LE COMITE D'ORGANISATION 2005 :

Mayuko Amo

Laurence Chevalier

Yoshitaka Fujita (secrétaire adjoint, responsable du site internet)

Jean-François Hans

Toru Ikawa

Yuichi Kasuya (trésorier adjoint)

Georgette Kawaï-Charnay (trésorière générale)

Nobuko Nishii

Jiro Nozaki

Christian Pelissero (responsable forum)

Marie-Françoise Pungier

Kazushi Shimizu

Adriana Rico-Yokoyama (secrétaire générale)

Osamu Yokoyama

CONTACT :

FAX : 06 63 58 73 93
e-mail : rpk?kansai.email.ne.jp

LE SITE DES RENCONTRES :

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

Avant-propos

Les **XIXèmes Rencontres Pédagogiques du Kansaï** se sont tenues pour la troisième année consécutive dans les murs du Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka et ont réuni, cette année, 130 participants, autour de 24 ateliers. Pour cette nouvelle édition, le Comité d'organisation a proposé, à partir de l'enquête effectuée au moment des Rencontres 2004, les deux thèmes suivants : ***Objectifs pédagogiques et activités de classe*** et ***La civilisation dans notre enseignement***. Mais, d'autres questions ont également été abordées, telles que, l'enseignement du vocabulaire, la transformation du DELF et du DALF, la fabrication de matériel pédagogique informatique, l'enseignement des mécanismes de la langue française, etc.

La table ronde portant sur les ***Relations entre l'enseignement du français dans le secondaire et les universités*** a présenté, entre autres, un état des lieux de la situation de la langue dans les lycées, ainsi que des propositions d'actions de promotion de cet enseignement. La table ronde s'est achevée par **une démonstration de visio-conférence**, qui a laissé entrevoir certaines des possibilités et des applications pédagogiques qu'offre cette technique récente.

Nous avons également eu l'opportunité d'entendre une voix venue de « l'extérieur », avec l'intervention, dans le cadre d'un atelier-conférence, de M. Jacques Couillerot, du Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de Besançon. Après une présentation des stages de formation pour les enseignants du FLE organisés par le CLA, il a abordé la question des ***Attitudes et aptitudes à développer face aux documents authentiques***.

De plus, nous avons poursuivi les transformations amorcées en 2004 concernant la place accordée aux éditeurs et aux libraires, en leur offrant, cette année, une véritable plage horaire, afin qu'ils puissent présenter leurs nouveautés, les moyens de mieux les exploiter ou de les adapter au public japonais. La formule semble avoir plu si l'on considère l'accueil que leur a accordé le public et la grande fréquentation de ces « ateliers ».

Pour finir, nous vous rappelons que ce bulletin est ouvert à tous les participants des Rencontres, qu'ils aient ou non animé un atelier. Vous y trouverez désormais, chaque année, toutes les informations concernant les conditions de publication et celles nécessaires à la rédaction des articles, aux rubriques « Ecrire dans le bulletin des RPK » et « Indications de formatage » ou sur le site <**http://rpk.web.infoseek.co.jp/**>. Mais vous pouvez également nous contacter à l'adresse suivante : <**rpk?kansai.email.ne.jp**>.

Bonne lecture et rendez-vous en mars 2006 pour fêter, tous ensemble, le vingtième anniversaire des Rencontres Pédagogiques du Kansaï.

Adriana RICO-YOKOYAMA

25 juin 2005

L'apprentissage de mots nouveaux dans une *approche par compétences*

Jean-Luc AZRA
Université Seinan Gakuin
azra?seinan-gu.ac.jp

1. La question des objectifs pédagogiques et *l'approche par compétences*

Le thème de cette année pose la question des objectifs pédagogiques. A l'intérieur de cette question, je voudrais essayer de caractériser la différence entre deux approches de l'apprentissage de la langue, qu'on pourrait nommer l'*approche par pratiques* et l'*approche par compétences*[1]. Alors que la première se focalise sur les pratiques dans la classe, la seconde essaie de définir des *compétences* quantifiables et des objectifs dont on pourra déterminer sans hésitation s'ils ont été atteints ou non.

L'*approche par pratiques* se base sur ce qu'on peut faire autour de la feuille blanche, du manuel, de la salle de classe et de la langue. Ce peut être par exemple de pratiquer « l'écrit », au sens de rédiger de petits textes informatifs ou littéraires. Ce peut être aussi de pratiquer « l'oral » en lisant à voix haute, en faisant des exercices d'écoute ou encore en suivant les leçons d'un manuel. Ces pratiques ont souvent des objectifs peu définis, tels que *pratiquer (le français), s'initier (à l'écrit) , améliorer (son expression), augmenter (son vocabulaire)* ou encore *s'amuser (avec la langue)*. Elles se placent souvent dans la perspective d'objectifs à long terme, tels qu'*être capable de communiquer avec des francophones, pouvoir se débrouiller en voyage*, ou encore *envisager un séjour en université à l'étranger* ; mais souvent elles n'ont pas d'autre objectif que de servir de terrain d'entraînement pour une meilleure connaissance de la langue, de sa grammaire et de son vocabulaire, sans vraiment fournir de compétence finale quantifiable.

L'***approche par compétences*** peut très bien s'accorder avec l'approche par pratiques, mais elle place les compétences visées au centre de la stratégie d'apprentissage. Elle se concentre sur des compétences qui resteront acquises et qui seront exploitables telles quelles. Il peut s'agir de compétences :

- technologiques (exemple : savoir se servir des outils informatiques en français)
- littéraires (être capable d'écrire une nouvelle et de lui trouver des lecteurs…)
- communicatives (être capable d'entretenir une correspondance réelle avec des

locuteurs de la langue…)

- scolaires (obtenir un certificat ou un diplôme…)
- ou professionnelles (décrocher un emploi en France…)

Bien sûr, certaines compétences sont très ambitieuses, mais elles peuvent être découpées en sous-compétences spécifiques ayant chacune leur valeur (ainsi, *savoir rédiger un CV à la française* constitue une sous-compétence de la compétence *décrocher un emploi en France*). Enfin, ces compétences peuvent constituer des *acquis* en quelque sorte *matériels*, tel qu'un diplôme ou, comme nous allons le voir, un stock de vocabulaire structuré.

2. Enrichir son vocabulaire : quelles compétences sont en jeu ?

Au cours de son atelier sur l'enseignement du vocabulaire, Olivier Jamet nous a proposé de nombreuses approches et de nombreux supports possibles pour enrichir le vocabulaire des étudiants : listes, dictionnaires, jeux, imagiers…

Les participants ont évoqué leurs propres méthodes. La plupart proposent un apprentissage du vocabulaire en contexte, notamment par le biais de la pratique orale. C'est également l'approche que je pratique actuellement dans mes classes, mais je n'en suis pas complètement satisfait. En effet, il me semble que la plupart des étudiants connaissent trop peu de vocabulaire, et trop mal celui qui leur est proposé. Ils cherchent constamment les mots les plus simples, même si ceux-ci sont apparus dans des leçons étudiées récemment. C'est pourquoi la proposition de M. Jamet de travailler spécifiquement sur le vocabulaire m'intéresse.

Nous nous sommes posé la question de savoir s'il était profitable ou non de faire apprendre par cœur des listes de vocabulaire. La réponse des participants a été majoritairement non.

Néanmoins, je me suis demandé s'il n'y avait pas là un problème de définition des objectifs. Dans une *approche par pratiques*, cela ne pose pas de problème de chercher simplement à *enrichir son vocabulaire*. Dans une *approche par compétences*, on va se demander quelle est la compétence qu'on cherche à acquérir et comment l'acquérir.

Pourquoi enrichir son vocabulaire ? – Pour acquérir une meilleure maîtrise de la langue. Certes, mais pourquoi ? Que veut-on faire de la langue ?

Prenons pour exemple l'objectif qui consiste à acquérir un diplôme ou un certificat d'un certain niveau. Un sous-objectif peut constituer en l'apprentissage systématique de tout le vocabulaire associé à ce niveau. On en trouvera la liste dans les index des manuels spécialisés. Apprendre cette liste et maîtriser ce vocabulaire peut constituer une sous-compétence directement utile pour la réussite à l'objectif plus global que constitue l'obtention du diplôme. Cette sous-compétence n'est pas fixée arbitrairement, elle est déterminée en fonction de cet objectif plus global. Autrement dit, il ne s'agira pas d'apprendre *une liste arbitraire de vocabulaire* ni *du vocabulaire au hasard* mais une liste

associée à une compétence particulière. Notons aussi que cette sous-compétence est immédiatement quantifiable. Si on ne sait pas vraiment à partir de quel moment on a *enrichi son vocabulaire*, en revanche on sait quand on atteint 60, 80, 95 ou 100 pour cent de réussite à un test (ou un auto-test) portant sur une liste limitée de mots.

Prenons maintenant un autre exemple d'objectif : celui qui consiste à ne plus avoir à chercher ses mots dans une conversation simple. Cet objectif peut passer par l'apprentissage d'une liste de mots indispensables. Ces mots sont de l'ordre du millier. Au niveau lexical, ils comportent les verbes d'action et de mouvement (*aller, venir, acheter, écrire…*), les parties du corps, les objets de la maison, de la rue, le vocabulaire des transports ou de l'alimentation… ; au niveau grammatical, ils incluent les pronoms divers, les prépositions, et les principales conjonctions[2]. Là encore, il s'agit d'acquérir une sous-compétence spécifique et quantifiable aisément.

3. Quels moyens d'apprentissage ?

On peut opposer à l'apprentissage par listes, en particulier, les arguments suivants :

- pour que ce soit efficace, il faut viser plusieurs centaines de mots. En pratique, c'est impossible à atteindre dans une classe.
- Même si on connaît le vocabulaire, on ne sait pas s'en servir : on l'utilise à tort et à travers ; on ne sait pas conjuguer les verbes ; on ne connaît pas la prononciation...
- C'est rébarbatif.
- Quand on apprend du vocabulaire hors-contexte, on l'oublie tout de suite.

Examinons ces arguments un à un.

1. Dans une *approche par compétences*, on ne se posera pas la question de savoir si un apprentissage est possible ou impossible mais si on veut ou on ne veut pas aboutir à une compétence donnée. Dans le cadre d'une classe de spécialistes visant l'apprentissage d'une langue étrangère, il paraît difficile de se passer d'une compétence communicationnelle impliquant un minimum de mille ou deux mille mots de vocabulaire. Reste donc à savoir comment réussir cet apprentissage.

2. Connaître le vocabulaire sans savoir l'utiliser parfaitement n'est pas dommageable. C'est même une étape normale de l'apprentissage. Il est préférable de connaître cent verbes et de rater la conjugaison de vingt d'entre eux que d'en connaître seulement vingt, même si on sait parfaitement les conjuguer. De la même façon, il n'est pas très grave de se tromper de temps en temps dans l'usage d'un mot, surtout quand on dispose d'un vocabulaire assez large pour comprendre et se faire comprendre sans être obligé de recourir constamment au dictionnaire… ou au silence.

3. L'apprentissage de listes est rébarbatif s'il ne s'accompagne pas d'une augmentation réelle des compétences et d'une réussite quantifiée. Viser l'obtention d'un certificat peut être source de motivation. Voir ses capacités communicatives rapidement

démultipliées peut l'être aussi.

4. Si on oublie ce qu'on apprend, c'est que la méthode utilisée pour *retenir* est inappropriée. Je constate dans mes classes que les étudiants tentent de retenir le vocabulaire en le *lisant* ou en l'*écrivant* quelques dizaines de fois. Cette méthode ne joue que sur la mémoire à court terme. Elle est aussi inefficace que de tenter de retenir un numéro de téléphone en le lisant dix fois. Pour que le public retienne les numéros de téléphone, les publicitaires japonais associent les chiffres à des syllabes et forment des phrases amusantes. De la même façon, il existe des méthodes mnémotechniques destinées à retenir les mots. Dans une première étape, il s'agit de créer entre sons et sens des associations d'idées, des jeux de mots[3]. Dans une seconde étape, il faut revenir sur les mots un par un, et se creuser la tête pour retrouver leur sens. Dans une troisième étape, on devra reprendre les listes de mots japonais et chercher leurs équivalents français, éliminant progressivement les plus faciles pour ne se concentrer que sur les plus difficiles[4]. C'est alors que les mots, par ces différents chemins, peuvent entrer, même en quantité, dans la mémoire à long terme.

[1] Voir également Azra, Jean-Luc (2005), « Rédiger en français : pour une approche *par compétences* de l'écrit », *Compte rendu de la 18e Journée Pédagogique de Dokkyo*, 獨協大学外国語教育研究所, mars 2005, pp. 55-57.

[2] Pour un excellent exemple de liste structurée, voir cet ouvrage en format de poche destiné au grand public : Aïba, Hidenobu (1993/2004), *Le japonais tout de suite*, Collections *Langues pour tous*, Pocket.

[3] Voir par exemple les ouvrages classiques de Harry Lorayne : Lorayne, Harry, & Jerry Lucas (1972) *The Memory Book*, Ballantine Books, réédité en 2000 et 2004 ; Lorayne, Harry (1990) *Super Memory – Super Student: How to Raise Your Grades in 30 Days*, Little Brown and Company ; Lorayne, Harry (1996), *Développez une mémoire exceptionnelle*, Éditions Jakin, etc. Voir également les exercices et les références proposés dans le site *Méthodologie du travail universitaire* du département d'anglais de l'université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand, page : http://www.reseauxdoc.org/c_clermont/mtu/partie2.htm.

[4] Voir la note « Faire mémoriser le vocabulaire », *La Lettre de "Conversations dans la classe"* N°7, Juin 2004, アルマ言語教育研究会, pp. 11-12. Voir également la méthode très simple proposée par Lucie Rigaudeau pour enseigner le vocabulaire anglais aux élèves de 6ème : http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/anglais/joinin/lexiqueenclassede6eme.htm.

La lecture : outil incontournable dans l'apprentissage

COLLOMBON Alain
Université Préfectorale d'Aichi
eolietaig?yahoo.co.jp

Notre premier objectif étant de favoriser la production orale comme écrite dans la classe, nous constatons que les pratiques pédagogiques en la matière ont évolué en exigence. En effet, au travers de la globalisation et de cette multiplication des échanges internationaux, chaque étudiant en langues étrangères apprend à communiquer dans une ou plusieurs langues cibles. Ainsi la démarche didactique doit viser non pas à enseigner aux apprenants la Norme mais plutôt à leur donner les moyens linguistiques (et socioculturels) de "se sortir d'affaire" dans toutes les situations de communication auxquelles ils peuvent être amenés à faire face. Les démarches didactiques actuelles préconisent donc de "faire parler" ou "de faire écrire " les étudiants sans attendre qu'ils maitrisent totalement la grammaire, la phonétique, etc., (parfois avant même qu'ils n'aient commencé).

En cela, pour que l'étudiant puisse se doter de la langue orale, la Méthode Immédiate, par exemple, répond, ne serait-ce que dans un premier temps, très convenablement aux besoins de l'apprenant, car elle lui permet de se confronter à des problèmes d'expression tout en découvrant (écrit noir sur blanc) certaines contraintes de l'adéquation de son discours à celui de son interlocuteur. Toutefois, la lecture (du manuel) ne suffit pas pour permettre à l'étudiant de bien s'exprimer (et c'est là l'objectif essentiel de ce manuel).

De même pour l'acquisition de la langue écrite, les compétences d'un bon lecteur seront certes indispensables pour la bonne compréhension d'un texte mais ne sauraient seules permettre à l'étudiant d'écrire par exemple une lettre de motivation pour son futur employeur. Car, pour écrire, ne serait-ce qu'une lettre, savoir ce qu'on veut dire n'est forcément pas suffisant, il faut non seulement que l'apprenant connaisse le code graphique des mots qu'il souhaite employer mais encore qu'il sache comment ces mots sont agencés selon les règles de la structure syntaxique.

Lire des modèles de lettre pourrait peut-être lui permettre d'anticiper sur la structure d'ensemble du type de texte qu'il veut produire, mais une simple lecture ne saurait laisser supposer les difficultés de la mise en mots.

Les liens entre la lecture et l'écriture sont inexorables, l'une ne va pas sans l'autre dans l'apprentissage. En effet, d'un côté, tout écrit est finalisé et appelle la présence d'un lecteur, d'un autre côté, le rédacteur quel qu'il soit, écrivain ou étudiant, se trouve

simultanément lecteur d'autres textes desquels il s'inspire et dans lesquels il puise des contenus, des stratégies, etc..

D'où la nécessité d'articuler des activités de "lecture-écriture" puisque la langue écrite (car il est question d'elle ici) ne peut s'apprendre indépendamment de l'acte de lire ou de rédiger, «ce n'est rien d'autre qu'une pratique : elle se crée par cette pratique et c'est une pratique qui s'apprend », disait Foucambert. L'expression écrite devient donc le moteur de l'apprentissage de la langue écrite.

En d'autres mots, savoir bien lire est, certes, une chose importante, et il faut entraîner le plus tôt possible l'apprenant à lire des textes variés en s'efforçant de lui faire acquérir certaines compétences de lecture comme celle d'anticipation sur le sens d'un texte par exemple en s'appuyant sur des indices du paratexte, mais tout en combinant avec des activités de production écrite indispensables.

Ainsi, dans notre atelier des Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2005, nous avons démontré, à travers de nombreux exemples, comment l'articulation d'activités de lecture et d'expression écrite pouvaient apporter une aide considérable à l'apprenant sans toutefois entrer dans une démarche totalement sécuritaire pour lui.

Nous avons présenté notre démarche à travers les activités qui ont fait l'objet de notre atelier. Celle-ci n'est point rigide et peut-être revisitée et adaptée à chaque type de texte étudié. Quant aux dernières, elles ne sont que quelques exemples d'une batterie d'exercices possibles qui, avec un peu d'imagination, peuvent être renouvelées à l'infini.

Chaque professeur fixera les types de textes à étudier selon les besoins de son public et axera chaque séance sur des objectifs restreints afin que l'apprennant s'y retrouve. Les genres de textes étudiés le plus souvent sont les suivants: lettre, poésie, article de presse, récit de vie ou de fiction, critique de film, etc ... Les types de textes étudiés : injonctif, argumentatif, narratif, descriptif, explicatif, etc. Les objectifs pédagogiques visés dans ces activités sont divers : il peut s'agir d'objectifs linguistiques fonctionnels (par exemple décrire un personnage, exprimer ses sentiments), d'objectifs linguistiques grammaticaux, lexicaux, d'objectifs linguistiques stylistiques (savoir comment créer un effet d'humour, savoir créer une atmosphère de suspens dans un texte, etc.), d'objectifs socioculturels (connaître le mode de vie et la culture francophone), d'objectifs sociolinguistiques (manier les différents registres de langue), d'objectifs discursifs (connaître le fonctionnement des types de textes).

Selon notre démarche, donc, la lecture d'un écrit ne sera pas forcément un préalable aux activités de production. Certes, le support de départ peut très bien être un texte littéraire, un poème, une chanson (texte), dans ce cas, l'apprenant pourra en toute sécurité s'exercer à une sorte de pastiche du modèle qu'il a sous les yeux. Mais le plus souvent nous préférons une approche qui fait appel aux "préacquis" de l'apprenant. En effet, chaque étudiant est déjà lecteur et scripteur dans sa propre langue, voire dans d'autres, et il a déjà une représentation bien ancrée de tout type de texte même si les différences culturelles sont grandes : par exemple, la mise en page d'une lettre est très différente de celles des Français. Ainsi nous choisissons des supports auditifs ou iconographiques servant de déclencheur de l'activité d'écriture: un clip vidéo, un extrait de film, une poésie,

une peinture, une photo, une chanson, etc. Nous commençons donc par une phase de production orale ou écrite (voire les deux) pour revenir ensuite à des phases de lecture du type de texte étudié ou bien des phases directement axées sur le fonctionnement de la langue concernant toujours de près le type de texte.

Dans cette perspective, la lecture en liaison avec l'expression écrite comme orale favorise aussi l'acquisition de certains savoirs-faire. En effet, dans ce type de démarche, des activités de lecture-écriture, permettent de développer plus tôt des compétences de locuteur oral et écrit; compétences qui sont respectivement centrées sur le fonctionnement discursif global et sur le fonctionnement textuel et non plus seulement sur la maîtrise d'un énoncé extrait de tout contexte.

Les types d'activités sont multiples : reconstruire un texte décomposé (puzzle), le reformuler ou produire un tout nouveau texte avec une contrainte ou non (par exemple : écrire en utilisant un certain nombre de mots obligatoires, anticipation sur la fin d'un récit), anticiper sur une partie du texte (situation initiale ou dénouement d'un récit).

Après chaque phase de production écrite, que ce soit au sein du groupe ou de façon individuelle, il est nécessaire de procéder à une lecture ou "relecture" de celle-ci. D'habitude, les étudiants ne le font presque jamais ou bien alors sans être attentifs à ce qu'il faudrait. Alors, il est bon de leur donner un outil ou mieux encore, de le construire ensemble; outil dans lequel sont classés tous les critères pour bien réussir. Mieux vaut ne pas surcharger cette grille et ne donner que les points sur lesquels le professeur s'attachera lors de l'évaluation. L'apprenant doit être très attentif au cours de cette phase de "relecture" car elle vise non seulement à améliorer la production mais elle permet également d'aider l'apprenant à se situer dans son apprentissage, ainsi il saura ce qu'il a déjà acquis, ce qui est en voie d'acquisition et ce qui reste à acquérir. Outre cette auto-évaluation, ces grilles de relecture facilitent l'évaluation formative ou "diagnostique" du point de vue de l'enseignant et c'est en fonction des dysfonctionnements, des difficultés rencontrées ou des erreurs commises par les étudiants dans leur production, que celui-ci pourra alors planifier des activités de structuration de la langue (grammaire de texte, procédés de reprise, connecteurs logiques, temporels et organisateurs textuels) .

Les apprenants s'entraideront dans cette phase de relecture et de correction de leurs textes. Le processus d'apprentissage se trouvera stimulé par les interactions entre les étudiants et le dialogue avec l'enseignant.

Avant de passer à une phase de réinvestissement des acquis dans une situation de communication différente, l'enseignant mettra en place une phase de mise en commun collective sous forme de lecture à haute voix (utilisation du rétroprojecteur facilitant le repérage des erreurs commises). De cette façon, les apprenants seront davantage motivés car ils se sentiront tous concernés pour avoir participé et contribué à la réalisation finale dans la mesure de leurs possibilités. Mais si ces situations de production et de lecture de textes variés au sein de la classe sont certes intéressantes, cela reste toutefois encore insuffisant selon nous car elles sont privées de toute signification fonctionnelle. Ainsi, aussi bien pour la langue écrite qu'orale, leur apprentissage ne revêt pas beaucoup de sens pour l'étudiant tant qu'il ne réalise pas concrètement ce qu'il peut faire avec elles.

En effet, former des étudiants producteurs d'écrits n'est possible que si les écrits demandés prennent un sens pour eux. En d'autres termes, demander à un étudiant d'écrire une rédaction à sujet imposé pour tous, voire une lettre, une recette ou une critique de film, n'apparaît pas toujours comme un exercice motivant, ni même utile, si le destinataire reste fictif et l'écrit consigné dans un cahier quelconque, quand bien même il s'agit pour ces derniers cas, de véritables textes dont l'étude est préconisée par les nouvelles démarches didactiques.

Nous l'avons déjà signalé plus haut, nous n'écrivons que pour être lu. La socialisation de l'écrit produit est indispensable, car elle est l'un des moteurs de la production, mais aussi parce qu'elle seule peut justifier pour l'étudiant les exigences à venir quant au fond et à la forme de son écrit : logique du récit, syntaxe, orthographe, mise en page... Certes des simulations de situation de communication dans la classe avec une mise en commun des productions des étudiants à la fin permet de mettre en valeur les étudiants d'où une certaine émulation mais rien de tel que d'être confronté à la réalité extérieure et de savoir que son écrit a été lu par un tiers hors de l'enceinte de la classe ou bien mieux encore, recevoir une réponse quelle qu'elle soit, valide les acquisitions et valorise davantage l'apprenant : ainsi on peut parler de véritables avantages à inscrire ces activités dans le cadre d'un projet réel de communication.

Ainsi ne serait-ce que pour donner deux exemples, nous avons introduit la correspondance dans la classe, afin d'ouvrir les fenêtres de nos étudiants sur le monde de la francophonie. Une fois le contact établi avec des francophones, d'une part, la motivation des étudiants était plus grande qu'auparavant de par le fait que leurs lecteurs étaient des semblables (souvent des étudiants) mais aussi tellement différents. Nos étudiants ont appris de leurs correspondants comment ils vivaient, et à leur tour, les étudiants japonais se sont penchés également sur leur propre milieu (prise de recul si souvent difficile face à sa propre culture) afin de mieux le décrire. D'autre part, la correspondance est une source intéressante en vue de travaux divers: écriture de lettres, lecture des écrits reçus, production d'album, d'enquêtes sur le milieu, de documentaires, poétiques… Dans une autre activité fonctionnelle qui a très bien marché, il s'agissait de faire participer les étudiants à des forums de discussion sur Internet sur des sujets universels tels que le clonage, la peine de mort, les fourrures dans la mode, etc...

Pour conclure, dans le processus d'acquisition de la langue orale comme écrite, le temps de confrontation de l'apprenant avec la langue joue un rôle capital; ainsi pour la langue écrite, il faut consacrer plus de temps aux activités de lecture et écriture avant de faire des exercices de grammaire si souvent dépourvus de sens hors de tout contexte. D'autre part, une telle perspective impose d'aborder la grammaire sous l'angle du texte et non plus de la phrase. Ensuite, il ne faut pas négliger la relecture afin d'améliorer les productions. De surcroît, il faut mettre en place des activités de production-lecture fonctionnelles afin de favoriser la socialisation des productions et ainsi entraîner un regain de motivation de la part des étudiants.

コミュニカスィオンは手段であって、目的ではない？

La communication, est-ce un moyen ou une fin ?

IKAWA Toru

伊　川　　徹

Université d'Ashiya
jtikawa?hkg.odn.ne.jp

大学の第１外国語も第２外国語も昨今ではその運用能力を高めることが一義的設置理由であると喧伝されている。しかもそれは学生諸君のニーズであり、大学側に抗弁の余地などないというのだ。国公私立を問わず、少子化の波に翻弄される昨今とは言え、当局と呼ばれる大学の運営や経営の中枢がお客様大事とこれを容認するのは仕方がないとして、何と教授会はおろか文部科学省までもがこの考え方に傾き始めたのは驚異だ。いや脅威と言うべきかも知れない。

国際理解を深め、国際交流を盛んにするためには確かにさまざまな語学の運用能力を高める必要がある。したがって、当局は「英語」と呼ばれる米語、フランス語やドイツ語の開講が１週１～２コマの現状を憂えて、それらにイタリア語・スペイン語・ロシア語・中国語・朝鮮語・アラビア語・ヒンディー語・ヴェトナム語・マレー語などを加えた語学講座を一挙に１週１０～２０コマも開講したであろうか？文科省は各大学をそのように指導したであろうか？答えは否である。現状のまま、それも第２外国語にあっては、多くの大学で選択必修科目から自由選択科目への移行が顕著になっていることを改めもせず、学生諸君のコミュニカスィオン能力を高めよと言うのだから、まさに無理なんだーい(難題)と返すしかあるまい。当局や文科省の見解は「歴史的に英・独・仏に偏っている大学の語学教育に多文化共生の発想を取り入れ、それらを必修から完全自由選択に転換することで、学生諸君の語学勉学の選択肢が増える」というものだが、一昔前の学生諸君ならいざ知らず、卒業単位に算入されぬ完全自由選択科目に最近の学生諸君が関心を示す訳がない。「高い授業料を支払い、４年間も手間暇かけて立派な社会人になるのだから、知性と教養を身につけなければ・・・」と考えるのは往年の大学生であった我々の発想である。現今の学生諸君は如何に少ないエネルギーで如何に最大効果を挙げるかに固執しており、余計な科目には目もくれず、最小限度の１２４単位での卒業を見込んで、ひたすらアルバイトに勤しむのである。その結果、我々に「先生！」と呼びかけようとして、「店長！」と叫んでしまう始末だ。

実は、大方はご存知のように、本来大学の語学教育は学生諸君に発想の転換を促す

ために設置されているのであり、付随的にその言語の運用能力が備わることも期待される存在に過ぎない。つまり、コミュニカスィオン能力が高まるきっかけは教室で与えられるが、実際にそれを発揮できるか否かは学生諸君の教室外での個人的努力次第なのである。旧教育制度では中学校課程5年を経て、高等学校の2年間は語学の基礎固めに費やされ、メトッドは今日よりも見劣りするかも知れないが、1週10コマどころか20コマ近くがこれに充てられたのだ。時間のかけ方が半端ではない。学生諸君の大半が1度の外遊もせず、少々ひどい発音ながら、大いなる語彙力を駆使してコミュニカスィオン能力を高め、大学に入学する頃には外国人教師の授業が理解できるまでになったのである。もしも当局や文科省が本気でそのようなことを期待するのであれば、まず語学教育の制度改革に着手するべきではないのか。現状は余りにも言行不一致だと言わざるを得ない。

*

ところで、現行制度に於ける中学校・高等学校の外国語（米語）教育はコミュニカスィオン能力を高めることが中心のカリキュラムになっているのだが、これを通過した学生諸君のコミュニカスィオン能力が往年に比較して劣悪なのは何故だろう？40年以上前から *New Horizon* や *New Prince Readers* などのテクストも会話主体の編纂に移行しているし、最近では殆どの公立中学校に英米人の Teaching Assistant が派遣されてもいるが、生徒諸君の語彙が極端に不足しており、例えば “I’m looking for my glasses.”と言いたいのに、「捜す」については to look for ~ しか暗誦していないので、これを忘れると折角の会話が暗礁に乗り上げてしまう。つまり、嘗ての生徒の如く、to search for ~ とか to seek for ~ への咄嗟の切り替えが利かないのである。当然ながら the searchlight「探照灯」（地上からの爆撃機追尾のためのものだから、若い世代はこの日本語も知る由もなかろう）や the hide-and-seek「かくれんぼう」からの類推など期待する方が無理というものだ。それだけではない。以前よりも子音の発音がひどくなっているばかりか、英米語独特の抑揚もしばしば無視される始末なのだ。「アイムウ・ルッキングウ・フォアア・マイイ・グラッシースウ」と棒読みされたのでは相手は100％理解不能であろう。こんなことなら、むしろ幕末・明治方式の Excuse me.「碾臼[ヒキウス]見ぃ」や What time is it now ?「掘った芋いじるな」の方がずっと効果的に違いない。一方では平素の授業中に綴り方を教えることを徹底せず、他方では高校・大学入試で綴り方を要求するという矛盾が一向に解消していない訳で、これは approche communicative を言い（このメトッドが綴りを必要としないと思い込み）ながら、綴りに拘っている証拠である。

他者の言語を学ぶとき、我々は外国人なので、とりわけ初学者の間は丹念に辞書を引き、単語帳を作って語彙の習得に励まねばならないのに、テクストの巻末に片端から単語の意味が列挙されており、熟語か否かを辞典の検索によって判断すべきなのに、これまた巻末に予め熟語だと示されてしまう。「これでは英和辞典を求める意味がない！」と抗議しようものなら、「だから求めてはいけない！」と信じ難い答えが返ってくる。事実、このメトッドを推進している同僚の何人かは学生諸君に辞典の購入や教室への持参は罷りならぬと指示している始末で、それではメトッドではなく我流だとしか言いようがない。小学生にとって机上の英和辞典はバイブルであり、初めて接する外国文化そのものである。英和辞典を紐解く行為で彼（女）はイギリス文化に分け入り、自身が中学生になっ

たと自覚するのである。同じように仏和辞典に接して、高校生はフランス文化に分け入り、自身が大学生になったと自覚する訳で、外国語辞典は単なる翻訳の道具ではなく、若者に自身の進化を認知させ、外国文化を認知させる重要な教具であるにも関わらず、テクストの巻末の所為で小学生も高校生もこれを手にする機会を逸し、新たな言語世界に分け入る自覚症状（喜び）を伴わぬまま進級・進学してしまう。

*

さて、approche communicative を信奉する教員の間にコミュニカシオンについて大いなる誤解があるのではなかろうか。今更言うまでもないが、communication はラテン語の動詞 communicare の名詞形 communicatio が出自である。優れた仏和辞典『ロワイヤル仏和中辞典』*DICTIONNAIRE FRANÇAIS-JAPONAIS ROYAL* (Obunsha)によれば、

communication　n.f.
1 通知　J'ai une communication à vous faire.
2 連絡　Les communications par terre entre ces deux villes sont coupées.
3 通信　Vous avez eu la communication ?
4 発表　Il a fait une communication importante au congrès.
5 （図書の）貸出し　~ des livres
6 伝達　~ de masse
7 伝染　~ d'une maladie

とあり、同じく優れた仏仏辞典 *LOGOS GRAND DICTIONNAIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE* (Bordas)には、

communication　*n.f.*
1 Action de communiquer quelque chose, ou résultat de cette action.
2 Ce qui est communiqué, renseignement.
3 Action de communiquer avec quelqu'un.
4 Ce qui fait communiquer, passage.
5 Transmission d'une maladie.

とある。ご覧のようにコミュニカシオン communication には2つの側面、「行為」action と「その結果」résultat があるにも拘らず、多くの教員が前者をあまりにも増幅させてはいまいか。我々が外国語を学ぶことに意義があるとすれば、他者への理解と寛容の精神を養うこと以外に理由があるだろうか。この世に文化的背景を欠いた語学教育など存在しないのだが、その最たる例が大学まで都合８年間に及ぶ米語教育の結果、日本の学生諸君の大半が日常会話さえ満足に話せず、真顔でアメリカ合衆国の首都はニューヨークだと答える現実だ。何のために米語を学ぶのかという「結果」を矮小化し、Save Our Ship を無味乾燥の長短２種類の棒線の組み合わせで相手に伝えるモールス符号の如く丸暗記させる「行為」がコミュニカシオンだと妄信した教員たちによるガイコクゴ教育の成果である。この現実を突きつけられ、門外漢は市井の語学学校の英米語の熟達振りに驚き

の声を上げる。そして、関東の有力知事や有力市長などは公立大学の語学教育は民間に委託し、学生諸君に英検や仏検を受験させ、その結果を大学が認定すれば良いと宣うのだが、これこそ文化的背景を極端に薄めたパターン練習の成果であり、そこから外れると応用や類推が利かず、忽ちパターンてなことになりかねない。強いて言えば、期間ならぬ機会限定お値打ち品には違いない。

*

大学の語学教育担当者を歴代研究者に限ってきたのはコミュニカシオンの「行為」を通じて、その「結果」を学生諸君に認知させ、さまざまな配当科目に於いて発想の転換を促すためである。したがって、大学の語学教育が解析能力の養成を放棄し、文化的背景を欠いてはその設置理由を失うことになる。

日本語の「あとさき（後先）」は単に「前後」の意味で、時間の概念を含んではいない。この表現が誕生した頃には時計が発明されておらず、人びとは時空を越える感覚を持ち得なかったからだ。これに類する「先駆け」とか「後れ馳せ」という表現にもそうした概念はなく、前者は中世の武士団の戦闘に於いて、「先陣を承ること」を言い、本隊の最前線 le front に陣取り、敵の前線 le front ennemi と対峙することである。後者は戦闘に「遅れて」到着するのではなく、先駆け部隊や本隊の後に到着する意味に過ぎない。尤も、後れをとる（矢玉の飛んで来ない安全地帯に陣取る）訳で不名誉な行為に違いない。そうすると、「お先にどうぞ」或いは「お先に失礼！」と発話した場合、「早めに」とか「早く」という時間を意識した表現となり、間違いだということに気づく。正しくは「お先へどうぞ」つまり「私に構わず、どうぞ私の前へお進み下さい」或いは「お先へ失礼！」つまり「あなたの前に進み出て、失礼致します」と言うべきなのである。こうしたことを理解しておけば、「お先へどうぞ」は英語では“After you.”と、フランス語では≪Après vous.≫と表現され、「あなたが済んでから」だから「あなたの後で」と言うのかと抵抗なく合点が行く。「お先へ失礼！」を英語で言えば“Excuse me for going first.”であり、「あなたよりも先に発ってごめんね」だが、時や順位を表す first が用いられており、ひょっとしたら時間の概念を含むかも知れないと分かるし、フランス語は≪Excusez-moi. Je vous laisse.≫で、「あなたを置いてけぼりにしてごめんね」だから日本語の概念に近いのだと分かる。

市井の語学学校では「行為」を重視したコミュニカシオン能力の養成が責務であるから、その「結果」を悠長に解析することはしない。しかし、パターン練習を逸脱しない限り、ネイティヴ・スピーカーの正確な発音や抑揚を真似てペラペラと喋れるので、「使える外国語」がよく身についたと錯覚することは大いにあり得る。経済的に余裕があれば、この「錯覚」部分を大学の語学教育を受けて補正し、その上で語学学校に通うことは大変効果的であるし、夏休みを利用してフランス本国に出かけ、現地の語学学校で学ぶに越したことはない。いずれにせよ、各校がそれぞれの領分を守って語学教育を推進することが肝要で、現状を改めもせず、大学に「使える外国語」を教授せよとか、さもなくば外国語を完全自由選択科目に格下げする、第２外国語の設置を再考するという発想は大学の raison d’être を否定するものであり、当局と文科省に猛省を促したい。

会話の授業：教材作りから評価まで

INOUE Miho
井上 美穂
上智大学
m_inoue?t.toshima.ne.jp

1.「新型パターンプラクティス」の目指すところ

ここ数年、会話の授業において、新しいタイプのパターンプラクティスを実践している。この「新型パターンプラクティス」は、日本の第二外国語が置かれている現状の問題点を解消するべく開発したもので、次の 4 点を目指している。

まず、筆者自身の学生時代の経験から、会話の授業において、学習者が実際に話している時間は短いということがわかっている。学習者が順番にあてられて発言するというやり方では、時間を全部合計しても 1 人が数分話すのが限度であると思われる。会話の授業では、何回も同じ表現を繰り返し練習し、授業が終わる頃にはその表現が口をついて出るようにすることが重要であると考えられる。

次に、最近フランスで出版される教材にはコミュニケーションを目的とした練習問題が含まれるようになったが、日本の第二外国語の学習者には難しすぎるようである。例えば、会話を聞いて「相手を誘う表現」を確認した後、すぐに隣の人をどこかに誘って答をもらうという練習は、フランス語の知識が少ない第二外国語学習者には無理である。相手を誘う表現のほかに、誘う場所・日付・時刻・誘いを受ける・謝る・断るなどの表現を十分に練習してからでないと、学習者は口を開かない。

それでは会話練習だけに特化すればよいかというと、やはりそこに含まれている文法事項も知りたいという要求が、学習者にはある。これは筆者がインドネシアに 1 年間滞在した際に、文法説明無しでインドネシア語を学んだ経験から発する感想である。たくさんの表現を教えてもらい、そこに文法規則らしきものを発見した場合、その規則を教授してもらえればもっと表現を豊かにすることができるのにと残念に感じたことが何回もあった。

最後に、CALL 教室の設置が進んでいる今の時代、この便利な道具を利用できるような練習方法が必要であり、CALL にも応用できるような練習の作成を目指した。

2.「新型パターンプラクティス」の基礎となる理論

新型パターンプラクティスの基礎となっているのは、1970 年代まで広く使われていた「パターンプラクティス」である。パターンプラクティスとは、「モデルとなる文の模倣・反復練習をした後で、教師の指示(cue)に従って、モデルの構成要素を入れ替えたり、拡張したりして行う文型練習」を指す。[1)]

パターンプラクティスに関しては、主に2つの欠点が指摘されている。

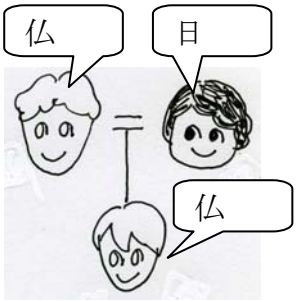
欠点 1.「構造偏重で機械的な練習が多く、学習者の興味を失わせ」る。
欠点 2.「実際の場面で言語を使用する能力が十分伸びない。」[2)]

しかし、パターンプラクティスには大きな長所もある。それは、何回も同じ構造を口頭練習することにより、その構造を学習者に習慣づけることができた点である。この長所を残しつつ、2つの欠点を解消するために開発したのが、新型パターンプラクティスである。

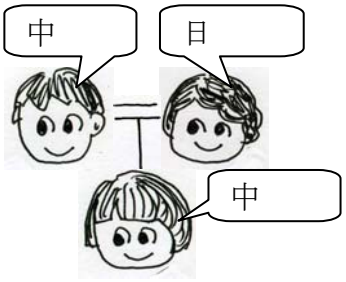
3. 新型パターンプラクティスの紹介

以下に紹介するのは、「所有形容詞」「形容詞の一致」という文法項目を学習するために作った教材である。学習者は、まず「所有形容詞」と「形容詞の一致」について文法の説明を受ける。文法規則を理解した上で、2 人でペアを組み、(1)Jeanについての会話を行う。[3)]次に、(2)Meiについての会話を同じパターンで行う。実際の教材には、同じ様式で(3)(4)の絵も載せてあり、学習者は同じパターンを何回も口頭練習するようになっている。[4)]

A: Voilà Jean.　Il est français.
B: Alors ses parents sont français aussi?
A: Son père est français,
mais sa mère est japonaise.



(1)　Jean



(2) Mei

4. 普通教室での実践方法

上記の教材を普通教室で使う場合は、次の手順で行っている。

(1) 教員が問題を説明する。
(2) 学習者が、教科書の必要箇所を参照しながら、ペア練習する。
(3) 形容詞の一致などの注意点の指摘を受けながら、教員の後について全員でリピート練習をする。
(4) 教員がパターンの一部を隠した状態で板書し、それを見ながら学習者は同じペア練習をする。(板書例 A: Voilà [redacted] Il [redacted] B: Alors ses parents [redacted] aussi? ....)
(5) 確認のリピート練習を、教員の後について全員で行う。
(6) 教員がパターンのさらに多くの部分を隠した状態で板書し、それを見ながら学習者がペア練習する。
(7) 確認のリピート練習を、教員の後について全員で行う。
(8) 最後に、絵だけを見ながら学習者がペア練習をする。

要約すると、フランス語のヒントを段階的に減らしていき、最終的には絵だけを見ながら、同じパターンで繰り返し会話練習するという手順である。

5. 学習者が口頭練習を行う時間

以上のような練習を行った場合、授業時間のどれぐらいを口頭練習に使うことができているのかを計測する実験を行った。[5)]測定対象となったクラスは、学習院女子大学 2003 年度初級フランス語の後期の授業 5 回である。11 月 26 日、12 月 1 日、12 月 4 日、12 月 8 日、12 月 10 日、以上 5 回の授業をテープに録音し、後日それを聞いて練習内容を分析した。その結果、「学習者のペア・パターン練習」には授業時間の 36%、「教員の後についてのリピート練習」には 15%、「教員の説明を交えながらのリピート練習」には 11%、「発音練習」には 4%を費やしていることが判明した。[6)]従って、合計で 66%の時間を口頭練習に使っていたことがわかる。残りの 34%の時間は、教員による説明と筆記練習にあてられていた。

授業時間の 3 分の 2 を口頭練習に使える教材は、第二外国語フランス語の会話授業に適切であると思われる。

6. CALL 教室での実践方法

学習の手順を第 4 章で説明した際、同じパターンから段階的にヒントとなるフランス語を削っていくと述べた。普通教室での授業では、この段階的削除を、教員が板書で行わなければならない。これは、板書にスピードが要求されるのでかなり神経を使う作業である。もし、段階的にヒントが削除されている出来上がった教材があれば、教員はそれを提示するだけですみ、便利である。これを実現したのが、CALL 用の新型パターンプラクティス教材である。

「(1)ヒントを少しだけ削った教材」、「(2)大分削った教材」、そして「(3)絵だけにした教材」を、ホームページに載せておく。学習者は、まず(1)の教材のページを開き、ペア練習を行う。そのページの下方にはハイパーリンクが貼ってあり、そこをクリックすると(2)の教材へ飛べるようになっている。学習者は(2)のページへ飛び、そこの教材を使ってペア練習を行う。そのページの下方にもまたハイパーリンクが貼ってあり、そこをクリックすると(3)の教材のページへと飛べるようにしておく。以上の教材をホームページ上に用意しておけば、授業のリズムも良くなる上に、教員はより学習者の会話の指導に専念できるのである。

7. LL 教室での実践方法

LL 教室には、大抵の場合書画カメラが装備されている。教員は、上記のホームページからダウンロードして印刷した教材を持参し、書画カメラを使ってその教材を学習者に見せればよい。板書の必要がなくなるので、やはり便利である。

8. 評価方法

時間の 3 分の 2 を使って口頭練習に専念する授業なのだから、評価も口頭中心に行わなければならない。もし一人一人の学習者にインタビューする形式でテストを行うと、膨大な時間がかかってしまう。従って、全員を一斉にテストできる方法が必要である。このため、LL 教室を利用したテストを実施している。

第 3 章で紹介した例をテストでとりあげる場合、まずテスト問題用紙に同じような絵を印刷しておく。パターンの会話は印刷せずに、絵だけを受験者に渡すのである。この問題用紙を配布した後、教員が「皆さんにフランス語で質問します。授業で学習したようにフランス語で答えて下さい。」と指示を出す。そして、全員に向かって"Voilà Jean. Il est

français. Ses parents sont français aussi?"と質問する。質問は全員のヘッドホンに同時に到達し、テスト受験者は各自のマイクに向かって一斉に"Son père est français, mais sa mère est japonaise."と答える。以上の教員と受験者との会話を、教員卓のコンソールで一斉録音する。この方法で、全員同時にテストを行うことが可能となる。教員は、受験者から回収したカセットテープを持ち帰り、それを聞いて採点するのである。

9. 今後の展望

今回のアトリエで発表した内容は、平成１６年度の科学研究費補助金「基礎研究(A)(1)国立大学外国語サイバー・ユニバーシティ用コンテンツ開発研究」の基礎研究となっている。CALL 教室で、段階的にヒントを減らして最終的に絵だけを見ながら会話練習するという方法に、現段階では静止画像だけを利用しているが、そこに動画を用いたり、音声を聞けるようにしたりすれば、より豊かな教材となる。科学研究費補助金を用いて、現在の技術を駆使した会話教材の実現を計画している。

注

1) 白畑他, 2002, p.225。
2) 白畑他, 2002, p.225。
3) 実際の教材では、パターン会話の所有形容詞の部分がかっこ抜きになっていて、学習者はまずそこを自力でうめて、会話を完成させることになっている。この時点で、所有形容詞の使い方を理解できているかどうかが確かめられる。
4) 井上他, 2001, p.28。
5) 実験の詳細は、井上, 2005, pp73-81 参照。
6) この記事では紹介していないが、『絵を見て話そうフランス語』には発音練習も含まれている。

文献

井上美穂, 北村亜矢子 (2001).『絵を見て話そうフランス語』, 東京: 白水社.
井上美穂「フランス語会話の授業のための新しいパターンプラクティス」,『学習院女子大学紀要』第 7 号, (2005.3.31): 73-81, 学習院女子大学.
白畑知彦, 冨田祐一, 村野井仁, 若林茂則 (2002).『英語教育用語辞典』, 東京: 大修館書店.

DES MARIONNETTES EN CLASSE DE FLE —UTILISATION PEDAGOGIQUE D'UNE RESSOURCE PSYCHOTHERAPEUTIQUE

Olivier MASSÉ

Institut franco-japonais de Tokyo
olivier.masse.jp?free.fr

Depuis une dizaine d'années, les méthodes pédagogiques qui préconisent l'apprentissage automatique de structures de langues font l'objet d'une remise en cause générale chez les spécialistes de l'enseignement des langues étrangères. C'est dans ce contexte général que Institut franco-japonais de Tokyo a résolument décidé d'adopter l'approche dite "communicative" dans ses classes de français. La priorité n'est plus donnée à l'acquisition du lexique (qui se fait forcément au fil des besoins), ni à l'apprentissage de structures grammaticales (qui restent abstraites et assez peu disponibles tant qu'on n'a pas eu besoin de les exploiter concrètement pour comprendre ou se faire comprendre) mais à la mise en place de véritables situations d'échange à partir desquelles l'apprenant est amené à parler dans la langue cible. Les manuels de cours que nous utilisons depuis lors s'inscrivent dans cette perspective qui privilégie les documents authentiques et des parcours d'apprentissage fondés sur l'acquisition de compétences de communication.

Si cette approche communicative est toujours accueillie avec beaucoup d'enthousiasme par nos étudiants, la situation d'échange n'est pas toujours facile à mettre en place. En effet, le contexte psychologique d'une vraie situation d'échange entre des êtres humains est fort éloigné d'une situation de classe. En particulier, le désir ou le besoin d'échanger des informations concrètes entre deux personnes de cultures différentes va nécessairement induire des stratégies d'échange visant à la réalisation de projets personnels et concrets. Mais dans une classe, comment sortir du contexte normatif et désappropriant d'un groupe rendu à l'homogénéité de son ignorance face à une autorité dont on attend tout, qu'elle nous évalue et nous valide, qu'elle nous dispense son savoir qui est et sera distant tant qu'on se positionnera en position d'élève vis à vis d'un professeur tenu pour omniscient ?

La pédagogie communicative recommande de faire du professeur un actant de l'apprentissage, qu'il participe et incite à l'échange, qu'il suggère et donne à comprendre plutôt qu'il ne livre le savoir. Mais l'apprenant prendra-t-il la parole s'il continue à se percevoir incompétent pour le faire ? "Le maître sait, et moi non. C'est donc à lui de parler" se dit-il inconsciemment et, ce faisant, il passe à côté des clefs de l'acquisition de ce savoir-faire qu'est une langue qui s'éprouve dans la pratique.

À cette première difficulté due à la manière dont l'apprenant se positionne dans le contexte de la classe, s'ajoute une seconde difficulté. Les situations de communication les plus courantes dans la vie quotidienne sont des relations d'échange transitives : une personne donne (dit) quelque

chose à une autre personne (qui reçoit), puis la transaction se reproduit dans l'autre sens par un effet de retour. Mais quand la transaction n'a plus lieu entre deux individus mais entre un individu (l'enseignant) et un collectif, les relations se compliquent. Cette situation induit en effet un positionnement social de l'apprenant à l'intérieur du groupe et l'adoption de codes socioculturels qui tendent à réduire la spontanéité de l'interaction en interférant avec le contexte neutre, inter-individuel et vierge d'habitus que l'on voudrait avoir en classe.

Concrètement, nous avons souvent pu observer que les dames laissaient la priorité de la parole aux messieurs, de même que les jeunes sont persuadés qu'il serait mal venu de répondre avant ou en contredisant un aîné. Sur ce point, je ne crois pas que le Japon où nous enseignons soit si différent des autres pays, car l'éthologie nous apprend que les relations d'influence et de domination ne sont pas culturelles mais en partage avec tous les animaux sociaux. Toutefois, il est peut-être vrai que nous trouvons dans ce pays un contexte culturel où la relation hiérarchique est valorisée, et donc un état de fait de ces rapports de pouvoir qui complexifient la communication et qui se révèlent, du coup, plus faciles à voir.

Dans ces conditions, nous aurions envie de dire qu'il y a un paradoxe à parler de "pédagogie communicative" dès lors que les contraintes de la classe s'impose à un enseignement des langues : comment ne pas paraître professeur dès lors qu'il faut qu'on explique et qu'on corrige ? Car il faut bien donner des exercices et faire répéter pour faire apprendre, dès lors qu'on veut enseigner aussi comment la langue s'écrit.

C'est ainsi que nous nous sommes mis en recherche d'activités qui permettraient d'inciter à la prise de parole, qui induirait l'expression de désirs personnels, qui permettrait au groupe d'avoir un projet collectif autonome lui permettant de s'autonomiser par rapport au professeur en amenant chacun, par l'échange, à devenir pleinement acteur de son apprentissage. Comment faire en sorte que cette entité qu'est la langue étrangère ne soit enfin plus l'objet d'une représentation d'un univers lointain et inaccessible et qu'on ait envie de se l'approprier ? Alors il faudrait pouvoir oublier qu'on nous demande de parler et que la conscience soit toute occupée d'un autre projet que la prise de parole pour la laisser aller son train.

Ces préoccupations, loin de ne concerner que les professeurs de langue, émergent dans divers domaines où la communication se pose comme un problème. Les situations sont nombreuses, en effet, où l'individu n'arrive pas à médiatiser son message par la parole. Peur, honte, agressivité… sont autant de manifestations possibles de l'incapacité, où certains se trouvent, de faire confiance aux mots pour exprimer leur monde intérieur. L'art, d'une part, et le jeu, d'autre part, sont les deux activités généralement préconisées et par la pédagogie et par la psychologie pour développer le goût de soi et de la relation aux autres. C'est précisément dans cet espace à l'interface du ludique et de l'artistique que nous avons fait la découverte de cet objet particulier qu'est la marionnette.

Quand, en effet, une situation de crise psychologique empêche que l'échange entre deux individus soit transitif, les psychologues préconisent la mise en place d'un dispositif de contournement qui permettra que l'échange ou « transaction » puisse à nouveau — ou enfin — se faire. Des marionnettes sont ainsi utilisées pour ouvrir à la transaction, pour permettre à la parole de se faire quand la pression est trop grande dans les cœurs ou les esprits.

Le premier cas est celui d'enfants qui, après avoir subi un traumatisme (choc psychologique, agression physique, etc…), s'enferment dans le silence. Il est bien évident que ces enfants sont les premiers témoins de leur agression. Mais il leur est très difficile de mettre à distance ce qu'ils viennent de subir et, ne voulant pas revivre en esprit cette scène, il n'est pas aisé de les amener à en parler. C'est ainsi que l'association américaine NAPSCAN (National Association for Prevention of

Child Abuse[1]) intervient auprès des milieux criminels : il s'agit, en jouant avec des marionnettes, de créer une relation de confiance entre l'enfant et l'adulte et de pouvoir faire dire à la marionnette ce qui reste indicible pour l'enfant.

Dans le même registre, en France cette fois, des psychothérapeutes ont collaboré avec la police afin de débusquer des sectes s'infiltrant dans les familles : quand ce genre d'associations malveillantes utilise des techniques sophistiquées pour séduire et contraindre les individus, les instituteurs sont appelés à débusquer les signes de manipulation mentale en utilisant le jeu marionnettique : « La méthode recourt aux marionnettes pour faire parler les enfants et lever les ultimes résistances (…). Elle remplit, outre sa fonction libératrice de la parole, une véritable fonction identificatrice : l'enfant est amené peu à peu à s'identifier à la marionnette (et non plus à sa famille). [2]»

Dans le domaine des soins médicaux, de nombreuses associations et thérapeutes interviennent à domicile ou en hôpital pour libérer l'enfant malade de ses pensées fatalistes par le biais d'un jeu avec des marionnettes. En jouant avec le personnel médical, la relation entre le soignant et le patient change : l'enfant transfère peu à peu ses peurs de la mort, du docteur, du traitement et s'identifie de moins en moins à la victime d'un environnement hostile. Le plaisir et la confiance créés dans son environnement sont à la base d'un processus thérapeutique serein et d'une mise sur la voie de la guérison quand celle-ci est possible.

Enfin, dernier contexte où la communication peut être en souffrance : celui d'enfants désocialisés avant même de l'avoir été, quand l'environnement social et urbain ne sait plus quelles valeurs leur proposer. Quand la famille est absente et que la violence de la rue est le seul repère pour de tout jeunes gens qui ne savent pas qu'ils peuvent être capables de construire leur propre discours, certains psychologues et médiateurs utilisent les marionnettes pour mettre en place un dispositif de médiation et amener des groupes d'abord hostiles à se socialiser.

Milieu psycho-criminel, milieu thérapeutique, médiation sociale sont autant de contextes critiques où le simple fait de proposer d'animer des poupées peut aider des individus à repousser des barrières, à casser des blocages ou encore à s'approprier les règles inhérentes au langage dont il pouvait n'avoir jamais pris conscience. Ces exemples d'application concrète de la marionnette semblent attester de l'efficacité du procédé. Il paraîtra alors important de comprendre comment celui-ci opère. Que se passe-t-il entre la marionnette et celui qui la manipule pour qu'elle lui donne de la sorte confiance en soi et l'ouvre à la parole ?

Rappelons tout d'abord que si cette technique peut être théoriquement étayée par plusieurs types d'approches, elle n'a d'efficacité qu'en tant que pratique. Toutefois, la connaissance de certains processus psychiques qui ont lieu lorsqu'un individu manipule et fait parler la marionnette peut aider le pédagogue, qui souhaite mettre en place un *dispositif marionnettique,* à mieux orienter sa démarche. Nous avons dans cette perspective retenu trois principes qui nous semblent bien rendre compte des processus à l'œuvre ; nous empruntons les deux premiers à la psychologie lacanienne, et le dernier à l'histoire des cultures.

En premier lieu, la *distanciation*. Ce phénomène n'est pas propre aux marionnettes puisqu'il s'agit d'un terme inventé par le metteur en scène et dramaturge Bertold Brecht. Il désigne la division (qui existe de fait, mais que l'écrivain allemand invite à cultiver) entre le personnage joué et le spectateur d'une part, entre le personnage joué et l'acteur d'autre part. L'un et l'autre acceptent ainsi de se livrer à la surprise et à l'émotion tout en gardant une distance critique et en développant une faculté d'analyse précisément parce que la perception du cadre symbolique

[1] Source : http://www.napcan.org.au/About_Us/NT2003grants.html

[2] Source : http://www.prevensectes.com/ecole02.htm3grants.html

théâtral leur donne l'assurance que ce qui se joue ne les concerne pas personnellement. Ce processus à l'œuvre n'est pas spécifique au jeu avec des marionnettes et se déroule dans toute expérience de jeu de rôle. Mais le fait que la marionnette nous met à distance de notre propre corps, que notre voix ne se rapporte pas à notre corps mais à celui d'un autre, qu'en lui prêtant notre voix, nous nous libérons du même coup de notre parole, dédouble cet effet de la distanciation et cette possibilité de se jouer soi-même tout en gardant et en cultivant un esprit critique.

Plus encore que le distanciation, ce qui incite les individus à parler en présence d'une marionnette, c'est ce que le psychanalyste Pascal Le Maléfan appelle *l'étrangification* : quoi de plus étrange en effet que cette poupée faite pour raconter une histoire et dont la fixité du regard nous enjoint de lui donner la parole. Il y a, il faut le constater, « un effet de captation » qui à la fois nous donne envie de faire parler la marionnette en lui donnant une voix qui n'est pas la nôtre (« *je est un autre* ») et nous autorise à exprimer notre imaginaire le plus bête, le plus maladroit mais aussi le plus profond, dans l'expérience jubilatoire d'une pensée adulte se voyant invitée à retrouver l'état de spontanéité expérimentatrice de l'enfance : « Bensky proposait de comprendre ce plaisir à partir de la puissance hypnotique, suggestive de la marionnette, en ce qu'elle entraîne *"une libération profonde de la pensée non-logique"*. Pour Denis Bordat, ce plaisir provient du fait que la marionnette dédouble tout en permettant de jouir du dédoublement grâce au cadre symbolique des conventions. En quelque sorte, le plaisir viendrait d'une *"gymnastique du moi... inspirée par la puissance fascinatrice de l'image que propose la marionnette"*. »[3]

Et nous noterons pour finir, en continuité avec les réflexions des psychologues, que depuis les première marionnettes grecques qui mettaient en scène les pièces d'Hérodote au IIIe siècle avant JC, tout au long du Moyen-Age et jusqu'à l'époque moderne, dans toutes les parties du monde, des marionnettes sont utilisées pour représenter ce qui angoisse et fait peur (la mort, la violence, l'inceste), ce qui perturbe le fonctionnement social (l'amour, le désir de vengeance, l'hybris) et ce qui motive le cœur des humains (le désir, le plaisir, l'amour). L'universalité de cette ressource semble nous dire qu'elle est en mesure — à tout coup et comme sans recours à la conscience — de nous fournir un dispositif social cathartique : on peut dire du mal, critiquer et inventer n'importe quoi sans crainte d'être jugé à mal et en inspirant la complicité.[4]

Ces quelques exemples et réflexions permettront de comprendre pourquoi l'envie devient forte de se livrer à la parole quand on a une marionnette entre les mains : libéré des interdits implicites du contexte social, un nouvel espace de communication est institué. Reste à voir comment l'on peut passer de cette technique psycho-thérapeutique à une exploitation pédagogique et, plus particulièrement, à une activité d'apprentissage de langue étrangère.

Le format de ce compte-rendu ne nous permettant pas d'en dire plus, nous traiterons de ce sujet dans un article à venir dans les *Etudes didactiques du FLE au Japon n° 15*. Nous vous invitons parallèlement à consulter le site

http://homepage.mac.com/olivier.masse/Olivier_pedago_FLE

où nous mettons à votre disposition des documents écrits et vidéo ainsi qu'une fiche d'activités en vue de l'utilisation de marionnettes pour une classe de FLE.

---

[3] L'article de *Pascal Le Maléfan* (*© 2004 association lacanienne internationale*) est disponible à l'adresse : http://www.freud-lacan.com/articles/article.php?id_article=00149

[4] Voir Jacques Chesnais, in *Histoire générale des marionnettes*, éd. Bordas, 1947.

CONVERSATION ECRITE OU REDACTION ORALE : MAINTENIR A L'ORAL UNE CONSCIENCE DE LA LANGUE

Françoise RATZLAFF
Université d'Osaka
ratzlaff?lang.osaka-u.ac.jp

Mon expérience pédagogique s'est enrichie grâce aux échanges linguistiques auxquels je m'adonne. En effet, passionnée de langues, j'en étudie une quarantaine, à raison d'environ quinze cours par semaine avec des locuteurs natifs. Cette perspective sur un grand nombre de structures linguistiques m'a convaincue de la nécessité de mettre l'accent sur la syntaxe et la morphologie. J'ai vite été amenée, lors de ces échanges où domine la langue cible, à noter non seulement les paroles de mon professeur, mais aussi ce que je disais (et que l'on me corrigeait au fur et à mesure), c'est à dire, toute notre conversation, et cela, quel que soit le sujet, même lorsqu'il s'agissait de grammaire. Ce procédé s'avère facile et efficace, même adapté à de grands groupes dans nos classes à l'université, par exemple. Il suffit d'inviter les élèves à répéter et à répondre tous ensemble, en écrivant à peu près tout ce qui est dit en classe.

Sachant qu'il faut écrire tout ce qui est formulé oralement et qu'il y aura un test à la fin de l'heure, les élèves participent activement. Il s'agit donc là de motivation extrinsèque.

1. Parler et écrire

- ***Mieux vaut « Parler » que « dire »***

Réagir à des questions dont on perçoit globalement le sens et donner une réponse provenant d'un répertoire appris par coeur, donnant l'illusion à l'interlocuteur d'une aisance à s'exprimer, autrement dit « dire » plutôt que « parler », est un type d'apprentissage que l'on rencontre souvent. Or, celui-ci n'est profitable que si la syntaxe de la langue cible (L2) est très proche de celle de la langue d'origine (L1), c'est à dire, si l'on a des repères syntaxiques.

«Parler» , c'est s'exprimer en contrôlant les éléments d'un message. Cela implique la compréhension des éléments employés pour s'exprimer et une connaissance plus sûre de la structure de la langue. Un adulte japonais qui se met à l'étude du français s'inquiète des tournures existentielles (il y a quelqu'un qui, c'est là que...), de l'usage de l'article défini, des pronoms et de l'ordre SOV. Il doit s'adapter à la phrase française. L'apprentissage préalable de l'anglais, bien que très utile, n'est pas toujours suffisant pour frayer le passage

au français.

Pour dire, par exemple, en français : *C'est un grand livre./ Il est sur la table.*, la connaissance de l'anglais (qui a recours, dans ce cas à un seul verbe *is*) se montre parfois inefficace, car il semble tout de suite venir à l'esprit d'un apprenant japonais le choix du verbe copule *desu* et du verbe d'existence *aru* . Même s'il sait que *to be* est l'équivalent de *être*, il s'attend malgré lui à ce que le français propose deux choix.

- **Ecrire, c'est parler le plus consciemment possible**

L'effort d'écrire tout ce qui est dit demande de la patience mais se révèle favorable à l'expression orale, car l'orthographe imprime dans la mémoire les modèles dont on a besoin pour communiquer. Le temps et la concentration nécessaires pour écrire en L2 réduisent, le temps de réflexion en L1, et, en écrivant, des réseaux entre la L2 et les langues déjà connues se forment naturellement, devenant plus ou moins conscients. Ils permettent sans cesse de prendre appui sur les similarités ou les différences entre les langues, et par conséquent de consolider le chemin de l'apprentissage. Il est souvent admis que l'on retient mieux ce que l'on voit écrit, et cela semble d'autant plus vrai lors de l'apprentissage d'une L2 dont la structure et le vocabulaire sont extrèmement différents de ceux de la L1. Lambert & Lenart (2004) mentionnent au sujet de la L1:

> Les parcours de développement en L2 par les adultes immigrés de différentes L1, étudiés dans le cadre du programme européen de la Fondation européenne de la Science (Klein & Perdue, 1997) ont montré, aussi, qu'une fois dépassé un mode d'organisation commun, les itinéraires tendent à varier entre eux à mesure que l'apprenant grammaticalise son répertoire. Au fil de ce processus, on peut observer l'influence des spécificités linguistiques selon les combinaisons L1/ L2.

On ne peut vraiment envisager un manuel ou une méthode qui traiterait avec égalité des locuteurs de diverses origines linguistiques.

2. Un milieu pédagogique qui réduit l'anxiété

- **Comment affaiblir la monolingualité pour faire place à la multilingualité?**

Le *juken eigo* (anglais purement théorique enseigné dans les juku) a fait de la capacité de parler anglais un simple don de comédien. Il nous faut donc débarrasser l'élève de préjugés. Il faut favoriser une attitude qui permette d'acquérir la langue, affaiblir la crainte d'essayer de parler une étrangère devant les autres, crainte appelée « filtre affectif » par Krashen (1982):

> Those with attitudes more conductive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike 'deeper'.

Ce filtre affectif est plus subtil qu'une simple timidité. Il correspond à cette barrière linguistique dont s'entourent les élèves japonais. Cette timidité, pas toujours personnelle, mais plutôt nationale, est une attitude linguistique apprise. Pour pénétrer un tel univers de « monolingues endurcis », il faut avoir recours à un matériau attrayant, capable de simuler

l'immersion grâce à la répétition et à l'accoutumance à certaines difficultés inévitables, à celles des conjuguaisons ou de l'usage des pronoms, par exemple.

- **Mémoriser des textes simples et les compléter par des extensions**

On peut par exemple faire mémoriser la formule : *Je me lève, je me lave, je prends mon petit déjeuner et je pars.* Si l'enseignant élargit ce matériau à l'aide de questions et de réponses toutes faites qu'il écrit au tableau et propose des exercices oraux, le rythme rapide des exercices donne l'impression d'un jeu et la spontanéité de l'apprenant est stimulée, presqu'à son insu. L'élargissement peut porter sur le marquage des liens interpropositionnels de temps ou de cause, ainsi que sur les temps verbaux, et cela, même dès le deuxième mois de français, grâce à des fiches verbales qui ne sont pas à mémoriser, mais qui restent à la disposition de l'élève pendant le cours (voir le document ci-après).

Une première fiche verbale permet de jouer avec le système verbal dès les premiers mois. On construit des phrases en choisissant un verbe conjugué en l'associant à un infinitif suivi d'un complément. On répète un vocabulaire de base: *une petite voiture rouge./ la belle maison blanche. / le gros chien noir* (technique de rabâchage semblable aux gammes). On traduit des « phrases-moules » données en changeant l'ordre SOV du japonais pour l' ordre SVO du français.

Le passé composé est abordé très tôt, simplifié au maximum, en avertissant que certains verbes marqués sur la fiche par un point, prennent l'auxiliaire *être*. Les étudiants peuvent alors commencer à utiliser une deuxième fiche, comportant le système des conjugaisons à l'imparfait, au futur et au conditionnel. L'utilisation pendant l'heure des fiches permet littéralement de familiariser l'élève avec le système verbal.

- **Désapprendre sa langue natale**

Lors de ces petits thèmes oraux servant à travailler les verbes, le procédé des moules associé à l'utilisation de gallicismes, a un impact sur la mémoire. L'élève repensera aux phrases de type « SVO » entendues en japonais pendant la classe : *Watashi wa tabeta pan o*. Il faut faire désapprendre le japonais pour céder la place à un peu de français. Cet effet qui perdure en dehors des cours rend l'apprenant plus réceptif.

3. Préparer un climat favorable à l'apprentissage

- **Les textes proposés sont amplement expliqués**

Afin de ne pas faire perdre de temps aux élèves pas toujours très motivés, tout texte nouveau sera entièrement expliqué. Mieux vaut avoir à sa disposition un matériel immédiatement utilisable. Cela ne signifie pas que l'on gâte l'élève au point de le rendre paresseux, mais plutôt qu'on lui met la barre plus haut. En effet, disposant de davantage de données, il devra se servir d'éléments plus nombreux et donc se concentrer davantage pour les manipuler correctement. L'approche de la L2 doit donner une apparence de facilité et la difficulté ne doit résider que dans l'entraînement pour l'acquisition/ apprentissage du système de la langue.

- **Exemple de texte étudié**

En 2ème année, l'accent est mis sur le français parlé et les textes choisis proviennent

d’une bande dessinée qui relate les aventures de deux enfants peu diligents à l’école. Les situations tirées de la vie française typique apportent un répertoire de vocabulaire précieux : perdre / trouver, monter / descendre , être en colère / content, faire semblant, dire la vérité... On retrouve plus ou moins le même vocabulaire à chaque leçon.

- **Conclusion**

L’écrit rassure, encourage et sert d’appui à un travail plus difficile dont l’élève n’est pas conscient. Il fait progresser. L’oral travaillé en parallèle devient une telle habitude qu’il arrive à la classe de répéter par inadvertance ce que le professeur vient de traduire en japonais. Pendant le petit test qui n’est pas très différent du reste du cours, car le cours lui même est un test / jeu d’écrit et d’oral, l’anxiété est réduite au maximum. Le complexe de parler une langue étrangère devant les autres s’estompe. Même si l’aptitude à communiquer reste modeste, la conscience de la langue cible procure un pouvoir latent qui ne demande qu’à être stimulé par un séjour linguistique ou un effort personnel.

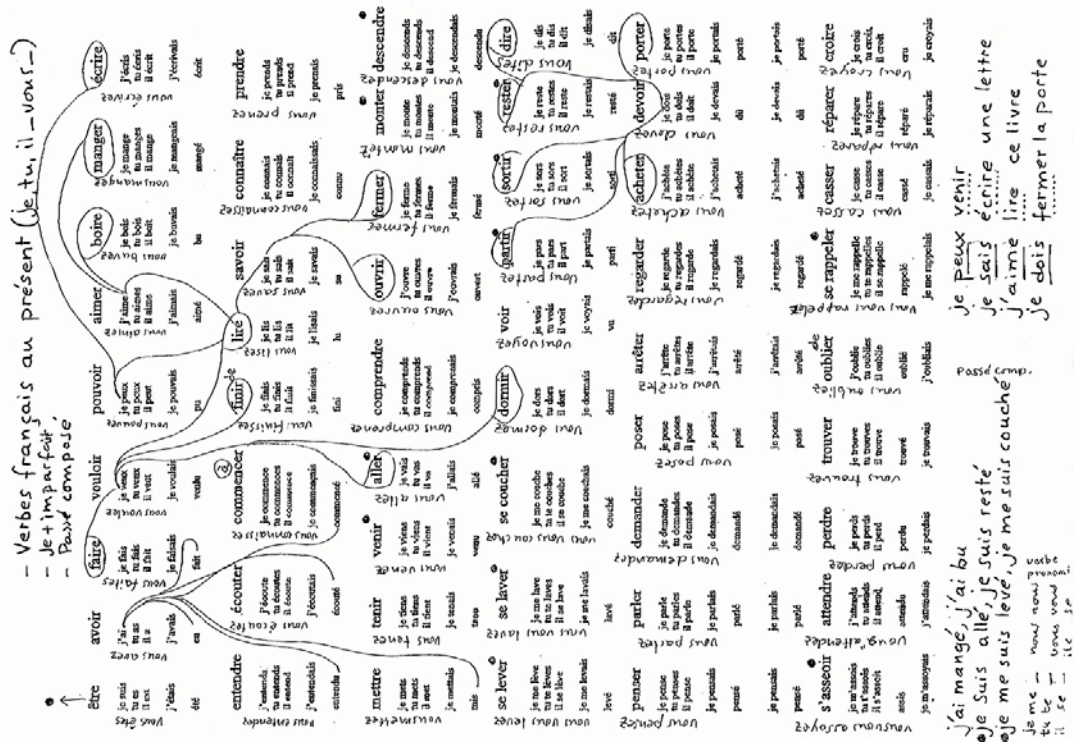
Bibliographie

Lambert M., Lenart E. (2004) « Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et L2: gestion du statut des entités dans une tâche de récit » in *Langages 155: Construction du discours en français par des enfants et des apprenants adultes*, Marzena Watorek, Armand Colin. (p.14)

Klein, W. & C. Perdue (1997) The Basic Variety (or: couldn’t natural languages be much simpler?) in *Second Language Research*. 13 (4), 301-347.

Krashen, S. ,(1982), *Principles and Practice in Language*, Oxford, Pergamon, 31.

Document : La fiche de verbes et de conjugaisons



文法事項定着のためのゲーム

Activités ludiques pour la compréhension de la grammaire

Masako SHIMAMURA
Université de Saga
mak_simat323?yahoo.co.jp

はじめに

最近「笑い」がブームであるが、「笑い」は授業においてもとても役に立つ。何かを食べるときに口を開かなければならないように、人が何かを学ぶときには、開かれた心（頭）が必要である。したがって授業でも学習者の心を開くのが最優先だと筆者は考える。心を開くのに絶好なのが笑いだ。笑わせる話術をもっている教師はそれだけで授業巧者であろう。そんな話術をもちあわせない筆者は代わりにゲームを使っている。所有形容詞、数字、いくつかの基本動詞の現在や複合過去の活用など、文法事項の理解を助け、定着にも有効ないくつかのゲームを以下に紹介する。
どんな文法事項に使えるか（1）、ゲームのやりかた（2）、実施した場合の効果や問題点（3）も併記する。

ゲームの紹介

Ⅰ　サイコロを使っての activités

（1）数字の練習

（2）　すべてペアで交互に。

一つのサイコロを片方が振り、出た目の数を相手がフランス語で言う。

二つのサイコロを一緒に片方が振り、出た目の掛け算の答を相手が言う。

2 と 5 -- dix , 3 と 6 -- dix-huit

二つのサイコロをペアの片方が一つづつ振り、最初に出た目は10の位、次に出た目は1の位にして二桁の数を相手が言う。

4 と 4 -- quarante-quatre , 6 と 5 -- soixante-cinq

（3）繰り返しやることで、口頭ですばやく出てくるようになった。

（1）動詞の活用練習

① 数字のサイコロで・・・現在形活用

② 数字のサイコロと不定法6種の二つのサイコロで

・・・現在形活用、複合過去、半過去 etc.

（2）すべてペアで交互に。

①être の活用の場合、片方が振って、出たサイコロの目で活用を相手が言う。

1 -- Je suis , 3 -- Il est , 4 -- Nous sommes, 5 -- Vous êtes

②二つのサイコロ：数字のサイコロと不定法(être, avoir, aimer, aller, venir, faire)のサイコロを同時に振る。次のような目が出ると、相手は右のように答える。

3 と aimer -- Il aime. 4 と aller -- Nous allons,

複合過去でも、2 と faire -- Tu as fait. 6 と être -- Ils ont été

＊ 無地のサイコロ（ 立方体の木材---ダイソーで入手可）の各面に上記の不定法を書いた紙を貼っておく。

（3）「複合過去は複雑だったけど、ちゃんと活用が覚えられた」とか、「活用がスラスラ言えるようになれました！」など、満足の声が多く聞かれた。 atelier の参加者から、「サイコロの数字を使うより、人称代名詞を貼ったサイコロを使っては？」という意見が出た、確かにそちらの方がいいので、現在はそのサイコロを使っている。

（1）<u>文の構成</u>

（2）無地のサイコロの6面に6単語の文の単語6つを貼り、そのサイコロを廻してみながら文をつくる。

（ordinateur, marche, pas, mon, bien, ne）→ Mon ordinateur ne marche pas bien.

(une, acheté, il, a, française, voiture) → Il a acheté une voiture française.

(sport, aimes, comme, que, tu, qu'est-ce) → Qu'est-ce que tu aimes comme sport ? この場合 qu'est-ce を一つの面に貼っておく。

こんなサイコロをたくさんつくっておく。できればテキストの中の文が望ましい。

これは授業の最後に教卓の前にきて、教師の前でひとりづつする。

（3）ゲームのようで楽しかった、面白かった、との意見が多く、また教科書も何も見ずにできたため自信がつき、わかったときの満足度が大きかったようである。

（1）<u>比較級と所有形容詞</u>

（2）サイコロの各面に家族名詞（父、兄、妹、祖母、etc）の紙を貼ったサイコロを振る。出た家族と自分を比べた比較級の文を作る。ペアで。

父 → Je suis moins grand que mon père.

あるいは mon père を主語にしてもよい。 Mon père est plus grand que moi.

妹 → Je suis plus belle que ma petite sœur.

もし妹がいないときは → Je n'ai pas de petite sœur.

（3）「形容詞のサイコロもあった方がもう少し面白くできるのでは？」と学生側から提案があった。 よく動詞 être を入れるのを忘れるが、ペアでやってるので、相手から注意されてうまくいくようになるし、「文章を工夫するのが楽しかった。」という声もでた。ただ、種々の形容詞や副詞を、黒板にでも、書いておいた方がいいかもしれない。

Ⅱ　ボールを使っての activités

（1）　数字の練習

（2）　学生に輪になって立たせ、ボールを隣の人にまわしながら順に数字を言う。慣れてきたら、今度は順番ではなくアットランダムににボールを投げあい、ボールをとった人が次の数字を言う。1から20まで、1から100まで、10，20・・50・・90・・100、など授業の進度にあわせて。

（3）「　何回も言い合ううちに皆覚えるので、自分も覚えなければついていけないし、流れを切らないようにと必死になって覚えた。」と数字を覚えるのには、効果大で、また眠そうな雰囲気のときにやると、気分が変わっていい。窓を開けていると、窓からボールが飛び出すので要注意。ボールは12cm径くらいのが適している。

Ⅲ　カードを使っての activités

（1）　所有形容詞

（2）　4，5種類の色（ピンク、青、緑、黄、薄紫）のカード（名刺大）をそれぞれ5，6枚程度用意する。それぞれの色のカードに父、母、祖母、祖父、娘、息子など日本語でかいておく。同じ色を一つの家族とする。この約30枚を1セットとする。これをよく繰って4，5人のグループの真ん中に裏向きに山にして置き、順番に一人づつめくる。めくったカードは自分の前に表向きにして置く、順番にめくっていき、場の誰かのカードと同じ色のカードが出るとその二人はお互いを「私の」という所有形容詞をつけて呼び合う。例えば『父』と『母』が同じ色で出ると mon mari 、ma femme と呼び合う。早く言えた方が自分の持ち札全部を渡す。最後に持ち札の少ない人が勝ち。グループの数のセットを用意。

（3）ルールが少し複雑なので、教師が見て回って、やってみせないとなかなかできない。が、わかってくるととても面白いらしく、かなり熱狂的にやる。これはゲームの要素が一番強い。

（1）　複合過去活用

（2）　主語人称代名詞 etc のカード

Je　Tu　Elle　Nous　Ils　Vous　Marie　J’　Mon père

各人称の助動詞のカード

est　sommes　ai　avez　sont　suis　ont　êtes　a

いろいろの動詞の過去分詞のカード

pris　eu　fait　acheté　allé　allée　venus　nées　parti　morte

など、をつくっておく。これらを教室の机の上に適当に並べておく。学生達は正しい組み合わせと思われるものをそれぞれ一枚づつ、3枚教師のところにもってくる。間違うと何度でも試みる。

（3）　主語に対する助動詞の活用を覚えられ、また性数一致も考え、この練習のおかげで複合過去ができるようになって、 わかってくると楽しそうにやっていた。

（1） 複合過去の文つくり練習

（2） 上記のカードを使い、後に適当な単語を自分で考え、付け加え、文にする。教師のところにきて、口頭で言い、正しければ黒板に書かせる。あとで訳させる。

（3） 自分で文を考えてつくるのがパズルみたいで、意欲的に取り組むことができたそうである。また、「全く頭に入ってなかったのが、間違えても何回もチャレンジしていくうちにだんだんとコツをつかめたような気になり、普通に覚えるより、チャレンジ精神を掻き立てられて、やる気がわくなあと思った。」というコメントはまさにゲームの効用を言い表している。

Ⅳ 有名人の写真を使っての activités

（1）qui, qu'est-ce que, où, quel, など疑問詞の練習

（2）有名人の写真を見せ、上記の疑問詞を使ってたずね、口頭で答えさせる。

Qui est-ce ? Qu'est-ce qu'il fait ? Il habite où ? etc.

（3）有名人の写真を見ると学生たちの顔が輝いてくる。ただ中には全く知らないという学生もいて、どんな有名人を選ぶかが問題。かなりの学生が「実用的でよかった」とか、「フランス語が身近に感じられた。これが一番会話表現が身についた練習だった。」など、好んだ activité である。

Ⅴ ペアでやる計算練習

（1）数字の練習

（2）各種の計算問題をペアで口頭でやる。問題のプリントを渡しておき、一人が問題を読む。もう一人は何も見ないで答える。フランス語の数式表現は先に教えておく。

30 ＋ 15 ＝ 、 24 － 11 ＝

5 x 18 ＝ 、 70 ÷ 15 ＝

（3）ペアでやることによって、聞き取るだけではなく、読みの練習も同時にできる。ただ互いに発音が上手くなかったので、書かないと通じなかった例もある。難しかったが、これが一番大好きだったという意見もあった。

Ⅵ 名、国籍、職業、住所 etc.のカードを使っての練習

（1）自己紹介、知人紹介の表現

（2）名、職業、住所、国籍、年齢などのカードを沢山つくっておき、それぞれ一枚づつとり、その人物になり、互いに聞きあったり、知人紹介などをするロールプレイ。

（3）カードによって、いろいろな人になることができるので、 演劇性があって大胆になれる。席に座ってだけではなく、歩き回って聞くので、気分が変わる。

まとめ

ゲームをやっているとき、教室は笑いにつつまれ、なごやかな雰囲気が生まれる。また知らなかった相手と、笑いが入ることで親しくなり、その後の授業がやりやすくなる、という利点以外に、ゲームを使うことで、授業に双方向性をもたせることができ、学習者の側も「参加したんだ」という達成感があり、次の講義にも繋がっていく。また 道具を使ったり、身体を使ったりして覚えると、動作と共に覚えるので記憶が深く、定着の度合いが高くなった、と筆者は感じている。

Faire parler tous les étudiants grâce à une totale adéquation entre objectif pédagogique et activités de classe

Bruno VANNIEUWENHUYSE
Universités Kwansei Gakuin et Ryukoku
vannieu?almalang.com

La *Méthode Immédiate* est une technique d'enseignement de la conversation qui est née au Japon, à l'Université d'Osaka. Lorsque je l'ai découverte, en assistant à un cours de Jean-Luc Azra, j'enseignais le français depuis environ cinq ans. Cette technique a changé ma vie d'enseignant. Auparavant, chargé de cours de conversation, je faisais « un peu de tout » : un peu d'écrit, le plus possible d'oral (mais comment?), un peu de grammaire… J'avais un bon rapport avec mes étudiants, mais je n'arrivais clairement pas à des résultats très tangibles. Avec la *Méthode Immédiate*, que j'ai adoptée tout de suite après cette visite de classe en 1999 et dont j'aurais du mal à changer à présent, même contre deux barils de méthode classique, un changement radical s'est produit : mes étudiants se sont mis à parler en classe. Tous. Dès le début de l'année. Dans le cadre de conversations, c'est-à-dire d'échanges d'informations entre deux personnes ou plus, en temps réel.
J'attribue le succès de cette méthode au fait qu'elle a un objectif unique, et que le système de classe est tout entier tendu vers cet objectif unique.
Pendant l'atelier, j'ai d'abord présenté la *Méthode Immédiate*, j'ai montré un extrait de test de conversation pris dans une de mes classes, puis j'ai répondu aux questions des participants.

1. Contenu enseigné dans le cadre de la *Méthode Immédiate* (MI)

- On enseigne des structures et du vocabulaire qui peuvent être utilisés immédiatement dans une conversation. Ce sont donc des éléments de questions, de réponses et de réactions.
- Les leçons sont centrées autour de *thèmes de conversation*, comme « Comment est-ce que vous venez à l'université ? » (les moyens de transports utilisés pour aller à différents endroits) ou encore « Qu'est-ce que vous avez vu comme film récemment ? » (les films, émissions ou spectacles vus récemment).

- On fait le choix de s'éloigner du jeu de rôle, et de garder les identités réelles des personnes présentes : étudiants et professeur. Quand je demande à un étudiant « Est-ce que vous travaillez ? », il n'a pas à se demander quelle devrait être la réponse : il sait s'il travaille ou pas. Il « n'a qu'à » se préoccuper de me le dire en français.

2. **Manière d'introduire le matériau linguistique nouveau**

Les enseignants qui utilisent la MI présentent le plus rapidement possible le sens du vocabulaire nouveau et les éléments de grammaire indispensables. Concrètement, beaucoup d'enseignants MI (mais pas tous) donnent le sens des mots nouveaux en utilisant l'expression « ça veut dire » : par exemple « "voiture", ça veut dire "*kuruma*" » « "métro", ça veut dire "*chikatetsu*" », etc. L'idée est de garder le maximum de temps pour la pratique orale, qui est la seule activité qui influence vraiment la capacité des étudiants à réagir à l'oral en temps réel, de manière appropriée.

3. Tests de conversation réguliers

- Les étudiants sont testés régulièrement, deux par deux, ou individuellement, à l'écart de la classe. L'enseignant prépare une table et deux ou trois chaises dans un coin de la classe, et les paires d'étudiants viennent tour à tour faire de petites conversations de quelques minutes (deux à dix minutes).
- Les tests de conversation commencent au deuxième cours et se poursuivent jusqu'au dernier cours. L'idéal est de tester la moitié de la classe à chaque cours ; ainsi, pour chaque étudiant le prochain test oral se situe soit cette semaine, soit la semaine prochaine. C'est un élément de motivation énorme pour faire une pratique orale sérieuse avec son partenaire ! C'est en fait la seule manière efficace à ma connaissance pour faire en sorte que les étudiants s'entraînent *jusqu'à ce qu'ils sachent utiliser le contenu de la leçon en temps réel*.
- L'enseignant consacre donc une partie importante du cours au test de conversation : de 30 à 45 minutes, selon la taille de la classe. Dans le contexte extrême des très grandes classes (50-70 étudiants), il vaut même mieux**,** à notre avis**,** consacrer presque tout le cours au test de conversation : c'est la seule manière de faire de la conversation dans des classes de cette taille.
- Pendant le test, le reste des étudiants (1) préparent leur test, (2) font des exercices écrits, et (3) se reposent.
- Du côté des étudiants, le test de conversation est un exercice stressant, surtout au début, mais dans le bon sens du terme. Ils comprennent vite qu'en préparant leur test ils peuvent obtenir une bonne note assez facilement. C'est pourquoi l'enseignant doit introduire des variations dans la forme du test, pour que les étudiants ne « se contentent pas » de répondre à plusieurs questions et d'en poser pendant quelques minutes, objectif qui est atteint dès les premières semaines. Il

s’agit, une fois ce premier cap passé (au bout d’un mois environ), de se rapprocher de plus en plus de véritables conversations, c'est-à-dire de poser des questions ou de parler de soi-même *à propos*, comme dans une véritable conversation où l’on ne passe pas du coq à l’âne.

4. **La Fiche de Présence**

C’est une invention de Louis Benoit, le créateur des concepts de base de la MI.

- On photocopie et on distribue au début de chaque semestre une fiche sur laquelle il y a en haut un espace pour que les étudiants écrivent des informations personnelles (nom, classe, etc.). Le bas est consacré à des lignes, une pour chaque date de cours du semestre, et à des colonnes, dont les deux plus importantes sont celle de la présence et celle du test de conversation.
- Dans la colonne « Présence », l’enseignant met un tampon chaque semaine pour attester de la présence de l’étudiant ce jour-là. A la fin du semestre, on peut donner quelques points à ceux qui sont venus à tous les cours, et retirer par exemple 3 ou 5 points par absence.
- Dans la colonne « Test de conversation », l’enseignant met une note, authentifiée par un tampon, immédiatement après chaque test. L’étudiant a ainsi un feedback immédiat sur sa performance, et peut suivre la progression de sa note. Ceci d’autant plus qu’une fois le test fini, il regagne sa place avec sa Fiche de Présence : c’est en effet chaque étudiant qui a la responsabilité de sa Fiche. Il a la responsabilité de l’apporter en classe chaque semaine, et celle de ne pas la perdre, car l’enseignant ne consigne la présence et les notes de test que sur les Fiches. Il les ramassera en fin de semestre et n’aura plus qu’à faire le total des présences et des notes de test pour avoir la note totale du semestre.
- La Fiche de Présence constitue ainsi un outil pratique et psychologique extrêmement efficace. Sur le plan pratique, elle simplifie la vie de l’enseignant qui doit par ailleurs avoir une gestion du temps de classe très rigoureuse et vive pour présenter le nouveau contenu linguistique de la manière la plus rapide possible, susciter et diriger la pratique orale des étudiants, et faire passer le test, tout cela dans les 90 minutes de cours. Sur le plan psychologique, elle constitue un outil de motivation à l’efficacité surprenante : les étudiants prennent la responsabilité de leur apprentissage. La Fiche de présence est la marque physique d’*un système de classe clair, cohérent et juste* : « si je travaille mon oral, j’aurai une bonne note, un feedback positif, et la sensation d’avoir réussi quelque chose ».

5. **Les expressions de « métacomunication »**

Enfin, beaucoup d’interactions en classe sont facilitées par **l’usage des expressions « Qu’est-ce que ça veut dire ? », « Comment on dit XXX en français », et « Je ne**

sais pas »[1]. En introduisant le contenu linguistique nouveau et en faisant la pratique orale collective avec les deux premières expressions, l'enseignant habitue ses étudiants à les utiliser. Les étudiants peuvent ensuite les employer en test, au cours des conversations, pour éviter d'être bloqués comme c'est trop souvent le cas. Quand un étudiant n'a pas compris quelque chose, il devra demander le sens du mot ou de la phrase en question : « Qu'est-ce que ça veut dire, XXX? ». S'il veut répondre mais ne sait pas comment dire quelque chose en français, il pourra demander « Comment on dit XXX en français ? ». Enfin, quand il ne connaît pas la réponse à une question qu'il a comprise, il vaut beaucoup mieux dire « Je ne sais pas » que de rester silencieux. Ceci peut sembler évident, mais a un effet très fort, celui de réduire à presque zéro les moments où les étudiants sont bloqués, « lost in translation ». Pour cela il faut que ces expressions soient pratiquées constamment, et que l'on explique aux étudiants les codes culturels français relatifs à l'expression orale. Au final, on arrive à des échanges qui se rapprochent effectivement de vraies conversations, avec des échanges pas toujours instantanés mais quand même rapides, et surtout des échanges de sens, de choses qui font sens dans la vie réelle des personnes en présence.

6. Échantillon de questions posées au cours de l'atelier

- Comment noter les tests de conversation ?
- Comment varier la forme du test ?
- Comment enseigner la prononciation ?
- Les étudiants qui ne passent pas de test ce jour-là ne sont-ils pas trop bruyants pendant le moment consacré aux tests de conversation ?
- Que se passe-t-il quand un étudiant perd / oublie sa fiche de présence ?
- Quel est le niveau d'explication grammaticale souhaitable ? Faut-il tout expliquer ?
- Procède-t-on de la même manière avec des spécialistes et des non-spécialistes ?
- Comment expliquer les codes culturels français de conversation aux étudiants ?

Je n'ai pas assez de place pour répondre à ces questions dans le cadre de cet article, mais les lecteurs intéressés pourront trouver des éléments de réponse dans les articles de recherche, les notes pédagogiques et les vidéos de classes qui se trouvent sur le site www.almalang.com. Ils peuvent aussi me contacter à l'adresse e-mail mentionnée au début de cet article.

[1] Il s'agit là d'une innovation de Jean-Luc Azra, parmi d'autres, telles que le fait de faire passer le test à l'écart de la classe, et les supports physiques qui peuvent accroître l'efficacité d'une classe MI.

外国語学習と異文化間教育—フランス語の場合

L'interculturel dans l'enseignement du français au Japon

HASHIMOTO Chizuko
Université de Nagasaki
chizu_hashi?ybb.ne.jp

0. はじめに：Syndrôme de Paris を巡って

最近朝日新聞に掲載された記事により「パリ症候群」がふたたび注目を浴びることになった。パリ在住の日本人の中に鬱病を発する者が多く（毎年１００人程度）、中にはかなりの重症例も含まれるという。この症状を最初に報告し、Syndrôme de Paris と命名した Hôpital Sainte-Anne 勤務の精神科医太田医師は、「症状は異文化との違和感でフランスに適応できない人に発症する。」と述べている。そして同医師は原因として、とりわけ言葉の問題、コミュニケーションの習慣の違いから生じる精神面でのストレスを挙げている。朝日新聞の報道の元になった Libération 紙の記事«Des Japonais entre mal du pays et mal de Paris»（2004 年 12 月 13 日付）から太田医師の見解の部分を引用してみる。«Les Japonais timides se sentent agressés par l'impatience des Français. Trop parler est vulgaire pour les Japonais, qui se font violence pour se faire comprendre. L'humour des Français peut aussi provoquer des sentiments de persécution chez les Japonais très sérieux».ここで述べられていることが全ての日本人に当てはまるとはもちろん言えないが、日本人とフランス人のコミュニケーションの仕方に大きな隔たりがあることは事実で、それが相互理解や intégration の障害になる可能性がある。私たちは日頃のフランス語/フランス文化教育の中で、この種の「差異」を意識し、積極的に取り上げてきただろうか。これからの語学教育において、「文化・異文化間教育」の持つ意義と重要性、実践面で目指すべき方向について考察してみたい。

1. 学習者が持つフランスのイメージ

日本人学習者は、フランス語やフランス文化を学習するにあたって、フランス・フランス人に対してどのようなイメージを抱いているのであろうか。毎年初回の授業で、「あなたの中のフランスを絵とコメントで表してください」、というのを恒例にしているが、結果はだいたい予想通りで、一般の日本人の若者達（大学生と高校生）が抱くフランスのイメージが浮び上がってくる。今年度（平成１７年度）の新入生（再履修者を含む）の答えから

主なものを挙げてみると、圧倒的に多いのが
・エッフェル塔　・凱旋門（「ナントカ門」の場合も）　・ワイン　・フランスパン　・サッカー
それに次いで
・三色旗　・ブランド品　・観光　・カフェのテラス　・ファッション　・芸術　・映画
なども複数の回答がある。あと、言葉で表したものとしては「高貴なイメージ」「優雅」「上品」「おしゃれ」「みんな優しそう」「金髪、色白、青い目、鼻が高い」など、おおむね肯定的で、また日本人が抱きがちな典型的白人のイメージがあり、少数派の答えとして「ホームレス」「大統領が嫌い」があった。これらの回答を見る限り、これだけ情報が氾濫する時代になっても、日本人学生が抱いているフランスのイメージは大なり小なりステレオタイプ的なものであり続けていると判断せざるを得ない。そしてこの事実が表しているのは、日本とフランスはやはり遠い関係にあるということだろうか。ステレオタイプは、例えばフランスと近隣のヨーロッパ諸国というような地理的に極めて近い間柄でも、違ったタイプのものが存在する。異なる文化集団の間にはステレオタイプや偏見、先入観は付きものと言っていいだろう。近い関係の場合、人的接触の機会が多いだけに「国民性」といったものに関するステレオタイプや固定観念が発達してくるが、日本人とフランス人は今まで交流が盛んだったとは言えないため、「フランス人」に関するイメージは具体性に欠け、一方的な思いこみになりがちで、特定の目立つ個人をフランス人の代表として見てしまいがちだ。数年前まではサッカー日本代表監督フィリップ・トルシエ氏がマスコミに露出し、強烈な個性を振りまきながらフランス語でまくし立てていたため、彼の言動が若者の間にかなり固定的なフランス人のイメージを植え付けたようだ。実際、「トルシエの言ってることを通訳なしで理解したい」という理由でフランス語を選択した学生が何人もいた。

２．フランス語教科書に見る「文化」

一般フランス語の教科書の中に、「文化」はどのような形で現れてくるか。明示的なものとしては Civilisation のページやコーナーがあり、そこで扱われるテーマは「ホテル」「カフェ・レストラン」「地下鉄」「美術館」「料理」「店」など旅行にすぐ役立つような実際的なものから、一歩進んで「フランス人の一日」「フランスの一年」「住居」「家族」「映画」「若者達」「学校・教育」のような、フランス人の生活、フランス社会の諸側面を伝えるものまで様々だ。日本の教科書ではまだあまり目立っていないが、ここ数年フランスで出版された méthodes では文化面で approche interculturelle を強調するものが増えてきているようだ。そこでは一方的にフランスの Civilisation や Aspects socioculturels を語るだけでなく、学習者が自らの文化・社会を顧み、積極的比較を試みることが勧められ、また、感想や意見、社会の諸問題に対する解決策を考え、述べることが、言語面での獲得目標とうまく連動するように構成されている。ここでは、２００４年にPUGから出版された Rond Point 1 を少し詳しく見てみたい。ここ数年来フランスで出版される大部分のフランス語教科書の例に漏れず、Rond Point 1 も Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)に準拠していることを明示している。Rond Point 1 が目指しているのは CECR の A1,A2 レベルの Compétences を獲得することだ。各 Unité で扱われている文化的内容と

それに関わる Activités で興味深いと思われるものを若干挙げてみたい。

Unité 2　Où sont papa et maman?　LES FAMILLES EN FRANCE: ここでは、現代フランス社会の多様な家族形態 (la famille nucléaire ou traditionnelle, la famille élargie, la famille recomposée, le couple sans enfants, la famille monoparentale, l'union libre, les familles pacsées, les familles homoparentales) を文章で簡潔に説明し、Et dans votre pays, quel est le modèle le plus fréquent? という問いかけがある。この、学習者が暮らす社会とフランス社会の習慣、あり方の比較対照は、他の多くの activités においてもシステマティックに採用されているが、この姿勢が、従来の「一方通行的」アプローチとの大きな違いであり、l'éducation interculturelle の基本的態度を示すものであることは、明白である。

Unité 4　Le temps des Français: 一日の生活時間

Unité 5　BAC＋8？　JULES FERRY «Sans Dieu ni Roi»: フランスの教育制度

これらはしばしば教科書で取り上げられるテーマで、目新しいことはないが

Unité 6　La consommation des Français

に、「フランスでは友人宅訪問、お見舞い、友人の結婚、謝礼に際してしかじかの物を贈るが、あなたは何を贈りますか。グループで意見を交換しなさい。」という、贈答の習慣にまつわるアクティヴィティーがある。「プレゼント・贈り物」は異文化間は言うに及ばず、ある文化グループ内においてさえ、地域差、年齢差、社会階層その他複数のパラメータが支配するすぐれて社会文化的な事項であり、社会的コードからの逸脱が、思わぬ誤解やトラブルの原因になる微妙で複雑な分野であるだけに、学習の必要性は高い。

Unité 7　Un repas à la française

ここではフランス式の食事を解説しながらも、やはり学習者の食習慣との比較をうながし、それを口頭、筆記で表現すること自体が Expression の活動になっている。この中で、「あなたの国で食事に招待された外国人に、どんなアドヴァイスをしますか」という練習があるが、これは「相互型」「発信型」の activité 例としてとりわけ興味深い。実際、外国人同士のコミュニケーションでは、互いの国のことを聞かれ、語り合う機会が多くなる。その際、自らの文化、生活を語る習慣、そのための語彙や表現といった bagage linguistique を身に付けていなければ、それは成り立たない。フランスに語学留学した日本人学生の感想を読むと、大多数が「日本のことをいろいろ聞かれたが答えられなかったので、自分の国をもっとよく知るべきだと思った」「語彙力不足を痛感した」と書いている。これは単なる知識不足に加え、日本でのフランス語学習において、「発信」のパースペクティヴが欠如し、そのための活動が少なすぎた結果ではないだろうか。

Unité 9　Solutions urbaines:　Vieilles villes, problèmes modernes !

最後の unité では、都市問題がテーマになっている。話題は予想されるような騒音や違法駐車の問題だけでなく、tags や graffitis、ハトの糞害、市中の集団ローラースケート移動、ルーヴルのピラミッドの清掃、コンサートの入場待ち行列中のトラブルなど、学習者の興味をかき立てるような、今日性のあるものが取り上げられている。選択肢の解決策も、例えば最後の問題に対しては「人々の年齢層にあった音楽を流し、動物の着ぐるみを着た人たちが笑いを取ってリラックスさせる」など、話題に劣らず具体的かつユニーク

なものがあり、とかく生真面目に考えがちな国民にとって見れば、異文化的発想の発見の機会にもなる。

３．Objectifs: Compétences culturelles/interculturelles

以上、最近の教科書に見る、approche interculturelle の具体例を検討したが、ここで改めて、外国語教育における異文化間教育の意味、重要性を確認したい。２１世紀を迎え、世界はますます開かれてきている。旅行、留学、研究、ビジネス等で外国人と接する機会が増え、発達したメディア、テクノロジーにより、海外の情報に簡単、迅速にアクセスすることが可能になった。現在国際コミュニケーション言語として圧倒的優位を保っているのは英語であり、今後は中国語、スペイン語、ロシア語、アラビア語などがその地位を高めると予測されているが、francophonie をバックにもつフランス語もそれらと同列の地位にとどまることは疑いないし、ハイ・カルチャーに結びついた文明語・教養語としてのステイタスは揺るぎないものがある。

変わり続ける世界の中で、外国語教育の果たす役割、使命にも変化が求められるのは当然のことである。これまで目標にされてきた聞く・話す・読む・書くのコミュニケーション４技能に加え、Compétence interculturelle が教員と学生の両方に求められるようになってきている。とくに、日本人とフランス人というような対極的コミュニケーション方法をとる両者の間では、ネイティヴ教員と学習者の間に実際の blocage が生じ、誤解はまだしも、最悪の場合、拒絶から無関心に至ってしまう場合さえある。これは見方を変えれば両者にとって異文化体験そのものであるし、日本人教員もここから学ぶことは多い。異文化間相互理解において問題になるのは単なる知識、テクニックを超えた、他者との関わりにおける態度、姿勢といったものであり、理解は双方からの解釈の努力によってしか生まれない。そして幸いそこに至った場合、両者のアイデンティティーには何らかの変容、進化が生じているはずである。世界各地で文明間の対立が表面化し、衝突が多発してきている現在、外国語教育/学習の中の文化・異文化間教育部門は存在意義と重要性がいっそう高まっている。文化的他者同士が互いのアイデンティティーを保ちつつ、理解し合うのは簡単なことではない。それだけに、学習の早い段階からいろいろなメディア素材や映画等の documents authentiques を多用し、異文化に対する感受性と客観的な見方を養っていくことが肝要ではないだろうか。また、問題解決的シチュエーションを含む actes de parole のようなシミュレーション練習を積極的に取り入れることで、外国語学習に緊張感と現実感が生まれ、それが授業の活性化にもつながっていくと考える。

参考文献

- Abdallah-Pretceille M., *Education interculturelle (Que sais-je)*. Paris, PUF, 1999
- Beacco J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris, Hachette, 2000
- De Carlo M., *L'interculturel*. Paris, CLE International, 1998
- Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette, 1986
- Zarate G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Collection CREDIF, Paris, Didier, 1993

Enseigner la culture en français avec les bulletins électroniques

Bruno VANNIEUWENHUYSE
Universités Kwansei Gakuin et Ryukoku
vannieu?almalang.com

Je donne un cours de communication interculturelle à l'Université Kwansei Gakuin depuis quatre ans. C'est un cours magistral, et j'ai environ 50 étudiants en moyenne. Je donne ce cours en anglais, et je pense que le système que j'utilise pourrait être transposé au contexte des étudiants spécialistes / avancés, pour un enseignement en français.

Dans cet article, je vais d'abord donner une image du type de cours sur la culture / la communication interculturelle que je donne. J'expliquerai ensuite les modalités pratiques de l'utilisation des « bulletins électroniques ».

Pourquoi enseigner la communication interculturelle ?

Pour les étudiants spécialistes et/ ou avancés, ce domaine est à la fois intéressant et utile. Toute personne qui consacre plusieurs années et de grands efforts à apprendre une langue a pour objectif d'aller passer quelques temps dans le pays en question. Malheureusement, la majorité des étudiants ont reçu une formation linguistique extensive, mais presque aucune formation culturelle. Or la langue française est intimement liée à la culture française. Et plus important encore que le fait de découvrir la culture française, il y a le fait que nos apprenants, quand ils vont à l'étranger, ont une occasion de découvrir leur propre culture, de se découvrir.

La notion de culture à laquelle je fais référence est donc bien la culture inconsciente, quotidienne, la somme des manières de penser et de communiquer que nous avons intériorisée, apprise depuis notre plus jeune âge. Dans un cours qui y est consacré, il s'agit de donner aux étudiants des éléments de connaissance, mais aussi et surtout des outils intellectuels.

Comment enseigner la communication interculturelle ?

C'est à la fois plus compliqué et moins compliqué qu'il n'y paraît. En effet, nous avons tous un bagage culturel et des expériences interculturelles, parfois conséquentes (vie à l'étranger, mariage interculturel, …). Cependant, il faut aussi savoir communiquer cela d'une manière qui permette aux étudiants de réfléchir. Je pense que la bonne approche est d'aller chercher dans la littérature interculturelle des extraits qui font sens pour soi-même,

de les expliquer d'une manière simple, et de faire autant que possible le lien avec sa propre expérience, et celle des étudiants.

Il existe de bons textes dans ce domaine, mais celui que je conseille est « Evidences invisibles, Français et Américains au quotidien » de Raymonde Carroll (Seuil). Ce livre est un des rares à ma connaissance qui contienne un matériau exploitable pour faire réfléchir les étudiants : (1) il parle de thèmes de la vie quotidienne : l'amitié, la conversation, et (2) il présente les deux systèmes culturels en présence (Français et Américains, deux cultures très différentes) comme des systèmes cohérents. Il ne s'agit pas de dire « ils sont très différents de nous », mais de montrer comment un comportement donné est compris d'une manière donnée dans un système culturel et complètement à l'inverse dans l'autre. La démarche de Raymonde Carroll est toujours la même : (1) elle présente des exemples de chocs culturels dans les deux sens ; (2) elle explique comment les comportements qui, vus de l'autre culture, sont aberrants, prennent sens dans l'autre système culturel ; (3) elle résume les grandes prémisses culturelles des deux cultures dans le domaine abordé. Beaucoup d'ouvrages se cantonnent à la troisième étape, qui n'est pas suffisante : il est nécessaire de décrire dans le détail les *processus de communication* en présence pour qu'il soit possible d'extrapoler, d'appliquer les raisonnements à d'autres situations ou d'autres cultures. Il n'est pas facile du tout d'aller jusqu'à ce niveau d'analyse, et c'est pourquoi je trouve utile de m'appuyer largement sur ce travail à la fois simple et rigoureux d'une ethnologue professionnelle[1].

Voici comment je procède concrètement en cours :

- je résume oralement le plus brièvement possible un chapitre, en le scindant en deux ou trois points centraux ;
- au passage, je mentionne mes propres expériences qui permettent d'illustrer le point en question ;
- je pose une question à mes étudiants pour les faire réfléchir sur ce thème ;
- je commente leurs réponses.

Types de question que l'on peut poser aux étudiants

- comme le texte de référence compare les Français et les Américains, on peut demander si à leur avis la culture japonaise est plus proche de la culture française ou de la culture américaine, dans le domaine abordé. Une bonne réponse n'est jamais univoque : « de ce point de vue, … mais de cet autre point de vue, … » (par exemple : la manière de demander un service en France et aux Etats-Unis, chapitre sur *La conversation*) ;
- on peut demander aux étudiants d'imaginer la réaction qu'ils auraient dans telle ou telle situation : « Imaginez que vous êtes en train de parler avec quelqu'un et que l'enfant de cette personne vient lui demander quelque chose de manière répétée ; chaque fois, elle se lève immédiatement et satisfait à la requête de l'enfant, interrompant par là la conversation. Quel est votre sentiment ? » (chapitre sur *Les rapports parents-enfants*) ;

[1] Ce livre a l'avantage supplémentaire d'être disponible en version anglaise également (« Cultural misunderstandings, the French-American experience », University of Chicago Press). Il peut être très profitable d'en distribuer des extraits en français et en anglais : même pour des étudiants spécialistes, cela facilite le travail de lecture.

- quand c’est possible, on peut poser une question factuelle : « Est-ce que vous avez souvent des invités chez vous ? Quels types de personnes ? » (chapitre sur *La maison*) ;
- on peut aussi demander l’opinion des étudiants : « Pensez-vous qu’il soit souhaitable de vivre ensemble avant le mariage ? Pourquoi ? » (chapitre sur *Le couple*).
- Une autre option est tout simplement de demander aux étudiants de poser une question sur le cours.

Dans tous les cas, il est difficile d’obtenir des réponses (ou des questions) vraiment solides, mais l’exercice a pour intérêt de :

(1) donner une idée à l’enseignant du niveau de compréhension des étudiants. Parfois on s’aperçoit que toute la classe a mal compris ce que l’on voulait dire, ou butte sur des points qui sont bien plus "basiques" que ce que l’on croit être en train d’expliquer (on est en fait alors en train de parler tout seul) ;

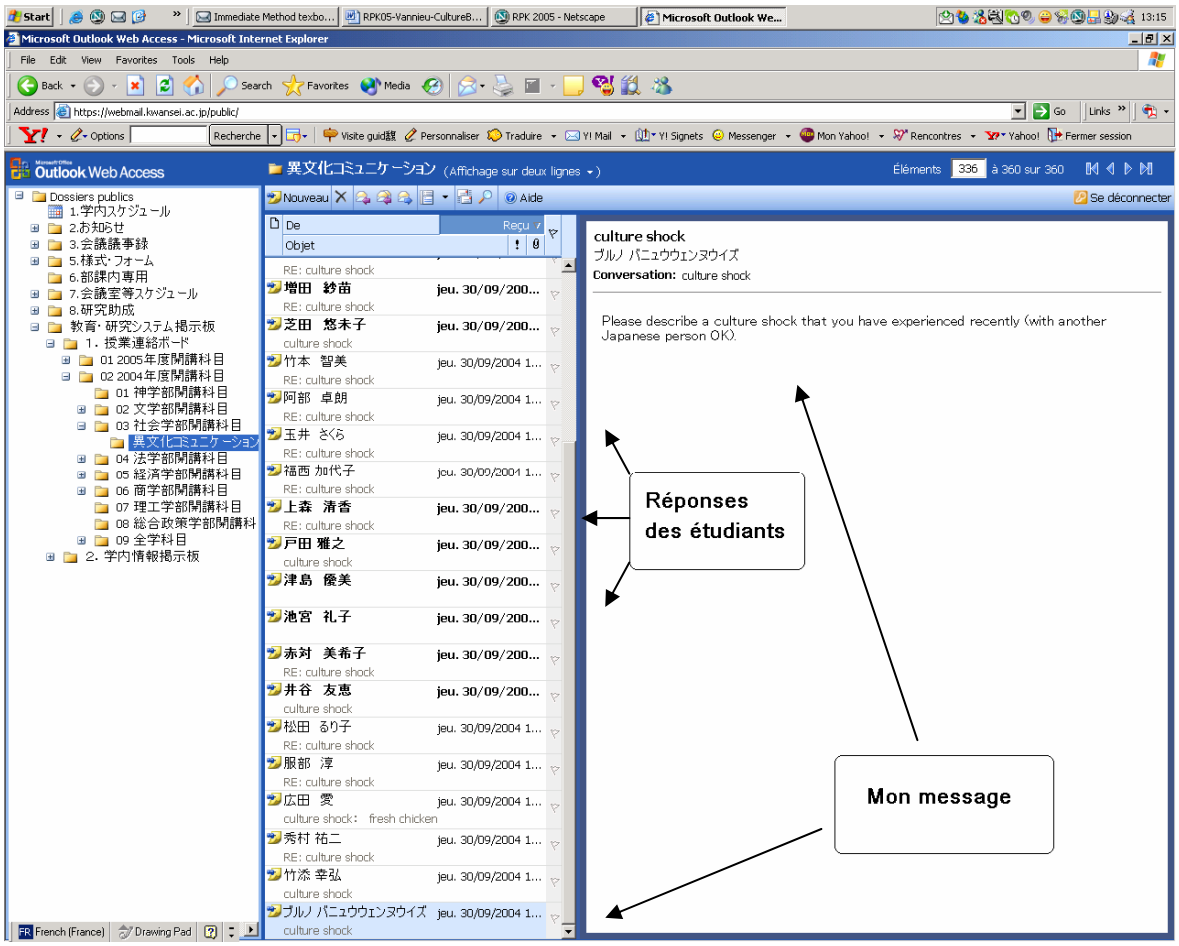
(2) faire en sorte que les étudiants se mettent à réfléchir sur un problème, s’imprègnent un peu d’un sujet de manière active ;

(3) permettre à l’enseignant d’expliquer un point donné en l’abordant par plusieurs angles, d’une manière beaucoup moins concise et donc beaucoup plus efficace que ce qu’il aurait tendance à faire s’il parlait unilatéralement. Les questions culturelles sont complexes, il faut s’y immerger.

Le forum électronique

L’idée est donc que, même dans un cours magistral, on a intérêt à introduire un maximum d’interactivité. Mais comment faire quand il y a beaucoup d’étudiants, et, comme c’est mon cas, une proportion élevée de troisième et quatrième années, qui sont présents de manière irrégulière ? Il est difficile d’avoir une interactivité à l’oral. C’est pourquoi je passe par l’écrit. Les premières années, je demandais aux étudiants d’écrire leur réponse à ma question (ou une question de leur part) sur un morceau de papier, je ramassais et je commentais sur le vif. Cette méthode marche pas mal du tout, sauf pour un aspect : je ne commente que quelques réponses, ou je ne réponds qu’à quelques questions, et les étudiants ne savent pas ce que les autres ont répondu. C’est pourquoi j’ai commencé à utiliser des salles multimédia connectées à internet et au bulletin électronique de l’université. Chaque enseignant peut ouvrir un tel bulletin, qui sert en général à passer des messages aux étudiants, à la manière d’un tableau d’affichage normal : « je serai absent tel jour », « n’oubliez pas le rapport, dont voici le sujet », etc. Les étudiants peuvent répondre à l’enseignant. Chacun peut aussi poster des documents attachés, comme dans un e-mail. Dans le cas qui nous intéresse ici, on peut utiliser ce service comme un espace de forum internet. L’enseignant poste un message, qui contient sa question du jour. Chacun répond, par écrit (avec l’ordinateur qui se trouve en face de lui, individuellement ou par paires). Les étudiants peuvent lire les messages de leurs camarades, pendant le cours (au fur et à mesure que les messages sont postés) ou en dehors du cours, et même les commenter.

Voici un exemple de page de forum :



Des espaces de forums similaires sont disponibles gratuitement par exemple sur Yahoo.

En ce qui concerne la gestion pratique de la classe :

- j'utilise une fiche de présence (voir mon article sur la Méthode Immédiate dans ce volume) pour éviter de m'encombrer avec des feuilles d'appel, et garder l'absentéisme au minimum (plus de deux absences non-justifiées : élimination automatique) ;
- je note mes étudiants sur un rapport de fin de semestre, composé de (1) tous leurs messages hebdomadaires, collés dans un document Word, et (2) du rapport lui-même, une enquête que je leur demande de faire sur un thème du cours.

En conclusion

Si vous enseignez la culture, voici quelques conseils de base issus de ma pratique :

- essayez de parler moins et de laisser du temps aux étudiants pour réfléchir par eux-mêmes et digérer ce que vous leur avez dit.
- Faites simple !
- Allez chercher des éléments de connaissance chez les ethnologues, pour éviter de rester dans le superficiel.
- Si vous enseignez en français, ayez recours à de petits trucs tels que le forum électronique pour éviter de noyer vos étudiants.

INTERCULTURALISME DES COULEURS

WATANABE Odile
Université de Nagasaki
odile?net.nagasaki-u.ac.jp

Depuis la création du monde, les couleurs existent mais leur extension, au cours des siècles s'est affirmée. L'homme d'aujourd'hui connaît une gamme de couleurs très variée, surtout dans les civilisations urbaines qui bénéficient du progrès technique et ces couleurs, en particulier six d'entre elles, ont une valeur sémiotique propre à leur appartenance culturelle. Les historiens, les sociologues et les scientifiques ne définissent pas les couleurs de la même façon, de même que les civilisations ne valorisent pas les couleurs identiquement et, en Occident, on a pu voir, à certaines époques, un renversement de certaines valeurs : nous citerons le bleu , peu utilisé jusqu'au XIIème siècle et cependant devenu la couleur royale et prisée du XVIIIème grâce à la libre utilisation de l'indigo et la découverte de pigments artificiels, tel le bleu de Prusse. Le rouge, le noir et le blanc sont certainement les couleurs les plus primitives et ces trois pôles se retrouvent dans des contes, comme Le Petit Chaperon Rouge, Blanche-Neige et même la fable: Le Corbeau et le Renard. Une explication est possible : le rouge serait le résultat de la teinture la plus ancienne à partir de la garance, le blanc étant la couleur de la pureté, de l'hygiène et de l'opposition au noir qui représente la saleté, outre bien d'autres valeurs comme la tristesse, l'austérité, l'élégance par exemple. De cette organisation ternaire des couleurs, en occident, jusqu'au Moyen-Age féodal, succède un nouvel ordre de six dont le bleu, le jaune et le vert. Chacune, selon la civilisation concernée et l'époque, possède une valeur symbolique ou sociale. Nous constaterons par exemple que le vert est la couleur de l'Islam, parce que Mahomet était habillé de vert, que le jaune est davantage une couleur chinoise ou indienne. Bref, la culture joue un rôle prépondérant dans l'appréciation des couleurs et leur utilisation. Les usages, les codes, les définitions, le vocabulaire varient dans le temps et l'espace, avec des préférences pour telle ou telle couleur, marquant ainsi le symbolisme qui s'y attache.

Etude didactique

Nous nous bornerons à une étude sémiotique des couleurs et développerons la partie didactique. Les activités proposées sont destinées à mémoriser les couleurs dans une approche socio-culturelle ludique. L'apprentissage concerne tous les niveaux et l'exploitation de documents authentiques est recommandée.

La première activité consiste à réaliser un mots croisés sur les couleurs de base, Celui que nous proposons a trait aux pierres précieuses et semi-précieuses et permet de trouver le blanc, le bleu, le jaune, le noir, le rouge et le vert. L'enseignant peut en élaborer d'autres, selon le niveau et les connaissances des étudiants. Il permet aussi de faire découvrir aux apprenants la grammaire des adjectifs, dans ce cas sa fonction

d’attribut et son accord en genre avec le nom, celui de la pierre, puisque chaque phrase écrite est identique dans sa syntaxe. Par exemple : la turquoise est ..... ; le rubis est .....
Pour la fonction de l’épithète, un autre exercice est envisagé. Il requiert la page d’une revue ou d’un catalogue sur laquelle sont présentés des objets avec leur marque et leur prix. Ainsi, par exemple, une série de casques de vélos. L’enseignant donnera un exemple : le casque rouge de Carrefour coûte 20 Euros. Les phrases des apprenants seront écrites au tableau et l’enseignant fera découvrir la place de l’adjectif de couleur, épithète.

A propos de la nominalisation, plusieurs questions peuvent être posées qui sont des activités interactives :

- quelle (s) couleur (s) aimez-vous ? ou préférez-vous ?
- quel (le)..... (un objet) choisissez-vous ?

Un autre exercice consiste à faire trouver des choses colorées, blanches, jaunes, etc.

L’enseignant écrit la couleur et demande aux étudiants de trouver la ou les choses correspondantes qu’il écrit au tableau, les divisant en masculin et féminin. Ainsi, l’apprenant étudiera-t-il la différenciation phonique ou graphique ou l’absence de différenciation.

Si aucun des adjectifs de couleur dérivés d’un substantif n’a été cité, le professeur peut don-ner quelques exemples et faire découvrir la règle et les exceptions au nombre de six : rose, écarlate, mauve, pourpre, fauve, incarnat.

La découverte autonome nous paraît essentielle puisqu’elle apprend à déduire et à mémoriser de façon active.

Une fois les couleurs de base apprises, l’étude des expressions formées avec une couleur peut débuter, ce qui renforcera la mémorisation des couleurs et fera connaître leur contenu civilisationnel. La couleur est une donnée subjective, elle est présente mais parfois différente dans chaque société et avec des fonctions et significations variables propres à chaque culture.

Les étudiants ayant peu de connaissances géographiques et culturelles de la France, en présence de débutants, pour ne pas passer trop de temps sur cette recherche, il convient de dresser une liste de noms propres ou communs où la couleur manque, d’abord en ne donnant que deux noms pour une couleur, laisser un espace pour en ajouter d’autres, passer à deux noms avec une couleur différente et ainsi de suite. On cite ou on écrit alors dans un ordre différent des noms sans la couleur et la recherche se poursuit avec ou sans explication ou définition, selon le niveau des étudiants et leurs connaissances. Lorsque les couleurs associées aux noms sont uniquement de type civilisationnel, le professeur peut les ajouter à chaque liste et ne demander aux étudiants que d’accorder l’adjectif. Travail non exhaustif en classe mais que l’étudiant au cours des semaines ou de son étude du français pourra compléter au hasard des rencontres avec les mots et qui peut aussi être raccourci.

L’origine sémantique de la couleur peut également être indiquée à l’étudiant.

A titre d’exemple, vous trouverez ci-dessous neuf séries de couleurs dans des expressions dont nous donnons la définition.

Série 1 : Le Mont ..... : montagne des Alpes françaises.
Le ..... -manger : dessert.
..... Neige : conte de Grimm ou dessin animé de Walt Disney.

La sauce ..... : accompagnement culinaire.
Le ..... d'oeuf : une partie de l'oeuf.
Le vin ..... : vin qui acccompagne plutôt le poisson.
En noir et ..... : un film ou une photo l'est.
Une nuit ..... : sans dormir.
Etre ..... de peur : être effrayé.
Le carré ..... : film pour adultes seulement, à la télé. (Peut-être n'existe-t-il plus)
Une arme ..... : en acier.
La fumée ..... : elle annonce l'élection du Pape, au Vatican.
Un examen ..... : pas le vrai.
Une copie ..... : rien n'est écrit sur le papier.
Le boudin ..... : spécialité de charcuterie.
Un mariage ..... : contracté pour des raisons autres que l'amour.
Laisser carte ..... à quelqu'un : le laisser décider.
Les ..... : ceux qui ont une pigmentation de peau claire.
Etre ..... : être pâle, fatigué.
Du germanique : blank

Série 2 : ..... Désir : groupe de rock français
Voir la vie en ..... : être pessimiste.
La Mer ..... : mer intérieure entre la Russie, la Turquie, la Bulgarie et la Roumanie.
Le tableau ..... : le professeur y écrit en classe.
Les ..... : personnes d'origine africaine.
L'or ..... : le pétrole.
La série ..... : romans policiers.
La chambre ..... : pièce où l'on développe des photos.
La boîte ..... : celle qui contient des renseignements en cas d'accident d'avion.
Le boudin ..... : spécialité de charcuterie.
Travailler au noir : rémunération de la main à la main.
Les Pieds ..... : Français rentrés d'Algérie après la guerre.
La bête ..... : quelque chose que l'on déteste
Du latin : niger-gri, d'où négritude.

Série 3 : La Place ..... : place de Moscou.
Le drapeau ..... : interdiction de se baigner ou de skier.
La Croix ..... : Organisme d'aide international.
Le ..... -gorge : oiseau.
Le feu ..... : défense de traverser ou de rouler.
La Mer ..... : mer intérieure continentale du N.O. de l'Océan indien.
Le Petit Chaperon ..... : conte de Perrault.
Un poisson ..... : petit poisson d'aquarium.
C'est un ..... : communiste.
Etre dans le rouge : avoir un compte débitaire.
Voir ..... : être en colère.
Du latin : rubeus, d'où rubéole.

Série 4 : La fièvre ..... : maladie tropicale.
La race ..... : les Asiatiques.
Le maillot ..... : porté par le vainqueur du Tour de France.
Le ..... d'oeuf : une partie de l'oeuf.
Le carton ..... : avertissement dans un match de foot.
Rire ..... : d'une manière forcée.

Du latin : galbinus : vert pâle.

Série 5 : Les espaces ..... : parcs, jardins, lieux de promenade.
Les doigts ..... : personne qui prend soin des plantes.
Le feu ..... : passage autorisé.
Le rayon ..... : éclat qui illumine le couchant à la disparition du soleil.
La Trouée ..... : passage piétonnier dans Paris.
Le billet ..... : le dollar.
En entendre des ..... et des pas mûres : entendre des choses renversantes, choquantes ou pénibles.
Un vin ..... : un vin acide en raison du manque de maturité du raisin.
En raconter de ..... : raconter des histoires licencieuses.
Du latin : viridis.

Série 6 : Le Cordon ..... : école de cuisine.
La viande ..... : presque crue.
Le Lotus ..... : B.D. : Tintin et Milou.
Un bas ..... : une femme pédante à prétentions littéraires.
Le Grand ..... : l'océan.
Etre de sang ..... : être noble.
Du vieux français : blao.

Série 7 : La carte ..... : carte de transport.
Le feu ..... : incitant à la prudence et marque du danger.
De l'arabe : narandj.

Série 8 : La matière ..... : le cerveau.
Le petit ..... : un escargot.
La carte ..... : récipissé de déclaration de mise en service d'un véhicule.
Un vin ..... : d'une couleur pâle, rosé.
Le vert de ..... : hydrocarbonate de cuivre.
Une éminence ..... : un conseiller secret.
Du francique : gris.

Série 9 : La panthère ..... : film.
..... bonbon : rose vif.
Voir la vie en ..... : être optimiste.
Le prénom : .....
Du latin : rosa, fleur.

Etude comparative et symbolisme

Nous pensons que le vocabulaire des couleurs en français est plus riche que celui des Japonais mais dans la gamme des blancs, par exemple, c'est le lexique japonais qui offre davantage de noms de nuances. Et c'est surtout le mat et le brillant qui sont sensibles non seulement à l'oeil mais aussi à la perception tout entière qu'en ont les Japonais. Nous constatons que les paramètres sensoriels varient selon les peuples et que plus que de nuances on peut parler de qualités des couleurs : ainsi dira-t-on, en Afrique, une couleur sèche ou humide par exemple, en France, une couleur chaude ou froide et même criarde, et au Japon, outre celles-ci, on utilise des adjectifs tels que : "shibui" avec le sens de raffiné, "ochitsuita" avec celui de sobre, "shizunda" au sens de triste, "namamekashi" au sens d'aguichant, "yutakana" au sens de riche, et "nigiyakana" au sens de gai.

Certaines couleurs, au Japon et en France, sont utilisées soit de façon synonymique soit avec un sens différent. Prenons le bleu : pas du tout apprécié des Romains car leurs

ennemis Celtes et Germains avaient des yeux bleus ou portaient des vêtements bleus et même certains se peignaient-ils de peinture bleue sur le corps avant le combat**,** il est cependant valorisé au douzième siècle et fait une ascension fulgurante au seizième grâce à la chimie des pigments et colorants, devenant ainsi la couleur royale en France et, de nos jours, la couleur préférée des Européens. Au Japon, par contre, le bleu apparaît, au huitième siècle, dans un des poèmes du Mannyo-shu, recueil de Tankas dont voici une traduction approximative : “Sa terre bleue est riche et Nara, à l’image des cerisiers en fleurs qui exhalent une senteur parfumée est en pleine prospérité”.Bleu : ao-i, noir : kuro-i, blanc : shiro-i et rouge : aka-i , signifiant à l’origine, akaru-i et donc soleil levant sont de vrais adjectifs tandis que les autres sont des noms de plantes : midori : jeune feuille, ou de fruits : momo iro, couleur de la pêche, daidai iro, celle de cet agrume, et ki iro, celle de l’arbre.

Ao-i, bleu, signifie à l’origine printemps et jeunesse, ce sens étant d’ailleurs utilisé péjorativement : “aonisai” : blanc-bec, ou “mada ao-I” : encore peu mûr, ou bien encore, “ao iki” au sens d’essouflé ou “aokunaru” avec celui de se sentir perdu, “aoku naru” : pâlir. Dans les deux langues, on retrouve cependant la même symbolique à propos du froid :“samusa de aozameru” qui signifie être bleu de froid.

Au quatorzième siècle, en Europe, le noir est promu grâce à la teinture qui se perfectionne et à la demande sociale puisque les lois imposent aux citoyens des couleurs vestimentaires selon leur classe sociale. Cette couleur que nous préférons nommer une non-couleur et qui révéla d’abord la modestie et une valeur sociale de peu d’importance, va en acquérir ensuite et le quinzième siècle sera celui du noir. Bleu et noir seront désormais promus au détriment du rouge.

En ce qui concerne le rouge, sa symbolique est identique ou diffère aussi pour des raisons socio-culturelles. En japonais, “aka-I” a aussi le sens de complet, “aka-haji”, honte consommée, “makkana uso”, pur mensonge et “aka-hadaka”, complètement nu; également celui de clair et juste : “aka-su” révéler, “aka-shi” preuve, et même celui de femme : “aka-i kien”, éloquence féminine, enfin, c’est aussi la couleur du bonheur, d’où le port du kimono rouge, le jour des noces. En Chine aussi d’ailleurs, le rouge exprime la félicité. Si ce parcours socio-culturel paraît trop spécifique, nous vous conseillons des exercices ludiques, comme des devinettes, des charades; l’élaboration de courts poèmes décrivant un objet coloré à découvrir; l’étude de textes où la couleur revêt une signification primordiale et même la ré-écriture personnelle de ce texte littéraire soit en la gardant soit en la changeant mais en conservant la même syntaxe.

Conclusion

Depuis la nuit des temps, les couleurs portent en elles un langage symbolique et souvent universel que l’on retrouve dans tous les domaines de la connaissance : la cosmologie, l’astronomie, la théologie et la psychologie. Apaisantes, vivifiantes, stressantes, elles traduisent des émotions et expriment des sensations. Aujourd’hui, le métier de coloriste existe. Il s’agit de créer une ambiance en combinant des couleurs qui s’appliquent aux murs, aux meubles, aux tissus et aux objets décoratifs des lieux; il y a même une nouvelle thérapie fondée sur les couleurs : “on en verra” encore “de toutes les couleurs” mais on en guérira aussi.

VOS SUGGESTIONS POUR FÊTER LE VINGTIÈME ANNIVERSAIRE DES RENCONTRES PÉDAGOGIQUES !!

Les Rencontres fêtent leur vingt ans ! Faites-nous part de vos propositions d'animation pour que cette fête soit inoubliable !

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

NOM :_____ Prénom :_____

Établissement :_____

Tél, fax ou e-mail : _____

Photocopiez cette page et faxez-la au numéro suivant : 06 6358 7393.

PROGRAMME 30-31 MARS 2005

Thème 1 : Objectifs pédagogiques et activités de classe

COLLOMBON Alain	La lecture : outil incontournable dans l'apprentissage
GUERRIN Gilles	Internet plaque tournante du cours
IKAWA Toru	コミュニカシオンは手段であって、目的ではない？
INOUE Miho	会話の授業:教材作りから評価まで
KAWAI-CHARNAY Georgette	Expression écrite au tout début de l'apprentissage
KOMATSU Sachiko	インターネット時代のフランス語教育
MASSÉ Olivier	« Faites le guignol ! », ou de l'exploitation pédagogique de marionnettes en classe de langue
PELISSERO Christian	Enseigner dans une classe hétérogène
RATZLAFF Françoise	Conversation écrite ou rédaction orale ?
SHIMAMURA Masako	文法事項定着のためのゲーム
VANNIEUWENHUYSE Bruno	Débloquer la parole en classe, avec la Méthode Immédiate
WATANABE-MOLLÉ Odile	L'apprentissage des couleurs en classe de FLE

Thème 2 : La civilisation dans notre enseignement

AMO Hitoshi JAMET Olivier	Le *français des affaires*, cours de spécialité, de langue ou de culture
BARDOU-KAMATA Marie-Françoise VINCHON Héléna	Les problèmes de méthode relatifs à l'enseignement de la civilisation en classe
HASHIMOTO Chizuko	Enseigner la civilisation avec TV5
HORI Shigeki	Quelques tentatives pour voir le monde différemment
KASUYA Yuichi	Portée de la musique dans l'enseignement en 2005
NAKAI Tamako	小学生のフランス文化発見
VANNIEUWENHUYSE Bruno	Utiliser les bulletins d'information éléctroniques pour enseigner la communication interculturelle en français

Hors-thèmes

HANS Jean-François	Harmonisation du DELF et du DALF sur le cadre européen
JAMET Olivier	Comment enseigner le vocabulaire ?
OKUBO Masanori	PC 用自習教材の制作
SOGA Yusuke	フランス語のしくみの教え方
YAMAZAKI Yoshiro	間違いだらけの中高第 1 フランス語教育理解

RPK RPK

TABLE RONDE

Yasuko FUJITA Pierre KOEST Tamako NAKAI Asako YOKOMICHI	高校と大学におけるフランス語教育の関係 « Relations entre l'enseignement du français dans le secondaire et les universités »

ATELIER-CONFERENCE

Jacques COUILLEROT (Directeur adjoint du CLA de Besançon)	« Quelles attitudes et aptitudes développer face aux documents authentiques ? »

PRÉSENTATIONS-ÉDITEURS

ALMA Bruno VANNIEUWENHUYSE	Présentation des manuels de conversation et grammaire d'Alma
HACHETTE Mickaël BALCON	La diversité des supports pédagogiques aide-t-elle à l'apprentissage ?
SURUGADAI Hitoshi YAMADA	マルチメディア教材に教育効果は期待できるか？
APEF 福光　敦	「仏検」と「フランス留学」について

RPK, opus 19

Alors, alors, ces dernières Rencontres…? Qui y était ? Qu'y a-t-on fait ? Qu'en a-t-on dit ? Pour le savoir, voici le "tout sur tout" de ces deux jours, tels que vous les avez vécus…[1]

lieu : Centre franco-japonais - Alliance d'Osaka, comme les deux années précédentes, avec les inconvénients (surface non extensible) et les avantages (facilité d'accès) que vous lui attribuez ;

date : 30 et 31 mars 2005, la fin mars étant une autre tradition des Rencontres, cette période convenant le mieux à la plupart d'entre vous ;

tarif : suivant la formule choisie ! Mais, là encore, plus des deux tiers apparaissent satisfaits des prix offerts ;

nombre de participants sur les deux jours : 130, un record confirmé, d'où l'impression d'être "un peu serré" parfois !

nombre d'enquêtes recueillies sur les deux jours : … 37, soit un petit tiers de réponses : mais que faisaient donc les autres ? Se seraient-ils endormis ? N'auraient-ils pas aimé ? N'auraient-ils rien à en dire ? … A l'aune des données recueillies, est-ce ainsi qu'il faut interpréter ce silence ?

Endormis, parce que *repus* ? Non certes pas, puisque les chiffres montrent que ceux qui viennent pour les deux jours, et qui plébiscitent le buffet et le pot, ont assisté au plus grand nombre d'ateliers possible, ont suivi les débats de la table ronde avec attention, ont apprécié la démonstration de visio-conférence, se sont réveillés à temps pour venir écouter l'atelier-conférence, en première période le matin du deuxième jour, ont découvert avec intérêt le nouveau coin des éditeurs-libraires…

Déçus, alors ? Pas plus ! Les diverses formes d'intervention proposées permettent à tous de trouver, à un moment ou à un autre, ou tout le temps, des motifs de satisfaction personnelle. Le coin des éditeurs et des libraires a séduit d'emblée, même s'il n'était pas possible ensuite d'acheter directement des ouvrages sur place. Plus que l'atelier-conférence la table ronde a été bien appréciée dans l'ensemble, bien que la langue utilisée par les intervenants, le japonais, ait rendu l'exercice difficile pour les japonophones non-confirmés ! A côté de tout cela, les ateliers. Ils constituent, dans la plupart des cas, le lieu privilégié de ressourcement pédagogique : quatre personnes sur cinq s'en déclarent

satisfaites voire très satisfaites, même si la grille horaire oblige à faire des choix cruciaux, ce qui engendre alors un sentiment de frustration : certains trouvent que tous les ateliers auxquels ils veulent assister ont été programmés, comme par un fait exprès, à la même heure ou le jour où ils ne peuvent pas venir… D'autres aimeraient que le contenu des interventions les surprenne, les bouscule plus, que les animateurs leur laissent le temps de poser des questions[2]…

Les Rencontres ne laissent donc jamais *indifférents*, non plus ! Ainsi, tout au long de l'enquête, diverses propositions d'ateliers ont été faites pour l'année prochaine. Pour ne s'en tenir qu'à celles qui concernaient les catégories pré-établies, sachez que les *activités de classe* arrivent en tête (neuf voix), suivies des *nouvelles technologies* et de la *phonétique* (six voix), qui ne battent que d'une courte tête la *grammaire*, la *civilisation*, l'*évaluation* et la *motivation* (cinq voix chacune).

Alors, alors… vous qui n'avez pas rempli le questionnaire mais qui, comme les autres participants, n'étiez ni endormis mais attentifs, ni déçus mais exigeants, ni indifférents mais concernés, seriez-vous en train de suggérer au Comité d'organisation de revoir sa manière de vouloir connaître vos opinions et avis sur ce rendez-vous incontournable de la didactique du FLE au Japon au moment même où il se déroule ? Dont acte ! … et à l'année prochaine avec un taux de satisfaction globale maximale encore plus élevé ![3]

---

[1] Tous les résultats chiffrés de l'enquête RPK 19 sont sur le site des RPK à l'adresse suivante : http://rpk.web.infoseek.co.jp/

[2] Pourquoi ne pas tenter alors l'expérience de l'animation d'un atelier l'année prochaine ?…

[3] C'est l'opinion exprimée par les quatre cinquièmes des participants, actuellement.

ECRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

[1] Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article pour le Bulletin des Rencontres.

[2] Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite d'envoi du titre de l'article est le **1er février** (coupon-réponse disponible sur le site RPK <http://rpk.web.infoseek.co.jp/>).

[3] La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Vous trouverez les conditions d'envoi et les indications de formatage dans la rubrique « *Indications de formatage* » de ce bulletin ou sur notre site.

[4] La problématique de l'article s'inscrit de préférence dans le champ de réflexion ouvert par l'un des deux thèmes fédérateurs de l'année. Mais, les propositions concernant la catégorie « hors thèmes », traitées dans le cadre d'un atelier, seront aussi examinées.

[5] La taille de l'article ne doit pas excéder les cinq pages de format A4, documents compris (pour plus de détails, voir les *Indications de formatage*).

[6] Une série de « conseils rédactionnels » est disponible sur le site des RPK.

[7] Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive.

[8] Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres.

[9] Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.

[10] Le Comité d'organisation des Rencontres se réserve le droit de ne pas publier un article dont le contenu ne serait pas conforme à l'esprit et à l'orientation du Bulletin : qualités rédactionnelles, dimension scientifique, respect de l'autre.

[11] Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.

[12] Si le Comité d'organisation des Rencontres entend défendre la conception d'un Bulletin de qualité, les auteurs restent responsables de la teneur de leur article.

[13] Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

(en haut aligné à gauche, 12 points, caractères gras, souligné sur toute la largeur de la page)
Thème 1 (ou **Thème 2**. Aligné à gauche, 12 points, caractères gras)

INDICATIONS DE FORMATAGE

(titre : 2 lignes plus bas, 18 points, centré, caractères gras)

(2 lignés plus bas que le titre, 14 points, caractères gras, aligné à droite) **ERPEKA Taro**
(en dessous, 12 points, caractères gras, aligné à droite) **Université d'Osaka**
(idem) **rpk?kansai.email.ne.jp**

Indications générales

- **Pour le texte de présentation de l'atelier, (à envoyer avant le 1er février de l'année en cours**) :

1. une page format A4 : faites l'effort d'aller jusqu'en bas de la page pour montrer votre sérieux, mais pas au-delà.
2. Si cela vous est possible, pourquoi ne pas écrire quelque chose en japonais dans le cas où vous utilisez le français ou vice versa (traduction du titre ou bien une ou deux phrases en tête du résumé) ?

- **Pour l'article :** (**à envoyer avant le 10 mai de l'année en cours**) :

Cinq pages maximun de format A4, documents compris.

Indications générales de mise en page et de polices :

1. Marge de gauche : 3 cm 2. Autres marges : 2,5 cm
3. Justifiez vos marges latérales 4. Interligne simple
5. Caractères à utiliser en japonais : 平成明朝 ou MS 明朝
6. Caractères à utiliser en français : Times ou Times New Roman
7. Corps de l'article : 3 lignes plus bas que l'adresse, 12 points
8. Début de paragraphe : indentation : 1 cm 9. Intertitres : 12 points, caractères gras.

Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word de Microsoft

Expédition:

En document attaché à l'adresse **<rpk?kansai.email.ne.jp>**. Dans le mail, vous préciserez le logiciel, son année ou sa version, et votre type d'ordinateur.

En cas de nécessité, il peut vous être demandé une disquette sur laquelle figureront vos nom et prénom, le nom, la version ou l'année du logiciel, et enfin le type de votre ordinateur : PC ou Mac. A expédier à : RPK 2006, c/o Centre-Alliance d'Osaka : 〒530-0041 大阪市北区天神橋 2-2-11 今村ビル 9 階[Imamura bldg 9F, 2-2-11 Tenjinbashi, Kita-ku, Osaka 530-0041]

Vous trouverez cette fiche formatée sur notre site : **http ://rpk.web.infoseek.co.jp**

参加者　Participants

AKIMOTO Yumiko	秋本　由美子	大阪府立松原高校
AMO Hitoshi	天羽　均	
ANNEQUIN Laurent	アヌカン　ロラン	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
ASAI Naoko	浅井　直子	奈良教育大学
AZRA Jean-Luc	アズラ　ジャン＝リュック	西南学院大学
BALCON Mickaël	バルコン　ミカエル	ピアソン･エデュケーション
BARDOU Marie-Françoise	バルドゥ　マリ=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
BATTAGLIA Nadine	バッタグリア　ナディーヌ	京都外国語大学
BENOIT Louis	ブノワ　ルイ	大阪大学
BERGUE Christophe	ベルグ　クリストフ	
BESIAT Jean-Pierre	ベジア　ジャン＝ピエール	国際基督教大学
CHABOUD Frédéric	シャブー　フレデリック	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
CHEVALIER Laurence	シュバリエ　ロランス	西南学院大学
COLLOMBON Alain	コロンボン　アラン	愛知県立大学
COUILLEROT Jacques	クイユロー　ジャック	Université de Franche-Comté / CLA de Besançon
DELMAIRE Gilles	デルメール　ジル	東京日仏学院
DEPLAEDT Yannick	ドゥプレ　ヤニック	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
FERNANDEZ Gilles	フェルナンデズ　ジル	
FRANÇOIS Jacques	フランソワ　ジャック	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
FUJIOKA Katsuyo	藤岡　かつよ	
FUJITA Koji	藤田　耕嗣	Lycée munic.d'Osaka du Nishi et Konohana Sogo
FUJITA Yasuko	藤田　康子	関西学院大学
FUJITA Yoshitaka	藤田　義孝	大阪薬科大学
FUKUMITSU Atsushi	福光　敦	フランス語教育振興協会
FURUMIYA Eri	冨留宮　江梨	白百合女子大学小学生ﾌﾗﾝｽ語教育ﾌﾟﾛｼﾞｪｸﾄﾁｰﾑ
GAILLARD Nicolas	ニコラ･ガイヤール	東京日仏学院
GALMARD Eric	ガルマール･エリック	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
GUERRIN Gilles	ゲラン･ジル	岐阜大学
HANATANI Keiko	花谷　慶子	
HANS Jean-François	アンス･ジャン＝フランソワ	Centre National de Certifications Françaises
HARADA Misao	原田　操	Univ.Nihonbashi-gakkan

HASHIMOTO Chizuko	橋本　千鶴子	長崎大学
HIGUCHI Maya	樋口　まや	甲南女子大学
HIRAMATSU Naoko	平松　尚子	慶應義塾大学
HIRASHIMA Hitomi	平嶋　一美	関西大学外国語教育研究機構
HORI Shigeki	堀　茂樹	慶應義塾大学 SFC
HOSOYA Aiko	細谷　愛子	ビューロー・ホソヤ
IKAWA Toru	伊川　徹	芦屋大学
INOUE Miho	井上　美穂	上智大学
ITO Harumoto	伊藤　晴基	第三書房
JAMET Olivier	ジャメ　オリヴィエ	天理大学
KATAMURA Thanh-Huong	カタムラ　Thang-Huong	
KANAMORI Momoyo	金森　百代	神戸海星女子学院
KASUYA Yuichi	粕谷　祐己	金沢大学
KATUYAMA Sumire	勝山すみれ	聖母女学院中学・高等学校
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
KAWANO Atsuko	河野　敦子	
KIKUCHI Utako	菊地　歌子	関西大学
KITAMURA Ayako	北村　亜矢子	上智大学
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
KOEST Pierre	クースト　ピエール	フランス大使館文化部
KOITABASHI Jun	小板橋　淳	国学院大学、群馬県立伊勢崎高校他
KOMATSU Sachiko	小松　祐子	筑波大学
KUNIEDA Takahiro	国枝　孝弘	慶應義塾大学 SFC
KURADATE Kenichi	倉館　健一	慶應義塾大学 SFC
LE LARDIC Monique	ル＝ラルディック　モニク	大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
LEROYER Béatrice	ルロワイエ　ベアトリス	金沢大学
MASSE Olivier	マセ　オリヴィエ	東京日仏学院
MATSUBARA Junko		
MISHIMA Reiko	三島　玲子	聖母女学院高等学校
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	同志社女子大学
MOMOTA Michiko	百田　みち子	長崎総合科学大学
MORITA Tomoko	森田　朋子	埼玉県立伊奈学園総合高等学校
MOTOGI Junko	元木　淳子	法政大学

NAGANO Christine	永野クリスチーヌ	大阪大学
NAKAI Hideki	仲井　秀昭	関西大学
NAKAI Tamako	中井　珠子	白百合女子大学
NAKAMURA Keisuke	中村　啓佑	追手門学院
NAKAMURA Masako	中村　正子	大阪市生涯教育センター
NAKAMURA Yuko	中村　祐子	関西学院大学文学部
NAKASHIMA Kazumi	中島　和美	Lycée Joto
NAKAYAMA Masahiko	中山　真彦	フランス語教育振興協会
NEGISHI Michiyo	根岸　三千代	ピアソン・エデュケーション
NISHII Nobuko	西井　のぶ子	神戸女子大学
NISHIMORI Makoto	西森　真	関西学院
NOMO Michiko	野母　倫子	西南学院大学
NOZAKI Jiro	野崎　次郎	立命館大学
OKUBO Masanori	大久保　政憲	千葉工科大学
OKUYAMA Yukio	奥山　由紀夫	（株）欧明社
OTAKEGUCHI Mari	大竹口　麻里	福井大学
OZAKI Mie	尾崎　美恵	
PECHET Clotilde	ペシェ　クロチルド	大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
PELISSERO Christian	ペリセロ　クリスティアン	東京日仏学院
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
PUNGIER Marie-Françoise	パンジエ　マリー＝フランソワーズ	大阪府立大学
RATZLAFF Françoise	ラツラフ　フランソワーズ	大阪大学
RENOUL Claire	ルヌール　クレール	アテネ・フランセ
RICO-YOKOYAMA Adriana	リコ＝横山　アドリアナ	大阪大学
ROUSSE Jean-Philippe	ルース　ジャン＝フィリップ	東京日仏学院
ROUSSEAU Anne-Marie	ルソー　アンヌ＝マリー	横浜日仏学院
SAKAGAMI Ruriko	阪上　るり子	金沢大学
SAKATA Yuki	坂田　由紀	西南学院大学
SANCHEZ-SHIBATA Isabelle	サンチェス＝シバタ　イザベル	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
SEKIGUCHI Yoko	関口　洋子	神奈川県立磯子高等学校
SHIMADA Sachiko	島田　幸子	大妻中野中学・高校、東急セミナー、BE 渋谷
SHIMAMURA Masako	島村　雅子	九州大学
SHINOKUBO Akemi	忍久保　明美	NHK
SHIODA Akiko	塩田　明子	慶応大学SFC
SOGA Yusuke	曽我　祐典	関西学院大学
SUDRE Florence	シュドル　フロランス	

SUEMASA Mari	末政　真理	
SUENAGA Kyoko	末永　京子	西南学院大学
SUGANUMA Hiroko	菅沼　浩子	尼崎稲園高校
TACHIBANA Hidehiro	立花　英裕	早稲田大学
TAJI Kazuko	太治　和子	関西大学
TAKADA Tomoko	高田　智子	伸興通商
TAKAGAKI Yumi	高垣　由美	大阪府立大学
TAKEDA Yu	竹田　悠	
TAKEMATSU Yuko	武末　祐子	西南学院大学
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 Keiko	田中　啓子	富山医科薬科大学
TANAKA Yoko	田中　陽子	九州大学言文研究院
TANAKA Yuriko	田中　由里子	佐野高等学校
TOITA Ritsuko	戸板　律子	広島大学
VANNIEUWENHUYSE Bruno	ヴァニユヴェヌイズ　ブリュノ	関西学院大学･龍谷大学
VINCHON Héléna	ヴァンション　エレナ	大阪日仏センター=アリアンス･フランセーズ
VIZIO Stéphane	ヴィジオ　ステファンヌ	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
WATANABE-MOLLE Odile	ワタナベ＝モレ　オディール	長崎大学
YAHIRO Momoko	八尋　百子	西南学院大学
YAKUWA Misako	八鍬　みさ子	桐朋学園美術短期大学
YAMADA Hitoshi		駿河台出版社
YAMANE Yuka	山根　祐佳	
YAMAZAKI Yoshiro	山崎　吉朗	カリタス女子高等学校
YOKOMICHI Asako	横道　朝子	関西学院高等部･大学
YOKOYAMA Osamu	横山　理	大阪日仏センター=アリアンス･フランセーズ
YOSHINO Satoko	吉野　仁子	学習院女子高等科

REMERCIEMENTS

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

Alliance Française 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
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
Editions Surugadai / 駿河台出版社
Institut franco-japonais du Kansaï (CCCL Kansaï) /
関西日仏学館 (CCCL 関西)
Librairie Omeisha / 欧明社
Pearson Education / ピアソン・エデュケーション
Shinko-Tsusho / 伸興通商
SJDF / 日本フランス語教育学会
Université d'Ashiya / 芦屋大学
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

あとがき

藤田　義孝

第 19 回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は、3 月 30 日と 31 日の両日にわたって大阪日仏センター=アリアンスフランセーズで開催され、130 名もの参加者を迎えて無事に終了することができました。ランコントル開催を支えてくださった皆様にお礼申し上げます。また、長らくランコントル運営に力を貸してくださり、去る 6 月 20 日に逝去されました川崎ヒロ子さんには心よりご冥福をお祈り致します。

今年のランコントルでは、「授業活動と教育目標」、「フランス語教育における文化・文明」を主要テーマとした 24 のアトリエが開かれ、具体的な授業作りについての発表や議論がなされました。また「高校と大学におけるフランス語教育の関係」をテーマとした Table ronde においては、高校・大学の教員が情報を交換することから始め、互いに連携を深めていくことの重要性が改めて確認されたと思います。出版社による教材紹介コーナーも好評であり、さらに今回は CLA の Jacques COUILLEROT 氏によるアトリエ=講演も開かれるなど、充実した 2 日間だったのではないかと思います。第 19 号となる本論集にも、教育上のヒントや示唆に満ちた論考が 11 本寄せられました。日々の多忙にもかかわらず論考をお寄せくださった執筆者の皆様に感謝致します。

フランス語教育をめぐる状況は決して明るくないと誰もが口にする昨今ですが、次のランコントルは 20 周年という 1 つの節目を迎えます。1986 年、新しいフランス語教育への情熱を抱いた有志によって始められた活動が、様々な人や団体に支えられながら 20 年も続けられてきたこと。そこに私たちの希望があるとはいえないでしょうか。フランス語を教え、学ぶ喜びを分かち合おうとする情熱が私たちの日々の実践を支える限り、また、私たちが孤立するのでなく、ランコントルのような場を通じて問題を共有し、一緒に考え取り組んでいく限り、私たち自身の手で明日のフランス語教育を作り出していけるのではないでしょうか。

そうした意味で、ランコントルの 20 周年において祝われるのは、フランス語教育に関わる方々の努力と歩みそのものではないかと思います。20 周年のお祝いにふさわしい、楽しい企画やアイデアをお寄せください。ランコントルの開催・運営を手伝ってくださるスタッフも随時募集中です。どうぞお気軽にご連絡ください。皆様の積極的なご参加をお待ちしております。