuelle planche de salut), cette visée est bien légitime dans notre monde où les langues constituent un véritable enjeu politique (résistance à l'uniformisation), économique (les formations linguistiques représentent une part importante de l'investissement en formation des compagnies) et culturel (aucun pays n'est disposé à renoncer à son identité, bien au contraire).

Il est significatif que les formations linguistiques « se vendent », dans le monde, au *pro rata* de l'utilité que représentent les langues aux yeux des « clients ». Inutile de s'attarder sur l'attrait qu'exerce partout l'anglais, qui ne doit désormais rien à Shakespeare. Et si l'enseignement du coréen ou du chinois se développe avec une si belle énergie aujourd'hui au Japon, c'est pour des raisons avant tout économiques.

Sans ignorer l'attrait qu'a exercé et qu'exerce toujours, pour le français, son image spécifique, façonnée par un héritage envié (littérature, pensée, beaux-arts, arts du quotidien...), il nous revient de prendre la mesure de cette donnée, que les langues sont aussi (d'abord ?) des investissements et des marchandises. L'évidence s'impose que nous ne maintiendrons des effectifs élevés dans les classes de français à l'étranger que dans la mesure où nous saurons assigner des finalités, aussi identifiables que possible, à notre enseignement ; que dans la mesure où nous prendrons sérieusement en considération les débouchés professionnels susceptibles de s'offrir à nos étudiants.

De nouvelles responsabilités nous attendent : voici trois directions où elles peuvent s'investir :

1) Proposer, comme finalité à l'acquisition du français, la possibilité de faire des études en France ou dans un pays francophone. L'apprentissage de la langue devient, ainsi, ce qui donne accès à une formation spécifique dont la valeur tient à son originalité, voire à sa qualité.

J'aimerais étudier le cinéma en France, parce qu'il n'y a pas de bon système éducatif du cinéma dans mon pays, nous dit un candidat à l'inscription en premier cycle.

À nous d'aider nos étudiants à identifier les formations qui s'offrent en nombre à eux du seul fait qu'ils connaissent déjà la langue française. N'ignorons pas, par exemple, que les écoles de gestion françaises accueillent volontiers des étudiants issus des filières littéraires. À nous de faire

valoir, également, que le français est un atout, un marqueur de différence, ce que n'est pas l'anglais, du fait qu'il est devenu un savoir de base.

2) Favoriser l'insertion professionnelle de ceux qui ont appris le français. Voici le témoignage d'une étudiante qui, après avoir étudié la littérature anglaise dans une université de Tokyo, s'est inscrite en LEA (Langues étrangères appliquées) en France :

Puisque j'ai déjà passé une année universitaire dans le Département de LEA en France, je sais combien les études de LEA m'intéressent et, en plus, combien elles sont utiles au niveau de l'insertion professionnelle. J'ai eu l'occasion d'effectuer un stage dans un hôtel grâce au programme de mon Département, ce qui m'a permis d'entrer dans l'industrie touristique. Maintenant, je travaille dans une agence de voyages au Japon.

Il n'est certes pas aisé d'avoir une influence sur les responsables des entreprises françaises (qui ont souvent la naïveté de croire que les affaires ne connaissent que la langue anglaise) pour qu'ils recrutent de préférence les étudiants issus des Départements de français. D'autant qu'ils ont quelques bonnes raisons d'ignorer ce que font ces Départements. Mais les choses ne peuvent changer que si des contacts existent, que si des *curricula* sont élaborés pour prendre en compte leurs exigences, que si nous acceptons de proposer des objectifs spécifiques de formation.

3) Adapter notre offre de formation. Il nous faut nous poser la question de savoir si cette offre répond aux attentes des étudiants. Dans le contexte de l'an 2 000, voyant comment ils vivent, inquiets sur l'avenir, les sachant pressés, soucieux d'efficacité et de rentabilité, connaissant les outils dont ils s'entourent, savons-nous tenir compte de ces conditions nouvelles ? Savons-nous produire des auxiliaires d'apprentissage pour le temps passé en train ou en voiture, ou des exercices par courrier électronique ?

Si nous voulons que vivent longtemps les motivations de nos étudiants, il nous faut être inventifs et intégrer dans nos pratiques, les notions, désormais capitales, de marché et de service.

A l'impossible nul n'est tenu

Frédéric Lafaye

Alliance Française de Nagoya

fredbev@gld.mmtr.or.jp

Recrutés pour assurer un cours de "conversation" venant en "complément/parallèle" d'un cours de grammaire dispensé par un collègue japonais, nous sommes supposés avoir pour objectif, si l'on s'en réfère à l'intitulé du cours, de développer chez les apprenants un ensemble de compétences conversationnelles. Mais pour des raisons propres à la situation d'enseignement du FLE en milieu universitaire au Japon, au niveau de la première et deuxième année d'acquisition d'une seconde langue étrangère (absence de projet pédagogique, 39h de cours étalés sur 23 semaines, problèmes de "motivation" liés à l'institution et à la spécificité culturelle, etc...), cet objectif me paraît illusoire, voire impossible.

Il me paraît donc nécessaire de redéfinir les objectifs à atteindre et de mettre en place une pédagogie propre à les atteindre.

Redéfinir les objectifs

Ils devront résoudre les problèmes posés par la situation d'enseignement. Mais, plutôt que de parler d'objectifs, je préfère parler **d'un système d'objectifs ponctuels explicites** organisés autour **d'un objectif central implicite**: faire découvrir, sensibiliser et éveiller l'intérêt au français et **non son acquisition**, celle-ci ne devenant qu'un des objectifs ponctuels.

Cet objectif central est basé sur une pédagogie active: **la pédagogie de l'éveil et de la créativité.**

La pédagogie de l'éveil: rappels

Basée sur les travaux de psychologues et pédagogues (Piaget, Claparède, Freinet, Herbart, Chateau, etc...), elle a pour objectif de faire de l'enfant l'artisan de sa propre culture (Wallon) de toujours satisfaire à ses besoins tout en remplissant la fonction de transmission d'un certain savoir, le maître devenant un "accoucheur d'esprits".

La psychologie de l'enfant a permis de préciser certaines notions.

L'intérêt et l'élan

1. Fonction psychologique de l'intérêt

- la psychologie fonctionnelle: tendance de l'organisme vivant à se conserver intact.
"L'intérêt est ce qui nous importe a un moment donné, ce qui a une valeur d'action parce que cela répond à un besoin"(Claparède).
- la psychologie génétique: lie l'intérêt à la satisfaction des besoins.

L'éveil des intérêts constitue le premier moment d'une pédagogie qui se veut active.

2. Bipolarité de l'intérêt

Il y a l'objet qui intéresse (1) et l'état psychologique qui en découle (2).

3. l'élan

Le développement ne se fait pas de façon unilinéaire:

- les stades de développement ne sont pas des lieux de repos
- ils marquent des acquisitions et en attendent d'autres (besoin de croître de l'enfant)
- ils sont traversés par cet élan pour aller toujours plus loin.

Ces structures variables et progressives sont des formes successives d'équilibre (Piaget).

Le besoin de croître révèle le sens de l'évolution enfantine, mais il n'est pas nécessairement le désir de devenir grand:

- l'enfant ne copie pas son modèle adulte
- au contraire, il ressent ce qui l'en sépare
- son élan ralentit quand il se heurte aux structures et aux nécessités sociales
- alors, il **CRÉE POUR TRIOMPHER DE L'ADULTE.**
- Cet état de tension= motivation.

Processus d'éclosion progressive

- l'étonnement: rupture d'équilibre, sentiment d'insuffisance momentanée accompagné d'un espoir de satisfaction, ce qui provoque un dynamisme qui fait naître la vie intellectuelle.
- les besoins suscités par l'étonnement: marque un manque
- les besoins sont le signe de l'élan.

Les besoins

- il ne se créent pas, il sont inscrits dans les besoins de l'être.
- celui d'agir, fondamental et premier. L'éveil lui donne l'aliment nécessaire à sa satisfaction.
- le besoin de sécurité

De ces 2 besoins découle un système d'emboîtement en créant des besoins dérivés (naturels et non artificiels).

- le besoin dépasse de beaucoup l'intérêt.

- les besoins ont leur source dans les fonctions végétatives et émotives de l'enfant. Si les besoins naturels ne sont pas satisfaits, il en résulte une frustration et des réflexes de défense. **Il faut donc partir de l'élan vital, diagnostiquer cet appétit et le nourrir (Ferrière).**

Acquisition des connaissances

Il faut organiser le milieu scolaire pour favoriser l'accession à l'information active, apprendre à se servir des instruments intellectuels et mettre en place des relations nouvelles entre enseignant et enseignés.

L'interrogation:

- ne crée pas le besoin d'être informé
- vise à faire apparaître l'ignorance de l'élève et à expliciter une information que le maître possède déjà
- renforce le sentiment d'ignorance de l'enfant et la relation verticale maître-enfants
- elle ne doit jouer qu'un rôle d'éveil intellectuel et être occasionnelle.

Il faut donc créer le climat nécessaire à l'éclosion spontanée des questions posées par l'enfant et non par l'adulte.

La créativité

Sans m'étendre sur les fondements de la pédagogie de la Créativité, je voudrais attirer votre attention sur deux points:

- imiter doit amener à créer
- des procédés didactiques reposant sur un apprentissage mnémorique étouffent le sens créateur.

Le sens créateur doit dépasser la forme imitatrice.

Conclusion:

L'enfant construit son propre savoir.

Moins on est enseigné plus on apprend: être enseigné = recevoir l'information, apprendre = la chercher.

L'enfant apprend à apprendre en faisant ses propres expériences: passer de la spontanéité à une expression réfléchie et à la construction de sa connaissance.

Pédagogie et pratiques de classe

L'éveil à une langue étrangère, et non son acquisition, demande la mise en place d'une pédagogie appropriée ainsi que des pratiques de classe propres à la mettre en oeuvre.

Selon Vygotski "...l'apprentissage d'une langue étrangère commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention...", c'est à dire une décision liée à un jugement. Cet apprentissage devra articuler la présentation explicite des structures qui la constituent avec les sous-structures de type sémantique de la langue maternelle intégrées à l'identité du sujet. Il s'agit donc d'organiser la rencontre de cette langue avec les apprenants dans le cadre spécifique de l'institution par la mise en place d'un mécanisme substitutif d'une situation réelle absente, un modèle. La classe devient un espace fictionnel de communication et de représentation qui s'apparente à un **espace ludique** dont l'organisation et la validité repose sur les règles du jeu qui en définissent les limites de fonctionnement et les modalités.

La règle du jeu

Donnée dès le premier cours, elle permet aux étudiants de savoir ce que l'on attend d'eux et aussi de justifier l'acquisition de l'unité qui est enfin de compte la seule chose qui leur importe.

La note finale (3/3) sera fonction de: a) leur présence 1/3, b) leur participation active ou passive (voire préparation) 1/3, c) d'un examen final 1/3. Les modalités de cet examen devront être définies en rapport aux activités de l'année et de l'aptitude de la classe. Comme on peut le voir tout de suite, la sanction de l'examen (objectif ponctuel) ne représente qu'un tiers de la note ce qui permet de se concentrer sur les activités proposées en leur donnant une raison d'être.

Cette règle simple a aussi l'avantage de résoudre le problème de la contrainte de l'institution qui demande au moins une note finale.

les activités

Chaque activité détermine un (ou plusieurs) objectif ponctuel.

Multiplées et variées, et le plus diversifiées possible afin de couvrir les différents aspects sous-jacents à la communication, verbale et non-verbale, ainsi que les aspects culturels qui devront être abordés d'un point de vue inter-culturel, elles devront s'appuyer sur les expériences vécues des étudiants, cette adaptation de l'activité aux étudiants s'affinera avec le temps du fait d'une meilleure connaissance de ces derniers. L'aspect ludique devra être mis en avant, l'aspect linguistique étant présenté comme un moyen de résoudre l'activité et non plus sa finalité: il incombera aux étudiants

de chercher les informations relatives à cet aspect et à l'enseignant de favoriser cette recherche. Elles devront être effectuées pour leur plus grande part en groupe, avec ou sans l'émulation de la compétition.

Le rôle de l'enseignant

Le problème de l'enseignant se situe au niveau de l'attitude: directive / non-directive.

Dans une relation traditionnelle (directive), l'étudiant doit avancer dans un chemin tracé à l'avance qui définit la relation enseignant/enseigné. On voit ce que l'enseignant peut donner ou devrait donner, mais ce que l'étudiant peut apporter n'apparaît guère si ce n'est une bonne tenue et de bons résultats.

Dans une relation non-directive, l'apprenant n'est plus obligé de collaborer, par son application, avec l'enseignant, mais ce dernier est invité par sa compréhension à collaborer avec l'étudiant qui apprend.

Malgré l'existence d'une dissymétrie rendant la réciprocité difficile, l'enseignant doit abandonner le jeu du personnage magistral, rechercher systématiquement une attitude centrée sur la classe et ne jamais perdre de vue que sa médiation doit toujours être un facteur de libération.

Bien que la conduite de la classe ne puisse être constamment non-directive, il existe quelques notions et conditions impératives pour une conduite non-directive:

- la notion de réciprocité est essentielle
- cette attitude doit être constante
- quatre conditions impératives précisent le rôle de l'enseignant:
 1. le respect dû à l'apprenant
 2. l'abandon du personnage magistral suppose et entraîne la confiance faite à la possibilité d'auto-direction de l'étudiant
 3. il aura un rôle opérationnel par la mise en place des conditions de l'expérience pédagogique de l'action éducative
 4. il recherche les méthodes qui facilitent au maximum l'apprentissage du savoir. Ces méthodes seront choisies en fonction de l'expérience vécue des étudiants et de leurs intérêts.

Conclusion

La finalité implicite de l'éveil à une langue étrangère est de créer chez les apprenants un désir d'aller plus loin, une fois la période d'enseignement terminée, en leur donnant les outils intellectuels nécessaires à leur auto-apprentissage.

"Qu'importe la méthode si elle provoque l'appétit de savoir"(Freinet)

Remarque

Cette pédagogie prend en compte les différentes caractéristiques fondamentales des Systèmes Complexes Adaptatifs appliquées à la situation d'Acquisition d'une Seconde Langue (Rencontres 1998), mais faute de place, je me propose de développer plus amplement cet aspect dans un atelier lors de prochaines Rencontres.

**Lire sans oublier la prosodie.
Comment, en un temps limité, apprendre à lire
aux débutants?**

NAKAMURA Keisuke
Université Otemon

Il s'agit ici d'un manuel en cours de rédaction qui permet aux vrais débutants d'apprendre à lire. La condition minimale pour utiliser ce manuel, c'est que les étudiants suivent le cours une fois par semaine pendant une année universitaire. Notre atelier concerne donc le deuxième thème des Rencontres de cette année: le programme annuel pour un cours hebdomadaire de non-spécialistes.

I. Le chemin qui m'a conduit à la rédaction d'un manuel de lecture.

Avant d'entrer dans la discussion, permettez-moi de revenir sur ce que j'ai essayé de faire dans la première époque (1980-1990) de mon travail quant à la didactique du français. Voici quelles étaient mes deux tâches principales :

1. Introduire la langue parlée dans l'enseignement du français.

2. Trouver une méthode bien équilibrée entre la langue parlée et la langue écrite pour que les étudiants puissent arriver aussi bien à s'exprimer qu'à comprendre (parler et écrire / écouter et lire). Pour réaliser ces buts, j'ai rédigé les deux manuels suivants:

Sôgô Fransu-go gakushô T1: "lentement, mais sûrement" T2 "... et exprimez-vous surtout"

Edition Seizansha, 1981,1982 "Tous Azimuts" (avec T. MIYAUCHI, O. BIRMANN, O YOKOYAMA) Edition Sôbi Shuppansha, 1991.

Mais j'ai commencé à comprendre que, dans un temps limité, avec la plupart des emplois du temps actuels, il est très difficile de faire acquérir suffisamment ces quatre capacités. Il vaut mieux donc préciser un but à atteindre. Tout en privilégiant la langue parlée, dans la deuxième époque (après 1991), j'ai réalisé les deux manuels suivants avec mes collègues:

"Avec ça, on est bon !" (avec H. TAKEDA, O. BIRMANN) Edition Haksuisha,1993.

"Accès aux quais!" (avec T. IKAWA, Y. TAKAOKA, M.TAKEMOTO) Edition Geirin-Shobô, 1997

Bien que depuis une dizaine d'années, on voit apparaître de plus en plus d'excellents manuels qui permettent de s'exprimer oralement, et qui sont même basés sur une approche communicative, les manuels de lecture, eux, ne connaissent pas de changement foncier.

Nous avons vu tant de manuels de "grammaire et lecture", tant de manuels de lecture scolaires ou littéraires. Mais, serait-ce exagéré de dire qu'il n'y en a pas un qui, avec un dessein didactique clair, puisse conduire nos apprenants à apprendre à lire graduellement et d'une manière sûre?

Comment peut-on expliquer cette lacune malgré la grande prédilection pour la lecture chez les professeurs japonais?

Pourquoi n'y a-t-il pas d'innovations dans les manuels de lecture?

C'est le premier sujet dont j'ai discuté avec les participants de cet atelier. J'indique ci-dessous

leurs réponses dont je partage pour la plupart le point de vue.

* Parce que, très souvent, apprendre le français a été et est encore apprendre "la grammaire".

* Parce que, pour beaucoup de professeurs, "lire" n'étant que "traduire", le déroulement syntaxique et surtout le déroulement phonétique ne les intéressent pas.

* Parce que, jusqu'à maintenant, "savoir lire" ne consistait qu'à savoir déchiffrer une lettre ou un groupe de lettres. Ainsi, les étudiants ne pensent qu'à articuler les lettres; ils n'ont pas appris comment lire un groupe de mots ou une phrase.

* Parce que les professeurs eux-mêmes n'ont pas reçu la formation nécessaire qui leur permette de faire exercices phonétiques et prosodiques.

- Mais tous les professeurs ne peuvent pas bénéficier de l'occasion d'un stage ou d'un recyclage. Je connais un certain nombre de professeurs qui se sont formés seuls pour y arriver.

II. Un essai d'innovation

Insatisfaits de cet état fâcheux, Monsieur TAKEDA, mon collègue et moi-même, nous cherchons à rédiger un manuel avec un but précis en profitant de notre expérience des cours. Cette fois-ci, à la différence d'"Avec ça, on est bon!", ce sont surtout les idées de M. TAKEDA qui orientent notre travail.

Nous avons essayé de combiner les deux apprentissages: celle des éléments (la manière de déchiffrer les lettres) et celle du groupe (la manière de prononcer en respectant la prosodie)

Nous n'avons donc pas négligé ces deux sortes d'exercices:

A. Apprendre d'abord à prononcer des lettres voyelles et leurs groupes.

Ce qui est différent des autres manuels, c'est, primo, qu'on avance très graduellement, et secundo, qu'on prépare les textes et les exercices en tenant compte de manière très stricte des règles à apprendre dans chaque leçon.

B. Nous avons introduit aussi, dès le début, des exercices de rythme et d'intonation : les étudiants commencent à apprendre, dès le début, à saisir un petit groupe grammatical et sémantique, et en même temps, à mettre l'accent à la fin du groupe rythmique. Ils attaquent ensuite des groupes de mots ou des phrases de plus en plus longs en faisant attention au rythme et à l'intonation.

Nous pouvons ajouter quelques autres particularités.

C. Grammaire + exercices phonétiques: profiter de la grammaire pour faire sentir le groupe: groupe de mots et continuité rythmique.

D. Donner l'occasion de réfléchir personnellement et de discuter en groupe sur les problèmes prosodiques avant ou après avoir écouté le texte.

Quelles sont vos impressions et quelles sont vos critiques vis à vis de notre manuel? Que voulez-vous ajouter et que voulez-vous supprimer?

C'est le deuxième sujet que je propose pour cette réflexion en commun.

* Le manuel est touffu: il y a trop de choses à apprendre, s'il faut apprendre à la fois la grammaire et le moyen d'utiliser le dictionnaire.

* Dès le début, il y a des mots trop difficiles à prononcer.

* Il y a des exercices intéressants basés sur l'approche communicative.

Par exemple, dans les dernières leçons, on fait, soit aux individus soit aux groupes, parler de la différence qui existe entre leur manière de lire présumée et la manière de lire enregistrée par un francophone. Mais, ce genre d'exercice sera-t-il possible quand les étudiants ne sont pas tellement actifs?

De toute façon, ce n'est qu'un premier pas pour essayer d'améliorer l'apprentissage de la lecture. Nous espérons qu'à l'occasion de la publication de notre manuel, les professeurs qui aiment tant la lecture commenceront à chercher leur propre méthode.

Une méthode, c'est toujours systématique, c'est-à la fois réaliste et idéaliste. Du point de vue pédagogique, cela doit être à la fois traditionnel (il faut toujours une continuité) et innovateur (autrement, il n'y aurait aucun progrès dans l'éducation).

学習の成果を積み重ねるために―「繰り返す」工夫

西本 真理子

macaron@ma2.justnet.ne.

昨今のカリキュラムの再編の中、第2外国語の位置はより軽く、より浅いものになっている。本学でも、3年前までは1年次でフランス語を選択した学生は2年間、4単位をフランス語で取得しなければならなかったが、現在ではフランス語・ドイツ語・英会話の中から任意に取得すれば良いことになった。その結果、学生の中にはフランス語を半年、ドイツ語を半年とこまぎれに複数の語学を履修し、より単位を取得しやすいものに流れる、という教師にとってはありがたくない現象が起きている。

このような学生は、少しでも「むつかしい」と思うと、授業に出てこなくなるので、常に教師からの働きかけが必要だ。プリントや作業を多く取り入れ、「やればわかる」という自信を持たせることが、授業づくりの第一歩。悪戦苦闘の一端を報告したい。

学生の状態

- ① フランス語に対する学生のモチベーションは低い。(コンピュータ関連の授業が多いので、英語に関する意欲は比較的高い)
- ② 実験とレポートに追われる現実・・・自主的な予習・復習は期待できない
- ③ 理数のセンスに比較して語学力が低い(語学に対してコンプレックスを持っている)

語学の基本は反復繰り返し。意欲的に繰り返すためには形を変える工夫を

- ① カリキュラムの中で
 - ・ 授業の中に前時の復習の時間を確保する。
 - ・ 定期テストの予想問題を使って前課の復習をする。定期試験は口頭の集団面接方式で行っているが、例えば2課終わった段階で、1課の自己紹介をテストの予行演習としてグループで練習させる。
- ② くり返すための「ツール」
 - ・ 「宿題プリント」・・・小・中・高とつちかわれたプリント学習の成果を利用して次時の単語調べ本時のEx、定期テスト準備など「面倒くさいが、その日の学習内容がよくわかる」と、学生には好評。

- ・「自分で作る文法ノート」・・・項目毎に通し番号をつけ、随時見直す。参考プリントを貼り込む。詳しすぎる説明はかえって「わからない」と敬遠。
- ・「グループでの会話練習」・・・名簿順に3～4人の固定グループをつくる。毎回ペアをつくと、「ペアをつくるための時間」が無駄。グループ内で組み合わせをかえれば十分。また、プリントの集配もグループ毎にすればはやすい。
- ・「テレビ」の視聴・・・「NHKテレビ仏会話」より抜粋。実際の中学～大学生の生活をもとにしたスケッチは、文化の学習にも役立つ。ただし、大教室にテレビが1台、という状況だったので、後ろの席の学生には不評。
- ・「ピクロスもどき」・・・ゲーム感覚で名詞の性を覚える。名詞の性は動詞の活用と並んで学生が最も嫌がることの一つ。関連のある名詞群（例：食物）の表の中から女性名詞を選んで塗りつぶすと、絵が描ける。同じ単語でくり返し遊ぶことができる。

③ 無理のない目標の設定と評価。・・・「わかった」という実感を持たせる工夫。

- ・宿題プリントを提出すると1枚につき2点、計20点。（平常点の評価）
- ・グループでの会話では、必ず相手の答えを復唱してあいずちをうつ。（自分の質問や答えが相手に正確に伝わったかどうか＝学生同士の評価）二人組の会話を聞いている3人目が、内容を和訳する。（第三者の評価）

1年間の学習を終えて学生からのアンケートの結果を見ると、宿題プリント・文法ノート・グループでの会話練習の評価が高い。プリントや文法はそのまま点数につながるからだが、グループ学習はお互いに「評価される」ことから来ていると思う。大抵のゲームは、ある程度の語彙が暗記されていないと間延びしておもしろくなくなってしまうが、グループで問題を出し合って足し算をすれば、0～10の数だけでもゲームができる。特に大人数のクラスでは、教師の目が行き届かないので、グループ内での教えあいが意欲の低い学生の授業への参加度に大きく貢献した。

最後に、名詞の性を覚えるための「ピクロスもどき」の例を二つあげる。作り方は非常に簡単。図案は市販のパズル集を参考に、小さくてもわかりやすいものを。1?2回練習すれば、今度は学生に自由な図案でつくらせ、印刷して配れば一石二鳥である。

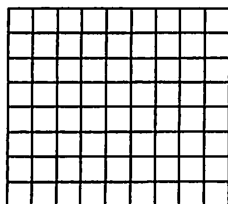
食物を例に、名詞を男女に分けて覚える練習。同じ語を2～3回使って、定着をはかっている。時間が少ないときにはグループで取り組むとよい。

女性名詞の枠を塗りつぶすと、どんな文字があらわれるかな？

café	lait	orange	steak	coca-cola	jambon	steak	coca-cola	riz
bière	œuf	pastèque	thé	huile	jus	thé	fromage	sandwich
coca-cola	farine	pomme	bière	fromage	lait	sardine	jambon	eau
carotte	huile	sardine	carotte	laitue	œuf	saucisse	jus	farine
fromage	pain	sandwich	yaourt	limonade	pain	tomate	lait	huile
jambon	laitue	saucisse	eau	orange	riz	yaourt	œuf	laitue
jus	riz	saumon	café	pastèque	sandwich	café	carotte	saumon
eau	limonade	tomate	farine	pomme	saumon	bière	pain	steak

55

塗りつぶすのはこの枠です



出てきた文字は

()

食べ物を表す言葉を男性名詞と女性名詞にわけてみましょう。

男性名詞

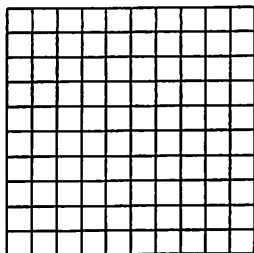
女性名詞

授業で何回か練習した後は、既習の単語を使って学生に自由に作らせてみる。良い作品は印刷してみんなで取り組めば、学生にも励みになり、教師側も新しい図案を考える手間が省ける。特に仏検を受ける学生には、何種類か用意しておくで試験対策として有効だ。

これまでに習った単語を使って－学生作品「時計」

(ただし、journalisteのように、男性・女性のどちらにも使われる単語は、男性として、塗りつぶさないことにします)

jardin	chanteuse	vie	musée	projet	chanteur	avocat	chanson	rue	cinéma
Seine	adresse	voisine	âge	demie	chance	étage	année	voiture	tante
viande	librairie	concert	photo	crème	Sorbonne	bouteille	lait	maison	place
hôtel	prénom	Europe	père	reportage	fils	pain	revue	feu	thé
chien	bière	bureau	appartement	avenue	français	pont	croissant	huile	frère
an	île	téléphone	bâtiment	campagne	restaurant	secret	oncle	cousine	rouge
acteur	cuisine	kiosque	numéro	japonaise	lycéenne	place	hôtel	chambre	travail
disque	fille	salon	soir	théâtre	immeuble	légume	parking	farine	patron
matin	mariage	française	cadeau	boulevard	gramme	ami	rue	appareil	café
quai	usine	étudiant	sœur	question	interview	eau	bruit	actrice	japonais



出来上がりの絵をかきなさい。

あらわれるのは () です。

Par quoi les étudiants d'aujourd'hui sont-ils motivés pour apprendre le français?

Haruko NISHIO (Université Keio)
Harukon@fa.mbn.or.jp

Quels sont les motifs qui pourraient sensibiliser davantage les apprenants à vouloir apprendre le français? A partir de cette question, l'objectif de notre atelier a visé à porter nos réflexions sur les problèmes de motivation en nous basant sur une enquête effectuée auprès d'environ deux cents étudiants. Cet atelier s'est proposé donc, en premier lieu, d'analyser les résultats de notre enquête et en deuxième lieu, nous avons proposé quelques exploitations pédagogiques concrètes que nous estimons réussies dans la mesure où les étudiants ont trouvé une plus forte motivation pour apprendre le français.

L'Enquête - Cette enquête a été effectuée à la fin de l'année universitaire de novembre à décembre en 1998 auprès de 196 étudiants des 6 facultés des universités Atomi, Keio, Senzoku et Tamagawagakuen. Les investigations ont porté sur un effectif de 144 étudiants en deuxième année, et de 52 en première année. Les facultés et les sections dont ces étudiants font partie sont d'une extrême variété : les facultés de droit, de politique, de sciences économiques, de musique, de littérature et de langue étrangère sont à cheval sur les sections d'anglais-américain, de français, d'art et de culture. Ici, faute d'espace, nous allons abrégé l'analyse faite dans l'atelier et nous nous contenterons de présenter seulement quelques questions. (Dans l'atelier, nous avons effectué une analyse de l'enquête autour de laquelle il y a eu de vives discussions parmi les participants.)

- (1) Pour quelles raisons avez-vous choisi le français comme deuxième langue étrangère?
- (2) Quel domaine d'étude ou quel aspect de la culture française vous attire le plus?
- (3) Quelle compétence linguistique vouliez-vous acquérir?
- (4) Quels avantages vous a apportés l'apprentissage du français ?
- (5) Quels sont les désavantages, s'il y en a?
- (6) Etes-vous content(e) d'avoir étudié le français?
- (7) Pourquoi?
- (8) Que souhaiteriez-vous comme support d'apprentissage du français?

S'agissant des avantages et des désavantages de l'apprentissage du FLE, ils écrivent des avis diversifiés. Pour mieux les distinguer, la liste est établie selon 7 critères principaux comme suit:

(A) la grammaire et la conversation

- Je veux étudier la grammaire 1 fois/semaine et la conversation 2fois/s.
- La grammaire, c'est l'enfer.
- Je crois qu'il faut apprendre la grammaire plus ou moins.

(B) l'anglais et le français

- C'était difficile, mais finalement j'aime mieux le français que l'anglais.
- Je comprends mieux l'anglais grâce à l'apprentissage du français.
- C'était très intéressant d'avoir pu apprendre le français comme 3e langue.

(C) le rapport à autrui dans la classe

- L'ambiance de la classe était très agréable. J'ai bien travaillé.
- C'était bien parce qu'on a pu travailler dans une ambiance décontractée.
- La leçon était intéressante, en plus la classe était hyper-sympa.

(D) la perception d'autres cultures

- J'ai compris qu'il existe des points de vue différents selon la culture.
- C'était très intéressant d'avoir appris la différence culturelle.
- L'apprentissage du français m'a permis d'élargir mon horizon mental.

(E) le professeur natif

- Il n'y a pas beaucoup de différence entre le prof français et le prof japonais.
- Je voudrais un professeur français qui comprend très bien le japonais.
- Je n'aime pas le professeur français qui se moque trop du Japon.

(F) la digression

- Les récits que mon prof a fait de temps à autre étaient très intéressants.
- La leçon de mon prof m'a fait du bien; elle a parlé de la différence culturelle.
- Je veux encore écouter vos récits intéressants : je rêve d'aller vivre en France.

(G) la reconnaissance institutionnelle.

- J'ai eu une bonne note à la 1ère épreuve, ce qui m'a poussé à en apprendre plus.
- J'ai réussi au niveau 3 du DAPF. Je suis content d'avoir choisi le français.
- Ceux qui ont passé le DAPF dans ma classe ont tous réussi. Bravo! (niveaux : 2,3,4)

Les deux axes (C) et (F), à savoir celui du rapport à autrui dans la classe que l'on pourrait appeler par un autre terme plus général "l'ambiance de la classe" et celui de "la digression" ont retenu particulièrement notre attention par leurs caractéristiques propres et très originales à l'enquête. En ce qui concerne le critère (C), l'enquête nous montre que nos étudiants préfèrent l'apprentissage en collectivité à celui imposé individuellement. De surcroît écouter passivement le cours unilatéral de la part du professeur, cloué sur la chaise pendant 90 minutes, c'est la galère pour l'apprenant! Le travail en groupe joue donc un rôle prépondérant non seulement par le côté physique mais aussi par le côté psychologique et moral chez l'apprenant en ce sens que le travail commun crée une ambiance décontractée dans la classe et qu'il lui donne une sorte de sentiment de sécurité, à savoir qu'il appartient à une communauté d'apprentissage. Et quand la classe qui est le lieu d'enseignement/apprentissage devient un lieu de réalisation de soi-même, l'apprenant éprouve, nous semble-t-il, une plus forte motivation parce qu'il retrouve le plaisir de rendre service aux autres en accomplissant une tâche en tant que membre de cette communauté.

Digression - Enfin pour la dernière colonne de l'atelier, nous avons parlé de la digression qui est un développement étranger au sujet général d'un discours, d'un compte rendu, d'une conversation (1). C'est le cas où dans la classe le professeur parle des choses qui n'ont pas de rapport direct avec l'objectif d'apprentissage ou qu'il fait aux étudiants le récit de son séjour en France par exemple. Voici le contenu et le développement du récit et de la digression dont nous avons parlé dans l'atelier: avant j'ai longtemps hésité à faire ce récit puisque j'ai pensé que cela risque d'entraîner de graves conséquences, apportant un retard énorme dans la classe de grammaire, une ambiance trop décontractée dans la classe de conversation, par exemple. Faire le récit, c'est aussi dévoiler une partie de la vie privée de l'enseignante. Mais depuis quelques années, je me suis rendue compte que si l'enseignant s'en sert d'une façon pertinente, à savoir que le récit ne doit pas se prolonger trop longuement, et que le sujet doit être bien choisi et approprié selon le public et quand le récit avait rempli ces conditions, j'ai constaté que cela marche très bien dans toutes les classes comme technique pédagogique pour motiver des étudiants. Les résultats de notre enquête confirmant mon hypothèse, je me suis permise de présenter un cas de classe dans lequel j'ai fait le récit de mon séjour en France du point de vue interculturel. Cette classe est constituée d'une vingtaine d'étudiantes, uniquement des filles, en deuxième année. Leur section étant classée au dernier rang dans cette université par le concours d'entrée, en plus, leur professeur ayant été trop sévère quand elles étaient en première année, elles n'avaient pas du tout envie d'apprendre le français en avril. J'ai utilisé un manuel appuyé sur l'approche communicative. Je leur ai parlé de la différence culturelle entre les deux pays - la comparaison telle que dans la société française les femmes sont plus appréciées, la culture et l'art plus valorisés par les subventions de l'Etat, la tradition chrétienne respectée, là où l'on peut vivre sans doute plus librement et plus naturellement tandis que nous vivons dans une société machiste, dominée par les impératifs économiques où l'on est obligé plus ou moins de vivre avec un "masque social" portant une cuirasse à la japonaise. Il faudrait signaler que cette comparaison interculturelle donne une espèce de choc non seulement dans la classe composée des étudiantes mais aussi dans les classes mixtes, vu qu'il s'y faisait un silence attentif comme si le temps s'arrêtait. A mon avis ce mutisme profond s'explique par une émotion violente et brusque produite chez l'apprenant qui est excessivement sensible au problème de l'identité. Et ceci a pour résultat de conduire l'apprenant à une prise de conscience à savoir qu'il faut modifier sa perception ethnocentrique en une perception interculturelle, ce qui me paraît essentiel dans l'apprentissage des langues étrangères.

J'avais aussi une anecdote basée sur mon expérience personnelle que je ne raconte que devant les étudiantes. Ce récit a obtenu un grand succès dans la mesure où elles ont toutes ressenti de l'empathie, non pas de la sympathie, pour l'enseignante parce que cette anecdote implique le danger, la peur, la solitude et la joie. Enfin c'est une petite histoire d'une jeune Japonaise qui s'est débrouillée toute seule à Paris mais péniblement dans une circonstance extrêmement difficile malgré ses faibles compétences linguistiques. Après le cours, beaucoup sont venues me parler et elles m'ont fait part de leur volonté d'apprendre plus le français. Celles qui avaient passé le DAPF en automne ont toutes réussi. La proportion des reçues était de 100%, ce que je n'avais jamais vu en plus de dix ans de carrière professionnelle.

Ayant l'expérience d'avoir vécu deux ans à Paris et quatre ans dans le Midi, je pourrais dire que je suis plus chanceuse que les autres professeurs, mais pour ces enseignants qui n'ont pas eu l'expérience d'un séjour en France, il serait fort possible d'utiliser le récit de leurs collègues comme

instrument pédagogique. Sur ce point, nous avons eu l'objection de la part d'un participant de l'atelier qui nous a fait remarquer qu'il est impossible, dans le cas d'un récit emprunté à un collègue, d'espérer la même réaction et le même résultat. Un autre participant soupira en disant qu'il nous faut beaucoup de courage pour faire le récit.

Conclusion - Ce qui nous semble primordial, pourtant, dans un récit de l'enseignant, c'est de présenter aux étudiants des données relatives à la culture étrangère qui puissent leur « poser problème » et partant « de provoquer, chez eux, un certain choc qui atteste, sensiblement, de la distance de la culture étrangère » pour reprendre les mots d'Henri BESSE (2). A cet égard, Victor SEGALEN précise qu'il ne s'agit ni d'une « adaptation » à l'Autre, ni de sa « compréhension parfaite », ni d'« assimiler » ses moeurs. A travers le récit direct ou indirect fait par l'enseignant national ou natif, l'étudiant arrivera à la compréhension empathique même si c'est ponctuel, et c'est juste à ce moment qu'il sentira ce qu'il n'est pas, et en retour, ce qu'il est, c'est-à-dire qu'il est susceptible « d'être multiple tout en restant lui-même » (3). Puisque nous parviendrons à percevoir ce que nous sommes en découvrant ce que nous ne sommes pas, selon Socrate, le récit et la digression serviront à l'apprenant comme fil conducteur (fil d'Ariane) pour concevoir la distanciation des deux cultures. Ainsi ne serait-ce pas un plaisir pour l'enseignant qui d'habitude doit se comporter en animateur plutôt qu'en maître, de lui offrir, à travers l'enseignement d'une langue étrangère et sa culture, l'occasion d'éprouver ce travail de l'esprit transcendant: découverte de Soi? Or cette perception de Soi conçue comme identité plurielle nous paraît d'autant plus influente et urgente quand on pense que nous vivons dans un Japon qui est destiné à devenir une société multi-ethnique et plurilinguistique. Elle exigera de nous extérioriser et d'avoir l'esprit plus ouvert au lieu de nous replier sur nous-mêmes. Dans ce contexte socio-culturel, l'exploitation pédagogique que nous avons présentée ci-dessus, ne servira-t-elle pas, à éveiller chez l'apprenant la conscience de la pluralité tout en suscitant en lui le point d'interrogation sur sa propre identité?

[notes]

- (1) Définition du mot "digression" : Dictionnaire du français contemporain Larousse. Définition du Grand Robert : développement oral ou écrit, qui s'écarte du sujet.
- (2) H.BESSE, « Cultiver une identité plurielle » in *Le français dans le monde*, no 254,1993, p47
- (3) V.SEGALEN, *Essai sur l'exotisme. Une esthétique du divers*, Ed. Fata Morgana, 1978, p25

Références

- Louis Porcher, « Motivations ou raisons d'apprendre » in *Les langues modernes* , no.5, 1985.
- Michael Byram, «Apprentissage des langues et perception d'autres cultures » in *Le français dans le monde* , no. 219, 1988.
- Henri Besse, «Catharcis interculturelle et enseignement du français en Amérique latine» in *Intercultures*, no. 23, Novembre-Décembre 1993.
- Victor Ferenczi, « Motivation et environnement» in *Le français dans le monde*, no.121 , 1982.

Pour motiver davantage les apprenants, comment organiser des activités théâtrales dans l'enseignement du français ?

TACHIBANAKI Yoshinori 橋木 芳徳
Lycée de l'Etoile du Matin 暁星高等学校

Je tiens tout d'abord à remercier le comité d'organisation de ces Rencontres Pédagogiques du Kansai, auxquelles j'ai participé pour la première fois, d'avoir bien voulu m'accepter comme animateur d'un atelier. En choisissant le thème 1 "*La motivation*", j'ai fait un petit exposé, dans la première partie de mon atelier, sur les activités théâtrales, et la deuxième partie a été largement consacrée à un échange d'idées entre les participants. Mais avant d'entrer dans le vif du sujet, je me suis permis de parler très brièvement de ce qui se passe actuellement au niveau du lycée dans le Kanto, car je pensais que le sujet que j'allais traiter concernerait plus ou moins la situation générale de l'enseignement du français au niveau secondaire.

Les conditions réelles de l'enseignement du français *première langue étrangère* au niveau du lycée

J'ai l'impression que, excepté le cas des études spécialisées en linguistique ou littérature françaises à l'université, on a beaucoup parlé jusqu'à présent des problèmes de l'enseignement du français deuxième langue étrangère au niveau secondaire ou universitaire. Cela est bien normal puisqu'en effet, il y a très peu de collèges ou de lycées où l'on enseigne le français comme *première langue étrangère*. Mais jusqu'ici, à l'occasion des Journées pédagogiques de Dokkyo, un certain nombre de nos collègues ont montré des problèmes spécifiques qui se posent dans le système éducatif actuel.

Il est aussi vrai, pour parler franc, que bon nombre de professeurs d'université ne montrent pas d'intérêt pour les problèmes auxquels nous nous trouvons confrontés avec des élèves âgés de treize à dix-huit ans. Effectivement les élèves de classe terminale qui doivent se présenter, à la fin de leurs études secondaires, au concours d'entrée à l'université n'étudient que le français écrit, puisqu'en général, il n'y a que des examens écrits.

Par ailleurs, force est de constater que ne cesse de diminuer le nombre d'élèves qui choisissent le français comme *première langue étrangère*. En conséquence, il y a de moins en moins d'universités qui acceptent le français comme épreuve au concours d'entrée. Nos élèves de français sont ainsi défavorisés et handicapés, ce qui constitue un grand obstacle psychologique au choix du français comme *première langue étrangère*. Il s'agirait d'un cercle vicieux. Voilà pourquoi nous avons absolument besoin de la compréhension et du soutien des universitaires.

Des activités théâtrales, créatives et ludiques

En dépit de cette situation, nous devons toujours essayer de motiver et stimuler nos élèves dans leur apprentissage du français, de telle manière qu'ils veuillent et puissent l'apprendre avec intérêt et plaisir.

Au fur et à mesure de leurs progrès, ils éprouvent l'envie ou le besoin de s'exprimer oralement, ce qui est bien naturel puisque la langue est, avant tout, un instrument de communication. La difficulté de la grammaire ne les empêche pas forcément, à ce stade, de tenter d'utiliser leur français. Le professeur cherche aussi à leur faire parler le français de façon à ce qu'ils soient de plus en plus habitués à s'exprimer librement.

D'un côté, les élèves qui ne se contentent pas de pratiquer la conversation dans le cadre du cours de langue, veulent faire quelque chose de plus concret, de plus réel pour satisfaire leur désir de s'exprimer de vive voix. De l'autre, le professeur leur propose des activités créatives, efficaces voire ludiques qui permettront de développer leur compétence en expression orale. C'est ainsi que l'enseignant et les apprenants se mettent d'accord pour faire du théâtre.

Dans cet esprit, mes élèves et moi-même, nous présentons chaque année une pièce de théâtre, à l'occasion du "Festival de français" organisé par l'Association des lycées privés pour l'enseignement du français (qui regroupe actuellement sept lycées catholiques du Kanto). Ce Festival de français, créé en 1982 avec l'aimable collaboration du Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour favoriser la rencontre entre des lycéens qui apprennent le français comme *première langue étrangère*, a pour principal objectif, depuis sa création, de les motiver davantage, en leur donnant l'occasion de présenter des chansons, des récitations de poèmes, des pièces de théâtre, etc.

Pourquoi la pratique du jeu théâtral est-elle efficace pour l'enseignement du français langue étrangère ?

Tout d'abord parce que le jeu théâtral consiste à donner de l'importance au plaisir. En effet, les jeunes s'intéressent au théâtre et prennent un réel plaisir à présenter "*leurs spectacles*" devant le public. Cela répond à une très vive motivation.

Deuxièmement parce que la pratique du jeu théâtral intégré au cours de langue favorise, chez ces jeunes, l'acquisition linguistique de façon plus naturelle et facilite l'expression orale.

Troisièmement parce que les adaptations théâtrales peuvent être conçues comme une incitation à la découverte de la littérature française. Sans la représentation d'une pièce de théâtre comme "*Tartuffe*", les élèves ne connaîtraient presque jamais Molière, par exemple.

Quatrièmement parce que le jeu dramatique participe d'une pédagogie de la communication. Pratiqué au lycée, il permet de développer la confiance en soi à travers des activités communicatives.

Enfin et surtout parce que le jeu théâtral est un acte d'éducation puisqu'il favorise le travail en groupe, qui demande la responsabilité, la solidarité et la compréhension entre tous les participants. Cette stratégie pédagogique peut contribuer au bon développement de la personnalité.

Comment préparer une pièce de théâtre ?

Dans cet atelier, j'ai essayé de montrer à travers mes 17 années d'expérience en la matière, combien sont efficaces les activités théâtrales dans l'enseignement / apprentissage du français. J'ai pris deux exemples : "Tartuffe" (pièce de Molière) et "La Nouvelle Manon" (pièce tout à fait originale), que nous avons préparées et représentées respectivement pour les 16^e et 17^e Festivals de français.

Voici les étapes selon lesquelles nous avons organisé nos pièces de théâtre.

- ① Mobilisation des élèves motivés et intéressés. Dans notre lycée ils apprennent le français *première langue étrangère* à raison de six heures par semaine.
- ② Choix de la pièce à représenter : adaptation, variation ou originalité.
- ③ Élaboration et rédaction du texte pour une représentation d'environ cinquante minutes. Le vocabulaire, la syntaxe et la longueur des répliques doivent correspondre et être adaptés au niveau des élèves.
- ④ Lecture du texte et compréhension globale de l'intrigue. Pour vérifier si les élèves ont bien compris l'intrigue, le professeur peut leur poser des questions sur chaque scène.
- ⑤ Distribution des rôles. On attribue un rôle aux élèves volontaires en fonction de leur personnalité, de leurs capacités, de leur qualité de voix, de leur taille, etc. Comme il n'y a que des garçons dans notre lycée, il faut essayer de convaincre certains garçons d'accepter des rôles de femmes. Mais chaque année, il y en a trois ou quatre qui le font avec plaisir et s'amusent à se déguiser. Bien entendu, l'idéal serait que chacun choisisse son rôle.
- ⑥ Désignation de l'équipe et répartition du travail entre tous les participants: éclairage, bruitage, maquillage, décors, costumes, souffleur, etc.
- ⑦ Exercice d'expressions théâtrales. On s'entraîne à prononcer aussi clairement et distinctement que possible. Il faut aussi apprendre à exprimer des sentiments (par exemple, la joie, la tristesse, la peur, la colère, la fatigue, la nervosité, etc.) Tout cela dépend de l'intonation, des gestes et du visage.
- ⑧ Mémorisation du texte: Chaque acteur doit apprendre tout son rôle par cœur.
- ⑨ Répétition: en groupes, par scène, texte en main ou sans texte. Chaque groupe s'entraîne à une lecture à haute voix. Le professeur-animateur dirige les répétitions en vue de perfectionner la diction et l'expression.
- ⑩ Représentation. Et après la représentation, on organise une réunion de réflexion sur le travail accompli, car cela est très important pour l'année suivante.

Discussion au cours de l'atelier

Parmi la vingtaine de participants à cet atelier, certains avaient déjà fait l'expérience d'activités théâtrales telles que pièce de théâtre, jeu dramatique ou improvisation. Tout en reconnaissant que ces activités sont bien efficaces pour l'enseignement du français, nous avons avoué rencontrer

souvent des difficultés tout au long de la préparation.

Selon une enseignante, qui a de nombreuses années d'expérience à l'université, il n'est pas forcément amusant, ni facile du tout d'organiser une pièce de théâtre parce que la préparation des activités théâtrales demande énormément de temps, de l'élaboration du texte à la représentation finale de la pièce. Les professeurs sont gênés par des contraintes d'emploi du temps et de programmes dans le système scolaire ou universitaire.

Il faut aussi régler le problème de l'évaluation, collective ou individuelle. Certes, donner une bonne note aux étudiants pourrait les motiver davantage, mais ce qui compte le plus dans ces activités ludiques, c'est qu'ils fassent du théâtre avec intérêt et joie. Il faut rappeler ici que la pratique théâtrale est un travail en équipe qui demande confiance, tolérance, solidarité et responsabilité ainsi que créativité et spontanéité.

Je peux dire, pour conclure, que grâce à une discussion très animée, cet atelier nous a apporté des suggestions très positives non seulement du point de vue technique mais aussi et surtout pédagogique.

Lectures communicatives への眼差し

高木 敬二

フランス語教授法に関する理論を展開しようと思えば、もはや学習者を考慮しなければ完全なものとはいえない。すなわち、授業の方法論的ないし実践論的な可能性が考察されるに従い、学習者の存在はそれまでになかった準拠枠にまで高められることとなった。すでに「あらゆる教授法研究の必然的土台」¹と目されて久しい Approche communicative の発想を更に進展させていく上で、今後課題となるのは、そうした学習者の収益性をいかにして高めていくかにおかれることになろう。そしてこのことは授業活動の一環としての lectures（あるいは expressions écrites をめぐる扱い）において、とりわけ強く要請されている。

Lectures の授業で行うこと

ところで、われわれにとってなじみの深い lectures の授業²では、教材テキストの意味探索が唯一の目的とされ、結果として学習者が主体的に取り組める場はひじょうに限られていた。これに対し、学習者の語学レベルと感性を出発点としてテキストを読み、そこからさまざまな活動へと展開させていく授業の提案がこれまでも既になされている³。たとえば Paule KASSIS は詩を題材とする lectures の授業の中で、テキストに観察される諸々の表現形式（およびそれらを通じて感じ取られる詩的情感）を単に学ばせる（感じ取らせる）だけでなく、さらにそのテキストを対話のかたちで学習者間で朗読させあう展開を提案している⁴。また Alain RIFFAUD は文学テキスト、広告、漫画といったさまざまなタイプのテキストを題材としながら、そこに採用されている語りの状況を学習者に把握させ、次にそれをモデルとして独自の versions を創作させる展開を提案している⁵。

¹ Agnès DISSON, *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon - Bilan et propositions*, Presses Universitaires d'Osaka, 1996, p.37.

² 場合によっては「伝統的」と称されることもある、いわゆる訳読式授業のことを想起されたい。

³ Voir "Littérature et Enseignement : la perspective du lecteur" dans *Le français dans le monde*, n° spécial, février-mars, 1988.

⁴ これにより、学習者は lectures の過程を通じて学んだ事柄を口頭で再現する機会が与えられる。同時にそれは自分の感性でとらえた詩的情感を学習者それぞれが自分なりの表現で「上演」する機会でもある。Paule KASSIS, *La Poésie*, coll. "Techniques de Classe", CLE international, 1993.

⁵ Lectures の過程を通じて得られた事柄を、こちらでは「書く」活動へとフィードバックさせるわけである。

この2つの例に共通するメリットは、学習者の語学レベルと感性を尊重しながら、もともと個人的営為としてある lectures⁶を「話す」あるいは「書く」といった活動に結びつけることによって、教室内での interactive な活動へと発展させている点にある。だが注目すべきなのは、むしろそうした展開を可能にしている準備段階としての lectures の過程そのものである。というのも、その過程においてなされていることこそが、次に続く活動のあらゆる材料を学習者にもたらし、結果としてそこでの取り組みをより容易なものとしているからである。

扱っているテキストのタイプに違いはあるが、この2つの方法が lectures として行っていることには共通点がある。それは、テキストの「意味」ではなく、テキストの「作用」を学習者に把握させることを重視している点である。別言すれば、これらの方法が照準を合わせているのは、あくまでもテキスト世界が構築されるプロセス、またはそのメカニズム自体なのである。

そもそもテキストとは、さまざまな *actes de communication* がマテリアルに表象されている場、もしくはその「結果的生成物」にほかならない⁷。だから、テキストの意味が把握されるには、まずはそこに内包されているコミュニケーションの状況と、さらに語る主体の「パロールの企図」とが明らかにされる必要がある⁸。従ってそのような視点からテキストのメカニズムを徹底して把握させようとする KASSIS あるいは RIFFAUD の方法は、語用論的 *pragmatique* アプローチによるテキスト内での発話状況的な布置の理解をめざすものといえる。さらに語用論的アプローチが統語論と意味論を前提とするものであることを顧慮するならば⁹、そこでの学習は同時に学習者の多様なレベルと学習のニーズとに幅広く応えるものとなり得よう。

虚構テキストのメリット

さて、テキストの作用を学習する場として lectures の授業を行うにあたり、KASSIS と

さらにこの後の展開としては、創作した versions をクラスメイトの前で互いに発表する活動も可能だろう。Alain RIFFAUD, *Le Texte narratif - Lire et écrire au collège*, coll. "Documents Actes et rapports pour l'éducation", Centre national de Documentation pédagogique, 1997.

⁶ 読書において、読者は自らの資質、意識内容、時代および社会に制約された考え方、つまり「読者の経験史」(W. ISER)に従って読んでいく。テキストの意味内容のレベルでの了解が読者によって variant となるのはそのためである。Cf., Wolfgang ISER, *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique*, trad. de l'allemand par Evlyne SZNYCER, coll. "Philosophie et Langage", Mardaga, 1997(1976), p.224.

⁷ Cf., Patrick CHARAUDEAU, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 1992, p.634.

⁸ *Ibid.*, p.635.

⁹ ISER, 前掲書, p.101 参照。

RIFFAUD がともに文学テキスト（前者は詩，後者は散文が中心）を積極的に活用しているのは興味深い。というのも，最近の傾向として，教室では広告文や新聞記事といった特定の対象を記述するテキストが多く用いられ，文学テキストに代表される虚構テキストはむしろ敬遠されているからである¹⁰。だが，彼らによって提案されている授業展開と照らし合わせてみる限り，この教材選択はすぐれて合目的的であるといえる。そしてその背景として，彼らには虚構テキストに対するある共通した理解が伺える。

そもそも lectures とは，テキストと読者との相互作用によって成立する伝達 communication である。しかも，読者においてはテキストの理解（ないしテキストが伝えようとしていることへの了解）が成功すべきところ，不成功となる場合もあり得るので，その意味でこれはまさしく言語活動の一つととらえられるべきものである。

従って，会話と同様，lectures が遂行されるためにはテキストと読者の間での言語活動が成立するための諸条件が満たされることが必要となる¹¹。

その意味からしても，虚構の discours（特に文学的散文）は日常の言語使用と著しく似通っていると一応はいえる。しかし，その機能は明らかに異なっている。acte de parole と結びついた discours とは異なり，虚構テキストの discours には，（了解の妨げとなる）不確定要素を除去するための手助けとなる「慣習，手続き，状況への適合，また誠実さの保証といった準拠枠」¹²があらかじめ与えられているわけではない。それどころか，読者はまずテキストの根柢となっているコード自体を発見しなければならない。¹³

他方，文の相関体であるテキストにおいては，読者の（肯定的であれ否定的であれ）「期待の充足」が行われるが¹⁴，報道や広告文あるいは実用書といったタイプのテキストでは，先行する相関体によって生み出された期待を新たな相関体が充足するにつれ，可能と思われた意味地平の範囲は狭まっていく¹⁵。

これに対し，大部分の虚構テキストでは，文のつながりが大きくなるにつれて，相関体

¹⁰ 確かに，前者のようなタイプのテキストを教材とし，それを日常生活の中でどのように使いこなすかといった学習を重ねることには意義がある。また，従来の作品解釈が偏向教育につながる恐れがあるとの反省から，教師自身が文学作品を扱うことにためらいを感じるということも理解できる。しかし，だからといって言語を学ぶ教室から文学ないし虚構テキストそのものを放逐してしまうことは，やはり問題ではないだろうか。

¹¹ “La recherche des conditions constructives de l’acte de langage implique par conséquent l’analyse des facteurs de la relation entre le texte et le lecteur.” ISER, *ibid.*, p.101.

¹² 同上，p.111。

¹³ 同上。

¹⁴ 同上，p. 203 参照。

¹⁵ これは，このタイプのテキストでは対象を明確にすることに力点がおかれているからである。その意味でこのタイプのテキストは閉じた構造体ともいえるだろう。同上，pp.203-204 参照。

はあらかじめ生み出しておいた期待に修正を加えたり、裏切ったりする働きを見せる。読者が既に読んだ部分は、つねに新たなコンテキストの中に移しかえられ、新たな相関体によって修正が加えられていく¹⁶。

KASSIS と RIFFAUD が注目し、また積極的に活用しようとするのは、虚構テキストに備わるこうした側面なのである。虚構テキストとは、いってみれば不安定で不確定なものとしてある。それに何らかのかたちを与えていく役割を担っているのは、つねに読者自身である。従って、読者の関与があって初めて成立する虚構テキストは、学習者を授業の主演として迎えたいわれわれにとっては格好の契機となるものであり、他方学習者にとっては、自らその意味生成の主体ともなれる場、あるいはテキスト世界を自分なりにイメージできる生産的な場となるに違いない¹⁷。

発話行為理論を端緒の一つとして成立する *Approche communicative* の発想は、*langue parlée* にのみ適応されるものとしてあるのではない。いうまでもなく、それは *langue écrite* においても等しく実践され得る。そしてこれまで見てきたように、特に虚構テキストを通じて、学習者は伝達の機能とかたちとを実践的に学習できる。とはいえ、*communication* を意識した *lectures* の授業を模索するわれわれの試みは、まだその入口に立ったばかりにすぎない。ここで一瞥した発話行為理論や読書行為理論に限らず、現代文法理論をはじめとする様々な隣接学問の所与が、おそらくは教室での *lectures* の方向性を一層豊かにしてくれると期待される。今後の課題としてつなげていきたい。

(大阪日仏センター)

¹⁶その意味で虚構テキストは開かれた構造体であるといえるだろう。同上、pp.204-205 参照。

¹⁷ ISER は、テキストの言語記号と読者の意識活動との融合により生起する読解行為のことを *un acte productif* と呼んでいる。同上、p.213。

あとがき

粕谷 祐己

今年のランコントルも3月29日、30日の両日開催され、とどこおりなく終了いたしました。個人的感想で恐縮ですがこれでいつも一年の授業の区切りがつき新しい気持ちで新学期を迎えられる気がいたします。皆様はいかがでしょう。

今回も話題提供の希望が多く予定枠に入り切らないほどの盛況でした。また多くの方にとって会場まで時間がかかるようになったのにも関わらず昨年を大きく上回る参加があったのもうれしい誤算です。Animateurs の皆さん、御苦労さまでした。参加者の皆さん、いたらぬところが多々あったことと思いますが御容赦くだされば幸いです。

今年の会場ホテル舞子ビラは92年の第6回大会まで会場としていたのですが、建物を建て替えるということで使えなくなっていました。久しぶりに戻ってみると全くデラックスなホテルに変身していてびっくり。最寄りのJR 舞子駅も全く装いを新たにしていました。そしてなによりも巨大な橋、明石海峡大橋が目の前にどおんとかかかっていて圧倒されます。ホテルから見える橋の姿は昼も夜もたいへん美しいものでした。

しかしこの七年の間にはあの大地震があり、フランス語教育界もかけがえのない人材を失いました。志半ばにして倒れた同僚の分も残された我々が努力を重ねていかなければという思いを新たにします。

神戸は震災前にも増して発展を続けています。今回われわれが古巣に戻ったおかげで、これを全国の方々に見ていただくことができたと思います。来年の会場がどこになるか未定ですが、これからも Rencontres に御声援をお願いいたします。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、日本フランス語フランス文学会関西支部、芦屋大学、甲南女子大学、関西学院大学仏文研究室、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、欧明社、フランス図書、ピューローホソヤ、アシエット・ジャポン、第三書房、白水社、伸興通商の皆様方からは物心両面にわたる多大なお力添えをいただきました。厚く御礼申し上げます。

今回から Bulletin の内容を改め、資料としてより活用していただける形を目指ことになりました。お忙しいところ原稿を寄せて下さった方々に感謝いたします。御意見、お気づきの点がございましたらお知らせ下さい。なお本号では論考がありませんでしたが大会の第二テーマだった「週一回のフランス語授業をどうするか」という問題の重要性は明らかですので、今後また議論する機会があることを期待したいと思います。

なおランコントルの実行委員会は新しいスタッフを求めています。フランス語教育に関心があり、お力を貸していただける方の参加を心から歓迎いたします。ランコントルは全く開かれた組織ですし、それぞれの方の御都合に応じた参加の仕方ができますから、どうか現スタッフの一員までお気軽にお申し出下さい。