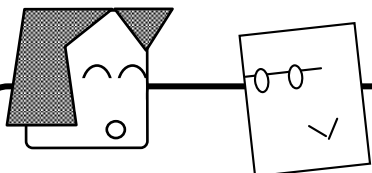


La lettre de

« Conversations dans la classe »



Février 2001

Dans ce numéro

- Edito
- 1** • Entretien :
Alexandre Vuillot
- 2** • Comment utiliser
le CD Audio
Jean-Luc Azra
- 3** • Dossier : le test de
conversation (suite)
- 5** • 学生へのアンケート
結果から
池澤 明子
- 7** • Courrier
Jean-François Masseron
- 8** • Echanges par courrier
électronique
Eric mauvais / BV
- 10** • Dossier: l'interculturel
Bruno Vannieuwenhuysse

Édito

Après un an et demi en France passé notamment à travailler sur une version allemande et une version japonaise de Cdlc, Jean-Luc Azra revient au Japon: il occupera un poste à l'université de Fukuoka à partir d'avril. Pendant cette année qui commence, nous travaillerons sur plusieurs projets autour du manuel *Conversations dans la classe* existant: un complément grammatical, un complément multimédia et un complément interculturel.

Nous vous donnons rendez-vous aux Rencontres pédagogiques du Kansai les 29 et 30 mars. Jean-Luc fera un atelier sur le thème de « Comment conjuguer conversation et grammaire », et Bruno un atelier sur la part de l'apprentissage interculturel dans un cours de conversation.

Dans ce numéro, vous trouverez plusieurs témoignages qui nous l'espérons vous donneront des indications sur ce qui se passe effectivement en classe quand on utilise Cdlc; la suite de notre dossier « Test de conversation »: la psychologie de l'évolution du test; et une nouvelle rubrique « Interculturel ». Bonne lecture !

Entretien

Alexandre Vuillot utilise *Conversations dans la classe* pour 2 classes qu'il donne à l'Université Yutsu Kagaku Daigaku. Il a environ 40 étudiants non-spécialistes par classe. Nous avons discuté autour d'un sandwich au saumon et d'un verre de vin.

Bruno Vannieuwenhuysse : Comment procèdes-tu avec tes classes ?

Alexandre Vuillot : Cette année, je n'ai que des deuxième année, donc ce sont des faux débutants. Je fais une leçon par cours : 1A, 1B, 2A, 2B, etc. En général,

je fais plutôt une heure de présentation du matériau nouveau, avec beaucoup de pratique orale (je pose 4 questions par étudiant) et une demi-heure de test.

Bruno : Tu poses 4 questions par étudiant, chaque semaine !

Alexandre : Oui, ça va très vite, le rythme est rapide. Je pose la même question de nombreuses fois.

Bruno : Ah bon. Moi je n'ai pas la même stratégie, je ne pose pas une même question plus de deux ou trois fois devant toute la classe. .

Alexandre : C'est étonnant combien ils sont francs dans leurs réponses. Un jour, je demande « Qu'est-ce que vous faites le dimanche », et j'avais donné la phrase « Je vais au pachinko ». Eh bien un des étudiants est devenu tout rouge, mais alors vraiment écarlate, et il m'a répondu « Je vais au pachinko ». Cet exemple est extrême, mais en général je constate qu'ils répondent la vérité et qu'ils aiment parler d'eux ... et de moi. A la sortie du cours je les entends discuter entre eux : « Le professeur, il a dit que... ». Ce qui est très intéressant aussi, c'est d'apprendre des choses sur ses étudiants. Ils dorment très peu, au maximum 5 ou 6 heures par nuit en moyenne. Et celui qui passe tous ses dimanches au pachinko gagne 30 000 yen par journée de jeu !

Bruno : Oui, je suis surpris aussi des choses que j'apprends sur mes étudiants. Dans certaines universités, ils ont tous un *arbaïto*, ils travaillent beaucoup, et dans d'autres c'est l'exception. C'est intéressant de savoir aussi à quel genre de clubs ils appartiennent, s'ils habitent chez leurs parents ou tout seuls, etc. Moi ce qui m'a le plus étonné un jour, c'est quand un des mes étudiants de deuxième année m'a dit que sa petite amie était lycéenne !

Globalement, tu es donc satisfait de ce qui se passe dans la classe ?

Alexandre : Oui, j'ai vraiment été surpris, je ne m'attendais pas à ça. Ils parlent, en français, et pendant les tests ils restent calmes, ils n'en profitent pas pour faire n'importe quoi. Ils sont vraiment contents du système de test

Nous sommes intéressés par vos commentaires, critiques, idées, questions, dessins, enquêtes, etc.

Comment nous contacter ?

Par e-mail : alma@injapan.net

Par téléphone :
(0727) 29-5904 / (06) 6850-5939

Par courrier :
5-25-13-242 Onohara Higashi
Minoh 562-0031 JAPON

individuel, je le sais parce que dans cette université il y a une évaluation chaque semestre, les étudiants sont invités à donner leur feed-back et leurs commentaires. Ils parlent d'un petit pincement au coeur, d'un moment angoissant mais gratifiant.

Au niveau du contenu des leçons, je me sens parfois limité parce que si je reste dans les questions du manuel on ne peut pas aller au-delà de quatre questions, ça tend parfois à donner des suites de questions plutôt que de vraies conversations.

Bruno : Personnellement, je n'hésite pas à rajouter des mots ou des phrases qui m'aident à faire le lien justement. Par exemple, dans la leçon 9A sur le cinéma, en faisant la pratique orale avec toute la classe, je pose la question « Vous connaissez le film *Private Ryan* ? », une étudiante me répond oui, et j'ai envie de lui demander si elle l'a vu, alors je mets cette question au tableau [voir photo page 3]: « Vous l'avez vu ? Oui, je l'ai vu / Non, je (ne) l'ai pas vu ». Cette question donne vraiment du liant aux conversations : « Vous l'avez vu ? Où est-ce que vous l'avez vu ? Vous l'avez vu avec qui ? », etc. J'ai introduit aussi « un autre » dans cette leçon : « Vous connaissez un autre film de Steven Spielberg / un autre film avec Tom Hanks ? ». Les meilleures idées d'éléments complémentaires comme ceux-ci me viennent pendant la pratique orale de classe et pendant les tests. Si c'est pendant un test avec un étudiant assez vif, je lui donne parfois pendant le test, et je le donne à toute la classe au cours suivant. D'ailleurs le fait de rajouter des éléments comme ça me donne la liberté de couper une leçon où je veux et de recommencer la semaine suivante avec le reste de la leçon et quelques questions complémentaires, cela me donne incidemment plus de latitude pour faire passer le test, surtout dans les plus grandes classes, qui vont jusqu'à 55 étudiants. Au fait, comment fais-tu passer le test ?

Alexandre : Je leur pose quatre questions, puis ils m'en posent une. Ils ont plus de mal à me poser des questions d'ailleurs qu'à répondre aux miennes.

Bruno : Tu peux essayer le test « Questions ». Tu leur annonces qu'aujourd'hui tu ne poseras pas de questions, sauf « Et vous ? », que la responsabilité des questions repose sur eux pour le test du jour. Cela produit un déclic net, ils commencent à assumer la responsabilité de la conversation, c'est très intéressant. Je trouve qu'il vaut mieux faire ce virage au bout d'un mois ou deux de cours, et ensuite continuer à faire varier la forme du test, comme ça cela pimente le cours et ils apprennent des choses nouvelles. Par exemple, en ce moment je fais passer des tests à deux. Pour le premier test à deux, je leur ai dit de préparer un dialogue ensemble et de venir le jouer devant moi. C'était plus facile pour eux, ils étaient contents, et en même temps ils ont commencé à produire des choses plus sophistiquées.

Alexandre : Je ne trouve pas très sain de leur faire jouer quelque chose qui est préparé d'avance.

Bruno : Oui bien sûr. J'ai essayé de garder les acquis de la richesse supplémentaire dans les dialogues tout en revenant progressivement à une forme plus spontanée. La deuxième fois qu'ils ont passé un test à deux, il y avait une deuxième partie qui était un dialogue entre moi et eux, des questions et des réponses (plutôt des questions de leur part d'ailleurs). Et ensuite j'insiste de plus en plus sur la naturalité de la conversation, je leur dis que cela aurait pu être beaucoup plus naturel s'ils m'avaient intégré à la conversation dès le début.

On se dirige vers une véritable conversation à trois, qui redevient spontanée puisque je me réserve toute liberté dans mes réponses et mes relances. Je pense qu'à ce stade si tout se passe bien, il y a un avantage supplémentaire : ils comprennent de plus en plus les avantages d'une pratique orale à deux, et ils y consacrent vraiment plus de temps, sérieusement. Il faut qu'ils préparent la conversation, qu'ils imaginent comment cela pourra se passer, et ceux qui sont bien préparés arrivent à improviser à mon contact, parfois brillamment [cf dossier «le Test de conversation »].

TRUCS DE CLASSE

Question : Que peut-on rajouter au manuel ?

Réponse : N'importe quel élément qui facilite la conversation, qui la rend plus fluide.

Exemples :

- 2A : Vous avez un téléphone portable ? **Moi aussi (moi non plus)**. **Moi**, j'ai un Docomo.

- 2B : Vous avez une caméra vidéo ? Oui, j'en ai une. Vous n'avez pas envie d'acheter une voiture ?

- 3B : Je voudrais me marier **vers** 25 ans / **avant** 30 ans.
- 4A : Vous travaillez ? Oui, je travaille dans un juku. **Où ça ?**

Vous **donnez des cours particuliers** ? **De quoi** ? De math / d'anglais / ...

Vos parents **habitent** où ? C'est **loin** ?

- 5B : Vous **en** faites souvent ? Non, pas souvent.

Pourquoi ? **Parce que** je n'ai pas le **temps** / c'est **cher** / ...

- 7A : Je fais du football. Ah bon ? Vous **en** faites **dans un club** ? Vous en faites **souvent** (5B) ? Vous en faites **depuis combien de temps** ?

- 7B : J'aime **me promener en voiture** / **dans la montagne**.

- 8A : Vous êtes allé **au temple** pendant les vacances de **Noel** ? Où est-ce que vous avez **passé le Nouvel An** ? Avec qui ? Vous êtes resté **là-bas combien de temps** ?

- 10A : Quand est-ce que vous avez **mis un kimono** / **un costume** pour la première fois ?

Vous avez mis un costume à **la cérémonie d'entrée à l'université** ? Vous êtes allé(e) à **la cérémonie d'entrée dans l'âge adulte** (début janvier) ? Vous avez mis un costume ?

- 11A : Vous allez **continuer** le français **l'année prochaine** ? Qu'est-ce que vous allez étudier comme **langues étrangères** ? Qu'est-ce que vous étudiez **maintenant** ?

- 11B : Je voudrais travailler **dans la publicité** / **le cinéma** / **les relations internationales**.

Vous **vous** êtes **marié** à quel âge ?

- 12A : **Si vous aimez l'art**, je vous conseille de visiter le Centre Pompidou. Je vous conseille de **vous promener** à pied, à Paris.

N'hésitez pas à rajouter des choses (et à en retrancher) !

Lors de la pratique orale pour toute la classe, nous faisons un usage intensif du tableau pour travailler certains points de prononciation, présenter les phases de base et rajouter des éléments supplémentaires (ici, la leçon 9). A chacun de se sentir libre aussi de ne pas traiter certains éléments d'une leçon !

Dossier : Le test de conversation

(suite)

Le test avec deux étudiants.

Le test par paires est une solution qui a l'avantage immédiat de faire gagner du temps : on peut tester deux étudiants en 4 à 5 mn, contre au minimum deux fois 3 mn dans le cas de tests individuels. Sur le plan pédagogique également, cette forme de test a plusieurs avantages :

- d'abord, elle constitue un changement par rapport au test individuel, et les changements donnent du tonus aux classes, brisent la routine. Nous préférons commencer l'année avec des tests individuels pour ancrer le réflexe de base : l'expression orale doit être assumée par chaque étudiant ici et maintenant, chacun doit gérer son apprentissage de manière à avoir un résultat, et ce résultat est très clair. Le test par paires vient donc plutôt pour nous après le test individuel (il peut aussi y avoir alternance).

- Les deux étudiants qui passent le test ensemble collaborent vraiment pour le préparer. Ils préparent un dialogue par écrit et le répètent jusqu'à ce qu'ils le sachent vraiment bien. Il n'y a plus lieu du tout d'essayer de les convaincre qu'une pratique orale intensive avec un partenaire est la meilleure préparation au test : cela leur vient naturellement.

- Le fait de vraiment préparer à deux permet un saut qualitatif des conversations : celles-ci deviennent plus sophistiquées, plus intéressantes. L'enseignant insiste sur le fait qu'une conversation est plus qu'une suite de questions -réponses sans liens entre elles. Il donne des indications sur

ce qui rend une conversation en français plus naturelle (cf notre dossier « interculturel »). Les étudiants essaient d'appliquer ces principes. Ils vont parfois chercher dans d'autres leçons des éléments qui leur permettent de mener une conversation plus intéressante. L'objectif est véritablement **une conversation**.

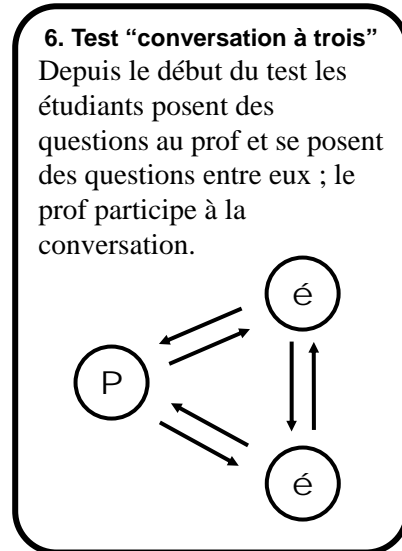
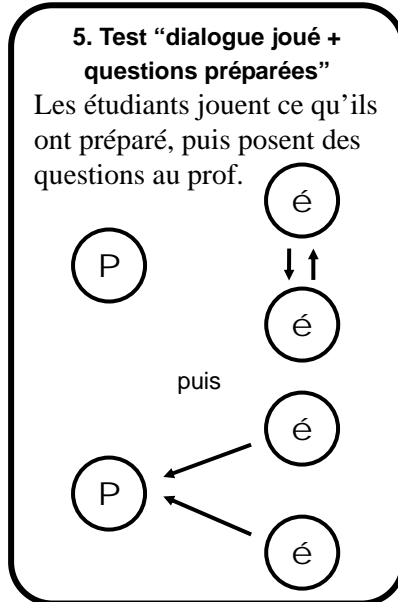
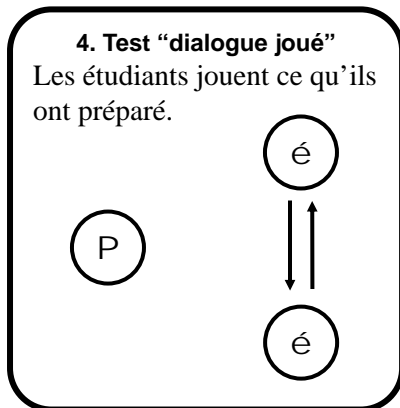
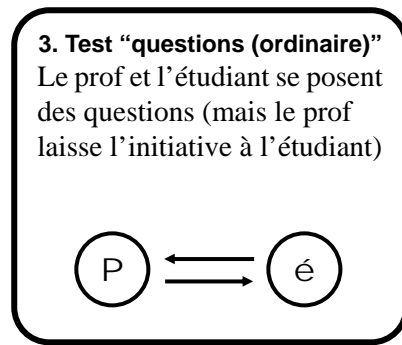
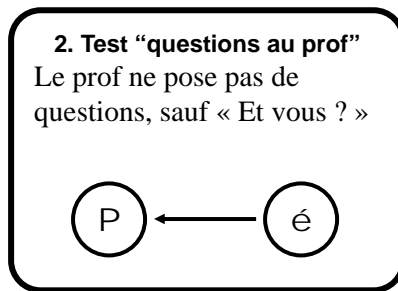
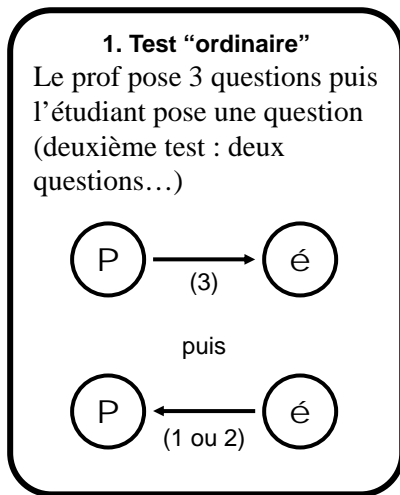
Procéder par étapes

Il ne s'agit pas de dire à la classe « essayez de parler comme des Français » : plutôt que de les placer face à une demande vague et effrayante, donnons-leur des instructions précises correspondant à des objectifs échelonnés.

Ainsi, notre but dans le cadre du test individuel est

d'avoir un étudiant et un professeur qui s'échangent des questions et des réponses (et qui parlent aussi d'eux-mêmes : « Moi, je ne suis jamais allé à l'étranger »), de manière fluide. Pour progresser vers ce but, nous donnons des instructions simples aux étudiants : au premier cours on leur explique que tout ce qu'ils ont à faire c'est de répondre à environ trois questions que l'enseignant leur posera, choisies parmi les questions étudiées en cours, et ensuite de poser eux-mêmes une ou deux questions à l'enseignant. Ensuite, on peut faire varier la forme du test de la manière détaillée dans le numéro précédent de cette Lettre. Ces étapes *possibles* sont reprises sous forme graphique à la page suivante.

De la même manière, la première fois que l'on fait un test par paires, l'exercice étant nouveau, les étudiants se contentent de jouer devant le prof le dialogue qu'ils ont construit ensemble. On peut leur donner des conseils pour rendre leur conversation plus « naturelle ». Dès la deuxième fois, on leur annonce qu'ils devront poser des questions à l'enseignant à l'issue de la conversation qu'ils ont préparée. Et la fois suivante, on leur demande de parler à l'enseignant dès le début du test : par glissements successifs, on est passé à une conversation à trois.



Note: Ces schémas peuvent être photocopiés et collés sur des cartes, et le prof peut ainsi exprimer aux étudiants plus facilement quel type de test il souhaite mettre en pratique ce jour-là, ou la semaine suivante

Annoncer la forme du test

Le moment où l'enseignant annonce la forme que prendra le test ce jour-là devient un moment important (même s'il est bref) du cours. Nous en profitons pour :

- rappeler l'objectif à chaque fois. Au début, il s'agit de répondre rapidement. Ensuite on met l'accent sur le fait que les conversations doivent être naturelles et plaisantes, intéressantes. On peut mimer ce qui s'est passé la fois dernière et expliquer que pour l'enseignant ce n'est pas forcément intéressant : après les deux premières étapes du test par paires, on peut leur dire quelque chose comme « Si vous vous contentez de jouer votre dialogue puis de me poser quelques questions, ce n'est pas marrant pour moi, intégrez-moi dans la conversation dès le début ! » (petit graphique au tableau à l'appui).

- En même temps, expliquer l'évolution du barème de notation. « A partir d'aujourd'hui, pour avoir la note maximum, il faut non seulement éviter de faire des fautes, mais aussi mener une conversation intéressante ! ». A l'issue du test, un petit commentaire rapide aidera les étudiants à comprendre pourquoi leur note a baissé ou au contraire augmenté par rapport au test précédent. Dite avec gentillesse, une petite phrase dans ce sens est très motivante : elle encourage ceux qui ont bien réussi, rassure ceux qui ont eu

une note décevante, et donne des indications sur ce qui a marché ou ce qui doit être travaillé.

- Rappeler les trucs qui aident à rendre la conversation plus naturelle, et qui ont été travaillés au cours de la pratique orale de classe. Par exemple : « Quand vous voulez parler de vous-même sans poser de question, n'oubliez pas de commencer votre phrase par « Moi, ... » ».

- Insister sur le côté facile des activités nouvelles. Par exemple, lors du test « Questions », les étudiants ont pour la première fois la responsabilité de l'initiative de la conversation, et doivent travailler leurs questions. Le bon côté de la chose est qu'ils décident eux-mêmes du contenu du test ! De même, quand on passe au premier test à deux, ils ont en main tous les éléments pour contrôler le déroulement des opérations puisqu'il ne s'agit que de restituer quelque chose qu'ils ont préparé. L'enseignant se gardera bien sûr de souligner la difficulté de la spontanéité, qui est ré-introduite progressivement dans les tests ultérieurs, mettant alors en lumière le côté « intérêt ».

Une enquête réalisée en classe

学生へのアンケート結果から

Ikezawa Meiko

池澤 明子

Meiko Ikezawa utilise la version japonaise de Cdlc pour enseigner le japonais à l'Université Paris 7. Elle nous livre les conclusions d'une enquête qu'elle a fait remplir à ses étudiants.

はじめまして。池澤明子です。私はフランス語ではなく、日本語教育が専門で、現在、パリ第7大学の日本語学科で、1～3年生の「会話」クラスを担当しています。授業には、Jean-Luc Azra の指導のもと *Méthode Immédiate* を全面的に採用、「Conversations dans la classe」の日本語教育版を Jean-Luc Azra と作っています。前期が終わったところで学生にアンケートをとりまし

た。言語の種類を超えてご参考になることもあるかと、結果をご報告させていただきます。

が、その前に、学科全体における私の会話クラスの位置づけについて。「日本語初歩」という文型シラバスの教科書にそって、6人の教師が5種類（文法、教科書本文、練習、漢字、会話）の授業を担当（各人週1コマ=90分）、進度は連携しています。基本的には1週に1課のペース。1課にはいくつかの文型が盛り込まれ、この文型を使いこなせるようになることが目標です。この教科書を使えば、読み書き中心の授業になります。そこで、会話の授業は私を含め二人の教師が担当し（合計週3時間）、「日本語初歩」以外の教材を使って、その週のテーマの文型を会話で使えるようにすることが目標です。大学には、ゲームやタスク、ロールプレイの市販の教材、ビデオ、聞き取り用テープがありますので、前任及び現在のもう一人の会話の先生は、これらを自在に組み合わせて、授業を展開されています。私は、「会話クラスなら *Méthode Immédiate* 以外にない」と思っていましたので、迷わずこれを採用しました。教科書の文型を使って、どんな楽しくて有益な会話を成立させられるか、毎週頭を悩ませながらのプリント作りは、まさに自転車操業状態ですが…。

さて、こんな語学の授業に初めて出会って3ヵ月後の学生の意見です（別表参照。レベルの問題から1年生の1クラスと3年生は対象から外し、回答者は1年生25人+2年生35人=合計60人）。

項目 番号	② Quelle est votre opinion sur le cours ? Dans la liste suivante, indiquez les points qui vous semblent le mieux correspondre à vos impressions.	一年生	二年生	合計	パーセント
1	C'est amusant.	23	32	55	92%
3	Il y a une bonne ambiance.	25	26	51	85%
11	C'est une bonne chose de pouvoir pratiquer le japonais en parlant en tête à tête avec le prof ou avec les Japonais qui viennent visiter la classe.	19	30	49	77%
9	C'est une bonne chose d'étudier systématiquement le vocabulaire par sujets de conversation.	20	27	47	78%
7	Le contenu du cours correspond bien à ce que je veux apprendre à dire en japonais.	18	25	43	72%
15	Le système de conversations dans la classe nous permet vraiment de progresser.	19	24	43	72%
17	Même si on n'a pas beaucoup de temps pour pratiquer dans la classe, il faut en profiter au maximum.	20	22	42	70%
21	Le travail en classe « par paires » ou avec un(e) partenaire de classe est une bonne chose.	16	25	41	68%
19	L'exercice systématique de répétition de la prononciation (« Répétez après moi... ») est une bonne chose.	21	19	40	67%
23	Il n'y a presque pas d'explications de grammaire pendant la classe, mais c'est très bien, puisque nous avons un autre cours pour ça.	13	20	33	55%
26	Je voudrais avoir plus d'explications sur la culture ou la société japonaises, même si nous avons moins de temps pour la conversation.	11	12	23	38%
14	J'aimerais avoir plus de conversations en tête à tête avec le prof ou avec les Japonais qui viennent visiter la classe.	7	14	21	35%
5	C'est une bonne chose de parler de moi-même et de choses qui me concernent directement.	7	13	20	33%
25	Il n'y a presque pas d'explications sur la culture ou la société japonaises	6	13	19	32%

6	Je n'aime pas parler de moi-même.	4	5	9	15%
10	Les leçons contiennent trop de vocabulaire nouveau.	2	4	6	10%
24	J'aurais besoin de plus d'explications grammaticales pendant le cours de conversation.	4	2	6	10%
20	Je n'aime pas l'exercice systématique de répétition de la prononciation.	0	5	5	8%
13	Pendant les conversations en tête à tête des autres étudiant(e)s, je m'ennuie.	1	3	4	7%
18	On n'a pas vraiment le temps de pratiquer dans la classe, alors on ferait mieux de remplacer le temps de conversation par des explications sur la grammaire ou sur le vocabulaire.	1	1	2	3%
22	Je n'aime pas le travail avec un(e) partenaire de classe.	2	0	2	3%
16	Le système de conversation dans la classe ne nous permet pas vraiment de progresser.	0	1	1	
2	C'est ennuyeux.	0	0	0	
4	Je n'aime pas l'ambiance de la classe.	0	0	0	
8	Je n'apprends pas dans ce cours ce que je voudrais apprendre à dire en japonais.	0	0	0	
12	Je n'aime pas ce système de conversations en tête en tête.	0	0	0	

項目番号	③ Quelle est votre opinion sur les fiches de travail ? Dans la liste suivante, indiquez les points qui vous semblent le mieux répondre à cette question	一年生	二年生	合計	パーセント
4	Il y a tout en une page : la conversation, la structure des questions et des réponses, le vocabulaire sur un thème donné, et des exercices ! C'est super ! ☺	19	28	47	78%
1	Les schémas de structures (« boîtes ») sont faciles à comprendre.	15	29	44	73%
13	C'est une très bonne chose qu'on n'utilise pas les « rōmaji ».	17	26	43	72%
9	Tout le vocabulaire est en japonais, sans traduction. C'est une bonne chose.	16	21	37	62%
6	Les exercices sont plutôt faciles.	13	16	29	48%
11	Il n'y a pas d'explications de grammaire dans les fiches. C'est une bonne chose. Ainsi, on peut se concentrer sur les questions, les réponses, et la conversation elle-même.	12	14	26	43%
2	Les schémas de structures ne sont pas faciles à comprendre, mais si on les étudie en détail, ils permettent vraiment de saisir la structure de la phrase.	7	5	12	20%
10	Il faudrait que tout le vocabulaire soit traduit.	6	4	10	17%
8	Il faudrait plus d'exercices.	3	5	8	13%
12	Il faudrait des explications de grammaire.	2	1	3	
7	Les exercices sont trop difficiles.	2	0	2	
14	Il faudrait que la prononciation des mots soit donnée en « rōmaji ».	1	1	2	
3	Les schémas de structures sont trop compliqués. Ils ont plutôt tendance à m'embrouiller. Je préférerais un autre système.	1	0	1	
5	Il y a trop de choses dans une page. C'est trop compliqué.	1	0	1	

全体的に見て、学生の満足度はとても高いと言ってもよい、と思う。

まず、授業全体についての質問②より。「楽しい」(項目1) 92%、「クラスの雰囲気は良い」(3) 85%、「教師や遊びに来た日本人と1対1で話して日本語を使えるというのは、いいことだ」(11) 77%、「授業の内容は自分が学びたいことである」(7) 72%、「クラスで会話するシステムは本当に会話力を向上させる」(15) 72%。また、以下の否定的な項目に○をした人はゼロである。「退屈だ」(2)、「クラスの雰囲気は好きではない」(4)、「授業の内容は自分の学びたいことではない」(8)「1対1で話すシステムは好きではない」

(12)。よって、授業の根本的なシステム自体に反対している学生はいないと言ってもよいだろう。

が、「自分のことについて話すのは好きではない」(6) 15%、「会話の時間が少なくなっても、日本社会や文化についての説明がほしい」(26) 38%という意見もある。Méthode Immédiateのfichesは、話題(+そのための文型)シラバスであるが、その話題には、会話者自身の個人的情報を交換するような話題だけでなく、文化や社会的な話題をもっと取り入れても歓迎されるのではないかと、今後のfiches作りの参考になる。

「会話の授業の中でも文法の説明をもっとしてほし

2000年1月14日

Courrier

Jean-François Masseron

(Gifu Joshi Daigaku, Nanzan Daigaku, École de français de Gifu)

J'utilise CdIC depuis un an, intensivement, en cours privés, à l'université, avec des débutants et même en conversation avec des troisième année. Je ne m'en lasse pas, et les résultats sont incomparablement meilleurs.

Ce que j'apprécie plus particulièrement c'est :

- que les livres incitent à parler. C'est rare. La plupart des manuels proposent une masse de texte qui effraie, qui bloque. Ici, on a un bel équilibre entre le support écrit (qui n'est qu'un support, un filet de sécurité) et l'expression orale, la voltige, qui est l'objectif.

- que les thèmes touchent la vie quotidienne. Les étudiants apprécient (c'est plus motivant). Le prof aussi. Connaître ses étudiants change le contact.

- que le livre favorise le travail de découverte de l'étudiant : tout ne vient pas du prof, les étudiants essaient de comprendre seuls, souvent ils y arrivent. Et le cours cesse d'être magistral pour devenir une sorte d'atelier : c'est nettement plus reposant pour tout le monde ! Et plus efficace: on "fabrique" du français, et en le fabriquant on comprend comment ça marche... Les étudiants parviennent rapidement à exprimer des choses qui les concernent, et à comprendre quelque chose de l'autre (prof ou congénère) en passant par une langue étrangère.

- que dans les premières leçons, on apprend à dire "qu'est-ce que ça veut dire", "comment on dit...", "excusez-moi, je ne comprends pas" etc... Cela permet de ne jamais mettre un étudiant en position d'échec. Il peut toujours répondre quelque chose. Et en plus, cet échange métalinguistique c'est de la vraie communication !

- enfin que le manuel soit très souple, adaptable à toute classe, à toute situation. On introduit le vocabulaire adéquat aux besoins de communication de chaque étudiant (cuisine pour ceux que ça intéresse, "du cheval", "de la batterie" pour celle qui fait de l'équitation ou de la batterie)... Avec une classe plus avancée, on sophistique un peu, on travaille l'enchaînement culturel des questions et réponses... La base reste la même. Toujours efficace

Bref, depuis CdIC, je suis un prof heureux. En plus la méthode CdIC rejaille même sur mes autres cours, elle m'aide à casser la routine, la lourdeur des manuels traditionnels...

い」(24)は10%であった。文法のクラスは別にあるので、私ももともとはその役割は期待されていない。

ところで、新出語彙と学生の負担について。学科で採用している教科書では、関連のある語彙や表現を系統立てて提出するという (Méthode Immédiateのような) 方法はとられていない。よって、学生は会話のための語彙や表現が不足しがちである。そして、私が採用する話題のための語彙や表現も教科書では未習である場合が多い。そこで、どうしても *fiches* に新出語彙が多くなる。これが学生の負担になっているのではないかと私は常々心配していた。が、アンケート結果では、「会話の話題ごとに系統立てて語彙を学ぶのはいいことだ」(9) 78%に対して、「新出語彙が多過ぎる」(10) は10%であった。多くの学生は、会話に必要な語彙は(多くても)系統立てて学びたい、興味のある語彙なら、試験に出る出ないに関係なく覚えたい、と思っている、と言ってもよいだろう。ただ、私自身、授業の中での、語彙の意味の説明(学生にあてさせたりしながら)に割く時間とエネルギーの比重の重さにもったいなさを感じているので、今後は新出語彙や表現の読み方と意味を書いた一覧を、*fiches* とは別に配ろうと思っている。これがあれば、学生も板書のフリガナを転写することや意味を書きとめることに気をとられずに、新出語彙の発音の練習とそれを覚えることに集中できるだろう。

質問③は、*fiches* についての質問である。(そもそも *fiches* がなければ、Méthode Immédiateのクラスも成り立たないのだが、) *fiches* 自体も学生に歓迎されていると言ってもよいだろう。日本語版でももちろんフランス語版のように、文を図式化したものを *fiches* の中心に据えている。これについては、「文型の図式化はわかりやすい」(1) 73%、「文型の図式化はわかりやすくはないが、きちんと見ていけば、文の構造を把握するのに本当に役立つ」(2) 20%で、合計 93%が肯定的である。一方、「他のシステムがいい」(3) と回答したのは1人であった。

また、「会話、質問と答えの図式化、その話題のための語彙、練習、すべてが1頁にあるのは最高！」(4) 78%に対して、「1頁の内容が多すぎて、複雑過ぎる」(5) も1人であった。

「すべての語彙が日本語で、訳がないのは良い」(9) 62%、「*fiches* に文法の説明がないのは良い。おかげで、質問、答え、会話それ自体に集中できる」(11) 43%、「ローマ字を使わないのはとても良い」(13) 72%も興味深い。

少数意見では、「文法の説明がほしい」(12) は60人中3人、「語彙の訳がほしい」(10) は17%であった。

アンケートをやってみて、新出語彙の多さなど心配していた点もあまり問題はなかったということが分かり、安心しました。学生の満足度の高さを知ったことは喜びです。文化・社会の話題をもっと使ったり、語彙の訳表を作って配ってみようという課題も得て、来学期がますます楽しみです。フランス語教育の方々にもご参考になりましたら、と存じます。

Echanges par courrier électronique

Eric Mauvais

A propos de Cdlc ...

1- Profil

- Université publique d'Ehimé
- Premier poste universitaire au Japon: Avril 2000.
- Cinq classes de première année. Moyenne de 55 étudiants par classe:

- pour les premières années: seconde langue obligatoire (choix entre l'allemand, le coréen, le chinois, l'anglais et le français).

- deux classes en dominante Droit et Lettres, une en Agronomie, une en Technologie et une en Médecine.

- méthode utilisée: *Conversations dans la classe*.

- Deux classes où des étudiants de deuxième, troisième et quatrième année, ayant décidé de continuer le français en langue étrangère peuvent s'inscrire (niveaux disparates. Faut faire avec...). *Conversations dans la classe* utilisé de façon partielle.

2- Expérience universitaire 2000-2001

Ne considérant pas maîtriser en début d'année toutes les nouvelles composantes auxquelles j'allais être confronté (méthode, étudiants, moyens, etc.) et partant du principe que chaque cas est unique (étudiants, salles, profs, etc.), je m'en remettais donc, comme d'habitude, à ma façon de faire. C'est-à-dire à celle qui me convient le plus: une adaptation personnalisée de la méthode que j'avais choisi d'utiliser. En l'occurrence: *Conversations dans la classe* (Cdlc).

A partir du cadre "on verra, on (s')adaptera, on fera face" et des objectifs pédagogiques et conversationnels de cette méthode proches des miens (cf Cdlc-le livre du professeur-« Qu'est-ce que faire de la conversation? »), la base de mon programme annuel était donc établie...

J'utilise donc la méthode sans suivre à la lettre les instructions pédagogiques et didactiques proposées dans le livre du professeur.

La plus importante des différences étant le test d'évaluation. En effet, vu le nombre d'étudiants par classe et la superficie des salles allouées, isoler un endroit dans la salle et faire passer tout le monde de manière acceptable et régulière me semblait périlleux.

J'ai divisé le semestre en deux, avec deux examens: un en milieu de semestre (après 6 fiches) et l'autre en fin de semestre (après 12 fiches). Comme l'auront compris les utilisateurs de Cdlc, j'ai (j'avais) la "prétention" de faire toutes les fiches "a" au premier semestre et toutes les fiches "b" au second. Mais sur ce point, je reviendrai plus tard.

Les tests "milieu de semestre" permettent à mon avis à l'étudiant de voir où il en est et les efforts qu'il devra, le cas

échéant, fournir en deuxième partie de semestre. J'ai eu quelques exemples d'étudiants "faibles" au premier test et ayant subi une agréable transformation au deuxième.

Comment faire alors pour pouvoir suivre de façon plus constante la progression et le travail du plus grand nombre d'entre eux ?

Je partage l'heure et demie de cours en deux. Les 45 premières minutes sont consacrées à l'étude de la fiche du jour ("façon Cdlc") et les 45 minutes suivantes à un entraînement par 2 ou 3, aux questions possibles (10 mn) et à diverses activités. Activités variées suivant le contenu de la fiche, l'atmosphère ambiante et... l'humeur du prof.

J'essaye donc cette année (avec plus ou moins de succès), plusieurs activités mettant en œuvre des applications possibles sur ce qui a été vu. Par exemple, je confronte parfois les élèves, en groupe (considérant le travail en groupe générateur de divers points positifs) à se produire devant les autres avec de petites scènes (préparées ou non, avec moi ou entre eux, sur des thèmes imposés ou libres, etc). La peur du ridicule, la comparaison des différents niveaux («Tiens ?! Ils parlent bien eux. C'est donc possible avec ce cours !?») me semblent être, pour la plupart, un bon moyen de pression et par conséquent de motivation. Au bout de quelques expériences seulement, il est relativement facile de déceler les diverses aptitudes de chacun.

Il m'arrive également parfois d'établir une série de questions écrites à laquelle l'étudiant doit répondre par écrit. Façon d'aborder l'écrit et moyen de voir si la grammaire est quelque peu assimilée. Surtout pour les plus timides à l'oral... Ici également, quelques surprises ! En général, l'étudiant qui a terminé le test et qui, après correction, a l'accord du prof, peut partir. J'ai remarqué que ce système motivait plus particulièrement les plus récalcitrants à la langue ou plutôt... au travail !

Cet exercice me plaît. D'une part, parce que les résultats et l'enthousiasme révélés par les étudiants m'ont agréablement surpris. D'autre part, cela permet "d'écarter" ceux qui ont assimilé le cours (petit bonus pour ceux qui ont bien travaillé) et ainsi consacrer plus de temps avec ceux présentant des difficultés. Cependant, je pense qu'il ne faut pas en abuser.

Côté culturel et/ou civilisationnel (outre ce qui est déjà donné par le contenu des fiches de Cdlc), j'ai également essayé de travailler avec des vidéos, des publicités, des BD, des extraits en tout genre pour savoir s'il existait une demande, un intérêt quelconque sur des sujets précis "plus français ou francophones". A part une dizaine d'élèves par classe, intéressés par le sujet du jour, je dois dire que ce n'est pas un moyen très fédérateur sur un ensemble de 50 à 60 étudiants...

Mais revenons aux fiches de Cdlc et à la volonté d'en aborder un maximum au cours de l'année.

Le premier semestre, j'ai donc utilisé toutes les fiches "a" de la méthode. Avec la manière dont j'ai procédé, les résultats escomptés au bout du premier semestre étaient relativement bien atteints. Satisfaction.

Puis, il y a eu les longues vacances d'été, le changement progressif des apprenants de première année (encore dans le cocon du système lycée) en apprenants plus "universitaires". C'est-à-dire ayant depuis, trouvé un "arbitro", un/une "koibito", etc. Du coup, on le ressent tout de suite sur l'intérêt

porté aux cours de français (ou autres, parlez-en avec vos collègues). On pourrait d'ailleurs plus sérieusement se demander comment adapter le contenu de notre enseignement par rapport à cette évolution. Mais, je m'y attarderai peut-être une prochaine fois.

Bref, à l'heure où j'écris ces quelques lignes, mi décembre, fiche 7b, examens de milieu de 2ème semestre passés, quelques doutes m'envahissent...

En fait, je m'aperçois de plus en plus que les élèves ont du mal à retenir le vocabulaire, les formes grammaticales vues et pire encore, ont du mal à l'oral pour une majorité, à avoir une réflexion personnelle sur comment utiliser de façon fonctionnelle les différentes fiches entre elles (C'est sans doute de ma faute). C'est-à-dire à produire une conversation originale sortant des structures étudiées en classe. Quelques-uns font cet effort et ont apparemment compris le système. Les autres se contentent de stagner sur des structures qui leur semblent suffisantes pour obtenir leur unité en fin d'année.

Je cherche donc un moyen à l'heure actuelle pour pouvoir remédier à ce problème. Quelques idées me sont déjà venues à l'esprit mais elles demandent du temps et ne permettent pas dans un premier temps de continuer la progression hebdomadaire des fiches. Introduire maintenant de nouvelles structures me paraît quelque peu surcharger le travail. Je vais donc certainement opter pour les semaines à venir pour un programme qui obligera l'élève à avoir un regard plus constructif sur ce qu'il a déjà entre les mains. En tout cas, à l'oral surtout, car avec le système de la liste des questions écrites, je m'aperçois que ce problème existe moins à l'écrit. En résumé, répéter, répéter, construire, faire construire et faire davantage produire à l'oral. Le système d'évaluation proposé par Cdlc est-il un moyen de remédier à ces problèmes ?!

J'aimerais d'ailleurs savoir (mauvais@ll.ehime-u.ac.jp) si vous avez vous aussi ressenti ce phénomène ? Et si c'est le cas, pour quels pourcentages dans vos classes ? Et à quels moments ?

Personnellement après 18 cours, et ceci en général pour toutes les classes, 3 groupes distincts semblent se détacher. Proportionnellement de mêmes tailles pour toutes les classes: 35% d'étudiants qui suivent parfaitement et qui ont réellement compris comment fonctionne la méthode. 50% qui se situent dans une mouvance que je qualifierais de "on fait le minimum pour obtenir l'unité. De toute façon, l'année prochaine ce sera fini...". Et enfin le reste qui a obtenu (ou pas) l'unité au premier semestre grâce à un bon "coup de bourre" la veille des examens. Groupe qui, à l'heure actuelle, "nage" complètement, s'en rend compte et s'inquiète des heures à venir ...

Ceci est le résumé d'une expérience personnelle concernant une utilisation possible (loin d'être parfaite...) de Cdlc. Malgré les petits problèmes rencontrés et évoqués plus haut durant cette année universitaire, j'ai d'ores et déjà décidé de poursuivre avec cette méthode l'année prochaine. Ce qui est une première ! D'autant plus, que la méthode offre désormais un CD qui palliera sans doute, dans une grande part, au problème de la répétition.

Sous quelles formes aborderai-je l'année prochaine ? Aucune idée. Ça dépendra sans doute de plusieurs paramètres qui font que chaque cas est unique... Cependant, pour un enseignement désirant aborder de façon directe la conversation, Cdlc me semble, parmi les méthodes déjà utilisées, être toute indiquée.

La réponse de Bruno :

Merci beaucoup Eric pour ce témoignage précis et honnête. Mes réactions en vrac :

- D'abord ta question : « Le système d'évaluation proposé par Cdlc est-il un moyen de remédier à ces problèmes ? ». Je dirais oui, si l'enseignant fait varier la forme du test au cours de l'année (cf interview-dialogue avec Alexandre Vuillot et suite du dossier « Test »). Les étudiants doivent réviser, essayer de combiner les éléments de différentes leçons ensemble, travailler plusieurs facettes de l'expression orale.

- Il me semble que le fait de faire des tests dès le début de l'année force tous les étudiants à travailler : mes classes ne sont pas des classes-modèles où tout le monde travaillerait avec enthousiasme, mais je peux dire que la partie de la classe qui est « larguée », qui n'est pas du tout au niveau et n'a pas assimilé la manière de gérer son apprentissage, se réduit à 2 ou 3 étudiants, en général des redoublants qui jouent les blasés et qui ont raté les premiers cours. Tous les autres ont, très tôt dans l'année, réussi un test ou ont été gentiment priés de repasser leur test la semaine suivante après l'avoir préparé convenablement. Mes étudiants passent 4 ou 5 tests par semestre (y compris un grand test qui prend tout le dernier cours).

- Personnellement, je ne traite pas une fiche par cours. Je suis passé à un système où tout le monde doit passer le test oral sur une leçon donnée dans un intervalle donné, en général 2 cours, parfois 3. Cela me donne plus de souplesse. Pendant le deuxième et éventuellement le troisième cours, je donne donc des compléments à la leçon de base. Cela a pour avantage de pouvoir mettre l'accent sur l'intérêt des conversations, qui doit grandir au fur et à mesure que les compléments s'accumulent. Concrètement, j'insiste beaucoup sur le fait que les conversations doivent être intéressantes. Les étudiants sont poussés à intégrer les compléments et des éléments des leçons précédentes pour construire des conversations stimulantes.

- Cela dit, les étudiants qui effectivement combinent judicieusement les différentes leçons entre elles sont une minorité, je dirais comme toi un bon tiers de la classe. Mais je pense que dans des classes aussi nombreuses que les nôtres, si une majorité se contente de ressortir à l'oral le contenu de la leçon présente, ce n'est déjà pas si mal. Arriver à *faire parler en français* des étudiants entassés à 55 dans une classe est déjà en soi une performance digne de satisfaction !

- Je suis tout à fait d'accord avec ton approche "on verra, on (s')adaptera, on fera face" : ce qui me paraît le plus important c'est de tester en permanence ce qui marche et ce qui ne marche pas, expérimenter de nouvelles activités et de nouvelles stratégies.

Dossier : l'interculturel

Bruno Vannieuwenhuysse

Toute communication a une dimension culturelle, c'est bien connu, mais qu'est-ce que cela veut dire dans la situation très concrète d'un cours de conversation française ? Tout d'abord, il y a la situation de communication que constitue le cours lui-même : pour les enseignants français, il peut déjà être difficile de communiquer efficacement avec ses étudiants ! Ensuite il y a le contenu du cours : l'objectif est bien d'enseigner la conversation en français à la française.

Le silence

Le silence est mal accepté en France. Rien de plus déstabilisant pour un prof que de poser une question et de voir l'étudiant « refuser de répondre ». S'il n'arrive pas à faire répondre un étudiant, puis deux, sa crédibilité vis à vis de la classe est perdue, au moins dans le contexte français : cela signifie que la classe lui tient tête ou qu'il ne sait pas poser de bonnes questions. Et de fait beaucoup d'enseignants, français et japonais, se plaignent de ce que « les étudiants refusent de parler ».

La première chose à faire est de donner aux étudiants les moyens linguistiques de répondre. C'est la base de la méthode immédiate : les étudiants peuvent répondre puisqu'ils ont tous les éléments pour répondre, il ne peuvent pas prétexter qu'ils n'ont pas compris. Et pourtant, il n'est pas rare que les réponses à des questions posées dans le cadre d'une pratique orale toute simple restent sans réponse, pendant 30 secondes, une minute, et même plus, une éternité dans le cadre d'une classe où tout le groupe est censé écouter l'échange prof-étudiant. Alors, que faire ? Tout d'abord, comprendre le contexte japonais. Dans la conversation japonaise, le silence est relativement mieux accepté : parfois les gens prennent une pause, ils restent silencieux pendant des instants qui pourraient paraître prolongés à des Français, mais qui ne sont pas vécus comme gênants. En ce qui concerne la situation « un prof pose une question à un étudiant pendant la classe », il semblerait que la convention culturelle soit la suivante : on peut ne pas répondre si « on cherche ». C'est ainsi que l'étudiant interrogé feuillette son livre, se plonge dans des abîmes de « réflexion » ou même demande à son voisin si par hasard il n'aurait pas la réponse.

Nous sommes donc face à deux logiques complètement différentes :

- en France, on ne peut pas faire attendre la personne qui a posé la question. Le rythme de l'échange verbal est important, il doit être élevé. En conséquence, même si on ne connaît pas la réponse à la question posée, il faut répondre au bout de quelques secondes, même s'il s'agit de « Je ne sais pas ». Si on reste silencieux et que de surcroît on évite le contact visuel avec son interlocuteur, on le nie et c'est très mal ressenti.

- Au Japon, on ne peut pas refuser de répondre. Répondre est vu ici comme « donner la réponse ». Si mon professeur m'a posé une question, répondre « Je ne sais pas » au bout de quelques secondes pourrait signifier « je n'ai pas envie de me fatiguer à réfléchir sur ce thème / à chercher cette réponse ». Je reste donc silencieux, et j'attends que l'enseignant tire lui-même la conclusion qui s'impose et passe à quelqu'un d'autre.

Sans entrer dans un tel luxe de détails, on peut expliquer plusieurs choses à la classe, en tout début d'année :

- les codes culturels japonais et français sont différents en ce qui concerne ce qui se passe quand quelqu'un pose une question.

- En France, il faut garder un contact visuel avec l'interlocuteur et répondre au bout de **15 secondes** au maximum.

- Si on ne connaît pas la réponse, il faut répondre au moins « Je ne sais pas » ou « Je ne comprends pas la question ».

En début d'année, on pourra ainsi faire travailler efficacement les expressions de méta-communication (communication sur la communication) qui accompagneront les étudiants pendant l'année entière :

- « Je ne sais pas » est une réponse acceptable à des questions du type « Jeanne d'Arc, c'est un film de qui ? » ou « Comment on dit en français 元気ですか ».

- « Je ne comprends pas la question », « Pardon ? » ou « Vous pouvez répéter s'il vous plaît ? » conviennent quand on n'a pas compris tout ou partie de la question.

- Dans ce dernier cas, on peut aussi demander ce que signifient le ou les mots incompris de la question : « Qu'est-ce que ça veut dire, « voiture » ? ». Cela a l'avantage de débloquent la conversation, et il est important de dire aux étudiants qu'une conversation qui est débloquée est réussie. Pour moi, si un étudiant ne connaît pas un mot, même si on a étudié ce mot, mais qu'il a réussi à se sortir du blocage en posant la bonne question, l'objectif est atteint. Il peut être utile de le préciser, car ce n'est pas forcément évident pour un étudiant japonais de première année d'université, qui a appris pendant de nombreuses années qu'une seule réponse, la bonne réponse, était acceptable.

La longueur des réponses

Les étudiants tendent à donner des réponses courtes et pauvres : le constat est là aussi classique. Ils ont pris des habitudes dans ce sens à l'école, où l'objectif est de fournir une réponse précise et exacte : tout ce qui vient en plus est une prise de risque inutile. D'une manière plus générale, la conversation à la japonaise repose beaucoup plus sur des séries de questions que la conversation à la française. A ce roulement de questions, on répond de manière plus ou moins élaborée. Il semble que les réponses les plus courtes soient caractéristiques de deux situations en particulier : celle où deux personnes se rencontrent pour la première fois, et celle où on parle avec une personne de rang plus élevé que soi. Trop parler serait vu comme un manque de modestie : si je parle beaucoup, je me mets en avant et je décide unilatéralement de la direction que prend la conversation. Cela ne se fait qu'en présence d'intimes. En présence de supérieurs (exemple parfait : le professeur) ou de gens dont le statut n'est pas encore clair, la conversation procédera donc par petits sauts, des questions et des réponses courtes et

nombreuses, qui peuvent paraître très pauvres à un Français : « Qu'est-ce que vous aimez comme sport ? » « J'aime le football ».

Pour les Français, la conversation ne peut se poursuivre que si on a quelque chose pour « rebondir ». Concrètement, si on me pose une question je vais répondre en introduisant **au moins une information supplémentaire par rapport à la réponse stricto sensu** : « J'aime le football, j'en fais deux fois par semaine ici à l'université ». Dans une réponse telle que celle-ci, mon interlocuteur peut trouver plusieurs pistes pour continuer l'échange : parler des clubs de l'université, de la fréquence idéale des activités sportives, etc. Il pourra poser des questions sur ces thèmes ou parler de sa propre situation (« Ah, c'est bien de faire du sport, moi je faisais du tennis avant mais j'ai dû arrêter parce que j'avais mal au dos »). Lorsque j'explique le style de conversations que j'attends en test, je fais des petits schémas au tableau :

SCHEMA ICI

Et je martèle presque à chaque cours : « Mettez au moins une information de plus dans la réponse à chaque fois que vous le pouvez ! ».

« Moi, je... »

Cette expression semble aussi être difficile à assimiler pour des apprenants japonais. Elle sert à faire des choses inhabituelles dans une conversation au Japon :

- se démarquer de son interlocuteur
- prendre la parole pour parler de soi-même.

Plus que d'une inhibition de la part des apprenants, il s'agit à mon avis d'un manque de repères : cette expression ne correspond à rien de connu. Il faut amener les apprenants à donner ces tournants à la conversation, par exemple en pratiquant des formes de test variées (voir page 4). On peut aussi mettre en évidence l'autre côté de la différenciation : paradoxalement, c'est en se différenciant de son interlocuteur que le Français reconnaît son existence. Par exemple, deux personnes A et B parlent ensemble :

- A : « J'aime bien le tennis ».

- B : « J'aime beaucoup le football ».

Parce que B n'a pas dit « Moi j'aime beaucoup le tennis », on a l'impression qu'il n'a pas entendu ce que son interlocuteur a dit ou n'y a pas attaché d'importance. Le « Moi,... » qui indique une différence et une reconnaissance de la différence, a pour effet de reconnaître le point de vue de l'autre personne, de montrer qu'on le prend en compte.

Pratiquement, on pourra présenter « Moi, je... » comme une transition entre ce qu'a dit un interlocuteur et ses propres propos.

L'expression « Moi, je » est utilisée aussi par les Français pour interrompre quelqu'un lors d'une discussion. Cela choque beaucoup les Américains, qui considèrent toute interruption comme grossière. Pour les Français, l'important n'est pas de donner tout de suite une réponse complète, mais de produire ensemble un « feu d'artifice » verbal. L'interruption est même un signe d'intérêt dans le contexte français : « Je ne fais pas cela pour attirer l'attention sur moi, ou prendre la parole, mais pour manifester l'intérêt qu'a provoqué en moi la réplique de l'autre. Réplique qui mérite, qui appelle un commentaire, un mot d'appréciation, des dénégations, des protestations, du rire, bref une réaction sans laquelle elle « tomberait à plat ». C'est l'analyse que fait Raymonde Carroll, dans son livre sur les différences culturelles qui séparent les Français et les Américains : « Evidences invisibles », Seuil, 1987. Je recommande chaudement ce livre pour quantités de raisons :

-il permet d'apprendre beaucoup de choses sur la culture française, dans de nombreux domaines, la conversation, les rapports parents-enfants, la maison, etc.

-il donne un contrepois aux gens qui pensent que les Occidentaux sont tous semblables face aux Japonais

- il donne une méthode simple mais extrêmement rigoureuse à mon avis pour aborder la question des différences culturelles : « Très simplement, je conçois l'analyse culturelle comme un moyen de percevoir comme "normal" ce qui, chez des gens de culture différente de la mienne, me paraît, au premier abord, "bizarre", "étrange". Pour arriver à cela, il me faut imaginer l'univers dans lequel tel acte qui me choque peut s'inscrire et paraître normal, peut avoir un sens, et ne pas être même remarqué ».

Contredire quelqu'un

De la même manière, contredire quelqu'un ou faire état de goûts différents de son interlocuteur est assez difficile au Japon :

- A : « J'aime bien le football »

- B : « Moi, je préfère le tennis ».

Il suffira peut-être ici de mentionner aux étudiants la « règle » suivante : pour les Français, il n'est pas gênant de faire état de différences de goûts ou d'opinions d'avec son interlocuteur, si cela donne du combustible à la conversation, en donnant la matière à de nouveaux sujets. Le postulat de base est le suivant : tous les goûts sont respectables, ce qui compte surtout dans une conversation c'est de trouver comment on peut broder plaisamment sur un thème. En ce qui concerne les opinions, les Français semblent apprécier l'exercice qui constitue à soutenir des idées diamétralement opposées. Quand il s'agit de discussions de salon, menées uniquement pour le plaisir, la contradiction permet de creuser – ensemble, au fond - les tenants et les aboutissants d'une question, et d'apprécier les prouesses verbales déployées par les participants. Je montre parfois à mes étudiants un extrait de « Pauline à la plage », de Roehmer, la scène où les convives discutent de l'Amour et se contredisent à qui mieux mieux. Dans cette scène, il est important de préciser qu'un des participants est impliqué émotionnellement parce qu'il est l'amoureux transi et malheureux d'une des femmes présentes. Il est visiblement affecté par la discussion. Les autres prennent des airs sévères ou tiennent des propos catégoriques

uniquement pour ajouter de l'effet à leurs discours. Ainsi, même s'ils croient vraiment ce qu'ils disent, ils ne s'investissent pas émotionnellement dans la discussion, dont le véritable objectif est que tout le monde s'amuse.

Dans un autre cas de figure, quand deux personnes font connaissance, elles n'hésitent pas à confronter leurs différences d'opinions et de goûts : les Français tiennent à faire le tour de leurs divergences, comme si on devait d'abord « se mettre d'accord sur ce sur quoi on n'est pas d'accord » afin de pouvoir passer aux points d'accord.

Les Japonais ont une approche diamétralement opposée : par le jeu des questions et réponses limitées, ils repèrent très vite les points de désaccord et s'en éloignent, préférant parler de choses communes. La distinction entre le sujet de la conversation et la relation qui unit les interlocuteurs est rarement faite, et on préfère ne pas s'attarder sur des propos « négatifs », qui déteindraient sur l'atmosphère de l'échange. Dans le cadre actuel de Cdlc, les étudiants ne sont pas amenés à exprimer des opinions sophistiquées qui pourraient s'entrechoquer, mais on peut quand même mentionner le sujet et simplement rassurer la classe : il n'y a rien de mal à dire que l'on n'aime pas le sport, même si le prof vient de dire qu'il pratique assidûment le tennis. Il faut simplement savoir parler du passe-temps que l'on pratique, pour ne pas s'en tenir à une simple opposition.

ENTENDU EN CLASSE

- à 11h, échange individuel prof-étudiant : l'étudiant a écrit dans son manuel « Je ne veux pas me marier parce que je préfère vivre seul ». Il confirme à l'oral.
- le même étudiant, dernier à passer le test à 12h10, alors que tous ses camarades affamés sont déjà partis manger : « Je veux me marier parce que je ne sais pas faire la cuisine ».

Qui a dit que Cdlc ne permettait pas aux apprenants de s'exprimer spontanément ?

Distributeurs

La distribution de Conversations dans la classe est désormais assurée par des professionnels bien connus du milieu FLE au Japon:

- Shinko Tsusho

Tel: (03) 3353-1751 Fax: (03) 3353-2205

- Omeisha

Tel: (03) 3262-7276 Fax: (03) 3230-2517

Une enquête réalisée en classe

Bertlinde Voegel

Bertlinde Voegel enseigne l'allemand à l'Université d'Osaka. Elle utilise la version allemande de la méthode « Conversations dans la Classe ». Elle a réalisé une enquête auprès de 98 étudiants (51 étudiants dans des classes techniques, 47 de médecine, tous non spécialistes). En voici un extrait :

Q13. Qu'est-ce que vous pensez de la méthode ? Pensez-vous que c'est une bonne manière d'apprendre une langue ? Qu'est-ce que vous avez aimé, qu'est-ce qui vous a déplu ?

Médecine

C'était bien :

- Nous aimons la méthode (7x)
- Nous avons eu la possibilité de parler directement (personnellement) au professeur (6x)
- Nous apprenons à parler sans penser à la grammaire (2x)
- C'était amusant (2x)
- Nous avons appris à prononcer (2x)
- Je me suis senti(e) plus proche de l'allemand, et c'était intéressant
- Ça nous a donné une vraie occasion de parler l'allemand
- Nous apprenons à parler
- Un contact direct avec l'allemand a été possible
- La conversation est utile pour la vie quotidienne
- Les étudiants ont compris comment mener une conversation
- Nous avons pratiqué la compréhension orale
- Je me suis habitué(e) à la manière dont on s'exprime en allemand

- C'était prenant
- La prof était bien organisée (sic)
- Nous avons eu la possibilité de faire des progrès rapides
- Nous avons bien compris la structure des phrases
- L'absence de relation avec la grammaire a rendu les choses difficiles, mais ça allait

C'était moins bien :

- On a du attendre trop longtemps, et c'était parfois ennuyeux (4x)
- Quand les étudiants ne sont pas motivés, ils ne font rien
- Pas assez d'occasions de parler
- Pas de grammaire
- Les cours de grammaire et de conversation devraient être coordonnés. Ils devraient se compléter.
- Ça serait super d'avoir des explications en japonais
- Le vocabulaire était difficile

Technologie

C'était bien :

- J'ai eu l'occasion de parler (6x)
- Nous avons eu la possibilité d'étudier l'allemand de tous les jours (3x)
- Ça nous a permis de mieux comprendre les leçons de grammaire (2x)
- Les structures étaient faciles (2x)
- C'était facile à comprendre
- C'était facile d'apprendre la conversation
- Le contenu est plus important que la grammaire
- La méthode est bonne
- C'était prenant
- Grâce aux fiches, on peut étudier tout seul
- Tout le monde était actif et vivant
- Nous pouvions décider de la date d'examen

C'était moins bien :

- Parler était plus difficile que je ne pensais (2x)
- C'était parfois ennuyeux. C'est arrivé qu'on attende très longtemps (2x)
- Pas assez de grammaire, peut-être (2x)
- Pas assez d'occasions de parler
- Les étudiants faisaient du bruit
- Les schémas [sur les fiches] étaient difficiles à comprendre
- Les leçons devraient être combinées avec les leçons de grammaire
- Ce serait mieux d'avoir deux fois 45 mn par semaine, plutôt que 90 mn
- Le professeur devrait donner les fiches une semaine à l'avance

Dossier : Le test de conversation

Il est difficile de faire passer un test individuel de conversation dans des conditions satisfaisantes à une classe entière ? Soit, mais la contrainte peut être source de créativité !

Le test de conversation est un des fondements de la méthode immédiate. Il vise à concrétiser l'apprentissage : il en est à la fois une condition et une partie à part entière. Les étudiants ont la possibilité d'avoir une pratique orale

- ◆ importante : l'étudiant sait que sa performance influera directement sur sa note
- ◆ régulière : plusieurs fois au cours de l'année ; le travail effectué en classe a un objectif très bien perçu.
- ◆ individuelle : le test tel que nous le concevons s'effectue une peu à l'écart du groupe classe, permettant ainsi à chacun s'extraire de certains jeux négatifs liés au groupe (honte à montrer le meilleur de soi, timidité, etc.).

Le test est donc avant tout une occasion donnée aux apprenants de pratiquer ce qu'ils ont appris et d'être jugé sur le travail qu'ils ont fourni : des petits sondages effectués par Bertlinde Voegel (voir p 3) et Bruno Vannieuwenhuysse en classe confirment amplement ce fait : en université, les étudiants apprécient ce système et en redemandent (« Continuez comme ça au deuxième semestre s'il vous plaît ! »).

Alors, tout va-t-il pour le mieux dans le meilleur des mondes ?

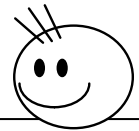
Non, certains problèmes surgissent quand on essaie de faire bien les choses : quand on essaie de faire passer des tests qui soient aussi des moments d'apprentissage, tout en laissant une place importante à l'enseignement de contenus nouveaux et aux questions personnalisées des étudiants... le triangle infernal, surtout quand la classe est importante ! Ces problèmes, nous les avons rencontrés, vous nous en avez fait part, et vous nous avez montré que quand on se pose de bonnes questions et que l'on est déterminé à trouver des réponses, les solutions se mettent en place petit à petit, à condition de s'autoriser à être... CREATIF (ah, le beau mot).

Le test peut devenir monotone pour l'enseignant.

Si on se sent un peu trop pressé par le temps, on peut avoir tendance à « expédier » les tests le plus vite possible de manière à pouvoir en faire passer le maximum. Dans ce cas-là, les tests deviennent effectivement monotones parce que les étudiants tendent à répéter toujours les mêmes phrases et l'enseignant à faire les mêmes interventions pour relancer la conversation. A l'inverse, l'enseignant peut se donner au moins une minute après le test (voire pendant) pour faire des

remarques sur la prononciation ou la construction des phrases et surtout faire des suggestions sur comment accroître l'intérêt de la conversation : imaginer à l'avance les questions qui seront posées, imaginer les questions qu'on pourra poser au professeur si celui-ci parle de lui-même, trouver des thèmes qui n'ont pas été abordés avec la classe entière, faire attention à parler d'une manière vivante et non mécanique, etc. C'est tout le sens des pratiques orales (par paires) qui doivent précéder le test, et quand les étudiants comprennent cela, ils changent d'optique, passant d'une optique « donner les bonnes réponses, ne pas se tromper » à une optique « pour que la conversation soit réussie il faut intéresser le prof, il faut que ce soit intéressant ».

On peut aussi expliquer et ré-expliquer ses critères de notation : la correction des phrases, la prononciation mais aussi et presque surtout l'intérêt des conversations ! Cette perspective tend alors à imprégner tout le cours : le prof montre comment réagir à une question de manière « vivante », comment entretenir l'intérêt d'une conversation, et cela devient le centre des pratiques orales et des tests.



Le choix des mots

Jean-François Masseron

La langue parlée varie d'un individu à l'autre, c'est pourquoi il ne faut pas hésiter à proposer des alternatives aux formules proposées. Jean-François Masseron nous a fait la gentillesse de partager certaines de ses réflexions avec nous :

Leçon 2A : il manque l'expression « Moi, ... » qui serait utile pour contrebalancer le « Et vous ? ».

Leçon 5a : une leçon agréable. Elle marche bien. On peut discuter le « ça prend » plutôt que « il faut ». Il y a un inconvénient de taille, c'est l'absence de « y ». « J'y vais », « vous y allez » me semblent trop ancrés dans le français pour qu'on puisse faire l'impasse dessus.

Leçon 6A : l'opposition « quel jour »/ « le combien » me gêne un peu. « Sauf » serait utile (« J'ai cours tous les jours sauf le dimanche »).

[Ndlr : on pourrait introduire aussi « à part », qui permet de relancer facilement la conversation : « Et à part ça ? ».]

Leçon 7A : « Qu'est-ce que vous faites comme passe-temps » coince un peu pour moi. Je trouve ça aussi horrible que « Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? ». Je dirais plutôt « Votre passe-temps, c'est quoi ? ».

Et vous, qu'est-ce qui vous fait sursauter, dans le manuel ? Qu'est-ce que vous rajoutez systématiquement ? Faites-le nous savoir !

Les étudiants attendent longtemps (parfois plusieurs cours dans les grandes classes) pour passer le test.

Deux solutions possibles : faire passer des tests à deux et consacrer plus de temps au test. Pour cette dernière solution, nous avons essayé un système nouveau. Nous travaillons sur un thème de conversation, par exemple « Qu'est-ce que vous avez fait pendant les vacances ? », pendant le temps qu'il faut pour faire passer toute la classe une fois en test. Dans les classes de 50 étudiants, il faut parfois trois cours : on travaillera alors pendant trois cours sur le même thème, en l'enrichissant progressivement. Nous nous plaçons dans un tel cas de figure pour donner l'exemple suivant :

Pendant le premier cours, on travaille sur les structures centrales, relativement peu de temps peut être consacré au test.

Au deuxième cours, on introduit quelques petits éléments nouveaux qui permettent d'enrichir la conversation. On laisse plus de place aux questions individuelles en insistant sur le fait qu'adapter les structures étudiées à son cas personnel est ... une condition pour rendre la conversation intéressante. Tel étudiant veut savoir comment on dit « tir à l'arc » en français,

tel autre comment on répond à une question négative. L'enseignant répond de la manière la plus efficace possible tout en restant bref. Il commence le test assez tôt dans le cours (les étudiants qui désirent passer le test apportent leur feuille de présence quand ils se sentent prêts). Comme il se coupe alors de la possibilité de répondre à des questions que le reste de la classe pourrait avoir envie de poser, il annonce clairement qu'il est possible de poser des questions juste avant de commencer le test. L'enseignant peut alors faire passer un nombre assez important de tests dans des conditions satisfaisantes, et les étudiants ont de quoi travailler et enrichir leurs conversations. Le point important est alors de ne pas passer trop de temps à présenter les éléments nouveaux, pour laisser plus de place aux questions individuelles et au test.

Au troisième cours, l'enseignant distribue une feuille de questions sur laquelle tous peuvent travailler, et que l'on pourra corriger rapidement ensemble. Il commence son cours en faisant passer le test à tous ceux qui voulaient le passer la semaine précédente et qui n'ont pas pu le passer. Ensuite, il introduit rapidement quelques éléments nouveaux avant de passer à une nouvelle séquence de tests. Le truc est de trouver si possible quelque chose qui amènera les étudiants à bien préparer, tout en nécessitant un temps de présentation (par



Varier le test : pourquoi et comment

De toutes manières, on a intérêt à varier le déroulement du cours : avoir parfois des cours sans tests, mais aussi des cours consacrés entièrement au test, etc. On peut aussi faire varier la forme du test. En voici plusieurs, vous remarquerez que la forme du test n'est pas anodine : elle influe sur le renouvellement de l'intérêt mais aussi sur l'apprentissage lui-même.

le test individuel de base.

L'étudiant voit le professeur seul à seul, au fond de la classe ou devant le tableau, où ont été préparés deux tables et deux chaises. Le test dure deux à trois minutes, pendant lesquelles l'enseignant pose à peu près trois questions à l'étudiant, puis lui demande de lui poser une question. C'est le test « de base », qui est très utile surtout pendant les premiers cours : les étudiants doivent se familiariser avec ce type de fonctionnement en général nouveau pour eux : passer un test oral sans « piège », avoir un résultat immédiat et gérer soi-même l'évolution de sa note, réaliser qu'une pratique orale avec son voisin est nécessaire pour réussir le test, etc.

Le test « questions »

Le danger avec le premier type de test est que les étudiants peuvent rester passifs : ils attendent les questions de l'enseignant, puis ils sortent la question qu'ils ont préparée. Seuls les plus motivés vont au delà de ce contrat de base. Lorsque la classe a bien compris le système du cours, et a bien compris qu'il est possible d'apprendre à utiliser à l'oral des choses que l'on vient d'apprendre, il est temps de faire évoluer le type de test. Cela arrive au bout du 3e ou du 4e cours, et c'est aussi le moment où la classe, rôdée, peut commencer imperceptiblement, puis de plus en plus perceptiblement, à s'ennuyer. Et l'enseignant aussi ! Il peut alors essayer un test « Questions ». Il annonce que le cours d'aujourd'hui sera consacré entièrement au test, donc que la classe entière pourra a priori le passer. Une seule chose change : l'enseignant ne pose plus de questions, c'est l'étudiant qui doit poser toutes les questions ! L'enseignant ne fait que retourner les questions : « Et vous ? » Murmures dans la classe, cela paraît difficile et effrayant mais l'enseignant fait valoir que puisque ce sont les étudiants qui posent les questions, ils décident en fait du contenu du test. Le programme de ce test : tout ce qui a été vu depuis le début. Une bonne occasion de réviser. Le test commence, et tout de suite un changement fondamental apparaît : l'initiative de la conversation repose désormais sur les étudiants.

L'enseignant peut suggérer un autre moyen de prendre la parole sans poser une question en tant que telle : parler de soi. Exemple : « Moi, j'ai un petit frère. Il s'appelle Hiroshi. Et vous ? ». C'est un bon endroit pour introduire « Moi, ... », qui joue un très grand rôle dans la naturalité de la conversation française.



l'enseignant) réduit. Exemple : « Cette semaine nous allons continuer les tests à deux : vous préparez une conversation à deux et vous la jouez devant moi. Nous converserons ensuite à trois, mais cette semaine nous allons respecter le fonctionnement réel d'une conversation entre deux étudiants et un enseignant. En France, les étudiants se tutoient mutuellement, par contre d'étudiant à professeur et vice-versa on se vouvoie en général. Donc quand vous vous parlez entre vous je voudrais que vous vous tutoyiez, et quand vous me parlez et que je vous parle, nous nous vouvoierons ». Cette consigne de test (on peut en imaginer bien d'autres !) les oblige à revenir sur ce qu'ils ont déjà appris et à réactualiser leur savoir. Ceux qui ne passent pas le test (parce qu'il l'ont déjà passé au cours d'un des deux cours précédents) vont quand même faire ce travail car ils comprennent que ce type de consigne se reproduira peut-être à l'avenir, et ils ont intégré la compréhension selon laquelle il vaut mieux travailler sur quelque chose de nouveau quand on est dans les bonnes conditions pour ça : quand on a un prof pour aider et surtout un partenaire pour pratiquer oralement et un contexte qui pousse à travailler maintenant. Petit à petit, même si les leçons sont plus ou moins indépendantes, les étudiants se placent dans une logique de continuité : ce qui est appris cette semaine pourra toujours être intégré dans la conversation de la semaine prochaine, soit parce que le prof en a décidé ainsi, soit parce que c'est tout simplement une manière habile de varier les conversations que l'on prépare, de les rendre intéressantes.

Petits trucs de classe

Ordre de passage du test

→ Le test à deux

Une autre variante intéressante : le test à deux. Les étudiants comprennent facilement que c'est plus facile pour eux puisqu'ils peuvent jouer devant l'enseignant un dialogue qu'ils ont écrit à deux et qu'ils ont mémorisé. Ayant préparé le dialogue à l'avance, ils peuvent le soigner, intégrer les conseils de leur prof (faire des réponses assez longues, etc.), faire un effort d'imagination pour le rendre aussi « vivant » que possible, tout au moins quant à son contenu. Cet exercice pourra les aider plus tard à se détacher du style monosyllabique même quand ils seront en situation réelle, sans préparation. Suite à ce dialogue préparé, l'enseignant pose une question ou deux ou demande qu'on lui pose des questions (si les étudiants ne l'ont pas fait d'eux-mêmes, ce qui arrive et qui fait plaisir).

Ce type de test peut, outre les avantages pédagogiques dégagés ci-dessus, aider à accélérer le rythme des tests si du retard a été pris. En effet, la partie « dialogue mémorisé » va plus vite qu'un test normal, puisqu'il y a moins d'hésitations, et bien sûr deux étudiants sont notés en même temps, au lieu d'un seul.

Le test à deux, « partenaire surprise »

On peut aussi affecter soi-même aux étudiants qui passent le test un partenaire différent de celui avec qui ils ont préparé leur dialogue. C'est beaucoup plus difficile pour eux bien sûr, parce que plus proche d'une situation réelle. A faire dans le prolongement d'une série de tests à deux, quand la classe commence à entrer dans la routine.

Avant j'utilisais pour mes tests la méthode détaillée dans le livre du professeur :

- ◆ je demandais aux volontaires d'inscrire un petit rond dans la case « conversation » de leur Fiche de présence
- ◆ je classais les fiches en fonction de deux critères : le nombre de tests déjà passés et le nombre de fois où l'étudiant avait été volontaire sans pouvoir passer le test (j'ai des classes de 40 à 50 étudiants). Exemple : en priorité ceux qui n'ont passé que deux tests et qui ont été volontaires la semaine dernière sans pouvoir passer le test, puis ceux qui ont déjà passé trois tests et qui ont été volontaires la semaine dernière sans pouvoir passer le test, puis ceux qui n'ont passé le test que deux fois et qui sont volontaires aujourd'hui pour la première fois depuis leur dernier test, etc. Ca paraît compliqué comme ça, mais une fois le coup de main pris ça va tout seul.
- ◆ quand je commençais le test, j'appelais les étudiants moi-même en fonction de ce classement, mais la position des fiches à l'intérieur d'une même catégorie (ceux qui ont déjà passé trois tests et qui ont été volontaires la semaine dernière sans pouvoir passer le test, etc.) était arbitraire.

L'avantage était que j'avais entre les mains la Fiche de présence pour appeler les étudiants pendant la pratique orale commune à toute la classe (je pouvais par exemple me concentrer sur ceux qui voulaient passer le test ce jour-là), et pour mettre les tampons de présence.

Récemment j'ai essayé un autre système : je dis aux étudiants de venir passer le test quand ils auront fini de le préparer. Il leur suffit de venir avec leur Fiche de présence. Si trop d'étudiants viennent en même temps, ils déposent leur Fiche et j'appelle leurs noms dans l'ordre où ils l'ont déposée. Si je sais qu'il y aura trop de volontaires, je demande simplement à ceux qui ont passé le test la semaine précédente d'attendre jusqu'à la semaine suivante. Cela implique qu'ils gardent leur Fiche, donc pour la pratique orale commune j'utilise la liste des étudiants, et pour les tampons de présence je passe dans les rangs : cela a pour avantage qu'ils me posent plus facilement des questions à ce moment-là.

日仏メール・エクスチェンジ:
原山 重信さん&ジャン=リュック アズラ

Entretien électronique “bilingue” :
Shigenobu Harayama & Jean-Luc Azra

JLA: M. Harayama, quelles sont vos conditions d'enseignement, et comment ça se passe ?

1. A 大学外国語学部英米語学科4年生
(受講生11名)

この学生は、既に2年間フランス語を勉強しており、また一応外国語学部でもあるので、学生の出来、やる気共に良好です。文法の説明を一切する必要がないし、発音もわりといいので楽です。殆どの学生の前期の評価が「A」です。初めは今までになかった授業の形態にとまどっていたようですが、慣れてきたら、1回限りのペーパー試験より、コンスタントに勉強するモチベーションが引き出せるし、普段いい加減に授業を受けていて一夜漬けで準備するより楽にいい成績がとれる可能性が高いし、勉強したことが実際に役に立つ可能性があるし、学生の受けは極めて良好です。ペーパー試験ではいい点数は取れそうもない子もこれならしっかり準備をしてくれています。

2. B 大学1年生(受講生21名もともとあと5名いましたが、この5名は挫折)

ここは薬学部、獣医畜産学部、看護学部、医療衛生学部、水産学部、理学部の混成で、第二外国語は必修ではないのですが、実際にはこれをとったほうが単位を満たしやすいような制度になっているらしいです。文法の授業はなく、2年生になると各専門課程のキャンパスに移っていくので、フランス語の学習は1年だけおしまい。しかも1コマだけというケースです。ここも結構みんなやる気があります。毎回の面接についていけない学生は途中から出てこなくなりましたが、5名程度は仕方ないでしょう。文法の授業がないので、説明は思い切って文法を詳しく説明することはせず、表現をそのまま覚えるように指導しています。最初はなるべくフランス語で授業するようにしていましたが、全く初めての学生相手だと100%フランス語では理解してもらえないので、徐々に日本語が増えてきました。ここはもともと学部ごとの偏差値がかなり違うので、できる子とできない子との差がかなりありますが、ずっと出席している子は最低限でも単位がとれそうです。難は、フランス語学習が彼らにとって初めてでもあり、授業内でも発音練習の時間が充分取れないので、学期の初めにダビングして渡したカセットを家でしっかり聞いて練習してくれている子以外は発音が極めて不正確で、こちらが聞き取れない、従ってフランス人には通じないだろうという場合が多いことです。限られた時間で、正確な発音をさせるよう指導するいい方法がありますか？

- Je pense que ce problème va en grande partie s'arranger avec l'arrivée du CD-Audio. Les étudiants

pourront désormais réécouter certains passages à volonté. Je crois aussi qu'on ne peut pas tout faire à la fois de toute façon. Le temps passé à enseigner la prononciation, on ne le passe pas à faire de la conversation, et avec de la prononciation seulement, on ne peut pas parler! En revanche, si on a des mécanismes de conversation et qu'un jour on a l'occasion de parler avec des francophones, la prononciation aura des occasions de s'améliorer.

3. C 大学医療短期大学1年生(受講生30名程度) 看護学科、理学療法学科、作業療法学科の3学科構成の小さな短大で、1学年180名程度、ここは学生のレベルが極めてまちまち。社会人で、資格を取るために来ている中年の人や、高校で習ったことがある子などはとても良くできますが、4年制大学には入れないで来た子などはもともと力がないのできついです。この子達に単位を取らせるいいアイデアはないでしょうか？

- C'est un problème que nous rencontrons souvent. Heureusement, grâce à la méthode du contrôle continu, nous avons les moyens de le résoudre. Quand on n'utilise que l'examen final, on ne peut pas contrôler le niveau de chaque élève en cours d'année. Personnellement, je regarde chaque semaine à combien de points sont arrivés les étudiants et je parle individuellement aux étudiants en difficulté. Je leur demande de calculer leurs points, et je leur dit: « Attention, il ne reste plus que 4 cours, et il vous manque 20 points. Je vais vous faire passer le test la semaine prochaine au tout début de l'heure. Soyez prêt(e) ». Je leur pose aussi des questions plus simples.

もう一つ困っているのは、会話欄に○をつけない学生が遅れて次の時間に2回分面接を希望するケースが続出しているのですが、これが3回分くらいたまってしまう学生がいます。このように遅れて面接を受ける学生の成績を正規の周期で受ける学生と同等に評価して公平かどうか迷っています。今は公平に扱っているのですが。

- Personnellement, je pense qu'un étudiant qui arrive en retard est fautif et je ne suis pas très tolérant sur ce plan. Si un étudiant est trop en retard pour passer le test, eh bien, il ou elle ne le passe pas cette fois-là. Et la semaine suivante, il ou elle doit redemander à passer le test comme tout le monde, sans privilège particulier.

後期から、面接が1週間遅れるごとに1点ずつ引くという方策を取りました。これで、遅れる学生の尻を叩く効果は確実に上がっているようです。要はどんな手段を取るにせよ、学生が最低限の勉強をしてくれて、それが彼らのためになるのであればそれでいいのですから、これでいいのだと思っています。

- Au cours de notre dernière rencontre, vous m'avez parlé d'une idée intéressante pour calibrer le temps de test: vous utilisez un chronomètre ou un sablier.

これは面接時間を節約するためのささやかなアイデア。

- Je pense que c'est une très bonne idée. Vous ne ressentez pas de stress à l'idée de faire passer le test

aux étudiants, et c'est même un moment intéressant et amusant pour vous...

面接をするとその学生の顔を嫌でも目の前でまじまじと見ることになるし、文字通り学生との距離が近くなって、付き合いが深くなります。それから、個人的なことをかなり聞く部分があるので、その学生の意外な面が窺い知れたりなどして楽しいです。

– A part ça, comment utilisez-vous le manuel ?

最初の授業で、前半をイントロダクション、後半を1aの説明とした関係から、2回目の授業から、前半1aの面接、2aの説明という周期になりました。従って、会話は習ったことをその場でするのではなく、次の授業までに準備させるという形をとっています。これは皆さんの意図に反するのでしょうか？ 勿論、いろんな使い方があっていいのですが、ブリュノさんがランコントロールで説明してくれたように、前半の45分が説明で、いきなりその内容を使って面接のほうがいいでしょうか？ そうしたほうが良いというお考えならば、そうした場合のメリットについてお考えを聞かせて下さい。

– Page 13 du livre du prof, Bruno et moi proposons différentes organisations du temps de classe. Moi, personnellement, je préfère distribuer une *nouvelle* fiche en début de cours et écrire le vocabulaire et sa traduction en japonais au tableau. Pendant que les élèves notent le vocabulaire et se débrouillent (comme ils peuvent) avec la fiche, je fais passer le test de conversation sur la fiche de la semaine précédente. L'avantage est que les élèves étudient mieux seuls en début de cours. La classe est plus calme. En plus, les retardataires ne me dérangent pas dans ces conditions. Au bout d'une demi-heure, j'arrête le test de conversation et il nous reste presque une heure pour travailler sur la fiche. Mais le vocabulaire au moins est déjà acquis.

Ceci dit la méthode de Bruno est bonne aussi. Elle marche mieux dans des classes où les étudiants travaillent plus facilement par paires. L'avantage est qu'on peut alors intégrer au test les éléments de la *leçon de ce jour-là*. Chaque cours devient alors comme un moment indépendant, qui se suffit en soi, et qui traite une conversation bien ronde. Il faut essayer plusieurs choses et trouver ses marques.

Vous m'avez dit que d'utiliser seulement "Conversations" dans la classe serait trop monotone, c'est pourquoi vous utilisez parfois des vidéos culturelles, des chansons ou d'autres supports pour briser cette monotonie.

これは授業の単調さを避けるための一つのアイデアというか、提案というか、テクニックであって、教科書をそういう構成にして下さいという意味ではありません。各教師が単調さを意識したらこういうものを時々取り入れて息抜きをしてあげるのもよいのではないかと思います。毎回必ず面接があるというのは学生にとっては結構厳しいようですので。

文化面の関心は学生の間ではかなり高いようです。ちょっとコラム的に日本との違いを教科書に挟んでもいいですね。実際にそういう教科書も散見されます。

- C'est une très bonne proposition. Nous songeons en effet à introduire plus d'éléments culturels dans une prochaine édition de « CdlC ». Merci mille fois de votre coopération.

Courrier

週一コマの第二外国語の授業でこの教科書を使っています。受講者数は35名（このうち前期から継続受講しているのは24名）、全員が週にもう一コマ、別の日本人教師のフランス語の授業をとっています。

授業は（単語の日本語訳を除いて）ほぼフランス語で行っています。毎回、ほとんど「説明」は行わず、主に教師と学生（あるいは学生同士）の「やりとり」に時間をかけ、バリエーションをまじえて何度も反復し、その中で適宜発音やリズム、またイントネーションについてのアドバイスをを行うなどしています。

ところで、各課の学習内容がとてもシンプルであるだけに、こうした反復的練習をある程度続けていけば、比較的容易に大半の学生はフランス語で答え、また自らも質問できるようになるのですが、面白いことにこの時点になると文法的な質問を（もちろん日本語で）する学生が途端に出てきます。これは、フランス語で言えるようになってはじめて、いま自分が口にしたフランス語の構造を知りたいという欲求が生まれてくるということなのではないでしょうか。それとも、ひとまずフランス語で言えるようになったことで、その構造にも目を配っておこうという余裕が生まれてくるということなのではないでしょうか。その理由はともかくとして、（文法説明を含め）ほとんど説明なしで行われる授業の思わぬ副産物である、こうした学生の側の「モチベーション」は最大限の「敬意」とともに迎えてあげたいところです。というわけで、あらかじめ用意しておいた補充プリントをおもむろに配布し、関連した書き換えや簡単な仏作文などの練習問題をこなしてもらいながら、その文法メカニズムの理解を促すようにしています。ただし用意はしたものの、結局「お蔵入り」してしまったプリントも少なからずあったことを付け足しておかなくてはなりません。

この教科書を使っていると、「空腹は最良のソース」ということばを頻繁に思い出します。

高木敬二

La nouvelle édition de Cdlc comporte un index en japonais.

Si vous désirez cet index **classé par leçons**, nous pouvons vous l'envoyer gratuitement, sous forme papier ou sous forme informatique.

Vous trouverez nos coordonnées en première page.

