

## **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**

Respecter une progression du plus facile au plus difficile est une chose qui semble le plus souvent aller de soi dans l'enseignement d'une langue étrangère et il existe en définitive assez peu d'articles ou de 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 dans l'élaboration du programme et des objectifs ne sont pas seulement déterminants pour l'efficacité de la 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.

Nul besoin, dans le cadre de cet article, de rappeler les trop nombreuses difficultés qui attendent les 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 court chemin vers le diplôme final et n'est pas même réaliste pour un apprentissage aussi court (45 heures annuelles pour un cours).

La difficulté de l'apprentissage du français constitue donc un réel handicap dans un contexte de compétition accrue : le français, globalement privilégié avec l'allemand dans le système universitaire d'après-guerre, est mis aujourd'hui en concurrence avec d'autres langues (chinois, espagnol, coréen) souvent considérées comme plus « utiles » dans le monde actuel.

Le peu d'empressement de certains à choisir le français comme seconde langue étrangère peut apparaître somme toute assez logique, et la baisse continue du nombre d'étudiants depuis une vingtaine d'années revêt des allures de fatalité.

Parallèlement, on observe que de plus en plus d'enseignants de français optent pour une réduction de leurs ambitions. Au moment où l'attractivité de la langue française décline, c'est en effet une question éminemment politique : l'enjeu, il faut bien l'avouer, est parfois d'enrayer coûte que coûte la baisse des effectifs en première année, et il n'est donc plus question « d'effrayer » les étudiants.

Nous voulons cependant exprimer un doute sur la pertinence d'une telle démarche. Les étudiants

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 effectué une étude confirmant que « la motivation pour l'apprentissage du français s'atténue au cours de 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 fruits mais suffisante pour leur faire entrevoir la décourageante complexité de la langue ?

## 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, avons réellement une prise : comment convaincre les apprenants de poursuivre leur apprentissage ? Bien entendu, pour répondre à cette question, certaines solutions — rendre l'apprentissage plus ludique ou plus varié par exemple — vont de soi et sont d'ailleurs le plus souvent déjà appliquées. D'autres, au contraire, relèvent de choix plus personnels et on retrouve en particulier une question récurrente : vaut-il mieux être ambitieux dans ses objectifs communicatifs ou, au contraire, baisser le niveau d'exigence ?

Pour augmenter la motivation des apprenants, nous avons pour notre part misé dès la première année d'apprentissage sur des objectifs communicatifs ambitieux, associés en contrepartie à un travail méticuleux de simplification et de rationalisation de la progression. C'est de cette expérience que nous allons rendre compte ici.

Pour comprendre notre choix, il faut d'abord essayer de préciser la notion même de motivation et les mécanismes qui la composent. Il existe diverses thèses sur la question, mais nous nous inspirerons ici du modèle « expectation-valence » d'Eccles (2000), celui-là même à partir duquel a travaillé le groupe de chercheurs cité plus haut. Ce modèle repose sur la prise en compte de divers critères dont, pour simplifier, nous ne retiendrons ici que ceux sur lesquels l'enseignant peut avoir une influence<sup>1</sup> :

- les *attentes de succès* (à combien l'apprenant évalue la probabilité de réussir dans son apprentissage)
- la *valeur intrinsèque* de l'apprentissage (plaisir ou intérêt éprouvés lors de la réalisation de la tâche)
- le *coût* de l'apprentissage (à combien l'apprenant évalue les efforts nécessaires pour réussir)

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 renforcer la valeur de cet apprentissage ?

C'est précisément pour augmenter sa valeur intrinsèque, c'est à dire le plaisir éprouvé dans les activités, que nous misons sur des objectifs communicatifs plus ambitieux : l'efficacité, c'est à dire le fait de 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 requises pour réussir aux examens », et le niveau de cette attente dépend surtout du degré de difficulté 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 plus adaptées pour répondre aux problèmes spécifiques de jeunes apprenants japonais ?
- Le vocabulaire foisonnant de manuels dont l'objectif affirmé est d'offrir d'importants réservoirs d'activités adaptables à des situations d'enseignement différentes est-il compatible avec notre quête d'une progression claire, allégée et parfaitement adaptée au temps d'apprentissage ?
- Des méthodes dans lesquelles le métalangage est en français sont-elles fonctionnelles pour notre

public et notre situation d'enseignement ?

Le nombre impressionnant de méthodes éditées chaque année au Japon constitue sans nul doute un premier élément de réponse à ces questionnements. Mais qu'en est-il donc de ces manuels locaux ? Il faut 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 progressent) ou de l'adapter simplement à leurs habitudes d'apprentissage ? Le choix fait dans de nombreuses méthodes éditées au Japon<sup>2</sup> 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 éditées en France ou au Japon, ne répondent que très rarement à notre double obligation de simplification et 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 mal ? Se nourrir de diverses méthodes est certes formateur pour l'enseignant et semble incontournable dans 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 progression sur mesure pour sa situation d'enseignement. Il est alors le garant d'une efficacité maximale car il fixe lui-même avec précision les objectifs à atteindre et réfléchit au moyen le plus court d'y parvenir,

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 est le résultat de ces années de réflexion. Le but de cette contribution n'est pas de présenter la méthode idéale puisqu'il existe autant de méthodes que d'enseignants. Il s'agit simplement ici d'une réflexion sur 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 progression<sup>3</sup> (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

Il nous faut définir au préalable quelques principes généraux pour parvenir à réduire les contenus. Si 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 les antonymes des adjectifs quand une simple négation aboutit au même résultat ? Ce principe

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 capable de construire une phrase simple sont pourtant suffisamment nombreuses pour qu'on les 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 psychologique d'une telle explication est en effet tout aussi important que l'efficacité objective des règles 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 côté, établissant d'emblée avec eux une relation de confiance déterminante pour la motivation.

### 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

révisions transversales très efficaces à la fin de l'apprentissage. Ils permettent en même temps de justifier la sélection des contenus dont ils valident la pertinence et la cohérence, contribuant ainsi à 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*) sera influencé par l'anglais « place » et le verbe 楽しむ (*tanoshimu*) deviendra « jouir » 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, permettent d'éviter la plupart des erreurs de vocabulaire récurrentes et contribuent grandement à fluidifier les dialogues entre apprenants.

### 2.1.3. Une grammaire de communication

La grammaire, plus encore que le vocabulaire, doit faire l'objet d'un filtrage serré car elle comporte de 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 non plus sur les autres personnes, hormis bien entendu la première personne du singulier et, furtivement, la

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* derrière la négation, le pluriel de fréquence pour les indéfinis, ou encore le défini derrière 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 permettent d'alléger considérablement la difficulté inhérente à certains aspects de la grammaire française, 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*, notamment dans l'approche notionnelle-fonctionnelle, enfin, 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 1<sup>4</sup>), plus immédiatement structurante et rassurante, mais en ménageant des compromis entre difficulté grammaticale croissante et 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 *préférer*, puis diverses

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 pronominaux et, pour finir, le passé composé).

### **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 dès le début de l'apprentissage afin d'épargner autant que possible aux étudiants les conséquences de la procrastination. Nous construisons notre progression autour de sept leçons par semestre, soit deux cours par leçon afin que chaque contenu, chaque activité puissent faire systématiquement l'objet de révisions. À 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 décloisonnement. Se contenter de classer les différents contenus à acquérir par ordre de difficulté ou de 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 communicatif. Il suffit pour s'en convaincre d'observer la manière dont travaillent bien des étudiants : après avoir effectué tel exercice consacré par exemple aux articles définis et indéfinis, ils oublient de mettre ces

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 fin de cursus l'apprenant sera capable, par un saut qualitatif qui n'est pas expliqué, de faire la synthèse et de 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 parfaitement fluide, est rarement effectué dans la plupart des méthodes.

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 multitude de réponses possibles et permettant aux apprenants de réutiliser le vocabulaire à l'infini à l'aide 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* : le passage d'une leçon à l'autre ne doit pas se faire uniquement sur la base d'une progression grammaticale mais aussi sur le plan sémantique. Cet équilibre difficile à trouver est primordial pour inciter les étudiants à réutiliser les acquis. La leçon 5, en introduisant les verbes *faire* et *aller*, proposera des activités orales permettant de réutiliser le vocabulaire de la leçon 4. Ce travail de cohésion ne s'arrête pas aux leçons voisines. Par exemple, dans une activité de la leçon 11 qui introduit les différents sens du verbe *prendre* en fonction du complément d'objet (« prendre un café », « prendre un taxi », « prendre un sandwich », « prendre un médicament » etc.), on réintroduit les différentes expressions de type « avoir + nom sans article » apprises à la leçon 9 (respectivement « avoir sommeil », « avoir mal aux pieds », « avoir faim », « avoir mal à la tête »).

- *entre activités de classe et évaluation* : les listes de questions prévues pour le test oral et préparées par les étudiants à la fin de chaque leçon reprennent systématiquement, d'une part, les mots et structures importants de la leçon, et d'autre part les mots et structures moins utilisés lors des activités de classe afin d'éviter que le réseau lexical soigneusement élaboré dans la progression ne souffre de failles dans les activités ultérieures. La cohérence entre activités et évaluation finale contribue grandement à motiver les étudiants en leur garantissant un contrat d'apprentissage clair.

Pour favoriser encore davantage ce décloisonnement des contenus, nous avons également ajouté très progressivement, parmi des activités plus classiques, un type d'activité que nous nommons « thème conversationnel ». Il s'agit, pour simplifier, d'une activité orale de conversation reposant sur un canevas de questions autour d'un thème (*Vos amis, La journée d'hier* etc.), rédigées en japonais, que les étudiants se posent en français avant d'y répondre. Il s'agit donc d'une activité de conversation semi dirigée qui permet d'éviter tout éparpillement en orientant les apprenants vers l'utilisation du vocabulaire de la leçon. Une version plus complète (voir les Annexes 3 et 4) de ces thèmes conversationnels est également proposée en fin d'année et peut servir de révision transversale pour l'ensemble des acquis.

Le principe de décloisonnement permet ainsi d'élaborer une méthode dans laquelle chaque aspect et chaque détail de la progression est orienté vers une réutilisation permanente et exhaustive des contenus. Il s'agit là d'un travail méticuleux qui entraîne pour les apprenants une économie importante en termes d'efforts de mémorisation.

## 2.5. Quelques éléments de résultats

En contrepartie de ce travail de simplification et de facilitation de l'apprentissage effectué sur la

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 sont censés pouvoir aborder en fin d'année (Annexes 3 et 4) et, pour finir, la liste des questions préparées 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 l'efficacité de ces choix ambitieux. Il est certes difficile de quantifier de manière précise et objective la 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 préparées par les apprenants, à l'oral et à l'écrit, à la fin de chaque leçon. La méthode de notation consiste à compter un point par proposition verbale correcte, à condition que l'ensemble de la réponse puisse être considéré comme « naturel ». Deux facteurs vont donc influencer directement sur la notation : la rapidité des réponses et leur longueur. Chaque test est noté sur 20, mais avec une possibilité de bonus si le nombre de propositions verbales utilisées dépasse ce chiffre.

On observe que les résultats n'ont pas baissé au fur et à mesure de l'augmentation du nombre de compétences requises : paradoxalement, ils ont même augmenté au fil des années et des corrections apportées à la méthode, au point que l'on trouve aujourd'hui dans chaque classe plusieurs étudiants (21 au 1er semestre et 23 au second) atteignant ou dépassant — par le jeu des bonus — la note maximale de 100.

### **2.5.2. Le rapport entre augmentation des objectifs et motivation**

Les résultats suivants proviennent des enquêtes 2015-2016 effectuées comme chaque année par l'Université de Kyushu auprès des étudiants (167 répartis sur quatre classes en ce qui nous concerne). Ils

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.

Un premier résultat confirme sans surprise que nos cours sont perçus comme ambitieux : le nombre d'étudiants estimant que c'était « difficile » est plus élevé que la moyenne : 3.3/5 contre 2.8/5 pour la moyenne. Précisons ici que nous préférons en français le terme « (trop) ambitieux » au terme « difficile » 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 le contenu du cours a progressivement augmenté au cours du semestre (3.8/5 contre 3.5/5). Enfin, ils sont 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.

La plupart des commentaires négatifs portent bien sûr sur la difficulté du cours, jugé ambitieux, et des 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 »)
- l'efficacité du cours (12 occurrences)
- 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 éclairage sur ces résultats : le grief le plus souvent exprimé par les étudiants et portant sur la difficulté du

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 les objectifs que nous nous étions fixés.

### 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 cet effet réunissaient un total de 68 étudiants (50 inscriptions officielles et 18 auditeurs libres), soit environ 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

Cette expérience nous semble démontrer suffisamment qu'un cours réputé difficile ou ambitieux n'est 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.

Ce processus de simplification radicale mais raisonnée, qui nécessite plusieurs années d'efforts, est 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 spécifique. À une époque où l'éclectisme méthodologique reprend ses droits, il semblerait judicieux que les 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 davantage en termes d'efficacité que les nombreuses années de « nomadisme » méthodologique qui ont 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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> Signalons toutefois que certaines méthodes récentes se diversifient dans leur méthodologie et surtout dans leurs objectifs, à la fois plus adaptés à la situation d'apprentissage et plus résolument tournés vers la communication orale.

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

<sup>4</sup> 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.** (1995) : « Faut-il contextualiser les manuels ? », in *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.** (juillet 2005) : « Quelle didactique pour quels contextes ? », in *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 l'enseignement / apprentissage des langues vivantes*, ATILF-CNRS.
- LORRILLARD O., ODA R.** (2016) : *À vol d'oiseau* (méthode de français), Asahi Shuppansha.
- OHKI M., HORI S., NISHIYAMA N., TAJINO A.** (2009) : « Les causes principales de la baisse de motivation chez les apprenants japonais de français », *Revue japonaise de didactique du français*, Vol.4, 1, Société japonaise de didactique du français, 71-88.
- WIGFIELD, A., ECCLES, J-S.** (2000) : *Expectancy-value theory of achievement motivation*, Contemporary Educational Psychology 25.
- WILKINS, D.A.** (1973) : *Contenu linguistique et situationnel du tronc commun d'un système d'unités capitalisables*, Bruxelles, Conseil de l'Europe.

## 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 physiques ; 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 ; exprimer 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 ; répondre longuement	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 son 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 ses désirs ; de ses capacités ; de ses compétences, de ses obligations ; décliner une 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 de lieu ; adjectifs possessifs	décrire les actions quotidiennes ; parler de ses centres d'intérêt ; de ses vacances ; de ses relations avec les autres  Détours : présenter sa famille ; situer dans l'espace
7	les nombres ; il est + heure ; c'est le + 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 ; évoquer les événements majeurs de sa vie et les dater

## ANNEXE 2 : une partie de la leçon 4

## étape | 1

## ÊTRE (JE SUIS / VOUS ÊTES) &lt;～である + 形容詞&gt;

 Interrogez-vous. 上のリストにある形容詞を使って「あなたは～ですか」「私は～ですか」と質問をして下さい。

- 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  
fatigué(e) 疲れている  
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) &lt;持っている + 名詞&gt;

un vélo 自転車	le permis 免許
une voiture 車	le temps (d'étudier) (勉強する)時間
un téléphone portable 携帯電話	un(e) ami(e) français(e) フランス人の友達
un ordinateur コンピューター	un(e) petit(e) ami(e) 恋人
un travail 仕事	des frères et sœurs 兄弟・姉妹
un petit boulot アルバイト	un grand frère 兄
de l'argent お金	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** と部分冠詞 **du, de la, de l'** は、否定文では **de** (母音の前では **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 modèle. 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 très occupé, alors (だから、それで) je n'ai pas le temps, mais (でも) j'ai de l'argent !

## étape | 3

## C'EST / CE N'EST PAS &lt;それはです／ではない + 形容詞&gt;

amusant 楽しい、面白い	bon おいしい
intéressant 興味深い	bon pour la santé 健康に良い
fatigant 疲れさせる	pratique 便利な
cher 値段が高い	nécessaire 必要な
possible 可能な	loin (de~) (~から) 遠い

## grammaire

« c'est + 形容詞 » 「それは～である」という表現を使う場合、形容詞は常に男性単数形です。指しているものが実際には女性名詞や複数のものであっても、主語の代名詞 **c'** (**ce**) は男性単数形扱いだからです。

- 例. Une voiture, c'est cher (chère).  
車[女性単数]は値段が高い。  
例. Les maths, c'est difficile (difficiles)!

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

## 2. RÉVISION : THÈMES DE CONVERSATION

TC 1	Votre téléphone 電話	82	TC 16	Demain 明日すること	97
TC 2	Votre voiture 車	83	TC 17	Vos repas 食事	98
TC 3	Votre ordinateur パソコン	84	TC 18	Votre travail 仕事	100
TC 4	Internet インターネット	85	TC 19	Vos études 勉強	101
TC 5	Vos sorties 外出	86	TC 20	Le cours de français フランス語の授業	102
TC 6	Courses et shopping 買い物とショッピング	87	TC 21	Votre professeur 先生	103
TC 7	La télé テレビ	88	TC 22	La France フランス	104
TC 8	Le cinéma 映画	89	TC 23	Le Japon 日本	106
TC 9	La musique 音楽	90	TC 24	Votre région natale あなたの故郷	107
TC 10	Vos lectures 読書	91	TC 25	Votre quartier あなたの住む街	108
TC 11	Le sport スポーツ	92	TC 26	Votre logement あなたの家・アパート	109
TC 12	Les voyages あなたと旅行	93	TC 27	Votre santé 健康	110
TC 13	Votre journée type あなたの一日	94	TC 28	Votre avenir あなたの将来	111
TC 14	Vos week-ends あなたの週末	95	TC 29	Vos amis 友達	112
TC 15	Hier 昨日したこと	96	TC 30	Votre famille 家族	113

## ANNEXE 4 : un exemple de « thème conversationnel »



**CONVERSATION 05**  
**VOS SORTIES**

1. 夜はよく遊びに行きますか?どこに行きますか?それで、週末、時間があるとき、出かけるのと家にいる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、誰の家に行きますか?
4. よく繁華街に(=町に)行きますか?ショッピングをするのは好きですか?ふつう、どこに行きますか?
5. よくレストランに行きますか?週に何回くらいですか?京都で、美味しいフレンチ・レストランを知っていますか?名前は何ですか?授業の後で行きましようか?
6. よく映画を見に行きますか?映画を見に行くのと家でDVDを見るのとでは、どちらが好きですか?
7. 芝居を見に(=劇場に)行くことがありますか?
8. ととき美術館に行きますか?芸術に興味がありますか?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 を使いましよう]土曜日の夜にディスコに行きましようか?
10. よくカラオケに行きますか?そこには誰と一緒に行きますか?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  
en ville / du shopping, 男

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, on va en boîte? 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 boulot ? Qu'est-ce que vous faites ? 3. 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 êtes fatigué(e) ? 9. Je suis amusant(e) ? 10. Vous avez le temps d'étudier ? 11. Vous avez un ordinateur ? 12. Vous habitez loin de l'université ? 13. Le natto, c'est bon ? 14. Vous avez un chien ou un chat ? 15. Vous avez un(e) petit(e) ami(e) ?

**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 le médecin ? 4. Vous faites quelquefois 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 manger 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 japonaise ? 11. Vous aimez travailler ? 12. Vous aimez le sumo ? 13. Vous aimez aller au pachinko ? 14. Vous préférez les tempuras ou les sushis ? 15. Vous préférez aller au cinéma ou regarder des DVD à la maison ?

**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 ya/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 fait ? 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 cafards ? 7. Vous avez peur de quoi ? 8. Vous avez froid ? 9. Vous avez quelquefois mal au dos ? 10. Vous avez soif ? 11. Vous préférez l'été ou l'hiver ? 12. Vous préférez habiter à Okinawa ou habiter à Hokkaido ? 13. Vous êtes d'où ? Vous aimez votre région natale ?

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 parlez quelles langues ? 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 au professeur ? 13. Vous mangez souvent du poisson cru ? 14. Vous travaillez où ? Vous travaillez tous les jours ? 15. Vous portez souvent un kimono ou un yukata ? 16. Vous portez des lentilles ?

**LEÇON 11 (verbes des autres groupes) :** 1. Vous connaissez un bon restaurant français ? 2. Vous prenez souvent des médicaments ? 3. Vous comprenez bien le français ? 4. Le matin, qu'est-ce que vous buvez ? 5. En général, le matin, vous partez de chez vous à quelle heure ? 6. Vous venez à l'université combien de jours par semaine ? Quels jours ? 7. Vous sortez quelquefois le soir ? Vous allez où ? Quand vous sortez, vous buvez de l'alcool ? 8. Vous dormez beaucoup ? Vous dormez combien d'heures par nuit ? 9. Vous lisez souvent ? Par exemple, qu'est-ce que vous lisez ? 10. Vous écrivez souvent des e-mails ? Par exemple, à qui vous écrivez souvent ? 11. En général, vous préférez prendre un bain ou prendre une douche ? 12. Vous préférez lire des BD ou lire des romans ? 13. Vous connaissez bien la France ? 14. En général, vous prenez le petit déjeuner à quelle heure ? 15. Vous venez d'où ?

**LEÇON 12 (futur proche, vouloir, pouvoir, devoir...) :** 1. Qu'est-ce que vous allez faire ce week-end ? 2. Qu'est-ce que vous voulez faire plus tard ? 3. L'année prochaine, vous voulez continuer le français ? 4. Vous devez venir à l'université tous les jours ? Le dimanche aussi ? 5. Vous pouvez lire sans lunettes ? 6. Vous pouvez vivre sans téléphone portable ? Qu'est-ce que vous faites avec votre portable ? 7. Vous savez conduire ? 8. Vous savez cuisiner ? Par exemple, vous savez faire quel plat ? 9. Vous allez rester ici pendant les vacances ? 10. Après le cours, on va au karaoké ? 11. Samedi soir, on va en boîte ? 12. Qu'est-ce que vous allez faire après le cours ? 13. Quelle chanson vous savez chanter ? Vous pouvez la chanter maintenant ? 14. Qu'est-ce que je dois faire pour vivre cent ans ? 15. Vous allez sortir de l'université dans combien d'années ?

**LEÇON 13 (verbes pronominaux) :** 1. Vous vous levez toujours tôt ? 2. En général, vous vous couchez tard ? 3. Vous vous amusez bien pendant le cours ? 4. Vous vous ennuyez à la maison ? 5. Vous vous intéressez à quoi ? 6. Vous vous promenez souvent ? En général, vous vous promenez où ? 7. Vous vous disputez souvent ? En général, vous vous disputez avec qui ? 8. Le week-end, quand vous voulez vous amuser, qu'est-ce que vous faites ? 9. Le week-end, quand vous voulez vous reposer, qu'est-ce que vous faites ? 10. Vous voulez vous marier ? 11. Vous vous moquez souvent du professeur de français ? 12. Vous vous entendez bien avec tout le monde ? 13. Vous vous intéressez à l'art ? À quel genre d'art ? 14. Vous vous sentez souvent seul(e) ? 15. Maintenant, vous vous sentez bien ?

**LEÇON 14 (le passé composé) :** 1. Qu'est-ce que vous avez fait ce week-end ? 2. Hier, vous êtes rentré(e) chez vous à quelle heure ? 3. Hier soir, vous êtes allé(e) au lit à quelle heure ? 4. Cette nuit, vous avez dormi combien d'heures ? 5. Cette nuit, vous avez eu froid ? 6. Ce matin, vous vous êtes levé(e) à quelle heure ? 7. Vous avez pris un bain ce matin ? 8. Qu'est-ce que vous avez mangé ce matin ? C'était bon ? Et qu'est-ce que vous avez bu ? 9. Ce matin, vous êtes parti(e) de chez vous à quelle heure ? Et vous êtes arrivé(e) ici à quelle heure ? 10. Cette année, vous avez été malade ? C'était grave ? 11. La semaine dernière, vous êtes venu(e) au cours de français ? Et il y a deux semaines ? 12. Vous avez étudié le français combien de temps ? C'était facile ? 13. Vous êtes né(e) où ? Vous êtes né(e) quand ? 14. Vous avez déjà lu des romans français ? En français ou en japonais ? 15. Vous êtes déjà allé(e) à l'étranger ? Vous êtes allé(e) où ? C'était comment ?

## 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になってしまうのだが、そのような努力は、とりわけ短期間で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。