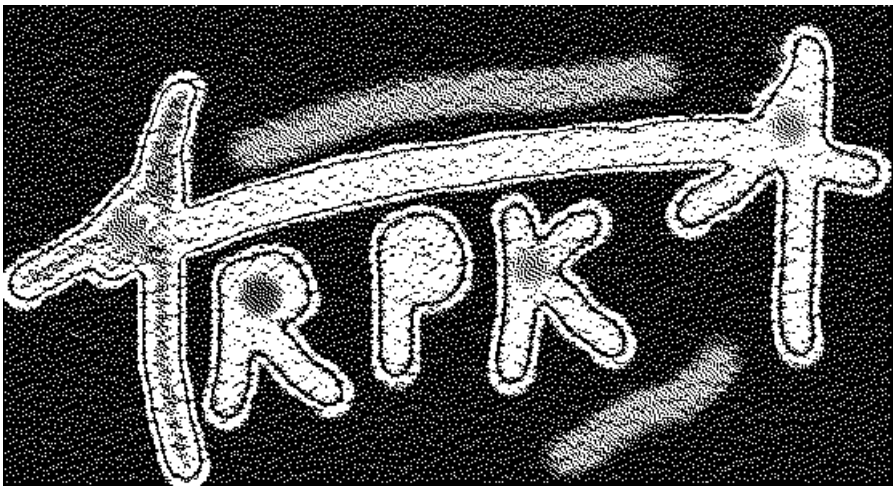
RENCONTRES

22

• Thème 1：Approche par compétences et pratiques de classe
言語運用能力別アプローチと授業運営

・Thème 2：Apprendre à apprendre :un enjeu commun aux apprenants et aux enseignants
学びを学ぶ一学習者と教師が共にめざすもの



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

2008

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

Sommaire 目次

Avant-propos……3

« Thème 1 : Approche par compétences et pratiques de classe
言語運用能力別アプローチと授業運営 »

INOUE Miho, OHKI Mitsuru, OKUBO Masanori, ITO Naoya
聞く技能と話す技能：CALL教材「クリック･ル･フランセ」を用いた授業……4

Valérie Lemeunier
Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle…….9

« Thème 2 : Apprendre à apprendre :un enjeu commun aux apprenants et aux enseignants
学びを学ぶ一学習者と教師が共にめざすもの»

Gaël CRÉPIEUX
Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE ….....…....15

Marie-Françoise Pungier
Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant) ……...……...……...20

Gilles FERNANDEZ
RECHERCHE D'UNE AUTONOMIE DES APPRENANTS DANS L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE…….……..……...25

Kaoru TSURI
フランス文化を学ぶことを学ぶためのコーディネイトー共同ブログ FRENCH BLOOM NET の試み…….……..…….....31

« Hors-thèmes »

TOMIMOTO Janina, TAKAOKA Yuki
Le français, une langue imprononçable pour les Japonais ? ……...……..…….....36

ADACHI Kazuhiko, HAYASHI Chihiro, TANIGUCHI Tomomi
若手教員の悩み…….…….....…..…….....41

Thomas LAPEN
La pédagogie de projet : un exemple d'expérience réussie…….....…..…….....45

Sachiko KOMATSU, Gilles DELMAIRE
Enseigner la francophonie en classe de FLE：pourquoi et comment ? ……...50

Naoko KAWAKATSU
高校生のためのフランス語コンクール Concours de français pour les lycéens….....55

Seitaro YAMAKAWA
２年間でフランス語文法をどのように教えるか？…….…….60

« Coin éditeurs, libraires et autres »

Jean-Philippe ROUSSE, Jean-François ROCHARD
Présentation d'une nouvelle formation diplômante en FLE au Japon : le « Diplôme d'enseignement du français » …….....…….…….65

« Rapport de la table ronde »

Table ronde : Enseigner en tandem 日本人教師と外国人教師の連携授業をどう進めるか (Modératrice : Rika HIRASHIMA, Panélistes : Laurence CHEVALIER, Alexandres GRAS, Utako KIKUCHI)…….....…….69

« Rapport de la conférence »

Valérie Lemeunier
Garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères…….…….73

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2008 ……86
Enquête 2008 ……...89
Liste des participants ……...90
Remerciements ……95
Écrire dans le bulletin des Rencontres ……96
Indications de formatage ……97
あとがき ……...99

はじめに

山川　清太郎

去る 2008 年 3 月 28・29 日，大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズで開催された第 22 回関西フランス語教育研究会（ランコントル）では，諸団体，教育機関，出版社各位の多方面からのご協力とご支援をいただき，滞りなく終えることができました。今年度は共通テーマである「言語能力別アプローチと授業運営」，「学びを学ぶ - 学習者と教師が共にめざすもの」を中心に，アトリエ，Table Ronde，そして新たな試みとして Conférence を実施しました。ランコントルを通じて，新たな「出会い（ランコントル）」を築き，フランス語教育のメソッド・理念に関して新たな視点に気づかれたのではないのでしょうか。

今回お送りした紀要には，ランコントル当日のアトリエを中心に合計 15 本の論考を掲載することができました。本紀要がフランス語教育の資料となり，活用していただけることを運営委員一同，切に願っております。

ランコントルはすでに次年度 RPK 2009 の準備を始めております。来年度の情報はホームページ http://www.rpkansai.com でおこなっています。ホームページでは次回大会の情報だけでなく，過去の大会および紀要のアーカイヴなども掲載しております。こちらもぜひご活用ください。

さて皆様にこの場を借りてお願いがございます。ランコントル運営委員は個々の研究・教育活動の合間を縫ってボランティアで活動しております。とりわけ参加者募集の時期はプレアクトの発送に大会準備と，運営委員はかなりの負担を要しています。お手数かけますが応募締め切りを順守していただきますようよろしくお願いいたします。

フランス語教育に携わる皆様の，ますますのご健闘をお祈りいたします。

聞く技能と話す技能：
CALL 教材「クリック･ル･フランセ」を用いた授業

井上美穂　大木充　大久保政憲　伊藤直哉

(INOUE Miho, OHKI Mitsuru, OKUBO Masanori, ITO Naoya)
慶応義塾大学, 京都大学, 千葉工業大学, 北海道大学
連絡先　**m_inoue?t.toshima.ne.jp**

1. 本稿の目的

CALL 教材「クリック・ル・フランセ」は、文法説明と文法練習問題を行った後、その文法項目を使った聞く練習と話す練習に移行する構成になっている。つまり、学習を 4 技能 (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite) に区分する立場をとり、そのうちの 2 つの技能の上達を目指した教材である。一方、最近欧州では compétence という概念が使われ始めている。本論では、まず compétence とは何かを解説し、次に compétence の考え方を 4 技能区分に基づいた教材「クリック・ル・フランセ」に生かすためにはどのような授業を行ったらよいかを検討する。

2. compétence について

2.1. compétence の言語学習における位置づけ

compétence という概念は、言語学習の枠内でどのように位置づけられているのだろうか。UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (これ以降 CECR に省略)の chapitre 5 に、compétence についての詳しい解説がある。この chapitre 5 の題名"Les compétences de l'utilisateur/apprenant"を見ると、compétences とは l'utilisateur/apprenant が備えているものと解釈できる。次に l'utilisateur/apprenant が何であるかを調べると、以下の記述がある。

> "on part du principe que l'apprenant de langue est en train de devenir un usager de la langue de sorte que les mêmes catégories pourront s'appliquer aux deux." (CECR, p.40)

つまり、apprenant de langue は usager de la langue になりつつあるのだから両者は同じように扱うことができるという考え方にもとづき、l'utilisateur/apprenant というとらえ方がされている。そして、コミュニケーションの場で要求される tâche や activité をこなすために、l'utilisateur/apprenant は複数の compétences を使うとされる。

> "Afin de mener à bien les tâches et activités exigées pour traiter les situations

communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs et les apprenants utilisent un certain nombre de compétences" (CECR, p.82)

ここで言われている tâche とは、「マニュアルに従って家具を組み立てる」という実際的な内容から、「論文を書く」という抽象レベルの内容までのすべてを指す(Ducrot)。以上をまとめると、compétence とは、tâche を実行するために l'utilisateur/apprenant が使うものであるという位置づけができる。セクション 2.2.から 2.4.までにおいて、compétence が具体的に何を指すのかを分類し、定義づけを行うこととする。

2.2. compétences の分類

CECR の chapitre 5 では、compétences が列挙され、解説がなされている。そして、その様々な compétences には、今まで応用言語学でなされてきた数々の研究結果が反映されているように思われる。

2.3. 言語に直接関係していない compétences

compétences は、まず、言語に直接関係していない compétences générales と、直接関係している compétences communicatives langagières に大別される。前者はさらに、以下の 4 種に分類される。

Savoir
Aptitudes et savoir-faire
Savoir-être
Savoir-apprendre

Savoir には、connaissance du monde (CECR, p.82)、目標言語の社会や生活に関する知識 Savoir socioculturel (CECR, pp.82-83)、母語と目標言語の社会の相違点や類似点に関する知識 Prise de conscience interculturelle (CECR, p.83)が含まれる。3 番目の Prise de conscience interculturelle には、異文化研究が取り込まれていると見受けられる。

Aptitudes et savoir-faire には、基本的生活能力を指す Aptitudes pratiques et savoir-faire (CECR, p.84)、2 つの文化に折り合いをつけて異文化衝突の際に適切に行動できる能力を指す Aptitudes et savoir-faire interculturels (CECR, p.84)の 2 種類がある。後者には、やはり異文化研究の成果が反映されていると思われる。

Savoir-être (CECR, pp.84-85)は、学習者がどのようなタイプの人物なのかという知識で、これにはおそらく Learner factors 研究が影響しているであろう。そして Savoir-apprendre (CECR, pp.85-86)は、学習者が新しい知識を認識し、それを取り入れる能力で、学習ストラテジー研究との共通点があるのではないだろうか。

2.4. 言語に直接関係している compétences

言語に直接関係している Compétences communicatives langagières は、次の 3 部門に分かれており、おそらく Functionnal Grammar (機能文法)の影響を受けているものと思われる。

Compétences linguistiques
Compétence sociolinguistique
Compétence pragmatique

Compétences linguistiques は語彙・文法・意味・音韻・つづりに関する能力で、機能文法の Ideational function に類似している。例をあげれば、ランコントルのアトリエ会場に入ってきた司会者が「この部屋は暑くないですか？」と発言した場合の、「この部屋」の「こそあど」が正確に使える能力、「暑く」のアクセントが「厚く」の低高高ではなく、低高低に言える能力などを指す。

2 番目の Compétence sociolinguistique は、marqueurs des relations sociales, règles de politesse, différences de registre, dialecte et accent が適切に使える能力で、機能文法の Interpersonal function にあたると思われる。上述の例であれば、面識のないアトリエ参加者に向かって「暑いので窓を開けて下さい」と直接的な表現で指示するのではなく、「この部屋は暑くないですか？」という婉曲表現によって司会者が意図を伝えることができている能力などを指す。

3 番目の Compétence pragmatique は、適切な構造を持つメッセージが作れる、意図した fonction に見合った表現が使える、場面に合致した会話の流れを追うことができる等の能力で、各々、談話分析・notional-functional syllabus・スキーマ理論の研究成果が反映されていると考えられる。そして、Compétence pragmatique という部門自体は、機能文法の Textual function に類似している。先ほどの例を続ければ、アトリエ会場に入った司会者が挨拶し、「この部屋は暑くないですか？」と言った結果、参加者が同意を表して窓を開け、司会者がお礼を言う、という一連の想定通りの流れが遂行できる能力などがそうである。

2.5. Compétences のまとめ

以上の分類をわかりやすく簡易にまとめると、compétences とは、次のことが行える能力の総体を示すと定義できるだろう。

Compétences générales 言語に直接関係していないもの

Savoir ---> 一般知識と異文化知識
Aptitudes et savoir-faire ---> 一般生活能力と異文化適応能力
Savoir-être ---> Learner factor どのようなタイプの学習者か
Savoir-apprendre ---> 学習ストラテジー

Compétences communicatives langagières 言語に直接関係しているもの

Compétences linguistiques ---> 語彙・文法・意味・音・つづりの力
Compétence sociolinguistique ---> 対人関係に適した表現を使う力
Compétence pragmatique ---> message organisé を作れる・意図した fonction に適した表現を使える・場面にふさわしい会話の流れを知っている

3. Compétences を、既存教材へ応用する

3.1. どの compétences を採り入れるか

compétence という観点から考えると、既存の「クリック・ル・フランセ」はどのような教材なのだろうか。文法項目を出発点として、それに語彙を組み合わせ、聞く練習または話す練習にすすむ形式をとっているので、主に扱われているのは、2.4.で述べた compétences のうちの compétences linguistiques である。また、話す練習では必ず一連の会話形式がとられているので、compétence pragmatique も取り込まれている。この 2 つの compétences 以外にまだ 5 つの compétences があるが、どれをどのような形で採り入れることが可能だろうか。欧州では、言語教育に携わる場合は 2.5.のすべての compétences を考慮に入れるべきであるとされている。しかし、日本で「クリック・ル・フランセ」を使用しながら、すべての compétences を採り入れた授業を行うことは非常に難しい。日本の学習環境に合わせた取捨選択が必要である。

3.2. savoir 導入の可能性

近接未来・近接過去を使って話す練習（クリック・ル・フランセ 7 課）では、進学や就職を控えた日本の 3 月が場面設定となっている。これをフランスの 9 月という設定に変え、学用品をスーパーに買出しに来た親子の会話でパターンを作って話す練習の補助教材としたらどうだろうか。例えば、次のようなパターンを用意して、「～」の部分に学用品の語彙を入れ替えていく練習が考えられる。

(1) 子ども : Qu'est-ce qu'on va acheter maintenant?
　母親 : On va acheter ～. (近接未来で話す練習)

(2) 子ども(商品を手に取りながら) : J'aime bien ce ～.
　母親 : On vient d'acheter un ～. Tu le rends sur l'étagère.
　(近接過去で話す練習)

このようにすれば、毎年 9 月はフランスの新学期で、学用品を手押しかごに満載した親子連れがスーパーなどで見られるという知識を得ることができる。つまり聞く練習や話す練習の場面設定に、フランス語圏に関する情報を盛り込むことにより、savoir の compétence を導入することができる。

3.3. aptitudes et savoir-faire 導入の可能性

教材を本部に取りに来たのに、必要数が本部になかったという場面設定での会話が 11 課にある。このような時、本部が謝るか謝らないかについては、日仏で対応に差が出る場合がある。まず、日仏で対応に差がある可能性を示し、そのような場合にどのように対応したらよいかを問いかけるようにすれば、aptitudes et savoir-faire の compétence を導入できる。文化が異なれば言動にも差があることは、つい忘れてしまいがちである。そして日本の価値観だけで判断を下してしまうことになりかねない。語学の授業で異文化に接した時の対応の仕方を繰り返し考えることは、学習者の将来にとって有意義な教育となると考えられる。

4. むすび

まず、CECR において、compétence という概念がどのように位置づけられているのかを検討した(2.1.)。次に、CECR で提示されている 7 種類の compétences を解説した(2.2.～2.4.)。最後に、既存の教材「クリック・ル・フランセ」を用いた授業に、これらの compoétences を導入する可能性について検討した。そしてクリック・ル・フランセが compétences linguistiques を中心に据え、そこに compétence pragmatique が組み込まれた教材であること、そして補助教材等により savoir や aptitudes et savoir-faire の compétences を導入することが可能であることを示した(3.1.～3.3.)。

文献

J.C. Beacco, L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris : Didier, 2007.

M. Di Giura, J-C. Beacco, *Alors? Guide pédagogique*, Paris : Didier, 2007.

http://www.edufle.net/Savoir-mieux-determiner-un-profil, "Savoir mieux déterminer un profil de compétences adéquat chez l'apprenant selon les niveaux du CECRL", *samedi 28 octobre 2006* , par jean-michel ducrot

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf, UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES, STRASBOURG

伊藤直哉, 細谷行輝, 大久保政憲, 大木充, 井上美穂, 『フランス語 CALL 教材　クリック・ル･フランセ』, 千葉: 独立行政法人メディア教育開発センター, 2006 年.

Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle

Valérie Lemeunier
Chargée de programmes au CIEP
Lemeunier?ciep.fr

La première séance de cours a un impact important. Elle donne en effet aux apprenants une première impression qui va être déterminante pour la suite de la relation pédagogique. Il est donc primordial qu'elle soit représentative de la pédagogie retenue.

Dans un premier temps, les stagiaires ont été invités à mener une réflexion afin de déterminer les enjeux d'une première séance de cours.

Les objectifs de cette première séance pour l'enseignant ont été ainsi définis :
- briser la glace et de réduire le stress dû à la situation d'apprentissage (nouvel enseignant, nouveaux camarades, nouvelle langue, etc.) ;
- découvrir le groupe : mémoriser les prénoms, repérer les différentes personnalités (les introvertis, les extravertis, etc.) ;
- exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe pour leur faire prendre conscience de l'intérêt de l'apport du collectif
- laisser une première impression positive aux apprenants pour leur donner l'envie de revenir au cours.

Les objectifs de cette première séance pour les apprenants ont été ainsi définis :
- découvrir leurs camarades et l'enseignant : mémoriser leurs prénoms, faire connaissance avec eux, etc. ;
- découvrir si le cours va répondre à leurs attentes du point de vue pédagogique.

Dans un deuxième temps, les stagiaires ont identifié les principes pédagogiques à adopter pour inscrire l'enseignement/apprentissage dans une perspective de type actionnel.

Il a été rappelé que dans une perspective de type actionnelle, on « considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Cadre européen commun de référence pour les langues, p. 15).

Il a été également précisé que la construction du savoir bien que personnelle s'effectue donc dans un cadre social. Ce n'est pas le formateur qui enseigne mais le formé qui apprend. Il n'apprend toutefois pas seul, mais avec et par les autres membres du groupe en échangeant et en confrontant les idées des uns et des autres. L'apprenant fait donc appel aux autres pour construire ses connaissances et ses compétences.

Les stagiaires ont ensuite analysé des activités (cf. pp. 2 à 4) afin de déterminer en quoi elles répondent aux enjeux d'une première séance de cours dans une perspective de type actionnel.
Les stagiaires ont ainsi pu constater que les activités proposées possédaient plusieurs des caractéristiques suivantes :

1. Faciliter la mémorisation des prénoms.
2. Permettre aux apprenants de faire connaissance.
3. Rendre les apprenants actifs.
4. Provoquer l'enthousiasme des participants.
5. Favoriser l'interaction entre les apprenants.
6. Permettre à l'enseignant de se faire une idée des différentes personnalités du groupe.
7. Permettre d'exposer les apprenants aux modalités spécifiques du travail de groupe.
8. Permettre de faire prendre conscience aux apprenants de l'intérêt du travail de groupe.
9. Permettre aux apprenants de s'approprier l'espace-classe.
10. Permettre d'instaurer un climat de confiance.

Pour finir, les stagiaires ont déterminé à partir de quel niveau de compétences, les activités présentées peuvent être proposées.

1. Deux vérités et un mensonge

Le groupe est divisé en sous-groupes de 4/5 personnes. A tour de rôle, chaque apprenant du groupe raconte 3 événements qui lui sont arrivés dans sa vie (ex : rencontre avec une personne célèbre, situation insolite, etc.). Parmi ces 3 événements, l'un est un mensonge. Les autres apprenants l'interrogent pour identifier le mensonge.

2. Bonjour, ça va ?

Les apprenants forment deux lignes qui se font face. Ils doivent venir, les yeux fermés, au milieu de l'espace pour se serrer la main, se saluer, se demander et se donner des nouvelles. Auparavant, un temps de préparation est nécessaire :
- les binômes prennent contact par le regard (rester les yeux dans les yeux quelques secondes) ;
- ils évaluent la distance entre eux et l'endroit de la rencontre.

Au signal de l'enseignant, ils ferment les yeux et vont à la rencontre l'un de l'autre.
Ensuite, les apprenants changent de place pour refaire l'activité avec un autre membre du groupe.

3. Le vol « surbooké »

Les apprenants simulent les passagers d'un vol « surbooké » qui arrivent à l'embarquement : deux d'entre eux seulement pourront monter dans l'avion qui décollera dans 45 minutes. Chaque apprenant a 5 minutes pour s'inventer une personnalité hors du commun et réfléchir aux arguments qu'il va avancer pour convaincre les autres de lui laisser une des deux places. Une fois les 5 minutes écoulées, le débat peut commencer. Au bout de 30 minutes, un vote aura lieu pour désigner ceux qui prendront l'avion.

4. Le passeport de personnalité

L'enseignant indique aux apprenants les informations à inscrire sur leurs passeports de personnalité (âge, situation de famille, sports pratiqués, centres d'intérêt…).
On forme deux équipes. Dans chaque équipe, chacun remplit son passeport mais sans y indiquer son nom puis le donne à l'enseignant. L'enseignant donne les passeports des membres de l'équipe A aux membres de l'équipe B et inversement. Les membres de chaque équipe doivent se mettre d'accord pour identifier les titulaires des passeports de l'autre équipe en un temps limité. Ensuite, une mise en commun a lieu, chaque titulaire identifié fait marquer un point à l'équipe.

5. Le prénom gestuel

Les participants et le formateur se lèvent et constituent un cercle. Le formateur dit son nom et fait un geste. Le participant qui est à sa gauche répète le nom du professeur accompagné d'un geste puis, à son tour, dit son nom et fait son geste, les suivants reprennent les noms associés aux gestes de tous ceux qui les précèdent.

6. Le puzzle

Chaque apprenant écrit les lettres de son prénom sur des petits papiers qui vont s'apparenter aux pièces d'un puzzle à reconstituer. Ensuite, ils circulent dans la classe, à la rencontre d'un autre apprenant. A chaque rencontre, les binômes échangent leurs petits papiers et tentent de retrouver le prénom de l'autre. Et ainsi de suite…

7. Les Z'amis

Chaque apprenant répond au questionnaire ci-dessous. Il doit ensuite circuler dans la classe et interroger les membres de son groupe pour identifier celui ou celle avec qui il a le plus de réponses communes.
Symboles à utiliser pour compléter le tableau :
J'adore : ++
J'aime bien : +
Je n'aime pas : -

PRENOMS / ACTIVITES	MOI	…	…	…	…	…	…	
VOIR LES FILMS EN VO								
FAIRE LA CUISINE								
LIRE DES BD								
DANSER LA SALSA								
REGARDER DES FILMS POLICIERS								
ECOUTER DU RAP								
ALLER AU MUSEE								
MANGER VEGETARIEN								
JOUER EN RESEAU								

8. La tableau

Le groupe classe est divisé en deux équipes au moins, chaque équipe doit réaliser un tableau vivant avec tous les membres du groupe. Chaque équipe a 5 minutes pour concevoir le tableau. Au bout de 5 minutes, une équipe présente son tableau à l'équipe adverse. Quand le tableau est terminé, l'équipe adverse a 2 minutes pour observer. 2 minutes après, le tableau est détruit et l'équipe qui observait doit donner des consignes aux membres de l'équipe adverse pour le reconstruire. Ensuite, on comptabilise le nombre d'erreurs. Dans un deuxième temps, on inverse les rôles. L'équipe qui a commis le moins d'erreurs a gagné.

9. L'ordre alphabétique

Les apprenants forment une file dans un espace étroitement délimité (par des chaises ou des tables ou un ruban adhésif de couleur). Ils doivent se classer dans l'ordre alphabétique en interrogeant une personne à la fois et en se positionnant en fonction de sa réponse.

10. La course aux lettres

Le groupe classe est divisé en deux ou trois équipes selon le nombre total d'apprenants. Chaque équipe se place face au tableau (divisé en 2 ou 3 selon le nombre d'équipes) sur la ligne de départ. Sur chaque partie du tableau apparaissent les mêmes lettres disposées de la même manière. L'enseignant annonce une lettre, le joueur qui entoure (ou efface) le plus vite possible la lettre prononcée marque un point. Les autres membres de l'équipe encouragent et peuvent même aider leur coéquipiers mais uniquement en français. Il n'est pas interdit de pénaliser l'équipe qui utilise une autre langue.

11. A la recherche de…

Chaque apprenant écrit son prénom sur une fiche et la donne à l'enseignant. L'enseignant distribue les fiches de manière aléatoire. Les apprenants doivent circuler dans la classe et interroger les autres afin de retrouver la personne dont le prénom est inscrit sur la fiche donnée par l'enseignant.

12. Les célébrités

On divise le groupe en deux équipes au moins. L'enseignant épèle le nom de personnages célèbres. Chaque identité retrouvée fait marquer 1 point à l'équipe concernée.

13. Les codes secrets

Le groupe est divisé en équipes de 4 personnes. Chaque équipe inscrit en deux exemplaires les chiffres de 0 à 9 sur 10 fiches (x 2 = 20 papiers). L'activité peut alors commencer. L'enseignant annonce des codes de 4 chiffres.

Les apprenants doivent montrer les chiffres dans l'ordre du code en levant les papiers correspondant. Les plus rapides marquent 1 point.

14. La moyenne d'âge de la classe
Le groupe est divisé en équipes de 3 ou 4 personnes. En temps limité, chaque équipe doit remplir le tableau suivant en allant interroger les membres du groupe.

PRENOMS	DATES DE NAISSANCE

Ensuite, chaque équipe calcule la moyenne d'âge du groupe avec les données obtenues. L'équipe qui donne la moyenne la plus proche de la vérité a gagné.

15. Bonjour !
L'enseignant affiche autour de la salle des dessins (autant que de groupes) de personnes qui se rencontrent ou se séparent. Par 2, les apprenants se placent sous les différents dessins. Ils simulent une rencontre ou une séparation en fonction de la situation du dessin. Ensuite, toutes les équipes tournent vers la gauche. Et ainsi de suite…

16. Le questionnaire de Proust
Chaque apprenant répond au questionnaire ci-dessous et le donne à l'enseignant. L'enseignant redistribue les questionnaires de manière aléatoire. Les apprenants doivent circuler dans la classe et interroger les membres du groupe afin de retrouver la personne qui a répondu au questionnaire donné par l'enseignant.

QUESTIONNAIRE :

A. QUELLE EST TA PRINCIPALE QUALITE ?
B. QUEL EST TON PRINCIPAL DEFAUT ?
C. QUELLE EST LA PRINCIPALE QUALITE DE TON MEILLEUR AMI ?
D. QUEL EST LE PRINCIPAL DEFAUT DE TON MEILLEUR AMI ?
E. QUELLE EST LA PRINCIPALE QUALITE DE TA MEILLEURE AMIE ?
F. QUEL EST LE PRINCIPAL DEFAUT DE TA MEILLEURE AMIE ?

17. L'OVNI
Deux personnes déclarent avoir eu des contacts avec des extraterrestres. Les deux personnes sont convoquées au commissariat de police pour être interrogées afin de vérifier leurs dires.
Pendant 5 à 10 minutes : deux apprenants volontaires sortent pour préparer leur version des faits pendant que les autres préparent l'interrogatoire.
Les inspecteurs de police interrogent les témoins à tour de rôle et relèvent les points sur lesquels les deux témoignages convergent et divergent. Si les deux versions sont proches, on déclarera que les témoins disent la vérité. Si les deux versions sont trop différentes, on déclarera que les témoins mentent.

Pour animer la première séance de cours, indiquez à partir de quel niveau de compétences, les activités précédemment présentées peuvent être proposées.
Indiquez le numéro de l'activité dans la colonne qui convient.

⇒ A1	⇒ A2	⇒ B1	⇒ B2

L'activité 2 est inspirée de l'activité ***Bonjour, ça va ?***
Héril, Alain, Mégrier, Dominique (1994) *Entraînement théâtral pour les adolescents : Expression corporelle de développement de la personnalité : à partir de 15 ans.* Paris : édition Retz. Coll. Pédagogie pratique, p. 51. ISBN 2-7256-1625-5

L'activité 5 : ***Le prénom gestuel***

Mestre Christine, *Former les enseignants de langue à l'animation*, Sous la direction de Ginette Barbé et Janine Courtillon (2005) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde.* Bruxelles : Ed. De Boeck université, coll. PED, p. 188. ISBN 2-8041-4379-1

L'activité 17 est inspirée de l'activité ***L'alibi***
François Weiss (1983) *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette, coll. F. p. 52. ISBN 2-01-015788-5

Les activités 1 et 4 ont été réalisées par Marion Tellier et Valérie Lemeunier comme support pour la formation à distance des enseignants de Fle de Pro Fle.

Les activités 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16 sont des activités extraites d'un ouvrage à paraître.
Cardon J., Gracia M. & Lemeunier V., Editions CRDP Guyane.

L'activité 3 a été réalisée par Valérie Lemeunier

Corrigé

⇒ A1	⇒ A2	⇒ B1	⇒ B2
Bonjour, ça va ?	Le questionnaire de Proust	2 vérités, 1 mensonge	Le vol « surbooké »
Le prénom gestuel	Les Z'amis	Le passeport de personnalité	
Le puzzle	Les codes secrets	L'OVNI	
L'ordre alphabétique	La moyenne d'âge de la classe		
La course aux lettres	Le tableau		
A la recherche de			
Les célébrités			
Bonjour			

Bibliographie

Auge, H., Borot M.-F. et Vielmas, M. *Jeux pour parler, jeux pour créer.* Le Français sans frontières, Paris : Clé International, 1989

Aveline, C. : Le code des jeux, Paris : Hachette, 1961.

Barbé G. & Courtillon J. – *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. 4. Parcours et stratégies de formation. – PDE, Bruxelles : De Boeck, 2005.

Chauvel D. et Mace S. : *Des scénarios et des jeux pour développer l'expression orale*, Paris : Retz, coll. Pédagogie Pratique, 1996.

Cormanski, A. : *Techniques dramatiques : activités d'expression orale*, Paris : Hachette, 2005.

Dufeu, Bernard. – *Les approches non conventionnelles des langues étrangères* – Paris : Hachette, 1996

Goullier, Francis.- *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue.* Cadre européen commun et portfolios. – Paris : Didier, 2005.

Lemeunier V. : *Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication*, Actes du 1er colloque ELE de l'université de Saint-Etienne, 2001.

Minder M. : *Didactique fonctionnelle*, De Boeck Université, PED, Bruxelles, 1999

North, Brian & al. – *Le cadre européen commun de référence.* Conseil de l'Europe – Paris : Didier 2001

Pallares, M. - *Técnicas de grupo para educadores* - Cuarta edición, Madrid, 1986.

Pendanx, M. : *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Coll. F, Hachette, 1998.

Schiffler, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris : Hatier : Didier ; Saint-Cloud : Centre de recherches et d'études pour la diffusion du français, coll. LAL, 1993.

Tagliante, C. : *La classe de langue*, Clé International, 2006.

Viau R. : *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, PED, Bruxelles, 1997
Weiss, F. : *Jouer, communiquer, apprendre,* Paris, Hachette, 2001.
Weiss, F. : *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette, 1983.
Yaiche F. : *Les simulations globales : mode d'emploi*, Paris : Hachette, coll. Français langue étrangère, 1996.
Yaiche F. : *Photo-Expressions*. Paris, Hachette Français Langue Etrangère, 2002

Principes didactiques et outils pour développer l'autonomie en cours de FLE

Gaël Crépieux
Professeur coordinateur à l'Institut franco-japonais de Tokyo
Chargé de cours, Universités Aoyama Gakuin et Waseda
gcrepieux?institut.jp

Le CECR insiste sur la notion d'autonomie et la mise en place de stratégies par les apprenants pour exécuter des tâches communicatives avec succès. Cependant, nombreux sont ceux qui apprennent en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Pire, ils ne réalisent pas toujours que les activités proposées ont été créées pour leur faire acquérir des compétences langagières.

Les objectifs communicatifs travaillés en cours sont-ils atteints lorsque l'apprenant sort de la salle de classe ? Il est clair que l'apprentissage d'une langue ne peut se limiter au cadre institutionnel scolaire, d'une part parce que le temps imparti oblige à se limiter à des choix en terme de contenus et d'autre part parce que lorsque l'enseignement s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie[1], que ce soit à la fin d'un cursus ou à la fin d'un cours. Il convient alors de faire en sorte que les apprenants soient de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre pour rentabiliser au mieux le temps consacré à l'apprentissage de la langue et les rendre capables de continuer à étudier seuls.

Apprentissage de savoir-faire, approche par compétence, travail sur des tâches, collaboration entre les apprenants, développement de l'autonomie, redéfinition du rôle de l'enseignant… bien des principes ambitieux qui amèneront l'enseignant droit à l'échec s'il les applique sans tenir compte du contexte d'apprentissage des langues au Japon. Quelles stratégies d'enseignement le professeur peut-il mettre en place pour stimuler l'implication de ses apprenants dans le processus d'apprentissage ? Comment gérer un décalage entre culture d'enseignement et culture d'apprentissage ?

I. Définir l'autonomie

Avant de nous lancer sur des pistes de réflexion, il nous semble bon de nous accorder sur ce à quoi réfère ce terme. Qu'entend-on par autonomie ?

1. Prendre en charge son apprentissage.

« Quand un homme a faim, mieux vaut lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson » disait déjà Confucius au cinquième siècle avant J-C, preuve que l'autonomie n'est ni un thème nouveau ni un précepte européen. À notre époque, les entreprises attendent de plus en plus que les nouveaux salariés soient opérationnels dès leur embauche, ce qui veut dire que le futur professionnel qu'est l'apprenant doit prendre conscience de ce qu'il est supposé savoir faire, et ce dès le début de sa formation universitaire. L'apprentissage ne doit

[1] Conseil de l'Europe : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Ed. Didier, Paris, 2000, Chap. 6.3.5, p.110

plus être perçu comme une contrainte imposée par l'Institution mais comme le moyen d'atteindre un objectif. Nous nous accordons donc avec Dahmen Alfred[2] pour dire que l'autonomie est la capacité à « se prendre en charge et, dans le cadre de l'enseignement, à prendre en charge son apprentissage ».

Cependant, l'autonomie ne se délivre pas. C'est une démarche collaborative entreprise entre l'apprenant et l'enseignant. De la même manière que Socrate faisait accoucher les esprits, la préoccupation pédagogique de l'enseignant sera de donner à ses apprenants les moyens de devenir plus autonomes.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, il convient au moins de distinguer trois aspects essentiels sur lesquels nous, enseignants, pouvons agir : les stratégies d'apprentissage, l'autonomie langagière et l'évaluation. Cependant, avant de traiter ces trois points, nous nous attarderons sur la dimension sociale de l'apprentissage.

2. S'agit-il de travailler seul en classe ?

Dans les années 1930, Lev Vygotsky[3] , un psychologue russe spécialisé dans le socioconstructivisme, a montré l'intérêt de faire coopérer les apprenants entre eux : selon lui, le niveau de développement d'un apprenant variera selon le contexte d'apprentissage. Il existerait donc un écart entre le niveau de développement d'un apprenant dans une démarche individuelle de résolution de problème et le niveau de développement potentiel sous la guidance d'un adulte ou en collaboration avec ses pairs plus compétents.

Par ailleurs, le travail individuel enlève aux apprenants la possibilité de mettre en œuvre et de pratiquer ce qui est appris en situation de face à face. De même, dans ces conditions, il paraît difficile d'appréhender la langue comme un outil de communication auquel on a recours lorsque le besoin se présente. Lors des échanges avec l'enseignant, le vouvoiement est imposé par la situation de communication tandis que le tutoiement sera la norme avec le camarade de classe. Le fait de varier les cadres interactionnels et situationnels (lors des simulations) permettra à l'apprenant de manipuler différents niveaux de langue ainsi que les expressions appropriées, ce qui ne peut être possible dans le cas de l'auto-apprentissage en classe.

Enfin, l'isolement de l'apprenant lui enlève toute occasion d'échanger avec ses pairs des idées, questions et expériences relatives à l'apprentissage et aux difficultés rencontrées.

II. Déconstruire sa conception de l'enseignement/apprentissage

1. Les stratégies d'apprentissage

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement intégrer un nouveau système linguistique ou des comportements, c'est aussi adopter des habitudes d'apprentissage. L'enseignant chargé de la formation des apprenants doit être conscient que ceux-ci ont acquis certaines habitudes, bonnes ou mauvaises, qui influenceront leur attitude face à l'objet d'apprentissage. Il risque de se heurter à des résistances si aucun travail de conscientisation n'a été élaboré au préalable. La tâche de l'enseignant peut en effet être fastidieuse s'il est obligé d'alterner en permanence entre l'enseignement des contenus et les remarques concernant les attitudes positives d'apprentissage à adopter.

Réciproquement, les enseignants doivent eux aussi prendre conscience que leur comportement constitue une part importante de l'environnement de

---

[2] Dahmen, A. : *L'autonomie de l'apprenant en langues vivantes*. Education. Langues vivantes. Conseil de l'Europe, 1997

[3] Vandenplas-Holper, C. : *Apprendre avec autrui tout au long de la vie : la ZDP revisitée*, dans Bourgeois, E., Chapelle, G. : *Apprendre et faire apprendre*, PUF, Paris, 2006

l'apprentissage/acquisition d'une langue. Ils jouent un rôle que leurs élèves seront amenés à imiter dans leur éventuelle pratique ultérieure d'enseignants.C'est pourquoi il paraît essentiel de remettre en question les habitudes d'enseignement que nous avons acquises à travers notre formation et nos pratiques passées (par exemple, on n'enseignera pas à des étudiants de langue lointaine de la même manière qu'à des apprenants de langue proche).

En conséquence, la classe doit également être un lieu d'entraînement pour acquérir non seulement des compétences mais aussi des stratégies. On ne peut exiger de l'apprenant qu'il ait une attitude autonome face à un document si on ne lui a pas fourni les outils permettant de mettre en place une lecture méthodique, avec des activités de compréhension globales, puis fines. Cela suppose aussi que l'enseignant n'expliquera pas systématiquement les mots difficiles ou incompris.

L'enseignant se retrouve alors seul face à une double contrainte : l'enseignement des contenus et celui de stratégies. De plus, tout en faisant pratiquer les contenus, il lui faudra également habituer les apprenants à recourir aux expressions de métacommunication en français (pour exprimer son incompréhension ou pour faire répéter, par exemple) ou encore les habituer à regarder leur interlocuteur – et non l'enseignant – lors des échanges réalisés entre pairs.

2. L'autonomie langagière et les stratégies de communication.

a. Le cas de la production orale en interaction ou en continu.

On attend des apprenants qu'ils soient capables de faire un usage autonome et spontané de la langue. Or très souvent, ceux-ci répondent aux questions de l'enseignant ou bien relancent la même question qui leur a été posée. Dans le cas des apprenants de langue proche, l'enseignant est trompé par le fait que la langue maternelle (LM) de l'apprenant est suffisamment proche de la langue cible (LC) pour que le transfert des comportements langagiers soit possible. Tout au plus, on constatera quelques interférences entre la LM et la LC que l'on corrigera. Dans le cas des apprenants de langue lointaine qui ne maîtrisent pas suffisamment de langues étrangères, il n'existe aucun point de référence autre que leur LM, c'est pourquoi ils s'exprimeront en français avec des comportements langagiers de leur LM. Si l'enseignant veut développer l'autonomie langagière des apprenants, il doit leur proposer un entraînement à travers des schémas communicatifs ou un travail à partir de modèles.

Souvent, les conversations pratiquées entre les apprenants ressemblent à deux productions d'oral en continu qui se croisent, l'interlocuteur connaissant par anticipation la question que l'autre apprenant doit lui poser, puisque le cadre de la communication est imposé par la leçon. L'apprenant prête alors peu d'attention à la question, voire à la réponse qui marque la fin de l'échange. Il suffit que l'enseignant pose une question en rapport avec la réponse de l'apprenant pour que celui-ci soit déstabilisé. Si on veut que se mettent en place de véritables échanges, il faut non seulement faire comprendre aux apprenants qu'en français, la communication n'est pas la même qu'en japonais et qu'il y a des règles à suivre mais il faut également le leur enseigner à travers l'apprentissage de schémas communicatifs. Par exemple, si on habitue les apprenants à lancer une question en rapport avec la réponse obtenue, on stimulera l'authenticité des échanges. On doit également les habituer à réagir aux réponses de leur interlocuteur. Prenons par exemple l'activité suivante [4] :

[4] Crépieux, G., Callens, P. : *Spirale*, Hachette/Pearson Education, 2006, Leçon 3, Act 1a p. 28

Exercez-vous ! *Remettez le dialogue dans l'ordre.* 正しい順に会話を並べ替えましょう。

a. Tu ne connais pas Jean Réno ? C'est un acteur français.
b. Tu connais le Grand Bleu ?
c. C'est un film de Luc Besson avec Jean Réno.
d. Le Grand Bleu ? Non, je ne connais pas. Qu'est-ce que c'est ?
e. Jean Réno ? Je ne connais pas. Qui est-ce ?

1	*b*
2	*d*
3	*c*
4	*e*
5	*a*

Lorsque l'apprenant réalise cette activité, il ne prend pas nécessairement conscience qu'elle intègre des comportements langagiers. L'enseignement peut alors insister sur cet aspect de la communication et demander aux apprenants de jouer la scène avec leur voisin. Enfin, pour favoriser le transfert des connaissances, l'enseignant peut proposer aux étudiants d'imiter ce schéma pour parler avec leur voisin d'un film qui leur plaît.

De même, l'apprentissage de la production orale en continu nécessite un passage par des modèles de communication. Par exemple, l'enseignant pourra proposer des schémas pour permettre à l'apprenant d'articuler son discours. Ainsi, à la question : « *Que proposez-vous pour améliorer l'environnement ?* », l'apprenant sera en mesure de produire une réponse plus naturelle si on lui propose d'abord un modèle que l'on déclinera à travers des activités variant les expressions à employer[5] (en gras dans l'extrait ci-dessous).

« **Personnellement, je pense qu'il faudrait** faire construire des parkings autour du centre-ville et y interdire la circulation. **En effet**, **si** on prend les transports en commun, **on réduira** la pollution. **Et puis, on pourrait également** créer des pistes cyclables et proposer un service de location de vélos ».

3. L'évaluation

Comment parvenons-nous à évaluer les différentes compétences que doivent acquérir tout au long de la formation l'ensemble des apprenants qui composent nos classes ? L'examen final vient tout au plus valider le succès de l'apprentissage mais ne remédie en rien aux difficultés rencontrées par les apprenants en échec. Comment les aidons-nous à prendre confiance en eux et à atteindre les objectifs fixés pendant la formation ?

Cependant, lorsque l'évaluation est faite en permanence par l'enseignant (questions entre l'enseignant et l'apprenant, correction phonétique, corrections de devoirs au tableau, examens, …) si bien que l'apprenant doit répondre conformément à ses attentes, ne risque-t-on pas d'assister à un renforcement de l'autorité de l'enseignant et forcément à une perte d'autonomie chez l'apprenant ?

Que faire donc pour rendre les apprenants plus actifs, pour qu'ils arrêtent de consommer passivement des savoirs et qu'ils prennent en charge leur apprentissage ?

III. Les outils dont nous disposons pour développer l'autonomie

1. Le portfolio

Il s'agit d'un document, compagnon de l'apprentissage, composé de trois parties. La première partie permet à l'apprenant de retracer son parcours d'apprentissage d'autres langues étrangères afin de faire un bilan critique sur ses bonnes et mauvaises expériences, afin de ne pas reproduire les mêmes erreurs. C'est une manière de le pousser à s'impliquer davantage dans son apprentissage. En effet, cette démarche amène également l'apprenant à déterminer quels sont ses motivations, ses besoins et les moyens qu'il compte employer pour construire

[5] Crépieux, G., *まいにちフランス語*, NHK, 2008, nº de juin à septembre, leçons 17-18, 21-22, 25-26, 29-30, 33-34, 37-38, 41-42 et 45-46

activement son apprentissage.

Dans le portfolio qui accompagne la méthode *Spirale*[6], l'apprenant dispose de conseils méthodologiques pour l'aider à mieux comprendre quelles sont les attitudes favorables à l'acquisition d'une langue étrangère car si l'on souhaite que l'apprenant déconstruise ses représentations négatives, il faut d'une part que celui-ci puisse en prendre conscience et d'autre part lui proposer une solution.

Quant à la dernière partie de ce portfolio, elle est consacrée à l'évaluation des contenus présents dans la méthode. Le but est de faire prendre conscience à l'apprenant des compétences qu'il est supposé maîtriser et ainsi de lui permettre d'avoir un regard rétrospectif sur son apprentissage. Cet apprentissage devient alors porteur de sens car il apparaît fondé sur des compétences pragmatiques à acquérir. Par ailleurs, l'apprenant a la possibilité de s'autoévaluer ou de se faire évaluer par son camarade de classe ou par son professeur, ce qui favorise la coopération entre étudiants et enseignants et contribue à un meilleur rapport au savoir qui doit être acquis, celui-ci n'étant plus perçu comme une contrainte mais comme un objectif à atteindre.

2. Choisir des manuels centrés sur l'apprentissage

Nous l'avons vu, l'absence de modèle dans les manuels incite l'apprenant à reproduire en LC les comportements langagiers de sa LM. L'enseignant devra veiller à choisir une méthode proposant un entraînement régulier qui permettra à l'apprenant de développer de nouvelles habitudes langagières, comme relancer la question ou donner des précisions dans sa réponse. L'enseignant doit également prendre garde à ne pas choisir de manuel proposant une entrée dans la langue à travers un flou conversationnel. Non seulement l'apprenant sera dérouté par cette approche car il ne disposera pas des outils permettant de décrypter le document – ce qui renforcera sa dépendance vis-à-vis de l'enseignant ou de son dictionnaire - mais en plus, il risquera de calquer le lexique et les structures découvertes sur des manières de dire japonaises. N'est-il pas courant d'entendre des apprenants dire qu'ils aiment « manger de la cuisine française » ? Si l'enseignant souhaite que les apprenants développent leur autonomie langagière, il lui faudra leur proposer un apprentissage d'expressions et non de mots isolés. De cette manière, il limitera les interférences entre la LM et la LC et permettra aux apprenants d'augmenter leur capital confiance et leur sentiment de réussite en langue étrangère, source de motivation et d'implication personnelle.

Même si le CECR insiste sur la notion d'autonomie, elle n'est pas une exclusivité européenne mais bien une préoccupation universelle puisqu'il s'agit de faire le lien entre les savoirs théoriques et ceux de la pratique pour aider les apprenants à réutiliser les savoirs expérimentés en classe en situation authentique. La démarche du portfolio est également présente en entreprise ; les employés sont ainsi amenés à évaluer leur niveau de compétence dans différents domaines (accueil des clients, utilisation de logiciels, …), ceci leur permettant de pointer ce qui doit être amélioré. On comprend alors que cette démarche s'applique aussi aux futurs enseignants ainsi qu'aux professionnels de l'enseignement car si nous retraçons notre parcours d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère, nous conscientiserons alors ce qui a été positif ou négatif dans notre expérience d'apprenant/enseignant. Ce bilan critique nous amènera alors à réfléchir à nos habitudes d'enseignement pour mieux nous adapter aux réalités éducatives et améliorer notre efficacité. À ces fins, un outil semble alors tout indiqué : le portfolio de l'enseignant.

[6] édition de mars 2008, téléchargeable en français et en japonais : http://www.pej-hachette-francais.jp/spirale/

Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant*)

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

Actuellement, s'intéresser à l'"appendre à apprendre" revient en fait à réfléchir sur "l'autonomisation" de l'acteur social, tel que l'entend le Cadre européen commun de référence pour les langues (ci-dessous CECR), et ce qu'il soit apprenant ou enseignant. Mais qui dit "autonomisation" ou encore "autonomie" ne parle pas forcément de la même chose. Dans un article dynamique paru en 2007[1], C. Germain distingue, dans le cas spécifique de l'apprenant, plusieurs angles d'approche possibles. Le plus important à ses yeux est bien de viser à l'autonomie langagière, c'est-à-dire « *la capacité de l'apprenant de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2* »[2]. Mais cela nécessite à son avis encore des précisions. Il ajoute ainsi qu' « a*utrement dit, tant qu'un apprenant n'est pas en mesure d'utiliser spontanément la langue apprise dans une situation authentique de communication, il ne saurait être question de parler d'*autonomie langagière. *En deçà de ce niveau, il ne sera question que de* compétence langagière, *sans plus. Par hypothèse, on posera donc que, dans l'apprentissage d'une L2, l'*autonomie d'apprentissage *(en tant que processus) vise avant tout au développement de l'*autonomie langagière *(en tant que produit).* » Mais, si l'autonomie d'apprentissage est quelque chose de personnel, elle ne correspond certainement pas à un apprentissage en solitaire, ni simplement à un apprentissage à son rythme. Il y manque encore la "*capacité à émettre un jugement critique sur son propre apprentissage*"[3], en d'autres termes la capacité à la réflexivité, et il convient d'y "*ajouter la notion d'interdépendance* »[4],

---

* La perspective retenue ici diffère en partie de celle retenue pour l'atelier proposé lors des XXIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai les 28 et 29 mars 2008.

1 Voir Germain C., (2007), Autonomie langagière et TIC (Technologies de l'Information et de la communication), in *Revue japonaise de didactique du français*, Études didactiques, Vol. 2, n. 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp.112-129.

2. in Germain C. et Netten J.,(2004), Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS, *ALSIC 7* [Apprentissage des langues etSystèmes d'Information et de Communication] – revue en ligne, pp. 55-69, p. 57), cité par Germain C. (2007), ibid., p.113.

3 C. Germain emprunte cette idée à H. Holec. Cf. Germain C. (2007), ibid., p.114.

4 Cf. Germain C. (2007), ibid., p.115.

car l'apprentissage est un processus social.

Ainsi, au cœur de l'apprendre à apprendre se niche un ensemble de notions complexes qui ont déjà trouvé un lieu d'expression particulier dans le texte du CECR lui-même, qui s'organise autour de l'approche communicative (hypothèse basse) ou de l'approche communicationnelle (hypothèse haute), de la centration sur l'apprenant, tout en les valorisant. Mais si la démarche séduit intellectuellement, il n'en reste pas moins que des questions subsistent sur des formes concrètes possibles à donner à un travail d'apprentissage à l'autonomie, à une introduction efficace de l'apprendre à apprendre dans un cursus.

C'est à ce moment-là que le portfolio des langues peut faire son entrée car il constitue un outil amenant un acteur social à prendre conscience de ce qu'il en train de faire, à préciser où il se situe dans son apprentissage/ dans son enseignement, et à quel degré, à s'y projeter, à garder la trace de ce travail et à en témoigner. En un mot, le portfolio va permettre de développer la capacité à la réflexivité et développer une aptitude à s'ouvrir à l'autonomie langagière.

Les lignes qui suivent se proposent, dans un premier temps de mettre au jour l'architecture de portfolios existant (apprenant et enseignant) comme cadre général à une initiation à l'apprendre à apprendre à travers les buts qui s'en dégagent, puis de s'intéresser à la manière dont en activant leurs fonctions, il est possible de travailler et de développer par différents biais des compétences dans ce domaine..

1) Architecture de portfolios de langues en Europe (versions apprentissage/enseignement)

Il apparaît intéressant de mettre côte à côte deux définitions générales de l'outil de portfolio dans un contexte de didactique de la langue étrangère.

Du côté des apprenants, Francis Debyser et Christine Tagliante, par exemple, répondent à la question de la manière suivante : "*Qu'est-ce qu'un portfolio ? Un portfolio a une fonction d'information. Un portfolio est un document personnalisé, propriété de l'apprenant, qui <u>témoigne de son itinéraire d'apprentissage, de ses efforts, de ses acquisitions</u>, de ses diplômes mais aussi <u>de ses expériences personnelles et de ses réalisations</u>.*"[5] Du côté des enseignants, en particulier ceux de langues en formation initiale, un très récent document propose l'explication suivante : "*Le portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale (PEPELF) est un document destiné aux étudiants qui entrent en formation initiale d'enseignant. Il <u>vous invite à réfléchir</u> sur les connaissances didactiques et les compétences nécessaires pour enseigner les langues vivantes, <u>vous aide à évaluer vos propres compétences didactiques et vous permet de suivre vos progrès et d'enregistrer vos</u>*

[5] Francis Debyser et Christine Tagliante, Portfolio des langues/ mon premier portfolio / livret d'utilisation / Didier 2001, p. 2. Les passages soulignés le sont par nous.

expériences pratiques d'enseignement tout au long de votre formation d'enseignant."[6] La similitude des buts réservées au portfolio révélée dans ces deux documents ne fait aucun doute.

Lorsqu'il s'agit de l'architecture proprement dite, les différences sont plus formelles que structurelles. Un portfolio de langue validé par le Conseil de l'Europe répond à un certain nombre de critères et comprend obligatoirement trois parties : la biographie langagière ; le passeport des langues ; le dossier. Mais plus précisément, qu'est-ce qui s'y met ?

Les auteurs du "*Guide à l'usage des concepteurs de PEL*" décrivent ainsi la biobraphie langagière : "*[elle] favorise l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès ; elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci ; elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme, c'est-à-dire le développement de compétences dans plusieurs langues.*"[7]. Revenir sur ses apprentissages de la langue, quels qu'ils soient, constitue le premier pas d'une démarche réflexive qui se densifie en s'ouvrant sur le rapport que l'apprenant crée entre ces expériences-là et celle qui l'a amené à remplir le portfolio ainsi que toutes celles qui vont suivre.

Quant au passeport des langues, il "*donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné (...) définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre européen commun de référence ; le Passeport mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et d'expériences d'apprentisage linguistiques et interculturelles significatives en langue ; (...) il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification (...).*"[8]. Le passeport des langues permet à l'apprenant de faire le bilan de ses compétences et de les présenter sous forme de condensé d'expérience : par ce biais-là, il incite l'apprenant à faire le point sur les compétences acquises et donc, une fois encore, encourage le regard réflexif, qui se double ici d'une incitation à l'ouverture sur le monde.

Le dossier est sans doute la partie dont le nom est le plus évident puisqu'il "*offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la bibliographie langagière ou le*

---

[6] D. Newby et alii, (2007), Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale / Un outil de réflexion pour la formation des enseignants en langues, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, p.5. Il s'agit là d'un portfolio à cheval entre un portfolio d'apprentissage et un portfolio professionnel. Il peut toutefois très bien convenir aussi pour une formation continue. Les passages soulignés le sont par nous.

[7] G. Schneider et P. Lenz, *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs*, CERLE, Université de Fribourg, p. 20.

[8] G. Schneider et P. Lenz, ibid., p. 16.

passeport."[9]. Il laisse donc la possibilité à l'apprenant d'exercer sa capacité de jugement et de faire preuve de sa matûrité en choisissant les documents les plus appropriés à ce qu'il souhaite *dé*-montrer.

Dans le cas du protfolio enseignant, les catégories ne sont vraisemblablement pas encore aussi clairement définies que celles du PEL, et celles rencontrées dans le PEPELF sont au nombre de sept. Toutefois, les grandes lignes précédentes se retrouvent : une section de déclaration personnelle (ou section qui aide à réfléchir aux questions relatives à l'enseignement) ; une section d'auto-évaluation (elle se situe entre la biographie langagière et le passeport) ; un dossier ; un glossaire (il rassemble les "termes les plus importants concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues utilisées dans le PEPELF" ; un index des termes utilisés dans les descripteurs ; un guide d'utilisation (comment faire pour bien remplir son porfolio et la signification du remplissage de telle ou telle section). Bien qu'il s'agisse du cas particulier des enseignants "en formation", les perspectives ouvertes par ce portfolio restent, pour l'essentiel, valables et pertinentes dans le cas d'une formation continue.

2) Activation des fonctions des portfolios

Cette structure globale, incitant à faire très régulièrement le point sur des expériences, des acquis et des compétences, permet à chaque acteur-social concerné de pouvoir réaliser un travail autour de différents points qui pourraient être vus comme les fonctions principales du portfolio. C. Tagliente en cite onze dans son ouvrage sur l'évaluation. La plupart d'entre elles sont activées lorsque le portfolio est rempli par l'apprenant ou l'enseignant comme : - *renforcer et soutenir la motivation* ; - *encourager le plurilinguisme et le développement interculturel* ; - *améliorer, chez les apprenants et les enseignants, la prise de conscience des objectifs et des méthodes d'apprentissage des langues* ; - *créer ou renforcer, chez l'apprenant, une attitude à planifier, gérer et évaluer son propre apprentissage* ; - *permettre de rendre compte de leurs apprentissages dans différentes langues* ; - *présenter les compétences en langue de façon actualisée, transparente et positive*[10].

Un texte, au minimum, bilingue français et japonais, mais mieux encore trilingue si l'anglais y est rajouté, rappelle à l'apprenant sa capacité à développer un profil plurilingue, i.-e. à reconnaître ses capacités, ses compétences dans plusieurs langues, en même temps (sur un continuum identitaire). Cette prise de conscience peut aussi s'accompagner d'un encouragement au développement d'un profil pluriculturel. Ainsi, dans la partie biographie langagière, l'apprenant peut faire le point sur ses différentes expériences de la langue et la

[9] G. Schneider et P. Lenz, ibid., p. 39.
[10] Tagliante C., (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Coll. Techniques et pratiques de classe, CLE International, Paris, p. 76.

manière dont il les a vécues. Ce travail devrait aussi concerner l'enseignant qui aura avantage à pratiquer un exercice similaire à celui qu'il demande à ses apprenants, en dégageant dans ses expériences, y compris professionnelles, ce qu'il y a aimé ou pas.

L'introduction proprement dite à la partie "apprendre à apprendre", souvent considérée comme une annexe "simple" ou en supplément de la "biographie langagière" se fait en deux temps : d'une part, avec, pour les étudiants une grille de repérage reprenant un certain nombre de techniques possibles de travail sur l'apprentissage de la langue. Pour les enseignants, la liste de repérage concerne les différents constituants du cours. Par exemple, ceux cités par le CERLE, se concentrent sur les critères suivant : *contexte* ; *méthodologie* ; *ressources* ; *préparation du cours* ; *faire cours* ; *apprentissage autonome* ; *évaluation de l'apprentissage*. Cette étape amène non seulement à se poser la question de qui est su, maîtrisé mais aussi de ce qui reste à améliorer

Il ne s'agit pas là encore de vouloir, soit devenir un natif pour les apprenants, soit de copier un enseignant, dont on aurait aimé les prestations en classe, pour les autres, mais de trouver sa propre voie et d'en éclairer les étapes : pour m'améliorer que dois-je travailler maintenant ? Quel objectif d'apprentissage, de technique de classe me fixé-je ?

Si pour l'apprenant, les formes pleines et absolues restent le niveau C2, et pour l'enseignant une hyper-maîtrise de tous les paramètres de la classe et des constituants d'un bon cours, il est certain que les poser dès le départ comme devant être atteint ici et maintenant risquent de décourager. C'est là qu'intervient un autre élément essentiel souvent détaché à tort du portfolio : le journal d'apprentissage. Il permet au jour le jour de dire ce qui est appris, acquis, et ce de quelle manière et de laissser se dire et se construire les relations que l'apprenant ou l'enseignant dégage dans son parcours individuel. Outre la perspective de l'auto-évaluation qui se dégage ici, celle du renforcement et du soutien à la motivation apparaît clairement.

En acceptant de remplir le portfolio qui lui convient, l'apprenant ou l'enseignant acquiert naturellement des réflexes et des habitudes de pensée essentiels au développement d'un potentiel autonomisant.

Le portfolio de part sa structure et le rythme de la régularité, voire de la répétition, à laquelle il incite et invite constitue le premier outil participant au développement de techniques d'apprendre à apprendre et donc par conséquent à l'acte d'apprentissage lui-même que ce soit sous sa forme première comme aprenant ou sous celle de la formation continue. Une fois, cette auto-centration réalisée, il est possible alors de le montrer à d'autres et de leur faire partager les acquis, de les leur soumettre pour évaluation. Le portfolio prend alors cette dimension d'outil de présentation d'un apprentissage, d'une formation approfondie, de savoir, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-apprendre, de savoir-enseigner et témoigne de la construction et de l'existence d'un sujet plurilingue-pluriculturel.

RECHERCHE D'UNE AUTONOMIE DES APPRENANTS DANS L'ACQUISITION DE LA GRAMMAIRE

Gilles FERNANDEZ

Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka

Cet article rend compte d'une démarche qui m'a animé tout au long des trois années passées au lycée Ritsumeikan Uji[1]: chercher ce que je pourrais faire pour faciliter l'acquisition de la grammaire, et notamment la rendre moins directive.

L'explicitation de la grammaire est un passage obligé quand on veut éviter la simple reproduction de structures toutes faites et favoriser plutôt une production réelle intellectualisée; mais lorsque l'enseignant ne dispose que de leçons de 50 minutes, il a tendance à expédier cette étape afin de privilégier "la communication": il présente la règle et les élèves la pratiquent. J'ai souvent été frustré par cette progression classique P.P.P. (Présentation-Pratique-Production) où le professeur est le centre du cours et délivre son savoir: mes explications conviennent-elles à tous? Insiste-je sur les points qui posent vraiment problème? Les élèves ont-ils le temps de s'approprier intellectuellement la règle avant de passer à la pratique?

Nous verrons tout d'abord comment renverser ce modèle éculé et rendre l'apprenant plus actif (voire autonome), pour nous intéresser ensuite à un type de tâche particulier relevant de la même approche et visant le développement d'une conscience de la langue .

1. VERS UNE AUTONOMIE.

Je ne m'étendrai pas sur la passivité résultante d'une centration sur le prof délivrant son savoir (c'est particulièrement flagrant au lycée, où les élèves n'hésitent pas à dormir,

[1] Les élèves de deuxième et troisième années de ce lycée peuvent choisir soit de faire de l'anglais soutenu, soit d'apprendre une seconde langue étrangère: le chinois, l'allemand ou le français. Les effectifs en français ont régulièrement augmenté d'une année sur l'autre, pour atteindre l'an passé 206 élèves, répartis en 5 classes de deuxième année et 4 classes de troisième année (une classe comptant de 18 à 24 élèves). Le volume d'enseignement annuel pour chaque niveau était de 60 heures, dont les deux tiers m'incombaient. Il n'y avait pas de répartition grammaire/conversation entre l'enseignante japonaise et moi-même, et une totale indépendance prévalait.

même au premier rang, lorsque le cours devient trop magistral).
Pour “casser” ce schéma, il faut inverser les rôles: l’enseignant ne doit plus être là comme source unique de savoir, mais plutôt comme guide-correcteur. Le “savoir” vient des apprenants: rien n’est donné tout fait ou acquis d’avance, tout doit être construit et réfléchi.

a) constructivisme et méthode inductive

D’une part, il s’agit d’avoir des élèves actifs tout au long de leur apprentissage, et d’autre part de “bâtir” la leçon ensemble. Dès les premières leçons, les tableaux grammaticaux et les notes que je donne de facon systématique (par principe égalitaire et pour éviter tout problème inhérent à la prise de note par les élèves) ne sont pas livrés tout faits, comme simples polycopiés vite oubliés, voire perdus. Ils se présentent sous la forme de feuillet qu’il faut compléter après observation, échange ou recherche d’information manquante (travail par groupe ou par paire). Ceci pour renforcer chez l’apprenant l’idée que le cours se façonne ensemble petit à petit, feuillet après feuillet, savoir après savoir. L’apprenant doit donc prendre l’habitude de construire lui-même ses savoirs (constructivisme).

Dans le même esprit, mais de façon plus radicale, il faut habituer les apprenants à découvrir les règles de grammaire (de construction, de conjugaison…) à partir d’une observation de corpus ou d’une écoute… L’enseignant n’est alors qu’un initiateur, orientant le repérage des élèves ou donnant des indices lorsqu’ils stagnent. C’est ce que l’on appelle la méthode inductive ou le principe heuristique: faire découvrir aux élèves ce que l’on veut leur enseigner.

b) des habitudes difficiles à prendre

Ma première tentative dans cette voie-là fut développée pour une leçon d’introduction au passé-composé, à partir de la chanson *Les Champs-Elysées*, à l’air connu de tous et aux paroles relativement simples. Après une activité d’écoute, je demandais aux élèves de repérer les structures ressemblant à “J’**ai mangé**”, dont je donnais la traduction en japonais. Ils devaient ensuite trouver le sens de ces structures et enfin leur construction: avoir + “forme du verbe”. À cette dernière étape, plus intellectuelle et moins ludique, certains élèves m’ont demandé directement, désemparés: “Mais c’est quoi la règle, monsieur?” Voulaient-ils simplement remplir leur document sans effort? Ou le professeur était-il encore à leurs yeux unique source de savoir et “fournisseur de réponses”?

Parce que je crois fermement que l’on retient mieux ce que l’on découvre soi-même,

j'ai renouvelé, avec plus de succès, cette expérience; et notamment pour introduire le futur proche, comme le présente la figure 1.

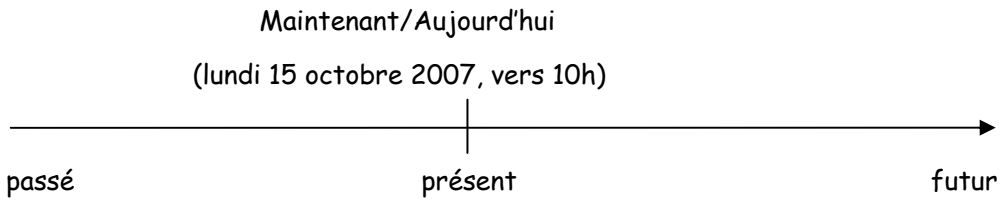
1. REGARDEZ CES PHRASES ET PLACEZ LES MOTS SOULIGNÉS SUR L'AXE DU TEMPS (下線部の単語を時間軸に沿うよう並べなさい。).

Nous allons inviter des amis samedi.

On va manger ensemble ce soir?

Il va faire beau demain.

En 2008, elle va étudier un an aux États-Unis.



2. TROUVEZ LA RÈGLE DE CONSTRUCTION DU FUTUR PROCHE (構文の規則を見つけなさい。).

le futur proche = [ ] + ( )

je _____

tu _____

il/elle/on _____

nous _____

vous _____

ils/elles _____

Figure 1

Les élèves doivent changer leur façon d'appréhender le moment-classe et la répartition des rôles de ses différents acteurs. C'est donc une méthodologie à installer dans la durée et qui ne peut se faire par "petites touches" sans perdre son objectif premier: donner des habitudes d'autonomie d'apprentissage.

c) responsabilisation de l'apprenant

Rendre l'apprenant plus autonome et maître de son apprentissage, c'est le responsabiliser. On lui montre, en effet, qu'il est non seulement capable de construire sa grammaire (des savoirs), mais aussi d'effectuer un certain nombre d'opérations cognitives (des savoir-faire) qui lui seront utiles pour mieux réagir face à du langage nouveau, voire une langue nouvelle. On lui fait prendre conscience de ce qu'il connaît déjà et de la possibilité d'y avoir recours (comme par exemple les connaissances en anglais). Cela peut être déstabilisant au début, mais c'est par la suite motivant et source de confiance: les apprenants deviennent plus autonomes et prennent davantage d'initiatives.

2. LES TÂCHES DE PRISE DE CONSCIENCE DE LA LANGUE.

Ce terme est une traduction personnelle de l'appellation anglo-saxonne "*Consciousness-Raising Tasks*" telle que définie et développée par le linguiste britannique Rod Ellis[2], spécialiste de l'acquisition des langues secondes et théoricien de l'enseignement par tâches. Je me suis intéressé à ses travaux suite au déroulement significatif d'une activité toute simple qui répondait à mes attentes.

a) un délic

La dite activité consistait pour deux groupes à recomposer de façon collective une même phrase, totalement artificielle (Figure 2). Chaque élève avait un mot de la phrase ainsi qu'un aimant, et devait négocier l'emplacement de son mot au tableau avec les autres membres de son groupe. Le but présenté était de trouver avant l'équipe adverse la phrase-solution (unique), mais l'objectif sous-jacent était une prise de conscience du système des articles en français et de la relation verbe-article. Il est nécessaire de préciser que les élèves n'avaient vu auparavant que sommairement les verbes "aimer" et "avoir" pour se présenter, la locution "parce que" et le complément de nom avec "de" ("joueur de tennis"...).

Marie / aime / les / chats / mais / elle / n' / a / pas / de / chat / parce / que / les / parents / de / Marie / détestent / les / animaux.

Figure 2

L'intérêt de l'activité résidait dans l'interaction des élèves entre eux et la discussion engagée (en langue maternelle) sur les faits de langue. La production d'une phrase similaire n'était

[2] Il dirige actuellement le département de linguistique et des sciences du langage de l'université d'Auckland, en Nouvelle-Zélande.

bien sûr pas visée!

Un “idéal” était atteint: le professeur s’était totalement effacé et les élèves avaient pris en charge le moment-classe, l’espace-classe, et surtout l’apprentissage. En effet, ils apprenaient d’eux-mêmes, en interaction et de façon collective, à l’aide de leurs explications propres (non plus celles, trop souvent stéréotypées, de l’enseignant). S’opéraient non seulement l’étape si importante de repérage (marqueurs du pluriel et de la négation, de la ponctuation), mais enfin et surtout l’étape de compréhension et de conceptualisation, qui n’était plus renvoyée à plus tard (à la maison au moment de faire les devoirs ou de revoir la leçon).

b) développement d’une conscience de la langue

Ce type d’activité associe explicitation de la grammaire et découverte par soi-même, et favorise donc la prise de conscience de phénomènes de langue à travers la réalisation d’une tâche. Cette prise de conscience naît de l’observation, de l’interaction et de la discussion engendrées par la tâche.

D’après Rod Ellis, une tâche de prise de conscience de la langue:

- tend à isoler un fait linguistique particulier pour concentrer l’attention des apprenants
- fournit des données illustrant le fait (voire une règle explicite décrivant ou expliquant le fait)
- demande un véritable effort intellectuel de la part des apprenants
- tend à engager les apprenants à formuler des hypothèses et à les tester
- requiert une interaction entre apprenants
- vise la verbalisation (facultative) d’une règle

c) développement du métalangage et de réflexes de manipulation de la langue

Encourager les apprenants à discuter sur des faits de langue nécessite l’utilisation progressive d’un vocabulaire métalinguistique commun, qui ne doit cependant rester qu’un outil facilitant l’apprentissage, et non l’objet même de cet apprentissage.

> *L’utilisation d’un métalangage grammatical (...) reste un outil de première force en classe de langue.*[3]

Ce travail d’observation de faits de langue et de formulation d’hypothèses permet le développement d’habitudes et de réflexes de manipulation de la langue, véritables savoir-faire réutilisables pas seulement dans le cours de français.

---

[3] **Cuq, J-P.** 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier, p.104

En conclusion, je dirais que je ne vois que des avantages à rendre l'apprenant plus autonome d'une part, et à avoir recours à ces tâches de prise de conscience de la langue d'autre part. Avec comme principe moteur qu'un cours idéal est un cours où ce sont les élèves qui travaillent et non le professeur, qui travaille, lui, en amont et en aval du cours.

On sous-estime trop souvent la capacité de prise en charge de soi des apprenants, et ils sous-estiment eux-mêmes leurs capacités de repérage, d'analyse ou de déduction. C'est à l'enseignant de leur montrer qu'ils ont déjà des acquis dont ils peuvent et ont tout intérêt à se servir. Il est tellement plus valorisant et motivant de construire son apprentissage. De plus, cela fait passer le message qu'apprendre une langue est une activité enrichissante qui peut être certes amusante mais qui nécessite un travail intellectuel ne se faisant pas tout seul.

De la même façon que la compétence grammaticale des apprenants n'est qu'une parmi d'autres compétences à faire travailler, les tâches de prise de conscience de la langue ne sont qu'un type de tâches parmi d'autres, et doivent s'insérer naturellement dans le cours au côté d'autres activités visant d'autres objectifs (de compréhension ou d'expression). Cette démarche s'inscrit donc dans une approche plus large appelée enseignement à base de tâches (*Task-based teaching/learning*) et partageant l'orientation pédagogique promue par le *Cadre Européen Commun de Références pour les langues* à travers la perspective actionnelle.

BIBLIOGRAPHIE.

Cuq, J-P. 1996. *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier-Hatier.

Département des sciences de l'éducation, Faculté de lettres, Université de Fribourg (collectif). 'Une pédagogie métacognitive'.
http://www.unifr.ch/ipg/data/theorie/metacognition/pedago_metaco/metaco_pedago.htm

Demaizière, F., Narcy-Combes J-P. 2005. 'Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC' *Alsic*
http://alsic.u-strasbg.fr/v08/demaiziere/alsic_v08_14-rec8.htm

Ellis, R. 1993. 'Talking shop: Second language acquisition research: how does it help teachers? An interview with Rod Ellis'. *ELT Journal 47/1*.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

フランス文化を学ぶことを学ぶためのコーディネイト
ー共同ブログ FRENCH BLOOM NET の試み

釣　馨

Université de Kobe
QYI02471?nifty.ne.jp

FRENCH BLOOM NET-main blog　http://frenchbloom.seesaa.net/
FRENCH BLOOM NET-INFO BASE　http://cyberbloom.seesaa.net/

現在、2 本立てでフランス関連情報サイト(ブログ形式)、FRENCH BLOOM NET を運営中である。通常ブログは個人が日記のように記事を書くが、FRENCH BLOOM NET は複数のメンバーで運営し、週 4、5 回のペースで更新している。投稿者の延べ数は 30 名以上で、書き手の中心はフランス語教師だが、投稿者には学生、社会人など、教師以外の投稿も含まれる。main blog はライターに自由なテーマと形式で書いてもらい、ライター別に記事を分類している。INFOBASE では main blog の記事を関心に応じて読めるようにジャンル別に再分類し、加えて「週刊フランス情報」と題して、1 週間に起こったフランス関連のニュースを紹介している。ブログのテーマは政治、経済、映画、音楽、書評、ファッション、スポーツ、料理など多岐に渡っている。(興味をもってくださった方はぜひご連絡ください)

2005 年 4 月に FRENCH BLOOM NET を始めたとき、ブログを知っている学生は少数派だった。それから 3 年が経過したが、今やブログを知らない学生は皆無で、日常的にブログを読んだり、自分でブログをやっている学生も多い。総務省の発表によれば、2006 年 3 月末の時点で、日本でのブログ利用者数は 2,539 万人に達しており、また、2006 年第 4 四半期の世界のブログ投稿数の 37%が日本語によるもので、事実上の世界標準語である英語や、母語人口で世界最多の中国語を抑えての 1 位であったというデータもある(ブログ検索サービス、米テクノラティ)。ここ数年の間にブログは様々な問題をはらみながらも、不可欠な情報発信媒体として日本に確実に浸透した感がある。

ブログを始めたときは、この媒体が何か大きな変化をもたらすかもしれない、という直感だけがあったのだが、ようやくその変化の本質が見えてきた。

ミシェル･ド･セルトーは 1968 年の 5 月革命論『文化の政治学』(山田登世子訳、岩波書店、1990 年)の中で、「文化と社会の関係が変化したのである。もはや文化は一階層のためにとっておかれるものではない。文化はもはや固定せず、万人によって受け止められるコードによって規定されている」(p.112)と述べている。大学の研究や教育に関しても、大学の教師たちはその変化に気がつかず、「自分たちのモデル(かつて文化であったがすでに文化でないもの)を維持しようとしている」(p.115)と。そして、大学は学生の「さまざまな疑問や欲求にあわせて方法を変えながらマスカルチャーを生産する研究所」(p.113)に変わる必要があると提言までしている。5 月革命の直後の発言である。これが具体的な形で理解されるためには、ウェブ社会の到来を待たなければならなかったのだろう。

西垣通は『ウェブ社会をどう生きるか』(岩波新書、2007 年)で従来の「教え込み型教育」を批判し、それに生物情報学をモデルにした「しみ込み型教育」を対置している。「教え込み型教育」とは、言語化された明示的な知識体系が前提となっていて、それらを細かい要素に分解し、綿密なカリキュラムにしたがって学習者の頭脳に注入していく教育である。まさに従来の大学教育のモデルであり、既存の専門知は「言語化された明示的な知識体系」を縦割り形式で構築し、「教え込み型」教育の前提を作ってきた。

一方で、「しみ込み型教育」は、生物が環境とコミュニケートしながら生きているように、情報の大海の中で、「今この時間に自分が生きる上でもっとも重要なものを拾い出す能力」にかかわる。このようなモデルが必要なのは、最初に注入されるべき知識体系があるのではなく、個人が置かれた生の条件や文脈の多様性が出発点になるからである。ここでの教育の役割は無知な学生を啓蒙することではなく、セルトーが言うように個々の条件のもとで「さまざまな疑問や欲求を持つ」学生と、彼らを取り巻く情報環境のあいだを取り持つようなコーディネーター的なものである。

私たちは今の社会を生きていくために、常に新しい知識やテクノロジーを獲得し、同時にその獲得したものによって自分を再帰的に捕らえながら、自分を組み替えていくことが求められる。新しいテクノロジーは、新しい現実を出現させ、私たちは「先に学んでいたやり方の全体」を批判の対象にしながら、学び方を組み替えていくことが要請される。個人の日常に根ざし、個人の置かれた条件によって方法が異なり、またその都度組み変わるような学びなのだ。そういう「学ぶことを学ぶ」プロセスを私たちは日常的に繰り返している。今の学生の教養のなさを嘆く声が未だに聞かれるが、教養は「大きな物語」が機能し、人々が共通の価値観を持ちえた時代の約束事と言える。それは西洋のブルジョワ文化を高尚なものとしておしいただく文化モデル、「文化とは何か」をあらかじめ定義され、序列化された文化モデルの産物である。

日本が鎖国を解いたとき、フランスは近代的文化先進国で、日本と文化的な格差が著しかった。もちろん、この格差は近代化という尺度においてのことである。フランスから伝えられる情報は少なくかつ貴重であり、一部の人間にそれが集中していた。また、その情報の処理(主に書籍の翻訳)には時間とコストがかかった。それゆえにそれらは特権的な媒介者によってトップダウン形式で伝達され、人々がそれを受動的に享受するというモデルに合理性があったと言える。

以前はフランスに行ける人間は稀だったが、今は安い航空運賃で誰もが気軽に行けるようになった。以前は文化的格差ゆえ、フランス文化に過剰な憧れがあり、追いかけるべき思想的課題があったが、今はフランスと日本で娯楽から食文化に至る日常的な習慣が共有され、グローバリゼーションによって引き起こされる同じような社会的な問題に直面している。またメディアの発達によって、書籍＝文字以上に、音声や映像が迅速な理解の媒体になっていることも忘れてはならない。文学や芸術だけが特権的な情報でなくなり、幅広い領域でフランスと日本は相互的に情報を交換するようになっている。

ところで、フランス本国はどうなのかというと、去年の 12 月に雑誌『タイム』(ヨーロッパ版、2008 年 12 月 3 日)に「フランス文化の死」というセンセーショナルな記事が載った。この手の議論は今に始まったことではないが、フランスの多くのメディアがこぞって取り上げ、かなりの衝撃をフランスにもたらしたようだ(ブログでも紹介したが、高いアクセスを記録)。それに反論して、アカデミー会員が『フィガロ』(2008 年 12 月 4 日)に、「いや、フランス文化は死んでない！」と題した記事を載せた。また同特集には、いかに世界的に活躍しているフランス人が多いか列挙されていたが、それは世界的に成功しているフランス人はグローバリゼーションに適応力があることを逆証明しているかのようだった。一方で、この記事はよく読むとそれなりに説得力のあることも言っており、今の文化のあり方や、国と文化の関係を考える上で非常に興味深い議論であった。

記事ではフランスが文化保護のために補助金を惜しまないことが甘えを生み、逆に文化的な活力を奪っていることが問題視されていた。今もそのような政策を文化国の証として賞賛する声もある。しかし、フランスがそのような政策をとっているにもかかわらず、同時代の文化的影響力に関して言えば、日本の方が上なのだ。かつて私たちがフランスの文学や芸術に魅了されたのと同じように、今はフランスの若者が日本のサブカルチャーの虜になっている。文学をアニメやロックと一緒にするなという声も聞えそうだが、現在、文化的な活力に満ちているのは明らかに市場原理の世界をしたたかに生き抜くサブカルチャーである。

また、日本におけるフランス文化の価値の相対的な低下は、ハイカルチャーの危機と直接つながっている。例えば、かつて文化研究の特権的な対象であった文学は、今や一部の好事家によって支持されるサブカルチャーになりつつある。つまり、同時代の文学と同じように、批評や研究もシビアな市場原理に揉まれながら(市場原理というと聞こえが悪いが、つまりは一般の人々へのアピールと支持をとりつける必要性)、サブカルチャーとして生き残るしかなくなっている。この問題に関しては岡田暁生著『西洋音楽史』(中公新書、2005 年)に示唆を受けたが、クラシックや現代音楽の領域でも同じことが言えるようだ。

一方で、フランス文化はかつての権威を失ったかもしれないが、一方で過去のフランスから解放されることで、活力を得ている。例えば、フランス映画は、今や現代的な想像力に満ちていて、とっつきやすくなり、「ヌーボーロマン･コンプレックス」に囚われていたフランスの小説も次第に「今とここ」に焦点を当て始めている。また、フランスの野心的なマイノリティーはあらゆる分野で文化にコミットし、フランスは多民族文化の市場として、フランスの国内外からアートや音楽や文学がもたらされて

いる。フランスの慣習的な考え方によれば、フランス文化は凋落したのかもしれないが、周辺的な文化の隆盛を支持するとき、フランスは文化的な勢力として再評価されるだろうと『タイム』は締めくくっていた。

このようにフランス文化は多様化の一途をたどっているが、この状況がフランスに対して明快なイメージを抱くことを困難にしているのかもしれない。学生のアンケートみてもそれが伺える。以前は作品であれ、商品であれ、フランス発であることがはっきりわかった。しかし、今の状況では、フランス語を学びながらフランスについて知りたいと思っても、フランスに自分の関心をなかなか結びつけられない。フランス語の学習意欲はテクニカルな問題よりも、結局は、いかにフランスに対する関心を高め、モチベーションを維持するかにかかっているが、関心を高めるとは、その国が発している情報に積極的にアクセスし、「自分なりの意味や価値を見つけていくこと」に他ならない。そのためには情報がある程度整理され、理解の橋渡しをしてくれるようなプラットフォームが必要になるだろう。

現在、情報へのアクセスには検索エンジンが不可欠である。もちろん、本が依然として体系的で構造的な情報源であることには変わりはない。しかし、今や多くの学生が本にたどりつくのは検索エンジンを通してなのだ。いわゆるロングテールの部分は、中身を見せ、情報化したほうが出版者、著者、読者の利益になるというコンセンサスが生まれ、出版社もアマゾンなどに協力を始めている。検索エンジンのナビゲートによって、本が売れるようになったという。これまでは自分の関心と本を結びつけることができなかった。

フランス文化に関心を持ちにくいのは、それが複雑化しているにもかかわらず、それが情報化されていないことにあるのだろう。フランス文化の権威にフリーライドできなくなったにせよ、フランスのブランド力はそれなりに保たれている。こういう情報ブログが可能なのはフランスだからこそなのだ。フランス文化は日本の各世代の価値観に明確な形で影響を及ぼしてきた。多くの人々が共有できるネタが蓄積され、世代間の交流にもなりえる。情報化するには格好の資源なのである。

だから徹底的に情報化すればよい。専門家や研究者と呼ばれる人たちの多くは、少し前まではウェブ全面否定派が多かったが、最近は「検索エンジンやウィキペディアは便利だが、ネット上にはろくな内容のものがない」と譲歩し始めている。そう言うのならば、誤った知識や情報が流通しないように、専門家が情報ベースのようなものネット上に整備すればいい。専門知の特権を主張するばかりでなく、その成果をいかにウェブ上にわかりやすいように、使いやすいように流していく。そういうコーディネーターの役割がこれから専門家や研究者に求められるだろう。またウェブ上で自ら手本やモデルを示すこともまた「しみこみ型教育」に通じていく。

IT を駆使した高機能のツール、カジュアルなデジタル機器、また podcast や youtube や wikipedia のようなネット上のデータ資料が、無料または安価で利用できるようになったことの影響も大きい。それまで文化(およびその生産手段)は一部の特権的な人間に独占されていた。発信者と受信者、生産者と消費者は完全に分け隔てられ、しかも一方通行だった。しかし、今は両者の壁が低くなり、その気になれば誰でも発信が可能になった。また、テクノロジーはもはや私たちの仕事の能率を高め、生活を便利

にするというレベルのものではない。それは人間の根拠となっていた思考や判断と結びつき、人間のあり方をドラスティックに変えてしまっている。私たちはウェブという社会インフラから逃れられないと同時に、それらは私たちの現実感や日常を形作ってさえいる。

このような状況に対応する文化モデルとはどのようなものだろうか。私たちは芸術作品として公的な支持を得るような文化だけでなく、個々人の中で起こる意味生産にまで文化の概念を広げる必要がある。文化は個人が様々な情報と関係し、意味や価値を与えていくことで生まれる。この場合の情報とは、人間学的な観点から捉えられたもので、人間を行動や実践へと促し、新たな情報を発信するように作用する。重要なのは、情報の意味や価値は受け手の目的連関の中で生じるということだ。つまり、情報の作用は受け手の置かれた条件や文脈に依存する。そういう意味で、ブログという形式は非常に示唆的である。ブログとは個人が自分の関心や興味にもとづいて情報を選択･収集し、それを再編集する行為だが、まさに文化は個人の手によって無限に「再構築」されていくのだ。

これらのことを踏まえた上で FREMCH BLOOM NET がモデルにしているのは「多孔的な空間」である。多くの入り口があり、多くの出口がある。文学や芸術だけでなく、アニメやロック、経済やエコロジーなどがすべて等価な入り口として存在する。カテゴリーの整理よりも、縦横無尽にリンクを張ることを意図的にやっているが、リンクというウェブの象徴的なシステムはあちこちに穴を開けることなのだ。音楽や映画の情報を求めて訪れた読者が、隣にあった政治や経済の記事を読んで出て行くような隣接性、つまり、直接の関連はないがフランスというキーワードによって同じ場所に居合わせる関係も重要である。ときにはフランスからはずれ、脱線してもかまわない。過度に整理せず、つながりやひろがりは読者の関心にまかせるような作りである。

「教育的」であるためには学生の知的好奇心を高める必要がある。娯楽的な情報の中で戯れているだけでは意味がないという反論もあるだろう。そこで娯楽的な情報から知的な情報や思考への媒介が必要になるわけだが、それらには明確な区別はなく、サブカルチャーはその両面を備えている。娯楽的であっても知的な関心の入り口や起点になりえるし、知的な批判を加えることもできる。今の学生から知的な関心を引き出すにはサブカルチャー批評という形が最も有効であり、価値を共有し、議論を載せるためのこれ以上の媒体はない。

もちろん、これらはあくまで理念的な議論であり、これがそのまま実現されるわけではない。技術決定論の陥穽については十分に承知しているつもりであるが、今回はここで紙面が尽きてしまった。具体的な問題は次回に譲りたい。

■2008 年 4 月のアクセス(訪問者数とページビュー)
FRENCH BLOOM NET-main blog　2955 人-31470PV
FRENCH BLOOM NET-INFO BASE　4168 人-38922PV
■2 つのブログをあわせた 1 日の訪問者:500-700 人､1 日のページビュー:2000-3000PV、1 日の検索エンジンからのアクセス：150-250 件

Le français, une langue imprononçable pour les Japonais ?

TOMIMOTO Janina
TAKAOKA Yuki
Centre-Alliance d'Osaka
ninatommy?nifty.com
aap20330?hkg.odn.ne.jp

Après avoir dispensé un cours de phonétique pendant cinq ans à l'Université d'Osaka (ex-Osaka Gaidai), l'idée de faire cet atelier nous est venue, pour faire un tour d'horizon des difficultés de prononciation propres aux apprenants japonais. En ce qui concerne ma collègue, Yuki Takaoka, à travers certains cours tels que les cours de chansons, celle-ci a mis au point une technique originale d'approche de la phonétique du français. Cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle peut viser également des étudiants n'ayant parfois aucune connaissance de la langue française, et qui désirent seulement chanter dans cette langue. Nous avons présenté un tableau succinct des systèmes phonologiques des deux langues afin de mettre en relief les difficultés que cela peut générer et nous nous sommes efforcées de trouver quelques solutions pour surmonter ces obstacles.

Lors de notre atelier, nous avons suivi partiellement le plan de la méthode ***Plaisir de communiquer***[1], en écoutant un ou deux extraits du CD accompagnant cette méthode et nous avons visionné des extraits d'une vidéo de phonétique conçue tout spécialement pour les Japonais. Nous avons aussi présenté les petits « trucs » que nous avons expérimentés en classe : téléphone arabe, virelangues, cadavres exquis, mémorisation de poèmes avec correction individualisée lors de leur récitation etc.

Dans un premier temps, nous avons abordé le rythme et la mélodie du français, avec d'abord, les syllabes (en comptant leur nombre). Cette activité est importante car elle permet d'emblée, d'insister sur un point sur lequel accrochent les Japonais (même à un stade avancé, malheureusement) : la fâcheuse tendance à prononcer «é», les «e» finaux des verbes au présent notamment, ce qui leur fait réaliser la prouesse de parler à l'imparfait dès la leçon 1 !

[1] Guimbretière, E. et Anan, F. *Plaisir de communiquer* Surugadaishuppansha, 1995

Par exemple pour «J'habite à Osaka.», cela donne «J'habitais à Osaka». Cela permet aussi à chacun de se présenter et de dire où il/elle habite, ce qui leur donne au moins le sentiment d'avoir appris à transmettre un message dès la première leçon et aussi de faire connaissance avec les autres.

On commence par des mots, ensuite par des phrases qui s'allongent. À ce stade les sons abordés sont relativement simples et les étudiants apprennent avant tout à «respirer» en français en repérant le groupe rythmique, la segmentation et l'accentuation.

Dans cette partie, l'intonation est travaillée avec la phrase assertive ou négative. Les phrases ont leur traduction en japonais, ce qui évite la dispersion (l'élève pourrait être tenté d'aller chercher la signification dans le dictionnaire, ce qui est bien compréhensible car personne n'aime répéter comme un perroquet, sans rien comprendre), par contre dans les parties suivantes cette traduction disparaîtra.

La démarche adoptée par Yuki Takaoka dans ses cours de chansons et de grammaire est très utile pour saisir le rythme, les liaisons, les enchaînements et le nombre exact de syllabes :

Au début de chaque cours (dans un cours de deuxième année), les étudiants se mettent les uns derrière les autres et défilent en marchant au pas un à un en scandant la conjugaison d'un verbe qu'ils ont dû mémoriser à la forme affirmative et négative. En cas d'erreur, ils doivent se remettre à la fin de la queue pour repasser. Cette méthode est très ludique et efficace pour la mémorisation car cela permet de soutenir leur attention en les faisant bouger.

Pour les chansons simples ou les comptines, la démarche est la même : les points d'intensité selon les temps forts sont relevés au préalable avec les étudiants. Ensuite, ils marchent dans la salle en récitant ou en chantant (s'ils le souhaitent bien sûr) et en frappant des mains pour confirmer les temps forts. Là aussi, s'il y a erreur, cela cassera le rythme et ils le ressentiront physiquement.

Voici un exemple de chanson travaillée avec les étudiants débutants : ***Vive le vent***

Sur le long chemin
Un vieux monsieur s'avance
Et tout là-haut le vent
Lui souffle la romance

Tout blanc de neige blanche
Avec sa canne dans la main
Qui siffle dans les branches
Qu'il chantait petit enfant

Vive le vent, vive le vent
Qui s'en va sifflant soufflant
Vive le temps, vive le temps
Boules de neige et jour de l'an

Vive le vent d'hiver
Dans les grands sapins verts
Vive le temps d'hiver
Et bonne année, Grand-mère !

Dans cette optique, en ce qui concerne les voyelles et les consonnes, nous avons jugé préférable de nous en tenir à l'essentiel, c'est-à-dire de ne traiter que les sons qui peuvent présenter la plus grande entrave à la compréhension/communication.

En ce qui concerne les voyelles, comme chacun le sait, elles sont beaucoup plus nombreuses en français (16) qu'en japonais (5) et les difficultés sont plus grandes qu'au niveau des consonnes. Cependant nous estimons qu'il n'est pas vital de faire une distinction aussi stricte et qu'il est possible de les réduire à 10 sans problème, ce qui est d'ailleurs assez aisément reconnu par nombre de méthodes de phonétique. En effet, en France même, d'une région à l'autre il existe de nombreuses variantes. Donc nous avons «zappé» sur les distinctions [a/ɑ] [e/ɛ] [o/ɔ] [ø/œ] [œ̃/ɛ̃] pour nous concentrer sur les voyelles véritablement problématiques. D'autre part, nous avons réservé un traitement particulier à [ə] au niveau du rythme.

Le [i] ne présente aucune difficulté majeure puisqu'il est quasiment identique en japonais. Cependant nous nous en servons pour travailler la prononciation du son [y] par discrimination. (exemple : exercices 1 et 3 p 21 de la méthode ***Plaisir de communiquer***).

Alors que l'accent est rarement mis sur ce point, nous considérons le [u] français comme une des voyelles les plus difficiles à prononcer, car contrairement aux apparences, il est très différent du [ɯ] japonais pour lequel correspond d'ailleurs un tout autre symbole phonétique. C'est sans doute avec cette voyelle que l'on peut constater à quel point la bouche japonaise est paresseuse ! Il faut donc s'entraîner à cette expressivité du visage à la française, et au besoin, à faire des exercices devant un miroir pour s'entraîner à prononcer le son [u] en boudant. Il faut bien insister sur cette forme de la bouche, car les apprenants japonais ont une tendance à la paralysie. Nous pouvons faire des exercices d'opposition des voyelles [y] et [u] en répétant par exemple : «Tu jures» et ensuite «toujours» et répéter enfin «Tu jures toujours». Les élèves se mettent par petits groupes pour faire des phrases loufoques en utilisant au maximum ces deux voyelles. À la fin on reprend toutes les phrases recopiées au tableau pour les lire ensemble. Personnellement, je ne fais pas travailler la gestuelle (cf. : p 24 ***Plaisir de communiquer***), car les étudiants sont un peu timorés et la salle, avec des tables rivées au sol, ne s'y prête pas ; par contre rien ne les empêche de s'entraîner à la maison. De la même manière, nous n'insistons pas trop sur les coupes sagittales représentant la position de la langue, ceci pour deux raisons : ces dessins (dans la méthode qui nous concerne) ne sont pas très explicites, et d'autre part, à trop vouloir insister sur ce point on assiste à un blocage de la part des étudiants car en prenant trop conscience de leur langue, ils ne savent plus comment la placer, et aussi parce que du coup, il y a trop de choses à faire ! Nous pensons qu'il est beaucoup plus important de se concentrer sur la forme et l'ouverture de la bouche en ce qui concerne les voyelles, puisqu'en se concentrant sur ce seul point les résultats s'avèrent assez probants.

Pour les autres voyelles, la plus grande confusion s'opère entre [ø/œ] et [u]. Donc nous constatons que la voyelle [u] est encore impliquée. Là aussi il faut faire des exercices en

insistant sur la forme de la bouche. Les exercices de discrimination sont aussi utiles pour ces différentes distinctions.

Concernant les voyelles nasales, la confusion a lieu entre [ɑ̃/ɛ̃] ainsi qu'entre [ɑ̃/ɔ̃]. Pour bien cerner la différence, nous nous entraînons à partir des voyelles correspondantes que nous nasalisons [a/ɑ̃] [o/ɔ̃] [ɛ/ɛ̃]. Pour faire comprendre qu'il y a nasalisation on met le doigt sur sa narine pour sentir la vibration au niveau de la cloison nasale. Après chaque voyelle étudiée nous nous prêtons toujours aux mêmes petits jeux (virelangues, cadavres exquis etc.).

Dans son cours de chansons, Yuki Takaoka met l'accent sur la difficulté de discernement entre plusieurs sons. Par exemple, dans un texte, 3 sons seront choisis, et 3 couleurs (ou 3 symboles différents) correspondront à ces 3 sons (ex : le vert [v/f], l'orange [r] et le jaune [ɑ̃]). On conseille aux élèves d'associer le vert aux dents et aux lèvres, l'orange à la gorge et le jaune au nez. Cette technique permet de créer une sorte de réflexe conditionné.

À la première lecture, on prononce les mots un à un en expliquant leur sens. À la seconde lecture, on prononce deux ou trois mots à la suite en cherchant et en colorant le son *vert*. À la troisième lecture, on lit des séquences plus longues et on repère le son *orange*. À la quatrième lecture on prononce une strophe entière, sans pause, et on cherche le son *jaune*. À la cinquième lecture, on prononce doucement le texte en musique. En introduisant ainsi un nouvel élément de recherche à chaque lecture, un texte peut être lu et relu sans lassitude.

Les consonnes problématiques : Bien que les consonnes françaises soient au nombre de 17, comparées aux voyelles, elles paraîtraient presque plus simples, malgré le redoutable **R.** En effet, nous passons incontestablement beaucoup moins de temps sur ces dernières.

Nous notons plusieurs difficultés majeures :

La prononciation du R, bien sûr, et sa confusion avec le **L**. Pour arriver à prononcer cette consonne, nous procédons à différents exercices. Comme les apprenants ont besoin inévitablement d'un repère par rapport à leur langue maternelle, nous ne crions pas haro sur les katakana, dans les limites de l'acceptable, car nous avons trouvé bénéfique de partir de ce qui se rapproche le plus du **R** en japonais, à savoir **HA GYÔ (ハ行)**. Par exemple, ハ--＞**RA** / ヘ-->**Ré, Rè** / ホ-->**RO** / ハン--> **RAN** etc. Ceci n'est malheureusement pas applicable pour «ri/ru/rou», mais c'est une bonne démarche pour commencer à prononcer le **R**, et pour comprendre que ce n'est pas un son prononcé avec la pointe de la langue. Les étudiants placent leur main devant la bouche afin de réaliser que pour le son ハ l'air est violemment expulsé par la bouche, tandis que pour le **R**, l'air (si l'on peut dire) serait plutôt comme «avalé». Il existe d'autres exercices plus classiques tels que l'opposition «paquet/parquet» ou bien (à faire à la maison devant un miroir) placer une cuiller sur sa langue et prononcer le **R**, les gargarismes etc. Il faut commencer par des combinaisons

rendant la prononciation du **R** plus facile et garder pour la fin les mots où le **R** suit ou précède une consonne, notamment quand il s'agit d'un **L** comme dans «parler». Dans une suite de **R** dans un mot si la prononciation s'avère difficile, on peut suggérer aux étudiants de «tricher» et de «sauver les meubles» en privilégiant la prononciation de celui qui paraît le plus important pour la compréhension. Par exemple dans «Je parlerai», le second **R** est plus important que le premier car l'accent d'intensité est sur la dernière syllabe, donc on ne peut pas faire l'impasse sur le second. Par contre, le premier peut être escamoté (en traînant sur le «a» de parler, pour donner le change), et cela passera quasiment inaperçu. De même pour les terminaisons en «tre» (quatre) ou «dre» il vaut mieux escamoter le **R** que mal le prononcer en rajoutant une voyelle inexistante (voir la confusion fréquente entre «quatre» et «quatorze»).

La prononciation de F et de V : En japonais il n'existe pas de consonnes labiodentales (encore un problème de lèvres !). C'est d'ailleurs pour cette raison que le choix de Yuki Takaoka s'est porté, entre autres, sur ces phonèmes dans ses chansons ou comptines. Le **F** est très différent du フ japonais. Les dents du bas doivent toucher l'arrière de la lèvre inférieure. (si le positionnement se fait trop en avant, on obtient un **V).**

La distinction V/B : La prononciation du **B** ne pose pas de problème, mais pour éviter que le **V** soit prononcé comme un **B**, il faut bien expliquer aux élèves de ne pas fermer la bouche. Correction : appuyer le doigt sur la lèvre inférieure pour éviter l'occlusion, ou mettre le doigt entre les lèvres.

Le chuintement du S ou du **T** devant un [i], et dans une moindre mesure devant un [y] (**tu**be/チューブ -- arc-en-**ci**el/アルカンシエル -- Trous**sier**/トルシエ). et la **labialisation** de **D – occlusive -** en **J – fricative –** (**di**phtérie/ジフテリア).

La labialisation du **Z** qui devient **J** devant un [i], un [y] ou un [u] (**Zi**dane /ジダン-- Côte d'A**zu**r/コトダジュウル). Pour ces différents sons, nous procédons aux jeux habituels : téléphone arabe, virelangues etc. en utilisant tous ces sons conjointement dans une même phrase.

En conclusion, pour faire une synthèse entre prosodie et prononciation, nous faisons mémoriser des poèmes de plus en plus longs en procédant à une correction individualisée pour reprendre finalement en classe tous les points noirs et essayer d'en venir à bout et relire ensemble le poème.

若手教員の悩み

足立和彦（大阪産業大学）

林千宏（港区区民センター）

谷口智美（大阪薬科大学）

今年で三度目を迎えるアトリエ「若手教員の悩み」は、今年も新たにフランス語教育に携わった二人の教師を迎え開催された。今回発表する教員のうち、一人は大学、もう一人は区民センターという生涯教育の場でそれぞれ初級フランス語を教えている。両者の教育環境を簡単にまとめてみると

発表者名（敬称略）	教育機関	対象	人数	使用テキスト	その他の使用機器
足立	大学	大学 1～3 回生	10 人	フランス語でサバイバル[1]　白水社	
林	区民センター	一般	8 人	ニュー・エクスプレス[2]　白水社	パワーポイント[3]

となる。異なる機関で教えている両氏の悩みを簡単に紹介し、参加者と共に考えた解決法を述べ、そこから導き出される「若手教員の悩み」に対する回答を探っていく。

発表要旨　足立和彦

私の「悩み」の第一は、何人かの学生が授業中に居眠りをすることであり、それに対する対応が難しかったことです。結果的に、授業内容に付いてくる学性と、付いてこられない学生との間に差が生まれ、どの学生を対象に授業を進めるべきなのか、という照準の難しさがついて回りました。また、居眠りの有無はともかくとしても、学習意欲の乏しい学生にいかに習得させるかということの難しさを実感する一年となりました。

[1] 全学年統一テキスト
[2] 入手容易、独学用に適していると考え採用。
[3] 授業が単調になることを避けるため、パワーポイントの映像による文法説明、また文化紹介のために写真や映像を多用した。

対策としては、まず、フランス全般についての話題を提供し、フランス語、フランス文化に対する関心を生むことを心がけました。次に、授業を散漫にしないために、練習問題を頻繁に与え、学生自身が声と手を使って練習する時間をなるべく多くするようにも試みました。時にフランスの音楽を鑑賞し、気分転換とともにフランス語の聞き取りの実践も行いました。最後に、期末試験直前には、試験対策の時間を設け、復習に取り組みました。いずれも、多少なりとも効果がありながらも、全体的に著しく態度の変化が見られるようなことは少なく、今後さらに授業内容に工夫の余地があるように考えています。

今後の課題としては、文法説明等において、間延びした説明を排除することがまず必要と考えています。教師の側から一方的に説明を押しつけるのでなく、学生自身が考え、理解してゆくような過程を作っていくのが理想ではないでしょうか。同時に、各時限において、習得するべき目的を明瞭化することで、学生に明確な目標と達成感を与えられるように努めることが、学習意欲の維持に貢献するように思います。では、教材・教授法を具体的にどう工夫してゆけばいいか。その実践的な知恵を、出席者とともに話し合いたいと考えました。

参加者からの意見

眠っている学生はおそらく「自分のことは見ていないだろう」と思っている。名指しで話しかけることによって、自分が見られているという意識を持つであろう。また教科書記載のディアローグを、学習者同士で練習するなどのペアワークを取り入れ、教師対学生だけの授業形態に変化をつけ、授業に能動的に参加できるように導いていくのも一つの方法ではないか。学習者間の差は、理解している学生がそうでない学生に説明する機会を与えるなどして、学生同士の意見交換の場を持てるように教師が授業を運営することもできるのではないだろうか。

気分転換のために提供する音楽や文化紹介に関しては、その選択が大きく結果に影響する。少人数クラスの利点を生かし、教師側が「今学生が何に興味を持っているのか」と尋ねれば、どのような音楽・文化を紹介すればよいのか絞り込むことができる。

発表要旨　林　千宏

1. ついてこられる受講生とそうでない受講生の差にどう対処するか。

私が教えているのは大学とは異なり、最初からフランス語やフランス文化に興味のある方ばかりを対象としていますので、どのようにモチベーションを上げるか、という問題は基本的にありません。ただ、それでもやはり理解度という部分にモチベーションの差が現れてくるのかもしれません。クラスの中でもどんどん動詞の活用を覚えていく方と、いつまでも覚えられない方という違いが現れてきました。ただここでフランス語を勉強されている多くの方は、楽しみのために勉強されていますので、あまりにテストなどでプレッシャーをかけないほうが良いのではないか、とも考えました。

参加者からの意見：生涯学習の場であるのだから、文法事項を基準に全体の進度を考えなくてもよいのでは。そうではなく、Portfolio のようなものを利用して、それぞれの受講生に対してどこまで分かっているか、あるいはいないかを自身で把握してもらうという方法はどうか。

2. 会話練習の効率のよい進め方：受講生に参加してもらう場合の時間の配分

例えば自己紹介、あるいは複合過去を勉強した場合に、週末をどのように過ごしたかなどを一人一人フランス語で表現してもらいましたが、こういった機会を設けると、どうしてもそれだけで時間がかかり、時には授業時間の大半をそれに費やしてしまいます。また一人一人発言していただきますと、それぞれの受講生にしてみれば、発言していない、人の話を聞いている時間の方が長くなってしまう。このため対策としては間違いがある場合は、その発言を聞いている他の受講生の方に意見を述べてもらうなどの方法をとりましたが、早く次に進みたいと思っておられる方もいることから、どのように効率よく会話練習なども組み込みながら授業を進めていくか、ということもお聞きしたい点です。

参加者からの意見：ペア・グループ分けの練習を試みては。最初に受講生に時間を与え、自分自身のことではなく、ペアの相手の紹介などをさせてみてはどうか。

教師として何を最終的な目標とするか。

受講生の方々の目標としては、まず重視されているのは会話などのコミュニケーションです。旅行あるいは家族との会話でフランス語が使えるようになりたい、というものです。一方で教える側の私としてもフランス文学に関わるものとしてそれだけでは少し物足りない。やはりフランス語を通じてフランス文学・フランス文化に親しんでいただきたい、という目標があります。現在、大学での研究をいかに社会に還元してくかという問題が取り上げられたりもしますが、私としても一般のフランス文学と無縁の方々に対して、少しでもフランス文学あるいは文化に興味を持っていただきたい、また面白さを伝えたいという目標があります。つまりこの受講生側、教える側の目標をいかに組み合わせていくかが、私自身のこれまでの、またこれからの課題でもあります。

参加者からの意見：語学以外の文化について紹介する場合、「受講生はこういったものが好きではないか」あるいは「一般的に人気のあるもの」ではなく、やはり自分が本当に面白いと思うものを紹介することが重要ではないか。そういった紹介にこそ受講生は関心を持つと考えられる。また何よりも熱意をもって教えることが、受講生の関心をひきつけることになる。

まとめ

学生として授業を受けていた立場から、今度は授業をする側に立った時に「どのようにすれば学生がフランス語に興味を持ってくれるだろう」と考えない教師はおそらくいないであろう。そのためによりよい授業デザイン構築を目指し、さまざまな教授法を学ぶことは不可欠である。また、単調になりがちな文法説明に変化をつけるために、簡単なゲームや学生同士で行う作業など、経験者からちょっとしたテクニックを伝授してもらうことも大いに役立つ。しかし教師だけが悪戦苦闘し、試行錯誤しているようでは独り相撲になりかねない。授業は教師と学習者によって成り立つものゆえ、やはり学習者の希望・要望に耳を傾けなければならないであろう。それではどうやって相手から意見をくみ取るか、どのようにしてお互いのコミュニケーションをはかるのか。若手教員の悩みは、教師と学習者の意思疎通ができる関係の構築にあるのではないだろうか。

アトリエの参加者から、学習者からの要望をくみ上げるための方法がいくつか提案された。授業の終わりに一言感想を書いてもらい、それを教師だけでなく学習者にも披露し、両者ともに意見を分かち合う。さらにそれを無記名で記入することによって、さらに本音を（ときに教師側にとっては耳の痛いこともあるが）聞くことができるかもしれない。

しかしこのような回りくどいことをするよりも、年齢が近いことを利用して直接話しかけて、相手の懐へ入っていき相手の本音を探るほうが効果的ではないだろうか。そうすれば肌で学習者の要望を感じることができるはずである。それこそが若手教員の「強み」ではないだろうか。

La pédagogie de projet : un exemple d'expérience réussie

Thomas LAPEN
Centre Franco-Japonais – Alliance Française d'Osaka
tlapen?yahoo.fr

Au sein de la classe, malgré les apports de l'approche communicative et les efforts de l'enseignant, il n'est pas rare que les situations de production spontanée soient peu naturelles ou même, dans le pire des cas, qu'elles viennent à manquer. Il est important de garder à l'esprit qu'une langue est avant tout un outil de communication et que dans la majeure partie des cas, les apprenants l'étudient pour pouvoir s'en servir en tant que tel. Il est aussi essentiel que l'apprenant prenne du plaisir à découvrir la langue et que sa motivation soit maintenue par des objectifs précis et une mise en pratique de ses connaissances dans des situations réelles. Comment prendre en compte tous ces facteurs face à des méthodes ou des progressions linguistiques parfois trop rigides ?

La pédagogie de projet n'est certes pas nouvelle, mais elle reste encore trop peu utilisée du fait des contraintes auxquelles sont confrontés les enseignants : manque de temps, manque de moyens, programmes imposés etc. La pédagogie de projet est pourtant un bon moyen de maintenir l'envie et l'intérêt des apprenants par une approche de l'enseignement/apprentissage un peu différente. Par ailleurs, on peut facilement inscrire la pédagogie de projet dans la logique du CECR si elle est abordée dans l'optique de la réalisation de tâches[1].

Cet article a pour but de relater une expérience réussie de pédagogie de projet et d'analyser les raisons de ce succès afin de, peut-être, donner envie à d'autres enseignants de se lancer à leur tour dans l'aventure.

1. Description du projet

a. Mise en route

En mars 2006, alors que je travaillais à l'Alliance Française de Saltillo (Mexique) en tant que coordinateur pédagogique et enseignant de FLE, j'ai eu l'occasion de mettre en place un projet de correspondance électronique entre un groupe d'adolescents mexicains étudiant à l'Alliance et un groupe d'adolescents français scolarisés dans un collège de Normandie. Les étudiants mexicains étaient sous la responsabilité de leur enseignante mexicaine et les collégiens français étaient sous la responsabilité de leur professeur principale, professeur certifiée de lettres classiques. Quant à moi, je n'ai fait que mettre sur pied et coordonner le projet.

[1] Cadre européen commun de référence pour les langues, chapitre 7 : Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues

Les deux enseignantes ont commencé par présenter le projet à leurs étudiants qui ont immédiatement montré beaucoup d'enthousiasme. Il s'agissait tout simplement de trouver un correspondant français à chacun des apprenants mexicains pour des échanges par courrier électronique. Du côté mexicain, le groupe était composé de sept jeunes filles de 14-15 ans. Toutes ces apprenantes étaient très motivées et passionnées par l'apprentissage du français. Elles étudiaient le français à l'Alliance une fois par semaine, trois heures successives le samedi matin. Quand la correspondance a commencé, leur niveau de français se situait entre les niveaux A2 et B1 du CECR. Du côté français, l'enseignante a trouvé sept correspondants, garçons et filles, dans deux de ses classes de troisième (14-15 ans également). Les collégiens français qui ont répondu étaient tous volontaires et très intéressés par le projet. Ils étudiaient l'espagnol au collège et l'intérêt était donc pour eux aussi à la fois linguistique et culturel.

Les correspondants n'ont pas été attribués au hasard. Chaque apprenante mexicaine a d'abord écrit un premier courriel introductif dans lequel elle se présentait et mentionnait ses centres d'intérêts. Les sept courriels ont été envoyés à l'enseignante française qui, en tant que professeur principale de ses deux classes de troisième, connaissait très bien ses élèves. Elle a alors essayé de répartir les courriels à ses sept élèves en tenant compte des goûts de chacun, en essayant ainsi de trouver les paires pouvant avoir des affinités. Chaque collégien a alors répondu directement à son correspondant mexicain respectif et la correspondance électronique a pu commencer.

b. Début de la correspondance et évolution

Au début de la correspondance, l'enseignante mexicaine supervisait les échanges en aidant les apprenantes à rédiger leurs messages ou à comprendre ceux des Français. Chaque semaine, elle demandait également à chaque apprenante de raconter en classe les échanges qui avaient eu lieu dans la semaine (ce qu'elles avaient appris de nouveau sur leur correspondant). Cette simple question donnait lieu à de longues interactions en français. Quel meilleur moyen d'ouvrir le champ à la production spontanée que de laisser les apprenants s'exprimer sur des sujets qui éveillent leur curiosité et les touchent personnellement ?

Une fois lancée, la correspondance a été laissée complètement aux mains des apprenantes et leur motivation et enthousiasme étaient tels qu'elles sont très vite allées plus loin que les simples échanges par courriel. Elles ont commencé par s'échanger les adresses électroniques de leur correspondant respectif pour pouvoir communiquer avec tous les Français. Puis elles ont troqué les courriels pour les messageries instantanées du type *MSN Messenger*. Enfin, les correspondants se sont échangé leur photo par courriel, ce qui a parfois fait chavirer les cœurs !

c. Questionnement pédagogique

Concernant cet échange, on peut remettre en question l'appellation de *pédagogie de projet* puisqu'il ne s'agissait ni d'un travail commun autour d'un même thème, ni d'une suite de tâches à effectuer pour aboutir à un résultat final déterminé au préalable.

On peut également s'interroger sur l'intérêt *pédagogique* au sens premier du terme puisque aucun objectif n'a été clairement défini avant le début de la correspondance (on attendait simplement des apprenantes qu'elles mettent en pratique des savoir-faire relatifs à ce

type d'échange, comme *comprendre des lettres personnelles, écrire des descriptions détaillées simples, raconter une anecdote, décrire ses sentiments*[2] etc.)

Ces choix étaient cependant délibérés. Le but premier de cette correspondance était de donner l'occasion aux apprenantes de pratiquer le français dans des conditions de communication réelle. Dans une ville du Mexique (Saltillo) où il y a très peu d'étrangers, cet échange électronique a permis aux jeunes apprenantes d'avoir un contact avec des locuteurs natifs sans avoir à attendre un éventuel séjour en pays francophone.

Pour une telle expérience, puisqu'il s'agit d'une situation de communication réelle avec des locuteurs natifs qui ne sont pas enseignants, puisqu'on va au-delà de l'apprentissage strict, structuré, au sein de la classe et puisque l'apprenant est ici seul maître à bord, il me semble hors de propos de définir des objectifs pédagogiques précis. L'essentiel est que les apprenants trouvent du plaisir en mettant leurs connaissances en pratique. Et en voyant l'enthousiasme et la satisfaction de ces jeunes apprenantes, mes collègues et moi-même avons vraiment eu la sensation d'une expérience réussie.

2. Les raisons de cette réussite

a. Une liberté encadrée

Lors de ce projet, le rôle des enseignants en tant que « facilitateurs » prenait tout son sens. Les apprenantes mexicaines étaient en totale autonomie et leur enseignante n'était là que pour les guider et les aider dans leurs échanges avec les correspondants ou encore pour leur permettre d'exposer librement en classe leurs expériences. On est loin de la relation pédagogique verticale enseignant-apprenant[3] ! Cependant, pour des apprenantes de cet âge, il semblait indispensable que des enseignants puissent superviser la correspondance. Par principe de précaution et aussi pour des raisons pédagogiques évidentes, il aurait été risqué de chercher des correspondants au hasard sur internet. L'aspect non totalement anonyme de la correspondance a sans aucun doute été un atout précieux.

b. Centration sur l'apprenant

Depuis l'approche communicative, on se réfère souvent à la centration sur l'apprenant et donc à la prise en charge par l'apprenant de son propre apprentissage. Avec ce type de projet, c'est bien l'apprenant qui découvre pas à pas les éléments linguistiques qu'il doit acquérir pour répondre à ses besoins communicatifs. On ouvre les portes du fameux « apprendre à apprendre ».

c. Le rôle premier de la langue retrouvé

Lors de cette correspondance, les apprenantes ont pu appréhender la langue comme outil de communication et non plus comme objet d'étude. Elles utilisaient bel et bien le français pour réaliser des tâches et pour communiquer, si bien qu'elles en oubliaient le fait qu'elles étaient aussi en train d'apprendre.

d. Aspect interculturel

[2] Référentiel pour le Cadre européen commun, P.71 et P. 87, descriptif des savoir-faire du niveau B1
[3] Pour les types de relations dans la classe, voir Ch. Tagliante, *La classe de langue*, P.15

Au niveau interculturel, cet échange était également enrichissant. Pour ces apprenantes de français qui ont toutes en tête l'image de Paris et de la Tour Eiffel, avoir l'occasion de correspondre avec des adolescents de Normandie était une bonne façon de combattre les clichés et de leur donner une vision plus authentique de la France. Elles ont aussi pu comparer les habitudes des jeunes Français et les leurs et se faire une idée de la vie quotidienne de ces collégiens de Normandie.

e. Effet de groupe

Du côté mexicain, toutes les apprenantes se connaissaient puisqu'elles étudiaient ensemble et il en était de même du côté français, même si les correspondants faisaient partie de classes différentes. De chaque côté il y a donc eu un effet de groupe, une émulation et un enthousiasme commun. Les participants pouvaient partager leurs expériences, discuter et comparer, ce qui maintenait constamment l'intérêt pour ce projet.

f. Diffusion du projet

Afin de promouvoir le projet et de motiver les autres apprenants de l'Alliance Française de Saltillo, j'ai réalisé un panneau d'affichage qui présentait la correspondance et comprenait une photo de chaque participant (la photo de chaque apprenante mexicaine étant placée en vis-à-vis de la photo de son correspondant respectif). Le projet a été très bien accueilli par les apprenants de l'Alliance, mais je n'ai malheureusement pas eu le temps d'en organiser un autre, pour les adultes cette fois, avant mon départ de l'Alliance Française de Saltillo.

3. Conclusion

La pédagogie de projet permet de proposer aux apprenants une pratique de la langue originale et enrichissante en leur offrant plus d'autonomie et de possibilités d'exprimer leur créativité, renforçant du même coup leur motivation. Il existe un nombre infini de projets réalisables pour la classe de FLE et le seul domaine de la correspondance et/ou d'internet offre des possibilités à la fois simples – grâce à l'évolution des technologies – et variées : correspondance électronique, messageries instantanées, lettre vidéo, visioconférence, création de blogues, de podcasts… Il appartient à chaque professeur de tenter l'expérience et quel que soit le projet choisi, les apprenants se montreront sans doute enthousiastes face à une expérience pédagogique qui élargira le champ de leur apprentissage.

Éléments de bibliographie :

- A. CHAUVET, coord. I. NORMAND et S. ERLICH, *Référentiel pour le Cadre européen commun*, Clé International, 2008
- Ch. TAGLIANTE, *La classe de langue*, Clé International, Paris 1994
- *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Didier, Paris 2005

Revues :

- Pour un point sur la correspondance de classes et des idées sur les correspondances multimédia, voir *Le français dans le monde*, N°352, juillet-août 2007, rubrique « Formation »

- Pour une utilisation des médias numériques en classe, voir *Le français dans le monde*, N°337, janvier-février 2005, rubrique « Formation »
- Pour une analyse de l'importance d'inciter les apprenants à la pratique en dehors de la classe, voir W. DECOO, M. SIMONS et J. COLPAERT, « Faire vivre les langues hors de l'école », *Le français dans le monde*, N°340, juillet-août 2005.

Sites internet :

- Pour un autre exemple de correspondance de classes réussie, voir l'entretien avec Sabine Shölmerich et Gabi Puscau (deux enseignantes qui, avec leurs élèves, ont remporté un concours de correspondances de classes) dans l'article de Julie Letourneau sur le site *www.francparler.org* : http://www.francparler.org/articles/projets2007.htm
- Sur la pédagogie de projet, voir également le site *www.francparler.org* : http://www.francparler.org/fiches/projets_preparation.htm

Hors-thème

Enseigner la francophonie[1] en classe de FLE : pourquoi et comment ?

KOMATSU Sachiko
DELMAIRE Gilles
Université de Tsukuba
Institut franco-japonais de Tokyo – Université Sophia
skomatsu?sakura.cc.tsukuba.ac.jp
gilles_delmaire?hotmail.com

L'enseignement du français ne serait-il pas très (ou trop) centré sur la langue et la culture franco-françaises ? Nos méthodes et manuels traitant pratiquement toujours de sujets français en sont la manifestation la plus visible. Nous, enseignants natifs français, ou japonais ayant suivi des études françaises comme formation et comme spécialité, n'envisageons-nous pas comme allant de soi les références constantes et quasi-exclusives à la France et à sa civilisation ? N'abordons-nous pas suffisamment dans nos classes de langue les mondes francophones autres que la France ?

Partant de ces questions, nous aimerions après un état des lieux nous demander si et pourquoi cela vaut la peine d'introduire la dimension de la francophonie en cours de FLE. Nous réfléchirons ensuite à la façon concrète de le faire.

1. Place de la francophonie dans les cours de FLE

1.1. Place de la culture franco-française dans l'enseignement du français au Japon

En effectuant un tour d'horizon de l'enseignement du français au Japon, force est de constater, en ce qui concerne le contenu culturel des cours, la prédominance de la France sur les autres pays francophones. Nous allons présenter ici quelques exemples qui illustrent bien cette réalité.

Tout d'abord, parlons des manuels destinés à l'apprentissage du français publiés au Japon. La très grande majorité reste, pour ce qui est des aspects culturels, centrée sur la

[1] Nous entendons par « francophonie » les pays de langue française, y compris la France et non pas les institutions qu'on écrit d'habitude « Francophonie » avec une majuscule. *Cf.* chapitre 1 « Francophonie et francophonie », Michel Tétu, *Qu'est-ce que la francophonie ?*, Hachette, 1997.

France. Leurs titres représentent une des manifestations les plus visibles de cette polarisation. Nous pouvons citer par exemple : *Aimez-vous la France ?*, *Hexagone*, *Bonjour Paris*… De même, on retrouve systématiquement dans l'iconographie en couverture et à l'intérieur de ces publications des drapeaux tricolores, monuments hexagonaux, cartes de France ou de Paris… Ces cartes figurent d'ailleurs sur la page de garde des dictionnaires français-japonais publiés au Japon.

Cette domination de la culture française se retrouve dans la perception qu'ont les étudiants de leur enseignement. Durant les cours de français, si 93 % d'entre eux déclarent[2] entendre parler « souvent » ou « parfois » de la France et de sa culture, le pourcentage tombe à 39 % quand il s'agit des autres pays de la francophonie. Les enseignants de langue semblent donc lorsqu'ils abordent des sujets culturels insister plus sur la France. Plusieurs facteurs nous semblent expliquer ce phénomène.

1.2. Raisons de la prédominance française

Si elles sont multiples, nous pouvons en dégager deux principales. Évoquons tout d'abord le prestige dont la France et sa culture jouissent traditionnellement, en particulier dans les domaines intellectuels, culturels et la diplomatie. La France a par exemple vu naître en son sein de nombreux chef-d'œuvres littéraires. Depuis le début des études françaises au Japon, le patrimoine culturel et artistique de la France a constitué le sujet d'étude privilégié des enseignants et chercheurs japonais, ceux-là même qui assurent l'enseignement de la langue de Molière aux étudiants.

Rien d'étonnant donc à ce qu'ils aient tendance à privilégier la culture hexagonale. D'autre part, ils ont pour la plupart effectué au moins une partie de leurs études en France ou reçu une formation dans ce pays. Enfin, la grande majorité des professeurs de français non japonais étant français, on peut imaginer qu'ils ont plus tendance quand il s'agit des questions culturelles à parler de ce qu'ils connaissent bien : leur propre pays. Cependant, si la France reste une référence intellectuelle pour les professeurs de français, le monde connaît des changements dont ils doivent tenir compte.

2. Pourquoi enseigner la francophonie ?

2.1. Évolutions géopolitiques et globalisation

Depuis un certain temps déjà, l'influence de la France a tendance à faiblir. Sa langue n'est plus la seule de la diplomatie depuis bientôt un siècle, plus précisément depuis le traité de Versailles rédigé à la fois en français et en anglais. Dans les domaines intellectuel, littéraire et artistique aussi son prestige s'amenuise. Ne trouvions-nous pas par le passé plus de grandes figures françaises dont l'aura s'étendait bien au-delà des frontières hexagonales ? La perception de la culture française contemporaine comme une de celles qui comptent le plus dans le monde n'est plus universellement partagée. Par exemple, le magazine *Times*[3] dans son

---

[2] Nous avons effectué en janvier 2008 une enquête auprès de 7 classes provenant de 4 universités pour un total de 161 étudiants. Les questions portaient sur les cours de français général, pas ceux de civilisation.

[3] *Times*, décembre 2007.

édition européenne est même allé jusqu'à titrer « La mort de la culture française ». On peut donc dire que l'apprentissage du français uniquement comme moyen d'accès à la culture française a perdu une partie de son intérêt.

D'autre part, on constate que la globalisation s'accompagne d'une promotion de ce qu'on appelle le « tout-anglais ». Considérant qu'il est la seule « langue internationale », son apprentissage est favorisé aux dépens des autres langues, y compris du français. Quand Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, déclare en 1997 que les Français doivent cesser de considérer l'anglais comme une langue étrangère[4], force est de constater que la domination de l'anglais est bien établie.

Au vu de cette situation la promotion du français ne passe plus par « l'universalité de la langue française » qu'on aurait pu croire possible aux XVIIe-XIXe siècles. Aujourd'hui, elle devrait au contraire s'appuyer sur la diversité linguistique et culturelle. Il faut se rappeler que la langue française a la chance d'être partagée par différents peuples francophones qui illustrent cette diversité. Ceci peut désormais représenter un atout pour le français, en proie à certaines difficultés.

2.2. Apports de l'enseignement de la francophonie

L'intégration de la francophonie, synonyme de diversité culturelle et linguistique présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle se justifie pleinement d'un point de vue théorique. On peut se demander en effet comment il serait possible de promouvoir le français dans un monde dominé par l'anglais sans soi-même se faire au sein de la francophonie l'apôtre de la diversité linguistique. Ce que nous entendons par cette formule, c'est la reconnaissance des français présents dans les divers pays qui composent la francophonie. On ne sera donc pas surpris que les instances officielles de cette dernière se posent en défenseurs de la diversité linguistique et culturelle. Monsieur Abdou Diouf, Secrétaire général de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) écrit[5] ainsi que « La Francophonie, ce n'est pas seulement la défense de la langue française. C'est, à travers et par la promotion de la langue française, l'engagement en faveur de la diversité linguistique et, au-delà, de la diversité culturelle et du dialogue des cultures. » Dans la même logique, les pays francophones ont joué un rôle de premier plan dans l'approbation par l'UNESCO en 2005 de la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles.

On notera aussi que l'étude de la francophonie, présente sur les cinq continents, permet d'ouvrir les apprenants à d'autres horizons, à des régions du monde et des pays qu'il y a peu de chances qu'ils aient découverts par d'autres biais. Ceci ne peut que leur être bénéfique.

Enfin, l'idée de la diversité du français et la reconnaissance de cette diversité peuvent rassurer les apprenants. Elles montrent qu'on peut devenir francophone tout en conservant ses racines et parler cette langue sans forcément se fondre complètement dans le moule franco-français.

---

[4] Déclaration faite le 30 août à La Rochelle au cours de l'université d'été du Parti socialiste.

[5] Introduction du rapport d'activités 2002-2004 du Secrétaire général de la Francophonie, déposé en 2004 à Ouagadougou lors du Xe sommet de la Francophonie.

3. Comment l'enseigner ?

3.1. Tour d'horizon des manuels enseignant la francophonie

On trouve bien sûr des méthodes et des manuels de langue présentant la francophonie. Au Japon, quelques ouvrages récents l'abordent très brièvement. À travers des textes, ils font découvrir certains aspects de la culture, l'histoire ou la géographie de la France. En fin d'ouvrage on en trouve un, consacré à la francophonie. C'est le cas par exemple dans *La France multicolore*[6] ou encore *Amicalement bis*[7]. Si ces publications ont le mérite d'aborder ce sujet, cela se limite à une présentation rapide de généralités sur la francophonie dans laquelle on se borne à nommer les régions et pays francophones dans le monde sans parler de leur diversité culturelle et linguistique. On trouve cependant une seule exception au Japon : *Brise-glace*, un manuel ne traitant que de sujets francophones autres que la France. Son intrigue et ses personnages[8] évoluent à Montréal, au Québec.

En France, les méthodes récentes à vocation mondiale contiennent pratiquement toutes une carte de la francophonie. Parfois, c'est une leçon entière qui est consacrée à la question[9].

Quelques ouvrages destinés à l'apprentissage de la francophonie ont été publiés. Ceux de la série *Civilisation progressive de la francophonie*[10] regroupent des textes, adaptés au niveau visé par le manuel, qui présentent divers pays francophones et certains aspects de leurs cultures. *La francophonie*[11], un petit livre de lecture facile, fait un tour d'horizon du français et de la francophonie. Cependant, aussi intéressant soient-ils, leur volume et le niveau de langue requis pour leur lecture restreignent le champ de leur utilisation en cours. Nous avons donc réfléchi à différents moyens d'introduire la dimension francophone dès la première année d'enseignement.

3.2. Activités que nous proposons

Pour introduire la francophonie dans nos classes de débutants, nous utilisons principalement trois types d'activités.

Les jeux de devinettes ou « quiz » composent la première. Nous proposons des séries de questions en langue maternelle portant sur différents aspects de la francophonie et du français. Cette activité qui présente l'avantage d'être ludique peut se pratiquer en début d'année, afin de faire entrer les apprenants dans le bain, ou en fin de semestre pour un retour sur ce qui a été étudié précédemment.

---

[6] Y. FUKUSHIMA, K. SUZUKIDA, *La France multicolore*, Éd. Seizansha, 2008.

[7] N. SAWADA, L. LATTANZIO, M. KUROKAWA, *Amicalement bis*, Éd. Surugadai, 2002.

[8] Notons que sur les enregistrements du CD fourni avec le manuel, les personnages ont un accent « international », qui n'est pas local.

[9] S. POISSON-QUINTON et al., *Festival 1*, CLE international, unité 5 leçon 20.

[10] J. NOUTCHIÉ NJIKÉ, *Civilisation progressive de la francophonie, Niveau intermédiaire*, Éd. CLE International, Paris, 2003. J. NOUTCHIÉ NJIKÉ, *Civilisation progressive de la francophonie, Niveau débutant*, Éd. CLE International, Paris, 2005.

[11] J. L. JOUBERT, *La francophonie*, Éd. CLE International, Paris, 1998. Une version annotée en japonais par N. NISHIYAMA et N. MIURA a été publiée chez Daisanshobô en 1999.

Par ailleurs, nous organisons tout au long de l'année un « voyage » dans la francophonie à travers une série de séquences pédagogiques basées sur de petits textes en français. Chacun d'entre eux présente un sujet sur la francophonie : un pays, une région, ses aspects culturels, géographiques, historiques ou encore des personnes célèbres qui en sont originaires. L'étude de ces éléments, permet aux apprenants d'acquérir des notions de base sur la francophonie. Nous avons pris soin de rédiger ces textes dans une langue suffisamment simple pour rester à leur portée. Viennent ensuite des séries de questions, d'abord fermées puis ouvertes, qui permettent de vérifier la compréhension des points essentiels des écrits. Nous proposons enfin, toujours en français, la découverte d'un court document « littéraire » authentique. Il peut s'agir d'un poème ou d'une chanson représentative qui illustre le point culturel abordé précédemment. Un écrit de Lépopld Sédar Senghor vient par exemple compléter la partie sur l'Afrique noire francophone. Cette dernière étape n'a pas pour but une compréhension écrite détaillée mais plutôt d'offrir une ouverture.

En dernier lieu, il est possible de conduire des activités mettant à profit les nouvelles technologies, dans notre cas, il s'agit de la toile. Nous l'utilisons comme support pédagogique pour faire réaliser à nos apprenants des tâches Internet ayant pour thème la francophonie. Ils doivent par exemple collecter diverses informations (population, superficie, capitale, monnaie utilisée…) sur des pays[12] qui en font partie. Ceci leur permet de découvrir ou mieux connaître l'espace francophone, une réalité sur laquelle ils ne possèdent souvent que des notions assez vagues. Nous exploitons ensuite les résultats de ces recherches en ligne pour faire communiquer à l'oral les apprenants. Il est aussi possible de s'en servir pour un travail de création (sous forme de compte-rendu écrit ou d'exposé devant la classe par exemple).

Ainsi, sans nier l'importance de l'enseignement de la culture française en cours de FLE, il nous semble profitable d'y ajouter la francophonie, ceci dès la première année. En effet, tout en permettant une plus grande ouverture sur le monde, de par les idées de la diversité linguistique et culturelle dont elle est porteuse, elle représente face à l'idéologie du tout-anglais une chance pour le français et son enseignement.

Notons enfin que notre public est demandeur pour ce type de démarche puisque 85 %[13] des étudiants que nous avons interrogés se disaient intéressés par la francophonie et souhaitaient qu'on leur en parle en cours. Il serait dommage de ne pas nous engouffrer dans la brèche et profiter de cette chance.

---

[12] Pour ce travail, nous nous sommes par exemple servis comme support pédagogique des sites de l'OIF (http://www.francophonie.org/oif), de l'Atlas géographique mondial (http://www.atlasgeo.net) et du ministère français des Affaires étrangères (http://www.diplomatie.gouv.fr). *cf. Mission Internet* (S. Komatsu et G. Delmaire, Éd. Surugadai, 2008), leçon 20.

[13] Toujours selon notre enquête, 34 % sont « très intéressés », 51 % « assez intéressée », 9 % « moyennement intéressés », 5 % « pas très intéressés » et 1 % « pas du tout intéressés ».

高校生のためのフランス語コンクール

Concours de français pour les lycéens

Kawakatsu Naoko
川勝　直子

Lycée Kokusai du Département de Hyogo
claire214?gmail.com

１．はじめに

1993 年、第二外国語としてフランス語を学ぶ高校生のための（ビデオ・テープとオーディオ・テープによる）コンクールが初めて開催された。以後 15 年の月日が流れ、高校における２外フランス語教育の現状も徐々に変化してきているが、必ずしも好転しているとはいえない。フランス語を履修することができる高校の総数は増加した（注１）けれども、学校の特色作りの彩りのひとつとして設置されたものの形骸化してしまったり、受験科目でないために時間数削減や廃止が突然決定されたり、という例からも想像できるように、内容の充実度が増したとは言い切れない。しかしこのような状況のなかでも、少しずつ高校フランス語教育を盛り立てる可能性をもった新しい試みがなされてきた。日仏中高ネットワーク（Colibri）の誕生、大学推薦入試における（フランス語履修者、あるいは仏検合格者への）優遇措置、教員間のネットワーク作りなどである。

それらとともにコンクールが挙げられる。コンクールの存在は、学校の中でも「第二外国語」としてのフランス語をアピールすることに役立つし、発表の機会やクラスの枠を超えた基準による評価を与えてくれるという点で生徒の学習意欲を高め、達成感を与えることに大いに貢献している。本稿では、西日本に於ける高校生のためのフランス語コンクールの実際について紹介するとともに、問題点や今後の展望について考えたい。

２．これまでに行われたコンクール

西日本の高校生（2 外履修者）が参加できるものとしては、これまでにタイプの異なる 4 つのコンクールが行われてきた。（表１参照）

２－１.「高校生のフランス語コンクール」

このコンクールの特徴は「全員参加」できることであり、普段授業で行っていること（５人前後のグループでの Scène 発表）をそのままビデオ撮影して応募するという点である。授業時間内にできること、生徒が特別な練習をしなくてもよいこと、教員の負担が比較的少ないことなどが、コンクール参加への敷居を低くしている。また、教員も審査に加わることができるので審査が透明で公平感があり、生徒や教員の声を取り上げながら内容を改善していくことが比較的容易である。これまでにも、フランス語そのものを採点しやすくするために小道具や効果音を禁止する、先入観をなくすため学校名を公開せず審査する、要項に反するものは審査後一律に減点する、など改良を重ねてきた。点数をつけるだけでなく詳しいコメント（評価できる点と直すべき点、激励の言葉など）を審査員に義務づけたり、全参加校の作品集ビデオとともに校内選考のみ参加の生徒にも参加賞を送付するなど、全面的に参加者側の立場に立っている。また１年しか履修できない学校が多いため、フランス語学習１年目の生徒のためのコンクールであることを明記し、２年目以上のグループは点数を差し引くなどの処置をとっている。

反面、コンクールの実感がうすいのも事実である。授業の活動をそのまま撮影するので、生徒たちにそれほどの緊張感がないままにコンクールが行われているといえる。

２－２.「高校生フランス語暗唱コンクール」

このコンクールは、1997 年から 2002 年までの６年間に渡って関西（主に兵庫県）の数校が集まって行われた「高校生のためのフランス語祭」の中の「詩の暗唱コンクール」の部分が独立して生まれたものである。学習年数によって部門が分けられていたこと、審査を待つ間に高校生と大学生によるフランス文化に触れることのできるアトラクションがあったことなど、注目に値する。高校側の希望に沿うかたちで作られたコンクールであったため、当日の進行や審査コメントなどにも細かい心配りがなされていた。また関西だけでなく遠方からの参加もあり、参加校数も安定していたため、コンクール本来の意義をもつものとして存在価値があったが、大学の仏文科廃止とともにコンクールも廃止されるという残念な結末を迎えた。高校教員の間では、今でもこのコンクールの再開を願う声が聞かれる。

２－３.「西日本高校生スケッチ暗唱大会」

このコンクールの最大の特徴は、ペアでの出場という点である。友達と一緒だからこそ頑張れた、楽しめた、という声が参加した生徒達から聞かれ、充実感や達成感が大きい。友達と練習を重ねた結果思いがけない進歩を遂げ、そのことで賞にかかわりなく満足できた生徒もおり、潜在能力を効果的に引き出す意味でもこのコンクールの存在は貴重である。

しかし、参加校数は減少しており、原因としては入賞する高校の偏り、各発表者に対する評価コメントがないこと、問い合わせない限り点数が明示されないことなどが

挙げられている。

２－４.「高校生対象フランス語暗誦大会」

英語スピーチコンテスト、スペイン語暗誦大会と同時開催であり、開会式やレセプションが合同で盛大な集まりとなっている。審査を待つ間のフランス人によるプログラムなど細部に渡って丁寧に準備がなされている。しかし、各校の参加人数に制限がない（あってもそれ以上の人数が参加している）ため、一部の学校の生徒が賞を独占することが多く、参加校数は減少している。また、得点や観点別評価が明らかにされず、一人一人に対するコメントがないことも改善が望まれる点である。

３．コンクールを改善するためには

これまでコンクールの度に生徒や教員から出た声をまとめてみると、①審査結果そのもの、あるいは審査基準の不透明さに対する不満、②生徒へのコメントなど個々の生徒への教育的フォロー不足、③入賞校の偏りである。

これらに対して、例えば必ず全出場者に対してコメントを書く、点数を明示するなど主催者側が比較的対応しやすいものもあり、これについては大いに改善を求めたい。また入賞校の偏りについては各学校からの参加者数を絞る、学習時間別に部門を設けるなど、ある程度の工夫も必要であると思われる。しかし、一番大きな原因は、高校の２外フランス語の設置状況が千差万別であるため、生徒のレベルを図る前段階で状況をなかなか把握できない点ではないだろうか。

もともと高校における２外フランス語は、入試に関係のない科目であり、各校での位置づけが明確でないうえに、共通カリキュラムも不在である。そのため単純に「学習時間」や「単位数」などでグループ分けすることも困難である。２－１で紹介したコンクールが比較的公平感があるのは、「学習１年目」と明記していること以上に、同じ教材を使って学習しているという点が大きく、その意味では特殊な例であるともいえる。

このような点に対応するための打開策として決定的な名案はないが、様々なレベル・形態のコンクールが数多く開催され、生徒達が自分に合ったものを選んで参加することができれば理想的である。ひとつのコンクールを立ち上げて実施し、存続するための主催者側の苦労や負担の大きさを考え合わせると実現は容易ではないが、望まれる状況であることは確かである。

４．アトリエで考案されたコンクール

ＲＰＫ2008 のアトリエで参加者を３つのグループに分け、高校生のためのコンクールの構想を練ってもらったところ、今までになかったタイプの企画が考案されたのでここで簡単に紹介したい。

①「フランス語でマリオネット」4 人１組で課題のスケッチを演じる。ただし、２人が暗誦、２人が動きを担当する。審査には生徒も参加する。演技賞、発音賞など観

点別に賞を出すことができる。どんなレベルの生徒でも参加でき、楽しめる。②「私の文化を紹介します」口頭ではなく書く（描く）力を審査するポスターコンクール。どんなレベルでも参加できる。オープンキャンパスで展示し、高校生や一般の人が投票する「一般アピール賞」も設ける。③「暗唱コンクール」学習時間で段階を分け、課題の内容も詩・物語など多種多様に準備する。審査基準をはっきりさせることや見学高校生も含めた参加者からのフィードバックを大切にする。

これらは既存のコンクールで問題があったり欠けていたりする部分に対するひとつの提示であるともいえるので興味深い。

また、アトリエ参加者からは「（課題が難しすぎるという意見に対して）簡単にハードルを下げるべきではない。チャレンジする精神もたいせつである」、「審査員のコメントは体裁よく仕上げられたものである必要はなく、例えば各審査員が付箋紙に書いたコメントを１枚の紙にまとめるだけの簡単なもので十分である」などの貴重な意見が寄せられた。

５．終わりに

フランス語コンクールの実際について見てきたが、これらのコンクールは、主催者側だけでなく、高校教員（非常勤講師）のボランティアで成り立っていることをあえて強調しておきたい。逆に言えば、高校の２外フランス語はそれほどの熱意がなければ発展は難しい。その観点からすれば、この１５年間に複数のコンクールが生まれ、今後の展望があるということは、それ自体で既に感慨深いことでもあるといえる。

これからも高校生がフランス語を学ぶ機会がますます増えていき、「高校生のための」様々なタイプのコンクールが開催されていくなかで、それぞれの生徒が自分の個性にあったコンクールを選び、多くの参加者を得てコンクールが発展していくこと、そしてそれが高校のフランス語教育の発展につながっていくことを願い、努力してゆきたいと思う。

注１　フランス語を履修できる高校は、1993 年度で 128 校、2005 年度で 248 校。

参考資料・参考文献

文部科学省ホームページ「高等学校における英語以外の外国語の開設」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/05/04051101.htm
菊地歌子、川勝直子（2007）「フランス語教師のための研修の必要性」関西大学外国語教育研究第 14 号
川勝直子、金森百代、三島玲子、Marie-Louise MANNE（2002）「高校生のためのフランス語祭」Compte rendu de la 16e Journée Pédagogique de Dokkyo
中井珠子、川勝直子（1994）「高校生のためのフランス語コンクール」Rencontres 8

表１　これまでに行われた、西日本の高校生が参加可能なコンクール

	高校生のフランス語コンクール	高校生フランス語暗唱コンクール	西日本高校生スケッチ暗唱大会	高校生対象フランス語暗誦大会
実施回数（開始年）	１５回（1993）	４回（1999）※2002 終了	５回（2003）	５回（2003）
主催	白百合女子大学フランス語教育研究会、白百合女子大学	神戸海星女子学院大学フランス語フランス文学科	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ、関西学院大学文学部フランス文学フランス語専修	聖トマス大学国際言語教育センター
後援	フランス大使館文化部、フランス語教育振興協会(APEF)、第三書房	フランス総領事館、関西日仏学館、兵庫県教育委員会、(財)神戸国際協力交流センター、(株)日仏商事、AIR FRANCE、神戸新聞社	**（後援）**フランス大使館、日仏中高ネットワーク、日本フランス語教育学会　**（協力）**朝日出版社、欧明社、三修社、第三書房、白水社、フランス語教育振興協会、AIR FRANCE、 NHK 出版	フランス大使館、聖トマス大学入試部入試広報課
日程（最新のもの）	2008 年 12 月 6 日（土）審査会 2008 年 12 月 15 日(月)　結果発表	2002 年 11 月 2 日（土） 13:00～17:00	2008 年 11 月 1 日（土） 13:30～17:00	2008 年 11 月 15 日（土） 13:00～17:30
対象	フランス語学習１年目の高校生（２年目以上は点数集計後に 5%差し引く）。仏語圏からの帰国生は指導、撮影のみ参加できる。	フランス語をカリキュラムに取り入れている高校でフランス語を学習している高校生（仏語圏に１年以上滞在の者は除く）。	高校で第二外国語としてフランス語を履修している生徒（3 ヶ月以上仏語圏滞在経験のある者、両親のいずれかがフランス語を母語とする者は不可）。	高校もしくは同等と認められる学校等に在学中の生徒（ただし仏語を母語とする者、仏語圏の国に１年以上滞在歴のある者は応募できない）。
参加できる人数	1 校から 1 グループ（５名）。ただし校内選考の参加者も参加賞の対象とする。	1 部門につき、1 校から 2 名が応募可能。	各学校 1～2 組（1 組は 2 名）	応募者多数の場合は人数制限をすることがある。
内容	A la découverte （第三書房）から Scènes を 2 つ（Scènes1,2 以外)選んで演じ、ビデオ録画する	部門ごとに指定された課題の中から 1 つ選び、暗唱する. 第１部門　学習歴 2 年未満、第２部門　学習歴 2 年以上	課題のダイアログから 1 つ選び、暗唱する	指定の課題文から 1 つ選択し、暗誦する
審査方法・審査基準	明瞭な発声、発音、表現力（表情、身振り、動きも含む）を評価する。参加校のフランス語担当教員、フランス大使館フランス語教育担当官などから構成される審査委員会が作品を審査し、順位を決定する。ただし参加校の教員は自校の作品の審査を行わない。 enthousiasme/vivacité　5 articulation/prononciation /intonation　5 expressivité　5 total　15	明瞭な発声、発音、表現力などの要素が審査の対象となる。 主催校及び後援団体のメンバーから構成される審査委員会が審査し、順位を決定する。 Mémorisation　5 Voix　5 Prononciation　5 Rythme　5 Expression personelle　5 Total　25	mémorisation　10 qualité de la diction intonation et rythme　10 prononciation　10 expressivité　20 qualité de l'expression, effets expressifs, théâtralité total　50 ※théâtralité はことばの面での演劇性のことで、テキストの内容にふさわしい表現がことばの面でできているかどうかに関する審査項目。	暗記　20 発音・イントネーション　20 表現　10 合計　50
賞	最優秀賞(1)、優秀賞(2)、優良賞(3)、特別賞。参加者全員と参加者全校に参加賞	第１部門 第 1 位(Stella Maris賞)、第 2 位(Ronsard賞)、第 3 位(Verlaine賞) 第２部門 第 1 位(Stella Maris賞)、第 2 位(Mallarmé賞)、第 3 位(Prévert賞). 両部門を通じて、特別賞(Air France 賞、日仏商事賞)、参加賞。	優勝(1)フランス大使館賞。準優勝(3)日仏中高ネットワーク賞、関学仏文賞、センター＝アリアンス賞。審査員特別賞、奨励賞、コンクール参加証明書。※センター＝アリアンス賞と奨励賞は原則として学習歴 1 年未満の生徒のみを対象とする	優勝、2 位、3 位、敢闘賞、参加賞

２年間でフランス語文法をどのように教えるか？

山川　清太郎

Université d'Econonie d'Osaka
bpr5000?saturn.dti.ne.jp

0- はじめに

フランス語文法の教科書の多くは，初めに「Alphabet（アルファベ）」が書かれており，最後は「接続法大過去」の項目で締めくくられている。最後のページに至るまでには「発音の規則・冠詞・複合過去・半過去－大過去・単純未来－前未来・条件法・接続法 etc.」と非常に多くの項目（学生の立場からすれば難関）が待ち構えている。外国語大学の専門課程の学生であれば別として，非語学系の学生が，第2外国語のフランス語の授業で， 1 年間でフランス語文法を理解することは果たして可能なのであろうか。

メインの非常勤先である大阪経済大学では慣例として， 1 年次に指定教科書でアルファベから接続法大過去までのすべての文法項目を教え， 2 年次には文法の枠組みの中で教員の裁量に任された授業を行っていた。 4 月の授業開始時に前任教員からフランス語文法を全て学んだであろう 2 年次の学生に，フランス語レベルを測る意味で試験を行ったが，案の定学生のフランス語レベルはゼロに等しく，むしろ学生にフランス語アレルギーを植え付ける結果しか残していなかった。そこでこの慣例を破り， 1 年次の授業では 2 年間という長いスパンで文法の授業を行い，学生が「無理なく，着実に」学べる授業を行った。以下は2年間の授業報告である。教科書は 2 年間にわたり，「クラルテ（文法編）」（白水社・京都外国語大学フランス語研究室編）を用いた。

1- 1 年次春学期の授業

1 年次春学期の授業テーマは「« Le français à partir de 0 » ゼロからのフランス語」，学期目標は「フランス語の基本を理解する」である。下記の授業進度表を見ると履修内容はそれほど多くはない。しかしながら， 2 年次秋学期まで続くフランス語授業の礎となる項目ばかりである。そのため授業の「進度」を落とし，かわりに「深

度」を重視した。また授業の最初 20 分を用いて小テスト＋解説（復習）を行うことで学生の理解度・定着度を高めた。尚，授業は全て PowerPoint を用いて行った。

月度［授業数］	授業内容
4月 [2]	Introduction, 発音（アルファベ～母音）
5月 [5]	発音（鼻母音・子音・テスト）＋Leçon 1（名詞の性・数，冠詞，être, avoir ）
6月 [4]	Leçon 2（ -er動詞，疑問・否定形，否定のde，品質形容詞，数詞1-20 ）
7月 [2]	春学期内容復習，最終試験

第 1 回目の授業では「フランス語をはじめよう！」と題して，フランス語・フランス語圏の概要について授業を行った。文法教科書の欠点として，文化情報の少なさを挙げることができよう。第 2 外国語としてフランス語を履修する学生はフランス語・フランス語圏に対して多くのイメージを抱いていない。そのため，授業に対するモチベーションが上がらず，フランス語の理解度も下がってしまうのではないだろうか。授業後に学生に授業の感想を書いてもらったが，「フランス語が世界中で話されていることがわかった」など，概ね評判は良かった。

春学期最初の難関は「発音」である。フランス語の発音がわからなくなると，理解できない→授業がつまらない→欠席…となってしまう。そこで授業 3 回分を発音中心に当てて単語・文（リエゾン・アンシェヌマン含む）を読めるように指導を行った。また学生の理解度を測るための小テストとして，発音の項目に掲載されている単語（約 100 語）をスライドにランダムで映し，学生に音読させた。

次の関門はフランス語の 3 大動詞 être, avoir, -er動詞である。実は1年次春学期に教える動詞はフランス語動詞の 9 割強を占めている。この 3 動詞を教えた後，学生にはこれら 3 種類の動詞を用いることで自己紹介または他者紹介の表現を教えた。

Bonjour! Je *m'appelle* Tetsuya MIYAZAKI. Je *suis* japonais. Je *suis* étudiant. J'*ai* dix-huit ans. J'*habite* à Osaka. J'*aime* la musique rock et le football...

2- 1 年次秋学期の授業

月度［授業数］	授業内容
10月 [5]	春学期試験の解説，Leçon 3（指示・所有形容詞，前置詞＋定冠詞の縮約，faire, prendre, mettre, dire，命令法），Leçon 4（-ir動詞）
11月 [4]	Leçon 4（疑問形容詞，非人称構文，補語人称代名詞Ⅰ，時間表現），Leçon 5（補語人称代名詞Ⅱ，強勢形代名詞，aller, venir）
12月 [4]	Leçon 5（近接未来，近接過去，数詞21-100），Leçon 6（過去分詞，

	直説法複合過去，比較級，最上級，季節名）
1月 [3]	秋学期内容復習，最終試験（試験期間中）

秋学期の授業目標は「身の回りのことや出来事について述べられるようにする。」である。秋学期は授業進度を早めたが，授業最初の 20 分を用いた小テストと試験解説（復習）は秋学期も維持させた。

秋学期には動詞として faire, prendre, mettre, dire, croire, voir , 第2群規則動詞(-ir動詞), aller, venir を扱った。多くは不規則動詞であるが，1～3 人称単数の活用語尾が[-S, -S, -T] 型 (faire, dire, croire, voir ），[-S, -S, -なし] 型 (prendre, mettre) に分類するなど，「不規則動詞の中の規則性」を学生に伝えることでフランス語動詞の活用を理解させるよう努めた。

12 月に入ると aller, venir を用いて基本的意味（行く・来る），近接未来・過去を教え，直説法複合過去へと進んでいく。春・秋学期で学んだ動詞と複合過去時制を用いれば，学生は自らの「過去の行動」を表現することが可能となる。そこで「昨日（週末）の出来事を書いてみよう。」と題した作文を行った。

J'*ai mangé* au restaurant. J'*ai pris* trois cours. J'*ai fait* les courses au supermarché. J'*ai vu* Sachiko à la gare. Je *suis allé* à Kyoto. J'*ai regardé* la télévision.

3- 2 年次春学期の授業

月度［授業数］	授業内容
4月 [4]	Leçon 6（過去分詞，直説法複合過去 [復習]），Leçon 7（関係代名詞 I，強調構文，指示代名詞，受動態），Leçon 8（代名動詞）
5月 [5]	Leçon 8（疑問代名詞，疑問副詞），Leçon 9（直説法単純未来，直説法前未来，関係代名詞 II，不規則動詞（savoir, pouvoir, vouloir, devoir）
6月 [4]	Leçon 10（直説法半過去，直説法大過去，中性代名詞），Révision 1（直説法時制復習，現在・複合過去,単純未来，前未来，半過去・大過去，[単純過去・前過去]）
7月 [2]	Révision 1続き，春学期内容復習，最終試験（試験期間中）

2 年次春学期は直説法複合過去の復習から始まり，単純未来・前未来，半過去・大過去，（単純過去・前過去）を教えることで，学生は直説法すべての時制を習得することになる。

条件法・接続法の習得の前に Révision （復習）として直説法時制の習得を図った。

直説法の時制を学ぶと，学生は日常生活の事柄を現在・過去・未来にわたって表現できることができる。そこで学生に過去の状況（半過去）や行動（複合過去），将来の事柄（単純未来）を述べる練習を行った。

J’*étais* chez moi. J’*ai écrit* une lettre. J’*ai regardé* le match du football.
J’*irai* à Kyoto. Je *serai* content. J’*achèterai* une cravate. J’*écouterai* de la musique.

4- 2年次秋学期の授業

月度［授業数］	授業内容
10月 [5]	Révision 2（関係代名詞，補語人称代名詞，数詞）
11月 [4]	Leçon 11（条件法現在，条件法過去，現在分詞，ジェロンディフ），Leçon 12（接続法現在，接続法過去）
12月 [3]	Compréhension sonore
1月 [2]	秋学期授業復習，最終試験（試験期間中）

2 年次秋学期には，学生が難しく感じた文法項目として，関係代名詞，補語人称代名詞，数詞について復習を行った。この項目については再度教科書を用いて説明を行った後，「フランス文法練習帳」（青木啓輔，西川直子著・白水社）を使用し，練習問題を解いていくことで学生の理解度を高めた。

11 月に条件法・接続法と全ての文法項目を終えたので， 12 月の 3 回分の授業でリスニングの練習を行った。学生が仏検を受験したいという申し出から試験対策の一環として行った。内容はダイアログ（またはモノローグ）を聞き取り，文章を書き取るディクテ方式を採用した。以下はダイアログの一例である。

Pendant les vacances
Paul: Salut Marie! Ça fait longtemps! Qu’est-ce que tu as fait cet été ?
Marie : Je suis allée en Italie. J’ai étudié l’italien 1 mois. Et toi ?
Paul : Moi, je suis allé à Paris.
Marie : C’est bien ! Où est-ce que tu vas faire à Noël ?
Paul : Je vais rentrer chez mes parents.
Marie : Moi aussi, je vais rentrer dans ma famille. Salut !

文法の授業では，学生は「文字」としてのフランス語に接する機会は多かったが，「音」としてのフランス語に触れる機会は少なかった。そのため，音には表れない「過去分詞alléの女性形 allée 」や「名詞 parent の複数形 parents 」，逆に文字には表れていない「リエゾン cet *é*té, Je suis *a*llé 」などの聞き取りは難しかったようだが，2 回

目，　3 回目の授業と回数を重ねるうちに，学生はフランス語の音と綴り字の関係を理解してきたように感じた。

5- おわりに

フランス語に限らず，語学の習得には « Spirale »（らせん階段）の概念，つまり既習の内容を「復習」を繰り返すことで理解の定着を図ることが重要である。この事を考えれば，フランス語文法の A-Z を 1 年間で終えることは不可能であろう。また学んだ文法事項から自己表現練習をすることで，学生がフランス語の授業を楽しく感じ，モチベーションを維持することができるだろう。また最後に行ったディクテでは，学生が今まで学んだ文法項目が身についているのか把握することができた。文法の授業は無味乾燥であるとか，知識の詰め込みであるとの批判がある。問題なのは「文法の授業」ではなく，「文法の授業で文法だけを教える」ことである。文法の授業に自己表現やコミュニケーション，または聞き取りの項目を含めることで，学生のフランス語能力を上げるだけでなく，フランス語に対するモチベーションを高めることもできる。今後の文法教育に必要なのは「文法＋α（読む・聴く・書く・話す，フランス語圏文化 etc.）」ではないだろうか。

Présentation d'une nouvelle formation diplômante en FLE au Japon : le « Diplôme d'enseignement du français »

Jean-Philippe ROUSSE (Institut Franco-Japonais de Tokyo)
jprousse?institut.jp
Jean-François ROCHARD (Ambassade de France au Japon)
jean-francois.rochard?diplomatie.gouv.fr

Pourquoi cette formation ?

Nous avons fait ces dernières années où nous nous sommes intéressés à la formation des professeurs de français au Japon le constat suivant : il n'existe pas au Japon de formation au FLE dispensée en français, et s'adressant de ce fait à tous les professeurs de français quelque soit leur nationalité et quelque soit leur statut (professeur en université, étudiant, professeur dans une école privée en ville, lecteur francophone souhaitant se perfectionner…).

Cette lacune a des conséquences très concrètes : comme nous avons pu le constater lors d'un débat à l'occasion du colloque d'automne 2007 organisé par la SJDF à Ashiya, il n'existe pas de ce fait de culture professionnelle commune entre les enseignants japonais et français qui exercent pourtant souvent en tandem dans les mêmes universités.

Les formations à distance dispensées par les universités françaises ne complètent que partiellement ce manque : d'abord, elles n'enseignent que des contenus théoriques, alors qu'une grande partie de l'enjeu réside dans la professionnalisation des pratiques de classe ; ensuite, elles n'intéressent guère nos collègues japonais, qui préfèrent pour des formations de cette durée, et on peut le comprendre, en bénéficier sur place, en France, si l'occasion se présente.

Il nous a donc semblé nécessaire d'avoir la possibilité, au Japon, de bénéficier d'une formation :
1. articulée entre théorie, pratique, et recherche, afin de viser la professionnalisation mais aussi la poursuite des études ;
2. diplômante et reconnue par l'université française (et peut-être, un jour, par l'université japonaise également) ;
3. de ce fait, située au niveau des standards internationaux ;
4. et enfin, pratique, c'est-à-dire courte (2 mois) avec un investissement raisonnable (autour de 100 000 yens)

C'est ce que nous avons le plaisir de vous proposer avec le Diplôme d'Enseignement du Français (DEF).

Une formation professionnalisante et un double diplôme

Le Diplôme d'Enseignement du Français (DEF) est une formation de 150 heures qui vous permet en deux mois d'acquérir les connaissances scientifiques et techniques qui feront de vous un professionnel de l'enseignement de la langue française.
Cette formation est validée par un double diplôme, le « Diplôme d'Enseignement du Français » émis par l'Institut Franco-Japonais de Tokyo et le « Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère » émis par l'Université du Maine au Mans. Elle permet aux titulaires d'une licence française, japonaise ou coréenne d'accéder directement à la première année de Master FLE en présentiel ou à distance.

Cette formation est destinée aux professeurs de français de toutes nationalités, en université, en lycée ou bien en écoles privées, aux étudiants de français qui s'apprêtent à prendre en charge des tâches d'enseignement, et enfin aux personnes en reconversion professionnelle.

Les débouchés du DEF sont l'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) à tous publics, du lycée à l'université. Il permet aussi la poursuite d'études de FLE sur place ou à distance avec une entrée directe en niveau Master 1 à l'Université du Maine en France. Il ouvre également d'autres perspectives professionnelles : conception de matériel pédagogique et de programme de cours, fonctions de
jury d'examen…

Le comité pédagogique et scientifique

}- Jean-Philippe ROUSSE, Mastère FLE Université Paris III, Directeur des Cours de l'Institut Franco-Japonais de Tokyo
}- Jean-François BOURDET, Maître de conférences, Habilité à diriger des recherches, Université du Maine
}- Jean-François ROCHARD, Professeur agrégé, Maîtrise FLE Université de Rouen, Attaché de coopération pour le français à l'Ambassade de France à Tokyo
}- Frédérique PENILLA, Professeur agrégé, Docteur en Sciences du Langage de l'Université Grenoble III, Attachée de coopération pour le français à l'Ambassade de France en Corée

« Une formation complète et équilibrée »

Le DEF en quelques points :
- Une formation complète : 72h de cours et de pratique de classe en présentiel (1/2 de la note finale), 36 heures de cours à distance (1/4 de la note finale), 36 heures de recherche (1/4 de la note finale)

- 5 modules en trois blocs : bloc connaissances (modules 1 et 2), bloc méthodologie et pratique (modules 3 et 4), bloc approfondissement et recherche (module 5).

- Des formateurs de qualité : une équipe de professionnels français ou japonais, qui pratiquent l'enseignement du français dans différents contextes. Tous sont formés et qualifiés, et très motivés.

- Un double diplôme : le « Diplôme d'Enseignement du Français » émis par l'Institut Franco-Japonais et le « Diplôme Universitaire de Français Langue Etrangère » émis par l'Université du Maine

Module 1 : Langue française pour le FLE
36 heures, à distance avec l'Université du Maine
Vous renforcerez vos connaissances scientifiques en phonologie, phonie/ graphie, énonciation et morphosyntaxe. Ces notions vous seront essentielles pour bien décrire et faire manipuler la langue française.

Module 2 : Problématiques culturelles françaises et interculturelles
15 heures, sur place avec l'Institut Franco-Japonais de Tokyo
Vous bénéficierez d'une mise à jour de vos repères culturels sur la France et les débats culturels français actuels afin d'être capable de les mettre en perspective dans vos classes et de tirer les bénéfices d'une approche interculturelle de l'enseignement.

Module 3 : Méthodologie du FLE
36 heures, sur place avec l'Institut Franco-Japonais de Tokyo
Théories de l'apprentissage des langues, approche notionnelle/fonctionnelle, approche communicative, CECR, apprentissage par tâches, problématiques de l'évaluation : toutes les clés pour savoir ce que l'on fait quand on enseigne le français.

Module 4 : Pratiques de classe
21 heures, sur place avec l'Institut Franco-Japonais de Tokyo
Pour mener une classe, il ne suffit pas de maîtriser une discipline. Faire participer les élèves, leur donner des consignes, gérer un groupe, faire pratiquer l'oral et l'écrit, utiliser l'espace : vous aborderez les techniques d'enseignement, vous observerez des enseignants en activité, et vous interviendrez vous-mêmes devant des apprenants de français.

Module 5 : Approfondissement et recherche
36 heures
Vous rédigerez en un mois un dossier de recherche d'une vingtaine de pages dont le sujet sera en rapport avec l'un des 4 modules étudiés : les professeurs pourront vous proposer un choix de sujets à traiter. Le comité pédagogique évaluera votre dossier de recherche.

« Modalités d'inscription, de travail, d'évaluation »

1. Candidature
Envoyez votre CV et une lettre de motivation (1 page maximum) expliquant votre intérêt pour le DEF par email à l'adresse def@institut.jp avant le 27/06/08. Votre candidature sera examinée par le comité scientifique.

2. Inscriptions, prix et financement
Une fois votre candidature acceptée vous devez vous inscrire auprès de l'Institut Franco-Japonais de Tokyo et de l'Université du Maine. Cette formation au français langue étrangère coûte 119 800 ¥, payable en une fois avant le 11/07/08. Vous pouvez solliciter une aide au financement de

cette formation auprès de l'Ambassade de France au Japon en écrivant à jean-francois.rochard@diplomatie.gouv.fr avant le 27/06/08.

3. Lectures préalables
Vous recevrez par email après votre inscription un dossier de lectures préalables à faire avant le début du stage.

4. Calendrier (2 septembre –19 septembre sur place, puis à distance jusqu'au 26 octobre)
Les cours sur place (modules 2, 3 et 4) ont lieu à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo du 2 au 19 septembre, du mardi au vendredi, de 9h30 à 18h Le cours à distance (module 1) débute le 2 septembre et se conclut le 24 octobre.. Il vous est recommandé de commencer à rédiger votre dossier de recherche (module 5) dès la 3e semaine de cours. Les dossiers devront être rendus le 24 octobre soit un mois après la fin des cours en présentiel.

5. Evaluation
L'assiduité est obligatoire. Chaque module sera évalué sur 20 et il faut une note finale de 50 au minimum pour obtenir le DEF. Le jury se réunira courant novembre et les stagiaires admis seront avertis par courrier. Une remise des diplômes aura lieu le 23 novembre 2008 à l'Institut Franco-Japonais de Tokyo en présence des membres du comité scientifique du DEF.

« Informations »

Pour retrouver toutes ces informations et télécharger la brochure : www.institut.jp/def

Enseigner en tandem
日本人教師と外国人教師の連携授業をどう進めるか

HIRASHI MA Rika, Université Kansai
rika3?ipcku.kansai-u.ac.jp

CHEVALIER Laurence, Université Seinan Gakuin
chevalie?seinan-gu.ac.jp

GRAS Alexandre, Université de Kyoto
grasaljp?yahoo.co.jp

KIKUCHI Utako, Université Kansai
ukikuchi?zephyr.dti.ne.jp

0. Problématique de la Table ronde

Avec la diffusion de méthodes de langue inspirées par l'approche communicative, de plus en plus nombreux sont les enseignants étrangers qui sont chargés des cours de langue étrangère destinés à des apprenants débutants dans un environnement LANSAD[1] ou non. Il arrive aussi qu'un enseignant étranger et un enseignant japonais travaillent en tandem dans cette situation. Dans une perspective didactique du FLE, il sera donc intéressant de nous interroger sur l'enseignement en tandem dans ses raisons d'être et dans ses modalités d'organisation ; pourquoi les enseignants japonais et étrangers sont-ils amenés à travailler en collaboration ? De quelle manière peuvent-ils organiser leurs cours dans ce système ? Quels sont les effets pédagogiques de l'enseignement coopératif ? etc. D'après les trois communications présentées et ses discussions menées avec l'auditoire lors de la table ronde des RPK 2008, nous essaierons de résumer les aspects essentiels de l'enseignement en tandem et certains problèmes inhérents à ce système d'enseignement.

1. Pourquoi adopte-t-on l'enseignement en tandem ?

Il semble que l'enseignement en tandem ait été souvent adopté en fonction de la réforme de l'enseignement de langues étrangères dans les établissements universitaires. C'est le cas par exemple rapporté par Alexandre Gras qui a mis en place un système tandem – système collaboratif

[1] LANSAD (=enseignement/apprentissage des langues pour spécialistes d'autres disciplines) : sigle utilisé ici pour désigner l'enseignement du français destiné aux apprenants qui ont une spécialité autre que celle-ci.

pour être exact– à l'Université Ritsumeikan. Les étudiants peuvent apprendre le français comme 1ère langue étrangère dans la faculté des Sciences Politiques. A l'époque où il y était arrivé, les cours s'organisaient d'une manière traditionnelle ; les cinq cours par semaine étaient répartis selon une division classique telle que grammaire et conversation, les trois enseignants donnant leurs cours indépendamment avec différents manuels. Cela était souvent l'objet de critiques de la part des étudiants :

- trop de répétitions, même point abordé trop souvent dans différentes classes.
- à l'inverse, trop de disparités, une compétence ou un savoir-faire n'était abordé qu'une seule fois, ne permettant pas ainsi sa maîtrise.

Leurs critiques redoublaient notamment en comparaison avec d'autres langues comme l'espagnol qui étaient enseignées avec un système en tandem plus fonctionnel, plus efficace et surtout plus cohérent. Il était donc urgent d'apporter des améliorations qui permettraient aux apprenants de mieux cerner leurs acquisitions et leur progression. Ce qui fait que l'institution a donné à A. Gras la permission de mettre en place un système d'enseignement collaboratif.

La situation était similaire à l'Université Kansai. Jusqu'en 2000, l'enseignement du français 2e langue étrangère de cette université était réparti sur deux cours par semaine, totalement indépendants l'un de l'autre, le premier cours étant consacré à la grammaire et le second à la compréhension écrite. Chaque enseignant choisissait à son gré un manuel. Cela aboutissait surtout à un résultat fâcheux au début de la deuxième année d'apprentissage, puisque les étudiants ayant appris avec des manuels de progressions différentes disposaient naturellement de bagages langagiers disparates, ce qui rendait difficile la gestion des cours en deuxième année. L'objectif de la réforme que visait Utako Kikuchi était donc de proposer un système d'enseignement cohérent permettant de faire acquérir les quatre compétences de façon équilibrée, et surtout de donner aux étudiants les bases et la capacité garantissant l'apprentissage ultérieur.

Quant à Seinan Gakuin où travaille Laurence Chevalier travaille, l'enseignement collaboratif y a été mis en place très tôt : il existait déjà à son arrivée il y a treize ans pour les classes de 1ère année de la section de français. Ce système donnant de bons résultats, il a été étendu à une partie des cours de français 2e langue, dans le but de rénover l'enseignement et de faire participer les enseignants vacataires à la réflexion pédagogique de la section de français.

2. Comment s'organisent les cours dans un système tandem ?

Pour les intervenants de la table ronde, l'enseignement collaboratif implique :

- l'avancement des cours effectué par un système de relais (ex. mel, cahier de liaison, discussion en direct en cas de besoin),
- le plus souvent l'utilisation d'un manuel commun à visée communicative (ex. *Café crème, Taxi !*) et
- le planning des cours prédéterminant le calendrier de l'année.

Cependant, les modalités d'organisation des cours varient en fonction des diverses composantes des situations d'enseignement parmi lesquelles le statut du français (1ère ou 2e langue étrangère), le nombre de cours, la durée de l'apprentissage, le découpage des cours adopté par l'institution (traditionnellement, grammaire / conversation ou grammaire / lecture), la nature de l'équipe d'enseignants (titulaire / vacataire).

A l'Université Ritsumeikan, le découpage grammaire / oral est obligé par l'institution. L'enseignement des langues étrangères est en outre assuré par une équipe mixte titulaire-vacataire. Compte tenu de ces spécificités de la situation d'enseignement, A. Gras a été amené à créer un système de coordination cohérente entre les cours de conversation et ceux de grammaire pour qu'ils puissent former une synergie : cours de grammaire avec un professeur japonais (deux fois

par semaine), exercices écrits et lecture avec un vacataire japonais (une fois par semaine) et oral avec un lecteur français (deux fois par semaine). Outre le planning pour l'année qui a été distribué aux enseignants avant la rentrée, il a introduit un calendrier électronique via Yahoo ! Japan pour le contact entre les enseignants qui dispensait ceux-ci de s'envoyer un mél à chaque fois.

L'Université Seinan Gakuin avait moins de contraintes institutionnelles. Dans la section française, les cinq classes hebdomadaires étaient assurées par des enseignants titulaires. Il n'y avait pas de répartition figée des types d'activités selon les enseignants et, la cohérence de ces cours étant assurée par le manuel, une attention particulière était portée sur le choix de ce dernier.

Le contexte d'enseignement de l'Université Kansai est très différent de ceux de ces deux universités. Les mesures de réforme portaient en principe sur l'enseignement du français 2e langue étrangère de toutes les facultés, où la plupart des classes étaient assurées par des vacataires. Sur le plan de l'organisation des cours, le projet de rénovation a été lancé avec deux objectifs :

- utiliser un manuel de type communicatif commun pour les deux cours hebdomadaires,
- adopter une progression linéaire pour les deux cours, assurés, soit par un enseignant, soit par deux enseignants formant une équipe qui collabore étroitement.

Ici, le système « tandem » était à élargir à toutes les classes possibles de français. Les enseignants en binôme devaient se concerter pour gérer leur classe en harmonie, non seulement pour les classes dites de communication assurées par des équipes d'enseignants japonais et français, mais aussi pour d'autres classes assurées par des équipes japonaises.

Différentes étapes franchies, les objectifs de réorganisation ont été réalisés en 2007 avec un manuel commun pour toutes les facultés, *Taxi ! 1*, censé être adapté à la situation d'enseignement /apprentissage de l'établissement. Toutes ces mesures prises ne sont pas sans rapport avec les niveaux d'acquisition des compétences. En effet, les résultats de pré-tests du TCF effectués à l'Université Kansai montrent qu'un étudiant moyen devrait être capable d'atteindre les niveaux visés (niveau A1 du *CECR* en fin de première année et niveau A2 en fin de deuxième année). A côté de la réorganisation des cours et du choix de manuel, le système d'enseignement en tandem peut être donc considéré comme une des clés assurant la réussite de la réforme.

3. Les difficultés soulevées par l'enseignement en tandem

Tout en constatant des effets pédagogiques bénéfiques, on ne doit pas pour autant se faire d'illusion sur l'enseignement en tandem : ce ne serait pas une baguette magique produisant des résultats miraculeux dans n'importe quel contexte d'enseignement. En effet, à part les contraintes comme la communication entre les enseignants en binômes (ou en équipe) et le respect d'une progression prédéterminée que nous avons mentionnés ci-dessus, L. Chevalier rapporte divers problèmes qui ont surgi avant, pendant ou après la mise en place de l'enseignement en tandem dans l'établissement.

Problèmes concrets

- difficulté de trouver du matériel pédagogique approprié, correspondant à la fois au volume horaire de deux cours hebdomadaires et aux objectifs visés. Aujourd'hui encore, le choix des manuels reste restreint.
- problème institutionnel, plus précisément administratif, qui concerne les étudiants redoublants ou ceux d'années supérieures qui ne prennent qu'un seul cours sur les deux.
- contraintes temporelles, qui sont de deux ordres. D'une part, on ne peut effectivement pas préparer son cours longtemps à l'avance : cela semble surtout contraignant pour les vacataires qui ont des cours dans plusieurs universités. Il est certain que selon les emplois du temps, le système du tandem demande une certaine flexibilité dans l'organisation de son travail. D'autre part, certains enseignants se sont plaint du temps qu'ils doivent

consacrer à la rédaction du mél de relais en français, qui est ressentie comme une contrainte lourde par ceux n'ayant pas l'habitude d'écrire des notes ou des comptes rendus en français.

- De manière générale, il existe beaucoup de petits détails contraignants, qui peuvent faire perdre un peu de temps parce qu'on n'est pas le seul preneur de décision et le seul organisateur. Néanmoins, c'est aussi le propre de la collaboration : ne pas rester tout seul dans son coin de classe et faire preuve d'une certaine souplesse.

Problèmes de fond

A côté de ces problèmes concrets existent aussi des problèmes de fond liés aux options méthodologiques et à l'idée qu'on se fait de l'enseignement-apprentissage.

- Difficultés liées à des méthodes d'enseignement trop différentes entre les deux enseignants.
- Différences d'interprétation, entre enseignants français et japonais, de la terminologie didactique, souvent inconsciemment, et qui peuvent par conséquent entraîner de sérieux malentendus dans l'enseignement en tandem, engendrant frustrations de part et d'autre.
- Découpage de l'enseignement-apprentissage en deux pôles, grammaire et conversation, résultant d'habitudes d'enseignement fortement ancrées chez des enseignants japonais et freinant inconsciemment une autre perspective de découpage que requiert le système du relais.

Tous ces problèmes ont abouti à un retour quasi total au découpage classique de l'enseignement dont on voulait justement s'affranchir avec le système du relais.

Par ailleurs, U. Kikuchi a souligné le problème de formation des enseignants. Certains enseignants n'utilisent pas le manuel communicatif de la façon la plus efficace et appropriée pour atteindre les objectifs pédagogiques visés. Cependant, bien que le besoin de formation doive se faire sentir de manière plus évidente avec l'adoption d'un manuel de type communicatif, peu d'enseignants ont participé aux cours de formation proposés par l'université.

4. L'enseignement en tandem vaut-il la peine d'être effectué dans le cadre universitaire au Japon ?

L'enseignement en tandem n'est pas un système d'enseignement « parfait » qui permettrait de réaliser nos rêves sans entraves. En travaillant en tandem, nous avons besoin de planifier nos activités de classe beaucoup plus minutieusement qu'en travaillant tout seul. Les échanges avec l'autre enseignant nous révèlent parfois des présuposés didactiques différents dont nous n'avons pas conscience, ce qui peut nous amener à revoir nos démarches pédagogiques et à y apporter des améliorations en participant, en cas de besoin, à des formations. Tout cela peut donner l'impression qu'il y a plus d'inconvénients que de bénéfices dans le système de tandem. Certes, nous avons beaucoup de tâches à accomplir en travaillant en collaboration. Mais il ne faut pas oublier que grâce à ces tâches, ce souci de planification, notamment à travers ce dialogue tenu avec notre partenaire, nous parviendrons à élaborer les démarches pédagogiques adéquates à nos situations d'enseignement / apprentissage. Ces tâches sont donc indispensables pour que nous puissions réaliser un enseignement / apprentissage véritablement centré sur les intérêts des apprenants. Nous apprécions cet aspect constructif de l'enseignement en tandem. C'est un dispositif qui doit permettre d'offrir une excellente occasion de se former sur le lieu même de son travail.

Garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères

Valérie Lemeunier
Chargée de programmes au CIEP
Lemeunier?ciep.fr

ETAT DES LIEUX

Contexte

L'enseignement des langues est devenu un marché régi par la concurrence. L'offre se diversifie :

- de nouvelles langues étrangères apparaissent sur le marché ;
- les organismes de formation se multiplient ;
- la formation dans un pays cible devient accessible à un plus grand nombre en raison de la démocratisation des voyages ;
- de nouveaux produits de formation sont proposés grâce à l'évolution technologique.

Pour lutter contre cette concurrence souvent rude, la seule stratégie efficace est d'inscrire l'offre de formation dans une démarche d'assurance qualité. Or la qualité de l'offre de formation passe inévitablement par la professionnalisation de l'équipe pédagogique.

Il est à noter que "después del sueño, la actividad pedagógica es la que más horas de tiempo se consume en nuestra sociedad."[1]

Les enseignants ne sont en effet pas les seuls individus à exercer une activité pédagogique.

« L'être humain naît vierge de connaissances et toute sa vie, il apprend. La période où il est scolarisé n'est qu'une étape à passer. Pendant les années qui la précéderont et celles qui la suivront, il apprendra également mais sans la présence d'un professeur. Les enseignants ne sont donc pas les seuls individus à exercer une activité pédagogique : l'acte pédagogique est une tradition orale qui se transmet de génération en génération. »[2] (Valérie Lemeunier) Par

---

[1] GARCIA CARRASCO, J. - La Ciencia de la Educación. *Pedagogos, ¿Para qué?* - Madrid : Santillana, 1983.

« Après le sommeil, l'activité pédagogique est celle à laquelle on consacre le plus de temps dans notre société » (ma traduction)

[2] LEMEUNIER, V., *La notion d'affectivité dans une perspective didactique du Fle*, thèse de doctorat sous la direction de Louis Porcher, 1994

conséquent « (...) todo individuo es, en principio, pedagogo para un sector característico de actividad. »[3] On comprend mieux pourquoi pendant longtemps la formation des enseignants s'est limitée à l'acquisition des connaissances de la matière enseignée. La pédagogie ne s'enseignait pas puisqu'elle était considérée comme une aptitude commune à l'ensemble des humains. De nombreuses études le confirment. Elles concluent toutes, d'après García Carrasco, à la marginalité intellectuelle du problème pédagogique et à la marginalité statutaire de la fonction de pédagogue.

Néanmoins, le déficit de compétences pédagogiques des enseignants ne s'est pas trop fait sentir tant que l'enseignement a pu se limiter à une transmission des connaissances. Qui plus est tant que l'enseignement n'a concerné qu'une minorité de bons élèves qui possédaient toutes les chances de réussite quel que soit l'enseignement reçu. Cet enseignement s'est progressivement généralisé mais, aussi longtemps que l'école a pu jouer son véritable rôle d'ascenseur social, la motivation du public a comblé bien des déficits pédagogiques.

Aujourd'hui, pour la première fois de l'histoire, dans certains pays du moins, toutes les générations et toutes les couches sociales de la population ont été scolarisées. Grâce aux progrès sociaux, technologiques et scientifiques, on assiste à une évolution exponentielle du savoir : le niveau monte même si l'ascenseur social ne fonctionne plus aussi bien. Le public a changé et il ne peut plus se satisfaire d'un enseignement axé sur la transmission des connaissances. On ne peut donc plus faire l'économie de la formation pédagogique. Ce besoin de formation s'accentue en ce qui concerne les langues étrangères davantage encore depuis que leur apprentissage donne aux apprenants une forte espérance pratique.

Le manque de professionnalisme est de moins en moins accepté car les apprenants de plus en plus avertis ont désormais des exigences de qualité.

Définition des concepts

La qualité est, selon la définition de la norme ISO 9000, cette aptitude d'un ensemble de caractéristiques intrinsèques à satisfaire des exigences (besoin ou attente formulés, implicites ou imposés).

Ses quatre composantes sont :

- La qualité de définition : identification et traduction des besoins des apprenants en niveaux de performance à atteindre.
- La qualité de conception : élaboration des solutions qui permettent d'atteindre les niveaux de performance requis.
- La qualité de réalisation : mise en œuvre des solutions en pleine conformité avec les spécifications et dans la durée.

---

[3] GARCIA CARRASCO, J. - La Ciencia de la Educación. *Pedagogos, ¿Para qué?* - Madrid : Santillana, 1983.

« …tout individu est, en principe, pédagogue pour un secteur spécifique d'activité » (ma traduction)

- La qualité de service : offre de prestations complémentaires attendues, offre d'un environnement propice.

Ses enjeux sont :

- Pour les apprenants :
  - La satisfaction
  - La fidélisation
- Pour les enseignants :
  - L'efficacité
  - La motivation
  - La cohésion
- Pour l'institution :
  - L'amélioration du fonctionnement
  - La différenciation
  - Le développement

Les bénéfices attendus de la qualité sont :

Bénéficiaire	**Réduire**	**Augmenter**
Public	Réclamation Investissements	Satisfaction Fidélisation
Equipe pédagogique	Perte de temps et d'énergie Désorganisation Attribution Non-conformités	Efficacité Prévention Contribution Valeur ajoutée
Institution	Dysfonctionnements Mauvaises références Pertes	Excellence Notoriété Développement

Les enseignants qui souhaiteraient s'inscrire dans cette démarche doivent, pour garantir la qualité :

- adopter un comportement professionnel
- se professionnaliser

ADOPTER UN COMPORTEMENT PROFESSIONNEL POUR GARANTIR LA QUALITE

Respecter la charte qualité de l'institution

La charte qualité est un document d'une page maximum présentant les exigences internes que

l'Institution se donne en matière de qualité. Il s'agit donc de définir les principales lignes directrices de la politique à mettre en œuvre en matière de qualité.

Les objectifs d'une charte :

- Définir avec précision l'engagement collectif de l'Institution en matière de qualité.
- Souligner la volonté de la Direction et sensibiliser le personnel à la qualité.
- Encourager l'élaboration d'outils d'amélioration et de mesure/d'évaluation de la qualité.

La démarche à suivre pour élaborer et mettre en œuvre une charte :

- Déterminer le contexte de la formation
- Identifier le public cible
- Identifier ses besoins et l'ordre de priorité
- Traduire les besoins en objectifs spécifiques
- Les traduire en engagements internes (élaboration de la Charte)
- Mesurer les écarts entre engagements et réalisations
- Supprimer les écarts

Les critères pour définir les engagements d'une charte :

- Pertinent : chaque engagement doit être en adéquation avec les besoins identifiés et les objectifs définis
- Applicable : il doit être réalisable
- Compréhensible : il doit être accessible à tous puisque la charte fera l'objet d'une diffusion
- Mémorisable : il doit servir de référence
- Mobilisateur : il doit inciter à sa mise en œuvre
- Mesurable/évaluable : il doit être vérifiable/observable
- Fédérateur : il doit être unificateur puisque tous les acteurs sont concernés
- Cohérent : il faut éviter les redondances ou les contradictions.
- *Distinctif : il doit si possible être spécifique*
- *Innovant : il doit être réactualisable car l'engagement d'aujourd'hui doit devenir le standard de demain.*

Exemple :

- « Vous vous inscrivez à une formation par rapport à un contenu de formation. Ce contenu doit être traité à 80 % lors de la formation (niveau des stagiaires, accord pour développer plus particulièrement tel ou tel sujet). »
- « (…) **Agnosys s'engage** et (…) remboursera après vérification de l'ensemble des feuilles d'évaluation (règle des ¾), 25 % du montant de la formation »

Respecter les outils de référence

Les instructions officielles :

Il s'agit des directives ministérielles qui rappellent les missions du système éducatif, la

politique éducative ainsi que les finalités et les objectifs généraux de l'enseignement (notamment celui des langues). En ce qui concerne les langues, elles s'appuient aujourd'hui dans les pays européens et dans certains pays où l'on enseigne des langues européennes sur le Cadre européen commun de référence pour les langues qui s'appuie lui-même sur la politique linguistique du Conseil de l'Europe. On peut noter que les objectifs politiques sur lesquels le Cadre s'appuie ne sont pas spécifiquement européens, ils apparaissent dans les missions de plusieurs systèmes éducatifs hors des frontières de l'Europe :

« - Outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de la mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation, culture et science mais également pour le commerce et l'industrie

- promouvoir compréhension et tolérance mutuelles, respect des identités et de la diversité culturelle par une communication internationale plus efficace

- entretenir et développer la richesse et la diversité de la vie culturelle en Europe par une connaissance mutuelle accrue des langues nationale et régionales, y compris les moins largement enseignées

- répondre aux besoins d'une Europe multilingue et multiculturelle en développant sensiblement la capacité des Européens à communiquer entre eux par-delà les frontières linguistiques et culturelles ; il s'agit là de l'effort de toute une vie qui doit être encouragé, concrètement organisé et financé à tous les niveaux du système éducatif par les organismes compétents

- éviter les dangers qui pourraient provenir de la marginalisation de ceux qui ne possèdent pas les capacités nécessaires pour communiquer dans une Europe interactive » (CECR p. 10)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (Cecr) qui offre :

- Une base commune pour les systèmes éducatifs
- Un répertoire de connaissances et de compétences à acquérir
- La définition de niveaux de compétences

a été conçu pour être adaptable aux différents contextes d'enseignement/apprentissage. Les directives ministérielles et le Cecr sont des instruments pédagogiques qui fournissent les orientations des programmes institutionnels. Ce programme est également un outil indispensable pour l'enseignant car il forme un ensemble cohérent et organisé, il définit précisément le plan d'action orienté et il précise l'inventaire de compétences à maîtriser aux différents niveaux de la formation.

En croisant les différentes informations fournies par ces instruments, l'enseignant pourra déterminer les principes pédagogiques à respecter pour s'inscrire dans une démarche d'assurance qualité.

Harmoniser les méthodes de travail

Cette démarche d'assurance qualité n'est perceptible que si elle est collective. La mise en œuvre d'une telle démarche à titre individuel n'est bénéfique que pour quelques apprenants.

Elle ne permet donc pas d'identifier l'Institution comme un établissement de qualité. Pour qu'il en soit autrement, il faut que l'exception qu'est la qualité devienne la norme dans l'Institution.

Pour s'inscrire collectivement dans une démarche d'assurance qualité, il faut :

- Travailler en équipe :

Ce travail d'équipe rentabilise le temps de préparation de cours car il permet de multiplier les idées, de confronter différents points de vue, de réfléchir différemment, etc. En travaillant ensemble, les enseignants mettront leurs compétences individuelles au service des autres. Leur complémentarité leur fera gagner un temps précieux. Le travail de groupe générera également davantage de créativité et offrira l'occasion au groupe de se co-former.

- Mutualiser les outils/supports de cours :

Il s'agit de concevoir ensemble une banque de données de documents pédagogiques. Cette mutualisation permettra d'harmoniser les contenus des cours pour éviter les disparités entre des groupes de même niveau ; de rentabiliser le temps de préparation car les outils pédagogiques réalisés par les uns seront mis à disposition des autres ; d'optimiser les outils pédagogiques car leur utilisation par d'autres engendrera de nouvelles idées d'exploitation.

- S'accorder sur les modalités :

Cette mise au point est importante car, là encore les disparités sont fréquentes et ne valorisent pas l'Institution. Il est donc primordial d'harmoniser les « règles du jeu » en respectant le règlement affiché dans la salle de cours/de formation, en s'accordant au sein de l'équipe pédagogique sur les exigences et les tolérances de l'enseignant/du formateur vis-à-vis des apprenants/des formés.

- Harmoniser les pratiques pédagogiques :

Cette harmonisation permettra à l'Institution d'afficher précisément des choix pédagogiques correspondant réellement aux pratiques de classe. Elle passe par des réunions pédagogiques régulières au cours desquelles les enseignants peuvent confronter leurs pratiques pédagogiques. Les observations de classes filmées (DVD Scéren) ou de collègues *in vivo* ainsi que le regard des autres sur nos propres pratiques peuvent donner lieu à des échanges qui sont très fructueux et bénéfiques tant pour celui qui est observé que pour ceux qui l'observent.

SE PROFESSIONNALISER POUR GARANTIR LA QUALITE

Se professionnaliser, c'est aujourd'hui maîtriser les compétences nécessaires pour :

- Favoriser le dialogue des cultures
- Susciter le plaisir d'apprendre
- (Re)Trouver le plaisir d'enseigner

afin de répondre aux exigences de la société, aux besoins et aux attentes des apprenants.

Répondre aux exigences de la société

➢ *Former des acteurs sociaux*

Désormais, le public bouge et il a des besoins précis :

- la démocratisation de l'Ecole et de la formation continue, a fait entrer dans les salles un nouveau public. Ce public qui éprouve parfois des difficultés à s'adapter au système scolaire, n'est pas en mesure d'accepter un enseignement axé sur la seule transmission de savoirs.
- la démocratisation des voyages, la multiplication des échanges internationaux, la recrudescence de la mobilité (professionnelle ou autre) amènent les apprenants à réinvestir rapidement leurs connaissances en langue.

Ces changements expliquent que le public d'aujourd'hui a des besoins communicatifs plus spécifiques : professionnels et éducatifs mais aussi relationnels et affectifs. Il ne s'agit donc plus de diffuser seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre.

Si l'enseignement ne s'adapte pas à cette nouvelle donne et si la façon d'enseigner reste inchangée, les difficultés se multiplieront. C'est en se professionnalisant que le corps enseignant pourra répondre aux exigences de la société nouvelle.

L'apprenant doit désormais être considéré comme un acteur social qui va accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières).

« Tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions pour lesquelles il mobilise stratégiquement les compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche. » (Cecr)

La langue est donc un moyen, pas un enjeu.

Des acteurs sociaux qui vivent dans une société en pleine évolution et qui doivent être capables de s'adapter aux changements liés à l'évolution technologique et scientifique, à la mobilité personnelle et professionnelle. Des acteurs sociaux qui sont de grands consommateurs de médias et qui doivent donc être en mesure de faire face à cette surexposition médiatique.

Les acteurs sociaux de demain devront changer plusieurs fois d'adresse, de lieu d'activité, d'outil de travail, de collègues, de fonction, de profession et de domaine d'activité dans leur vie. Il est donc important de les former pour qu'ils soient en mesure de s'adapter à ces changements en transférant et en réinvestissant les connaissances et les compétences acquises. L'adaptabilité d'un acteur social est en effet en étroite corrélation avec sa faculté d'apprendre à apprendre.

C'est pourquoi, la classe de langue doit devenir un lieu où :

- les apprenants acquièrent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui leur seront utiles dans d'autres domaines. De même, il sera bénéfique que les apprenants puissent s'appuyer en classe de français sur des connaissances et des compétences acquises en dehors de la classe de français (interdisciplinarité) et même en dehors d'un établissement scolaire.

- les apprenants deviennent responsables de leur apprentissage. Pour cela, il convient de créer un contexte favorable qui encourage l'autonomie et la collaboration dans l'apprentissage. On va donc mettre en œuvre une démarche qui va permettre aux apprenants de découvrir par eux-mêmes les connaissances à acquérir et leurs fonctionnements, de développer des compétences d'auto-évaluation, d'apprendre à travailler en groupe et les aider à prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réaliser le travail de classe.

Ces acteurs étant de gros consommateurs de médias, il ne fait plus de doute que le document authentique constitue un support qui a toute sa place au centre du dispositif pédagogique à condition toutefois que :

- la sélection permette de développer l'esprit critique et de diversifier le capital culturel des apprenants ;
- une réactualisation de cette sélection soit fréquente car l'information devient plus vite obsolète qu'auparavant ;
- que « le médiateur des médias » qu'est l'enseignant n'oriente pas ses choix en fonction de son seul point de vue personnel ;
- que l'utilisation de ces documents s'inscrive dans un cadre méthodologique cohérent.

➢ *Former des citoyens du monde*

Des citoyens du monde qui vivent dans une société où le plurilinguisme trouve progressivement sa place.

Des apprenants de plus en plus nombreux auront demain des contacts réguliers avec des étrangers car, ils

- feront une partie de leurs études à l'étranger ;
- travailleront pour des sociétés multinationales ;
- iront travailler dans un autre pays ;
- auront des contacts professionnels avec des clients ou des partenaires étrangers ;
- auront des amis ou de la famille à l'étranger…

Chaque jour, la pensée de Mac Luhan se confirme : "la terre est devenue un village". La démocratisation des voyages, les médias et les nouvelles technologies ont contribué à l'avènement de ce village planétaire. L'évolution de cette société fait naître de nouveaux besoins et de nouvelles exigences où ceux qui auront besoin de traduction dans certaines situations professionnelles seront pénalisés (réseau de chercheurs qui communiquent entre eux, accès à un ouvrage de référence avant la parution de sa traduction…). Le monolinguisme est aujourd'hui un frein à l'évolution de carrière.

Des citoyens du monde qui doivent apprendre à vivre avec les autres. En raison de l'accroissement de la mobilité pour des raisons éducatives, professionnelles ou personnelles, il devient improbable de ne pas être en contact avec l'Autre.

L'enseignant de langue étrangère doit donc provoquer une réflexion sur la culture cible et sur la culture source ; pour cela, il doit être en mesure d'appréhender la culture source et la

culture cible dans leur diversité et de mettre en évidence la diversité des appartenances culturelles. Il doit être en mesure de diffuser des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui vont renforcer la compréhension mutuelle sans pour autant négliger les spécificités des uns et des autres. La recherche d'un équilibre entre socioculture source et socioculture cible s'impose : l'interculturel doit réellement trouver sa place au sein des classes.

- *Former des intermédiaires culturels*

L'objectif primordial de l'apprentissage des langues est sans aucun doute celui de faire de l'apprenant un intermédiaire culturel, un ambassadeur du dialogue des cultures. Son rôle est de faciliter la compréhension mutuelle entre les peuples et de mettre en œuvre des moyens pour éviter les malentendus culturels.

L'enseignant doit donc être en mesure de favoriser la circulation de points de vue sur la culture de l'Autre et sur sa propre culture pour préparer les apprenants à jouer ce rôle.

Connaître une langue/culture différente de la sienne permet de mieux comprendre le mode de fonctionnement de l'autre. Être informé et conscient des modes de pensée, des façons d'agir, etc. de l'Autre, est un atout pour l'apprenant qui va ainsi pouvoir mettre à profit ses connaissances en vue de faciliter l'intercompréhension entre sa culture et la culture cible, lors de rencontres, de discussions, etc.

En intégrant une démarche interculturelle en classe, l'enseignant va aider l'apprenant à engager une réflexion sur les pratiques qui ont cours dans sa propre culture pour ensuite les confronter avec celles qui se manifestent dans la culture cible. Ainsi, l'apprenant pourra prévenir les malentendus, neutraliser d'éventuels manquements aux règles interactionnelles, comprendre certains gestes, certaines attitudes, certaines façons de faire culturellement marquées.

Répondre aux besoins des apprenants

- *Mettre en application les principes de la perspective actionnelle*

Dans une perspective de type actionnel, on considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés (paramètres de la situation de communication), à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (personnel, public, professionnel, éducationnel).

L'enseignant doit donc être en mesure d'outiller l'apprenant pour qu'il puisse accomplir des tâches (problème à résoudre) :

- Lister les situations dans lesquelles les apprenants devront agir
- Déterminer les tâches que les apprenants devront accomplir
- Sélectionner les activités langagières à privilégier
- Faire l'inventaire des compétences langagières requises
- Etablir le niveau de compétences de communication langagières

- Déterminer l'écart entre les compétences acquises et les compétences requises
- Déterminer les objectifs pédagogiques.

Et de mettre en œuvre une pédagogie de la réussite :

- ne plus considérer le locuteur natif comme l'ultime modèle ;
- valoriser toute connaissance et toute expérience des langues car elles contribuent à construire la compétence communicative ;
- positiver l'évaluation en formulant des descripteurs clairs, précis et brefs : « Peut utiliser une gamme de stratégies appropriées » (insistance sur ce que l'apprenant peut faire et non pas sur ce qu'il ne peut pas faire) ;
- promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie.

➢ *Susciter la motivation*

Stimuler l'envie d'apprendre en activant la mémoire déclarative et la mémoire procédurale, en rentabilisant le temps de classe et en développant la créativité.

Activer la mémoire déclarative (celle qui permet l'acquisition des savoirs) et la mémoire procédurale (celle qui permet l'acquisition des savoir-faire), c'est mettre en œuvre des moyens pour que l'apprentissage passe par le sens sans toutefois négliger la forme.

Rentabiliser le temps de classe en provoquant la participation active des apprenants et en mobilisant leur attention permet d'éviter l'ennui.

Développer la créativité des apprenants en confrontant les apprenants à des situations insolites c'est accepter de faire de la classe un lieu où l'imaginaire à toute sa place.

Dans une perspective de type actionnel, la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Cette pédagogie est centrée sur le groupe. L'apprenant n'apprend pas seul, mais avec et par les autres membres du groupe en échangeant et en confrontant ses idées avec les leurs. L'apprenant fait appel aux autres pour construire ses connaissances et ses compétences.

Centrer l'apprentissage sur le groupe, c'est développer la dynamique de groupe en privilégiant les relations horizontales et en provoquant la coopération des membres du groupe.

Favoriser les relations horizontales en provoquant l'interaction permet de limiter les interventions de l'enseignant pour donner la parole à ceux qui en ont le plus besoin : les apprenants.

Provoquer la coopération des membres du groupe en leur proposant des activités qu'ils ne peuvent réaliser individuellement permet de solidariser les membres du groupe face à une épreuve qu'ils doivent surmonter ensemble, de mettre les membres du groupe à contribution en faisant appel à la complémentarité de leurs connaissances et de leurs compétences et de valoriser les réalisations collectives. Le groupe ne peut devenir une unité de travail efficace que s'il est uni.

Centrer l'apprentissage sur le groupe, c'est donner aux apprenants les moyens pour qu'ils soient en mesure de travailler en équipe. Cette aptitude est aujourd'hui dans de nombreux

profils de poste car les cadres sont conscients que les compétences individuelles sont partielles et que la force d'une équipe, c'est sa complémentarité et son aptitude à travailler ensemble.
« L'éducation nationale nous a appris pendant des années à travailler pour soi. Pas de chance ! Nos 40 ans de vie professionnelle n'exigent qu'une discipline : travailler ensemble… » (Philippe Détrie)

Répondre à ses propres besoins

➢ *Faire un autodiagnostic qualité*

L'objectif de cet autodiagnostic est de dresser un état des lieux pour identifier des axes de progrès.
Pour faire cet autodiagnostic, l'enseignant dispose de divers outils :
- Questionnaire d'évaluation renseigné par les apprenants
- Grille d'observation renseignée par un observateur
- Questionnaire d'autoévaluation renseigné par l'enseignant lui-même
- *Portfolio* (Travaux du Conseil de l'Europe) des enseignants : http://www.ecml.at/mtp2/FTE/pdf/C3_Epostl_F.pdf

➢ *Se former, s'autoformer, se coformer*

La formation continue des enseignants est souvent insuffisante. Or, « l'apprentissage tout au long de la vie » ne concerne pas uniquement les apprenants en langue. L'intérêt que porte un professionnel à sa formation continue est proportionnel à son souci de s'inscrire dans une démarche d'assurance qualité.
Se former sous quelque forme que ce soit, c'est accepter de se transformer :
- S'informer sur le champ de la didactique du fle
- Transformer ses représentations
- Transformer ses connaissances
- Transformer ses pratiques
- Démultiplier la formation reçue.

CONCLUSIONS

S'engager dans une démarche d'assurance qualité, c'est donc :

- agir ensemble pour établir des normes et des descripteurs ;
- définir des axes d'améliorations en s'autoévaluant et en faisant des bilans d'évaluation réguliers ;
- accepter l'idée qu'on apprend tout au long de la vie en gérant sa formation continue.

Pour cela un relevé d'indicateurs est nécessaire. Un indicateur étant un outil qui permet d'observer périodiquement les évolutions d'un phénomène, en le positionnant par rapport à

des objectifs fixés. Il permet de déterminer des axes d'amélioration dans le sens où il évalue l'écart entre le niveau de qualité atteint et le niveau souhaité.

Pour être efficace, un indicateur qualité doit répondre à plusieurs critères :

- Etre pertinent → il doit viser un objectif précis
- Etre simple →il doit être facile à mettre en œuvre
- Etre reproductible → il doit être réutilisable pour suivre l'évolution dans le temps
- Etre fiable → il doit être crédible
- Etre rentable → il doit supposer un investissement minimal pour un bénéfice maximal ;
- Etre réaliste → il doit viser un objectif réalisable
- Etre évaluable → il doit être observable

Quelques exemples d'indicateurs pouvant servir à déterminer le degré de professionnalisation d'un enseignant/formateur :

- Nombre de types de cours assurés
- Nombre d'apprenants satisfaits
- Taux d'apprenants ponctuels
- Taux d'apprenants présents
- Taux d'apprenants réinscrits
- Nombre d'ouvrages pédagogiques empruntés
- Nombre de formations pédagogiques suivies
- Taux de répartition du temps de parole dans la classe
- Délais de correction
- Niveau de compétences atteint par les apprenants
- Nombre de contributions à la banque de données de l'Institution
- Evolution du contenu du *portfolio*

La qualité de l'enseignement/la formation est un droit pour les apprenants qui passent un contrat (au moins moral) avec l'institution dans laquelle ils s'inscrivent pour apprendre une langue étrangère. C'est un devoir pour l'Institution et pour les enseignants vis-à-vis des apprenants qui s'y inscrivent. C'est sans doute un enjeu pour les établissements car la qualité est un signe distinctif qui leur offre des garanties quant à leur avenir, pour les apprenants car elle va déterminer leurs performances à venir, pour les enseignants car elle va valoriser leur travail.

Si la qualité n'est certes pas une garantie absolue de réussite, elle peut y contribuer considérablement. La qualité pédagogique exige, il est vrai, un investissement de temps, qui se révèle bénéfique car elle permet de susciter le plaisir d'apprendre et de (re)trouver le plaisir d'enseigner.

Valérie Lemeunier

Eléments bibliographiques

Courtillon, Janine : *Elaborer un cours de FLE* - Paris : Hachette, 2002.

Détrie, Philippe : *Conduire une démarche qualité* – Paris : Editions d'organisation, 4e édition, 3e tirage 2006.

Goullier, Francis : *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue.* Cadre européen commun et portfolios – Paris : Didier, 2005.

Minder, Michel : *Didactique fonctionnelle*, De Boeck Université, PED, Bruxelles, 1999

North, Brian & al. : *Le cadre européen commun de référence.* Conseil de l'Europe – Paris : Didier 2001

Viau, Rolland : *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck Université, PED, Bruxelles, 1997

Tagliante, Christine : *La classe de langue* – Paris : Clé International, 2006.

Quelques outils de formation ou d'autoformation continue

Cédérom Pro Fle, dispositif de formation à distance des enseignants de fle, Cned, MAEE et CIEP : http://www.ciep.fr/expert_langues/francaise/profle/index.php

Les stages belc : http://www.ciep.fr/formations/index.php

Site de l'OIF : http://www.francparler.org/

Site du français dans le monde : http://www.fdlm.org/

PROGRAMME 28-29MARS 2008

Thème 1 :Approche par compétences et pratiques de classe / 言語運用能力別アプローチと授業運営

animateurs	titre de l'atelier	langue
M. INOUE, M. OHKI M. OKUBO, N. ITO	聞く技能と話す技能 : CALL 教材「クリック・ル・フランセ」を用いた授業	J
Utako KIKUCHI	読解からサイトラへ　De la compréhension écrite à « sight translation » :un petit aperçu de la technique d'interprétation simultanée	F&J
T. TANIGUCHI, M.-F. PUNGIER	Quand des enseignants débutent dans l'approche par compétences... ou comment construire un cours autour de cette stratégie d'enseignement	F&J
Christophe GIGAUDAUT	L'évaluation des compétences dans les certifications françaises	F
Valérie LEMEUNIER	Animer la première séance de classe dans une perspective actionnelle	F

Thème 2 :Apprendre à apprendre :un enjeu commun aux apprenants et aux enseignants / 学びを学ぶ一学習者と教師が共にめざすもの

animateurs	titre de l'atelier	langue
Gilles FERNANDEZ	Autonomie des apprenants dans l'acquistion de la grammaire	F
Gilles GUERRIN	«je vais 食べる une 天ぷら à le 大学», pour moi, c'est du français.	F
Olivier MASSE	Améliorer ses pratiques de classe : critères, analyse et autoscopie	F
Gaël CREPIEUX	Pour une mise en application des principes du CECR en classe de langue, quel que soit le matériel utilisé	F
M. OHKI N. NISHIYAMA	フランス語学習の動機を高めるために:外国語学習の意義を考える DVD の作成をめぐって	J

Toru IKAWA	学びを真似る（まねびをまねる）	J
P. LEROY **T. KUNIEDA** **K. KURADATE**	“Moteur !” ou comment mieux faire partir les étudiants au quart de tour ! (Pédagogie actionnelle)	F&J
Marie-Françoise PUNGIER	Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant)	F

Hors-Thème

animateurs	titre de l’atelier	langue
Y. TAKAOKA **J. TOMIMOTO**	Le français est-il une langue imprononçable pour les Japonais ?	F&J
M. HIMETA **I. YAMASHITA** **V. BRANCOURT** **F. ROUSSEL**	Concours du court-métrage francophone des étudiants de français du Japon	F
Chizuko HASHIMOTO	フランス語の授業に vulgarisation scientifique 番組を使う	F&J
G. DELMAIRE **S. KOMATSU**	Mission Internet : un manuel alliant tâches pédagogiques et TIC	F&J
S. KOMATSU **G. DELMAIRE,**	Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ?	F&J
N. NISHIYAMA **S. HORI** **R. WAKABAYASHI**	フランス語教師に求められているプロフィール Analyse des profils des offres d’emploi pour les professeurs de français	J
Thomas LAPEN	De l’oral à l’écrit et de l’écrit à l’oral : quelques idées d’activités simples pour la classe de FLE	F
Seitaro YAMAKAWA	2年間でフランス語文法をどのように教えるか？	J
Naoko KAWAKATSU	高校生のためのフランス語コンクール	J
T. TANIGUCHI **K. ADACHI** **C. HAYASHI**	若手教員の悩み	J
Bruno VANNIEU	Introduction à la Méthode Immédiate	F
Bruno VANNIEU	Codes culturels de la conversation en France et au Japon, et comment les gérer en classe	F

Editeurs

animateurs	titre
M. ICHIKAWA, **B. VANNIEU** **[Alma Éditeur]**	アルマ出版の教材 LES MANUELS D'ALMA EDITEUR
J.-F. ROCHARD, **J.-Ph. ROUSSE** **[Ambassade et Institut Franco-Japonais de Tokyo]**	Présentation d'une formation à l'enseignement du français langue étranère pour le Japon
Aiko HOSOYA **[Bureau Hosoya, Didier FLE]**	*ALORS ?* Méthode de français par Marcella di Giura / Jean-Claude Beacco
Gaël CREPIEUX **Mickaël BALCON** **[Hachette Japon]**	*Spirale* : méthodologie et portofolio Comment associer approche actionnelle et apprentissage linguistique rigoureux ? –L'exemple de *Scénario*
Hitoshi YAMADA **[Surugadai Shuppansha]**	フレンチ・ポップスを使った授業支援教材 ––"サイト""裏サイト"の活用––
Evelyne MAZALLON **[CLE International]**	Nouveautés 2008 CLE international

Table Ronde

modératrice et panélistes	title
Rika HIRASHIMA **Laurence CHEVALIER** **Alexandre GRAS** **Utako KIKUCHI**	Enseigner en tandem 日本人教師と外国人教師の連携授業をどう進めるか

Conférence

conférencière	title
Valérie LEMEUNIER	Garantir la qualité dans l'enseignement du français langue étrangère

RPK 2008 Enquête résumé

Il serait un peu audacieux de tirer des conclusions décisives à partir des avis des 34 collègues qui se sont exprimés parmi plus de 130 participants des RPK 2008, cependant nous les remercions sincèrement. On peut commencer en se réjouissant de noter que les RPK intéressent les nouveaux venus, sans pour autant que les habitués ne les délaissent .

Votre participation aux RPK
Première fois 9
Deuxième fois 4
Troisième fois 3
Quatrièeme fois 3
Plus de cinq 15

Les participants qui se sont exprimés ont, pour la plupart, entre 30 ans et 49 ans ; ils sont venus du Kansai bien sûr, et de tous les coins du Japon (Tokyo (11), Nagasaki (3), Yokohama, Fukuoka (2), Préfecture de Shiga, Nagoya, Matsuyama, Hiroshima (1)) et 30 personnes ont participé aux deux jours des RPK 2008. La moitié d'entre eux ont participé à 6 ou 7 ateliers.

L'espace et le coin éditeurs n'affichent-ils pas une participation relativement faible par rapport à l'assiduité des participants à la table-ronde et à la conférence ?

Participation à	*degré de satisfaction (moyenne sur 5)*
la table ronde : 24	*(3,7)*
la conférence : 22	*(4)*
l'espace éditeurs : 15	*(3,8)*
ateliers	*(4,2)*

Le degré de satisfaction sur l'organisation générale (4,3), les remarques louangeuses et les remerciements vont mettre du baume au coeur des organisateurs (ils l'ont bien mérité !). Quelques voix soulignent le manque de place, de chaise, ou de photocopies...

Pour le programme, la moyenne baisse un peu (4,2) (Ah, ces ateliers qu'on voudrait voir et qui se retrouvent dans la même tranche horaire, quel dilemme !). Le degré de satisfaction sur les ateliers (4,2) ainsi que les remarques de ceux qui ont répondu à l'enquête est positif. Une critique que l'on retrouve chaque année au moment de l'enquête est le manque d'adéquation entre la présentation du résumé et l'atelier lui-même. Futurs animateurs, soyez vigileants!

Nous sommes attentifs à vos suggestions concernant les thèmes des RPK de l'année prochaine : diversification des objectifs, apprentissage au lycée...
Si, lors de vos cours de cette année, de nouvelles propositions surviennent notre site reste à votre écoute.

Merci à tous, et plus encore à ceux qui vont nous rejoindre dans le Comité d'organisation des RPK 2009

Participants 参加者

ABE Mikako	阿部 帝子	フランス語教育振興協会
ADACHI Kazuhiko	足立 和彦	大阪産業大学
AMO Mayuko	天羽 麻由子	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ
ANAN Fumiyo	阿南 婦美代	長崎外国語大学
ASAI Naoko	浅井 直子	奈良教育大学
BALCON Michaël	バルコン ミカエル	
BATTAGLIA Nadine	バタリア ナディーヌ	京都外国語大学
BENOIT Louis	ブノワ ルイ	大阪大学
CALLENS Philippe	カランス フィリップ	法政大学
CASSIUS Anne-Claire	カシウス アンヌ=クレール	アリアンス・フランセ-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
CHICHE Didier	シッシュ ディディエ	甲南大学
CRÉPIEUX Gaël	クレピュー ガエル	Hachette Japon
DELMAIRE Gilles	デルメール ジル	上智大学
DELMONT-HOSAKA Marie-France	デルモン=保坂 マリー=フランス	立教大学
DUPUIS Francois	デュピュイ フランソワ	ピアソン・エデュケーション
ENDO Michiko	遠藤 路子	和歌山信愛女子短期大学付属高等学校
ESCOUTE Jean	エスクート ジャン	
FERNANDEZ Gilles	フェルナンデス ジル	立命館宇治中学校・高等学校
FUJITA Koji	藤田 耕嗣	大阪市立西高等学校
FUJITA Yoshitaka	藤田 義孝	大谷大学
FUJITA Tomonao	藤田 友尚	関西学院大学
GIGAUDAUT Christophe	ジゴド クリストフ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ
GRAS Alexandre	グラ アレクサンドル	京都大学
GRENIER Jean	グルニエ ジャン	同志社大学
GUERRIN Gilles	ゲラン ジル	岐阜大学
HARADA Misao	原田 操	
HASHIMOTO Chizuko	橋本 千鶴子	長崎大学
HAYASHI Chihiro	林 千宏	港区コミュニティーセンター
HENMI-VIALETTE Chloé	逸見=ヴィアット ク	新潟大学

	ロエ	
HIMETA Mariko	姫田 麻利子	大東文化大学
HIRAMATU Naoko	平松 尚子	慶應義塾大学
HIRASHIMA Rika	平嶋 里珂	関西大学
HORI Shinya	堀 晋也	京都大学
HOSOYA Aiko	細谷愛子	ビューロー・ホソヤ
ICHIKAWA Mariko	市川 まり子	
IGARASHI Remi	五十嵐 玲美	
IKAWA Toru	伊川 徹	芦屋大学
INOUE Miho	井上 美穂	慶應義塾大学
ISHIBASHI Yoshiko	石橋 美子	
ISHIMARU Kumiko	石丸 久美子	Universié de Nante
ITO Harumoto	伊藤 春基	第三書房
ITO Yoshiko	伊藤 淑子	梅花女子大学
IWAMOTO Kaori	岩本 かおり	日仏文化協会
JOURDAINNE Catherine	ジュールデーヌ カトリーヌ	ピアソン・エデュケーション
KAGAMI Naoko	各務 奈緒子	カリタス女子短期大学
KANKE Chizu	菅家 千珠	白水社
KASUYA Yuichi	粕谷 祐己	金沢大学
KAWAI-CHARNAY Georgette	川合=シャルネ ジョルジェット	甲南女子大学
KAWAKATSU Naoko	川勝 直子	兵庫県立国際高等学校
KERNEN Florent	ケルネン フロラン	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ
KIKUCHI Utako	菊池 歌子	関西大学
KITAMURA Takashi	北村 卓	大阪大学
KOIKE Yasuko	小池 泰子	
KOITABASHI Jun	小板橋 淳	國學院大學
KOITABASHI-AKIMOTO Yumiko	小板橋(秋本) 由美子	大阪府立生野高等学校
KOMAGATA Chinatsu	駒形 千夏	
KOMATSU Sachiko	小松 祐子	筑波大学
KUMANO Toki	熊野 とき	
KUNIEDA Takahiro	國枝 孝弘	慶應義塾大学
KURADATE Ken-ichi	倉館 健一	慶應義塾大学 SFC
LAIEB AOKI Yamina	ライエブ アオキ ヤミナ	
LAPEN Thomas	ラペン トマ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ

LE CALUE Christeue	ルカリュー クリステュー	
LEMEUNIER Valérie	ルムニエ ヴァレリー	CIEP
LEROY Patrice	ルロワ パトリス	慶應義塾大学 SFC
MASSÉ Olivier	マセ オリヴィエ	東京日仏学院
MATSUSHIMA Tadashi	松島 征	京都大学
MAZALLON Eveline	マザロン エヴリンヌ	CLE International
MINOBE Junko	美濃部 純子	ECC
MIZUNO Izumi	水野 いずみ	同志社女子大学
MOGI Ryoji	茂木 良治	上智大学
MOMOTA Michiko	百田 みち子	長崎総合科学大学
MONDA Eri	門田 江里	大阪府立日根野高等学校
MOTOGI Junko	元木 淳子	法政大学
NAGANO Christine	永野 クリスティーヌ	大阪大学
NAGATA Michihiro	永田 道弘	
NAKAMURA Keisuke	中村 啓佑	追手門学院大学
NAKAMURA Masako	中村 正子	大阪市教育委員会学習センター
NAKAMURA Noriko	中村 典子	甲南大学
NAKASHIMA Kazumi	中島 和美	倉敷作陽大学
NEGISHI Michiyo	根岸 三千代	ピアソン・エデュケーション
NISHIMURA Miho	西村 美峰	大阪大学
NISHIYAMA Noriyuki	西山 教行	京都大学
NISHIZAKI Yohihisa	西崎 善久	兵庫県立福崎高等学校
NOZAKI Jiro	野崎 次郎	立命館大学
OHKI Mitsuru	大木 充	京都大学
OHKUBO Masanori	大久保 政憲	千葉工業大学
OKUYAMA Yukio	奥山 由紀夫	(株)欧明社
OLIVIER Benoit	オリヴィエ ブノワ	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
ORIVEL Stephan	オリヴェル ステファン	横浜日仏学院
OSHIO Eriko	押尾 江里子	Lycée-Collège Konan de Touraine-France
PORTALES Jean-Marc	ポルタル ジャン=マルク	久留米大学
PUNGIER Marie-Françoise	パンジエ マリー=フランソワ-ズ	大阪府立大学
RATZLAFF Françoise	ラツラフ フランソワーズ	大阪大学
RICHOUX Cyril	リシュー スィリル	長崎外国語大学
RICO-YOKOYAMA	リコ＝横山 アドリア	関西大学

Adriana	ナ	
RIKIMARU Nodoka	力丸 温	フランス語教育振興協会
ROCHARD Jean-François	ロシャール ジャン=フランソワ	フランス大使館
ROUSSE Jean-Philippe	ルース ジャン=フィリップ	東京日仏学院
ROUSSEL François	ルーセル フランソワ	東京外国語大学
SAKAI Fumiko	堺 冨美子	琉球大学
SAKURAGI Chihiro	櫻木 千尋	カリタス女子高等学校
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
SHIODA Akiko	塩田 明子	慶應義塾大学 SFC
SOGA Yusuke	曽我 祐典	関西学院大学
SUDRE Florence	スュードル フロランス	慶應義塾大学
SUGANUMA Hiroko	菅沼 浩子	兵庫県立宝塚西高等学校
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
TAKAOKA Yuki	高岡 優希	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ
TAKASE Tomoko	高瀬 智子	明治大学
TAMURA Mari	田村 真理	愛知県立大学
TANABE Yasuko	田辺 保子	
TANAKA Keiko	田中 啓子	富山大学
TANIGUCHI Tomomi	谷口 智美	大阪薬科大学
TAWA Yuki	田和 勇希	松山大学
TOITA Ritsuko	戸板 律子	広島大学
TOMIMOTO Janina	富本 ジャニナ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセ-ズ
TRUBERT Thierry	トゥリュベール ティエリー	
TSUKAGOSHI Atsuko	塚越 敦子	作新学院大学
TSURI Kaoru	釣 馨	神戸大学
TUJIBE Daisuke	辻部 大介	福岡大学
UCHIDA Motoyuki	打田 素之	神戸松蔭女子学院大学
UNOKI Megumi	宇野木 めぐみ	立命館大学
VANNIEUWENHUYSE	ヴァニュヴェヌイズ	Alma

Bruno	ブリュノ	
VEDRENNE Véronique	ヴェドレンヌ ヴェロニック	大阪大学
VINCENT Brancourt	ヴァンサン ブランクール	慶應義塾大学
WATANABE Yumiko	渡部 由美子	大阪府立千里青雲高等学校
WATANABE-MOLLÉ Odile	渡辺＝モレ オディル	長崎大学
WILSON Tristan	ウィルソン トリスタン	兵庫県立尼崎稲園高等学校
YAMADA Hitoshi	山田 仁	駿河台出版社
YAMAGUCHI Takeshi	山口 威	龍谷大学
YAMAI Noriyuki	山井 徳行	名古屋女子大学
YAMAKAWA Seitaro	山川 清太郎	大阪経済大学
YAMAMOTO Kaori	山本 香理	
YAMASHITA Ikuko	山下 郁子	TV5 Monde au Japon
YOKOMICHI Asako	横道 朝子	関西学院大学
YOKOYAMA Osamu	横山 理	Lycée-Collège Konan de Touraine-France
YONEKANE Takao	米金 孝雄	
YOSHINO Satoko	吉野 仁子	学習院高等科・女子高等科

REMERCIEMENTS

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

Alma Japon（アルマ・ジャポン）
DAPF / APEF（フランス語教育振興協会仏検事務局）
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）
CIEP / Centre International d'études pédagogiques
Daisan-Shobo（第三書房）
Éditions CLE International（CLE インターナショナル）
Éditions Surugadai（駿河台出版社）
Institut franco-japonais du Kansaï　DELF /DALF（関西日仏学館）
Librairie Omeisha（欧明社）
Pearson Education / Hachette Japon（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）
TV 5 MONDE
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）

Le Comité d'organisation des RPK 2008

Mayuko Amo, **Kiyoko Anzai, Laurence Chevalier**, **Yoshitaka Fujita** (responsable du bulletin), **Christophe Gigaudaut, Rika Hirashima** (responsable du buffet), **Toru Ikawa** (trésorier général), **Yuichi Kasuya, Georgette Kawai-Charnay**, **Naoko Kawakatsu (**trésorière adjointe), **Noriyuki Nishiyama**, **Jiro Nozaki** (secrétaire général), **Marie-Françoise Pungier**, **Tomomi Taniguchi**, **Seitaro Yamakawa** (responsable du site), **Asako Yokomichi, Adriana Rico-Yokoyama** (secrétaire adjointe), **Osamu Yokoyama.**

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://www.rpkansai.com >).

[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.

Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2008

(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) **Centre-Alliance d'Osaka**
(idem) **contact?rpkansai.com**

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 < **contact?rpkansai.com** >. 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 2008, 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://www.rpkansai.com/**

（上端左寄せ 12 ポイント、太字でページいっぱいまで下線を引く）

Thème 1（または **Thème 2**, **Hors-thèmes**. 左寄せ 12 ポイント太字）

ランコントル関係執筆要項

（題名は 2 行下げ、中央寄せ 18 ポイント太字、題名のみ MS ゴシック）

（氏名：題名より 2 行下げ、右寄せ 14 ポイント太字）**ランコントル 太郎**

（所属：欧文右寄せ 12 ポイント太字）**Centre-Alliance d'Osaka**

(電子メールアドレス：同上) **contact?rpkansai.com**

- **ランコントル開催年度の 2 月 1 日までにお送りいただくアトリエ要旨の場合**

1. A4 用紙 1 ページ以内に過不足なく収まるようにしてください。1 ページを超過しないようお願い致します。
2. できるならば、本文が日本語の場合、フランス人教師が見ても内容がすぐ分かるようにフランス語版タイトルや 2〜3 行のフランス語要旨を付け加えておくことが望ましい。本文がフランス語の場合は日本語タイトルや短い要旨を付け加えることが望ましい。

- **ランコントル開催年度の 5 月 10 日までにお送りいただく *RENCONTRES* (Bulletin)用論考の場合**

A4 で最大 5 ページまで（図や資料を含む）。

フォントなど原稿の体裁について

1. 左余白 3 cm　　2. 他の余白 2,5 cm
3. フランス語の場合左右揃え　　4. 行間は 1 行（通常の行間）
5. 日本語フォント：平成明朝または MS 明朝
6. 欧文フォント：Times または Times New Roman
7. 執筆者メールアドレスから 2 行空けて本文を開始（12 ポイント）
8. 段落の最初は 1cm のインデントを取る　　9. 小見出し：12 ポイント太字

使用ソフト Microsoft Word

原稿送付

電子メールの添付ファイルで **« contact?rpkansai.com »** 宛てにお送りください。その際、使用ソフトのバージョンとパソコンのタイプ（PC か Mac か）を明記してください。フロッピーディスクによる原稿提出をお願いすることもございます。その場合はディスクのラベルに氏名とソフトのバージョン、パソコンのタイプを明記の上、次の住所宛てに郵送してください。

〒530-0041 大阪市北区天神橋 2-2-11 今村ビル 9 階

大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ気付　ランコントル運営委員会

原稿用文書はランコントルのサイトにあります。**http://www.rpkansai.com/**

あとがき

野崎次郎

第２２回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は、2008 年 3 月 28 日（金）、29 日（土）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、144 名もの参加者を得て、滞りなく終えることができました。これもひとえに、Animateurs の方々、参加者の方々、出版社・書店、関係諸機関の方々のおかげと感謝しております。ありがとうございました。

今年度は、「言語能力別アプローチと授業運営」と「学びを学ぶ—学習者と教師が共にめざすもの」という主要テーマとテーマ外のアトリエが合計 25、出版社・書店のプレゼンが 6 も設定され、熱く興味深い議論が交わされました。

さらに、恒例化したシンポジウムとして、「日本人教師とフランス人教師の連携授業をどう進めるか」というテーマで、日本人とフランス人の現場の経験を交えながら、うまくいっている点、うまくいっていない点を報告し合い、打開策を討論できました。いまやネーティブを交えたフランス語教育が日本のほとんどの大学で進んできている現状では、避けて通れないテーマであったと自負しています。

また、フランスからの出版社・書店のプレゼン、フランスの諸機関の積極的参加という点もここ数年来の特徴となってきていますが、Madame Valérie LEMEUNIER (CIEP) の講演とアトリエという豪華なプログラムも用意できました。

来年度からは、１日目のお昼の時間帯に設定されていて、やや不便な思いを我慢していただいた出版社・書店のプレゼンを、今までのアトリエの時間割の中に組み入れようという意見も出され、その方向で調整がすすんでいます。ランコントルは今後もさまざまに発展していきますので、どうぞご支援ください。

第２２号となる本論集には、15 本の論文が寄せられました。七夕にちなみ、７月７日を発行日としていますが、お手元に届くのは、諸般の事情で７月下旬頃となるかと思います。暑さにめげず、熱い論文で、夏のヴァカンスを満喫していただければ幸せです。

私たちはもうすでに RPK 2009 の準備に入っています。３名の新人が運営委員に加わり、若返りがすすんでいます。ホームページも随時、更新しております。新たな力となり得る新人の積極的な参加を期待しています。日本におけるフランス語教育に栄光あれ！