

## SOMMAIRE

### 目次



	Comité des Rencontres	..... 2
	はじめに	..... 3
Jean-François MASSERON Alain COLLOMBON Laurence CHEVALIER	La grammaire en riant	..... 4
	Les images : source de plaisir	..... 10
	Littérature : le plaisir de raconter et d'écouter des histoires	..... 14
Sachiko KOMATSU	Classe de français intermédiaire avec Internet	..... 18
V. BRANCOURT, D. POUPI Jiro NOZAKI	Le français au lycée : diverses expériences dans le programme JET	..... 22
	DALF に見るフランス的語学検定制 度	..... 27
Kenichi KURADATE Michel DRIGUES-SUGIMOTO	LYCLYS -学校間連携授業の可能性	..... 33
	L'utilisation de PowerPoint pour les cours de débutants à l'université	..... 38
Toru IKAWA	崖っ淵のフランス語をどう救うか？	..... 41
Georgette KAWAI CHARNAY	Jouer = faire du théâtre	..... 44
O. BIRMANN, S. HORI, Y. SOGA, A. RICO-YOKOYAMA	Défendre l'enseignement d'une deuxième langue dans les universités	..... 49
Marie-Françoise PUNGIER	Culture(s) et Société(s) : quelques réflexions pour la construction d'un cours	..... 54
I. MIZUNO, B. VANNIEUWENHUYSE	Le plaisir de parler de soi en classe de conversation	..... 59
	Liste des ateliers des Rencontres 2003	..... 64
	Enquête sur les Rencontres 2003	..... 66
	Liste des participants	..... 70
	Remerciements	..... 74
	Postface	..... 75



**LE COMITE D'ORGANISATION 2003 :**

Frédéric DART

Yoshitaka FUJITA

Jean-François HANS

Toru IKAWA : trésorier adjoint

Yuichi KASUYA

Georgette KAWAI CHARNAY

Jiro NOZAKI : secrétaire adjoint ; responsable site internet

Christian PELISSERO : responsable forum

Marie-Françoise PUNGIER : secrétaire générale

Adriana RICO-YOKOYAMA

Eriko TOMOTAKE : trésorière générale

Osamu YOKOYAMA



**LES CONTACTS :**

Marie-Françoise PUNGIER : [mfp@noah.cias.osakafu-u.ac.jp](mailto:mfp@noah.cias.osakafu-u.ac.jp)

Jiro NOZAKI : [Jiro@ma1.seikyou.ne.jp](mailto:Jiro@ma1.seikyou.ne.jp)



**LE SITE DES RENCONTRES :**

<http://rpk.web.infoseek.co.jp/>

## はじめに

去る 2003 年 3 月 27・28 日、大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズを会場に開催された第 17 回関西フランス語教育研究会ランコントルに、諸団体、教育機関、出版社各位の多方面からのご協力とご支援、ならびに 130 名を越える多数の皆様のご参加、誠にありがとうございました。第 17 回ランコントルが、多くの出会い、交流、研修の場となり、皆様のフランス語教育の実践のお役に立てる場となりましたことを、心より感謝いたします。そして、ここに関西フランス語教育研究会ランコントルの紀要第 17 号をお届けします。

***“La notion de plaisir dans les activités de classe.”***

***“La promotion du français auprès des jeunes : que peut-on leur apporter ?”***

第 17 回ランコントルでの上記の二つのテーマに合わせて、様々な角度からの論文 13 本がこの紀要のために寄せられました。ランコントルのアトリエでの発表、議論、情報交換をもとに、さらに研鑽を積まれた結果の執筆論文を、複数の意見や批判、議論を経たのちに完成させていただいたものです。ランコントルへの参加と同様、フランス語教育の実践の場に役立つ参考資料として、皆様に活用していただけることを運営委員一同、切に願っております。

毎年 3 月のランコントル開催のための活動と、その後のランコントル紀要の編集などは、ボランティアの運営委員が行っています。大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズで月 1 回程度、土曜 4 時からの、運営委員会のミニ・ランコントルも、なごやかで、時には時間を忘れて、決めるべきこともそっちのけでフランス語教育の幅広いテーマについて話し込む、といった気楽なものです。また、発送作業などは、それぞれの得意分野（封筒貼りなど！）を持ち寄っての共同作業で、歴代・新規のメンバー参加による集いの場となっています。ミニ・ランコントルの方にも、飛び入りを含め、ぜひ皆様のご参加をお待ちします。

フランス語教育に携わる皆様の、ますますのご健闘をお祈りいたします。

TOMOTAKE Eriko  
友武 栄理子

## LA GRAMMAIRE EN RIAN

**Jean-François MASSERON**

**École de Français de Gifu & Université Nanzan (非常勤)**

**masseron?inter.net**

Le but de l'atelier était de nous interroger sur les représentations que nous nous faisons des phénomènes langagiers. Quel rapport avec le thème du plaisir ? J'avoue qu'il est un peu tiré par les cheveux. L'accroche était la suivante : qui dit *plaisir*, dit quelquefois *rire*. Qui dit *rire* pense à la célèbre définition qu'en a donnée Bergson : « *du mécanique plaqué sur de l'humain* »<sup>1</sup>. Transposée à notre domaine (la linguistique, la didactique des langues), cette opposition pourrait donner lieu au syllogisme suivant : le langage est de l'ordre du vivant ; or la grammaire est quelquefois bien mécanique dans ses explications ; donc la rencontre du langage et de certaines explications grammaticales devrait nous faire pouffer de rire. Est-ce vraiment le cas ?

### 1. DEUX SKETCHES

Pour préparer le terrain, nous sommes partis de deux sketches, imaginés pour l'occasion, des sketches burlesques et caricaturaux mais qui ne sont pas sans ressemblance avec certaines de nos manières de raisonner sur des faits de langue.

#### 1.1. L'eau qui tombe

Etudiant : Sensei, qu'est-ce que ça fait une goutte d'eau qui tombe ?

Sensei : Ah, c'est un problème difficile...

Etudiant : On dit que ça fait de la rouille. Mais ici, vous nous avez dit que ça faisait des champignons...

Sensei : Oui, oui... ici ça fait de la moisissure, et là des champignons... mais ailleurs ça

peut faire de la rouille, effectivement...

Etudiant : Dans un livre j'ai lu qu'une goutte d'eau, ça peut faire une inondation. C'est vrai ?

Sensei : Ce n'est pas faux... Il y a deux cas : ou bien elle s'évapore (par exemple quand il y a du vent) ou bien elle fait une inondation (par exemple si on oublie de fermer le robinet de la salle de bain). Tout ça est un peu difficile et de toute façon dépend du contexte. Vous comprendrez mieux à la leçon 12.

## 1.2. Les pieds de cochon (ou de cochons)

Etudiant : Sensei, quand on écrit : j'ai mangé des pieds de cochon, il faut un « s » à cochon ?

Sensei : Ça dépend, vous en avez mangé combien ?

Etudiant : Deux.

Sensei : Alors c'est simple : vous mettez un « s » ou pas de « s ». Pas de « s » si c'est les deux pieds d'un même cochon. Un « s » si c'est les pieds de deux cochons différents.

Etudiant : J'ai compris ! Il faut donc que je mange au moins cinq pieds de cochons pour être obligé de mettre un « s ».

Sensei : C'est exactement ça.

Etudiant : Merci, Sensei, Heureusement que vous êtes là.

Sensei : De rien, de rien... Je fais mon métier...

Les travers pointés sont :

- le *référentialisme* (« les pieds de cochon »). Le référentialisme consiste à expliquer et justifier des phénomènes linguistiques par le recours unique à la « réalité du monde ». C'est en fait confondre deux logiques : la perception du monde physique et la logique particulière qui est à l'œuvre quand on produit du langage en situation. Autrement dit : le langage n'exprime pas la réalité, il la reconstruit.

- l'*observation incomplète ou mal faite d'un phénomène* (« la goutte d'eau »). Engagé dans cette voie, on a ensuite deux possibilités : ou bien on généralise et l'on édicte des règles (qui n'expliquent rien et qui ne marchent pas toujours) ; ou bien, sceptique, on déclare forfait devant la complexité des formes et des sens produits et l'on s'en sort en déclarant qu'il y a beaucoup d'irrationnel dans le langage et dans les langues.

## 2 DEUX APPLICATIONS

### 2.1. De nos âges

Nous avons ensuite examiné l'article d'un *dictionnaire des difficultés de la langue française* consacré aux expressions à *nos âges* /à *notre âge*.

« Si les deux interlocuteurs ont le même âge ou un âge approchant, il faut dire " à (de) *notre âge* " : *Nous sommes jeunes, et à notre âge on fait encore des sottises.* Mais s'il existe une différence d'âge marquée entre les deux interlocuteurs, on doit employer le pluriel : *A nos âges, jeune homme, les passions ne sont pas les mêmes.* »

La question en elle-même (savoir si on doit dire ou non) n'a pas grand intérêt, convenons-en, mais elle soulève la question du pluriel. Nous nous sommes mis d'accord sur le fait que deux enfants, parlant entre eux, ne diront jamais à *NOS âges*, alors que des personnes d'un certain âge pourront employer indifféremment le singulier ou le pluriel. Le pluriel ne signifiant pas, dans leur cas, deux âges différents. Nous ne sommes donc pas en présence d'un pluriel de type  $1 + 1 + n...$  La forme pluriel n'est pas automatiquement la trace d'une opération « comptable » additive. On serait d'ailleurs ennuyé s'il fallait rendre compte à l'aide de ce pluriel-là de formes telles que : *les eaux de la Garonne, dans les campagnes, ça fait des éternités, il m'a remis les clés de l'appartement* (alors qu'il n'y a qu'une seule clé en réalité), *ma grande mère fait des confitures*, etc. Il existe un pluriel *qualitatif* ou *d'intensité* qui a autant de vigueur dans la langue que l'autre aspect du pluriel... Ainsi, nous retrouvons dans cet article l'illustration des nos deux travers : justifier le pluriel par la situation objective et ne considérer du pluriel que sa fonction additive : *nos âges* signifiant automatiquement dans cette logique *deux âges différents*, bien que cette interprétation soit démentie par les faits.

S'il existe un pluriel intensif, il n'y a plus d'obstacle à admettre un article partitif pluriel (*des confitures, des rillettes, des haricots...*), ce que la plupart des grammairiens récusent parce que l'idée de partitif qui s'applique à des noms « non-comptables » serait incompatible avec la notion de pluriel.

### 2.2. Plus que parfait et futur proche.

Nous nous sommes ensuite amusés à définir le plus-que-parfait et le futur proche. On

constate que dans les manuels, dès qu'arrive la leçon du *pqp*, le passé est brusquement scindé en deux, comme la Mer Rouge à l'arrivée de Moïse. Tout n'est plus qu'antériorité et causalité, justifié par l'axe des temps. Comme le disait spontanément une participante, qui pourtant voulait justifier l'explication traditionnelle: « on met un *pqp* si on le sent ». L'axe des temps est secondaire par rapport au choix du locuteur.

Le *pqp*, comme les autres temps, n'est pas imposé par la situation, il est *voulu* par l'énonciateur. Il est une marque qui va permettre à l'autre de construire de manière relativement conforme une « vision des choses ».

Pour le futur proche, nous sommes partis de cette phrase :

*Je (sais que je) vais mourir un jour, mais avant j'irai à Venise.*

Un ordinateur tournant sous un programme de grammaire mécanique la rejetterait car un futur proche ne peut pas être postérieur à un futur simple. À moins qu'il n'analyse la séquence comme signifiant : *J'irai à Venise après ma mort.*

Des questions auxquelles cet exemple peut servir de support sont : *le futur proche est-il un futur ? Quelle est la proximité qu'il indique ? Est-il possible de le situer sur un axe des temps ? Si oui, quelle utilité ? Peut-on faire abstraction du sens du verbe pour définir la valeur d'un temps ?*

### **3. « MAIS ALORS QU'EST-CE QU'IL FAUT DONNER COMME EXPLICATIONS A NOS ETUDIANTS ?! »**

Voilà une réaction entendue plusieurs fois au cours de l'atelier, et dans les conversations de l'après. Ce qui prouverait que le sujet de l'atelier – son titre, ce que j'avais annoncé dans le programme – ne correspondait pas à l'attente des participants. Il est vrai que mon but était d'intriguer et de perturber les participants dans leurs certitudes grammaticales, plutôt que d'apporter des solutions d'enseignement... Dans ce sens, le but semble avoir été atteint ! Cette perturbation des certitudes, je la vois comme un préalable à une approche différente des faits de langue.

#### **3.1. Faites des phrases avec le verbe « écouter » et le nom « reggae ». Employez l'article qui convient !**

Ceci est un exemple d'exercice perturbant auquel nous nous sommes livrés.

*J'écoute DU reggae* était accepté par tout le monde. Quelqu'un a proposé *j'écoute UN bon reggae*, ce qui était loin de faire l'unanimité. *J'écoute le reggae de Bob Marley* a également provoqué le scepticisme de plusieurs. (*Le dimanche*) *j'écoute le reggae*, que j'ai

perfidement proposé – puisque personne ne le faisait – a été unanimement rejeté. Conformément aux canons de la grammaire qui concordent ici avec notre sentiment de locuteur. Et pourtant...

Nous avons écouté un morceau du groupe marseillais Massilia Sound System (*Sus n'èr de reggae*) qui chante : *Chez moi y a même plus de réveil / J'ai trouvé le secret / Pour me tirer du sommeil / J'écoute le reggae (sic) / Chez moi pas de rameur / Ni d'autres à soulever / Pour faire la gymnastique (sic) / J'écoute le reggae*. Et ainsi de suite... jusqu'à un encore plus surprenant : *La couturière pour faire l'ourlet (sic) / elle écoute le reggae...*

Nous sommes tombés d'accord pour constater qu'il y a une nuance entre *écouter du reggae*, et *écouter le reggae*. Et que rétablir ici la forme « correcte », ce serait faire perdre beaucoup à la chanson.

*Écouter le reggae*, si surprenant qu'il soit, n'est pas une curiosité de la langue. Ce n'est pas plus une particularité régionale, un jeunisme ou autre. C'est la manifestation d'un phénomène très fréquent, essentiel dans le français, qui choque ici, alors qu'il passe inaperçu ailleurs : par exemple dans les suites : *prendre le thé, prendre un thé, prendre du thé, prendre le thé qui vient d'être préparé*. Ou encore *manger le couscous* avec tout ce que cela suppose d'habitudes et de convivialité. Sans que ce couscous soit spécifié (où ?, quand ? fait par qui ?). Nous avons à chaque fois affaire à des expressions aptes à entrer dans deux types de constructions différents : soit des énoncés-propriétés (*prendre le thé, écouter le reggae*) c'est-à-dire d'abord une manière d'être, soit des énoncés-événements (*prendre le train* – et non pas l'avion – vs *prendre le train de 5h07* – et non pas celui de 8h12).

### 3.2. Pour clarifier les débats

Nous avons écouté deux extraits de débats, enregistrés dans un atelier de la dernière journée pédagogique de Dokkyo. Le but était de regarder d'une part quelle grammaire est sous-jacente aux interventions improvisées dans le feu de l'action par les participants, et d'autre part de remarquer que très souvent les quiproquos naissent de la confusion de quatre niveaux de commentaire sur les énoncés qu'on aura intérêt à ne pas mélanger.

- 1) On peut intervenir sur **la langue** en se demandant si telle phrase est possible ou non.
- 2) On peut considérer **la situation d'énonciation** : tel énoncé est-il adéquat, suffisamment précis, suffisamment léger, dans telle situation concrète, les interlocuteurs étant ce qu'ils sont, avec leurs connaissances communes préalables, leurs intentions réelles, leurs capacités à comprendre tel implicite, etc.



- 3) On peut aussi prendre en compte le **naturel** : *moi je dirais plutôt...* On est là sur un terrain mouvant. Le naturel des uns n'est pas celui des autres, son propre naturel d'hier n'est plus celui d'aujourd'hui.
- 4) On peut enfin préférer un énoncé à un autre, non pour l'énoncé lui-même, mais pour le « bien » de ses étudiants, parce qu'il entre dans une progression d'apprentissage.

Des passages d'un niveau à un autre, il y en a eu naturellement dans les débats de l'atelier. Le débat, souvent situé au niveau 2, rebondissait sur les niveaux 3 et 4. Ce tableau permettait de le recentrer. Les participants ont joué le jeu, je les en remercie, mais visiblement leur attente se situait plutôt au niveau 4. Des exemples d'application en classe ? La balle est dans votre camp ! Rendez-vous l'année prochaine.

En attendant, chacun est reparti avec un problème à ruminer :

Sur la couverture de *Science & Vie*, janvier 2003, on lit : « Une expérience quantique le prouve : LE TEMPS N'EXISTE PAS ! Des physiciens sont parvenus à l'arrêter. »

Dans le courrier des lecteurs du numéro suivant, Camille (9 ans) écrit : « C'est bizarre que l'on puisse arrêter quelque chose qui n'existe pas ».

Question : Comment est-ce que vous arbitreriez ce débat ?

---

Deux références : Culioli, A (2002) *Variations sur la linguistique*, Klincksieck  
Grize, J-B (1997), *Logique et langage*, Ophrys

<sup>1</sup> Le texte de Bergson sur le rire est accessible à cette adresse :  
<http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>

## **LES IMAGES : SOURCE DE PLAISIR**

**COLLOMBON Alain**

**Université Préfectorale D'Aichi**

**eolietag@yahoo.co.jp**

Dans le cadre universitaire au Japon, certes la plupart des étudiants n'ont pas désinvesti les apprentissages, loin s'en faut, mais tout le monde semble reconnaître qu'ils éprouvent une motivation moindre que dans leur scolarité antérieure, et ce non pas pour des raisons culturelles ou familiales mais plutôt pour des raisons purement scolaires. Le système des examens étant difficile et élitiste jusqu'à l'université, celle-ci représente à leurs yeux une parenthèse de quatre années à la fin des études. Et donc, certains d'entre eux, a fortiori en entrant dans la section de français, recherchent avant tout le plaisir. En quoi et comment l'apprentissage d'une langue peut-il alors procurer du plaisir ? En quoi une image (photo, dessin humoristique, illustration, BD, ...) peut-elle être le point de départ d'activités orales ou écrites. Il ne s'agira pas ici de faire l'inventaire exhaustif des activités de classe avec des images mais de donner quelques pistes de travail.

Les images apparaissent comme très intéressantes dans la classe pour plusieurs raisons, et ce aussi bien du point de vue de l'étudiant que de l'enseignant.

Si on souhaite générer du plaisir chez les étudiants dans leur apprentissage, les images sont tout d'abord distrayantes et de ce fait, elles s'avèrent être un support des plus motivants. Comment alors éviter d'utiliser dans l'enseignement des langues la remarquable diversité des images du monde qui nous entoure. Outre le fait que ce soit un support attrayant, ce type de documents ne procure-t-il pas d'autres plaisirs à l'apprenant ? Certes, le plaisir dans la classe ; c'est d'abord le fait de ne pas s'ennuyer. Néanmoins, le divertissement reste insuffisant, des étudiants peuvent très bien « piquer du nez » en visionnant un des meilleurs films français en version originale, faute de comprendre et de savoir ce que l'enseignant attend d'eux. Il revient donc au « maître du jeu », en l'occurrence le professeur, de susciter le plaisir des apprenants dans la tâche, il veillera donc à répartir celles-ci avant tout visionnement, ce qui favorisera l'attention et

la motivation des étudiants.

En outre, bien que ces documents iconiques aient longtemps été critiqués pour favoriser un état passif des étudiants, rappelons toutefois que le fait même de visionner des images (fixes ou vidéo) entraîne une réelle activité mentale de structuration. En effet, en favorisant la compréhension du document, les images (fixes, ou animées, illustration dans une BD...) participent à la construction du sens. Ayant une bonne compréhension du document, l'apprenant peut-il s'exprimer davantage ou mieux ? Les images sont certainement susceptibles de libérer la parole avec peut-être plus de spontanéité. Il suffira donc que le document soit bref pour pouvoir déclencher des activités de productions orales ou écrites afin de faire perdurer le plaisir. Si les étudiants ne parviennent pas de prime abord à «faire le pas», c'est à dire à s'exprimer de leur propre initiative, il reviendra à l'enseignant de distribuer la parole.

Il est bien évident que chaque étudiant n'a pas les mêmes dispositions pour réaliser l'effort primordial que nécessite le fait d'apprendre une langue: à savoir prendre la parole, car, rappelons-le, c'est en commettant des erreurs que l'on apprend à parler.

Or, un des intérêts de l'utilisation des images animées ou fixes dans la classe de langue, c'est, notamment pour les plus faibles, de ne pas «se sentir distancer» par les autres, car la prise de sens étant toujours importante, il devient alors plus facile, même pour eux, de «dire» au moins ce qu'ils voient.

Toutefois, devant des classes où les étudiants ne sont pas toujours enclins à s'exprimer devant les autres, il faut parfois trouver des scènes ou des situations qui «déstabilisent» les apprenants, du moins qui puissent les surprendre, ce qui les oblige à prendre position.

#### Pistes pour l'exploitation des documents

Par exemple, lors d'une séquence d'anticipation, les étudiants visionnent une scène du film «Nikita» de Luc Besson. Celle-ci se situe dans un grand restaurant ; là, un homme offre à une jeune femme, vraisemblablement pour son anniversaire, un coffret renfermant un revolver. Ce type d'images «bouscule» l'apprenant et l'amène à prendre part à la discussion qui vise à émettre des hypothèses sur la suite du film, ou sur ce qui précède la scène visionnée. Et afin de ne pas «étouffer» le plaisir, l'enseignant prendra soin de ne pas interrompre l'apprenant en train de s'exprimer. D'autre part, la polysémie de l'image apparaît alors très intéressante car les productions diffèrent d'un étudiant à l'autre.

Nous sommes entrés dans l'ère de l'image par excellence depuis des décennies mais l'image n'est-elle pas un bon vecteur pour la lecture ? Ce qui revient à se demander pour la classe de langue si par le biais des images, quelles qu'elles soient, on ne pouvait pas

amener les étudiants à prendre plaisir à la lecture.

Pour cela, il conviendra de mettre en place des activités de préparation de lecture.

En effet, il est parfois nécessaire d'impliquer progressivement les étudiants dans la découverte d'un texte d'une certaine longueur et en langue étrangère : notamment par le biais d'activités orales ou écrites à partir des illustrations du texte, tout en faisant appel à leur imaginaire, ceci pour susciter l'intérêt des apprenants et en quelque sorte leur conférer un certain plaisir.

Prenons par exemple l'étude d'un conte, type de texte pour lequel les étudiants japonais, dotés d'une grande sensibilité, n'ont pas besoin d'être «poussés». Les étudiants s'amuse au jeu de «reconstitution» (puzzle) du «Nain Jaune» ou du «Petit Poucet» (voir sites répertoriés dans la bibliographie). Diverses démarches restent possibles. Regardons par exemple le synopsis en vignette du conte «Le Nain Jaune» sur le site de la Bibliothèque Nationale. S'étant rendu compte, que chaque image illustre un moment précis du récit, on peut s'amuser à faire retrouver pour chaque vignette, le passage du texte correspondant, grâce aux éléments en redondance ; soit remettre le conte dans l'ordre après avoir mélangé les vignettes accompagnées du texte correspondant, soit enfin, créer un horizon d'attente.

Les étudiants décrivent d'abord ce qu'il voient sur les différentes images (en désordre) du conte puis ils vont eux-mêmes reconstruire les différentes étapes du conte grâce aux illustrations restituant le schéma narratif (quinaire). Finalement, la lecture des images une fois terminée, on pourra entreprendre d'écrire ou plutôt de faire réécrire le conte (en groupes ou individuel). Et les productions seront comparées au texte original. Cette confrontation peut être amusante en repérant notamment les grandes différences et les similitudes et peut surtout encourager les plus réfractaires aux études. Cette approche permettra à l'apprenant d'appréhender plus facilement le sens du texte, qui comme par surprise, petit à petit, se révélera à lui, et dont il se fera une représentation mentale grâce aux éléments dans les images en redondance avec le texte. Lire, écrire et faire écrire avec plaisir, prendre et faire prendre confiance en ses potentialités créatives, tout cela pour permettre aux étudiants de devenir le propre acteur de leur apprentissage et d'acquérir une certaine autonomie dans celui-ci.

Outre ce travail sur la langue (compréhension / acquisition / production orale ou écrite), les documents iconographiques ou audiovisuels procurent aussi davantage de plaisir car ils favorisent certes, non seulement un rapprochement linguistique mais aussi un rapprochement culturel très plaisant pour les étudiants, d'autant plus que l'apprenant japonais a parfois bien du mal à se représenter la vie de son homologue français. Excepté le déplacement, seules les images peuvent parfois concrétiser les différences culturelles.

Par des activités sur la culture française, à partir de signes visuels observés dans des documents de nature différentes (publicité télévisuelle, documentaire, reportage, JT, film), il est intéressant de susciter la curiosité des étudiants en les amenant à établir des parallèles avec leur propre environnement. Ils peuvent par là même prendre du recul face à leur culture et mieux la comprendre. Afin d'exercer l'esprit critique des apprenants, on peut très bien demander aux étudiants de comparer la condition féminine à partir de quelques publicités des deux pays.

Nous proposons aux étudiants de troisième année un voyage virtuel à travers les régions françaises (ou francophones). L'élaboration d'un dépliant pourvu d'images est demandée et chaque volet présente un thème particulier (gastronomie, économie, visites, etc...) la mise en commun orale s'effectue sans l'aide de documents. Ainsi, l'apprenant doit reformuler ce qu'il a pu copier sur des sites internet. Dans ce type d'activités, c'est le plaisir de la découverte qui reste essentiel: celle de son nouvel interlocuteur, celle de son mode de mode de pensée.

Apprendre une langue c'est aussi apprendre à parler comme son interlocuteur, cela passe par l'apprentissage des expressions idiomatiques qui pour beaucoup d'entre elles sont imagées. Jouer au célèbre «Dessinez, c'est gagné» peut amuser les étudiants, leur faire comprendre le sens par le dessin aussi et les réutiliser dans des dialogues à thème entraîne souvent les rires dans la classe.

Le plus souvent, les images permettent de «déclencher» des activités de production plutôt traditionnelles, du moins courantes mais la gamme très diversifiée de ces documents iconographiques facilite la possibilité de varier les activités dans la classe, ce qui ne procure pas davantage de plaisir à l'enseignant qu'aux étudiants, mais évite de les lasser. Certes, se contenter des images pour mettre en place des jeux, des exercices ou autres activités serait insensé mais il faut bien vivre avec son temps et son environnement.

#### Petite bibliographie

COMPTE C., La vidéo en classe de langue, Hachette F.L.E., Paris, 1993.

<http://classes.bnf.fr/>

[Http:// www :bonjourdefrance.com](Http://www.bonjourdefrance.com)

<http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/accueil.php>

<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/peraya-papers/jepim-8.html>

## **LITTÉRATURE : LE PLAISIR DE RACONTER ET D'ÉCOUTER DES HISTOIRES**

**CHEVALIER Laurence**

**Université Seinan Gakuin**

**[chevalie@seinan-gu.ac.jp](mailto:chevalie@seinan-gu.ac.jp)**

Étudier des œuvres littéraires en français avec un public n'ayant que deux années d'études de la langue derrière lui relève souvent de la gageure et d'un recours intensif – et fastidieux – au dictionnaire. C'est ainsi que le cours de littérature se transforme en cours de traduction. La difficulté de l'exercice peut finir par gommer la possibilité de ce rapport très personnel de plaisir entre l'œuvre et le lecteur, qui s'instituerait normalement dans une situation de lecture volontaire, non-académique. Ne reste plus que le texte comme objet extérieur, à disséquer mécaniquement, froidement, avec sa myriade de mots à chercher dans le dictionnaire et ses longues phrases dont la structure défie et torture la logique. Pourtant, ce que l'on veut faire dans un cours de littérature, ce n'est pas simplement s'arrêter sur le lexique ou la structure des phrases, mais aller au delà des mots, être capable de les interpréter, reconnaître quels sens profonds peut nous suggérer le texte et par quels moyens il y parvient.

### **Les difficultés et le lien texte-lecteur**

La difficulté apparente d'un texte, à cause du lexique ou de la syntaxe, ne constitue en fait pas un obstacle essentiel et peut être contournée à l'aide d'autres procédés que le recours au dictionnaire et à la traduction. Toutefois, ces procédés ne prennent tout leur sens et ne portent véritablement de fruits que s'ils s'inscrivent dans une approche motivée par le plaisir de la lecture. On ose peu se reposer sur cette notion de plaisir lors de l'élaboration des activités pédagogiques sans doute parce qu'il s'agit d'une notion très personnelle, donc fluctuante, instable, variable. Mais l'acte de lecture ne peut-il être autrement que personnel? Ce lien, essentiel, qui s'instaure entre le texte et le lecteur relève de l'intime. Et justement, n'est-ce pas un des premiers buts que devrait avoir un cours de littérature que d'aider les étudiants à nouer ce lien, du moins de leur montrer que, même avec un texte en langue étrangère qui leur paraît difficile, même s'ils ne comprennent pas tous les mots, ce lien peut exister? Ce rapport personnel à l'œuvre me paraît primordial parce qu'il est à la fois une source de motivation puissante, une rampe d'accès au texte, et aussi générateur de satisfaction dans la mesure où il rassure et encourage les apprenants dans leurs capacités langagières.

Il faudrait aussi se demander ce qu'est lire, question trop vaste pour être examinée ici, aussi nous ne retiendrons que cette idée : lire, c'est donner du sens à un texte. Et on donne du sens à un texte en cherchant les informations nécessaires à son interprétation. Or, nous dit Denis Lehmann dans un article paru dans l'ouvrage collectif *20 ans dans l'évolution de la didactique des langues*, «l'information nécessaire à l'interprétation d'un texte doit être cherchée par le lecteur dans sa mémoire au moins autant que dans le texte lui-même.» C'est-à-dire que le texte va éveiller chez le lecteur et mettre en relation toutes sortes d'idées qui dorment dans sa mémoire, et qui vont lui permettre d'interpréter le texte. C'est dire combien personnelle est la relation entre le texte et le lecteur. Cela explique aussi pourquoi on ne peut pas s'arrêter à la surface des mots, pourquoi la traduction comme moyen d'accès au sens n'est pas forcément de la lecture, qu'en tout cas, elle n'est pas suffisante si on se fixe pour but une étude littéraire.

### **Les objectifs du cours**

Un cours de littérature se propose bien sûr de faire découvrir des œuvres, des écrivains, le contexte qui entoure les textes étudiés, mais aussi et surtout, et c'est là l'un des rôles fondamentaux de l'université, de donner envie aux apprenants d'approfondir et d'élargir eux-mêmes les données forcément limitées qu'ils y auront acquis. L'objectif essentiel dépasse donc largement le cadre universitaire : il vise la possibilité de toutes ces lectures d'autres œuvres, d'autres écrivains, que ce cours peut potentiellement engendrer par la suite. Il convient alors de transmettre aux apprenants des outils, des techniques de lecture permettant de favoriser leur autonomie de lecteur et, puisqu'il s'agit de littérature française (ou francophone), de les habituer à lire en français en leur donnant confiance dans leur capacité, leur potentiel de lecteur en français.

Quant à la motivation, à l'envie de lire que l'on cherche à déclencher, elle peut être facilement activée car elle repose sur un plaisir, je crois, universel : celui d'écouter des histoires. Or qu'est-ce que la littérature sinon une voix qui nous raconte une histoire? Il me semble que, dès lors qu'on reconnaît ce pouvoir à un texte, on est déjà plongé dedans. Et le rapport qui se tisse alors entre le lecteur et le texte est suffisamment fort pour que l'étudiant-lecteur ne s'arrête pas, ne se bloque pas devant les difficultés langagières : cela va au contraire l'amener à développer des stratégies pour les surmonter, les contourner, passer outre, afin de préserver ses privilèges de lecteur à part entière.

### **Stratégies de lecture vs mot à mot**

Daniel Pennac, dans son livre *Comme un roman*, presse les enseignants à reconnaître à leurs élèves ce qu'il appelle les «dix droits imprescriptibles du lecteur». Parmi ceux-ci, il y a le droit de sauter des pages, que Pennac justifie ainsi: il explique comment il a lu *La guerre et la paix* de Tolstoï à l'âge de douze ou treize ans et conclut : «J'ai sauté des pages, quoi. Et tous les enfants devraient en faire autant. Moyennant quoi, ils pourraient s'offrir très tôt presque toutes les merveilles réputées inaccessibles à leur âge». D. Pennac parle de lecture en langue maternelle, mais sa réflexion pourrait tout aussi bien s'appliquer à la lecture en langue étrangère : on n'est pas obligé de comprendre tous les mots, de s'arrêter à chacun d'entre eux et de les chercher dans le dictionnaire. Certains paragraphes, certaines pages ne seront peut-être pas compris, mais l'essentiel est de ne pas perdre le fil du texte. Rien n'empêche non plus de revenir plus tard sur ce qui n'a pas été compris. Ceci peut paraître évident, à nous qui sommes des lecteurs en langue étrangère avertis, mais ça ne l'est pas pour les étudiants, qui s'angoissent et se culpabilisent très vite s'ils ne comprennent pas chaque mot. A nous donc de leur montrer qu'il existe d'autres moyens d'appréhender un texte que le mot à mot.

Ainsi, lorsque nous avons étudié le texte proposé en classe, nous n'avons pas tout lu. Nous avons sauté des mots, – beaucoup de mots –, nous avons sauté des phrases et même des paragraphes entiers, ou encore nous les avons lus en diagonal. De plus, la lecture n'était pas linéaire : nous avons fait des incursions en avant, des retours en arrière, en revoyant des passages déjà lus, mais sous un angle différent. Si cela a un peu déconcerté les étudiants au début, ils ont ensuite vite compris que l'on restait malgré tout dans le flot de l'histoire et qu'ils n'avaient qu'à se laisser porter.

### Activités de classe

Les exemples qui suivent proviennent d'activités effectuées en classe dans le cadre d'un cours sur la littérature fantastique du XIX<sup>ème</sup> siècle pendant lequel on a étudié en particulier la nouvelle *Le Pied de Momie* de Théophile Gautier. Le cours reposait sur le principe du plaisir de la lecture (= d'écouter des histoires) comme voie d'accès et comme moteur à l'étude du texte. L'histoire de la nouvelle a été mise en avant pour capter l'intérêt des étudiants, dont la curiosité a construit en grande partie la dynamique du cours. L'essentiel du travail de l'enseignant consiste à mettre l'œuvre à leur portée, à maintenir leur curiosité éveillée, à laisser de la place à l'imagination.

Ceci vaut également lors de l'apport d'informations et de références littéraires dont les étudiants auront besoin au cours de la lecture proprement dite du texte afin de mieux le situer et l'interpréter. La forme du cours magistral a ainsi été délaissée au profit d'échanges interactifs : plutôt que d'asséner des définitions, des théories, des faits ou des dates, le but est de *familiariser* l'étudiant avec l'environnement du texte. Par exemple, dans le cas précis de notre cours, la définition du fantastique en tant que genre s'est effectuée à partir des connaissances et des représentations que possèdent déjà les apprenants et qui ont été précisées, triées, délimitées au fur et à mesure de la discussion. On est alors très vite amené à donner des exemples : c'est l'occasion de *raconter* des récits littéraires, de la même manière que l'on raconte des histoires aux enfants. Une fois l'envie d'écouter d'autres histoires ainsi déclenchée, le terrain est propice pour glisser de l'oral à la lecture ; cette fois l'histoire sera contée directement par un écrivain.

Le lien authentique qui se noue entre l'œuvre et l'étudiant-lecteur est par la suite maintenu en donnant sans cesse vie au texte. Les procédés pour y parvenir sont à inventer en fonction des passages étudiés. On peut, par exemple, raconter ou faire raconter le texte avec ses propres mots, à voix haute ; faire visualiser certains passages en demandant de dessiner ce qui est décrit ; demander d'imaginer la suite de ce qu'on vient de lire ; établir des comparaisons avec le cinéma. À ceci viennent s'ajouter des techniques de lecture telles que le balayage ou le «scanning» qui apprendront aux étudiants à savoir trier et repérer les informations et rendront le texte plus abordable. Par exemple, pour étudier la description du marchand d'antiquités du *Pied de Momie*, les étudiants avaient pour consigne de souligner dans un premier temps tous les mots désignant une partie du corps, puis de chercher la manière dont elles étaient qualifiées. La mise en commun au tableau a permis de reconstituer, de manière précise et éloquente, le portrait fidèle du marchand, que les étudiants étaient ensuite invités à dessiner. Il est devenu alors simple de voir en quoi cette description était frappante et contribuait à installer une atmosphère fantastique dans la nouvelle.

Étudier un texte littéraire en français sans passer par la traduction était d'abord apparu aux étudiants, de leur propre aveu, comme un travail insurmontable. Pourtant, à la fin du semestre, seulement 2 sur 50 ont jugé le cours trop difficile pour l'apprécier, et les deux expressions qui revenaient le plus souvent dans l'opinion des autres sur le cours



étaient わかりやすかった et たのしかった. Voici, en guise de conclusion, le commentaire d'une étudiante :

「動詞や重要語を拾い読みすればよいのだと分かり、大変参考になったと思います。外国語の小説の読み進め方も分かってよかったと思います。私は本を読むことはあまり得意ではないのですが、他の幻想小説も読んでみたいと思います。」

## **Classe de français intermédiaire avec Internet**

**KOMATASU-DELMARE Sachiko**

**Université de Tsukuba**

**skomatsu@hotmail.com**

Le réseau des réseaux représente à la fois un lieu d'échanges et une mine de ressources sans égale, dont les potentialités pour l'enseignement/apprentissage des langues semblent fabuleuses. Comment peut-on, alors, concrètement l'utiliser dans une classe de français ? Qu'est-ce que l'utilisation d'Internet pourrait apporter de plus à nos pratiques quotidiennes ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons expérimenté les possibilités offertes par Internet dans une classe de français intermédiaire à l'Université d'Ochanomizu pendant l'année universitaire 2002. Notre cours se résume aux quatre activités suivantes :

- échanges par courrier électronique avec des Francophones,
- exploitation des ressources pour l'apprentissage du FLE sur Internet ,
- création de sites Internet personnels en français,
- présentation orale à l'aide d'un document PowerPoint sur la base d'informations recherchées sur la toile.

Cet article fait l'état de cette expérimentation en analysant les résultats des enquêtes réalisées en avril et en janvier.

### **1. Description du cours**

Il s'agit d'un cours facultatif de français intermédiaire destiné aux étudiantes de deuxième année de la faculté des sciences (Rigaku-bu) et de la faculté des science de la vie (Seikatsu Kagaku-bu) de l'Université d'Ochanomizu. Ce sont des étudiantes ayant suivi deux ou trois cours de français élémentaire en première année, et qui n'ont pas reçu de cours d'initiation à l'informatique auparavant.

L'objectif de ce cours consistait à améliorer les compétences communicatives en français des étudiantes tout en leur offrant une maîtrise technologique et des outils d'apprentissage du français pour l'avenir.

La classe comptait 13 étudiantes au début, 9 sont restées jusqu'à la fin de l'année.

### **2. Les contenus du cours et la méthode de travail**

#### **2-1. Echanges électroniques**

Les étudiantes ont poursuivi tout au long de l'année, individuellement et en dehors de la classe, des échanges par courrier électronique avec des partenaires qu'elles ont trouvés elles-mêmes sur le site « Multilingual Network » (<http://rose.ruru.ne.jp/multiplication/m-net.html>). Un compte rendu du déroulement était

envoyé chaque semaine au professeur par message électronique, et les conseils étaient donnés selon les besoins.

Afin de promouvoir les échanges et de mettre en commun les travaux, nous avons introduit un nouveau thème chaque mois, choisi en classe par les étudiantes, tels que « la Coupe du monde de football », « Les Japonais et la culture japonaise vus par les Francophones », « Traditions de Noël et du nouvel an », etc. Les étudiantes ont essayé d'obtenir des réponses de leur partenaire à propos de ces thèmes.

Les étudiantes ont créé, chacune, un compte chez Hotmail à l'usage exclusif de ce cours. Signalons également qu'une liste de diffusion a été mise en place pour la communication entre les étudiantes et le professeur.

## 2-2. Exploitation de ressources FLE sur la toile

Pendant le premier semestre, après une brève initiation à l'utilisation de Web, nous avons exploité des sites d'apprentissage du FLE (grammaire, lexique, compréhension écrite, compréhension orale, culture). Lors du deuxième semestre, nous nous sommes intéressées aux autres outils disponibles sur la toile (dictionnaires en ligne, traduction automatique<sup>1</sup>), aux média (télévision, radio, presse), ainsi qu'aux autres ressources intéressantes et utiles (chansons, karaoke, cartes de vœux électronique).

Le travail a été effectué sur la base d'une page Internet préparée pour la classe. Les étudiantes n'avaient qu'à cliquer sur les liens nécessaires pour aller visiter les sites ou les ressources en question. Après chaque cours un questionnaire en ligne a été soumis aux étudiantes afin de leur permettre de réfléchir à leur travail du jour et également nous permettre d'évaluer l'efficacité de la séance.

## 2-3. Création d'un site Internet en français

A la fin du premier semestre, les étudiantes ont créé un site Internet personnel en français, cinq pages en HTML à l'aide du logiciel Netscape Composer et elles l'ont mis en ligne par le service d'un hébergeur gratuit. Vous pouvez le visiter sur <http://skomatsu.free.fr/HPocha/etudiantes.htm>

## 2-4. Présentation orale avec un document PowerPoint

Les étudiantes ont créé et présenté, à la fin du deuxième semestre, un document PowerPoint en français traitant d'un sujet qu'elles avaient librement choisi et sur la base d'informations trouvées sur la toile. Le temps de présentation était d'environ 15-20 minutes par personne avec une dizaine de diapositives. Certains documents en PowerPoint ont été ajoutés sur le site personnel de l'étudiante<sup>2</sup>.

## 3. Résultat des enquêtes

---

<sup>1</sup> La traduction automatique en ligne a été présentée aux étudiantes surtout pour montrer les limites des technologies d'aujourd'hui et pour leur déconseiller de l'utiliser.

<sup>2</sup> Par souci de protection des droits d'auteur de certains éléments utilisés sur les diapositives, toutes les réalisations n'ont pas pu être mises en ligne.

Nous avons effectué deux enquêtes : au début et à la fin de l'année, afin de mesurer les attentes des étudiantes, leurs pré-acquis, leurs appréciations, leurs réactions, etc.

### 3-1. Attentes des étudiantes au début de l'année

Les activités les plus attendues par les étudiantes étaient : échanges électroniques (23 points<sup>3</sup>), navigation sur la toile (16), présentation avec PowerPoint (15), TV en ligne (13), sites d'apprentissage de la culture (11).

Les étudiantes avaient manifesté un intérêt important pour les échanges par courrier électronique : « je pense que c'est utile de me faire des partenaires français d'échanges électroniques », « je pense qu'écrire des messages à des Français me permettra d'améliorer mon français », « on peut communiquer en temps réel avec des gens qui utilisent la langue qu'on apprend », « cela permet de se rendre compte qu'il y a des gens dans le monde qui vivent simultanément dans chaque pays »<sup>4</sup>.

L'utilisation d'Internet les motivait pour les informations qu'il offre : « l'Internet permet d'obtenir des informations authentiques sur l'étranger », « les nouvelles technologies offrent le meilleur moyen d'obtenir le plus de matériaux d'apprentissage récents possibles ».

Pour certaines d'entre elles, ce cours représentait une occasion de s'initier à l'informatique : « je voudrais apprendre à utiliser un ordinateur ». Et travailler avec un ordinateur paraît pour certaines offrir plus d'efficacité : « il peut être plus facile d'étudier à l'aide des TIC que penchée sur un bureau », « cela permet de faire des approches de ma propre initiative et non de recevoir des connaissances unilatéralement ».

### 3-2. Appréciations des étudiantes à la fin de l'année

Les activités qui leur ont plu sont : création d'un site personnel (23), présentation avec PowerPoint (20), échanges électroniques (18), karaoké en ligne (9), traduction en ligne (8). Elles ont été satisfaites par leurs propres réalisations : « Je peux maintenant utiliser un ordinateur, j'ai pu créer un site Internet, ... c'est très fructueux », « C'était intéressant de créer moi-même un site Internet et des diapositives sur PowerPoint ». Les échanges et les ressources ne les ont pas déçues non plus : « J'ai trouvé que c'était bien de pouvoir aller consulter facilement des sites français, échanger des messages sans hésiter avec des Français », « J'ai été impressionnée d'avoir pu écouter la radio, regarder la télé sur Internet en temps réel ».

Certaines montrent leur satisfaction d'avoir appris l'informatique tout en travaillant le français : « Pour moi, ce fut très utile pour m'habituer au PC », « J'ai commencé sans avoir aucune connaissance en informatique, et j'ai vraiment beaucoup appris. Je pensais que l'ordinateur était incompréhensible et embêtant, mais un nouveau monde s'est ouvert à moi qui ai découvert de nouveaux moyens pour apprendre. C'est une bonne chose d'avoir pu apprendre à la fois le français et l'informatique ».

---

<sup>3</sup> Il s'agit du total des points donnés par les étudiantes. Elles ont noté de 5 à 1 points leurs cinq activités préférées. Nous avons pris en compte les réponses des 9 étudiantes qui ont suivi le cours toute l'année.

<sup>4</sup> Les commentaires des étudiantes ont été traduits du japonais.

Le plus important est qu'elles ont eu le plaisir de travailler avec Internet : « J'ai pu étudier en m'amusant. C'était très bien », « Je ne me suis jamais ennuyée, c'était tout le temps amusant ».

### 3-3. Amélioration de la motivation

Au vu du résultat des enquêtes, le plus notable est l'augmentation de la motivation pour l'apprentissage du français chez les étudiantes de 3,4 sur 5 en moyenne initialement à 4,6 lors de l'enquête finale.

On pourrait trouver plusieurs raisons à cette amélioration :

1) Les étudiantes sont conscientes de l'importance de la maîtrise des technologies comme Internet dans notre société de l'information et de la communication, alors il est normal qu'apprendre des savoir-faire informatiques en même temps qu'une langue étrangère leur donne une motivation supplémentaire.

2) La découverte de nouveaux moyens d'apprentissage, ressources et outils qui sont à leur portée sur Internet, donne aux étudiantes envie d'en profiter.

3) Avoir des contacts réels avec des Francophones de leur âge présente un véritable intérêt pour les étudiantes et pratiquer la langue d'apprentissage est le meilleur moyen de se motiver pour apprendre.

4) La satisfaction a été d'autant plus grande que les étudiantes ont réalisé des projets (site Internet, présentation avec PowerPoint) en surmontant diverses difficultés techniques.

Notons également que, dans ces deux enquêtes, l'affirmation des étudiantes de l'utilité des TIC (technologies de l'information et de la communication) pour l'apprentissage des langues étrangères a également augmenté, passant de 3,8 à 4,4 points.

## 4. Conclusion

Grâce entre autres à l'attitude engagée des étudiantes, nous avons pu obtenir des résultats satisfaisants lors de cette expérience, ce qui s'est confirmé dans leurs réponses aux enquêtes finales. Elles ont exprimé du plaisir et de la satisfaction vis-à-vis de leurs travaux et réalisations. Nous avons aussi remarqué qu'un cours avec Internet pouvait permettre d'améliorer la motivation de notre public.

Il faut admettre que ce type de cours demande au professeur beaucoup de temps et d'attention aussi bien pour la préparation que pour l'exécution du cours, surtout quand il n'y a pas d'assistant technique. Mais dans un avenir proche, les étudiants seront initiés à l'informatique préalablement avant d'arriver à l'université. On pourra alors bénéficier plus facilement, sans être pris par la formation à ce niveau, des apports d'Internet et en faire profiter pleinement l'enseignement du français.

## **LE FRANÇAIS AU LYCÉE**

### **Diverses expériences dans le programme JET**

**Vincent BRANCOURT, Damien POUPI**

**Athénée Français de Tokyo**

**vbrancourt@hotmail.com**

**entrelapoireetlefromage@hotmail.com**

A travers cet atelier, nous avons présenté quelques activités menées dans le cadre du programme JET, dans le département de Saitama de 1998 à 2002.

Tout d'abord, il nous a semblé important de rappeler les spécificités de cette pratique enseignante assez particulière. D'une part, le travail se fait en équipe, un professeur japonais et un assistant français étant présents ensemble dans la classe. Cela détermine évidemment en grande partie ce qui sera possible. L'harmonie entre le professeur et son assistant est aussi bien sûr décisive. La plupart des activités évoquées dans cet atelier ont été menées par l'assistant seul, le professeur japonais prenant en charge d'ordinaire les explications grammaticales.

Par ailleurs, il faut aussi évoquer le public et la durée des études. Nous avons enseigné à des élèves de deuxième et troisième années de lycée, dans des classes de dix à trente élèves, pour lesquels le français en deuxième langue étrangère est une matière optionnelle. L'apprentissage s'étalait sur un peu moins de deux années scolaires, le dernier trimestre pour les troisième année étant consacré aux examens d'entrée en université. Ajoutons que l'horaire des cours était de deux heures hebdomadaires et que cette matière n'est ni obligatoire, ni facultative pour l'examen. Dans de telles conditions, il va sans dire que le temps que les élèves peuvent effectivement consacrer à l'apprentissage du français et que les objectifs que l'enseignant peut se donner sont d'emblée fort limités. En même temps, cette situation offre l'avantage d'une grande liberté aux enseignants, dans la mesure où le but réel n'est plus d'arriver à un niveau de compétence suffisant pour un examen, mais davantage de permettre aux élèves de « rencontrer dans les faits » la langue et la culture françaises.

Ainsi, les activités que nous évoquerons ici ont des objectifs linguistiques fort

limités mais se caractérisent toutes par une volonté de mettre en contact l'élève avec la langue de façon active

### **Exploitation de documents touristiques**

Il s'agit d'une activité menée dans le cadre d'un camp d'été de quatre jours organisé tous les ans pour les élèves de première année de la section internationale. Les participants sont donc des étudiants n'ayant aucune connaissance du français, mais appelés à étudier en deuxième année une seconde langue étrangère, dont le français.

Le but de l'activité était avec des petits groupes de six à sept élèves, répartis en sous-groupes de deux ou trois, d'exploiter une série de documents touristiques en français classés par région (dépliants et brochures disponibles dans les offices de tourisme) afin de réaliser sur une feuille A3 un document où les élèves indiqueraient la localisation de la région sur une carte de France, quelques sites historiques, artistiques, les spécialités culinaires (en recourant au dessin), le tout rédigé en japonais. Bien évidemment, la présence et l'aide de l'enseignant étaient essentielles. L'objectif pédagogique fondamental était de mettre l'élève en contact avec la diversité du territoire français au delà des quelques images qu'il rattache à la France.

Une variante : on peut envisager d'utiliser le même type de documents avec des élèves de deuxième ou troisième année. L'activité se présentera alors comme une sorte de jeu de l'oie, chaque groupe d'élèves devant parcourir un certain nombre de régions (trois ou quatre) en répondant à quelques questions simples, du type :

- Quand tel château a-t-il été construit ?      -Où se trouve tel monument ?
- Quelle rivière traverse telle ville ?      -Quelle est la (/une)spécialité de telle région ?

Le vocabulaire des questions aura préalablement été étudié en classe en vue de cette activité. Après avoir répondu aux questions concernant une région, le groupe d'élèves passera à la région suivante jusqu'à avoir achevé son « tour de France ». On peut enfin envisager une présentation par chaque groupe des régions parcourues devant les autres élèves.

### **La chanson**

Nous aimerions aussi présenter deux travaux menés à partir de chansons. Il nous semble d'ailleurs important d'insister sur le fait qu'une partie des activités ici évoquées ont été réalisées hors du cadre classique de l'enseignement, ce qui renforçait la motivation des élèves.

Dans le premier cas, il s'agissait de présenter une activité dans le cadre de la fête

annuelle du lycée. Ce fut l'Aquaboniste (du duo Gainsbourg – Birkin) que choisirent les élèves, chanson qu'une série télévisée a rendu récemment populaire au Japon. Le travail en classe, outre la mémorisation du texte, fut celui de la traduction, mais aussi une étude des champs lexicaux (musique, indifférence,...) des jeux sur les mots (plaisantriste) et les rythmes et sonorités, afin d'échapper pour un instant à une approche purement communicative de la langue et de s'ouvrir à une dimension littéraire.

Un travail de même style avait été aussi mené avec une très courte chanson de Bobby Lapointe, Revanche, qui a pour particularité de présenter la liste des jours de la semaine. Après une séquence d'explication du texte mot à mot, il s'est agi de faire comprendre aux élèves le sens de la courte scène racontée dans la chanson, en s'appuyant en particulier sur l'opposition entre le titre Revanche et le contenu de la narration apparemment très simple. Là encore, l'objectif n'était plus strictement linguistique, mais l'apprentissage des jours de la semaine devenait le prétexte à une brève analyse littéraire.

### **La recette de cuisine**

La recette de cuisine offre l'avantage de faire de l'apprentissage de la langue un moyen pour réaliser un but extra-linguistique. Dans le cadre d'un lycée (possédant une salle de cuisine), il est en effet possible d'aller jusqu'à la réalisation du plat avec les élèves.

Dans un premier temps, la recette a été expliquée en classe. Le texte de la recette n'a été distribué qu'après l'explication pour donner une plus grande souplesse, le professeur « racontant » la recette aux élèves en usant le moins possible de traduction, et les élèves devant chercher à « deviner » le sens. Le texte de la recette peut par ailleurs se prêter à toute une série d'exercices de grammaire (expression de la quantité et jeu de substitution avec les articles partitifs, utilisation des pronoms personnels). Lors de la réalisation concrète de la recette, nous avons tenté au maximum la langue française, cherchant à profiter de cette situation rare où la langue enseignée est utilisée en contexte pour accomplir un acte de communication réellement motivé. A la suite de ce cours, nous pouvons également envisager de faire rédiger aux élèves un récit au passé de cette activité.

### **Les films publicitaires.**

Cette activité, créée pour une classe de troisième année de lycée, de français en deuxième langue étrangère, a également été présentée à un public adulte de vrais débutants et a su dans les deux cas capter l'intérêt. Le document proposé était un panel varié de films publicitaires, d'une durée totale de 35 minutes. Afin de ne pas se limiter à un simple visionnage, un questionnaire a accompagné ce document. Il s'agissait d'abord d'introduire



un aspect pédagogique en présentant l'interaction entre la culture et la langue, en faisant prendre conscience que celle-ci n'est pas une matière mais qu'elle est vivante dans la culture du quotidien (niveau culturel de masse). Ensuite, l'aspect culturel a été mis en avant, en montrant une facette de la vie quotidienne en France à travers un média que les étudiants, eux-mêmes consommateurs de publicité, connaissent bien. Enfin, un aspect linguistique, puisqu'aïdés par l'image, les étudiants ont « écouté » la langue et tenté de capter les sons. Pour cibler cette compréhension, ils ont dû remplir un questionnaire. Celui-ci abordait les structures du comparatif, de l'impératif, et de l'expression des goûts.

L'exploitation de ce document s'est déroulée en deux séances de 50 minutes. La première séance fut consacrée aux révisions grammaticales, et à la systématisation sous la forme d'exercices oraux et écrits. La deuxième séance à la vidéo et au questionnaire. Après la projection, nous avons demandé quelques réactions vis-à-vis du document. Les élèves ont pu ensuite citer une ou deux publicités qu'ils ont aimées ou qu'ils n'ont pas aimées, et dire pourquoi. Enfin il leur a été demandé un dernier commentaire sur l'ensemble des publicités qu'ils avaient vu.

### **La bande dessinée**

Pour cette activité, les élèves en groupe de trois ont eu en main deux photocopiés d'une page de bande dessinée dont les bulles ont été « effacées ». Il a été demandé aux élèves de choisir une des deux pages et une liste de dix mots obligatoires a été distribuée (cette liste est tirée du manuel A la Découverte) :

merci / (à) demain / (mon) ami / (à) six heures / n'oublie pas le réveil !

rentrons vite / oh la la / bleu / on y va / (c'est) gentil /

Chaque groupe a élaboré un thème, les élèves se concertant (en japonais) pour définir la trame de leur histoire. Après avoir vérifié qu'il y avait une logique cohérente entre le sujet et le support, chacun a recherché le vocabulaire dans le manuel utilisé en classe. Nous avons insisté sur l'intérêt de ne pas dépasser le cadre du manuel pour ne pas s'encombrer de mots nouveaux. Une fois le travail de rédaction achevé chaque groupe en a fait une présentation aux autres élèves. Ensuite l'original a été distribué, commenté, traduit et pour finir comparé avec les compositions.

### **Le cours en extérieur**

L'objectif de cette activité était très simple : inciter les étudiants à prendre la parole dans un cadre autre que la classe. Ni grandes découvertes grammaticales, ni explications ardues ici, seulement un réemploi des acquis et une production personnelle

spontanée. Pour rappeler qu'il s'agissait d'un cours, nous avons emporté des objets usuels de la classe, à savoir deux photocopiés et un tableau noir.

Le « cours » s'est déroulé dans la cour intérieure du lycée, pendant une séance de 50 minutes. A travers trois exercices, les étudiants ont été amenés à parler du monde qui les entoure. Tout d'abord, nous avons révisé les expressions de la position (« il y a ...sur , sous , à côté de... ») à l'aide du premier photocopié représentant des objets disposés pêle-mêle dans une chambre.

Le second exercice consistait à « sortir » de la chambre pour situer ces objets par rapport à son voisin, puis à « sortir » du photocopié pour se situer soi-même, les gens et les objets autour de soi (introduction du vocabulaire de la nature). Les élèves ont alors improvisé de courtes conversations par un jeu de questions-réponses « Qu'est-ce qu'il y a sur... ? », « Qu'est-ce que c'est, à côté de... ? ».

Le troisième exercice élargissait encore le champ de vision à la position de divers édifices dans la ville, toujours avec les mêmes questions. Pour finir de parler du monde qui nous entoure, nous avons achevé cette activité sur une révision du vocabulaire de la météo (utilisation du deuxième photocopié et du tableau pour y inscrire des symboles).

A travers les diverses activités évoquées dans cet atelier, nous avons cherché à montrer comment nous pouvions tirer parti d'une situation assez singulière (l'enseignement dans le programme JET) où les objectifs linguistiques ne peuvent être que limités. C'est pourquoi nous avons voulu privilégier des approches diverses permettant aux élèves d'entrer en contact avec des documents authentiques qu'ils ont plus de chances de rencontrer (films publicitaires, bandes dessinées, brochures touristiques) ou d'avoir une pratique moins conventionnelle de la langue étrangère (réalisation d'une recette de cuisine, chanson chantée lors de la fête du lycée, approche littéraire avec le texte des chansons, cours en extérieur). De sorte que l'apprentissage du français langue étrangère soit découverte et plaisir.

## DALF に見るフランス的語学検定制度

### Un examen à la française : le DALF

NOZAKI Jiro

野崎 次郎

Université Kobe-Jogakuin 神戸女学院大学

Jiro?ma1.seikyou.ne.jp

<http://ha1.seikyou.ne.jp/home/jiro/>

#### 0. はじめに

私が学生の頃(1970年代)、DELF/DALFはおろか仏検すらなかった。学生時代に受けられる日本での「フランス語語学試験」といえば、「仏文業界人のエリート選抜」の機能を持つ「フランス政府給費留学生試験」ぐらいであった。フランス語語学試験は、1980年代から90年代を機に、今までの大多数の中からの少数のエリート選抜という機能をやめ、大衆的規模での幾重にもわたる階層付けという機能をもつにいたったのである(母数となる絶対数は減っているが)。それは、初級者から上級者にいたるまでのフランス語学習者を対象とした試験制度として、日本における APEF のフランス語検定試験(仏検=DAPF)においても、フランコフォニー戦略の要請による世界的規模での統一試験である DELF/DALF についてもいえることであろう。まさにフランス語語学検定試験の大衆化である。

その事態は「留学」という現象が「エリート的なもの」から「大衆的なもの」へと転換したことと表裏一体のものであるといえるだろう。本論文ではそのような事態の意味を明らかにするとともに、DALF の具体的な試験内容・試験対策を検討することを通じて、若者の関心に定位したフランス語教育の新たな可能性を具体的に探っていきたい。

#### 1. DALF とは？ 試験制度としての DELF/DALF

DALF については関西日仏学館のホームページでも解説されているので([http://www.ifjkansai.or.jp/delfdalf\\_jp.html](http://www.ifjkansai.or.jp/delfdalf_jp.html))、詳しくはそちらを参照してほしいが、その要点だけをおさえておこう。

DELF/DALF とはフランス文部省認定フランス語資格試験で、世界に散在するフランス語学習者の水準認定に統一性を保たせるために研究開発され、フランスでは1986年より実施されている。現在では世界130余カ国で実施され、パリ郊外セーヴルにおかれた全国委員会(Commission nationale)がその管理にあたっている。日本では1991年から開始され、DELFは年2回、DALFは年1回実施され、DELF・DALF試験管理センターが関西日仏学館内に設置されている。採点結果は、フランスの中央機構の認可を受ける。

DELF/DALF の単位認定の構成を見ると、DELF (DIPLOME D'ETUDES EN

LANGUE FRANÇAISE)第1段階 (A1-A4の4単位)、DELF第2段階 (A5、A6の2単位)、DALF (DIPLOME APPROFONDI DE LANGUE FRANÇAISE) (B1-B4の4単位)の3段階、全10単位で構成されている。

DELFはフランス語によるコミュニケーションの一般的な能力を試すもので、その第1段階は約100-400学習時間、第2段階は約500-600学習時間ということになっている。日本での場合、このような時間計算はほとんど現実離れしているが、フランスの語学学校で学んでいる場合には、一定程度の意味がある。

DALFは、フランス語全般と専門分野のフランス語に関する優れた能力を備え、フランスの大学をはじめとする高等教育機関に入学できる語学能力を有するかどうかを試す上級レベルの試験である(日本では仏検一級と併願者が多いようだ)。したがって、DELFの証書をもたずにDALFが受験できるようにするためのテスト(Test d'accès au DALF)もあるにはあるが、入門・初級段階から順を追って試験の単位を取得していくシステムになっている。

本論文ではDALFが主題なのでその点に絞ってDALFの試験内容を見ることにする。以下の4単位で構成されている。

**B1 (écrit) :** 700語程度の文章を約200語に要約 (compte rendu)し、その文章に関する質問に短文で答える。2時間30分。

**B2 (oral) :** 3分程度の録音(または録画)について、印刷された設問に短文あるいは選択肢で答える。ヒアリング(口頭理解)のテスト。約30分。

**B3 (écrit) :** あらかじめ選択した専門分野に関連する、合計700語程度の複数のテキストについての総論の作成(語数の指定はないが、300語程度)と、それらのテキストに関する質問に短文で答える。2時間30分。

**B4 (oral) :** あらかじめ選択した専門分野に関する事項をテーマとするエクスポゼと口頭試問。当日、テーマと関連資料が手渡される。準備1時間、面接20分。

## 2. なぜDALFなのか? 仏検との比較

コミュニケーション・クラスのめざすフランス語は、たんなる「会話」であってはならないはずである。しかしその多くは「初級会話」で終わってしまう。教師のほうでもコミュニケーションの「中級」「上級」クラスの構築がうまくいっていないように見える。なぜそうなのか。この案件の解決策を探る手掛かりに、なぜDALFなのかということについて考えてみたい。

現在の日本におけるフランス語教育の主流はどのようなところにあるか。「日本におけるフランス語教育は、文学を中心としたフランス文明に基づく教養主義から、その後、コミュニケーション・アプローチによって「使えるフランス語」の教育へと転換がはかられてきた。」(西山教行「現代フランス研究会活動報告」というのがおおかたの一致するところであろう。そしてこの傾向は英語教育についてもいえ、さらにひろく大学における語学教育全般についてもいえることである。

いまここでコミュニケーション・アプローチのメリットは十分に認めた上で、「これのみ」に頼ってしまうことによるデメリットとその原因を探ってみよう。

「言語能力」に四つの能力「読む」「書く」「聞く」「話す」がある。それは「アクティブな」言語能力(「書く」「話す」と「パッシブな」(「読む」「聞く」)言語能力とに分けて考えることができよう。さらに「読む」「書く」能力と「聞く」「話

す」能力とに分けることもできる。そしてそれらがバランスよく発達しているのが理想であると考えられている。

たとえばプルーストの小説が読めても、プルースト並みの小説が書けるわけではない。ジョスパンの演説が聞いて理解できても、ジョスパン並みの演説ができるわけではない。そのように両能力には隔たりが存在する。教養主義的な言語教育ではその隔たりが「極端」でない限り、あまり問題とはされない。なぜか。受容することが重要なことだからだ。

しかし、コミュニケーション・アプローチではその隔たりをできる限り最小のものにしようとする。なぜか。それはお互いに *s'exprimer* (自分の考え・感情を表現する) ことに重点が置かれているからだ。視点を変えるとそれは「背伸びをしない生き方」というものと連携しているとも考えられるが、当面、私が主張してみたいことは、その「隔たり」は無理のない程度にあった方がよいのではないかということである。

たとえばフランスで作られた *méthodes* (教科書) を日本で使う場面を想定しよう。それは当然、コミュニケーション・アプローチに基づいて作られている。しかもフランス語文化圏での、あるいはヨーロッパ内での使用を前提とされている。つまり学習者は教科書以外にその「文化」にすでになじみ、あるいは、毎日、新聞を読んだり、フランス語のテレビを見たり、町を歩いてフランス語で道を聞かれたり、お巡りさんに不審尋問を受けたりなどして、現になじみつつある状況が前提されている。しかし日本における学習者は当該クラス以外に「フランス」に接する機会はほぼ皆無である。

コミュニケーション・アプローチのはずが、逆に、一方通行的なものになりやすいのは明らかだ。あるいは、「日本からの発信」というような形で問題をすり替えるだけなものになる。相互的なものであるとしても、話題は「自己紹介」や「天気の話」「昨日したこと」などで止まってしまいがちである。「相手の理解できないこと」はやらない (話さない、書かない) わけだから……。

しかしこれは何か考え違いしている。コミュニケーションがとれるところでしかコミュニケーションをとらないのを、コミュニケーションとは呼ばない。コミュニケーションとは、コミュニケーションがとれないときどのようにしてとるかということを考えるのをそう呼ぶのである。

そうした考え違いを避けるにはどうしたらいいのだろうか。結論から言うと、やはり「教養主義」的な面を再導入する必要があるだろう。そもそも「教養主義」(古い世代) と「使えるフランス語」(新しい世代) とを対立的にとらえること自体無理があったのである。そのことを実感できたのは、DALFの準備クラスを受講したときのことである。

「文化的隔たり」を具体的に自覚することが必要なのである。そのためにはプルーストにせよジョスパンにせよ、まねをして「使える」表現を見つけることである。ここで表現とは、単語や熟語などにとどまらない。言い回し、論理展開などを含む。むしろ後者に力点がある。そのことを学ぶには「名著を読みなさい」という古典的な言い方も可能だろうが、それはなかなか難しい。最近の若者は「断片的な」生き方が身に付いているからだ。

だから新聞や雑誌の短めの文章 (これでも「長文」と呼ばれている) を読み続け

ることであろう。これらのジャンルの文章でさえ、文学作品に勝るとも劣らず、「フランス的文章作法」を知ることができる。私はそれを永遠にまねしろと主張しているのではない。それを知らずして、「フランス語」を知ったことにならないだろうし、それをめざしてはじめてコミュニケーションなフランス語に近づくことができるといっているのである。

DALF はその学習のきっかけを作ってくれる。仏検が文法重視の「日本的な」検定制度であるのに対して DALF はその「検定の思想」に始まり、出題の仕方、採点の基準などにわたり、とても「フランス的」なものである。芸道における「守破離」（形を守って、破って、離れる）の教えをひくまでもなく、いったん「フランス的」なものに浸ってみることの方が、重要であるし、長期的には学習効果も高いと思われる。DALF によってコミュニケーションなフランス語をコミュニケーションに学ぶことができるのである。それは「言語体験における青春期の危機」を経由した「大人のフランス語」にいたる道である。コミュニケーションな中級・上級のフランス語は、「おしゃべりフランス語」のたんなる延長上には構築されない。

仏検に関して私はその必要性を否定しているのではない。それどころか一方で推奨すべきと考えている（「日本的」風土では「文法的な」仏検は必要である）。しかし、2級、1級などで、確かに「フランス的」な面が濃くなってはいるが、たとえば、ある動詞に対応する名詞をそのまま質問するというような文法問題があったり、フランス語に訳しにくい和文仏訳の問題があったり、フランス語の長文の要約を日本語で行わせるなど、設問形式がやはり「日本的な」試験問題である。さらにそのような形で「日仏文化の違い」を自覚させようというねらいが「日本的」である。あるいは「母語中心主義的」である。

### 3. DALF の問題傾向・試験対策とフランス語教育法への応用

現在のところ、とくに日本においては、DALF をフランス語教育に活用する教育法が開拓されてはいない。また、ここで教師として具体的な提案ができる段階ではないが、そのとば口として、DALF 受験準備クラスの受講生・受験生の視点から見た DALF について述べてみよう。まだよく知られていない DALF という試験がどのようなものか総合的にイメージできると思う。

受験体験記は、インターネット上にいくつか公開されているので、それらを参照してほしいが、2つだけあげておこう。

「DALF への道」（2000 年秋の NAOCHAN の受験体験記）

<http://www.naochan.com/monde/france/DELF/dalf.html>

「ボケ作日記」（2002 年秋の野崎次郎の受験体験記）（2002.12.02）（12.09）

<http://ha1.seikyuu.ne.jp/home/jiro/cahier2002.4.html>

ここでは、私が 2002 年に受けた受験準備クラスでの体験をまとめておこう。まず、Institut de Touraine の上級クラスでの体験（2002 年夏学期）から。そもそも私が DALF の存在を強く意識したのは、2002 年の夏にツールで夏期講座を受け、その修了試験が Test d'accès au DALF の試験をかねていたことによる。

私は学期はじめのクラス分けテストで、いきなり 8<sup>°</sup>に振り分けられた。9<sup>°</sup>と 8<sup>°</sup>の上級クラスは「スイス・アルマン」が多数派で、まじめな雰囲気。むしろ「古典的な」クラスである。私のクラスの担任は、古典的な教養で固まった定年退職の老教

師(Pierre Cador)であった。いきなり直説法単純過去や接続法半過去の活用を言わされたりした。昔ながらのディクテなどもあった。いまだき珍しい絵に描いたような古典的なクラスである。

このクラスが **Test d'accès au DALF** の準備クラスをかねていることは途中で知った。この学院の修了試験がそのテストをかねていたのである。そしてそれは日本に来て **DALF** を受けてみて気づいたことだが、**DALF** の受験準備にもなった。

授業を受けて特に役だったのは、課題作文(週末に宿題として出された)の作り方、レジュメの切り方である。そして作文やレジュメを書くときの単語数を数えながら文章を書く要領、しかも限られた時間(筆記2時間30分)で書く時間配分の要領(たとえば、読むのに1時間、下書きに1時間、清書に30分)などである。

◆ **connecteur** を使った課題作文(まずは200-250語、最終的には400語)

Désormais, de nos jours, certes ... mais, non seulement ... mais encore, en revanche, de plus, enfin, donc を必ず使うこと。私は“L'organisation du travail à temps partiel est-il souhaitable?”をテーマに選んだ。その添削済み作文は、私のホームページ内の **Petits Ecrits en français** を参照してほしい。

<http://ha1.seikyoku.ne.jp/home/jiro/petitsecritsfr.html>

◆ レジュメは *Le Monde* の記事が多かった。レジュメ(**compte-rendu**)の要領。キーワードは保持しながら、その文章の **idées principales** を簡潔に明示することをねらい、さらに(たとえ同じ観念であっても)「同じ語の繰り返しを避ける」という「フランス語の文章作法」にもなじむ必要がある。「だらだら、くどくど」はもっとも嫌われる、等々。

◆ 2002年秋の日本での **DALF** の試験の内容は:「ボケ作日記」(2002.8.26.) (8.29)

<http://ha1.seikyoku.ne.jp/home/jiro/cahier2002.4.html>

つぎに **Centre-Alliance d'Osaka** の **DALF** 受験準備クラスでの体験(2002年秋学期)、**Olivier Birmann** の授業について述べよう。

ビルマン先生は *Le Monde* が大好きでほとんどそればかり読んでいた。*Le Monde* のもってまわった言い回しはフランス的な文章の作り方の一つの典型と思えるが、受講生たちはひーふー言っていた。私はおもしろかったけれど……。私にとって、不得手な「聞く」「話す」能力を開発したかったので、話し好きのビルマン先生の授業はとてよかった。書く方は、夏期講座で準備ができていると考えていたし、職業柄、またフランス語学習の来歴からしてそれほど無理はない。ただ、口頭理解とエクスポゼが心配だった。口頭理解は最後まで不安だったが、エクスポゼは下書きが可能ということを知ってだいぶ気が楽になった。

最後にインターネットを使った受験対策やさまざまなサイトの活用について述べよう。筆記対策としては「長文読解」の必要がある。文学テキストに限らず、新聞・雑誌などの記事も読むといいだろう。**DALF** に出題されるのは、*Le Monde*, *Le Nouvel Observateur*, *L'Express* などが多い。サイトには、

le monde (<http://www.lemonde.fr/>)に限らず、la libération (<http://www.liberation.fr/>),

le parisien (<http://www.leparisien.fr/home/index.htm>) などたくさんある。

ヒアリング対策には、先に述べた France2 (<http://www.france2.fr/>)をはじめ、RFI (<http://www.rfi.fr/>) やラジオ日本オンライン (<http://www.nhk.or.jp/>) さらには、ライブでフランスのテレビ放送が楽しめる <http://www.canalplus.fr/> などがある。Radio

France Internationale には、初・中級程度のヒアリング問題付きのページもある。NHK のデイリーニュースではテキストも提供している。そのほか、ストリーム放送を MD に簡単に録音して聞くための方法などについては、私のホームページ内の「僕のおすすめリンク集」を参照してほしい。

<http://ha1.seikyoku.ne.jp/home/jiro/myfavorite.html>

#### 4. la Francophonie の思想を批判的にとらえることは可能か？

冒頭で DELF/DALF はフランコフォニー戦略の要請によるものであると述べた。そして現在、フランコフォニーの顕彰が叫ばれている。その背景には、”le refus d’un modèle uniforme de bilinguisme” (二言語併用という画一的モデルの拒否、つまり世界いたるところでの「母語」プラス「(外国語としての) 英語」ですまそうという画一性) への反発) がある。世界の世界化(mondialisation)が、アメリカ的なグローバル化(globalization)として進行しつつある(これがそのままうまくいくかどうかは疑問ではあるが) ことへの反発である。

現在、フランコフォニーが「多言語主義・文化の多様性 (多文化主義)」に基礎づけられて主張されることの根拠はそこにある。フランス語を話す世界中の人々の国際運動としてフランコフォニーの国際機関が設立されたのは、1970 年のことであったが、そもそも「フランコフォニー」という語が語り出され、その思想的基盤(「文明化の使命」「言語同化主義」「フランス人の創出」)が明示化されたのは、第三共和制の「植民地的拡大政策」の時代、1880年代のことであった。Alliance Française が「植民地ならびに外国におけるフランス語普及のための全国協会」として設立されたのは、1883年7月21日のことである。このことの意味は何か。

ここで私は「帝国主義の復活」とか「脱植民地主義」などという単純なことをいおうとしているのではない。そうではなく、この「二つのフランコフォニー」がまったく別なものではなく、むしろある一つの事柄の表裏一体のものではないだろうかということを検証してみたい。しかしそれに触れるには問題が広がりすぎたようだ。ただフランス語の教師であるということ、さらに DALF 受験を強くすすめるということ、そうするとき私たちは Alliance Française のフランコフォニーの運動と無関係ではいられないということだけは押さえておく必要があるだろう。

この点については、西山教行「フランス語は「フランス人」を創出するか」、三浦信孝「共和国の言語同化政策とフランコフォニー」 in 『言語帝国主義とは何か』(藤原書店、2000.9) を参照してほしい。



## LYCLYS - 学校間連携授業の可能性 -

### - collaboration entre écoles -

Kuradate Kenichi

倉舘 健一

Université Keio SFC 慶應義塾大学

[kr?sfc.keio.ac.jp / lyclys-wg?sfc.keio.ac.jp](http://kr?sfc.keio.ac.jp/lyclys-wg?sfc.keio.ac.jp)

<http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/lyclys/> (jp)

<http://web.sfc.keio.ac.jp/~vincent/lyclys/> (fr)

Des élèves qui dès leur première année de français envoient des lettres vidéo, réalisent un reportage sur un aspect culturel de leur pays, tournent une émission télévisée, posent des questions à des Français, puis discutent sur les réponses qu'ils ont obtenues, écrivent une lettre, se lancent dans un concours de cartes postales puis présentent en français leurs créations à l'occasion de la remise des prix et qui, enfin, passent en décembre leur examen de français, garderont peut-être le souvenir d'une année peu banale...

Tel est le bilan d'une année-test marquée par la collaboration d'enseignants ayant adapté ces activités, tout ou en partie, à leur programme annuel. Le projet LYCLYS a été tenté pour répondre à des préoccupations communes, à savoir « *comment faire du français un réel outil de communication pour les apprenants japonais* », et « *comment motiver l'ensemble d'une classe tout au long de l'année scolaire* » autour de l'inattendu, de surprises leur offrant une certaine autonomie dans leur apprentissage.

### はじめに

平成12年2月に埼玉県立伊奈学園総合高等学校（以下、伊奈学園）が旧文部・郵政省から「マルチメディア活用学校間連携推進事業」推進校として指定された。このことに端を発し、その試みとして白百合女子大学（以下、白百合）との間で2年にわたりフランス語の連携授業が行われてきた。これは本来、学校におけるインターネット利用を推進するため、新たな高速アクセス網を活用した学校間連携を援助するべく企図された事業であったが、実質的には助成が行われないままとなってしまった。

このような状況下ではあるが、語学学習における授業連携の持つ可能性は高いとの確信から、この試みの3年目に当たる昨年より、慶應義塾湘南藤沢高等部（以

下、SFC) が参加し、更にこの流れを独自に押し進めることで、授業の活性化を図った。その試みがこのLYCLYSである。この一年、活動を全体的に再編成し、マルチメディアを活用した学校間連携の可能性を更に追求することとなった。この稿では、今年度の我々の試みの報告と様々なアクティビティの提案と、授業プログラム編成への工夫などを紹介し、授業連携とマルチメディアを活用した授業の活性化について考えてみたい。

## LYCLYSの概要

以上のような経緯から、この授業連携はまず白百合と伊奈学園という大学-高校間の交流として始まった。SFCが参加したことによって、この関係は高校間・高校-大学間という複数の教育機関を結ぶ関係に発展した。それと平行して韓国、北欧などに交流の打診を行い、非ネイティブの多国間フランス語授業連携に発展させるべく努力した。この交渉は現在のところ不調であるが、継続させていくものとして、2002年度はSFCが独自に交換留学制度の実現を準備していたパリの私立学校、Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel (EABJM) との交流の実現に至った。このように高校間 / 高校-大学間 / 高校-フランスといった交流の枠を構築することで、様々な授業交流のレベルを設定し、更に複数の教育機関に参加の可能性を広げることになった。

参加各校の学習水準はまちまちである。白百合は大学2年生の中上級クラス。伊奈学園には週4~8時間、3年間の学習プログラムがあり、その2~3年生のクラス。SFCは週2回90分、3年のみの実質6ヶ月の学習プログラムで、未習者のクラスである。

学習水準が異なれば当然、各校のこのプロジェクトへの狙いも異なってくる。そこで6つのアクティビティを準備し、選択的に参加できるようにプログラムした。またそれぞれの提出期限に大きく幅を持たせ、複数の学校のシラバスに対応できるように工夫した。

## 授業連携 第一段階：高校間 / 高校-大学間

授業連携の目的は、まず学習したフランス語をコミュニケーション手段として実践することである。第三者を授業に導入するメリットはそこにある。状況さえ許せば、クラスの内外でネイティブ・スピーカーと接触する機会を学生にできる限り多く与えることがもっとも学習効果の期待できる方法であることは間違いあるまい。しかしながら多くの場合、日本の一般の学習者にとって、フランス語はそのまま実践にはつながらない。まして日常的にフランス人と会話する機会を持つ学生はまずいないと言っていいたいだろう。

このような状況下でまず第一段階として位置づけたのが、高校間 / 高校-大学間の交流である。教育機関により学習水準がまちまちの、お互い見ず知らずの学生たちがフランス語を用いてコミュニケーションを行うというものだ。確かに我々の中にもこのような非ネイティブ同士の交流に懐疑的な者があったのは事実である。とはいえ実際のコミュニケーションでは様々な場面に遭遇するものだし、またなによりも、見ず知らずの学生がクラスに参加すれば、その人物への興味は否応なしに高まり、理解したい、伝えたいというもっとも基本的なコミュニケーションへのモ

モチベーションを準備することができる。

つまりこの段階での授業交流では、少なくとも、表現や文法、運用能力以前の言語習得に向かう前提をつくることができる。またこの強いモチベーションのみならず、片言でも自分を演出する、メッセージをしっかりと持つといった感覚は、このLYCLYSを通じてもっとも重要なものだが、学生はそれをお互いに確認し、交流の場を生み出していくことになる。

とはいえ、未習者にいきなりこのやり方を導入することはあまり効率的ではないと考えた。SFCの場合授業時間は年間約60時間と限られており、交流以前にそれに至るまでの学習項目を消化することが極めて難しいという現実があった。そこで前期の終盤にこれを位置づけ、それまでは授業外学習用のコンテンツを準備するなどしながら、設定された学習項目を徹底的に効率よく消化していくことに努めた。

### 授業連携 第二段階：高校-フランス

後期に入り、ある程度コミュニケーションの準備ができたところで、ネイティブとの交流を組み入れた。ネイティブとの直接の交流は学習者に新たな客観性を要求することとなる。非ネイティブとの交流では、必要最小限の内容を他の学生よりどれだけ上手に見せられるかが焦点だったが、この段階では、何を、いかに自然に、そして自分らしく伝えるか/伝わるかが問題となる。

ところでネイティブとの交流ではお互いの利益を調整する必要がある。つまり、一方的に未熟なフランス語を差し出すだけではなく、先方の興味、たとえば彼らの日本語学習を援助するといったスタンスが必要になる。この時点でフランス語の授業という一言語の教育の枠を越えることになる。同時に相手校にこの交流に参加してもらうためにも、授業連携の形を一回り大きいものとして発想し直し、彼らをも巻き込んだ形に変化させる必要が生じた。

様々な制約のなか、特に発信型の教育を念頭に置きながら試行錯誤を繰り返し、国外との交流においても一方通行に留まらない授業連携を模索した。最終的には、個人の顔が見えるところまでの交流を目指した。

### LYCLYSのアクティビティ

さて、昨年一年間に行われた実際の活動内容は以下の6つである。

- |                              |                    |
|------------------------------|--------------------|
| 1. 自己紹介ビデオを交換しよう!            | 4. 日本文化の紹介ビデオを送ろう! |
| 2. 白百合女子大学 主催                | 5. フランス語でTV番組を作ろう! |
| 「French Design」フランス語絵葉書コンクール | 6. フランスの友達に手紙を書こう! |
| 3. 「フランス人への10の質問」            |                    |

このうち白百合は1,2に参加、伊奈学園は1,2,5に、SFCは1~6、EABJMは1,3~6にそれぞれ参加した。詳細については <http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/lyclys/> を実際に参照されたい。特に1,4,5についてはWMVファイルでサンプルを配信しているのでご覧いただきたい。

## 授業プログラム化への工夫 - 授業外学習・マルチメディア・グループワーク

これらのアクティビティを授業に組み込むにあたり、限られた授業時間数を最大限に有効活用するため、学習項目の数は保ったまま、所要時間数を極限まで削っていく必要が生じた。もちろん理解が不十分なまま授業が進めば学生は離れていくことになる。そこで授業内での活動と授業外での活動を峻別し、授業外での学習用コンテンツをプリントやWeb教材として準備し、学生が不十分だと感じたところを教室の外で、一人またはグループで学習できるようにした。具体的には文法や発音の解説、正誤自動判別機能つきの練習問題、その他Web上の外部リソースを目的別に提供するという具合である。このように学生は自己の責任で、理解が不十分であればそれを自ら補完し、宿題や小テスト、学期末テストに備えることができる。授業では、そうした学習の上で生じる疑問に対応し、応答練習を行いながら、全体的な解説を中心に、個別の進度評価、また進度の遅れている学生への対応、あるいは理解の進んでいる学生については発展学習に向かわせるなどすることとなった。また緊密なプログラムを進めていく上で、クラス間の進度の違いにも十分に配慮するため、学生のメーリングリストを作成し、Web教材の提供情報、学習目標、小テストのアナウンス、課題の提出などに利用した。こうしたメールの利用は、さまざまな場面で連絡の統合や時間短縮など、効率を高める結果となった。

また上記のアクティビティの内、1~3は主に前期、4~6は後期に配し、前期は学習項目の消化を中心に、後期は発展的な表現学習を中心に授業を運営した。そのうち2,5以外はすべてグループ作業で進められた。この利点はまず学生間の情報の共有と学生の興味の持続にある。まず、グループ内部ではディスプレイ活動を行う際でも他の学生には直接にリファレンシャルな活動となり、それがさらに掛け合わせていくこととなる。またグループワークが本来備えているダイナミズムとも相まって、学生の興味は理想的な状態のまま持続する。あとは彼らを飽きさせず、総合的な学習バランスを評価しながら補完していただくだけである。また教壇から離れ、グループごとにテーブルを回ることで、個人指導の機会が増えるという利点も重要であろう。特に帰国子女のパーセンテージの高いSFCでは十分にこの利点を生かすことができた。

## LYCLYSでのメディアの利用 - 絶対に飽きさせない

また上記のそれぞれのアクティビティは、第三者を常に学習の場に導入することによって、「飽き」が来るのを避けられただけでなく、常に学生の「不意を突く」ことをモットーとして周到な準備のもとアナウンスされ、また多様なメディアを駆使することで学生の驚きを倍増するように工夫された。メディアの種類は、Eメール、Wordドキュメント、HTML、WMVに始まり、ビデオ、音楽CD、携帯電話、絵はがき、手紙などの既存のメディアに至るまで、彼らが最大限に自己を表現できるように、また様々な制約からもっとも効率のいいものを選んで使用し、しばしば学生にそれを任せた。これらのアクティビティの成果は授業連携での利用だけでなく成績評価にも採用し、授業の効率化をはかり、モチベーションを高めるために利用した。

またそれぞれのアクティビティにイベント性を与えるように努力した。とりわけ『« French Design » フランス語 絵はがきコンクール』では入賞者にそれぞれ賞状

と賞品を贈呈するなど、学習に対する報酬を意識的に準備し、学習意欲の持続に配慮した。

### まとめ

SFCの今年のフランス語はこのような授業連携のアクティビティを中心に進められたが、それらは少なくとも教師の目には、決定的に有効なものであると映った。またこのプロジェクト前後に実施したアンケートもその印象をはっきりと裏付ける結果となっている。

なによりも学生は普段の詰め込み型の学習から離れ、生き生きと自己表現を始めたようである。こうした言語感覚は本来彼らの年代において十分に養われるべきものであるように思われるが、それを妨げるものはおそらく、それぞれの教育機関の言語教育に対するスタンスであり、教室という枠であり、時間の制約であり、地域環境であり、国境である。それを越えるべく導くのは教師であるだろうし、またインターネットがこれらを越える最も重要な手段となることは疑いない。

では何ができるのであろうか？まず教師同士が密に交流を持つこと、それがLYCLYSの第一歩であった。会合では現状認識を共有し、同僚の学校の様子や設備、カリキュラムなどを確認することができた。またLYCLYSは様々な制約がある中で、お互いにできることを行い、それをサポートし、また不可能なことや効率の悪いことは諦めるといった精神で進められた。まず教師が十分に楽しみ、楽しませることで学生に積極的な参加を促し、また彼らが援助してくれることで実現したということも特筆すべき点である。

もちろん教師の負荷の増加も無視できない。アイデアの提案とその共有のために割いたエネルギーは計り知れないし、また休日の会合やメール等での連絡は欠かせない。とはいえ教師が直接これらの多様なメディアを操る必要はなく、それは学生に任せるか、あるいは彼らとともに自然な形で各種メディアのノウハウを学んでいけばいいのである。こうしたギブ アンド テイクの関係を構築することも学生のモチベーションを高めることにつながる。また今後LYCLYSは授業連携に形を与えていくことでその輪を広げ、共有リソースを蓄積していこう。これらの財産を授業に再利用し負担を軽減していくことも可能である。またなによりも学生から参加の手応えが得られた段階で、教師はチューターとしてアクティビティの運営と学生個人・クラスの学習管理に集中することができるのだ。

言語コミュニケーションの授業は、まず教師間のコミュニケーションから。かけがえのないものがここから生まれる。これが学校間コラボレーション、LYCLYSの提案である。

## L'UTILISATION DE POWERPOINT POUR LES COURS DE DÉBUTANTS À L'UNIVERSITÉ

**Michel DRIGUES-SUGIMOTO**

Université Ritsumeikan

[mdrigues?kta.att.ne.jp](mailto:mdrigues?kta.att.ne.jp)

*PowerPoint permet le réemploi et l'enrichissement des dialogues de la méthode immédiate et sert aussi de support pour la simulation «le quartier»*

Dans les universités, le matériel informatique ne manque pas et il faut en profiter. Parmi les logiciels installés on trouve toujours POWERPOINT, dont l'utilisation simple permet à l'étudiant de donner libre cours à sa créativité tout en lui donnant les moyens d'écrire en français. Les étudiants débutants peuvent ainsi utiliser le clavier français et porter leur attention sur les spécificités de l'orthographe française comme les accents par exemple. Pour cela, une fois le logiciel PowerPoint ouvert, il suffit de cliquer sur l'icône JP, en général en bas à droite, indiquant le japonais par défaut, pour choisir la langue désirée, c'est-à-dire FR. A ce moment-là, le clavier devient un clavier français où la touche «2» devient «é», la touche «7» devient «è» etc ...

### 1. Réemploi de la méthode immédiate

Si on utilise la méthode immédiate, on peut emmener les étudiants dans une salle d'ordinateurs 3 ou 4 fois dans le semestre pour faire des présentations écrites à partir des dialogues pratiqués en classe. Les étudiants doivent alors travailler à deux et faire une présentation de leur voisin.

Ainsi on passe de la première et la deuxième personne dans les dialogues à la troisième personne dans la description ou la narration à l'écrit. Par exemple, à partir de la conversation suivante :

*A : Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances d'hiver ?*

*B : Je suis allée au temple avec des amies et j'ai fait du shopping aussi.*

on peut obtenir une diapositive PowerPoint comme celle-ci :



On propose donc non seulement un réemploi écrit mais on peut aussi enrichir les thèmes. Par exemple, pour la fiche «Qu'est-ce que vous avez envie d'acheter ?», on peut aller sur Internet sur un site de cybermarché (par exemple : [houra.fr](http://houra.fr)) pour choisir des produits sur lesquels on clique et dont on copie l'image pour l'insérer ensuite dans le document PowerPoint, comme dans la diapositive suivante :



Ce passage à l'écrit permet donc de varier les activités de la méthode immédiate et on peut même continuer les tests de conversation avec quelques étudiants dans la salle d'ordinateurs pendant que les autres écrivent.

## 2. Support pour la simulation « Le quartier »

Comme je l'ai expliqué aux RPK 2002, la simulation «Le quartier» propose un cadre dans lequel les étudiants s'identifient à des habitants d'un même quartier. On étudie d'abord des dialogues-types, ou des situations-types puis les étudiants doivent les adapter à leur personnage. A la suite de ce travail d'adaptation vient une phase écrite dans la salle d'ordinateurs où chaque étudiant reprend ce qui a été travaillé dans une ou plusieurs diapositives PowerPoint, dans lesquelles ils peuvent ajouter des images. Au début, l'étudiant, après avoir inséré sa photo dans une première diapositive pour montrer son identité réelle, choisit ensuite dans une deuxième diapositive son nom, son âge, sa nationalité, sa situation familiale et son adresse en tant qu'habitant du quartier. Ensuite, au fil des semaines et des situations proposées, l'étudiant construit son document PowerPoint. Pour donner un exemple de situation-type, on peut citer le thème des habitudes de chaque



habitant du quartier, en particulier les lieux où ils vont souvent et les lieux où ils ne vont jamais en expliquant pourquoi. L'étudiant-habitant du quartier présente à la première personne ses habitudes et les illustre de photos choisies dans un dossier que j'ai mis sur le serveur de l'université contenant des photos prises à Paris.

Parmi les autres thèmes, on trouve des objets perdus par les habitants, des achats au supermarché (plus exactement au «cybermarché» comme pour l'activité appliquée à la méthode immédiate vue plus haut), des projets de construction dans le quartier et une enquête sur le vol d'un tableau chez un collectionneur du quartier. <sup>1</sup>

## 3. Evaluation

<sup>1</sup> On peut consulter un des exemples de document PowerPoint présenté à l'atelier des RPK sur le site suivant : <http://home.att.ne.jp/omega/mdrigues/>

Les fichiers PowerPoint peuvent ainsi contenir jusqu'à une vingtaine de diapositives. On peut alors en rester là et ces fichiers feront l'objet d'une note pour le travail écrit ainsi fourni. Cependant, à la fin du semestre, chaque étudiant peut aussi présenter son travail aux autres en faisant défiler les diapositives et en expliquant oralement, en se servant du micro, sa vie d'habitant du quartier. Les autres habitants ont pour consigne de poser des questions suite à cette présentation. Le problème de cette activité est que les étudiants ne font que lire souvent avec un rythme très lent ce qui est écrit sur la diapositive et ne s'adressent pas réellement aux autres dans la classe, qui ne posent pas de questions en général. Ainsi, l'activité devient très vite monotone et tout le monde s'ennuie, même si les documents présentés peuvent être très originaux et riches graphiquement. Il apparaît donc nécessaire de faire un travail préalable d'entraînement à la présentation orale si on veut améliorer la prononciation et le rythme de parole des étudiants.

#### 4. Autres activités PowerPoint

Parmi les autres activités où PowerPoint servira de support, on peut citer le séjour virtuel en France, la création d'entreprises et l'échange de E-mails avec des correspondants en France.



Pour le séjour virtuel<sup>2</sup>, les étudiants doivent choisir une famille d'accueil fictive parmi celles proposées, puis créer des dialogues avec la famille : arrivée et présentations, petit-déjeuner, visites de Paris à raconter, etc... Chaque journée est présentée dans une ou plusieurs diapositives, où on peut insérer des images de Paris à partir par exemple du site du Louvre. Ici, le travail oral vient après l'écriture des dialogues qui sont

travaillés aux niveaux de l'intonation et du rythme puis enregistrés.

La création d'entreprises est intéressante pour les étudiants en gestion ou en économie. Ceux-ci doivent choisir un type d'entreprise et surtout proposer un nouveau produit ou service. Ils devront aussi créer des dialogues et des présentations publicitaires de leurs produits sur des documents PowerPoint.

L'échange de E-mails est possible grâce à un site Internet<sup>3</sup> où des Français qui désirent correspondre avec des Japonais mettent une annonce. Les contenus des messages envoyés et reçus sont présentés dans des documents PowerPoint illustrés.

#### Conclusion

On peut dire que l'usage de PowerPoint entraîne un travail multiple reliant l'oral et l'écrit, l'un entraînant l'autre : le dialogue se transforme en présentation écrite, enrichie de couleurs et d'illustrations variées, puis en présentation orale à la classe, obligeant ainsi l'étudiant à pratiquer et donc à apprendre petit à petit la spécificité de chaque code.

<sup>2</sup> D'après une idée originale d'Ingrid PROKOP, enseignante à l'Université Ritsumeikan

<sup>3</sup> voir le site : Réseau d'Email Français-Japonais : <http://rose.ruru.ne.jp/multiplication/tomo/amis.html>



## 崖っ淵のフランス語をどう救うか？

Comment sauver le français qui va être expulsé ?

IKAWA Toru

伊 川 徹

Université d'Ashiya 芦屋大学

[jtikawa@hkg.odn.ne.jp](mailto:jtikawa@hkg.odn.ne.jp)

40 年前のキャンパスには「産学共同研究断固阻止！」と大書された立て看板が理工系の学部に掲げられ、企業献金による研究は基礎科学を破壊するのみならず、大学の自治をも損なうものであるから到底容認できぬという主張は多くの教員や学生の共感を得たものだ。ところが昨今では、研究費の査定を低く押さえ込むべく産学共同は大いに結構とのたまう文部科学省の提唱に多くの大学が何の疑念も抱かず、いずれも右へ倣えの有様である。それどころか、国公立を問わず、同省の予算重点配分校トップ 30 に選ばれるべく、老教授は企業に天下る、企業の研究者は大学教授に変身する、院生は企業の製品検査の下請けを強要される、卒業生の青田刈りを企業に約束させる、大学は企業の新製品開発のお先棒を担ぐ、而して大学は短期に研究業績を上げるべく企業献金を獲得するという *donnant, donnant* が罷り通るのだから畏れ入る。思わず「それってどんなん？」と言いたくなってしまふ。

\*

さて、今春のことだが、関西のフランス語教育界にあの大震災並みの激震が走った。共に老舗と呼ぶべきフランス語フランス文学科の一方が学生募集を停止、もう一方は存続するものの看板を降ろしてしまった。経営を維持するに足る受験生を確保できなかったのだ。私学では残りの 4 校が奮闘しているが、中には新入学生が往時の二分の一に近づきつつあり、風前の灯のものもある。看板を掲げている国公立大 4 校についても独立行政法人化の後、現状を維持できるか否か、先行きは極めて不透明だと言わざるを得ない。今後はコンスタントに定員を満たし、収益を上げなければならないからである。我々は逆境にめげず、手段を選ばず、できることは総て実行し、如何に嫌われようとも蔓延ることを旨として日夜闘い続けている訳だが、ここへ来て闘う仲間の製造元と言うか養成先と言うかそれ自体の存続が危うくなるという前代未聞の危機に直面したのだ。最早基礎教養のフランス語を如何に維持して行くかなどという生易しい問題ではなく、フランス語の教員が育たなくなろうとしているのだ。「そんな大袈裟な。嘗ては国立大学にしか仏文科はなかったのだ

し、少子化でどうせ学生は減少の一途なのだから、フランス語教員は極限られた機関で養成し、フランス語は極限られた学生に教授すれば良いでないか」という反論もある。仏和辞典と言えば村上英俊の『佛語明要』しかなく、教員はラテン語・ギリシャ語は勿論、*la Chanson de Roland* から Roland BARTHES まで何でもござれの教養主義全盛の頃に戻ろうと言うのなら別だが、フランスに関する研究は人文・社会・自然の各科学分野で飛躍的發展且つ細分化を遂げ、今時そんなスーパー教師などお目にかかったこともなければ、どこかで育っている訳もない。専門家ばかりで、誰も網羅的教育などできなくなってしまったのだ。

専門家が増えたことを嘆いているのではない。ここまで来るのに随分長い時間を要したのだから。先駆者たちが一財産費やしてフランス留学を果たし、国立大学の教官に就任、多くの門弟を育て、最優秀にして従順な者が師の後継者となって更に研究を深め、再度優秀な門人を輩出し、優秀ながら師の手法に批判的な者が私学に移って思い通りの研究を深め、幾多の个性的子弟を育て、両者の孫弟子たちが互いに切磋琢磨してフランス研究の裾野を広げ続け、かくして 100 年後の現代に我々は生きているのだ。文学・語学・教育学に限れば、関係学会に所属する者は 2 000 名を数える。法学・哲学・歴史学・数学・物理学・医学・社会思想史・芸術などの分野で活躍する人士を加えれば、恐らく 10 000 名は下るまい。したがって、「極限られた機関」で「極限られた学生」を相手に「フランス語を教授」するなど 100 年前ならいざ知らず、最早そんな悠長なことができる状況にないのである。我々はフランス語フランス文学科の学生のみならず、上述の如く多岐に亘る分野の学生にフランス語を教授する責務を負っているのであり、フランス語の教員が育たねば、これら全分野の研究者が育たぬことになるという恐ろしい事態に直面しているのだ。この際、国立の養成機関が存続すれば事足りるとか、私立の養成機関の消滅は已む無しという二項対立的発想を大いに改めねばならない。

\*

我が国最大のフランス語関係の学会がフランス文学研究を王道と考え、語学研究や教授法研究を二の次三の次と位置づけ、発足以来 60 年近く経っても一向にこれを改めようとしめないという批判があることはよく承知しているが、この頑固一徹の研究者魂が我が国のフランス語研究の精度を高めたのも事実であり、これに辟易した人びとの情熱を呼び覚まし、語学会や教育学会へと結集させる機運を醸成したのも事実である。フランス文学の研究者たちは大真面目にフランス文学の真実に迫ろうと探求のための新しい切り口、新しい料理法を求めて日夜藻掻いている訳で、誰一人その結果が世の中の役に立つなどと考えてはいない。時代の要請などに関わりなく、個人的に知りたいことにどの手法を用いるのが一番効果的かと真剣に悩んでいるだけなのだ。実は基礎科学発展のモチベーションはここにこそ存在するのであり、誰彼の依頼、ましてや企業の要請などで学問が動くことはない。しかし、どう考えても個人的趣味の域を出そうにない、どう考えても直ちに世の中の役に立ちそうにない、どう考えても金儲けになりそうにないことを命懸けで続けたいと言う人びとに誰がその機会を与え、研究費や生活費を支出しようと言うのか。唯一大学という機関しかないではないか。国公立も私立も大学は損得勘定抜きでこのような

人びとを雇用し、学生を入学させ、まるで打ち上げ花火のようにさまざまな真実が天空に煌めけば、彼らの中に再度優秀な後継者が育つのではないかと期待して、研究条件や環境を整え、師弟双方の育成に情熱的に取り組む或る種の慈善事業機構である。これこそが大学の存在理由なのだ。

\*

学んだことが卒業と同時に社会の要請に対応するよう設置されているのが専門学校や各種学校である。昨今の学生は運転免許証を手取り早く手に入れるための自動車学校であるかの如く大学にこれを求め始め、彼らの学費を負担している保護者も自身の大学時代を回顧して、確かに大卒の意味はなかったぞと思い込むや子供たちに同調する。ここまでは言わば素人考えだから仕方がないでしょう。ところが、学校教育全体を管理し、教育のプロフェッショナル集団である文部科学省がこれに同調した。同調どころか本気でそう信じ、即効性のある教育をするのだと全国の大学に号令した。そして信じられないことだが、ほぼ全大学がこれに呼応したのである。少子化で受験生が激減し、存立が危うい私大は勿論、独立行政法人化で収益を上げねばならない国公立大とて事情は同じ、詰まるところ経営を最優先させて生き残らねばならないからである。この論理で学問や教育を語るのであれば、フランス語やフランス文学ほど日本社会に無用の存在はあるまい。それでは、必要がないと烙印を押されたフランス語をどうするのか。門外漢の性急で一面的な不要論に、専門家がいちいち動ずることはない。我々が「要るのだ」と言えばそれで良いことだ。

さて、概ね文学部に所属しているフランス語フランス文学科は学科制の下、学生を集められる他学科から「お前のところは大量教員を抱えてちっともペイしていないではないか」と同士討ちを喰らい、予算配分で意地悪をされ、学部長や学長果ては理事長や文化相に「あいつら無駄飯食いです」と訴えられて、遂に受験生が1人になったとき、閉鎖の憂き目に遭うのだから、そうなる前に学科制を廃し、教員組織を調整協議会の下、各人の研究の手法に従って人文・社会・自然・人間科学(主に教育・芸術・体育系の教員を想定)の各系列所属に改める努力をすべきだ。学生は学科で入学して来るが、教員は唯一の文学部教授会に属し、学科・教務・人事などの審議は系列会議選出の委員で構成される教学・選考・研究・入試・図書・規定などの各種委員会が行なう。この他に各種プロジェクト・チームを随時結成するのも良からう。勿論学部長も系列長も互選で選出するが、学科を代表している訳ではないので、醜い仲間争いは起こらない。この計画の成否は研究好きの豪腕で、失敗すれば大学など辞めてやるという三銃士とダルトニャン程度の仲間が見つかり、ゲリラ戦術でこれらを達成することができるか否かにある。

## **JOUER = FAIRE DU THEATRE**

**KAWAI CHARNAY Georgette**

**Université Konan-Joshi**

**georgette@konan-wu.ac.jp**

Cette réflexion a pour base une expérience de représentation théâtrale en français par les étudiantes de quatrième année de l'Université Konan-Joshi. En décembre 2002 il s'agissait comme toujours de la première expérience pour les étudiantes, mais de la quinzième pour moi en tant qu'enseignante, et de la vingt et unième pour la section de notre Université. Plutôt que faire un bilan de ces années de travail et d'expériences, ce qui m'intéresse ici, c'est de montrer que la réussite d'une entreprise pas facile, le plaisir du travail bien fait, doit ou devrait avoir des incidences sur notre réflexion pour l'enseignement du FLE dès la première année.

Nous analyserons d'abord les points les plus importants pour réussir une entreprise de théâtre en français langue étrangère en milieu universitaire, puis les conséquences didactiques qui concernent l'enseignement dans les classes de débutants.

### **I - Pour réussir une entreprise de théâtre**

**I-1 Le cadre institutionnel** a son importance car il touche directement le travail des étudiants et de l'enseignant.

Je travaille avec des étudiantes de quatrième année, pendant une année universitaire, soit deux semestres. Ce travail est validé par huit unités de valeur, comme le mémoire. Le choix des étudiantes est libre.

Pour obtenir ces unités, l'étudiante doit jouer sur la scène, lors de la représentation publique de la **fête théâtrale** qui a lieu (une ou deux représentations) les derniers jours de cours avant les vacances de Noël. Cette fête théâtrale s'inscrit depuis 1995 dans la **fête française** qui regroupe d'autres activités ou animations et qui est organisée ou pilotée par les étudiantes et certains professeurs de notre section de français.

En tant qu'activité de la section (gyouji), la **fête théâtrale** bénéficie de l'aide de l'université : un budget (100 000 Y), une salle (200 places), le matériel et l'assistance technique du *media center*, (son, ordinateur, vidéo, lumière ...). Cependant, le professeur, francophone, qui prend en charge ces unités s'occupe seul de son groupe.

### **I-2 Le choix de la "pièce", la répartition des rôles**

Qu'allons-nous représenter ? Le choix est délicat. Je n'impose rien, il faut choisir avec les étudiantes et donc connaître :

- leurs expériences théâtrales qui, en tant qu'actrices remontent souvent à l'école primaire

et qui ne sont guère plus riches en tant que spectatrices.

- leurs connaissances du répertoire, leurs goûts au moins en ce qui concerne les **fêtes théâtrales** des années précédentes.

- leurs désirs : - vagues, qu'il faut guider (comédie, tragédie, comédie musicale ; époque- *liée aux costumes*)

- ou précis, qu'il faut réajuster au cadre réaliste.

Par exemple, en 2002, parmi les quinze étudiantes du groupe, deux étudiantes qui étaient allées à la Comédie française, ont demandé Molière Elles ont choisi une scène du *Malade Imaginaire*. Une autre qui avait vu *La traviata* de Verdi avait été émue par *La dame aux camélias* et voulait vraiment jouer ce personnage, et elle a très bien joué le dernier acte, sa détermination ayant convaincu ses amies et le professeur inquiet ; d'autres préféraient du contemporain (Ionesco avait plu l'année précédente !). D'autres encore voulaient jouer avec les sonorités du français, nous avons choisi une petite pièce de Jacques Prévert, *Entrées et sorties*, et nous sommes parties à l'aventure dans la mise en scène de sept des 99 *Exercices de style* de R. Queneau. La naissance de l'amour était un thème évoqué puis délaissé.

En tenant compte au maximum des désirs des étudiants, il vaut mieux éviter les grandes et longues pièces connues, car la concurrence avec les grands acteurs qui les ont jouées est un peu inégale et les longues tirades seront dures à dire et risquent d'ennuyer les spectateurs. Les étudiantes attirées d'abord par les auteurs célèbres, qu'elles connaissent peut-être, comprennent très vite le problème et choisissent les scènes en conséquence. En effet, elles souhaitent que la présence sur scène de chacune soit à peu près équivalente.

Nous avons pris des libertés au fil des ans et si un rôle est trop long, on peut le partager entre deux ou trois étudiantes (trois Agnès pour *L'Apollon de Bellac* de Giraudoux en 2000) inversement une étudiante pourra jouer plusieurs rôles dans des séquences différentes (2003)...

### **I-3 Le calendrier de travail, le travail des étudiants, le travail de l'enseignant, la répartition des tâches**

**Le premier semestre** est une période intéressante de transition entre l'étudiante qui essaie de lire et de comprendre un texte français et l'étudiante qui joue un rôle dans une langue qui ne doit pas avoir l'air d'être étrangère.

Avant de parvenir au choix définitif de la pièce ou des extraits, on lit des passages de pièces qui pourraient nous convenir ou nous intéressent, à haute voix en soignant le rythme et la prononciation. On recherche les traductions en japonais de ces textes. On s'entraîne au travail de la voix et à la mémorisation avec des petits passages, des poésies si on n'a pas encore trouvé un texte. Chacune commence à sentir la nécessité de l'intonation, du rythme, de la diction.

On parvient au choix final du programme, avant les vacances d'été et on répartit les rôles qu'il faudra mémoriser pendant les vacances.

On répartit également et à l'amiable, selon les capacités qu'elles se reconnaissent, les

tâches à accomplir pour mener à bien la représentation :

budget	programme / poster PC	Power point
intendance (relation avec les bureaux de l'université pour réserver les salles...)		
musique	décor	costumes
lumières		

Pendant ce premier semestre, **le professeur** est un animateur du groupe **étudiants**. On se rencontre trois heures par semaine environ.

Il propose des textes, des vidéos aux étudiants, des exercices qui aideront les étudiants à monter sur scène.(regards, silences, persuasion...). Il doit être de bon conseil quand le besoin se fait sentir, il doit s'effacer devant la dynamique du groupe ou savoir synthétiser les diverses propositions; encourager plus que freiner.

Dès le **second semestre**, c'est le travail de mise en scène et il faut entrer dans la peau de l'actrice...

On s'aperçoit que ce qui était mémorisé ne l'est pas vraiment. On oublie devant les autres. On doit adapter sa parole aux mouvements, au jeu de scène, trouver la bonne attitude qui va faire vivre le texte.

Quelle syllabe, quel mot faut-il accentuer?

Où mettre les silences?

Où diriger le regard?

Quelle gestuelle adopter?

On arrive petit à petit à une lecture, une interprétation de plus en plus fine du texte, et une certaine timidité dépassée, les étudiantes commencent alors vraiment à "jouer" et si l'ambiance est bonne, cela va continuer jusqu'à la représentation. Elles commencent à compter moins le temps consacré aux répétitions et les trouvailles scéniques vont fleurir.

Avant les deux représentations de la mi-décembre, les quinze étudiantes de cette année travaillent comme dans une ruche: elles font tout en même temps, de la scène aux coulisses, de la musique aux costumes, des sous-titres aux spots lumineux, et tout ça dans la bonne humeur, sans panique !

Bien sûr, quelques unes sont plus actives et efficaces que d'autres, mais elles sont actives selon leurs capacités et elles se complètent avec efficacité et beaucoup de gentillesse entre elles ( avec moi aussi.).

#### **I-4 La représentation**

C'est le grand jour et le grand jeu!

Elles jouent devant leurs amis, quelques parents, les étudiantes de la section, les professeurs et tous ceux qui ont envie de venir.

Le premier jour, elles sont un peu tendues, le deuxième, elles s'amuse sur la scène et cela se voit. Les jours où elles peinaient sur la mémorisation du texte semblent bien loin...

C'était il y a trois mois seulement! Et elles pleurent de joie!

Quand on atteint cette émotion, on voudrait que ce plaisir se retrouve ailleurs dans notre enseignement. Quels sont les points importants de l'activité théâtrale et sont-ils

recupérables par ailleurs ?

## **II- Synthèse des éléments importants concernant la langue étudiée, la motivation et le plaisir**

Dans l'activité théâtrale, nous pouvons relever les points suivants :

### **II- 1 Concernant l'apprentissage de la langue :**

a-- Un texte traduit n'est pas toujours un texte compris, un texte bien dit est toujours chargé d'une subjectivité qui l'enrichit. L'activité théâtrale s'appuie sur la traduction (quand elle existe) mais c'est la sincérité du jeu qui va faire la différence.

Cette sincérité est longue à acquérir et se fait par paliers successifs, l'étudiant doit surmonter de nombreux blocages.

Les sous-titres japonais présentés sur le mur du fond de la scène (par Power Point) s'appuient sur la traduction existante mais sont arrangés pour correspondre au temps et aux deux lignes maximum qui leur sont imparties. Faire ces transformations nécessite une réelle compréhension.

b-- La petite voix timide de nos étudiants en cours est anachronique, c'est la confiance en soi qui fait monter le "volume". Cette confiance vient des nombreuses répétitions : quelle évolution entre octobre et décembre! On joue sans micro.

c-- Au cours des répétitions, on travaille beaucoup sur la prononciation des sons, le rythme, l'intonation bien sûr, mais l'amélioration passe par l'adéquation entre les mouvements du corps et la parole. L'étudiant est demandeur de "modèles" à imiter et le professeur peut proposer une version d'expression corporelle adéquate mais c'est à l'étudiant de transposer cette version dans sa propre gestuelle, qu'elle soit naturelle ou étudiée. Il doit vraiment ressentir ce qu'il exprime et souhaiter le transmettre à ceux qui sont venus les voir. Le théâtre est un acte généreux et communicatif, pas un exploit personnel (si, un peu aussi!).

d-- Le français n'est pas l'objectif numéro un comme dans les autres cours. Il est un moyen, un outil qu'il faut bien utiliser pour que la représentation soit vraiment présentable.

### **II- 2 Concernant la motivation et le plaisir**

a-- Dans un cadre strict, l'objectif est précis et concret : la représentation devra avoir lieu. Dans ce cadre, le libre choix des participants peut s'exercer à plusieurs niveaux.

b-- Il s'agit de mener une entreprise du début à la fin. Au départ on engage sa responsabilité, non seulement face à soi-même, mais face aux autres membres du groupe. On s'engage à aller jusqu'au bout.

c-- Cette responsabilité a une garantie : le soutien d'un professeur qui sert de guide, en recentrant sur l'objectif si nécessaire ou en valorisant la fantaisie des étudiants, en les encourageant et non en les sanctionnant. Si l'enseignant est le garant d'un résultat minimal, il doit se garder d'une tendance dirigiste inhérente à sa fonction. Il ne s'agit pas de **SA** représentation mais bien de celle de ses étudiant(e)s.

d-- Il y a également le soutien réciproque des ami(e)s au sein du groupe et un fort esprit d'émulation.

On travaille entre amies, on se fait de nouvelles amies.

e-- Pour monter le spectacle, il faut mettre en jeu ses capacités linguistiques et extra-linguistiques (décoration, costumes, gestion du budget, ordinateur...).

f-- Dans notre société de spectacles, monter sur la scène, porter un costume inhabituel, devenir un homme ou une courtisane, jouer à se faire autre, belle ou méchante..., même (et surtout ?) les plus timides y trouvent du plaisir.

g-- Etre applaudi(e), par ses parents, ses amies, ses professeurs.

h-- Se faire un beau souvenir, enfin.

### III - Les conséquences didactiques

Elles s'appuient sur les mots-clés soulignés dans les paragraphes précédents et peuvent se résumer par cette question qui remet en cause certaines de nos habitudes d'enseignement :

***Pourquoi faut-il attendre la quatrième année pour apprendre le français ainsi, avec sincérité?***

Bien sûr, un passé, des acquis linguistiques entrent en jeu et sont nécessaires, d'où l'objection : "c'est bien trop difficile pour des débutants!". Cependant, quand au premier semestre, je passe beaucoup de temps à faire lire correctement une phrase en la segmentant par groupe de sens pour la rendre audible, j'ai vraiment l'impression de faire un travail qui est de niveau débutant.

Il nous paraît normal de corriger ou même de sanctionner l'étudiant de première année qui conjugue mal, utilise un article incorrect etc... Pourquoi n'avons-nous pas les mêmes exigences face à la lecture à haute voix ? Pourquoi acceptons-nous qu'il dise de façon hachée, le regard collé dans le manuel, une phrase comme "tu viens/ au ci/néma avec moi ?" sur un ton qui signifie plutôt "qu'est-ce que cela m'ennuie de répéter ces phrases!" ? Pourquoi les manuels ne contiennent-ils pas d'exercices de ce type?

Le français ou quelque autre langue étudiée est traitée comme un masque, au sens de simulacre sans sincérité. Et cela est d'autant plus choquant qu'on prétend "faire du communicatif" !

Lors de la représentation, des étudiantes considérées comme faibles en français ont surpris leurs professeurs par leur prononciation claire et compréhensible. Bien sûr, on a travaillé, on a répété mais c'est parce qu'elles voulaient être convaincantes qu'elles l'étaient.

Même si elles n'ont que joué à être convaincantes, les jeunes d'aujourd'hui ont ce talent il me semble. Ecoutez-les parler en japonais, leur conversation ressemble à des *manzai*!

D'autres mots-clés à mettre en relation avec cette question sont ceux de libre-choix, d'engagement et de responsabilité. Les enseignants qui fixent comme objectifs avec leurs étudiants le travail en groupes, qui font aboutir l'apprentissage à une production personnalisée et souvent enregistrée en vidéo donc présentable ou représentable, s'appuient sur ces principes que les étudiants ne refusent pas, au contraire.



## Défendre l'enseignement d'une deuxième langue dans les universités

多言語教育を推進するための具体策を求めて

**Olivier BIRMANN**, [qwt03573@nifty.ne.jp](mailto:qwt03573@nifty.ne.jp)

**SOGA Yusuke**, [ysog@nifty.com](mailto:ysog@nifty.com)

Université Kwansei Gakuin

**HORI Shigeki**,

Université Keio, [horis@sf.keio.ac.jp](mailto:horis@sf.keio.ac.jp)

**Adriana RICO-YOKOYAMA**

Université d'Osaka, [adriana@oap.ne.jp](mailto:adriana@oap.ne.jp)

Le problème que nous soulevons ici\* est un problème de la société japonaise. Il ne s'agit en rien de la défense d'intérêts corporatistes et encore moins d'une manifestation d'anglophobie.

Voici ce dont il s'agit. Depuis ces dernières années on assiste, au Japon, dans les universités, à un véritable travail de sape exercé contre l'enseignement d'une deuxième langue, c'est-à-dire d'une langue autre que l'anglais. Autant de réformes de l'enseignement des langues menées, bien entendu, en affirmant la volonté de faire des jeunes des citoyens de la communauté internationale.

Ce travail de sape prend différentes formes : 1) la deuxième langue, d'obligatoire devient facultative, 2) du choix obligé d'une langue étrangère parmi d'autres, dont l'anglais, on revient à l'anglais obligatoire et les autres ne sont plus que des matières à option, 3) la deuxième langue obligatoire pendant deux ans ne le sera plus que pendant la première année, etc.

Le résultat escompté par la direction des universités est clair : une réduction massive des cours de deuxième langue. Pourquoi, direz-vous, puisque la deuxième langue reste un cours optionnel ? Parce que la majorité des jeunes qui entrent à l'université, et contrairement à ce qui se passe dans beaucoup d'autres pays, comme la Corée par exemple, n'ont eu de contact, au collège et au lycée, qu'avec l'anglais. Parce que l'école, la famille, les media et la société japonaise dans son ensemble leur

envoient sans arrêt ce message : la clé pour vivre dans le monde d'aujourd'hui, c'est l'anglais (plus l'informatique), et le reste est un luxe inutile. Parce que le contexte japonais est tel que, de fait, les jeunes ont peu de contact avec des étrangers et avec des cultures étrangères. Parce qu'enfin apprendre de zéro une nouvelle langue étrangère représente un effort et qu'aujourd'hui tout, y compris l'éducation, privilégie la facilité. En un mot parce que, on ne peut que le constater, les jeunes de dix-huit ans ont grandi dans un milieu trop fermé. Ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sentent pas eux-mêmes le désir de découvrir autre chose. Tout individu a faim de rencontres.

Réduction donc massive des cours de langues étrangères et avec elle, réduction des dépenses et simplification de la gestion, tout en se targuant d'éduquer des citoyens de la communauté internationale avec, d'un côté, un renforcement de l'anglais et, de l'autre, des cours facultatifs de langues étrangères, système qui devrait permettre d'avoir des étudiants, certes moins nombreux, mais plus motivés et d'obtenir ainsi des résultats plus probants. Ce à quoi il faut ajouter les cours de civilisation, très à la mode aujourd'hui, cours donnés bien sûr dans la langue de l'étudiant, qui se proposent de présenter un aperçu rapide et efficace des différentes cultures qui existent dans le monde et de quelques-uns de leurs aspects. Opération qui dispense et d'étudier d'autres langues et même de lire par soi-même des ouvrages en relation avec ces cultures, étant donné que le cours est censé tout synthétiser et qu'à l'examen il suffit souvent de répéter ce qui y aura été dit. Tout ceci répondant bien au principe de la "facilité".

Le revers de ce résultat est le suivant : les jeunes de dix-huit ans se voient, pour les raisons évoquées plus haut, enlever la chance d'avoir un contact direct avec une nouvelle langue et par ce contact de découvrir par eux-mêmes une nouvelle culture. Car rien ne remplacera l'apprentissage de la langue pour connaître la culture de l'autre. Prenez l'exemple d'un étranger qui s'intéresse au Japon et à la langue japonaise. Quelques cours sur la civilisation japonaise, donnés dans sa langue, si brillants soient-ils, ne remplaceront jamais la lutte mot à mot avec la langue japonaise, pendant deux ans, avec toutes les questions, les réflexions, les discussions, les informations qui constituent le contenu de ces cours de langue et qui le forceront à construire lui-même, à partir de la réalité de la langue, son idée du Japon et par là à se construire aussi lui-même.

### **L'individu, la communauté internationale et ce trait d'union qu'est l'éducation**

Cette politique de réduction menée par les universités repose sur une conception de l'individu, de la communauté internationale et du rôle de l'éducation qui, comme il fallait s'y attendre, est elle-même réductrice et exclusive. D'après cette conception un jeune de dix-huit ans serait un être amorphe, inerte qu'il s'agit de programmer selon l'idée que les dirigeants des universités se font du monde. Et cette conception du monde est la suivante: il y a "ici", le Japon et la langue japonaise, les

Etats-Unis, la superpuissance avec sa langue, le véhicule universel que l'on pourrait appeler "l'internet" de l'humanité. D'autres portions du monde, certes, existent. Elles se répartissent en deux: *les agréables*, favorables à cette forme de consommation qu'on appelle le tourisme (délicieuses bières allemandes dans les jolies villes allemandes, musée du Louvre à Paris, avec ses innombrables trésors, etc.) et *les moins agréables*, riches historiquement peut-être, mais que l'on hésite aujourd'hui à fréquenter. Et l'enseignement — tout comme le tourisme — se fera donc dans la perspective de *la carte*, ainsi tracée — définitivement tracée — du monde et des différentes communautés qui l'habitent.

Opposons à cela une autre conception. La nôtre. Un individu est un être vivant, animé de sensibilité, de désirs, doué d'une riche imagination et qui a faim de nouveaux liens avec le monde, avec d'autres lieux, d'autres époques, d'autres hommes. Et l'université est justement un lieu — un artifice — mis en place pour qu'il puisse rencontrer d'autres formes de vie, de savoir et pour découvrir ses propres possibilités. Encore faut-il lui ouvrir des voies et ne pas le contraindre à un seul passage obligé. L'université doit au contraire diversifier les passages obligatoires afin de créer des chances de rencontres avec l'autre. Et c'est sur cette idée que repose l'apprentissage, pendant deux ans, d'une nouvelle langue et avec lui l'établissement d'un lien avec une nouvelle culture : combien d'étudiants en effet n'ont-ils pas changé avec ces cours, y découvrant quelque chose qui les met en relation avec d'autres manières de penser et de sentir — quelque chose qui les attire et qui est déjà devenu indispensable à leur vie ?

Passons maintenant à *notre* idée de la communauté internationale. La carte du monde que dessinent les dirigeants des universités n'est-elle pas aussi réductrice et irréaliste ? De plus ne repose-t-elle pas sur l'idée que le monde ne change pas et que les jeux sont faits ? Alors que le monde est sans arrêt en train de se défaire et de se refaire et qu'il se fera demain justement avec ces jeunes que les universités forment aujourd'hui. La société japonaise n'aurait-elle pas beaucoup à gagner en formant des étudiants qui se sentiront un lien — et pour ne mentionner que quelques voisins — avec la Corée, la Chine, la Russie etc. et qui auront des connaissances non pas *sur* ces cultures, mais acquises d'eux-même par un travail suivi d'apprentissage des langues de ces régions du monde et donc *à partir d'elles*? Est-ce que cela n'aidera pas à construire le monde de demain ou simplement à s'y adapter un peu mieux? Les individus n'auront-ils pas une vie personnelle plus riche grâce à ce lien vivant que l'apprentissage d'une nouvelle langue aura permis?

Jusque-là, nous avons essayé de mettre à jour *le non-dit* de la politique de réduction voire de suppression de l'enseignement d'une deuxième langue dans les universités. Considérons maintenant, de façon critique, *le dit* qu'avancent ces universités pour justifier cette politique.

## **La deuxième langue : un luxe inutile?**

Les responsables des universités disent : au bout de deux ans d'apprentissage de la deuxième langue, que reste-t-il ? Les étudiants savent à peine saluer et compter dans la langue en question. Mieux vaut donc renforcer l'enseignement de l'anglais et pour le reste aménager des cours de deuxième langue facultatifs et des cours de connaissances générales sur les différentes cultures du monde. Ce sera plus efficace et moins cher!

Reconsidérons ces arguments.

Deux ans d'apprentissage d'une deuxième langue, à raison de deux cours par semaine, représente un ensemble d'environ cinquante cours. En d'autres termes pendant cinquante cours l'étudiant va être confronté à la réalité complexe d'une langue nouvelle pour lui et, avec elle, d'une culture dont il ne sait quasiment rien. Ce qui va 1) activer considérablement "ses méninges" en le forçant à passer par un mode d'expression parlé et écrit programmé de façon tout à fait nouvelle pour lui, 2) le conduire par là même à repenser et à redécouvrir la façon dont le réel se construit dans les langues qu'il connaît, sa langue d'abord et l'anglais ensuite, 3) le mettre en contact direct avec une culture étrangère, avec ses lieux, son histoire, ses modes de vie et lui donner ainsi toutes sortes de connaissances.

Même en admettant que certains sauront à peine saluer et compter dans la langue étudiée, ils auront eu avec cette langue et la culture dont elle est l'expression un contact vivant et sensible, ils se seront débarrassés d'un certain nombre de préjugés, ils auront senti la complexité des choses et seront moins enclins à juger, ils auront appris à réfléchir sur le langage ... Et, surtout, beaucoup auront acquis les bases nécessaires pour communiquer, pour avancer dans leur connaissance de la langue étudiée et aussi pour avoir accès, par la lecture, à de nouveaux domaines du savoir. Car nos dirigeants semblent l'ignorer, mais le grand texte du savoir universel n'est pas écrit dans "la langue unique". Il est écrit dans une pluralité de langues et la société japonaise, comme les autres, a et continuera d'avoir besoin d'individus qui savent les lire.

Je rappellerai enfin que, sortis de ces cours de deuxième langue, beaucoup d'étudiants continuent de l'étudier, en allant dans le pays où cette langue est parlée, que ce soit pour y étudier, y vivre, ou simplement y voyager, ou encore en étudiant dans des écoles de langue. D'autres encore reprendront son étude dix voire vingt ou trente ans plus tard, car ce qu'ils ont découvert dans ces cours de deuxième langue est devenu une partie d'eux-mêmes, une richesse personnelle qu'ils ne veulent pas perdre.

Pourquoi alors supprimer ce luxe, qui n'est pas seulement un luxe? Pourquoi s'appauvrir et, du point de vue de la gestion, où est le gain?

## **De l'internet à l'externet**

En découvrant une deuxième langue, à un âge différent de celui où il a rencontré

la première, l'étudiant est soumis à une sorte de test : il est amené, de fait, à repenser son rapport à l'anglais, à vérifier jusqu'à quel point cette langue lui convient et lui plaît et à en mesurer l'utilité et l'intérêt pour lui. Il en ressortira selon les cas plus motivé pour l'étudier ou bien il en relativisera l'importance — ou les deux. De toute façon il en ressortira enrichi et plus sûr de lui.

Enfin, et contrairement au message qu'envoie sous de multiples formes la société japonaise, l'anglais et le japonais ne sont pas les deux seules langues qui existent dans le monde. Il en existe une pluralité et à cette pluralité répond la diversité des individus qui se sentent attirés par telle ou telle ou qui, si on crée une voie d'accès, sont prêts à les découvrir et à se passionner pour elles. C'est là une grande richesse porteuse d'avenir et de liberté et l'université est là pour créer cette ouverture que j'appellerai un *externet* qui fera contrepoids à l'autre qui, seul, risquerait fort de nous étouffer.

\* Cet article ne reflète pas nécessairement la manière de penser le problème de tous les intervenants. D'autre part des participants à l'atelier ne semblaient pas d'accord non plus. Cet article n'est donc qu'un point de départ et nous le donnons dans l'espoir que le débat continuera et que nous arriverons à une meilleure argumentation pour défendre l'enseignement de la deuxième langue dans les universités.

## **CULTURE(S) ET SOCIÉTÉ(S) : QUELQUES RÉFLEXIONS POUR LA CONSTRUCTION D'UN COURS**

**Marie-Françoise Pungier**  
**Université Préfectorale d'Osaka**  
**mfp?noah.cias.osakafu-u.ac.jp**

Les quelques réflexions présentées ici s'appuient en grande partie sur deux années d'expérience d'un cours semestriel intitulé “フランスの文化と社会 / ヨーロッパの文化と社会”<sup>1</sup> ouvert aux étudiants de toutes les facultés de l'Université Préfectorale d'Osaka, sans que ceux-ci choisissent obligatoirement le français comme deuxième langue vivante<sup>2</sup>. Elles reprennent, dans l'ensemble, celles dont il a été question, le 27 mars dernier lors des XVIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai, dans un atelier au titre similaire, avec quelques éléments complémentaires n'ayant pu être développés à ce moment-là, faute de temps ou d'esprit d'à propos, ou découlant de remarques venant de la part des participants, ou bien encore de la nouvelle expérience engagée à partir de ce mois d'avril.

Au delà d'une situation de départ difficile – un enseignant français, “élément rapporté” dans la société japonaise en général et ses représentations sur la France face à un groupe d'étudiants japonais, “dans leur milieu”, avec les leurs–, voire handicapante – la langue de travail !–, il s'agit de s'interroger sur les objectifs généraux induits par un cours sur la/les culture(s) ou la/les société(s) d'un pays donné et sur les moyens à mettre en œuvre dans la classe pour que l'ensemble apporte quelque chose aux étudiants. Mais de même qu'il n'y a rien d'évident à s'appropriier les mots, les structures, les savoir-faire d'une autre langue, plonger dans un environnement sociétal et culturel autre ne va pas de soi et constitue une entreprise de longue haleine, un travail de patience. Compte tenu de ce contexte, une attention toute particulière doit alors être portée à la programmation globale des contenus et à leur mise en pratique cours par cours, de manière à créer un contexte facilitant l'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Autrement dit, “Culture(s) et Société(s) françaises” ou “Culture(s) et Société(s) de l'Europe”, sachant que, d'une part, ces intitulés différents renvoient, de fait, à un contenu semblable, et que, d'autre part, le pluriel accolé aux mots “culture” et “société” n'apparaît pas en japonais et représente la marque de l'inflexion générale que je souhaite donner au cours, à savoir l'insistance sur la diversité et la pluralité des approches possibles du référent “France” et donc diversité et pluralité de cet objet -même.

<sup>2</sup> Le cours a donc lieu uniquement en japonais.

## 1. A propos des objectifs

L'exercice qui consiste à faire émerger les représentations des étudiants sur la France et les Français montre, et cela n'étonnera pas, qu'elles se déclinent en termes de stéréotypes<sup>3</sup>. Ceux-ci traduisent non pas tellement un manque de connaissances sur la France ou les Français que la mise à distance d'une culture et d'une société plurielle autre que celles dans lesquelles ils vivent au quotidien, à travers une grille de lecture présumée et réifiée, applicable à quelque objet que ce soit pour peu qu'il se présente sous la forme d'un pays, d'un peuple, d'une culture, d'une société différents<sup>4</sup>. Les principes taxinomiques mis en œuvre tendent à le vider de tout élément à caractère humain, à le "déréaliser", à l'idéaliser.

Si les objectifs d'un cours de "civilisation" tels qu'ils sont communément admis (institutions, enseignants, étudiants) sont de viser à une meilleure compréhension mutuelle entre des groupes d'individus issus de cultures et de sociétés différentes, alors il conviendrait de réintroduire, autant que possible, dans le discours du cours cette dimension humaine, sous peine de n'effleurer qu'en surface les réalités d'un pays autre. Cependant cet objectif apparaît bien comme le plus difficile à réaliser et ... à mesurer ! En effet, un enseignement effectué dans un cadre institutionnel n'est jamais gratuit, et tôt ou tard, il faut noter les étudiants. Mais comment évaluer le degré de compréhension mutuelle atteint ? Et quand bien même cela serait possible, quelle légitimité l'enseignant détient-il pour le faire<sup>5</sup> ? S'il semble pertinent de ne pas délaisser cet objectif de compréhension mutuelle, il convient d'accepter que cela soit à plus ou moins long terme, qu'il relève de la responsabilité individuelle et qu'il ne mérite pas l'objet d'une évaluation puisqu'il concerne un savoir en construction perpétuelle.

En revanche, les connaissances factuelles peuvent donner lieu à un travail particulier facilement évaluable par la suite : il n'est en effet pas indifférent que la population française soit de 60 millions de personnes, soit moitié moindre que celle du Japon, ou que l'Allemagne soit un voisin direct de la France, par exemple, pour mieux comprendre un certain nombre de faits culturels et sociétaux contemporains<sup>6</sup>. Ces faits "bruts" peuvent sans doute être connus pour eux-mêmes, mais surtout parce qu'ils constituent la base de l'analyse, et permettent d'asseoir les comparaisons entre la France et le Japon. Car là, réside un des autres objectifs du cours (qui renvoie en fait à celui de la compréhension mutuelle) : faire prendre conscience que pas plus la société française que la société japonaise ne sont "naturelles", mais qu'elles procèdent de constructions lentes et

---

<sup>3</sup> Les éléments de définition de la France et des Français sont perçus de cette manière aussi bien par les enseignants que par les étudiants eux-mêmes, *a posteriori*.

<sup>4</sup> Quels que soient le pays ou le peuple donnés, les mêmes catégories mentales de découpage de ceux-ci sont sollicitées.

<sup>5</sup> Les présumés ne sont pas l'apanage des étudiants.

<sup>6</sup> Les "grandes" villes françaises sont toujours plus "petites" que leurs équivalents japonais ; l'enseignement précoce de l'allemand en Alsace en découle, etc.

savantes, dont il est possible de démonter les mécanismes et qu’elles sont, par conséquent donc, aussi en devenir ! En un mot, il s’agit d’interroger leurs multiples *évidences*<sup>7</sup> pour en dégager leurs arbitraires culturels.

## 2. A propos de la programmation longue

Les étudiants qui choisissent un cours “culture(s) et société(s)” possèdent tous certaines connaissances sur la France et les Français. Celles-ci peuvent apparaître de prime abord comme peu intéressantes parce que trop stéréotypées, mais en fait, elles doivent être considérées comme la base d’un savoir sur la France et les Français qui mérite d’être affiné ou explicité<sup>8</sup>, au fur et à mesure du programme, et aussi confronté aux représentations et aux réalités de la société japonaise.

Le cours dont il est question ici s’étend sur un semestre et même plus<sup>9</sup>, soit 15 séances d’affilée : il s’agit alors de trouver une programmation qui tienne compte des objectifs cités plus haut et des réalités de la classe. Puisque l’objet d’étude concerne la France, il ne serait sans doute pas sans intérêt, par exemple, d’aborder une réflexion sur des valeurs, non pas tant typiquement françaises que pouvant être considérées comme importantes dans / pour la société française actuelle (“la liberté”, “la laïcité”, etc.), propres à en faire découvrir et (re)connaître la spécificité et à sortir de la liste des stéréotypes de départ. Cependant, il n’est pas certain que les thèmes d’abstraction permettent de toucher facilement des étudiants ou de susciter un grand intérêt chez eux quand ils estiment d’abord que la France est avant tout un pays où on boit beaucoup de vin, où tout le monde s’habille chic, etc.<sup>10</sup>.

De la même manière que dans un cours de langue, les apprentissages se font de manière progressive et répétitive, en colimaçon, un cours “culture(s) et société(s)” peut s’envisager sous cet angle. Il paraît ainsi plus adapté à la situation de concentrer le premier semestre sur des données de base, de recadrer l’objet France dans ses réalités, en un mot d’insister sur les connaissances qui inscrivent l’objet d’étude dans un cadre à caractère spatio-temporel, sans négliger pour autant les réalités humaines. Il ne s’agit pas de faire de la géographie pour de la géographie, ni de l’histoire pour de l’histoire, mais d’apprendre à connaître des éléments – espaces habités / désertés ; rythmes de vie longs ou courts (l’année, l’usage du temps, la semaine d’un collégien, d’un lycéen) par exemple – qui font partie de la culture générale à la française, façonnent la société française contemporaine,

---

<sup>7</sup> De “videre”, “voir”, en latin ...

<sup>8</sup> D’autant plus que les stéréotypes sur un pays ou ses habitants ne sont pas construits ex nihilo par ceux qui les énoncent mais forment bien plutôt le résultat et le produit d’échanges entre deux sociétés, deux cultures.

<sup>9</sup> Je conçois d’emblée le second semestre comme le prolongement du premier, même si dans les faits, ce ne sont pas forcément les mêmes étudiants qui s’y inscrivent.

<sup>10</sup> Qu’on ne se méprenne pas ! Il ne s’agit pas ici de critiquer la manière d’envisager la France des étudiants ou d’insinuer qu’ils auraient du mal à aborder des thèmes abstraits, mais plutôt d’accepter, pour l’enseignant, de tenir compte de la réalité des connaissances sur la France, et de leur valeur, pour s’en rapprocher de manière à être le plus efficace dans les moyens à mettre en œuvre pour atteindre un certain nombre d’objectifs et permettre aux étudiants d’en retirer quelque chose.



constituent le substrat de la connaissance de la France par les Français, et de savoir les repérer comme tels ! Ce n'est qu'indirectement qu'il est fait mention d'autres sujets d'importance – l'immigration ; la langue, etc. . Au second semestre, il devient alors beaucoup plus aisé de s'intéresser en profondeur à des thèmes plus "classiques", soit que la totalité des cours est consacrée à l'un d'entre eux ("le système éducatif en France", par exemple) soit que chacune des séances donne l'occasion de parler de sujets, en apparence décousus, mais qui ont tous pour objectif d'aborder l'objet d'études sous des angles divers, et de mettre en avant ainsi sa diversité (méthode "papillon")<sup>11</sup>.

### **3. A propos des activités pour chaque cours**

Le cours "culture(s) et société(s)" ne peut revendiquer qu'une place extrêmement modeste dans le cursus général des études. Par ailleurs, les étudiants venant de différentes facultés, et de toutes les années, la cohésion interne du groupe se révèle très faible, ce qui accentue la difficulté de la prise de parole spontanée et en public. Pourtant, comme la réflexion personnelle et sa confrontation à d'autres sont des éléments clé du cours, participent à sa réalisation même, il ne paraît pas possible de s'en passer. Un subterfuge permet de contourner la difficulté : les étudiants sont invités à noter, seuls ou en groupe, sur une feuille aussi bien ce qu'ils connaissent (ou croient connaître), que ce qu'ils imaginent d'un phénomène soit au Japon soit en France, suivant les cas. Il suffit alors de faire un tour des tables pour avoir des éléments, notés au tableau par des secrétaires commis d'office, utiles à la compréhension d'un thème et à son étude (stratégie sur comment faire émerger les représentations et travail sur celles-ci).

Ces activités de travail en groupe ou de mise en commun ne sont pas éloignées dans leur esprit de ce qui peut se pratiquer dans un cours de langue, et c'est à cette source qu'il faut chercher à puiser autant que possible pour éviter le cours magistral, non pas que celui-ci soit proscrit d'emblée, mais outre les difficultés liées à la langue de communication utilisée dans le cours, il lui faut être d'une rigueur intellectuelle irréprochable pour retenir captive, pendant quatre-vingt-dix minutes, l'attention d'étudiants, dans leur majorité, mollement motivés. La didactique en enseignement des langues insiste sur le fait que c'est en faisant qu'on apprend. Cette idée peut être utilement réexploitée dans le domaine de l'enseignement des données à caractère culturel et sociétal. Une carte à faire compléter (à partir d'un document connexe), une autre dont il faut "lire" les informations qui y sont inscrites quelquefois en faisant des hypothèses (carte des régions de l'Hexagone les plus visitées, celle, à l'échelle mondiale, où les Français aiment le plus se rendre en vacances, etc.), d'autres encore présentant un même phénomène à deux époques différentes (densités de population, territoires et frontières à la fin du XIX<sup>ème</sup> et

---

<sup>11</sup> A cet effet, au second semestre de l'année 2002-2003, les thèmes suivants ont été abordés en une ou plusieurs séances : alcool ; cadeaux ; Européens ; funérailles ; héros ; maison ; vacances ; unions, et une rencontre avec un étudiant français a été organisée.

du XXème siècle, etc.) permettent de faire connaître, de faire prendre conscience de certains éléments possédés en propre, ou pas, par l'objet d'étude et de les fixer.

En général, le "document authentique" demande une préparation "spéciale" (traduction des légendes, du titre, des éléments représentés). Dans quelques cas, il est possible, dans un premier temps, de le présenter brut (mais avec une série de questions pour orienter la réflexion), comme par exemple, un calendrier, pour susciter l'envie d'en savoir plus.

Enfin, les représentations dégagées au début de l'année, qui ont été distribuées comme document de travail, servent de fil conducteur à l'ensemble du programme et de référence *intra scholam* à chaque séance, permettant de travailler sur ce qu'on croit être, sur ce qui paraît plus "juste" de l'objet d'étude, sans verser dans le jugement de valeur.

Quatre pages et quelques lignes ne suffisent pas à décrire tout ce qu'un cours de "culture(s) et de société(s) peut être, pourrait être. Les conditions matérielles de départ (nombre d'étudiants inscrits, type de salle utilisée, langue de travail, matériel et ressources disponibles, etc.) jouent énormément sur les manières de le concevoir. Le plus important est sans doute de donner à faire voir que le monde est ouvert, divers et à découvrir, et qu'il est ambigu : 「フランスと日本は異なる点がたくさんある。しかし、似ている点ももちろんある。」<sup>12</sup>, parole d'étudiante ...

---

<sup>12</sup> "La France et le Japon diffèrent sur de nombreux points. Mais, il y en a aussi, bien sûr, sur lesquels il se ressemblent."

## Le plaisir de parler de soi en classe de conversation

フランス語で自己表現する喜び  
—イミューディアット・アプローチを用いた会話指導—

Mizuno Izumi

水野 いずみ

Université Doshisha-Joshi 同志社女子大学

**Bruno VANNIEUWENHUYSE**

Université de Kyoto 京都大学

[mizu-ri@nifty.com](mailto:mizu-ri@nifty.com)

[vannieu@almalang.com](http://vannieu@almalang.com)

Izumi Mizuno et moi-même pratiquons la Méthode Immédiate, une technique d'enseignement de la conversation qui a pour objectif de maximiser le temps de pratique orale des étudiants en cours. J'en rappelle les principales caractéristiques ci-dessous (pour plus d'informations : [www.almalang.com](http://www.almalang.com)).

### *Comment fonctionne la Méthode Immédiate ?*

La Méthode Immédiate a deux facettes : une facette de gestion de la classe, et une facette de contenu du cours. Ces deux facettes sont interdépendantes.

1. Gestion de la classe : elle est toute entière orientée vers la pratique orale et la motivation des étudiants envers cette pratique orale. Les étudiants s'entraînent à utiliser les structures et le vocabulaire couverts en cours,
  - d'abord par paires
  - ensuite avec l'enseignant devant toute la classe
  - enfin, au cours d'un test de conversation de quelques minutes, qui réunit l'enseignant et deux étudiants, et qui se déroule à l'écart du groupe-classe. Chaque étudiant passe un test de conversation régulièrement, tous les cours ou tous les deux cours par exemple.

Le test de conversation constitue un temps de pratique supplémentaire et il donne son sens à toute la pratique orale qui précède. La cohérence est parfaite, et parfaitement claire pour tous, entre l'objectif du cours, les informations apportées par l'enseignant, l'entraînement et l'évaluation. La progression de chaque étudiant est enregistrée sur sa « Fiche de présence et de progression », fiche dont il a la responsabilité.

## 2. Contenu du français enseigné :

- a. Les leçons sont organisées autour de thèmes de conversation de la vie quotidienne, pris sous un angle qui permet d'aboutir à un cheminement de la conversation, tels que «Qu'est-ce que vous avez vu au cinéma récemment ?» ou encore «Est-ce que vous faites souvent du sport ?». Chaque thème s'articule autour de deux ou trois questions principales. La Méthode Immédiate se démarque donc des approches qui mettent l'accent sur les actes de paroles (proposer, accepter, refuser, se présenter...) ainsi que des approches qui abordent de grands sujets de conversations tels que le sport, les études, ou la santé.
- b. Le registre est celui de la conversation ordinaire, avec des expressions utilisables immédiatement pour poser des questions à son interlocuteur, répondre aux siennes, et faire des commentaires.
- c. Les interlocuteurs s'échangent des informations l'un sur l'autre, en gardant leur identité réelle. L'enseignant parle de lui-même en tant qu'enseignant, les apprenants parlent d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.
- d. Une large place est faite aux expressions de «méta-communication» qui permettent aux apprenants de se sortir de situations difficiles, en particulier «Qu'est-ce que ça veut dire ?» et «Comment on dit xxx en français ?».

Il nous semble que mener une conversation est une activité stimulante, porteuse de plaisir. Par conversation, nous entendons un échange oral bilatéral dans lequel les interlocuteurs s'échangent des informations en temps réel. En effet,

- il s'agit bien de parler de soi, mais aussi de son interlocuteur. C'est la rencontre des deux qui rend la conversation intéressante ;
- même si les éléments de la conversation ont été pratiqués au préalable, le déroulement d'une conversation donnée n'est pas décidé d'avance. C'est la gestion en temps réel des questions, réponses, commentaires, qui donne son piquant à l'exercice.

Izumi Mizuno a connu la Méthode Immédiate lors des Rencontres Pédagogiques du Kansai de l'année dernière. Elle s'est lancée, et dans le texte qui suit elle explique comment s'est passée cette année. Son texte présente le double intérêt de présenter le vécu de quelqu'un qui fait ses débuts dans cette approche, et le point de vue d'une enseignante japonaise sur ce qui est souvent réservé aux enseignants «natifs» : l'enseignement de la conversation.

イミューディアット・アプローチは、会話教育のメソッドの一つである。このメソッドにおいては、生きた会話が持つ様々な要素を毎回の授業で提供し、学習者は教師とともにその場で実践的に練習していく。自己紹介・自分の家族・趣味・休暇の過ごし方など、自分自身に関する、日常的な話題が会話の主題となる。学習者は、自分自身のことを話すという行為によって、対話の相手である級友や教師との間に

個人的な関係を築くことができる。この授業形式のすぐれたところは、学習者が、受身ではなくて、主体的に、しかも、興味をもって学習に参加することができるという点にある。

本稿においては、イミディアット・アプローチの考案者の一人であるバニェウヴェンヌイズによって、このメソッドの概要がフランス語で紹介されている。ここでは、大学の初級フランス語の授業において、このメソッドを用いて会話の指導を行なう際の留意点等について、日本人教師としての立場から、論述したい。

## 1. 授業中に行なう様々な学習活動

筆者は、昨年度より、初級フランス語の演習の授業において、このメソッドをとり入れて会話の指導を行なっている(様々な専攻の学生を対象とした第二外国語の初級クラスで、文法と演習の授業がそれぞれ週に一コマずつある。各クラス二十名程度)。これらの授業においては、次のような学習活動を実施している。まず、ある特定の主題(例えば、休暇中の過ごし方など)についての会話を構成する例文を提示し、その意味・発音・文法・語彙について簡単に解説する。この会話例をもとにして、学習者は、ペアまたは小グループによる共同作業で会話文を作成し、その対話の口頭練習をおこなう。このようなグループワークによる学習活動をとり入れることによって、学生の自主的な学習への取り組みが促進されるという効果が認められた。毎回、授業の終わりには、フランス語による口頭試験を実施し、その日に学んだ会話表現の定着をはかっている。その際には、学生同士の二・三人のグループが、既習の会話表現を用いた対話をあらかじめ準備し、「模擬会話」を教師の前でおこなう「グループ面接」の他に、教師・学生間で質疑応答をおこなうインタビュー形式の「個人面接」も適宜実施し、予期せぬ質問にも学習者が臨機応変に返答することができるように練習を行なっている。

## 2. 会話指導のポイント

次に、このメソッドを用いて会話指導を行なう際に留意すべき点について述べる。

### 1) フランス語の会話におけるルールとテクニックの指導

日本には「沈黙は金」という諺があるが、日本人学習者は、概して、質問されたことには正しく答えられても、自分の方から積極的に誰かに質問をするのはどちらかというと苦手である。このような受動的な態度を積極的な姿勢へと変化させるために、まず、フランス語の会話におけるルールとテクニックについて予備知識を与える。

会話中に黙り込んでしまうことはルール違反であり、質問をうけたら、すぐに何らかのかたちで返答をする必要があるので、すぐに返答することができない時には、「*Je ne sais pas.*」(わかりません)、「*Encore une fois, s'il vous plaît.*」(もう一度言って下さい)などの表現を用いるように指導する。さらに、質問に答える際には、短い答えで終わったりせずに、自分の方から何か新しい情報を付け加え、会話を発展させていくことを推奨する。

教師・学生間で個人面接をおこなう際に、最初は、主として教師の側から学生に質問をし、「*Et vous ?*」(あなたはどうか?)という表現を用いて、質問者

に同じ質問を返す方法を指導する。次の段階として、学生が主として質問者の側にまわるように指導し、自分が会話をリードしていくという意識を持たせ、最終的には、双方の間で自然で活発な対話が成立するように指導していく。

## 2) 失敗を恐れず、積極的に表現しようとする姿勢の評価

たとえ学習者のフランス語の表現に不適切な点があったとしても、より興味深い内容を表現しようとする努力や積極的にコミュニケーションを行なおうとする姿勢が認められるようであれば、それを評価する。文法・表現・発音上の間違いについては、個人面接・グループ面接の際などに、個別に説明を加え、正しいフランス語が話せるように指導していく。

## 3) フランス語の自然な会話の流れを実現するための指導

フランス語の会話文においては、「Et」（ところで）という接続詞を文頭に用いることによって、これから話題を変えるということが強調される。また、「Moi」（私は）、「Moi aussi」（私も）、「Moi non plus」（私も～ない）などの表現をしばしば用いて、相手と自分の状態の差異、または一致を、明確に提示しようとする。これらの表現を適切なタイミングで用いることによって、会話の流れがより自然なものとなるように指導する。

## 3. 学生参加型の授業形態

このメソッドにおいては、教師が学習者に一方的に知識を伝授するのではなく、学習者自らが参加して、その日常生活に密着した話題を中心に会話を行なう。このような学生参加型の授業形態を導入することによって、学生の自主的な学習活動が促進されるという効果が認められる。このような授業形式のメリットとして次のような点を挙げることができる。

1) コミュニカティブ・アプローチによる会話指導においては、登場人物になったつもりで旅行中の会話を行なうなどといった、シミュレーションの手法を用いた会話練習がしばしば実践されてきた。いつの日か海外旅行に行きたいという憧れの気持ちから、このような会話練習に積極的に取り組むこともできるであろう。しかし、むしろ、今日では、日本国内でフランス語を話す外国人に出会うことや、ネイティブの教師の授業に参加することも少なくない。そのような機会に、自分の考えをフランス語で言い表すことができるようになるということは、より現実的で身近な目標となる。

フランス語で自己表現するという試みは、ある架空の場面を想定しておこなう会話練習とは本質的に異なっており、リアルタイムで行なわれる会話ならではのスリルや楽しさを味わうことができる。学習者は、対話の相手である級友や教師と特定のトピックについて会話し、情報を交換する。自分のことを話したい、もっとお互いのことを知りたい、という学習者の願望を満たしながら、クラスメート同士が、お互いにうち解けて、なごやかな雰囲気の中で授業をすすめることができる。

2) 日本の高校までの教育においては、一般に、多人数の生徒に対して一人の教師が板書しながら一方的に行なう一斉授業が基本であり、生徒が自分の意見を自ら発表したり、グループで討論したりする機会は乏しい。我が国の場合と比べると、欧米では、口頭試問・発表・作文・論文指導など、多様な学習の形態が教育課程にとり入れられており、学習者が、自己表現の方法を実践的かつ体系的に学ぶ機会がより豊富にあるのではなかろうか。

このメソッドでは、自分が話さなければ、授業や試験への参加が困難となり、グループでの活動にも支障をきたす。学生達は、個人で課題に取り組む時よりも、グループで活動を行なう時の方が、いきいきとしており、その責任感も増すようである。

一斉授業では、一人一人にフランス語を話させる時間を十分に与えることは、時間的に難しいが、このメソッドでは、教師が個別に面接を実施している間に、学生達はペア、または小グループで自主的に会話の練習をする時間を持つことができる。綴り字「oi」は [wa] と発音するという規則を口頭で説明するだけでは、なかなか記憶にとどまらないが、このような会話練習の際に「moi」(私は) という表現を何度も使ってみることによって、より確実にその発音を身につけることができるであろう。

#### 4. 教師間の連携の必要性

従来、大学においては、初級文法と講読の授業を並行して履修させる形式が主流であったが、会話や演習などの授業も初級の外国語教育課程にとり入れられることも多くなり、ネイティブの教師と連携してティーム・ティーチングの形式で授業を行なう体制も整ってきた。ネイティブと日本人の教師で授業間の連携をとることができる体制であれば、日本人の教師が、ネイティブの教師の授業の進度に合わせて、会話表現に出てくる文法事項を取り出して詳しく教えていくことが可能になり、より効果的である。しかし、実際には、授業間の連携がなく、ネイティブまたは日本人の教師が、単独で、会話指導を行なうことも少なくない。日本人の教師が単独で会話の指導を行なう際にも、この方法を何らかのかたちで授業の中にとり入れることによって活発でいきいきとした授業を実現することが可能になるであろう。今後、教師間のより適切な連携を実現することによって、より楽しく、効果的に外国語を学習する環境を学習者に提供することができるのではなかろうか？

**PROGRAMME 27-28 MARS 2003**

**Thème 1 : La notion de plaisir dans les activités de classe**

1	<b>Gilles GUERRIN</b>	Mettre en scène le cours de français
2	<b>Jean-François MASSERON</b>	La grammaire en riant
3	<b>Alain COLLOMBON</b>	Les images : source de plaisir dans la classe
4	<b>Laurence CHEVALIER</b>	Littérature : le plaisir de raconter et d'écouter des histoires
5	<b>Bruno VANNIEUWENHUYSE, Izumi MIZUNO</b>	Le plaisir de parler de soi en classe de conversation
6	<b>Christian GAUJAC</b>	Activités ludiques
7	<b>Yuichi KASUYA</b>	Portée de la musique dans l'enseignement
8	<b>Georgette KAWAI-CHARNAY</b>	Jouer = faire du théâtre
9	<b>Michel DRIGUES-SUGIMOTO</b>	L'utilisation de PowerPoint pour les cours de débutants à l'université
10	<b>Toru IKAWA</b>	Comment enseigner aux motivés zéro ?
11	<b>Sakurako SAGO</b>	授業内活動- 学習から実践へ-
12	<b>Jean-Pierre BESIAT</b>	Le plaisir est un moteur de l'apprentissage, le succès son carburant !
13	<b>Masanori OKUBO</b>	OPUS に関連づける単機能の練習問題パターンの紹介
14	<b>M. MATSUOKA, S. SHIMADA, E. FURUMIYA, M. YAKUWA</b>	小学生対象のフランス語教育- 楽しく学ぼうフランス語-

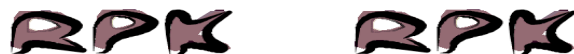


**Thème 2 : La promotion du français auprès des jeunes :  
que peut-on leur apporter ?**

15	<b>Sachiko KOMATSU</b>	Classe de français intermédiaire avec Internet
16	<b>Damien POUPI / Vincent BRANCOURT</b>	Le français au lycée : différentes expériences dans le Programme JET
17	<b>Jiro NOZAKI</b>	おじさん教師の DALF 受験体験記



18	<b>Marie-Françoise PUNGIER</b>	Culture(s) et société(s) : réflexions pour la construction d'un cours
19	<b>V. DURRENBERGER, K. KURADATE, T. MORITA, A. NISHIMURA, F - Y. SUDRE</b>	LYCLYS-collaboration entre écoles- - 学校間連携授業の試み-
20	<b>Noriyuki NISHIYAMA</b>	国際交流に向けたフランス語教育の取り組み
21	<b>Tomie INOUE</b>	4単位で何をするのか? 何ができるのか?
22	<b>Keisuke NAKAMURA</b>	Café et kissaten : un thème pour le cours "langues et cultures"
23	<b>Shigeki HORI</b>	フランス語作文添削の現場報告- フランス語と知的厳密さ-
24	<b>Jean-Noël JUTTET</b>	Deux exemples d'échanges universitaires et scolaires : le collège doctoral et le consortium des lycées et des collèges
25	<b>Naoko KAWAKATSU</b>	高校におけるフランス語教育
26	<b>Kaoru TSURI</b>	OTAKU- 共鳴する日仏のヴァーチャル世代-
27	<b>O. BIRMANN, A. RICO-YOKOYAMA, S. HORI, Y. SOGA</b>	多言語教育を推進するための具体策を求めて



### Hors-thèmes

28	<b>Philippe ORSINI</b>	Etudier en France
29	<b>T. KUNIEDA, J.-G. SANTONI, K. KURADATE, R. YAZAWA</b>	WEB 教材の開発と授業での活用に向けて
30	<b>Shigenobu HARAYAMA</b>	大学の語学教育をめぐるミスマッチについて
31	<b>Yusuke SOGA</b>	動詞の教えかた
32	<b>Utako KIKUCHI, Martine VIDAL</b>	大学での第2外国語としてのフランス語の1、2時間目の授業内容の提案
33	<b>Osamu YOKOYAMA</b>	コミュニカティヴ・アプローチ再考
34	<b>Yuki TAKAOKA</b>	7年目のシャンソン講座 (歌うフランス語講座) と新しい中級への試み

## ENQUETE

Cette année, les 27 et 28 mars, les XVIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai ont accueilli près de cent trente personnes dans un nouveau cadre, le Centre franco-japonais – Alliance d’Osaka. Voici le résultat de l’enquête menée, comme tous les ans, auprès des participants et quelques remarques, relevées ici et là dans les cinquante-quatre feuilles du questionnaire qui ont été retournées. Le comité entend faire son possible pour rendre les Rencontres encore plus riches, plus dynamiques et plus satisfaisantes. C’est pourquoi il vous invite à lui faire part de toutes les remarques et suggestions qui vous tiennent à cœur, et pourquoi pas à engager la discussion avec d’autres participants, sur le forum du site des Rencontres.

### 1. A propos des Rencontres en général :

#### Vos remarques :

Elles sont très diverses mais toujours encourageantes et stimulantes pour le comité :

*“Rien de spécial” ; “il vaut mieux qu’il y ait une annonce générale pour les Rencontres” ; “le programme global devrait être affiché sur chaque salle avec les numéros des salles concernés pour chaque atelier” ; “très bien” ; “veiller à ce que les ateliers soient présentés en français et en japonais dans la brochure” ; “Je pense que le nombre de toilettes n’était pas suffisant” ; “du thé ou du café offerts...! Mm!” ; “félicitations” ; “rien à dire, sauf peut-être indiquer en bas de l’immeuble (à l’ascenseur) que l’accueil est au 8e étage” ; “je choisis en général les ateliers en français. Quelquefois, il n’y avait pas beaucoup de choix” ; “on a très bien organisé” ; “sur trois jours, ce serait possible de voir les ateliers qu’on n’a pas vus la veille” ; “une longue pause pour le déjeuner, c’est bien” ; “merci”, etc.*

critère	degré de satisfaction				
	0	1	2	3	sans réponse
organisation générale	0	3	17	28	6
prix	0	2	15	32	5
date	0	2	12	37	3
buffet et pot	0	2	11	39	2

## 2. A propos du lieu :

### Vos remarques :

Cette année, la question était difficile puisque les Rencontres ont changé de cadre ...  
Avantages et inconvénients de Maïko Villa ? Avantages et inconvénients du Centre – Alliance ? Vous avez dit :

<b>Maïko : inconvénients</b>	<b>Centre – Alliance : inconvénients</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- loin ; pas pratique</li> <li>- hôtel = tres cher</li> <li>- si on l'utilise chaque année, on s'ennuie</li> <li>- salles inadaptées</li> <li>- isolé ; activités extra RPK limitées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les salles sont un peu trop petites</li> <li>- moins d'espace commun pour tout le monde ; moins convivial</li> <li>- peu d'occasion d'échanges hors des ateliers</li> <li>- pas de place pour se reposer pendant la pause</li> <li>- pas assez de toilettes</li> <li>- pas de place pour poser les affaires (personnelles ; bagages)</li> <li>- il faut aller au restaurant ce qui relève le coût de toute façon</li> <li>- salles mal insonorisées</li> </ul>
<b>Maïko : avantages</b>	<b>Centre – Alliance : avantages</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- convivialité continue pendant 2 jours</li> <li>- spacieux</li> <li>- ambiance de luxe ; cadre tranquille pour le travail , chambres agréables , reposant</li> <li>- paysage ; belle vue ; la mer ; dépaysement</li> <li>- tout préparé : repas, chambre, salle des éditeurs / libraires</li> <li>- pas de déplacement entre le lieu d'hébergement et le lieu des ateliers</li> <li>- intimité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plus équipé en matériel audiovisuel</li> <li>- agréable</li> <li>- très pratique (transports)</li> <li>- plus convivial ; plus intime</li> <li>- accès aux salles facile</li> <li>- environnement plus varié ; animation du quartier</li> <li>- un peu à l'étroit pour le buffet mais plus facile de parler à un plus grand nombre de gens</li> <li>- moins cher en tout</li> </ul>

En un mot :

	degré de satisfaction				
critère	0	1	2	3	sans réponse
lieu	1	3	15	31	4

Mais, finalement, vous préférez Maïko Villa ou le Centre – Alliance ?

comparaison impossible* :	les deux	Maïko Villa	le Centre – Alliance	sans réponse
8	5	13	27	1

\* première participation

Et puis : “on peut organiser les Rencontres à Kyoto ?”

### 3. A propos du programme et des ateliers :

#### Vos remarques :

Vous êtes globalement satisfaits ... et toujours déçus de ne pas pouvoir tout faire !

“Tous les ateliers étaient intéressants” ; “très riche et varié” ; “bonne atmosphère” ; “bonne participation” ; “les pauses entre les ateliers sont les bienvenues. Cela laisse le temps pour les échanges” ; “les thèmes étaient un peu durs à traiter” ; “un programme un peu moins attrayant que d’habitude ... en ce qui me concerne” ; “abolition de la répétition des ateliers préférés” ; “il y avait plusieurs ateliers qui m’intéressaient fortement, malheureusement je n’ai pas pu tous les voir” ; “manque de temps pour échanger des idées, pour débattre” ; “quand l’atelier est seulement dans une langue, résumer dans l’autre langue ? (pendant l’atelier)” ; “le plaisir est un thème excellent (...) mais paradoxalement on n’en a pas beaucoup parlé” ; “les intervenants devraient garder du temps pour les questions ou pour faire partager leurs expériences aux profs participants”, etc.

critère	degré de satisfaction				
	0	1	2	3	sans réponse
programme	0	1	27	19	7
ateliers	0	0	22	17	15

Aux RPK, il n’y a que des gens sérieux ! (Les 3 formule B et formule C ont chacun suivi le maximum d’ateliers)

participants	nombre d’ateliers visités					sans réponse
	2	3	4	5	6	
	2	4	6	13	19	-

#### 4. Propositions de thèmes pour l'an prochain :

Plusieurs participants ont choisi plus de deux réponses ...

thème	nombre	thème	nombre
oral	14	grammaire	6
écrit	10	évaluation	12
technologie	10	motivation	15
civilisation	11	activités de classe	24
autres	cf. ci dessous	sans réponse	9

autres :

*séjours en France : pourquoi ? comment / formation à la traduction et à l'interprétariat / cours de conversatin dans les très grandes classes / littérature / qu'enseigner en deuxième année ? / le français des affaires / auto-apprentissage / les premiers cours en fac ou au lycée / élargir les thèmes sur les difficultés du système éducationnel au Japon / les problèmes de complémentarité entre le prof japonais et le prof français ...*

et aussi :

*“un seul thème ne vous paraîtrait-il pas suffisant ?” / “un thème est-il nécessaire ?”*

En attendant les prochaines Rencontres, vous voulez intervenir, préciser quelque chose ? Le forum des Rencontres est là pour cela !

<http://rpk.web.infoseek.co.jp/>

**RPK RPK**

参加者リスト PARTICIPANTS

AINO Tsuyoshi	相野 毅	佐賀大学
ANAN Fumiyo	阿南 婦美代	長崎外国語大学
BARDOU-KAMATA Marie-Françoise	バルドゥー=カマタ・マリー=フランソワーズ	京都外国語大学
BATTAGLIA Nadine	バタリア・ナディーヌ	京都外国語大学
BENOIT Louis	ブノワ・ルイ	大阪大学
BESIAT Jean-Pierre	ベジヤ・ジャン=ピエール	国際基督教大学
BIRMANN Olivier	ビルマン・オリヴィエ	大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
BISCHOFF Eric	ビショフ・エリック	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
BRANCOURT Vincent	ブランクール・ヴァンサン	アテネ・フランセ
CHEVALIER Laurence	シュヴァリエ・ローランス	西南学院大学
COLLOMBON Alain	コロボン・アラン	愛知県立大学
DART Frédéric	ダール・フレデリック	大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
DELMAIRE Gilles	デルメール・ジル	
DRIGUES-SUGIMOTO Michel	ドリゲス=杉本・ミシェル	立命館大学
DURRENBERGER Vincent	デュランベルジェ・ヴァンサン	慶應義塾 SFC
FLAMAND Pierre	フラマン・ピエール	
FUJIHIRA Sylvie	藤平 シルヴィ	大阪外国語大学
FUJITA Koji	藤田 耕嗣	
FUJITA Yoshitaka	藤田 義孝	
FUKUMITSU Atsushi	福光 敦	フランス語教育振興協会
GAILLARD Nicolas	ギャール・ニコラ	
GAUJAC Christian	ゴジャック・クリスティアン	クレ・アンテルナショナル
GUELLE Françoise	ゲル・フランソワーズ	フランス大使館文化部
GUERRIN Gilles	ゲラン・ジル	
HANS Jean-François	アンス・ジャン=フランソワ	関西日仏学館
HARAYAMA Shigenobu	原山 重信	慶應義塾大学
HATANO Setsuko	波田野 節子	
HIGUCHI Maya	樋口 まや	甲南女子大学
HIRAI Chikako	平井 知香子	

HIRAJIMA Hitomi	平嶋 一美	
HIRATA Junko	平田 淳子	神戸海星女子学院大学
HORI Shigeki	堀 茂樹	慶応義塾大学
HOSOYA Aiko	細谷 愛子	ビューロー・ホソヤ
HURUMIYA Eri	富留宮 江梨	
IGATA Kazumasa	井形 和正	啓明学園高等学校
IKAWA Toru	伊川 徹	芦屋大学
INOUE Tomie	井上 富江	
INOUE Miho	井上 美穂	
ITO Harumoto	伊藤 晴基	第三書房
JUTTET Jean-Noël	ジュテ・ジャン=ノエル	フランス大使館文化部
KAJIMOTO Diana	梶本 ディアナ	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ
KAMEI Katsuyuki	亀井 克之	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ
KAMIMURA Thanh-Huong	上村 タンウォング	
KASUYA Yuichi	粕谷 祐己	金沢大学
KAWAI Miwa	河合 美和	朝日出版社
KAWAI CHARNAY Georgette	川合=シャルネ・ジョルジェ ット	甲南女子大学
KAWAKATSU Naoko	川勝 直子	
KIKUCHI Utako	菊地 歌子	関西大学
KITAMURA Hiroko	北村 浩子	大阪府立柴島高等学校
KOBAYASHI Kumiko	小林 久美子	アリアンス・フランセーズ愛知 フランス協会
KOISHI Satoru	小石 悟	
KOMATSU Sachiko	小松 祐子	筑波大学
KUNIEDA Takahiro	国枝 孝弘	
KURADATE Kenichi	倉館 健一	慶應義塾大学 SFC
KURODA Eriko	黒田 恵梨子	甲南女子大学
LEROYER Béatrice	ルロワイエ・ベアトリス	
LEVY Laurence	レヴィ・ロランス	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ
MASSERON Jean-François	マスロン・ ジャン=フランソワ	
MATSUOKA Mamiko	松岡 麻美子	
MEURET Emmanuel	ムーレ・エマニュエル	九州日仏学館
MIKAMI Junko	三上 純子	金沢大学
MINOBE Junko	美濃部 純子	
ITSUI Junko	三井 淳子	
MIURA Nobutaka	三浦 信孝	中央大学
MIYATAKE Françoise	宮武 フランソワーズ	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ

MIZUNO Izumi	水野 いずみ	
MOMOTA Michiko	百田 みち子	長崎総合科学大学
MORI Hiroaki	森 洋明	
MORITA Tomoko	森田 朋子	埼玉県立伊奈学園総合高等学校
NAKAI Hideaki	仲井 秀昭	奈良日仏協会
NAKAJIMA Kazumi	中島 和美	岡山大学博士後期課程
NAKAMURA Masako	中村 正子	
NAKAMURA Keisuke	中村 啓佑	追手門学院大学
NAKAMURA Yuko	中村 祐子	
NEGISHI Michiyo	根岸 三千代	アシェット・ジャポン
NISHII Nobuko	西井 のぶ子	
NISHIMURA Ako	西村 亜子	
NISHIO Haruko	西尾 治子	
NISHIYAMA Noriyuki	西山 教行	
NOZAKI Jiro	野崎 次郎	神戸女学院大学
NOZAKI (KAWASAKI) Hiroko	野崎 (川崎) ヒロ子	神戸海星女子学院大学
OKUBO Masanori	大久保 政憲	千葉工科大学
OKUYAMA Yukio	奥山 由紀夫	欧明社
ORSINI Philippe	オルシニ・フィリップ	EDUFRANCE/IFJT
OZAKI Mie	尾崎 美恵	
OZAWA Shoko	小澤 祥子	聖泉短期大学
PELISSERO Christian	ペリセロ・クリスティアン	
PESCHET Clotilde	ペシェ・クロティルド	大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
PIERSON Jean-Paul	ピエルソン・ジャン=ポール	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
POUPI Damien	プピ・ダミアン	アテネ・フランセ
PUNGIER Marie-Françoise	パンジエ・マリー=フランソワーズ	大阪府立大学
RENOUL Claire	ルヌール・クレール	アテネ・フランセ
SAGO Sakurako	左合 桜子	立教大学・山梨大学
SAKATA Yuki	坂田 由紀	
SANTONI Jean-Gabriel	サントニ・ジャン=ガブリエル	慶応義塾 SFC
SEKIGUCHI Yoko	関口 洋子	
SHIMADA Sachiko	島田 幸子	
SHIMAMURA Masako	島村 雅子	九州大学
SOGA Yusuke	曾我 祐典	
SUDRE Florence-Yoko	シュドル・フロランス=ヨウコ	
SUENAGA Kyoko	末永 京子	西南学院大学
SUGANUMA Hiroko	菅沼 浩子	



TAJI Kazuko	太治 和子	
TAKADA Tomoko	高田 智子	伸興通商
TAKAGI Minako	高木 美菜子	ロシア語教育研究会
TAKAOKA Yuki	高岡 優希	
TAKEUCHI Kyoko	竹内 京子	
TANAGO Masako	田名後 正子	アリアンス・フランセーズ愛知 フランス協会
TANAKA Yuriko	田中 由里子	
TANAKA Keiko	田中 啓子	富山医科薬科大学
TANAKA Yoko	田中 陽子	
TANIGUCHI Chikako	谷口 千賀子	関西学院大学
TIMBERT Christine	タンベール・クリスティーヌ	大阪大学
TOITA Ritsuko	戸板 律子	広島大学
TOMIMOTO Janina	富本 ジャニナ	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ
TOMOTAKE Eriko	友武 栄理子	
TSUKAKOSHI Atsuko	塚越 敦子	
TSURI Kaoru	釣 馨	
URIU Atsuko	瓜生 濃世	
VANNIEUWENHUYSE Bruno	バニユウヴェンヌイズ・ ブリュノ	京都大学
VIDAL Martine	ヴィダル・マルティーンヌ	カヴィラム
YAHIRO Momoko	八尋 百子	西南学院大学
YAKUWA Misako	八鍬 みさ子	
YAMAI Noriyuki	山井 徳行	
YAMAKAWA Seitaro	山川 清太郎	
YAMAZAKI Yoshiro	山崎 吉朗	カリタス女子高等学校
YAZAWA Rei	矢澤 玲	慶応義塾 SFC
YOKOYAMA Osamu	横山 理	大阪日仏センター=アリアン ス・フランセーズ
YOKOYAMA Adriana	横山 アドリアナ	大阪大学
YOSHINO Satoko	吉野 仁子	

## **REMERCIEMENTS**

Nous remercions les organismes suivants qui nous ont apporté leur soutien :

Alliance française de Nagoya - Association France-Aichi /

アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会

Alma Japon / アルマ・ジャポン

APEF / フランス語教育振興協会

Bureau Hosoya / ビューロー・ホソヤ

CAVILAM / カヴィラム

Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka /

大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ

Daisan-Shobo / 第三書房

Editions Asahi / 朝日出版社

France-Tosho / フランス図書

Hachette Japon / アシエット・ジャポン

Institut franco-japonais du Kansai (CCCL Kansai) /

関西日仏学館 (CCCL 関西)

Librairie Omeisha / 欧明社

Shinko-Tsusho / 伸興通商

SJDF / 日本フランス語教育学会

Université d'Asiya / 芦屋大学

Université Kansai / 関西大学

Université Kwansei-Gakuin, Section de Français /

関西学院大学仏文研究室

Ambassade de France / フランス大使館

Consulat général de France à Osaka et Kobe / 在大阪・神戸フランス総領事館

## **LES RENCONTRES CONTINUENT...**

Ce XVIIème bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai vous parvient dans la chaleur de l'été, après un semestre de cours : nous espérons qu'il va vous rafraîchir, vous stimuler pour votre enseignement du second semestre, vous donner envie de venir aux XVIIIèmes Rencontres de mars 2004 et d'y animer un atelier.

Les remerciements sont d'usage mais ne sont en rien formels. C'est par les efforts de tous que les RPK existent : ceux qui donnent leur temps, leur énergie, leurs idées, ceux qui participent et animent ces journées, ceux qui encouragent et ouvrent leur porte, ceux qui soutiennent financièrement, ceux qui proposent leurs techniques... vous tous enfin.

Les RPK 2003 ont fait salles combles au Centre-Alliance qui nous a accueillis dans ses locaux et nous a facilité l'organisation, donnant aux RPK un caractère plus urbain, majoritairement apprécié, malgré la nostalgie de certains pour le cadre de Maiko Villa. L'équipement d'un établissement d'enseignement a certainement facilité le déroulement des ateliers. Les RPK peuvent être itinérantes selon les années.

Si les RPK sont un pôle de la didactique du FLE dans le Kansai, elles n'en ont bien sûr pas l'exclusivité. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le climat actuel est trop souvent morose et peu stimulant. Les RPK ont donc lancé les RENCONTRES MENSUELLES souhaitant que la didactique et ceux qui travaillent dans ce domaine aient un lieu pour faire avancer la réflexion et la recherche. La participation aux Rencontres Mensuelles est libre et gratuite.

Nous souhaitons que ce bulletin RENCONTRES 17 reflète et entretienne le dynamisme de l'enseignement et des enseignants de FLE du Kansai et d'autres régions...

Georgette Kawai Charnay