

Soigner la progression

une clé pour entretenir la motivation
dans l'apprentissage du FLE en milieu universitaire

Olivier LORRILLARD

[Mots clés] FLE, progression, motivation, cohérence, débutants, apprentissage court

Introduction

comptes rendus d'expérience écrits sur le sujet de la part des didacticiens et pédagogues. Pourtant, à y voir de plus près, on se rend compte que si le principe même de progression est instinctivement appliqué par chaque enseignant, il l'est souvent de manière approximative parce qu'il s'appuie sur des supports pédagogiques peu adaptés aux particularités de chaque situation d'enseignement. Or les choix effectués

méthode, mais ont aussi un impact trop souvent mésestimé sur la motivation des apprenants et méritent à ce titre une attention toute particulière.

Nous voulons, dans cette contribution, proposer quelques principes permettant d'optimiser la progression d'un cours de FLE en nous appuyant sur notre double expérience d'enseignant et de concepteur de méthode. Nous nous intéresserons pour cela à une situation d'enseignement qui présente de nombreuses contraintes — durée d'apprentissage courte, effectifs élevés, étudiants non spécialistes, éloignement linguistique et culturel — et confère donc aux choix de progression une importance particulière : il s'agit d'un cours de français-seconde langue étrangère pour débutants, obligatoire en première année.

À travers cet exemple, nous voulons d'abord montrer qu'une progression « sur mesure », c'est à dire épurée au point d'être parfaitement adaptée au contexte et à la durée d'apprentissage (45 heures en l'occurrence), fait gagner aux apprenants un temps précieux et permet en contrepartie à l'enseignant d'augmenter sensiblement les objectifs véritablement communicatifs. Nous faisons surtout le pari que, dans ces conditions et contrairement aux idées reçues, des objectifs ambitieux peuvent constituer une source de motivation pour nos apprenants.

1. Quelles solutions pour pallier les problèmes de motivation ?

1.1. Une distinction nécessaire entre « absence de motivations » et « démotivation »

La motivation est généralement considérée comme le moteur principal dans l'apprentissage d'une langue qui requiert à la fois volontarisme, concentration et régularité. Pour Jakobovits (1970), elle contribue pour 33% à la réussite de cet apprentissage, soit autant selon lui que l'aptitude aux langues étrangères, et davantage que l'intelligence. Or nous ne parlons pas ici d'étudiants spécialistes mais, pour l'essentiel, d'étudiants pour lesquels la seconde langue est souvent « subie », perçue comme une simple parenthèse obligatoire mais passagère dans leur cursus, et les enseignants de FLE savent qu'un cours peut dans ce contexte poser des problèmes de motivation. Les raisons en sont diverses.

apprenants japonais entreprenant l'étude du français. Contentons-nous de signaler que l'éloignement linguistique s'ajoute ici à la complexité objective de la langue pour rendre la pente plus raide encore : les conjugaisons, les articles ou encore les pronoms sont autant de « nouveautés » à assimiler avant de construire une simple phrase. De même, la complexité des règles de prononciation du français contraste avec la simplicité phonétique du japonais, qui comporte par exemple trois fois moins de sons vocaliques. Tout concourt ainsi à donner à nos jeunes étudiants l'impression que l'étude du français n'est pas le plus

rencontrent en effet, en dehors du problème de l'absence de motivations pour choisir le français, un second écueil que nous distinguerons ici en utilisant le mot « démotivation ». Un groupe de chercheurs a d'ailleurs

l'année chez les apprenants japonais » (Ohki *et al.*, 2009 : 72).

Le problème n'est donc pas seulement d'inciter de jeunes étudiants à choisir le français en première année mais aussi de les encourager à poursuivre cet apprentissage. Il s'agit d'une question tout aussi essentielle et on peut même se demander si ce n'est pas le seul véritable enjeu pour convaincre de l'utilité du français : les étudiants ayant choisi d'approfondir leur apprentissage ne seront-ils pas de meilleurs ambassadeurs pour la langue française que ceux qui ont « subi » une initiation trop courte pour porter ses

1.2. Parier sur l'ambition et l'efficacité

Nous faisons donc le choix de nous intéresser ici à la seule question sur laquelle nous, enseignants, entendu, pour répondre à cette question, certaines solutions — rendre l'apprentissage plus ludique ou plus

Le groupe de chercheurs semble confirmer que, « concernant l'apprentissage du français par les apprenants japonais, les attentes de succès et les valeurs (i.e. valeur d'atteinte du but, valeur intrinsèque, valeur d'utilité) sont faibles alors que le coût est élevé », et conclue que « cette disproportion décourage les apprenants japonais de français et entraîne une baisse de motivation » (Ohki *et al.*, 2009 : 78). Comment donc l'enseignant ou le concepteur de méthode peuvent-ils faire augmenter les attentes de succès et

C'est précisément pour augmenter sa valeur intrinsèque, c'est à dire le plaisir éprouvé dans les donner le plus vite possible aux étudiants le sentiment qu'ils acquièrent une compétence, voire qu'ils « peuvent parler », constitue en effet à nos yeux une source plus authentique d'émulation que le caractère ludique ou la variété des activités, même si ces aspects ne peuvent bien sûr être négligés.

Quant à l'attente de succès, elle est certes influencée par la réputation de la langue française, considérée comme difficile, mais ici elle signifiera plus pragmatiquement « atteinte des compétences ressenti dans le cours par les apprenants. On peut tout de même logiquement craindre que notre choix de l'ambition ne nuise à cette attente de succès. Plutôt que de réduire les objectifs communicatifs du cours, on va donc s'efforcer de réduire, en contrepartie, le sentiment de difficulté éprouvé par les apprenants en recourant à un allègement drastique des contenus grammaticaux et lexicaux « inutiles » et à une rationalisation extrême de la progression.

1.3. Les progressions proposées par les méthodes existantes sont-elles satisfaisantes de ce point de vue ?

Il nous faut tout d'abord évoquer les manuels existant sur le marché. Nous distinguerons par commodité deux types d'ouvrages : les manuels universalistes et les manuels japonais.

Un manuel « universaliste » est un manuel édité en France et destiné à être utilisé dans n'importe quel pays. Un tel choix pose plusieurs questions dans notre contexte d'apprentissage :

- destinées à des apprenants ayant tous un bagage linguistique différent, ces méthodes sont-elles les
-
- d'activités adaptables à des situations d'enseignement différentes est-il compatible avec notre
- Des méthodes dans lesquelles le métalangage est en français sont-elles fonctionnelles pour notre

Le nombre impressionnant de méthodes éditées chaque année au Japon constitue sans nul doute un bien avouer que leur adaptation supposée ou revendiquée au contexte universitaire japonais constitue en réalité trop souvent... un point faible. Pour comprendre ce paradoxe, il nous faut d'abord préciser le sens à donner au terme « adaptation » et répondre à une question fondamentale puisqu'elle est au cœur de toute stratégie d'enseignement : s'agit-il d'adapter cette stratégie aux besoins des apprenants (afin qu'ils nombreuses méthodes éditées au Japon² reste bien souvent le second : peu d'activités réellement communicatives, peu d'oral, des exercices tournant pour l'essentiel autour de points de grammaire étudiés ponctuellement et indépendamment les uns des autres... Nous sommes donc, ici encore, assez loin d'objectifs communicatifs que nous voulions ambitieux.

Il ressort de ce tour d'horizon que les progressions proposées dans les méthodes, qu'elles soient d'efficacité. C'est la raison pour laquelle elles sont, dans la réalité des classes, presque inévitablement complétées par de multiples documents...

1.4. Construisez votre propre progression

On est ici à la croisée des chemins : est-il réellement satisfaisant de se contenter de cours « patchworks », c'est à dire constitués d'activités tirées de méthodes différentes et assemblées tant bien que un premier temps, mais cela pose en même temps un problème souvent sous-estimé dans notre contexte d'enseignement : chacun des documents ajoutés présente, quelles que soient ses qualités propres, de nombreuses différences lexicales et grammaticales avec les documents qui l'entourent, et cela crée à grande échelle une augmentation non maîtrisée du vocabulaire et de la grammaire qui noie les apprenants et contribue à les démotiver, un éparpillement incompatible avec notre recherche de cohérence.

Autrement dit, on s'arrête au milieu du gué si on ne tire pas avantage de cette accumulation d'expériences pour élaborer ensuite la progression qu'il faut : la supériorité d'un enseignant sur le livre, quelles que soient les compétences de son auteur, se situe précisément dans cette capacité à élaborer une

élaborant chaque activité dans un souci d'économie et de cohérence avec celles qui l'entourent. Il peut surtout se donner le temps d'améliorer cette progression, année après année, épargnant grâce à ses corrections successives toujours plus d'efforts inutiles à ses apprenants. Peu d'enseignants font ce choix stratégique de la persévérance pour élaborer leur propre méthode, sans doute par crainte de lassitude. L'impact d'une telle stratégie sur les résultats mais aussi sur la motivation des apprenants est de ce fait étrangement méconnu et sous-exploité.

2. Associer ambition et simplification : quelques exemples pour optimiser la progression



Nous voulons par conséquent décrire ici dans ses grandes lignes notre propre expérience d'élaboration d'une progression qui, depuis huit ans, nous a permis d'appliquer de plus en plus strictement les principes d'économie et de cohésion que nous nous étions fixés, de réduire ainsi le coût de l'apprentissage et d'améliorer petit à petit la motivation de nos classes.

Pour illustrer nos propos, nous nous référerons à notre dernière méthode (Lorrillard/Oda : 2016) qui

l'importance et la manière d'optimiser une progression quelle qu'elle soit. Nous voulons surtout tirer quelques premières conclusions sur la marge libérée ainsi pour atteindre des objectifs communicatifs de plus en plus ambitieux, qui auront eux-mêmes un impact sur l'intérêt intrinsèque de l'apprentissage.

Nous ne pourrions pas, raisonnablement, décrire la totalité d'une méthode dont la philosophie repose précisément sur le soin accordé aux détails. Nous nous contenterons donc de donner pour chaque élément constitutif de la progression³ (sélection des contenus, gradation, programmation etc.) quelques exemples des principes adoptés pour en améliorer la cohésion.

2.1. La sélection des contenus

Pour contredire l'image d'une langue inaccessible, nous allons d'abord proposer quelques exemples de réduction des contenus grammaticaux et lexicaux puisqu'une méthode cohérente est une méthode qui établit des objectifs d'apprentissage à la fois précis et adaptés à la durée de l'apprentissage, soit, ici, pour un total de 45 heures sur l'année (un cours par semaine).

2.1.1. Principes généraux

ces principes paraissent simples et évidents, leur application stricte est en revanche beaucoup plus compliquée et implique une longue série d'essais et de corrections avant de parvenir à un résultat réellement probant :

- *Privilégier les mots et expressions aisément réutilisables dans le cadre du cours* : l'ambition n'est pas ici d'acquérir des compétences communicatives suffisantes pour évoluer en milieu francophone, mais plus simplement de créer une compétence a minima, suffisante pour communiquer de manière autonome dans la salle de classe. C'est pourquoi le potentiel de réutilisation d'une expression dans la suite du cours doit être le critère principal pour la sélectionner parmi des expressions de sens voisin.
- *Ne pas multiplier les expressions de sens équivalent* : la disproportion entre coût et valeurs de l'apprentissage tient trop souvent à un parti pris d'exhaustivité dans les explications données par un enseignant ou une méthode qui multiplient les synonymes. On trouve notamment ce type de problème dans les activités classées par actes de parole. Pour un apprentissage court il est peu rentable, voire contreproductif pour la motivation, d'exiger de nos apprenants qu'ils mémorisent plusieurs « manières de dire » pour chaque acte de parole. Par exemple, au moment d'enseigner l'interrogation, on se contentera d'indiquer le changement d'intonation (accompagné si nécessaire d'un sourire pour en atténuer le caractère trop direct), sans évoquer le cas de *est-ce que* ou encore celui de l'inversion du sujet, structures plus complexes.
- *Favoriser les raccourcis* : il existe divers moyens d'élargir à moindre coût les compétences langagières des apprenants et il faut donc exploiter chaque occasion de leur faire économiser du temps dans ce qu'il faut bien appeler une course contre la montre. Ainsi, à quoi bon leur enseigner

fonctionne dans la grande majorité des cas et la tournure négative est parfois plus utilisée que l'antonyme par les francophones eux-mêmes : « ce n'est pas cher », « ce n'est pas bon », « ce n'est pas nécessaire » etc.

- *Éviter les mots et expressions « à risques »* : si l'erreur est formatrice et nécessaire dans un apprentissage à long terme, elle constitue seulement, dans le cas qui nous occupe, un facteur de démotivation. Parmi plusieurs expressions de même sens, on choisira donc quand c'est possible celle qui fera courir le moins de risques d'erreur aux apprenants. Rappelons en outre que notre public cible est présumé avoir le japonais comme langue maternelle commune. Dès lors, les choix de simplification peuvent et doivent prendre en compte la dimension contrastive de cet apprentissage pour prévenir autant que possible les risques d'interférence, soit en évitant les mots concernés quand c'est possible, soit au contraire en les incluant et en les expliquant pour sensibiliser les étudiants au risque d'erreur.
- *Éviter les exceptions* : on trouve dans de nombreux manuels de communication un goût du détail incompatible avec les priorités d'un apprentissage court, voire contreproductif sur le plan communicatif. Les règles de grammaire à maîtriser dès le début de l'apprentissage pour être déleste des nombreux cas particuliers dans un apprentissage de 45 heures. Nous faisons ainsi le choix de ne pas entrer dans le détail des exceptions orthographiques pour les marques du pluriel.

Ces quelques principes de simplification ont sur l'apprentissage un effet indéniable. Mais il est également intéressant de les expliciter pour les étudiants eux-mêmes dès le premier cours. L'impact de simplification. Tout en les rassurant sur la difficulté supposée de cet apprentissage, nous nous débarrassons ainsi du statut de garant d'un ordre extrême et de censeur et nous plaçons au contraire de leur

2.1.2. Un « vocabulaire fondamental »

Pour le contenu lexical, nous ajoutons aux principes généraux deux critères de sélection supplémentaires :

- *la capacité à compléter des regroupements thématiques* : ces regroupements (*Votre famille, Vos repas etc.*), effectués sous forme de conversations thématiques, font par exemple office de

améliorer la motivation des apprenants.

- *l'impact sur les activités* : à titre d'exemple, proposer l'expression « un(e) petit(e) ami(e) » parmi d'autres compléments d'objet pour le verbe *avoir* (voir l'Annexe 2, activité 2) est parfois ressenti comme déplacé dans un cadre universitaire. C'est pourtant invariablement le premier complément d'objet choisi dans les questions des étudiants : les rires qui fusent et les questions qui s'enchaînent alors sont déterminants pour la suite de l'activité.

On ne peut parler des choix lexicaux sans évoquer la question du dictionnaire. Les enseignants savent qu'une part importante des erreurs dans les textes écrits par les étudiants est simplement due à de mauvais choix effectués parmi les multiples possibilités proposées dans le dictionnaire : le choix de traduction de 場所 (*basyo*) ou 所 (*tokoro*) 楽しむ (*tanoshimu*) deviendra « jouer » en français. Il s'agit donc pour les grands débutants d'une perte d'énergie, qui ne comporte aucun avantage sur le plan communicatif et risque surtout de les démotiver. Idéalement, pour que les étudiants se concentrent sur le vocabulaire de base des leçons et pour que la cohérence lexicale soigneusement élaborée dans la progression soit respectée, nous proscrivons donc l'usage du dictionnaire et préconisons à la place l'utilisation d'un lexique adapté précisément aux besoins de la méthode. Si le travail d'élaboration d'un tel lexique peut paraître fastidieux, les mots ainsi rassemblés, parfaitement adaptés aux besoins de la méthode,

les dialogues entre apprenants.

2.1.3. Une grammaire de communication

nombreux aspects dont la complexité nuit directement à la spontanéité de jeunes apprenants japonais particulièrement paralysés par la crainte de l'erreur. Une stratégie d'évitement s'impose par exemple dans les cas suivants :

Les conjugaisons : le premier choix qui se présente à l'enseignant concerne la question du tutoiement et du vouvoiement. Le vouvoiement nous semble préférable car, en plus de respecter l'ordre naturel des choses, il s'impose naturellement lors d'un voyage, cas le plus probable de réutilisation des acquis. Il permet en outre aux apprenants d'intégrer le principe du changement de radical par rapport à la première personne. L'enjeu d'un tel choix est bien sûr d'alléger les conjugaisons, et nous ne nous focaliserons pas

troisième personne du singulier qui s'invitera d'elle-même dans la conversation.

Les articles : nous demandons aux apprenants dans un premier temps de mémoriser comme un seul mot le couple article-nom sans donner d'explication. L'article associé au nom derrière les verbes *avoir* ou *faire* est en effet le plus fréquemment utilisé. Puis nous introduirons progressivement les cas de changements (*de*

le verbe *aimer*). Ce choix de favoriser d'abord l'assimilation de simples mécanismes comporte, en plus d'un évident gain de temps, un autre avantage : pour les étudiants qui poursuivront leur étude du français, ces couples constitueront autant d'exemples types inscrits dans leur mémoire et rendront les explications ultérieures sur les articles beaucoup moins abstraites.

Les pronoms : nous choisissons de ne pas enseigner les pronoms compléments en raison de leur complexité, mais aussi et surtout parce que nous préférons favoriser au préalable la mémorisation des noms et de l'article auquel ils sont associés. Si répéter le complément d'objet dans la réponse constitue une petite entorse au naturel, ce n'est pas à proprement parler une faute et cela permet au contraire de prévenir de nombreux risques d'erreurs.

On voit bien, à travers ces trois exemples de choix radicaux, que quelques résolutions simples et de lever autant de freins à la spontanéité lors d'activités orales.

2.2. La gradation

Une fois l'inventaire des contenus terminé, c'est elle qui organise ces contenus et contribue en grande partie à la cohérence de la méthode. Serge Borg (2001) rappelle qu'il existe trois grands types de gradation : il distingue les *gradations linéaires et positivistes*, allant du plus facile au plus difficile, les *gradations non-linéaires et cognitivistes* et les *gradations mixtes* relevant de l'éclectisme « gestionnaire ».

Dans la situation d'apprentissage qui nous occupe, nous faisons le choix de l'éclectisme en privilégiant une gradation grammaticale de type linéaire (voir le sommaire en Annexe 1⁴), plus immédiatement

fréquence d'utilisation décroissante. Nous faisons de l'acquisition des verbes l'axe de notre progression. De nombreux manuels présentent les verbes du premier groupe avant *faire*, *aller* ou même *avoir* pour respecter le principe de difficulté croissante. Nous choisissons au contraire de faire travailler rapidement les apprenants à partir des quatre principaux verbes irréguliers *être*, *avoir*, *faire* et *aller*. L'objectif, pour un apprentissage court, est d'offrir rapidement aux étudiants la possibilité de multiplier de manière autonome des micro conversations. Suivent, dans le même esprit, les verbes *aimer* et

expressions impersonnelles (*il y a, il est, il fait, ça fait* etc.). La suite de l'apprentissage obéit à une gradation linéaire (verbes du premier groupe, verbes des autres groupes, verbes modaux, verbes

2.3. La programmation

La programmation dans la durée des contenus revêt elle aussi une grande importance pour leur mémorisation et leur réutilisation. Serge Borg signalait déjà, en 2003, que « la dimension temporelle est de plus en plus récurrente dans les discours parce que de nouvelles approches s'affirment en impliquant étroitement des facteurs comme le rythme, la périodicité, la fréquence et l'étalement dans le temps des contenus à enseigner ». Il ne s'agit pas simplement de faire coïncider le temps d'apprentissage avec la durée institutionnelle du cours, mais plus encore de trouver, en chef d'orchestre, le juste tempo pour que l'acquisition des contenus se fasse sans heurts : durée de chaque séquence, nombre et moment des répétitions, anticipations ou retours en arrière sont autant d'éléments qui font l'objet d'un soin particulier dans notre progression.

Pour un apprentissage universitaire court, nous organisons cette progression de manière à faciliter le plus possible les activités communicatives. La régularité du travail étant déterminante pour acquérir des automatismes, nous portons par exemple une attention particulière à la programmation de petits tests oraux

procrastination. Nous construisons notre progression autour de sept leçons par semestre, soit deux cours

l'intérieur des cours, pour que la concentration des étudiants soit maximale, on alterne activités écrites et orales et la durée de ces activités est courte : celle des activités écrites est de 5 minutes maximum, tandis que les activités orales fonctionnent sur des séquences de 10 minutes au bout desquelles chaque apprenant doit changer de partenaire. Chaque séquence correspond à une étape dans la progression et les apprenants perçoivent ainsi naturellement chaque progrès effectué.

2.4. Le décloisonnement

Mais nous voulons surtout insister ici sur une autre dimension constitutive de la progression : le fréquence ne constitue pas encore, à proprement parler, une « progression ». Un simple empilement de savoirs déconnectés les uns des autres ne garantit en rien, loin s'en faut, de progresser sur le plan

acquis en pratique dans l'activité suivante. Il faut bien avouer, à leur décharge, que la majorité des méthodes les y encourage en compartimentant l'apprentissage de la grammaire, voire du vocabulaire. Selon Agnès Disson, qui se réfère elle-même à Wilkins (1973), la démarche grammaticale traditionnelle est une « approche atomiste [qui] est aussi, de façon contradictoire, synthétique : on suppose en effet qu'arrivé en rétablir la langue dans sa diversité structurale » (1996 : p.57).

Pour que le soin apporté à la sélection des contenus et à la gradation puisse porter ses fruits, il faut donc veiller à multiplier autant que possible les occasions de mettre ces différents contenus en contact les uns avec les autres. Concrètement, on s'efforcera dans la progression de prévoir pour chaque nouvelle expression ou structure grammaticale apprise plusieurs échos et de ménager de manière systématique des opportunités de réemploi.

La mise en application de ce principe demande au concepteur un travail très minutieux et beaucoup de persévérance, et elle peut nécessiter plusieurs années d'essais et d'ajustements avant d'aboutir à un réseau efficace. C'est la raison pour laquelle ce travail, déterminant pour obtenir une progression

Pourtant cet effort radical de décloisonnement des savoirs revêt une grande importance pour faciliter l'apprentissage d'une langue. Il n'a pas seulement pour avantage d'habituer l'apprenant à réutiliser chaque nouvel acquis dans des contextes différents. La forte récurrence du vocabulaire et des points de grammaire étudiés doit aussi faciliter considérablement leur mémorisation. La question de la mémorisation était, rappelons-le, l'un des principaux enjeux de notre effort de cohésion consenti dans la progression, car sa facilitation allège le coût de l'apprentissage et a sur la motivation des apprenants un impact déterminant.

Dans un double souci de cohésion et d'efficacité, nous avons donc tenté d'appliquer de manière systématique ce principe de récurrence à tous les niveaux de la méthode :

- *entre les différentes activités d'une leçon* : dans l'exemple de l'Annexe 2 (Lorrillard/Oda, 2015 : p.20-21), le vocabulaire de chaque nouvelle activité se mélange naturellement à celui des activités précédentes pour constituer progressivement un réseau lexical cohérent, offrant pour chaque question une

des connecteurs *et, mais, alors* et *parce que*.

- *entre écrit et oral* : pour que les activités orales se déroulent de manière plus fluide, elles sont préparées par une activité écrite introduisant le nouveau vocabulaire et les nouveaux points de grammaire à exploiter. Ainsi, toujours dans l'exemple de la leçon 4 (Annexe 2), l'activité orale proposée pour utiliser la structure *avoir* + complément d'objet (étape 2) est précédée d'une courte activité écrite destinée à préparer

les étudiants au changement de l'article derrière la négation.

- *entre les différentes leçons*

progression, nous avons donc pu augmenter petit à petit le nombre de compétences de communication proposées aux étudiants. Pour se faire une idée plus précise des objectifs auxquels nous sommes ainsi parvenus pour 45 heures d'apprentissage, nous proposons de consulter les documents placés en annexes : la progression sur un an (Annexe 1), la liste ainsi qu'un exemple des thèmes de conversation que les étudiants pour les tests oraux (Annexe 5).

Notre pari, rappelons-le, consistait à motiver davantage les étudiants en enrichissant la conversation. On ne peut donc terminer ce compte-rendu sans tenter d'apporter quelques éléments tangibles pour évaluer motivation des apprenants et une amélioration des résultats sur le plan communicatif, au fur et à mesure des aménagements apportés à la méthode. Nous nous fonderons néanmoins modestement sur quelques éléments statistiques qui, mis bout à bout, permettent de mesurer le chemin parcouru : nous évoquerons successivement les résultats des évaluations orales, les résultats d'enquêtes de satisfaction et le nombre d'étudiants qui choisissent de prolonger cet apprentissage en deuxième année.

2.5.1. Le rapport entre augmentation des objectifs et taux de réussite

Évoquons d'abord les résultats de tests oraux effectués dans des classes de type équivalent (niveau, spécialités, nombre d'étudiants par classe) et totalisant chaque année au minimum 150 apprenants. Ces tests oraux obéissent à des règles inchangées : il s'agit de tests individuels de 3 minutes et les questions posées par l'enseignant sont extraites d'un réservoir de « questions pour le test oral » (Annexe 5) qui ont été compter un point par proposition verbale correcte, à condition que l'ensemble de la réponse puisse être

rég00460e05100A0070uo404F000A0u1[004600048i1h052u muels de0u1[de0u1[no351tu

concernent cette fois la perception du cours par les étudiants. Ils offrent l'avantage de pouvoir comparer, d'une part, les résultats de nos seuls cours et, d'autre part, les résultats moyens de l'ensemble des cours de langue équivalents.

d'étudiants estimant que c'était « difficile » est plus élevé que la moyenne : 3.3/5 contre 2.8/5 pour la car aucun étudiant ne dit avoir du mal à comprendre le contenu du cours, et les commentaires vont plutôt dans le sens inverse. Le sentiment de difficulté exprimé par nos étudiants porte donc davantage sur la quantité des objectifs, en particulier à l'oral.

Quel que soit le terme retenu, l'enquête démontre par ailleurs qu'il n'y a pas de corrélation entre difficulté et insatisfaction : au contraire, les étudiants ayant suivi ces cours sont plus satisfaits que la moyenne (4.2/5 contre 4.0/5). Ils sont aussi plus nombreux que la moyenne à estimer que leur intérêt pour plus nombreux à dire qu'ils ont été encouragés par le contenu du cours à étudier davantage par eux-mêmes (3.4/5 contre 3.0/5).

Voici à présent quelques données sur les commentaires libres rédigés lors de ces enquêtes. Il nous paraît ici intéressant de distinguer les résultats des deux semestres, puisque la difficulté croissante des contenus engendre nécessairement des changements de perception au second semestre : au premier semestre, il y a eu 28 commentaires spontanés ajoutés aux enquêtes, dont 2 négatifs ; au second semestre, il y a eu 53 commentaires spontanés, dont 14 négatifs.

tests oraux auxquels les étudiants n'ont pas été habitués. Quant aux commentaires positifs, ils concernent principalement, par ordre décroissant de fréquence :

- le plaisir pris dans l'apprentissage (33 occurrences du terme « amusant » ou de son équivalent japonais « tanoshii »)
-
- la volonté de prolonger l'apprentissage (5 occurrences).
- le fait que le cours était facile à comprendre (2 occurrences)

Précisons au passage que les messages ne contenant que des formules de remerciements, s'ils peuvent être considérés comme positifs, n'ont néanmoins pas été intégrés dans ces chiffres car ils n'indiquent rien de précis sur le cours.

Il nous semble surtout intéressant d'ajouter un dernier élément d'information qui offre un nouvel

cours était lui-même souvent étroitement associé dans les commentaires aux points positifs, comme on peut le voir dans les exemples suivants :

Ex. 1 : **大変だったけど、この短期間でフランス語が書ける・話せるようになったことには感動しました！** (Trad. *C'était dur, mais j'ai été impressionnée de pouvoir écrire et parler français en si peu de temps*)

Ex. 2 : **難しかったですが多くのことを学ぶことができました。Merci beaucoup !** (Trad. *C'était difficile, mais j'ai appris beaucoup de choses. Merci beaucoup !*)

Ex. 3 : **大変でしたが、一年続けてよかったと今は思います。** (Trad. *C'était dur, mais maintenant je pense que c'était bien de continuer sans se décourager pendant un an*)

Ex. 4 : **たいへんだったけど、ためになりました。Merci !!** (Trad. *C'était dur mais ça valait le coup. Merci !!*)

Ex. 5 : **すごく楽しかったです！中だるみして最初オーラルテストはじゅじゅ (sic) でしたが、それからは努力ができて、楽しむことができました。** (Trad. *Qu'est-ce que c'était amusant ! Au début j'ai lâché prise et au premier test je disais juste : « Je... je... », mais ensuite j'ai fait des efforts et j'ai commencé à m'amuser*)

On voit à travers ces exemples que les statistiques ne peuvent suffire pour analyser les résultats puisque les termes qui entrent dans la catégorie « négatif » sont souvent nuancés, voir désamorçés dans le même commentaire par leur contrepartie positive. De tels commentaires, parce qu'ils lient étroitement ambition des objectifs, satisfaction du résultat et motivation, nous paraissent d'ailleurs résumer parfaitement

2.5.3. Le rapport entre augmentation des objectifs et taux de réinscription

On ne peut clore cet article sans évoquer le nombre d'étudiants ayant choisi de prolonger leur apprentissage en deuxième année, indicateur essentiel pour évaluer leur degré de motivation. Il n'est pas inutile, avant d'analyser ces résultats, de rappeler que le public concerné est constitué d'étudiants que leur spécialité (ingénierie, droit etc.) ne prédispose en rien à l'étude du français.

Voici les chiffres concernant l'année universitaire 2015-2016 : deux cours de communication créés à

un quart des étudiants ayant suivi le cours de deuxième langue l'année précédente. Ajoutons que ces résultats, déjà très encourageants, sont en outre sous-évalués car les deux cours avaient lieu sur un seul des deux campus (distants de 25 kilomètres), et ne pouvaient donc être suivis par une partie des étudiants.

Conclusion

pas nécessairement un cours qui fait fuir les étudiants, bien au contraire : si la méthode propose en contrepartie une progression simplifiée et cohérente, les progrès rapides qui en résultent constituent un atout indéniable pour motiver les étudiants.

pourtant trop rarement appliqué de manière systématique. Les nombreux débats idéologiques — et sans doute aussi la nécessité pour les éditeurs français de proposer des méthodes universelles — ont grandement contribué à occulter le travail de précision d'enseignants qui, imperméables aux modes, élaborent et améliorent patiemment des progressions toujours plus efficaces dans leur contexte d'enseignement

recherches didactiques se penchent davantage sur la question de l'optimisation méthodologique.

Ajoutons que les efforts déployés pour améliorer la cohérence d'une méthode apportent autant à l'enseignant qu'aux étudiants : ce lent processus d'élaboration, parce qu'il nous a incontestablement donné le goût du détail et nous a sensibilisé à des aspects généralement négligés de l'apprentissage, nous a appris

précédé. Élaborer une progression adaptée à un contexte donné d'apprentissage constituerait idéalement, au même titre que l'écriture d'un mémoire, un exercice d'une grande pertinence dans la formation des enseignants de FLE.

Notes

¹ Nous occulterons donc ici la « valeur d'utilité », la « valeur d'atteinte » ou encore les aspects liés à l'identité personnelle et sociale, sur lesquels la méthodologie choisie par l'enseignant n'a aucune prise.

²

leurs objectifs, à la fois plus adaptés à la situation d'apprentissage et plus résolument tournés vers la communication orale.

³ Nous reprendrons à notre compte, par souci de clarté, les éléments de la progression résumés dans les travaux de Serge Borg.

⁴ Une précision s'impose au sujet des *Détours* apparaissant régulièrement dans ce sommaire : ces parties facultatives ne font pas partie du programme dans un apprentissage court (un cours par semaine).

Bibliographie

- BÉRARD E.** *Méthodes et méthodologies, FDM n°205.*
- BESSE H.** (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue.* Didier/CREDIF.
- BORG S.** (2001) : *La notion de progression,* Didier.
- BORG S.** (2003) : « Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou la notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation », colloque ADCUEFE.
- COSTE D. et alii** (1976) : *Un niveau seuil,* Didier.
- COSTE D.** *Enseignement du français au Japon n° 33.*
- CRÉPIEUX G., CALLENS P.** (2006) : « Déterminer un cadre d'enseignement en vue de l'élaboration d'un cours de FLE deuxième langue », in *Rencontres pédagogiques du Kansai 2006.*
- DISSON A.** (1996) : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon,* Presses universitaires d'Osaka.
- GERMAIN C.** (1999) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* Clé International.
- JAKOBOVITS L.A.** (1970) : *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues,* Rowley, Mass.: Newbury House
- LORRILLARD O.** (2014) : « Sortir de la civilisation de l'écrit : les atouts du thème conversationnel à l'université japonaise », *Mélanges CRAPEL No 35 : Tenir compte des langues premières dans*

ANNEXE 1 : un exemple de progression pour un an

1. LES 14 LEÇONS

GRAMMAIRE

OBJECTIFS

GRAMMAIRE

OBJECTIFS

1	je suis, j'habite, je m'appelle ; l'alphabet	se saluer ; se présenter (nom, nationalité, profession, ville)	8	c'est / ça a l'air + adjectif ; c'est / ce sont + nom ; il y a + nom Détours : révision des articles	identifier les objets ; parler du caractère ; tableau récapitulatif des adjectifs très utilisés derrière c'est
2	vous êtes, vous habitez, vous vous appelez, vous avez ; les chiffres jusqu'à 29 Détours : tableau phonétique ; la prononciation du « e » final ; la liaison ; l'élision	poser des questions ouvertes (nom, orthographe, ville, nationalité, âge...) Détours : comment ça se prononce ? Comment ça s'écrit ? Utile en classe	9	il fait (météo) ; avoir + noms sans article ; les contractions au, aux, du, des Détours : les trois manières de poser une question	parler de sensations parler du temps qu'il fait ; écrire une lettre
3	la négation	poser des questions fermées ; la francophonie Détours : On se tutoie... si... et non ; moi aussi, moi non plus...	10	les verbes du premier groupe ; quelques expressions temporelles Détours : le sens des différents articles	parler de télé ; de musique du travail ; d'Internet ; de nourriture ; des études des langues ; expliquer son opinion ; parler de shopping de l'apparence physique
4	être + adjectif ; avoir + nom ; c'est + adjectif ; les mots de coordination ; les articles après la négation Détours : il et elle	dire ce que l'on est ; dire ce que l'on a ; expliquer ; coordonner les phrases ; Détours : il et elle	11	les autres verbes simples : connaître, prendre, boire, venir, partir, sortir, lire, écrire, dormir	commander au restaurant ; parler de ses déplacements ; parler de sommeil ; parler de ses lectures Détours : demander chemin
5	faire + nom ; aller + complément de lieu ; le pronom y ; quelques adverbes de temps	activités et loisirs ; dire où l'on va et comment on y va Détours : Dans quel pays voulez-vous aller ?	12	les verbes suivis de l'infinitif : devoir, vouloir, pouvoir, savoir, le futur proche	parler de ses projets ; de désirs ; de ses compétences, de obligations ; décliner invitation
6	aimer et préférer ; très, trop, plus et moins devant les adjectifs	exprimer ses goûts (sport, cuisine, musique, cinéma) et ses préférences ; comparer	13	les verbes pronominaux Détours : les pronoms compléments ; prépositions ; les pronoms possessifs	décrire les actions quotidiennes ; parler de centres d'intérêt ; de vacances ; de ses relations avec les autres Détours : présenter famille ; situer de
7	les nombres ; il est + heure ; c'est la + date ; ça coûte et ça fait + prix	compter ; dire l'heure ; donner son numéro de téléphone ; les dates ; donner le prix des choses Détours : acheter du pain	14	le passé composé Détours : l'imparfait	raconter ses vacances ; les majeurs de dater

ANNEXE 2 : une partie de la leçon 4

étape | 1

ÊTRE (JE SUIS / VOUS ÊTES) <〜である+形容詞>

à deux Interrogez-vous. 上のリストにある形容詞を使って「あなたは〜です」か「あなたは〜ですか」と質問をしてみてください。

- *Vous êtes sérieux?*
- *Non, je ne suis pas sérieux, je suis paresseux.*
- *Je suis beau ?*
- *Non, vous n'êtes pas beau, mais (でも) vous êtes sympa !*

- intelligent(e) 頭のいい
- jeune 若い
- beau (belle) ハンサムな、美しい
- seul(e) 一人、一人で
- très occupé(e) 忙しい (très=とても)
- malade 病気の
- sympa 感じのいい、いい人
- sérieux (euse) 真面目な
- paresseux (-euse) 怠惰な

étape | 2

AVOIR (J'AI / VOUS AVEZ) <持っている+名詞>

- un vélo 自転車
- une voiture 車
- un téléphone portable 携帯電話
- un ordinateur コンピューター
- un travail 仕事
- un petit boulot アルバイト
- de l'argent お金

- le permis 免許
- le temps (d'étudier) (勉強する)時間
- un(c) ami(e) français(c) フランス人の友達
- un(e) petit(e) ami(e) 恋人
- des frères et sœurs 兄弟・姉妹
- un grand frère 兄
- des enfants 子供(複数です)

grammaire

冠詞と否定： 否定文の中の直接目的語名詞につく冠詞について、次の2つの重要な規則を覚えましょう。

1. 不定冠詞 **un, une, des** と部分定冠詞 **du, de la, de l', les** は、否定文では **de** (前置の前では **d'**) に変わります。
 - 例. J'ai un chien (犬)
 - Je n'ai pas **de** chien
 - 例. J'ai de l'argent (お金)
 - Je n'ai pas **d'**argent
2. 定冠詞 **le, la, l', les** は、肯定文でも否定文でも変わりません。
 - 例. J'ai le temps (時間)
 - Je n'ai pas **le** temps



Répondez négativement. 否定で答えて下さい

1. Vous avez une voiture ? Non,
2. Vous avez un ordinateur ? Non,
3. Vous avez le permis ? Non,
4. Vous avez de l'argent ? Non,

Posez-vous des questions comme dans le menu de la liste 1. 上のリストにある単語を使って、「あなたは〜を持っていますか」と質問して下さい。

- *Vous avez un petit boulot ?*
- *Non, je n'ai pas de petit boulot, parce que (なぜなら) je suis très occupé, alors (だから、それで) je n'ai pas le temps, mais j'ai de l'argent !*

étape | 3

C'EST / CE N'EST PAS <それはです/ではない+形容詞>

grammaire

視線
首の
ぶく
級

- amusant 楽しい、面白い
- intéressant 興味深い
- fatigant 疲れさせる
- cher 値段が高い
- nécessaire 必要な

- bon おいしい
- bon pour la santé 健康に良い
- pratique 便利な
- nécessaire 必要な
- bon marché 安い

« C'est + 形容詞 » それは〜であることを言う場合、形容詞は常に(男性単数)でいるのが実際には女性名詞や複数であっても、主語の代名詞 **c'** (ce) は正しいからです。

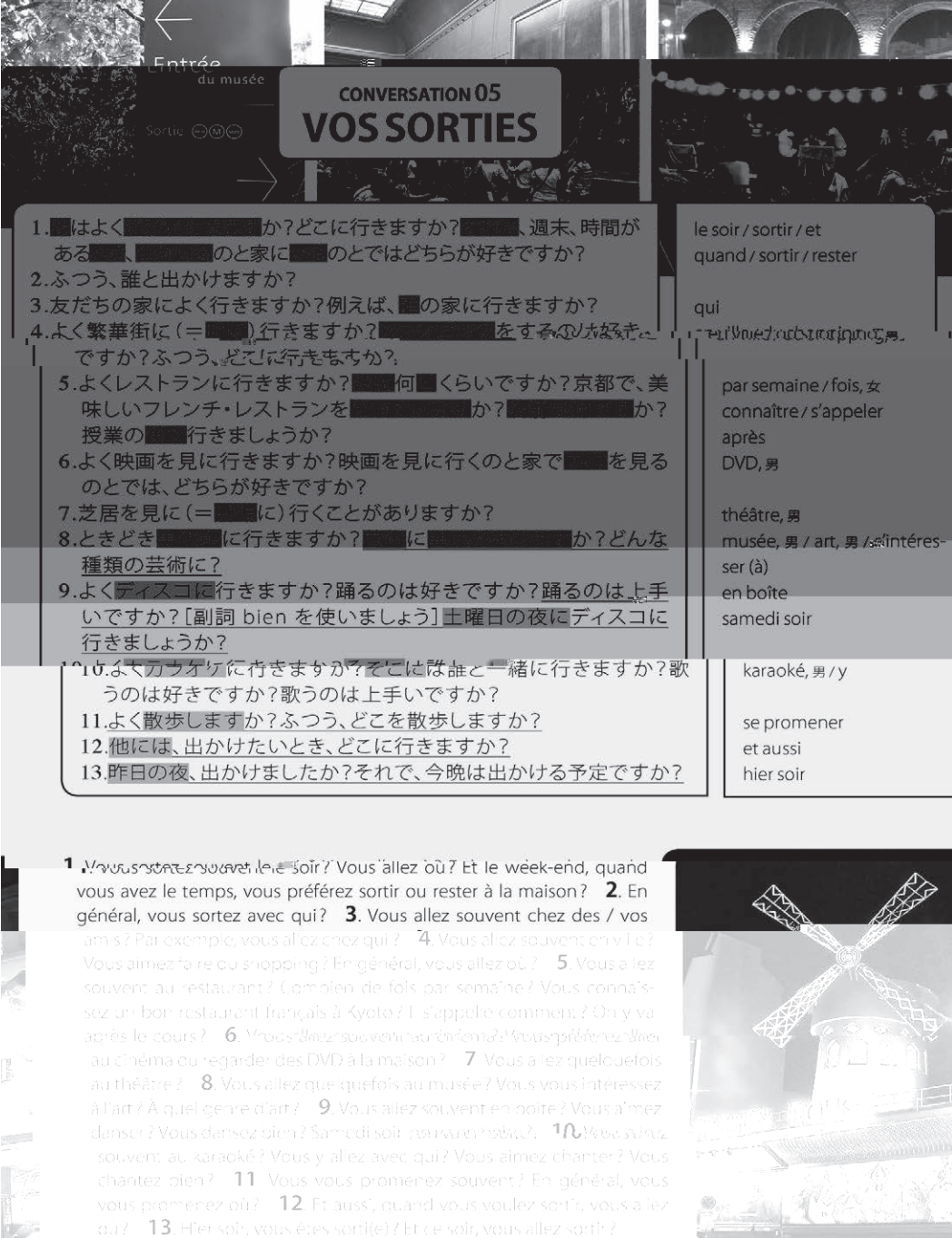
- 例. Une voiture, c'est cher (ché)
- *「車(女性単数)は値段が高い。」
- 例. Ces mains, c'est bricolées
- *「これらの手(女性複数)は手芸的だ。」

...

ANNEXE 3 : les « thèmes conversationnels » (révision en fin d'année)



ANNEXE 4 : un exemple de « thème conversationnel »



CONVERSATION 05
VOS SORTIES

1. ■はよく■か?どこに行きますか?■、週末、時間がある■、■のと家に■のとではどちらが好きですか?
2. ふつう、誰と出かけますか?
3. 友だちの家によく行きますか?例えば、■の家に行きますか?
4. よく繁華街に(=■)行きますか?■をするのが好きですか?ふつう、どこに行きもちがいですか?
5. よくレストランに行きますか?■何■くらいですか?京都で、美味しいフレンチ・レストランを■か?■か?授業の■行きましょうか?
6. よく映画を見に行きますか?映画を見に行くのと家で■を見るのとは、どちらが好きですか?
7. 芝居を見に(=■)行くことがありますか?
8. ときどき■に行きますか?■に■か?どんな種類の芸術に?
9. よくディスコに行きますか?踊るのは好きですか?踊るのは上手いですか? [副詞 bien を使しましょう] 土曜日の夜にディスコに行きませんか?
10. よくカラオケに行きますか?そこには誰と一緒にいきますか?歌うのは好きですか?歌うのは上手いですか?
11. よく散歩しますか?ふつう、どこを散歩しますか?
12. 他には、出かけたいとき、どこに行きますか?
13. 昨日の夜、出かけましたか?それで、今晚は出かける予定ですか?

le soir / sortir / et
quand / sortir / rester

qui

par semaine / fois, 女
connaître / s'appeler
après
DVD, 男

théâtre, 男
musée, 男 / art, 男 / s'intéresser (à)
en boîte
samedi soir

karaoqué, 男 / y

se promener
et aussi
hier soir

1. Vous sortez souvent le soir? Vous allez où? Et le week-end, quand vous avez le temps, vous préférez sortir ou rester à la maison? 2. En général, vous sortez avec qui? 3. Vous allez souvent chez des / vos amis? Par exemple, vous allez chez qui? 4. Vous allez souvent en ville? Vous aimez faire du shopping? En général, vous allez où? 5. Vous allez souvent au restaurant? Combien de fois par semaine? Vous connaissez un bon restaurant français à Kyoto? Il s'appelle comment? On y va après le cours? 6. Vous allez souvent au cinéma? Vous préférez aller au cinéma ou regarder des DVD à la maison? 7. Vous allez quelquefois au théâtre? 8. Vous allez quelquefois au musée? Vous vous intéressez à l'art? À quel genre d'art? 9. Vous allez souvent en boîte? Vous aimez danser? Vous dansez bien? Samedi soir, par où et avec qui? 10. Vous allez souvent au karaoké? Vous y allez avec qui? Vous aimez chanter? Vous chantez bien? 11. Vous vous promenez souvent? En général, vous vous promenez où? 12. Et aussi, quand vous voulez sortir, vous allez où? 13. Hier soir, vous êtes sorti(e)? Et ce soir, vous allez sortir?

ANNEXE 5 : ensemble des questions à préparer pour les tests oraux

LEÇON 3 (présentations): 1. Bonjour, ça va ? 2. Vous vous appelez comment ? Ça s'écrit comment ? 3. Quelle est votre nationalité ? 4. Vous avez quel âge ? 5. Vous habitez où ? 6. Qu'est-ce que vous faites dans la vie ? 7. Vous êtes marié(e) ? 8. « Pourquoi », qu'est-ce que ça veut dire ? 9. Comment on dit « mou ichido itte kudasai » en français ? 10. Le français, c'est facile ? 11. Je suis professeur(e) d'anglais ? 12. Vous avez vingt ans ? 13. J'ai vingt ans ? 14. Vous habitez à Paris ? 15. J'habite à Paris ?

LEÇON 4 (être/avoir) : 1. Vous avez une voiture ? 2. Vous avez un petit hôtel ? 3. Vous êtes chez vos frères ? 4. Vous avez des amis français ? 4. Vous êtes malade ? 5. Vous avez un téléphone portable ? 6. Vous avez des enfants ? 7. Vous avez des frères et sœurs ? 8. Vous avez un frère ? 9. Comment on dit « mou ichido itte kudasai » en français ? 10. Le français, c'est facile ? 11. Je suis professeur(e) d'anglais ? 12. Vous avez vingt ans ? 13. J'ai vingt ans ? 14. Vous habitez à Paris ? 15. J'habite à Paris ?

LEÇON 5 (faire/aller) : 1. Vous faites de la musique ? Quel instrument ? 2. Vous faites souvent du sport ? Quel sport ? 3. Vous allez souvent chez votre médecin ? 4. Vous faites souvent la cuisine à la maison ? 5. Vous allez souvent au restaurant ? 6. En général, vous faites les courses où ? 7. Vous êtes dans un club ? Qu'est-ce que vous faites ? 8. En général, vous allez à l'université en taxi ? Vous y allez comment ? 9. Vous faites souvent des voyages à l'étranger ? 10. Vous habitez chez vos parents ? 11. Vous allez quelquefois en France ? 12. Vous faites souvent le ménage ? 13. Le Japon, c'est loin de la France ? 14. Maintenant, vous faites un exercice d'anglais ? 15. Vous voulez aller dans quel pays ?

LEÇON 6 (aimer/préférer) : 1. Vous aimez les enfants ? 2. Vous aimez étudier ? 3. Vous aimez être seul(e) ? 4. Vous aimez aller au karaoké ? 5. Vous aimez aller en boîte ? 6. Vous préférez la cuisine chinoise ou la cuisine italienne ? 7. Vous préférez manger à la maison ou au restaurant ? 8. Vous préférez habiter en ville ou habiter à la campagne ? 9. Vous préférez lire ou regarder la télé ? 10. Vous préférez la musique classique ou la musique pop ? 11. Vous aimez lire ? 12. Vous aimez regarder la télé ? 13. Vous aimez aller au cinéma ? 14. Vous préférez les sushis ou les sushis ? 15. Vous préférez aller au cinéma ou regarder des films ?

LEÇON 7 (les nombres) : 1. Aujourd'hui, on est le combien ? 2. Votre anniversaire, c'est le combien ? 3. Maintenant, il est quelle heure ? 4. Comment on dit « san ji han desu » en français ? 5. Le cours de français commence à quelle heure ? Et il finit à quelle heure ? 6. En général, vous arrivez à l'université à quelle heure ? 7. Vous êtes souvent en retard ? 8. En général, vous déjeunez à quelle heure ? 9. En général, vous dînez à quelle heure ? 10. Ça coûte combien ? 11. En général, vous rentrez chez vous à quelle heure ? 12. En général, vous allez au lit à quelle heure ? 13. Un dictionnaire électronique de français, ça coûte combien ? 14. « Il est midi et quart », qu'est-ce que ça veut dire ? 15. Quel est votre numéro de téléphone ?

LEÇON 8 (il y a/c'est) : 1. Comment on dit « hakuryoku no aru », en français ? 2. Qu'est-ce que c'est ? 3. C'est un livre ? 4. Vous êtes un(e) étudiant(e) sérieux (sérieuse) ? 5. Je suis un(e) professeur(e) sympa ? 6. Vous avez un dictionnaire de français ? C'est un dictionnaire électronique ? 7. Il y a beaucoup d'étudiants dans la classe ? Il y a combien d'étudiants ? 8. Il y a beaucoup de devoirs à l'université ? C'est embêtant ? 9. Il y a souvent des tests de français ? C'est stressant ? 10. Vous avez combien de cours à l'université ? 11. Vous avez beaucoup de vacances ? Vous avez combien de semaines de vacances par an ? 12. Vous avez beaucoup d'amis à l'université ? 13. Vous préférez le cinéma américain ou le cinéma japonais ? 14. Vous préférez habiter en Europe ou habiter aux États-Unis ? 15. Vous préférez aller à l'étranger en avion ou en bateau ?

LEÇON 9 (météo/avoir+noms sans article) : 1. Il fait quel temps aujourd'hui ? 2. Vous avez faim ? 3. Vous avez souvent mal à la tête ? 4. Vous avez sommeil ? 5. Vous avez peur des tremblements de terre ? 6. Vous avez peur des rats ? 7. Vous avez peur des araignées ? 8. Vous avez peur des chiens ? 9. Vous avez peur des chats ? 10. Vous avez peur des serpents ? 11. Vous avez peur des insectes ? 12. Vous avez peur des animaux ? 13. Vous avez peur des plantes ? 14. Vous avez peur des fleurs ? 15. Vous avez peur des fruits ?

14. Il neige beaucoup dans votre région natale ? 15. Il y a souvent des tremblements de terre dans votre région natale ?

LEÇON 10 (verbes du 1er groupe) : 1. En général, qu'est-ce que vous regardez à la télé ? 2. Vous écoutez quel genre de musique ? Par exemple, qu'est-ce que vous écoutez souvent ? 3. Vous préférez travailler dans un magasin ou dans une entreprise ? 4. Vous utilisez souvent Internet ? Par exemple, qu'est-ce que vous faites sur Internet ? 5. En général, le matin, qu'est-ce que vous mangez ? 6. Qu'est-ce que vous étudiez à l'université ? C'est intéressant ? 7. Vous regardez quelle chaîne ? 8. Qu'est-ce que vous pensez de la vie d'étudiant ? 9. Vous achetez beaucoup de choses sur Internet ? Vous payez comment ? 10. Quand vous mangez, vous utilisez toujours des baguettes ? 11. Vous écoutez toujours le professeur ? 12. Vous parlez toujours en français ? 13. Vous mangez souvent du poisson ? 14. Vous portez souvent un kimono ou un yukata ? 16. Vous portez des le...

LEÇON 11 (verbes des autres groupes) : 1. Vous connaissez le japonais ? 2. Vous parlez souvent des mathématiques ? 3. Vous comprenez bien le français ? 4. Comment vous buvez ? 5. En général, le matin, vous partez de chez vous à quelle heure ? 6. Vous venez à l'université combien de fois par semaine ? Quels jours ? 7. Vous sortez quelquefois le samedi ? 8. Vous sortez, vous devez venir à l'université ? 9. Vous dormez beaucoup ? Vous dormez combien d'heures par nuit ? 10. Vous lisez souvent ? Par exemple, qu'est-ce que vous lisez ? 11. Vous écrivez souvent des e-mails ? Par exemple, vous écrivez souvent ? 12. Vous préférez lire des romans ? 13. Vous connaissez bien la France ? 14. Vous prenez le petit déjeuner à quelle heure ? 15. Vous aimez...

LEÇON 12 (futur proche, vouloir, pouvoir, devoir...) : 1. Que vous allez faire ce week-end ? 2. Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ? 3. L'année prochaine, vous voulez aller en France ? 4. Vous devez venir à l'université tous les jours ? 5. Vous pouvez lire sans lunettes ? 6. Vous pouvez lire sans lunettes ? 7. Vous savez conduire ? 8. Vous pouvez rester ici pendant les vacances ? 9. Vous pouvez aller au karaoké ? 10. Samedi soir, on va en boîte ? 11. Vous allez faire après les cours ? 12. Quel chantage ? Vous pouvez chanter maintenant ? 13. Vous devez faire pour vivre cent ans ? 14. Vous allez dans combien d'années ?

LEÇON 13 (verbes pronominaux) : 1. Vous vous amusez bien à la maison ? 2. En général, vous vous couchez tard ? 3. Vous vous intéressez à quoi ? 4. Vous vous ennuyez souvent ? 5. Vous vous intéressez à quoi ? 6. Vous vous intéressez à quoi ? 7. Vous vous intéressez à quoi ? 8. Vous vous intéressez à quoi ? 9. Vous vous intéressez à quoi ? 10. Vous vous intéressez à quoi ? 11. Vous vous intéressez à quoi ? 12. Vous vous intéressez à quoi ? 13. Vous vous intéressez à quoi ? 14. Vous vous intéressez à quoi ? 15. Vous vous intéressez à quoi ?

LEÇON 14 (le passé composé) : 1. Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? 2. Hier, vous êtes rentré(e) à quelle heure ? 3. Hier soir, vous êtes allé(e) au lit à quelle heure ? 4. Cette nuit, vous avez dormi à quelle heure ? 5. Vous avez dormi à quelle heure ? 6. Vous avez dormi à quelle heure ? 7. Vous avez dormi à quelle heure ? 8. Vous avez dormi à quelle heure ? 9. Vous avez dormi à quelle heure ? 10. Vous avez dormi à quelle heure ? 11. Vous avez dormi à quelle heure ? 12. Vous avez dormi à quelle heure ? 13. Vous avez dormi à quelle heure ? 14. Vous avez dormi à quelle heure ? 15. Vous avez dormi à quelle heure ?

1. Qu'est-ce que vous voulez continuer le week-end ? 2. Vous voulez continuer le week-end ? 3. Vous voulez continuer le week-end ? 4. Vous voulez continuer le week-end ? 5. Vous voulez continuer le week-end ? 6. Vous voulez continuer le week-end ? 7. Vous voulez continuer le week-end ? 8. Vous voulez continuer le week-end ? 9. Vous voulez continuer le week-end ? 10. Vous voulez continuer le week-end ? 11. Vous voulez continuer le week-end ? 12. Vous voulez continuer le week-end ? 13. Vous voulez continuer le week-end ? 14. Vous voulez continuer le week-end ? 15. Vous voulez continuer le week-end ?

1. Vous avez étudié le français ? 2. Vous avez étudié le français ? 3. Vous avez étudié le français ? 4. Vous avez étudié le français ? 5. Vous avez étudié le français ? 6. Vous avez étudié le français ? 7. Vous avez étudié le français ? 8. Vous avez étudié le français ? 9. Vous avez étudié le français ? 10. Vous avez étudié le français ? 11. Vous avez étudié le français ? 12. Vous avez étudié le français ? 13. Vous avez étudié le français ? 14. Vous avez étudié le français ? 15. Vous avez étudié le français ?

1. Vous avez étudié le français ? 2. Vous avez étudié le français ? 3. Vous avez étudié le français ? 4. Vous avez étudié le français ? 5. Vous avez étudié le français ? 6. Vous avez étudié le français ? 7. Vous avez étudié le français ? 8. Vous avez étudié le français ? 9. Vous avez étudié le français ? 10. Vous avez étudié le français ? 11. Vous avez étudié le français ? 12. Vous avez étudié le français ? 13. Vous avez étudié le français ? 14. Vous avez étudié le français ? 15. Vous avez étudié le français ?

1. Il fait quel temps aujourd'hui ? 2. Vous avez faim ? 3. Vous avez souvent mal à la tête ? 4. Vous avez sommeil ? 5. Vous avez peur des tremblements de terre ? 6. Vous avez peur des rats ? 7. Vous avez peur des araignées ? 8. Vous avez peur des chiens ? 9. Vous avez peur des chats ? 10. Vous avez peur des serpents ? 11. Vous avez peur des insectes ? 12. Vous avez peur des animaux ? 13. Vous avez peur des plantes ? 14. Vous avez peur des fleurs ? 15. Vous avez peur des fruits ?

1. Il fait quel temps aujourd'hui ? 2. Vous avez faim ? 3. Vous avez souvent mal à la tête ? 4. Vous avez sommeil ? 5. Vous avez peur des tremblements de terre ? 6. Vous avez peur des rats ? 7. Vous avez peur des araignées ? 8. Vous avez peur des chiens ? 9. Vous avez peur des chats ? 10. Vous avez peur des serpents ? 11. Vous avez peur des insectes ? 12. Vous avez peur des animaux ? 13. Vous avez peur des plantes ? 14. Vous avez peur des fleurs ? 15. Vous avez peur des fruits ?

言語習得段階の練成

— フランス語を第二外国語とする学生の学習意欲の向上のためのカギ —

Olivier LORRILLARD

フランス語は、日本の学習者に難しいと思われている言語であり、このように感じられている事実直面し、教師はしばしば、彼らが望む到達レベルを低く設定しようとする。われわれは逆に、このような選択が学習者の意欲をより喪失させると考え、別の手段をここで提案する。つまり、効果的な学習法とその結果が直ちに得られることで学習者の意欲を掻き立てるという手段である。本稿では、学生の意欲を改善するために、一見相入れないように見えるが実は相互に補完し合う関係にある、二つの課題に正面から取り組む方法について考察する。それは、語彙と文法に関する内容を必要最低限にとどめ、その代わりに、コミュニケーションにおいて到達させたレベルを引き上げることである。この奇妙な矛盾を解く鍵が、習得段階である。この方法が、教師や方法論の発案者たちによって、広く適応されているとしても、各習得段階における原則は、あまりにも多くの場合、厳密さを欠いている。到達すべき目標が、大抵大雑把であったり、到達するために必要な学習内容の選択が一貫していないせいで、学習者が、結果的に余計な努力を払う結果となってしまうのだが、そのような努力は、とりわけ短期間の習得をめざす場合には、なくて済まされうるものなのである。