

collection Textes de référence – Collège
Documents d'accompagnement des programmes

Japonais

Palier 1

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction générale de l'enseignement scolaire

Outils pour la mise en œuvre des programmes 2009

Centre national de documentation pédagogique

Ce document a été rédigé sous la direction de Lionel MÉRAND, professeur agrégé au lycée la Fontaine de Paris, par le groupe de travail composé des membres suivants :

Jean BAZANTAY	professeur agrégé à l'Université d'Orléans (45)
Olivier MAGNANI	professeur agrégé au lycée Clémenceau de Reims (51)
Gérald PELOUX	professeur agrégé au lycée la Fontaine de Paris (75)
Nadine NERVI	professeure certifiée au lycée Racine de Paris (75)

sous la responsabilité de François MACÉ,
professeur des universités à l'Institut national des langues et civilisations orientales à Paris,
chargé de mission auprès de l'Inspection générale,

et de Geneviève GAILLARD, inspectrice générale de l'Éducation nationale.

Avec l'aimable autorisation de la Fondation du Japon, les illustrations de la page 49 sont extraites de son site :
みんなの教材サイト (<http://minnanokyozaai.jp/>) © Japan Foundation, tous droits réservés.

Les textes généraux relatifs au *Cadre européen commun de référence pour les langues* ont été rédigés dans le cadre d'un travail interlangues.

Coordination : Stéphane DELAPORTE et Marie-Hélène BERGEL-PEYRE, bureau des programmes d'enseignement, direction générale de l'enseignement scolaire.

Retrouvez des documents complémentaires pour l'enseignement des langues vivantes, palier 1,
sur le site du SCÉRÉN-CNDP :
[www.cndp.fr/secondaire/langues pratique/](http://www.cndp.fr/secondaire/langues_pratique/)

Suivi éditorial : Corinne Paradas
Secrétariat d'édition : Audrey Amoussou
Mise en pages : AMG Sarl

© CNDP, octobre 2009
CNDP/SCÉRÉN, Téléport 1, @4, BP 80158, 86691 Futuroscope cedex
ISBN : 978-2-240-03035-1
ISSN : 1778-2759

Sommaire

Avant-propos	5
Préambule commun	7
Échelle de niveaux de compétences en langues	7
Quelques mots et idées-clés	7
Orientations générales	11
Rappel des objectifs	11
Graphie et phonologie	11
Lexique et mots composés	23
Conseils pour élaborer une séquence	35
1. Séquence : « Se présenter, présenter quelqu'un »	35
2. Séquence : « Faire des achats »	41
3. Séquence : « Faire le récit des activités d'une journée »	46
Annexes	53
Présentation par activité langagière – palier 1 (niveaux A1-A2)	53
Les compétences communicatives langagières	55
Glossaire	58
Bibliographie	59

Avant-propos

Le présent document d'accompagnement se propose de fournir aux enseignants des indications concrètes et des pistes pour l'application du programme du palier 1 du collège (BO hors série n° 7 du 26 avril 2007), notamment en ce qui concerne l'approche actionnelle et le pilotage par la tâche, et de préciser certains points importants liés à la graphie et à l'oral.

Dans une première partie sont présentées des orientations générales relatives à certaines spécificités de la langue japonaise (la graphie et la richesse de son lexique). Dans une deuxième partie sont proposés trois exemples de séquences. Ce ne sont, en aucun cas, des modèles à appliquer tels quels mais plutôt à exploiter en les adaptant à la réalité de la classe, et en fonction des propres choix didactiques de l'enseignant. Ces séquences sont volontairement différentes dans leur construction et toujours centrées autour d'objectifs communicationnels clairement définis.

Les compétences langagières attendues en fin de palier 1 (niveaux A1 et A2), extraites du chapitre 5 du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, ont été adaptées aux spécificités de la langue japonaise. Elles sont présentées en annexe.

En application de la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ».

Les programmes sont, en conséquence, la seule référence réglementaire adressée aux professeurs. Les ressources et documents proposés aux enseignants garantissent ce principe, il revient à chaque enseignant de s'approprier les programmes dont il a la charge, d'organiser le travail de ses élèves et de choisir les méthodes qui lui semblent les plus adaptées en fonction des objectifs à atteindre.

Les ressources pour faire la classe proposées par la Direction générale de l'enseignement scolaire ne sont que des appuis à la libre disposition des professeurs.

P

réambule commun¹

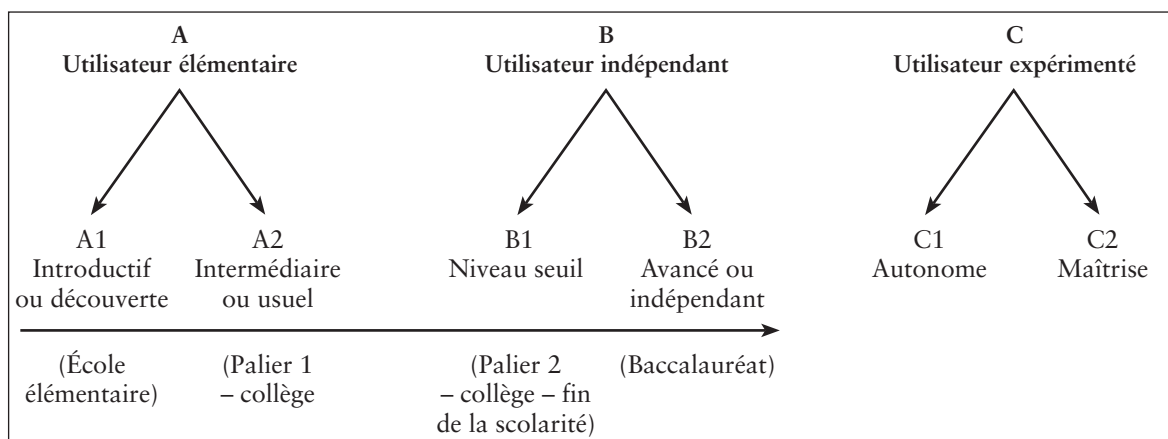
Les nouveaux programmes de langue pour le collège – tout comme les programmes pour l'école primaire et les programmes pour le lycée – prennent appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL²).

Le *Cadre* – qui n'est ni un référentiel ni un manuel mais se veut un outil à la disposition d'une large gamme d'utilisateurs dans le domaine éducatif – propose une base commune pour baliser l'apprentissage, et calibrer l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes au sein d'une Europe dont les citoyens sont appelés à être de plus en plus mobiles. Il propose à cet effet une échelle de niveaux communs de compétence :

Échelle de niveaux de compétences en langues

Cette échelle est commune à toutes les langues. Elle distingue **six niveaux communs de référence**, du niveau débutant (A1) au niveau de maîtrise très avancé (C2) qui permettent de baliser l'apprentissage des langues étrangères et de se repérer dans une progression. Le schéma ci-dessous extrait du *Cadre* permet de visualiser ces niveaux et de les rapporter aux cycles du parcours scolaire.

Le niveau C2 ne doit pas être confondu avec la compétence langagière du locuteur natif. Celle-ci se situe au-delà et ne peut donc plus constituer le modèle idéal à partir duquel est évaluée la compétence en langue des élèves.



Quelques mots et idées-clés

Un certain nombre des principes et mots-clés du *Cadre* sous-tendent les nouveaux programmes de langue du collège et il convient donc de les garder à l'esprit en prenant connaissance des pistes proposées dans ce document d'accompagnement des programmes.

1. L'usage d'une langue – y compris durant son apprentissage – permet de développer un ensemble de compétences générales, en particulier la compétence communicative langagière.

Le *Cadre* décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants de langue doivent acquérir et maîtriser afin d'utiliser cette langue pour communiquer.

1. Les mots en gras figurant dans le préambule sont explicités dans le glossaire pmacé à la fin du document, page 58.

2. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues – apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 1998. Téléchargeable sur www.culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf

Il a été élaboré par une commission d'experts de l'enseignement des langues vivantes.

Les **compétences** sont un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui permettent d'agir. Elles sont mises en œuvre dans des contextes variés et sont mobilisées pour l'accomplissement de **tâches**.

En milieu scolaire, c'est la **compétence communicative langagière** que l'on cherche à développer. Elle comporte différentes composantes comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau des composantes de la compétence communicative langagière (voir tableaux en annexe, p. 55)	
Les compétences linguistiques	Il s'agit de la connaissance des formes écrites et sonores à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés : – étendue et maîtrise du vocabulaire ; – correction grammaticale ; – maîtrise du système phonologique ; – maîtrise de l'orthographe.
La compétence sociolinguistique	Elle est constituée des connaissances et capacités exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. La correction sociolinguistique et les aptitudes et savoir-faire interculturels supposent la maîtrise des : – marqueurs de relations sociales ; – règles de politesse ; – différences de registre de langue ; – références à des spécificités culturelles.
La compétence pragmatique	Elle est constituée des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Il s'agit de l'utilisation fonctionnelle du discours oral et des textes écrits, donc de la compétence discursive. Ceci revient à : – savoir recourir à des énoncés adaptés ; – savoir organiser des énoncés de façon fonctionnelle dans le discours (discours oral/texte écrit) ; par exemple : description, narration, commentaire, exposé, explication, instruction, démonstration, persuasion... – savoir enchaîner/savoir recourir à des modèles, des schémas d'échanges verbaux (interaction) : • questions → réponses, • marques d'accord/de désaccord, • requête, offre, excuses → acceptation ou refus, • salutations → réactions, réponses.

2. La perspective privilégiée par le *Cadre* est de type **actionnel** en ce qu'elle considère l'apprenant d'une langue comme un acteur social évoluant dans un environnement donné où le dire est relié au faire. C'est dans cette perspective que le *Cadre* introduit la notion de tâches. Ces dernières font appel à des compétences générales et, le plus souvent aussi, à la compétence langagière. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières. Elle peut même n'engager que la seule compétence langagière (par exemple, bâtir un argumentaire pour défendre un point de vue).

Les **activités langagières** font partie de la vie quotidienne, mais sont aussi utilisées de façon pédagogique. Elles visent alors à développer une compétence communicative en classe en réception (compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit), en production (expression orale, expression écrite) ou en interaction.

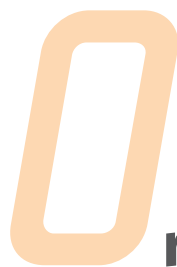
Les tâches pédagogiques communicatives visent à impliquer l'apprenant dans des situations de communication variées et jouent un rôle dans la motivation en donnant du sens à l'apprentissage de la langue.

Activités de communication langagière au niveau A2 visé en fin de palier 1 ³	
Réception orale (p. 55)	– Être capable de comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. – Être capable de comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, une information personnelle et familiale de base, des achats, la géographie locale, l'emploi).
Réception écrite (p. 57)	– Être capable de comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. – Être capable de comprendre des textes courts et simples, contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
Production orale (p. 49)	Être capable de décrire ou présenter simplement des gens, des conditions de vie, des activités quotidiennes, ce qu'on aime ou pas, par de courtes séries d'expressions ou de phrases non articulées.
Production écrite (p. 51)	Être capable d'écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
Interaction orale (p. 61)	– Être capable d'interagir avec une aisance raisonnable dans des situations bien structurées et de courtes conversations à condition que l'interlocuteur apporte de l'aide le cas échéant. – Être capable de faire face à des échanges courants et simples sans effort excessif ; être capable de poser des questions, de répondre à des questions et échanger des idées et des renseignements sur des sujets familiers dans des situations familières prévisibles de la vie quotidienne. – Être capable de communiquer dans le cadre d'une tâche simple et courante ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets familiers relatifs au travail et aux loisirs. – Être capable de gérer des échanges de type social très courts mais plus rarement de comprendre suffisamment pour alimenter volontairement la conversation.

Pour accomplir une tâche, l'apprenant mobilise ses ressources – connaissances et savoir-faire – et il met en œuvre des stratégies afin de répondre au mieux aux exigences de la situation. Les stratégies se trouvent donc à la charnière entre les

ressources de l'apprenant (les compétences) et ce qu'il peut en faire (les activités communicatives) en vue d'exécuter une tâche. Il peut s'agir de stratégies de communication ou de stratégies d'apprentissage.

3. Les numéros de pages renvoient au chapitre 4 du CECRL, pages 48 à 71.



orientations générales

Rappel des objectifs

À la fin du palier 1, qui correspond aux deux premières années d'apprentissage du collège, les élèves sont capables de produire (à l'oral et à l'écrit) des phrases simples, de comprendre des énoncés et des textes clairs et concis afin de s'approcher du niveau A2 défini par le CECRL. Pour cela, ils doivent donc maîtriser la première partie de la grammaire fondamentale (voir le programme du palier 1), posséder un vocabulaire minimal (essentiellement concret et dont les champs lexicaux sont liés à la vie quotidienne) et avoir acquis des compétences culturelles et sociolinguistiques qui, outre leur enrichissement personnel, leur permettent de mener à bien ces actes de communication.

Même si les « outils » dont ils disposent sont encore limités à ce stade de leur apprentissage, les élèves n'en sont pas moins capables de se repérer et d'évoluer dans un environnement japonais. Ils savent notamment s'orienter dans l'espace, établir un contact de base (salutations, expressions simples), accomplir des actes de transaction très sommaires (achat, demande de renseignement, etc.) et même participer à de courtes conversations portant sur des sujets généraux et concrets dans des contextes habituels. À l'écrit, ils peuvent rédiger de très courts textes sur des sujets quotidiens et concrets.

Dans les productions de l'élève subsistent, inévitablement, des erreurs et des ambiguïtés, mais le sens général doit rester facilement compréhensible. Les discours qui se déroulent suivant un schéma préétabli manquent également de spontanéité et de naturel et les moyens de remédiation à la disposition de l'élève sont encore très limités. De même, à l'oral, l'interlocuteur sera amené à l'aider en parlant lentement et avec des mots simples, et en répétant ou exagérant certains éléments non verbaux.

Dans cette perspective, l'enseignant place au centre de ses préoccupations le développement des compétences langagières à travers des actes de communication concrets et encourage la prise de parole, en dédramatisant les erreurs. Dans ce document sont présentés différents exemples de séquences qui éclaireront les enseignants sur l'esprit qui doit présider à l'organisation d'une séance.

Pour la majorité des langues vivantes, le palier 1 du collège a été élaboré afin de servir de cadre à

l'enseignement de la LV1 dès la sixième, dans la continuation du travail engagé au cycle primaire. L'enseignement du japonais débutant souvent au collège, différents aménagements sont nécessaires. Les difficultés de la langue japonaise conjuguées à ce décalage dans le démarrage de l'apprentissage ne permettent pas aux japonisants d'atteindre, en fin de palier 1, le même niveau que celui des apprenants d'une autre langue européenne. Pour ces raisons, le niveau A2 n'est qu'un objectif souhaitable.

Graphie et phonologie

Un des grands attraits de la langue japonaise auprès des jeunes est certainement son système graphique. Très proche de celui du chinois avec lequel il est souvent confondu, il représente un défi pour quiconque se lance dans l'étude du japonais.

Dès le début de la formation, il faut donc profiter de l'effet de nouveauté que suscite ce système graphique « exotique » pour soutenir la motivation des élèves, absolument essentielle pour mener à bien un apprentissage long et parfois fastidieux.

L'enseignant, dès que la nécessité s'en fait sentir, encourage ses élèves et surtout dédramatise cette partie de l'apprentissage. Des exercices de révision ainsi que des jeux graphiques sont proposés régulièrement pour bien montrer aux élèves que, malgré les difficultés rencontrées, ils progressent dans leur appropriation de l'écriture.

L'absence de corrélation intrinsèque entre la graphie et les possibilités de lecture étant souvent une source de difficultés, une large place sera aussi accordée aux exercices de lecture.

La complexité de la graphie ne doit toutefois pas faire oublier l'importance d'une bonne acquisition de la prononciation du japonais. Les questions de phonologie sont avantageusement abordées dès les premières heures, en parallèle à l'introduction des *kana*, voire en amont.

En outre, l'apprentissage des *kana* et des *kanji*, partie intégrante non seulement de la langue japonaise mais aussi de la culture de ce pays, ne doit pas faire perdre de vue qu'un des objectifs premiers de l'apprentissage du japonais est de communiquer. Les élèves ont, par conséquent, des connaissances correctes mais non académiques en ce domaine.

Exigences de l'enseignement graphique

L'apprentissage de la graphie et de son corollaire, la lecture, nécessite de l'élève un travail méthodique ancré dans le long terme. L'enseignant, dès les premières séances, insiste sur la rigueur et la régularité nécessaires. Dans le même temps, il montre aussi que, très rapidement, chaque élève peut commencer à écrire quelques mots.

En début de palier 1, mais aussi à chaque début d'année scolaire, l'enseignant accorde un temps à l'explication des méthodes d'apprentissage retenues durant l'année, surtout si celles-ci sont différentes des années précédentes. Dès les premières séances, une présentation claire et précise du matériel, du rythme, des exigences, des méthodes d'évaluation permettra de cadrer le travail des élèves et de les rassurer. Il faudra insister sur le rôle primordial du travail à la maison et sur la grande importance des révisions, en plus des exercices en classe.

L'enseignant réfléchit aussi aux moyens permettant de mettre en œuvre sa progression. Plusieurs approches sont possibles, voire conciliables : il peut prévoir une heure exclusivement consacrée à l'écriture ; il peut aussi envisager de répartir l'enseignement de la graphie sur chacune des heures de cours. Dans ce dernier cas (surtout pour les classes de jeunes élèves), il faudra être très clair dans l'organisation.

Le choix du matériel doit être bien réfléchi, autant dans ses aspects positifs que négatifs : cahier d'écriture séparé ou intégré au cahier de cours, classeurs, protège-vues, type de stylo, papier quadrillé à la japonaise. L'enseignant considère ce qui est le plus pratique pour l'élève dans la gestion de son travail. Si le cahier peut être plus simple à manier pour un jeune élève, le classeur l'est sans doute davantage pour des élèves plus âgés qui savent déjà mieux organiser leur travail. Prévoir un cahier ou un classeur séparé pour l'écriture (plus particulièrement pour les *kanji*) peut rendre possible l'utilisation pendant plusieurs années du même matériel, et donc un meilleur suivi des caractères étudiés pour l'élève et l'enseignant. On pourra inciter également les élèves à créer leur propre matériel de révision.

Enseignement pratique des caractères

La première question à laquelle est confronté tout professeur de japonais est celle de l'ordre d'enseignement des trois systèmes graphiques. Plusieurs possibilités sont envisageables, selon le degré de maturité des élèves et le profil de la classe.

S'il paraît plus pédagogique d'enseigner successivement les deux syllabaires dans des classes de jeunes élèves, on peut tout à fait envisager de les enseigner simultanément dans des classes d'élèves plus âgés ou

de celles majoritairement composées d'élèves ayant une connaissance basique des *hiragana*. L'ordre traditionnellement appliqué (*hiragana* puis *katakana*) n'est pas non plus impératif et, s'il le juge utile, l'enseignant pourra très bien commencer par les *katakana*. L'importance du respect de l'ordre des traits est rappelée aussi souvent que nécessaire, en expliquant aux élèves les raisons de cette exigence. Dès les premières séances d'apprentissage des *kana*, la mémoire du geste (voir ci-après) est exercée à travers des activités d'écriture classiques (sur feuilles) ou plus ludiques.

Activités

- l'enseignant se tient au fond de la classe et demande aux élèves d'une rangée de tendre le bras vers l'avant et de tracer dans l'espace le signe qu'il dicte, avant de passer à la rangée suivante ;
- les élèves sont debout à la queue leu leu, formant plusieurs files ; le dernier élève trace un signe dans le dos de son voisin de devant, qui le trace à son tour, et ainsi de suite jusqu'à l'élève situé à l'avant de la file. Celui-ci va tracer le signe au tableau pour vérification. La file ayant trouvé le bon signe le plus rapidement a gagné.

L'importance de l'acquisition de l'écrit par la mémoire du geste ne doit pas occulter l'aspect phonique. La phonologie japonaise, relativement simple, comporte cependant quelques aspects difficiles pour des apprenants francophones (différences entre *hi/shi*, *r/d*, *-n* final, nasalisation du *g*-, allongement des voyelles, syllabes contractées). Des exercices de reconnaissance et, dans un deuxième temps, de transcription accompagnent les exercices d'apprentissage des *kana*. Le recours aux caractères latins (*rômaji*) peut être parfois l'occasion d'erreurs dans les tout premiers temps : ギ transcrit « gi » en *rômaji* risque d'être lu par des francophones « ji » et donc confondu avec ジ.

Les limites de l'utilisation des *rômaji* sont parfaitement définies par l'enseignant dès les premiers cours. Si le passage par ce système graphique est incontournable dans les premiers temps pour l'apprentissage du vocabulaire, il faut très vite limiter son utilisation à quelques exercices de transcription. Les *rômaji* ne doivent pas devenir un obstacle ou un pis-aller pour l'apprentissage des *kana*. Cependant, on attendra des élèves une maîtrise suffisante de la transcription dans le système Hepburn modifié (voir le tableau situé à la fin de la partie « graphie et phonologie »).

L'objectif du palier 1 est l'assimilation des *kana* et de 145 *kanji* en deux années environ. L'étalement sur cette durée permet une certaine souplesse dans l'organisation temporelle de l'apprentissage de l'écriture. Cependant, il ne faudra pas oublier qu'un

temps trop long accordé à l'acquisition des *kana* peut susciter l'ennui et la perte de motivation chez les élèves. Il faudra donc, en tenant compte encore une fois des capacités de chacun, envisager un rythme assez rapide pour l'apprentissage des *kana* : si un trimestre semble trop court, un an est sans doute trop long. Les révisions systématiques des caractères font partie intégrante du rituel que l'enseignant introduira dans son cours, ou la partie de son cours consacrée à l'apprentissage de la graphie.

L'ordre d'apprentissage des *kana* peut être envisagé de plusieurs façons : l'ordre du *gojūon-zu* permet une compréhension plus fine du système phonétique japonais et une utilisation assez rapide d'un dictionnaire japonais-français par les élèves. En revanche, il entraîne une certaine artificialité : les caractères ne sont pas toujours en corrélation avec le vocabulaire étudié. On peut également envisager de commencer par les caractères les plus simples avant d'aborder les plus compliqués. Ici aussi, le plus important est la cohérence de l'apprentissage.

Il paraît plus sage de commencer l'enseignement des *kanji* après l'assimilation des *kana* (ou tout du moins des *hiragana*), même si une première introduction aux caractères chinois peut être effectuée assez rapidement dans le courant de l'année scolaire. Cette première approche pourra ainsi se limiter à une compréhension passive de certains caractères très usuels et/ou très simples (par exemple, 口、人、山、大、日本人、etc.). Le passage à un apprentissage plus poussé des caractères en sera ainsi facilité. L'apprentissage des *kanji* se fait le plus possible en rapport avec le vocabulaire utilisé dans les leçons. Les élèves peuvent réemployer rapidement tout *kanji* nouvellement étudié. De plus, l'appropriation de nouveaux caractères dont les utilisations sont déjà connues permettra de limiter la quantité d'éléments à apprendre. De nombreux exercices seront régulièrement faits en classe afin d'éviter l'oubli que l'on constate parfois lorsque le nombre de *kanji* augmente. L'utilisation des composants graphiques, présentés dans le programme de japonais du palier 1 pour rendre les *kanji* plus « lisibles », peut être un moyen efficace de remédier à la difficulté que rencontrent la plupart des élèves à retenir les caractères.

L'enseignement des *kanji*

L'apprentissage d'un caractère chinois comporte trois dimensions : signification, prononciation, tracé. S'il va de soi que tous les *kana* doivent être maîtrisés en *compétences actives* (sans l'aide de modèle) dès la fin de la première année du palier 1, il semble plus raisonnable de considérer que les élèves ne peuvent

maîtriser qu'une cinquantaine ou une soixantaine de *kanji* à la fin du même palier, et en *reconnaissance* seulement. En revanche, l'apprentissage du système graphique s'inscrivant dans le long terme, il convient d'aborder, au cours du palier 1, l'ensemble des 145 *kanji* figurant au programme. Ce n'est qu'à la fin du palier 2 (voir le programme correspondant) que tous ces caractères peuvent être exigés de manière active dans les productions écrites.

L'enseignement des *kanji* n'a pas pour objectif l'acquisition d'un savoir livresque. Toutes les lectures possibles d'un caractère donné ne sont donc pas nécessairement abordées (par exemple, ボク pour 木). La fréquence d'utilisation a constitué l'un des premiers critères lors du choix des lectures retenues dans la liste (voir ci-après : partie « lexique », document 2).

Une compréhension de base du mécanisme interne du fonctionnement graphique des caractères paraît nécessaire pour faciliter leur mémorisation. Utiliser les composants graphiques, qui permettent d'analyser les caractères selon des critères graphiques, sémantiques et/ou phonétiques, pourra également simplifier le processus d'apprentissage de l'élève.

L'assimilation des caractères ne doit pas faire oublier l'aspect pratique de l'utilisation des *kana* et des *kanji*. La lecture à voix haute, les exercices ludiques, l'utilisation de documents authentiques sont autant d'outils, non seulement pour assimiler les caractères, mais aussi pour impliquer l'élève dans son apprentissage et lui montrer l'importance de tous les composants graphiques dans le système linguistique japonais.

Pratique de la lecture

Les élèves ont tendance à dissocier l'apprentissage des *kanji* du reste du cours. Ils étudient souvent ces signes pour les contrôles et les « oublient », faute de les écrire suffisamment. Un moyen pour éviter ce phénomène est la pratique régulière d'exercices de lecture à haute voix préparée à partir de petits textes.

L'enseignant peut par exemple distribuer un texte (ou utiliser celui de la leçon) duquel il a supprimé tous les *furigana* (ou ceux des mots que les élèves doivent connaître). Ce texte doit être lu de manière vivante après avoir été préparé à la maison ou au cours d'une séance précédente. Les élèves sont ainsi sensibilisés à l'importance du caractère chinois dans le texte et aussi à la différence entre compétences passives et compétences actives dans la maîtrise des *kanji*.

Évaluer la compétence graphique des élèves (évaluations sommatives et formatives)

Évaluer les compétences graphiques des élèves est souvent considéré comme difficile par les enseignants, car il est complexe de mettre en place des grilles d'évaluation. On peut cependant proposer quelques directions que chacun pourra adapter à sa classe.

L'absence générale d'évaluation des caractères est à proscrire, tout comme la multiplication des évaluations.

L'enseignant doit donc d'abord définir la place de la compétence graphique dans son travail et ses évaluations, pour que les élèves puissent, à leur tour, répondre aux objectifs de chaque type d'exercices. Toute évaluation des *kanji* est précédée d'une explicitation des objectifs et des critères de notation dans les énoncés des exercices proposés.

On peut envisager plusieurs niveaux d'évaluation : des évaluations formatives, non notées, qui permettent aux élèves de cerner les points à améliorer pour atteindre leurs objectifs, ou des évaluations sommatives, notées, qui sont l'aboutissement d'une séquence d'enseignement ou la vérification d'un apprentissage ponctuel.

La dimension « esthétique » est une composante essentielle de l'écriture japonaise. Toutefois, ce critère ne saurait devenir exclusif dans les évaluations. En effet, le cours de japonais n'est pas un cours de calligraphie. Le seuil minimal d'acceptabilité est la bonne lisibilité d'un caractère. Sanctionner un élève ayant d'évidentes difficultés avec l'écriture, que ce soit en français ou en japonais, n'a guère d'intérêt d'un point de vue pédagogique. Ses efforts pour rendre plus « esthétique » sa graphie peuvent, en revanche, être positivement pris en compte.

Les évaluations formatives peuvent être le lieu d'une appropriation plus ludique des *kanji*, à travers des documents authentiques (repérage d'informations sur des publicités, dans des dictionnaires, etc.). Un autre type d'évaluation formative, la correction croisée, permet de faire saisir aux élèves combien la nécessité d'une écriture lisible est grande et combien aussi l'utilisation des *kanji* est importante pour « fluidifier » la lecture d'un texte, surtout s'il est manuscrit.

L'évaluation sommative peut s'articuler de deux façons : de manière ponctuelle (à travers de petits contrôles à intervalles réguliers sur les derniers *kanji* appris) ou de manière indirecte (à travers des productions écrites où l'exigence sera moindre mais bien toujours présente). L'élève comprend rapidement que

les *kanji* sont indispensables à l'écrit mais que l'oubli n'est pas une erreur. C'est dans l'espace des *kanji* que l'enseignant peut facilement donner des bonus aux élèves qui font l'effort d'en introduire le plus possible dans leurs écrits.

La notation tient compte aussi de cette différence entre ces types d'évaluation. On peut ainsi exiger de restituer en compétences actives des *kanji* étudiés lors de contrôles ciblés, mais ne pas imposer de *kanji* (ou un nombre restreint, par exemple 10 *kanji* différents) dans des productions écrites plus libres.

Exemples d'exercices d'écriture et de lecture à différentes étapes du palier 1

Exemple de présentation des différents systèmes graphiques

À la rentrée, dès les premiers jours, l'enseignant peut distribuer aux élèves un document authentique volontairement riche d'un point de vue graphique afin de faire observer cette très grande richesse (*kana*, *kanji*, *furigana*, *rômaji*, symboles ou encore orientations de l'écriture). Cette activité permet, dans un deuxième temps, de faire prendre conscience aux élèves que derrière cet aspect hétéroclite de l'écriture se cachent des règles fondamentales. L'enseignant distribuera une fiche d'exercice (voir ci-après).

Exemple		
Surligner avec différentes couleurs les « signes » qui paraissent appartenir au même groupe. Dans la colonne de droite, indiquer avec des adjectifs pourquoi il est possible de regrouper ces « signes » dans un même groupe.		
	Couleur	Caractéristiques
①	Jaune	Ronds, simples
②	Rouge	Carrés, simples
③	Bleu	Complicés, carrés
④		
⑤		
⑥		

Apprentissage des *kana* et phonologie

Si les *hiragana* sont en principe bien assimilés par les élèves, l'utilisation moindre des *katakana* concourt à l'oubli de certains d'entre eux.

La plus grande difficulté dans l'apprentissage de la prononciation des sons de la langue japonaise réside dans la présence de certains phénomènes sonores discriminants en japonais qui n'existent pas en français : l'allongement des voyelles et le redouble-

ment des consonnes. L'enseignant, dans un premier temps, exagérera ces phénomènes pour que les élèves les repèrent rapidement. La vigilance sera constante pour éviter par la suite des erreurs récurrentes de morphologie liées à la prononciation (forme en -て parfois aléatoire : *みて* ou *みって* ?). Des séances de révision tout au long de l'année, mais aussi au début de la deuxième année du palier 1, sont sans doute nécessaires pour garantir une bonne assimilation de tous ces phénomènes phonétiques.

D'autre part, l'exploitation des thèmes culturels de ce palier permet de renforcer la mémorisation de certains *katakana*.

L'étude de l'environnement géographique du Japon peut se faire par l'intermédiaire d'une carte. Dans un premier temps, l'élève peut être invité à prononcer à haute voix puis à écrire les noms des pays asiatiques comme il pense qu'ils sont prononcés (prise de conscience du système phonétique japonais), en passant par les *rômaji*. Dans un deuxième temps, l'enseignant apporte les corrections nécessaires.

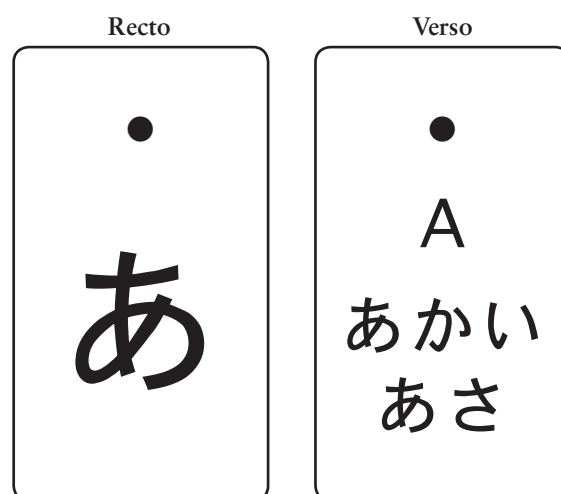
Exemple		
Pays en français	Rômaji	Katakana
Vietnam		
Thaïlande		
Inde		
Indonésie		
Philippines		

Dès le début de l'apprentissage, on indique également aux élèves la transcription en *katakana* de leur nom complet, afin qu'ils puissent l'écrire le plus souvent possible. De même, on peut envisager, parallèlement à l'étude des *hiragana*, de faire découvrir, sous forme de petits jeux, certains *katakana* présentant des similitudes ou dont on peut deviner la prononciation intuitivement (か→カ、き→キ、ウ→う、せ→セ...), en veillant toutefois à ne pas induire de confusion.

Tout le travail d'apprentissage des *kana*, ainsi que celui des *kanji*, sera relayé par de nombreuses révisions à la maison. Au-delà des simples exercices, on propose aux élèves de fabriquer des cartes du type de celles présentées ci-après, qui leur permettent de

faciliter ce travail hors du cours, seul ou avec une autre personne.

Ce système de cartes peut, bien entendu, s'appliquer aux *katakana* et aux *kanji*.



Apprentissage des *kanji* : travail sur les composants graphiques

Pour bien faire saisir aux élèves qu'apprendre à écrire un *kanji*, ce n'est pas simplement reproduire un ensemble graphique insécable qu'il faudrait retenir d'un bloc, tel un dessin, un travail de reconnaissance des différents composants graphiques des caractères peut être fait plusieurs fois durant l'année scolaire. Ces exercices leur permettent de mieux comprendre le fonctionnement interne des *kanji* et, par conséquent, d'apporter plus de précision au tracé.

Pour expliquer aux élèves l'intérêt des composants graphiques, une liste indicative de ces derniers (voir le programme du palier 1) est distribuée en cours d'année. En parallèle, on peut par exemple écrire au tableau une liste de *kanji* plus ou moins complexes, puis demander aux élèves de distinguer le plus de composants graphiques dans chaque caractère.

Exemple		
Kanji		Composants graphiques
朝	十日十月	dix-jour-dix-lune
聞	門 耳	porte-oreille
時	日 寺	jour-temple
花	艹 イ ヒ	herbe-personne-katakana hi

Autres exemples d'exercices ludiques en rapport avec la graphie

Maîtrise de l'ordre du tracé

Colorier en rouge le **premier** trait de chaque *hiragana* (il peut y avoir des pièges).



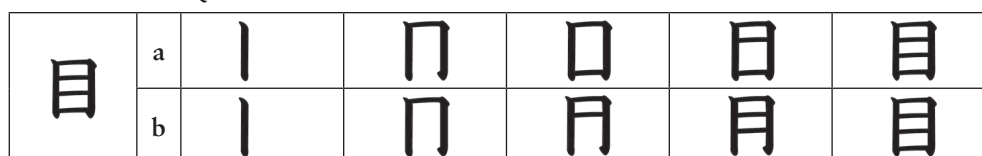
Colorier en vert le **deuxième** trait de chaque *katakana*.



Colorier en noir le **troisième** trait de chaque *kanji*.



Quel est le bon ordre des traits ? Entourer la bonne lettre.



Connaissance du nombre des traits

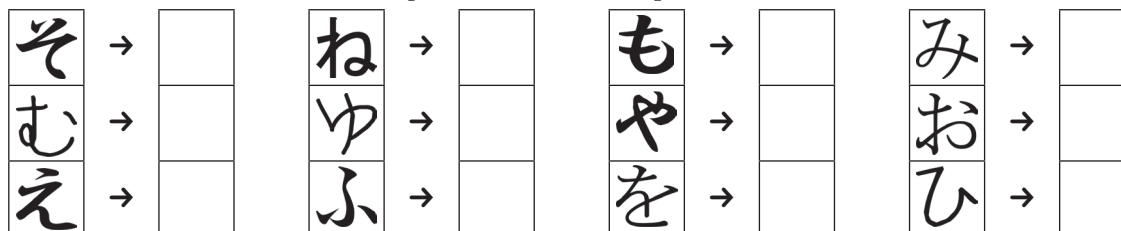
Dans chaque série de quatre signes, entourer celui qui comporte le **plus** de traits *quand on le trace à la main*.



Dans la série suivante, entourer le *kanji* qui comporte le **moins** de traits.



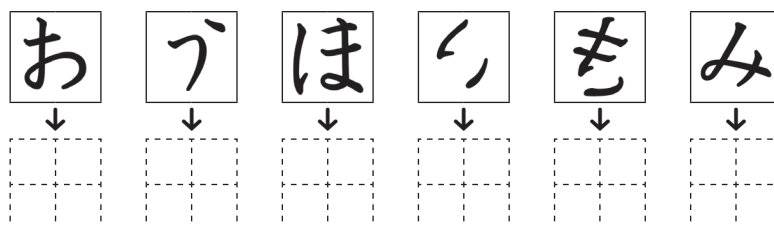
Combien de traits comportent ces caractères *quand on les trace à la main* ?



Identification des erreurs de tracé

Chacun des signes suivants comporte une erreur.

Entourer en rouge ce qui ne va pas, puis réécrire le signe correctement dans la case du dessous.



Compétences croisées : savoir identifier les composants graphiques et les combiner pour écrire des caractères connus

Réécrire dans les cases cinq *kanji* déjà connus en combinant entre eux les composants écrits sur le rouleau. Un même composant peut être utilisé plusieurs fois.



Réponses possibles parmi les kanji du palier 1 : 男、間、時、雪、朝、曜、明、早、etc.

Déduire le sens de nouveaux *kanji* (du même palier, des paliers suivants ou hors programme) à partir d'éléments connus

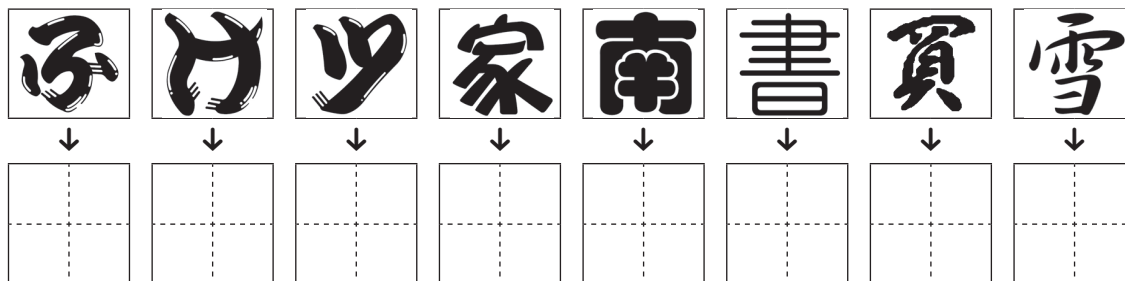
Ces *kanji* ne sont pas encore connus des élèves, mais il est possible d'en deviner le sens à partir de leurs différents composants. Plusieurs propositions peuvent être faites pour chaque signe.

Nouveaux <i>kanji</i>	Sens des composants		D'après moi, ce caractère signifie...
好 [P1]	女 :	子 : .....	.....
明 [P1]	日 :	月 : .....	.....
囚 [HP]	口 :	人 : .....	.....
岩 [HP]	山 :	石 : .....	.....
休 [P1]	イ :	木 : .....	.....
困 [HP]	口 :	木 : .....	.....
森 [HP]	木 : 木 : 木 : .....		.....

Savoir reconnaître des signes écrits dans différentes polices de caractères

Ex. 1 :

Les signes suivants ont été écrits dans des polices de caractères très différentes de celles auxquelles les élèves sont habitués. Réécrire chacun des signes tel qu'on l'écrit normalement à la main.



Compétences croisées : reconnaître les signes déjà étudiés
et discriminer les caractères présentés dans différentes polices

Ex. 2 :

Le texte qui suit a été écrit dans différentes polices de caractères.
Dans la première version, surligner tous les *hiragana* qui ont déjà été étudiés en classe,
puis, dans chaque version, entourer en rouge chacun des *hiragana* suivants (une seule fois) :
I, U, O, KI, SHI, TO, FU, MU, YA et RE.

MS Gothic	むかしむかし、ある山のふもとの村に、なかのいいおじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんはうらの小さな小さなはたけをたがやし、おばあさんはきびもちを作ってくらしていました。ところが、ある朝、はたけがすっかりあらされていました。・・・ (『かちかち山』)
Mikachan	むかしむかし、ある山のふもとの村に、なかのいいおじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんはうらの小さな小さなはたけをたがやし、おばあさんはきびもちを作ってくらしていました。ところが、ある朝、はたけがすっかりあらされていました。・・・(『かちかち山』)
Edo kanteiryû	むかしむかし、ある山のふもとの村に、なかのいいおじいさんとおばあさんが住んでいました。おじいさんはうらの小さな小さなはたけをたがやし、おばあさんはきびもちを作ってくらしていました。ところが、ある朝、はたけがすっかりあらされていました。・・・ (『かちかち山』)

Savoir reconnaître et réécrire des signes partiellement masqués

Quels mots se cachent derrière les arbres ? Réécrire chacun des mots en entier dans les cases prévues à cet effet, puis indiquer, en *hiragana*, sa prononciation (à la verticale) et son sens en français.











Exemple d'activité portant à la fois sur la phonologie et la graphie.

Cette séance peut être mise en place dès le premier cours de la première année, afin de familiariser les élèves avec le système phonétique du japonais.

Première étape

L'enseignant fait écouter un document sonore authentique (un dialogue simple ou un extrait de conte, par exemple). Il demande ensuite aux élèves de donner leurs impressions sur ce qu'ils viennent d'entendre. L'attention peut être attirée sur :

- le débit du locuteur ;
- la tonalité relativement homogène du discours (absence de tons très marqués, à la différence du chinois) ;
- l'absence de sons « difficiles » pour les francophones ;
- la présence d'éléments récurrents tels que *desu* ou *masu*, par exemple ;
- la présence, le cas échéant, de termes plus ou moins transparents, tels que certains mots d'origine étrangère ;

– et éventuellement l'alternance « consonne/voyelle » si caractéristique du japonais.

Un sondage rapide permet ensuite de savoir si l'extrait que les élèves viennent d'entendre correspond ou non à l'idée qu'ils se faisaient du japonais parlé.

Variante :

Il est également possible de faire un exercice de discrimination en faisant écouter deux textes, un en chinois et en japonais. Les élèves peuvent alors faire des comparaisons.

Seconde étape

L'activité suivante permet de familiariser les élèves avec le système de transcription en caractères latins, tout en attirant leur attention sur les phénomènes phonétiques du japonais.

L'enseignant utilise de préférence des enregistrements sonores faisant intervenir des locuteurs natifs.

ACTIVITÉ

Bien prononcer le japonais !

1. L'élève entend des sons isolés. Il entoure ceux qui lui semblent spécifiques du japonais.

pa	ba	da	za	ga		wa	ra	ya	ma	ha	na	ta	sa	ka	a
pi	bi	ji	gi				ri		mi	hi	ni	chi	shi	ki	i
pu	bu	zu	gu				ru	yu	mu	fu	nu	tsu	su	ku	u
pe	be	de	ze	ge			re		me	he	ne	te	se	ke	e
po	bo	do	zo	go	n	o	ro	yo	mo	ho	no	to	so	ko	o

La partie blanche du tableau, qui comporte signes, s'appelle en japonais le

2. Comment doit-on prononcer les mots suivants ?

1. tsunami	2. sushi	3. karate
4. hiroshima	5. nagasaki	6. fuji
7. hai (≠ ai ≠ e)	8. bonsai	9. ebi (≠ hebi)
10. puchitomato	11. purikura	12. hototogisu
13. retasu	14. watashi	15. kawasaki

Règle à retenir : on prononce toutes les lettres, sans tenir compte des règles de la prononciation française (« Iroshima », « nagaZaki », « bonZai » et « kawaZaki » ne sont pas japonais !).

3. Écrire en caractères latins les mots entendus :

(L'enseignant prévoit ici des mots contenant le signe へ, placé à des endroits différents, afin de souligner les variations phonétiques. Exemples : まんが、ほん、ほんね、しんぶん、げんかん、かんじ、さんえん、しんかんせん、たんい etc.)

1.	2.	3.
4.	5.	6.
7.	8.	9.

Faire attention au son N isolé !

4. Des groupes de mots sont entendus, quel en est le premier ? L'entourer.

a.	kinen	kin-en	kinnen
b.	shin-ai	shinai	
c.	tani	tan-i	

5. Entourer le mot entendu :

(L'objectif est ici de reconnaître les allongements vocaliques et de savoir les transcrire en caractères latins.)

1. koko	kôkô	2. kura	kûrâ	3. chizu	chîzu
4. kome	kômei	5. kuki	kûki	6. kado	kadô
7. sensee	sensei	8. okasan	okâsan	9. gita	gitâ

Attention aux voyelles allongées et à l'accent de hauteur !

6. Prononcer les mots suivants :

1. dôjô	2. geisha	3. tôkyô
4. Ôsaka	5. gûzen	6. jûdô, etc.

7. Entourer le mot entendu :

(L'objectif est ici de reconnaître les consonnes doublées et de savoir les transcrire en caractères latins.)

1. kitte	kite	2. aka	akka
3. achikochi	atchikotchi	4. matto	mato

Attention aux consonnes redoublées !

(On peut distribuer une fiche d'exercices : les élèves s'entraînent, chez eux, à prononcer des mots. La correction est faite en classe lors de la séance suivante.)

Tableau de la transcription Hepburn modifiée

Les hiragana et les katakana

あア a	いイ i	うウ u	えエ e	おオ o			
かカ ka	きキ ki	くク ku	けケ ke	こコ ko	きゃキヤ kya	きゅキュ kyu	きょキョ kyo
さサ sa	しシ shi	すス su	せセ se	そソ so	しゃシャ sha	しゅシュ shu	しょショ sho
たタ ta	ちチ chi	つツ tsu	てテ te	とト to	ちゃチャ cha	ちゅチュ chu	ちょチョ cho
なナ na	にニ ni	ぬヌ nu	ねネ ne	のノ no	にゃニャ nya	にゅニュ nyu	にょニョ nyo
はハ ha	ひヒ hi	ふフ fu	へヘ he	ほホ ho	ひゃヒャ hya	ひゅヒュ hyu	ひょヒョ hyo
まマ ma	みミ mi	むム mu	めメ me	もモ mo	みゃミャ mya	みゅミュ myu	みょミョ myo
やヤ ya		ゆユ yu		よヨ yo			
らラ ra	りリ ri	るル ru	れレ re	ろロ ro	りゃリャ rya	りゅリュ ryu	りょリョ ryo
わワ wa				をヲ o			
				んン n			
がガ ga	ぎギ gi	ぐグ gu	げゲ ge	ごゴ go	ぎゃギャ gya	ぎゅギュ gyu	ぎょギョ gyo
ざザ za	じジ ji	ずズ zu	ぜゼ ze	ぞゾ zo	じゃジャ ja	じゅジュ ju	じょジョ jo
だダ da	ぢヂ (ji)	づヅ (zu)	でデ de	どド do	ぢゃヂャ (ja)	ぢゅヂュ (ju)	ぢょヂョ (jo)
ばバ ba	びビ bi	ぶブ bu	べベ be	ぼボ bo	びゃビャ bya	びゅビュ byu	びょビョ byo
ぱパ pa	ぴピ pi	ぷプ pu	ぺペ pe	ぽポ po	ぴゃピャ pya	ぴゅピュ pyu	ぴょピョ pyo

Liste complémentaire pour les katakana

			イエ ye	
	ウィ wi		ウエ we	ウオ wo
ヴァ va	ヴィ vi	ヴ vu	ヴェ ve	ヴォ vo
		ヴュ vyu		
クァ kwa	クィ kwi		クエ kwe	クオ kwo
グァ gwa				
			シェ she	
			ジェ je	
			チェ che	
	ティ ti	トゥ tu		
		テュ tyu		
	ディ di	ドゥ du		
		デュ dyu		
ツァ tsa			ツェ tse	ツォ tso
ファ fa	フィ fi		フェ fe	フォ fo
		フュ fyu		

Aménagements des règles d'écriture de la transcription Hepburn modifiée

– **Particules** : は → wa, を → o, へ → e

– **Allongement vocalique** : les voyelles devraient être notées deux fois « aa », « ii », « uu », « ee » et « oo ». Toutefois il est conseillé de suivre l'usage général (transcription Hepburn révisée), en notant l'allongement vocalique avec l'accent circonflexe sauf pour « ei ».

– **Redoublement de la consonne** : on écrit deux fois la consonne redoublée « kk », « ss », « tt », « nn », « dd », etc., sauf pour « sh » → « ssh », « ch » → « tch » et « ts » → « tts ».

Exemples : *kusshon* (coussin) ; マッチ *matchi* (allumette) ; ピーナッツ *pīnattsu* (cacahuète).

– **Le « n » syllabique** : est toujours transcrit « n », y compris devant une syllabe dont la première lettre commence par « p », « b » ou « m ». Devant une voyelle, le « n » syllabique devrait être transcrit « n- ».

Lexique et mots composés

Pourquoi l'apprentissage systématique du lexique ?

Le manque de vocabulaire est un obstacle majeur à la communication. On ne peut donc envisager l'étude du japonais et sa maîtrise sans l'apprentissage conjoint du lexique et des structures, même si les stratégies diffèrent.

L'assimilation du lexique japonais impose des efforts accrus en raison de sa très grande richesse (termes purement japonais, empruntés à la terminologie chinoise ou d'origine occidentale), et de sa non-transparence.

Le lexique abordé au palier 1 reste concret et proche des préoccupations des élèves. Il intervient dans toutes les compétences de réception, de production, tant à l'oral qu'à l'écrit, mais aussi en interaction. Il permet à l'élève de communiquer à l'extérieur et à l'intérieur du cours et de comprendre tous les documents proposés par l'enseignant.

Comment assimiler le lexique ?

L'acquisition du lexique ne consiste pas simplement en un apprentissage de mots isolés ou de listes, mais s'effectue aussi et surtout en contexte, afin de permettre à l'élève de comprendre comment les mots s'intègrent syntaxiquement dans l'énoncé. L'enrichissement lexical est un processus progressif qui s'appuie sur la réactivation. L'élève apprend à reconnaître le lexique, à l'écrit comme à l'oral, et à l'utiliser (prononcer, écrire) sous une forme et avec un sens adéquats. Le degré de connaissance dépend de la nécessité et de la fréquence des emplois d'un mot. Il faut donc veiller à distinguer le vocabulaire actif de celui utile seulement en reconnaissance. Ce sont les besoins linguistiques du moment qui imposent des choix de cet ordre. Voici plusieurs principes à mettre en œuvre pour un apprentissage efficace :

– la **mémorisation** du vocabulaire et sa **réactivation** par un **rebrassage** systématique impliquent nécessairement sa **réutilisation** dans des contextes très diffé-

rents. Si le « par cœur » est un moyen possible, seul l'emploi fréquent et pertinent des mots permet une réelle maîtrise active ;

– la création de **listes** ou de **répertoires** lexicaux, même si cela peut paraître désuet, ne peut être exclue, à condition que l'enseignant en perçoive les limites ;

– l'utilisation d'autres méthodes cognitives et tous les moyens mnémotechniques sont à encourager. Exemples : les **associations** d'idées, de sons, de gestes, d'images ou de couleurs, la **collocation**, etc. ;

– la **diversification** des situations de communication, d'exposition à la langue à partir de supports variés (lecture de *manga*, films, expositions, etc.) et des formes d'apprentissage ;

– la **réflexion** sur la morphologie et le recours aux champs sémantiques (ex. : 屋) ;

– la **traduction**, qui ne constitue pas un mode d'apprentissage privilégié dans le cadre d'un enseignement basé sur la méthode communicative et présente même des dangers, mais à laquelle on ne peut exclure d'avoir recours, notamment pour mettre en garde contre certains gallicismes (« prendre le bus » : ○ バスに乗る et non × バスを取る) et pour préciser certaines nuances.

Acquisition et réactivation

Le lexique présenté ci-après est regroupé par champs lexicaux, mais seul l'emploi dans des situations de communication variées et aussi authentiques que possible permet une assimilation active et durable. L'enseignant garde à l'esprit que le lexique, comme la grammaire, sont au service de la communication et sont toujours abordés en situation. Malgré tout, la « déperdition » du vocabulaire étant très grande, il faut exiger un effort de mémoire quotidien de la part des élèves. Pour chaque leçon étudiée, l'élève apprend un certain nombre de mots (prononciation et graphie). Il sera judicieux de sensibiliser les élèves au travail lexical par des activités menées en classe. Le vocabulaire, appris au fur et à mesure des leçons, est régulièrement réactivé lors de devoirs à la maison ou dans les divers exercices réalisés en classe, et fait l'objet d'évaluations ciblées.

Document 1 – Proposition d'organisation du lexique

La liste suivante n'est qu'une proposition d'organisation du lexique à des fins pédagogiques, elle n'indique pas une progression chronologique. Elle ne prétend pas non plus à l'exhaustivité, mais vise à réunir le vocabulaire indispensable pour faire face aux situations de communication les plus courantes, répertoriées entre autres dans le tableau d'activités langagières du palier 1. À ce titre, elle est considérée comme le vocabulaire minimum que l'élève connaît en fin de palier 1. Les regroupements thématiques proposés ci-après ne sont donc qu'une possibilité, parmi beaucoup d'autres. De toutes les façons, la polysémie rend arbitraire toute classification. Cette liste peut être librement enrichie par l'enseignant selon les besoins et les possibilités de sa classe, dans tel ou tel domaine, notamment pour répondre à des objectifs d'ordre culturel. (Les termes sont classés dans l'ordre du *gojûon-zu*, à l'exception de la rubrique « Autres » où ils ont été regroupés de façon thématique. Les *kanji* entre parenthèses, sont donnés pour lever toute ambiguïté, ou pour faciliter la lecture des graphies hybrides.)

1. Famille ou personne

あなた、あに、あね、いとこ、いもうと、いる
生まれる、お母さん、おくさん、おじいさん、
おじさん、お父さん、おとうと、男、大人、
おにいさん、おねえさん、おばあさん、おば
さん、女、外国人、家ぞく（家族）、子ども、
-さん、じん（人）、せ [い]（背）、そ父
（祖父）、そ母（祖母）、父、母、人、人々、
人たち、ぼく、みんな、りょうしん、わかい、
私、私たち

2. Vie quotidienne

あう（会う）、足、あたま、新しい、あつい
（熱い）、あびる、あらう、ある、いしゃ、いそ
がしい、いたい（痛い）、いっしょに、売る、
えらぶ、円、お金、おきる（起きる）、おく
（置く）、おそい、おつり、おなか（お腹）、
おもい（重い）、買い物、買う、かお、かける、
かさ、かばん、かみ（髪）、カメラ、体、かるい、
聞く、聞こえる、きたない、きゃく（客）、きる
（着る）、きれい、くすり、口、くつ、ケイタイ、
元気、しごと、しまる（閉まる）、しめる（閉
める）、シャツ、シャワー、新聞、スカート、
ズボン、する、高い、出す、立つ、つかう、
つかれる（疲れる）、作る、つける（付ける）、
手、出かける、できる、手つだう、出る、電話、
ともだち、とる、長い、ぬぐ、ねる、は（歯）、
はく（履く）、パソコン、はたらく、早い、は
らう（払う）、ひく（引く）、ひくい、左手、
びょう気（病気）、ふく（服）、ふとい、べんり、
ぼうし、ほそい、まるい、見える、みがく、右手、
短い、耳、目、めがね、もつ、物、安い、やる

3. École et communication

言う、いす、いみ、入れる、えい語（英語）、
えんぴつ、おくれる（遅れる）、おしえる、
おぼえる、おわる、書く、学生、-方、かたかな、
学校、かみ（紙）、かんがえる、かん字（漢字）、
かんたん、-行（-ぎょう）、きょうか書（教科書）、
きょうしつ、きる（切る）、くりかえす、けし
ゴム、-語、高校、校長、国語、黒ばん
（黒板）、こたえ、ことば、コピー、じ書（辞書）、
しつもん、じゅぎょう、しゅくだい、すう学
（数学）、すわる、せつ明（説明）、先生、大学、
ただしい、中学生、中学校、つくえ、テスト、
とくい、名前、ならう、ノート、はじまる、
はじめる、話す、ひらがな、ふくしゅう
（復習）、ふでばこ、文、文しょう（ぶんしょう）、
ペン、ペンきょう、ボールペン、本、本とう
（本当）、間ちがい（間違い）、見せる、見る、
むずかしい、もんだい、やめる、読む、りか
（理科）、リュックサック、れんしゅう、分かる、
わすれる

4. Temps, repères chronologiques

朝、あさって、明日、一日中、今、おととい、
-か月、-月（がつ）、きせつ、きのう、今日、
きょ年（去年）、今朝、午後、午前、今年、
-ごろ、今月、今週、今晚、今夜、-時、時間、
週間、週まつ（週末）、先月、先週、時々、
時けい（時計）、年、年上、年下、土日、何時、
何日、何曜日、-日、-年、晩、-半、半年、日、
ひま（暇）、昼、-分、毎朝、毎週、毎月、毎年、
毎日、毎晩、-曜日、夕方、夜、来月、来週、
来年

5. Nature

青い、赤い、秋、あたたかい（暖かい）、
あつい（暑い）、雨、犬、いろ、牛、うすい、
馬、海、火山、かぜ（風）、川、木、きいろ、
北、くもり、暗い、黒い、さくら、さむい、
じしん（地震）、しま、白い、すずしい、そら、
たいふう、竹、田んぼ、月、つめたい、つゆ
（梅雨）、つよい、天気、鳥、夏、なる、西、
ねこ、花、春、はれ、東、冬、ふる、ほし、水、
みどり、南、もり、山、雪

6. Loisirs

あそぶ、アニメ、うた、うたう、え（絵）、
えいが、えいがかん、おどる、およぐ、
おんがく、外国、かつ（勝つ）、ギター、サッ
カー、さんぽ、しあい、CD、しゃしん、しゅみ、
上手、水えい（水泳）、スキー、スポーツ、
ダンス、テニス、テレビ、テレビゲーム、
読書、とまる（泊まる）、人気、人ぎょう
（人形）、ピアノ、下手、まける、まんが、休み、
休む、ゆう名（有名）、りょ行（旅行）、れん休
（連休）

7. Transports, moyens de locomotion

間、あぶない、あるく、行く、いそぐ、うんてん、駅、おりる、くうこう、国、来る、車、じてん車（自転車）、じどう車（自動車）、新かんせん（新幹線）、ちかてつ（ち下てつ／地下鉄）、つく（着く）、電車、とおる、とぶ、とまる（止まる）、とめる（止める）、のりかえる、のる、はしる、バス、バスでい、はやい（速い）、ひ行き（飛行機）、ふね、まつ（待つ）、まど口（窓口）、むかえに行く、ゆっくり

8. Culture

あげる、お正月、おぼん、かみ（神）、カレンダー、き物（着物）、キリストきょう、クリスマス、くれる、茶道、じんじゃ、しん道（神道）、たん生日、てら、年がじょう、はいく、花火、花見、ぶつきょう、文か（文化）、まつり、もらう

9. Nombres et quantités

あまり、多い、大きい、大ぜい（大勢）、-かい（-回）、かず、かぞえる、キロ、-こ（-個）、-さい（-歳）、-さつ（-冊）、少ない、少し、ゼロ、千、ぜんぜん、ぜんぶ、-だい（-台）、たくさん、小さい、ちょっと、-つ、何円、何人、何本、-人、-はい（-杯）、半分、-ひき（-匹）、百、-本、-まい（-枚）、万、もっと、よく、れい（零）

10. Maison

明るい、あく（開く）、あける（開ける）、アパート、家、うち、おす（押す）、お手あらい、おふろ、かえる（帰る）、かかる、かぎ、かざる、きえる、けす、ごみ、すてる、すむ（住む）、せまい、せんたく（洗濯）、そうじ、だいどころ、つける（点ける）、テーブル、電気、と（戸）、トイレ、にわ、入る、ひろい、ふとん、古い、へや、まど、門、わしつ

11. Cadre de vie

いなか、入口、上、後ろ、エレベーター、おくる（送る）、-かい（-階）、かいしゃ、かいだん、かえす（返す）、かす、かりる、きつ茶てん（喫茶店）、きつ手（切手）、きつぷ、ぎん行（銀行）、こうえん、コンビニ、下、しんごう、スーパー、外、そば、たて物（建物）、ちかい、ちず、ち方（地方）、手がみ（手紙）、出口、デパート、道ろ（道路）、とおい、とおり、ところ、と書かん（図書館）、となり、中、はし（橋）、左、びょういん、ビル、まがる、まち（町）、まっすぐ、右、みせ、道、むら、メール、八百や（八百屋）、ゆうびんきょく、よこ、わたる

12/ Aliments :

朝ご飯、あまい、おいしい、おかし、おさけ、お茶、からい、牛肉、牛にゅう（牛乳）、くだ物（果物）、こう茶（紅茶）、コーヒー、ご飯、米、魚、さしみ、さら、サンドイッチ、ジュース、食どう（食堂）、食じ（食事）、スプーン、食べ物、食べる、たまご、チーズ、チョコレート、鳥肉、ナイフ、肉、飲み物、飲む、はし（箸）、パン、晩ご飯、昼ご飯、フォーク、ぶた、まずい、みかん、ミルク、やさい、りょうり、りんご、レストラン、ワイン

13/ Sentiments :

いい、いや（嫌）、うるさい、うれしい、思う、おもしろい、かなしい、かわいい、気もち（気持ち）、きらい、こまる、さびしい、しずか、しんせつ（親切）、しんばい、好き、大好き、大せつ（大切）、たのしい、ちがう、にぎやか、やさしい、りっぱ、わるい

14/ Autres :

これ、それ、あれ、この、その、あの、ここ、そこ、あそこ、こう、そう、こちら、そちら、あちら；いくつ、いくら、いつ、だれ、どう、どうして、どうやって、どこ、どちら、どなた、どの、どれ、どんな、なに；しかし、そして、それから；いつも、いろいろ、とても、また、まだ、もう；おなじ、こと、前、後

15/ Expressions :

明けましておめでとうございます、いいえ、いただきます、行ってきます、行ってらっしゃい、ううん、うん、ええ、おかえりなさい、おかげさまで、お元気で、お大じに（お大事に）、おなががすきました、おねがいます、おはようございます、おめでとうございます、お休みなさい、がんばってください、気をつけて、ごちそうさまでした、こちらこそ、ごめんなさい、今日は（こんにちば）、今晚は、さようなら、しつれいします、すみません、だいじょうぶです、ただ今、たのしみにしています、ではまた、どういたしまして、どうぞよろしく、どうもありがとうございます／ました、のどがかわきました、はい、はじめまして、もしもし

16/ Noms propres :

アジア、アフリカ、アメリカ、イギリス、イタリア、インド、大さか（大阪）、オーストラリア、おきなわ、オランダ、かん国（韓国）、九しゅう（九州）、京と（京都）、四国、スイス、スペイン、中国、ドイツ、東京、東北、日本、ニューカレドニア、パリ、ふじ山（富士山）、ブラジル、フランス、ベルギー、北海道、ボルドー、ポルトガル、本しゅう（本州）、マルセイユ、ヨーロッパ、リヨン、ロシア

Document 2 – Proposition d’organisation de l’apprentissage des kanji et des mots composés

Ce tableau présente une liste de mots composés, établie à partir des 145 kanji du palier 1. Cette liste fait partie des acquis fondamentaux obligatoires. Deux logiques différentes ont dû être conciliées :

- une sélection des caractères et des lectures les plus fréquents. Les prononciations exigées correspondent à la liste des termes et extensions lexicales du palier 1, excluant toutes les autres, qui sont laissées à l’appré-
- ciation de l’enseignant. Les mots qui ne relèvent pas du palier 1, et dont les kanji n’apparaissent pas dans la liste ci-après, peuvent être appris en kana ;
- un enrichissement du vocabulaire, avec une sélection de mots composés et d’extensions lexicales à forte valeur communicative. Une place a également été faite à quelques mots présentant un intérêt culturel.

Première partie du palier 1

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
日	ひ・び か ニチ・ニ ジツ ※	日、何曜日、月曜日、火曜日、水曜日、木曜日、金曜日、土曜日、日曜日、たん生日 二日、三日、四日、五日、六日、七日、八日、九日、十日、十四日、二十日、二十四日 毎日、一日中、日本、何日、一日、十一日～三十一日、土日、日本海 休日 明日（あした／あす）、今日（きょう）、一日（ついたち）
月	つき ゲツ ガツ	月、毎月 月曜日、一か月、二か月、三か月（…）、先月、来月 一月、二月、三月、四月、五月、六月、七月、八月、九月、十月、十一月、十二月、正月
火	ひ・び カ	火、花火 火曜日、火山
水	みず スイ	水 水曜日、水えい（水泳）
木	き モク	木 木曜日
金	かね キン	お金 金曜日
土	ド	土曜日、土日
曜	ヨウ	何曜日、月曜日、火曜日、水曜日、木曜日、金曜日、土曜日、日曜日
何	なに なんー	何 何曜日、何時、何日、何人、何円、何本
々	（おどりじ）	時々、人々
一	ひと [つ] イチ ※	一つ、一人 一、一日、一日中、一月、一か月 一日（ついたち）
二	ふた [つ] ニ ※	二つ、二人 二、二月、二か月 二日（ふつか）
三	みっ [つ] サン	三つ、三日 三、三月、三か月、三人

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
四	よっ [つ] よん・よ シ	四つ、四日、四国 四、四か月、四人 四月
五	いつ [つ] ゴ	五つ、五日 五、五月、五か月、五人
六	むっ [つ] ロク ※	六つ 六、六月、六か月、六人 六日 (むいか)
七	なな [つ] シチ ※	七つ、七か月 七、七月、七人 七日 (なのか)
八	やっ [つ] ハチ ※	八つ 八、八月、八か月、八人 八日 (ようか)、八百や (八百屋：やおや)
九	ここの [つ] キュウ・ク	九つ、九日、九しゅう (九州) 九、九月、九か月、九人
十	とお ジュウ、 ジツ、ジュッ	十、十日 十、十月、十人、十分 十か月、十分
百	ヒャク ※	百 八百や (やおや／八百屋)
千	セン	千
万	マン	万
円	エン	円、何円
今	いま コン ※	今、ただ今 今週、今晚、今夜、今月 今日 (きょう)、今朝 (けさ)、今年 (ことし)
時	とき ジ	時、時々 -時、時間、時けい (時計)、何時
分	わ [かる] フン、ブン、 ブン	分かる -分、半分
半	ハン	-半、半分、半年
年	とし ネン	年、今年、毎年、半年、年下、年上 -年、きょ年 (去年)、来年、年がじょう (年賀状)、新年
人	ひと ジン ニン ※	人、人々、人たち -人、外国人 人ぎょう (人形)、人気、三人、四人、五人、六人、七人、 八人、九人、十人 (…) 大人 (おとな)、一人 (ひとり)、二人 (ふたり)
女	おんな	女
男	おとこ	男
子	こ	子ども

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
本	ホン	本、本とう（本当）、-本、本しゅう（本州）、日本、日本海、何本
先	セン	先生、先月、先週
生	う [まれる] セイ -ジョウ	生まれる 学生、先生、中学生 たん生日（誕生日）
学	ガク	学生、大学、中学生、中学校、学校、すう学（数学）
校	コウ	学校、中学校、高校、校長
小	ちい [さい]	小さい
大	おお [きい] おお- ダイ タイ ※	大きい 大ぜい、大さか（大阪） 大学、お大じに（お大事に）、大好き 大せつ（たいせつ） 大人（おとな）
中	なか チュウ ジュウ	中、夜中 中学生、中学校、中国 一日中
上	うえ あ [げる] ジョウ	上、年上 上げる 上手
下	した カ ※	下、年下 ち下てつ（ちかてつ／地下鉄） 下手（へた）
私	わたし	私、私たち
目	め	目
口	くち -ぐち	口 まど口、入口、出口
山	やま サン ザン	山 ふじ山 火山
田	た	田んぼ
好	す [き]	好き、大好き
車	くるま シャ	車 じてん車（自転車）、じどう車（自動車）、電車
力	ちから	Composant « force »
行	いく コウ ギョウ	行く りょ行（旅行）、ひ行き（飛行機）、ぎん行（銀行） -行
来	く [る] ライ	来る 来年、来週、来月、しょう来
見	み [る] み [える] み [せる] み	見る 見える 見せる 花見

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
休	やす [む] やす [み] キュウ	休む 休み 休日、れん休（連休）、休けい

Deuxième partie du palier 1

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
食	た [べる] シヨク	食べる、食べ物 食どう（食堂）、食じ（食事）
飲	の [む]	飲む、飲み物
飯	ハン	ご飯、朝ご飯、昼ご飯、晩ご飯
言	い [う]	言う
読	よ [む] ドク	読む、音読み、くん読み 読書
話	はな [す] ワ	話す 電話
語	ゴ	-語、えい語（英語）、国語
門	モン	門
聞	き [く] き [こえる] ブン	聞く 聞こえる 新聞
間	あいだ ま カン	間 間ちがい 時間、週間
書	か [く] ショ	書く きょうか書（教科書）、じ書（辞書）、読書、と書かん（図書館）
入	はい [る] い [れる] い [り]	入る 入れる 入口
出	で [る] だ [す]	出る、出かける、出口 出す
買	か [う]	買う、買い物
売	う [る]	売る
立	た [つ]	立つ
作	つく [る]	作る
白	しろ [い]	白い
黒	くろ [い] コク	黒い 黒ばん
赤	あか [い]	赤い
青	あお [い]	青い

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
前	まえ ゼン	前、名前、駅前 午前
後	あと うし [ろ] ゴ	後、その後 後ろ 午後
内	うち	Antonyme de 外
外	そと ガイ	外 外国、外国人、海外
左	ひだり	左、左手
右	みぎ	右、右手
東	ひがし トウ	東 東京、東北
西	にし	西
南	みなみ	南
北	きた ホク	北 北海道、東北
午	ゴ	午後、午前
朝	あさ ※	朝、毎朝、朝ご飯 今朝（けさ）
昼	ひる	昼、昼ご飯
晩	バン	晩、今晚、毎晩、晩ご飯
夜	よる・よ ヤ	夜、夜中 今夜
夕	ゆう	夕方
毎	マイ	毎朝、毎週、毎月、毎年、毎日、毎晩
週	シュウ	今週、週間、先週、毎週、来週、週まつ（週末）
春	はる	春
夏	なつ	夏
秋	あき	秋
冬	ふゆ	冬
体	からだ	体
耳	みみ	耳
手	て ※	手、手つだう、お手あらい、きっ手（切手）、手がみ（手紙）、 右手、左手 上手（じょうず）、下手（へた）
足	あし	足
家	いえ・うち カ	家 家ぞく（家族）、-家

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
父	ちち フ ※	父 そ父 お父さん（おとうさん）
母	はは ボ ※	母 そ母 お母さん（おかあさん）
電	デン	電話、電車、電気
駅	エキ	駅、駅前
道	みち ドウ トウ	道 道ろ（道路）、北海道、茶道 しん道
京	キョウ	京と（京都）、東京
茶	チャ サ	お茶、こう茶 茶道、きっ茶てん（喫茶店）
米	こめ	米
肉	ニク	肉、牛肉、鳥肉
犬	いぬ	犬
牛	うし ギュウ	牛 牛肉、牛にゅう
鳥	とり	鳥、鳥肉
魚	さかな	魚
馬	うま	馬
国	くに コク・ゴク	国 国語、外国、外国人、かん国、中国、四国
物	もの	物、買い物、たて物（建物）、き物（着物）、くだ物（果物）、 食べ物、飲み物
文	ブン	文、文しょう（文章）、文か（文化）
字	ジ	かん字（漢字）
名	な メイ	名前 ゆう名（有名）
方	かた ハウ	方、し方、夕方 方、ち方（地方）
元	ゲン	元気、お元気で
天	テン	天気
気	キ	元気、びょう気（病気）、天気、電気、気もち（気持ち）、 お元気で、人氣
雨	あめ	雨
雪	ゆき	雪
川	かわ、-がわ	川

	Lectures retenues	Termes à introduire au palier 1
海	うみ カイ	海 北海道、日本海、海外
貝	かい、-がい	Composant « coquillage »
花	はな	花、花見、花火、花火
竹	たけ	竹
糸	いと	Composant « fil »
早	はや [い]	早い
高	たか [い] コウ	高い 高校
安	やす [い]	安い
多	おお [い]	多い
少	すく [ない] すこ [し]	少ない 少し
古	ふる [い]	古い
新	あた [しい] シン	新しい、 新聞、新かんせん（新幹線）、新年
長	なが [い] チョウ	長い 校長
短	みじか [い]	短い
明	あか [るい] あ [ける] メイ ※	明るい 明けて せつ明（説明） 明日（あした／あす）
暗	くら [い]	暗い

※ *ateji*, ou prononciation particulière (la lecture est donnée entre parenthèses) ; [] *okurigana*

Les graphies hybrides

En cours d'apprentissage, l'enseignant a recours provisoirement à des graphies hybrides et évite à tout prix les graphies ambiguës.

Nombreux sont les termes introduits au palier 1 dont le caractère chinois n'apparaît qu'au palier suivant et il faut gérer ce décalage au mieux, tout en sachant qu'il n'y a pas de solution idéale. Lorsque le terme est déjà connu, l'apprentissage se concentre donc sur l'écriture. C'est l'occasion de réactiver les connaissances par une révision systématique du lexique à travers l'étude de la graphie. Dans tous les cas, l'enseignant gère la progression à l'intérieur de chaque palier et reste libre de présenter les caractères dans l'ordre, et au rythme, qu'il souhaite. Il peut également définir son propre seuil de caractères actifs et en reconnaissance, dans la limite imposée par chaque palier.

Exemples d'activités ou de jeux

De nombreuses activités peuvent être imaginées avec le lexique : l'enseignant peut donner une fiche comportant des mots à compléter, à cocher ou à relier, à travers des exercices très variés, tels que la recherche d'antonymes, la mise en relation d'un mot avec une image, des devinettes, etc. Il peut faire réaliser aux élèves des jeux de cartes, des grilles de mots croisés, à partir d'un caractère donné.

Les exercices ludiques que nous proposons ci-dessous ne sont pas uniquement basés sur la reconnaissance, mais impliquent l'élève dans la construction de son savoir.

Enfin, l'autocorrection qui a pour vertu de bien marquer l'esprit de l'élève est fortement conseillée.

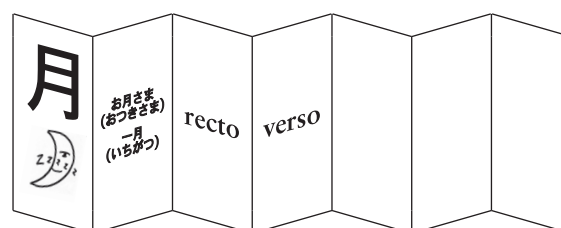
Le jeu de cartes thématiques illustrées

Les cartes illustrées permettent d'introduire et de réviser efficacement le lexique par thèmes, en impliquant activement les élèves dans l'acquisition des savoirs, au sein d'activités très variées et ludiques.

Phase préparatoire : la confection du jeu de cartes par les élèves est une phase importante, car elle permet une première introduction du vocabulaire. Chaque élève peut être chargé de rechercher dans des ouvrages ou sur Internet divers documents iconographiques illustrant une liste de mots définis par l'enseignant, en fonction des termes abordés en cours. Après une sélection des images, toute la classe participe à la réalisation des cartes. Les élèves peuvent également dessiner eux-mêmes pour représenter les termes choisis. Il est possible de définir une couleur par thème et associer les caractères chinois, lorsque le mot s'écrit en *kanji*. Au dos, on inscrit la prononciation en *kana*. Au recto, figure l'image associée

au (x) *kanji*, et au verso, la prononciation en *kana*. Tout au long de l'année, plusieurs jeux de cartes peuvent ainsi être réalisés. Il sera aisé d'augmenter le nombre de cartes au fur et à mesure.

Liste indicative de thèmes : les animaux, la maison, la famille, les verbes, les qualificatifs, les transports, les loisirs, la culture, etc.



Phase jeu avec toute la classe :

L'enseignant, en montrant aux élèves l'image associée au *kanji*, tente de faire deviner le mot japonais. Cette activité peut être réalisée pendant les 5 ou 10 dernières minutes d'un cours. Un thème peut être abordé par séance. Présenter la face dessinée de la carte aux élèves et faire prononcer le terme à voix haute. Il s'agit de stimuler la mémorisation visuelle et auditive.

Phase jeu en petits groupes (binômes, trinômes) :

Prévoir une quinzaine de minutes au minimum pour l'activité en petits groupes. Le but est de reconnaître un maximum de *kanji* ou de mots, et de savoir les prononcer correctement. Les élèves peuvent se corriger eux-mêmes, puisqu'ils ont la réponse inscrite au dos de la carte. Il est possible aussi de désigner une tierce personne pour jouer le rôle d'arbitre. Les cartes sont posées au centre de la table, les élèves les tirent une à une. Ils se demandent mutuellement la prononciation et la signification du mot recherché (ex. : これは何ですか。どういう意味ですか。), cette dernière tournure étant à manipuler comme un bloc lexicalisé en palier 1). L'élève qui « devine » la carte, la conserve, sinon elle est remise sous le tas central. Lorsque toutes les cartes sont sorties, la partie s'achève. Il suffit alors de compter les cartes gagnées par les élèves pour déterminer le gagnant. Pour un bonus, on peut demander à l'élève de faire des regroupements par paires ou de créer des phrases avec le vocabulaire de sa pile.

Avec ces cartes à thèmes, de nombreuses variations sont possibles : elles peuvent être associées, par synonymes, par antonymes ou en reliant un verbe à un complément. Il est possible de construire des phrases, de poser des questions avec les mots, etc. Une dernière variante est celle de l'association d'idées : assez libre, elle permet d'associer de nombreux mots entre eux autour d'un autre thème, qui n'est pas nécessairement celui défini par la couleur des cartes. Par exemple, le mot 食べる peut être relié à フォーク、ナイフ、テーブル、おさら、食べ物、

飲み物、ならべる、おいしい、おなかがすいています, etc. Cela entraîne l'élève à imaginer tous les mots autour d'un thème lorsqu'il entend ou lit un mot, pour lui permettre d'anticiper en situation.

L'évaluation se fait en fin de séance très rapidement. Chaque groupe compte ses points, l'évaluation portant sur cinq cartes minimum.

Le bingo

Phase préparatoire :

Choisir 32 cartes à thèmes, ou 32 mots prédécoupés si l'on ne dispose pas d'un jeu de cartes, et les glisser dans un sac (ou une boîte). Il faudrait prévoir égale-

ment des grilles de 4 x 4 cases, suffisamment larges. (Voir l'exemple ci-dessous.)

Phase de jeu :

On commence par distribuer une grille vierge aux élèves, réunis par binômes. Les élèves tirent des mots (la réponse est au dos des cartes à thèmes). Si l'on utilise des mots imprimés, il faut en expliquer le sens au préalable à l'élève. Celui-ci choisit les mots qu'il souhaite et les inscrit dans les 16 cases. On remet les mots dans le sac, en les mélangeant bien. On tire les cartes une à une. Si le mot figure dans sa grille, on l'entoure avec un crayon de couleur. Le premier qui a réussi à faire une ligne gagne la partie en annonçant « BINGO ! ».

学生	フォーク	母	いたい
百	見る	一分	さくら
おなか	間	買う	少ない
後ろ	いしゃ	おもしろい	テニス

C

onseils pour élaborer une séquence

1. Séquence : « Se présenter, présenter quelqu'un »

Objectifs de la séquence

Compétences culturelles :

Connaître les usages propres aux présentations (de soi ou d'autrui). Cette compétence revêt une importance toute particulière dans la société japonaise.

Compétences langagières :

pouvoir se présenter et comprendre des informations simples concernant une autre personne.

Cette séquence peut être mise en place au début de la première année, après deux mois d'étude environ. Parmi les prérequis, récapitulés dans le tableau ci-dessous, figurent notamment l'élément verbal -です ainsi que les principaux mots interrogatifs (なに、だれ、どこ...) et les emplois fondamentaux de certaines particules.

Éléments grammaticaux	
Élément verbal -です (style poli), et éventuellement -ではありません (-じゃありません)	✓
Emplois fondamentaux des particules (-は、-も、-の)	✓
Énoncé interrogatif	✓
Démonstratifs この-、その-、あの-、(どの-)	✓
Emplois des classificateurs -歳、-人(にん)、	○
Expression de la nationalité en -人(じん), éventuellement de la langue en -語	○
Blocs lexicalisés : お国はどこですか、一から来ました、一が大好きです	○

✓ : prérequis ○ : nouveau point

Séance 1

Points traités du programme

こそあど、interrogatifs だれ、なに、何人(なにじん), élément -です, expression du nom, de la

nationalité, de la profession. Introduction de nouveaux caractères en reconnaissance. Remédiation.

Prérequis et réactivation des éléments connus

Travail de compréhension et d'expression orales à partir de portraits de personnages connus (réels ou fictifs) montrés successivement par l'enseignant, ou placés en différents endroits de la classe afin de varier les démonstratifs. Les noms peuvent être indiqués au bas des portraits.

Une première série de questions fermées permet de réactiver les acquis et de repérer les différents personnages (dont les noms prononcés à la japonaise sont ainsi explicités).

Exemple : 「ピカチュウですか。」 ⇨ 「はい、そうです。」

「ハリー・ポッターですか。」 ⇨ 「いいえ、ハリー・ポッターではありません。NARUTOです。」 etc.

Sont ensuite posées des questions ouvertes, dont certaines permettent d'introduire de nouveaux éléments lexicaux.

[ピカチュウ]

「だれですか。」 ⇨ 「ピカチュウです。」
「ピカチュウは何ですか。」 ⇨ 「ポケモンです。」

[ハム太郎]

「だれですか。」 ⇨ 「ハム太郎です。」
「ハム太郎は何ですか。」 ⇨ 「ハムスター*です。」

[ハリー・ポッター]

「この人はだれですか。」 ⇨ 「ハリー・ポッターです。」
「ハリー・ポッターは日本人ですか。」 ⇨ 「いいえ、日本人ではありません。イギリス人*です。」

[NARUTO]

「この人の名前は、何ですか。」 ⇨ 「NARUTOです。」
「NARUTOは、侍ですか、忍者ですか。」 ⇨ 「忍者です。」

「NARUTOは、日本人ですか。」 ⇨ 「はい、そうです。日本人です。」

[モナ・リザ]

「この人はだれですか。」 ⇨ 「モナ・リザです。」

「モナ・リザは日本人ではありませんね。」

何人ですか。」 ⇨ 「イタリア人です。」

「そうです。モナ・リザの国は、イタリアです。」 ...

Dès les premières leçons, l'utilisation de variantes dans la formulation des questions de l'enseignant (「この人の名前は、何ですか。」, 「この人はだれですか。」, etc.) permet d'initier les élèves à la souplesse nécessaire dans un acte de communication authentique.

* Dès ce stade, les élèves sont incités à demander en japonais les mots qu'ils ne connaissent pas.
La tournure 「～は日本語で何ですか。」, par exemple, est apprise par cœur au plus tôt.

Enrichissement lexical et expression écrite

L'enseignant trace au tableau quatre colonnes nommées なまえ、くに、こくせき et しごと ; dans la colonne correspondante, il indique le nom de quelques personnages abordés précédemment. Puis, il demande aux élèves de l'aider à compléter les colonnes suivantes en répondant à ses questions :
「NARUTOは何人ですか。」
「NARUTOの仕事は何ですか。」, etc.

なまえ	くに	こくせき	しごと
NARUTO	日本 (にほん)	日本人 (にほんじん)	にんじゃ

Dans un deuxième temps, l'enseignant demande aux élèves de trouver la prononciation de quelques noms de pays et de nationalités qui n'auraient pas été abordés précédemment, à l'aide, par exemple, de drapeaux, de cartes géographiques, etc. Il introduit également des noms de professions tirés du lexique du palier 1 ou retenus pour leur ressemblance avec leurs équivalents dans les langues indo-européennes.
Enfin, à partir de nouveaux portraits (sur lesquels figurent cette fois les indications nécessaires en français, étant entendu qu'elles renvoient au lexique abordé lors des précédentes étapes), les élèves remplissent (en hiragana surmontés d'un point, par exemple, si les katakana font défaut, ou en caractères latins) un tableau, distribué par l'enseignant, comportant les entrées correspondantes :

	なまえ	くに	こくせき	しごと
1	やまだ	にほん	にほんじん	きりぎり まん
2	りい	ちゅう ごく	ちゅうごく じん	じゃあな りすと しんぶん きしや
3	みしえる	ふらんす	ふらんす じん	しゃし んか
4	きゃしい	あめりか	あめりか じん	OL

Interaction orale

Des portraits avec indications sont remis aux élèves, qui travaillent en binômes : l'un des élèves demande

le nom, la nationalité et la profession du personnage, l'autre répond. On peut également procéder par jeu de rôle : un élève se présente sommairement en fonction des indications figurant sur le portrait qui lui a été remis et que les autres ne voient pas.

Variante : cette séance peut être l'occasion de présenter (au moins en reconnaissance) quelques kanji en rapport avec le thème abordé, tels que 人、日 ou encore 本. On veille dans ce cas à distribuer une grille d'entraînement qui permet aux élèves de tracer les signes chez eux sans erreur.

Pour compléter le travail fait en classe, l'exercice suivant peut être proposé comme travail personnel : à partir du tableau complété en classe (noms, nationalités et professions), présenter, à titre d'entraînement, trois personnages à l'écrit selon un modèle fourni (この人の名前は ... です。... さんは ... 人です。/ ... さんの国は ... です。... さんの仕事は ... です。).

Séance 2

Points traités du programme
salutations ; se présenter.

Compréhension orale

Les élèves sont invités à repérer, lors de la première écoute, les principales informations concernant les personnages (noms, métiers, pays). Exemple de scène :

A : 「はじめまして。田中健太です。日本人です。どうぞよろしく。」
B : 「はじめまして。ピエール・マルタンです。こちらこそどうぞよろしく。」
A : 「ピエールさん、お国はどこですか*。」
B : 「フランスです。パリから来ました*。」
A : 「そうですか。お仕事は何ですか。」
B : 「フランス語の先生です。田中さんは？」
A : 「私は、エンジニアです。」

* À ce stade, certains blocs lexicalisés peuvent être mémorisés sans passer par le biais de l'analyse grammaticale.

Lors de la deuxième écoute, l'enseignant s'assure que les informations ont bien été comprises. Une troisième et dernière écoute permet de faire travailler les élèves sur la prononciation, chaque réplique étant répétée.

Enrichissement lexical

Cette séance est l'occasion d'évoquer les codes socio-culturels qui régissent les relations interpersonnelles au Japon et plus particulièrement dans le cadre d'une première rencontre : il s'agit notamment des salutations spécifiques (はじめまして), de l'ordre dans lequel le nom et le prénom sont mentionnés, de l'utilisation du suffixe -さん, le préfixe honorifique お- (première présentation, approfondissement

au niveau A2) ou encore de la gestuelle (おじぎ). L'enseignant attire l'attention des élèves sur la posture et le ton que les Japonais adoptent lorsqu'ils se présentent. Enfin, on peut également présenter la coutume de la carte de visite.

Le script du dialogue de l'exercice de compréhension est distribué afin d'être appris par cœur, à la maison, en vue d'une évaluation au cours suivant.

Séance 3

Points traités du programme

présenter quelqu'un ; les termes désignant les membres de la famille. Évaluation formative.

Évaluation formative et réactivation des contenus

Deux élèves jouent le dialogue sans consulter le texte (une note peut être attribuée à chacun à l'issue de l'exercice, selon des critères bien définis – mémorisation, qualité de la prononciation, conformité de la posture et du ton employé, etc.).

Activité
Des élèves jouent en binômes une scène de première rencontre à partir d'indications données par l'enseignant, mais que les autres élèves ne peuvent voir (une note peut également être attribuée, en tenant compte du fait que l'exercice ne consiste plus à réciter un modèle mais bien à s'exprimer en interaction orale à partir d'informations nouvelles).

Document
Exemples de fiches
なまえ： やまだ たけし 日本人 (とうきょう) しごと： えんじにあ なまえ： りい・しゃんしゃん ちゅうごく人 (ぺきん) しごと： いしゃ

À la fin de l'exercice, chaque intervenant pose ensuite des questions au reste de la classe (「私の名前は何か。」「私の／〇〇さんの仕事は何か。」「等。).

Enrichissement lexical

À l'aide de documents iconographiques (voir la rubrique « Document » ci-après), l'enseignant présente les membres d'une famille (〇〇さんの家族), en donnant les principales informations sur chacun : son nom, son âge (première approche, en simple reconnaissance), sa profession. L'objectif est ici d'introduire les termes de la parenté proche : 家族、お父さん、お母さん、子供、兄弟、お兄さん、etc. L'enseignant demande ensuite qui est le père, la

mère, etc., que les élèves désignent sur le document ; dans le même temps, les termes identifiés sont écrits au tableau. D'autres questions viennent vérifier la compréhension des informations complémentaires (「〇〇さんの仕事は何ですか。」「等。).

Document
Les planches n°1 à 4 de la série 家族紹介 du coffret 写真パネルバンク(日常生活シリーズ), par exemple, peuvent convenir pour ce type d'exercice.

Le lexique de la famille et ses spécificités

L'enseignant explique sommairement l'usage des principaux termes de parenté et leurs variantes selon les cas (父／お父さん、母／お母さん, etc.), en veillant à utiliser les *kanji* adéquats (cette première approche des signes vient renforcer l'explication lexicale). Au palier 1, toutefois, l'usage de termes tels que お父さん ou お母さん au lieu de 父 ou 母 est envisageable, sauf pour ses propres frères et sœurs cadets (弟さん、妹さん). D'autres informations plus générales sur la cellule familiale japonaise peuvent être présentées par l'enseignant.

Variante : si le temps le permet, il est possible de présenter, en simple reconnaissance, quelques <i>kanji</i> en rapport avec la famille (父、母、子、兄, etc.). Ces signes peuvent être introduits de façon ludique en demandant aux élèves qui ils désignent d'après eux et pourquoi (le frère aîné qui « commande » est une bouche sur pattes, le père a la forme de ciseaux pour « couper les vivres » ou d'un homme « qui croise les jambes », etc.). On veille à distribuer une grille d'entraînement qui permettra aux élèves de tracer les signes sans erreur à la maison.
--

On peut proposer aux élèves, comme travail personnel, de réaliser leur « arbre généalogique », sur un document distribué en classe et intitulé 私の家族, en indiquant le nom (en français) et statut de chacun (l'âge pourra être indiqué en chiffres arabes entre des parenthèses placées à cet effet). Ils préparent, à l'oral, pour le cours suivant, une présentation des membres de leur famille à partir du document obtenu.

Séance 4

Points traités du programme

Les termes désignant les membres de la famille ; l'expression de l'âge ; la vie quotidienne et le système scolaire au Japon. Prérequis : chiffres et nombres, expression des dizaines. Évaluation formative.

Évaluation formative et réactivation des connaissances

Quelques élèves présentent, à l'oral, les membres de leurs familles réels ou fictifs en s'appuyant sur

leur arbre généalogique. Les intervenants désignent ensuite certains des membres de leurs familles et demandent aux autres élèves, en japonais, qui ils sont ; le but étant de leur faire utiliser le lexique de la parenté.

Activité

L'enseignant distribue un document qui présente une famille japonaise (avec l'âge de chaque personne). Les élèves répondent à des questions simples portant sur le nom ou le statut (père, mère, fils, fille, etc.) des membres de la famille.

Document

On peut se référer, par exemple, à la planche n° 4 (famille Yamashita) de la série 家族紹介 du coffret 写真パネルバンク(日常生活シリーズ).

L'expression de l'âge

Sur le même document, l'enseignant attire l'attention sur les portraits des enfants et indique leur âge à l'aide du suffixe -さい. L'enseignant demande ensuite celui de plusieurs élèves de la classe (「〇〇さんは何歳ですか。」). Il poursuit en indiquant l'âge de M. et Mme Yamashita, toujours à l'aide du suffixe -さい, (il est préférable de ne pas aborder, pour l'instant, la possibilité d'exprimer l'âge sans recourir au suffixe -さい). L'enseignant demande alors l'âge des grands-parents. Puis il distribue un tableau récapitulant notamment la prononciation des années d'âge de 1 à 10, sans oublier 20 et l'interrogatif. Les élèves doivent ensuite se poser des questions entre eux, sur leur âge ou celui de leurs parents, par exemple. Enfin, la possibilité d'utiliser le signe 才 (pis-aller pour 歳) peut être expliquée ici, en raison de sa simplicité.

Enrichissement lexical

On peut proposer aux élèves de remplir ou de commenter un tableau présentant les principaux événements de la vie des Japonais en rapport avec l'âge (*shichigosan*, majorité, retraite, mais aussi scolarité obligatoire, âge légal pour la consommation d'alcool et de tabac, etc.), pour les comparer avec la France. D'autres thèmes peuvent être abordés également, comme les grandes étapes de la scolarité, le système des 先輩 et des 後輩 ou encore la longévité moyenne des Japonais et le nombre de centenaires au Japon.

Exemple de travail personnel

Exercice d'expression écrite portant sur les membres de sa propre famille (「お母さんの名前は何ですか。」「お父さんの仕事は何ですか。」, etc.) ou, plus simplement, d'une famille fictive sur le modèle du support de cours ; l'âge des personnages devra être indiqué en *hiragana* (une note sera attribuée).

Séance 5

Points traités du programme

Les termes désignant les membres de la famille ; l'expression de l'âge ; le classificateur -人 ; le verbe います. Évaluation formative.

Exemple d'évaluation formative

Les élèves forment des binômes. La première moitié de la fiche 「だれですか。」 (voir la rubrique « Document » ci-après) est distribuée à l'un des membres de chaque binôme et inversement. Il est demandé aux élèves d'utiliser les formules de politesse spécifiques aux présentations (はじめまして。(こちらこそ) どうぞよろしく。). Chacun choisit le personnage qu'il souhaite incarner puis mémorise les informations qui le concernent. Ensuite, après l'avoir salué avec la formule de son choix, l'un des deux membres du binôme se présente à l'autre, en indiquant son nom, son âge, d'où il vient, sa nationalité, etc. L'autre fait de même. Enfin, les deux élèves se disent au revoir.

Cette évaluation peut donner lieu à une note qui viendrait compléter celles déjà obtenues lors des séances précédentes. La durée de cette évaluation dépend bien entendu du nombre d'élèves.

Révision

Jeu

Les élèves indiquent les contraires des termes de parenté donnés à l'oral.

L'expression du nombre de personnes

À l'aide, par exemple, de la planche de la famille Yamashita citée plus haut, l'enseignant introduit en japonais la tournure ...は...がいます (「山下さん(に)は子供がいます。」「花ちゃん(に)は、お兄さんがいますか。...お兄さんの名前は何かですか。」) en tant que bloc lexicalisé, puis demande aux élèves s'ils ont des frères et sœurs. Il indique ensuite que les Yamashita, par exemple, ont trois enfants (「山下さんには子供が3人います。」), en recomptant distinctement (「1人、2人、3人。」). L'enseignant enchaîne sur le nombre de personnes que compte la famille Yamashita (「山下さんの家族は8人です。8人家族です。」). D'autres documents permettent d'introduire l'interrogatif 何人 (「森さんの家族は何人ですか。何人家族ですか。」). L'enseignant interroge ensuite les élèves sur le nombre de leurs frères et sœurs ou sur le nombre de membres que compte leur famille (ou encore s'ils possèdent des animaux de compagnie, sans nécessairement en spécifier le nombre). Enfin, un tableau récapitulant la façon d'exprimer le nombre de personnes, sans oublier l'interrogatif, est distribué aux élèves.

Variante : il est possible de présenter ici quelques *kanji* en simple reconnaissance, comme 人 si cela n'a pas déjà été fait, ainsi que les chiffres les plus simples, comme 一、二、三, voire 十 (une grille d'entraînement est distribuée aux élèves pour leur permettre de tracer les signes sans erreur à la maison).

Exemple d'exercice de compréhension écrite pouvant être proposé comme travail à faire à la maison (qui peut donner lieu à une évaluation notée)

Deux textes sont distribués aux élèves (voir le document ci-après). Le premier donne le nom, l'âge, la nationalité et la profession de différents personnages ; les élèves doivent compléter le document fourni en fonction de ce qu'ils ont compris (des drapeaux ont été placés pour les aider). Le second texte parle de la famille de l'un des personnages précédents ; les élèves ont pour consigne de compléter son arbre généalogique.

Document

Partie 1

りいさんは ちゅうごく じんです。ぺきんから きました。にじゅうごさいです。しごととは、まんがかです。

まいけるさんは、さんじゅうよんさいです。ろさんぜるすから きました。まいけるさんは てにすの せんせいです。

れみさんは こっくです。よんじゅうにさいです。れみさんの くには ふらんすです。

すにるさんは ろくじゅうごさいです。いんど じんです。すにるさんの しごとは しゃしんかです。

ばあとさんは ろんどんから きました。じゅうきゅうさいです。ばあとさんは にほんごの がくせいです。

(À l'écrit, il est possible de séparer les groupes de mots au début de l'apprentissage.)

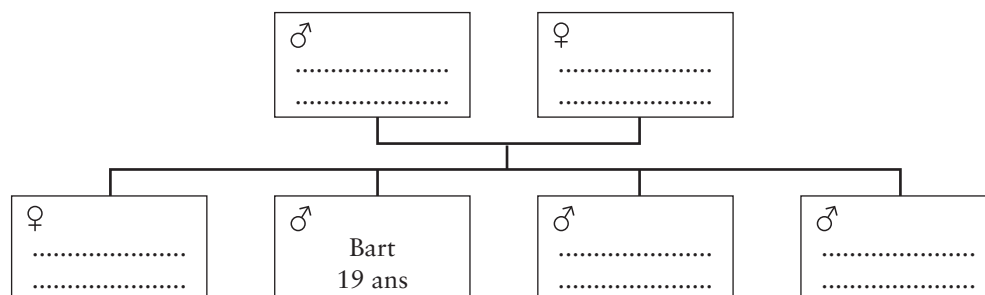
Après lecture du texte, indiquer le nom (en japonais), l'âge (en chiffres arabes), la nationalité (en japonais) et la profession (en français) sous le visage de chaque personnage.

				
				
.....				
.....				
.....				
.....				

Partie 2

ばあとさんの かぞくは ろくにんです。おかあさんの なまえは じえにいさんです。じえにいさんは よんじゅうさんさいです。おとうさんの なまえは じょんさんです。おとうさんは よんじゅうごさいです。ばあとさんは おとうとが ふたり います。おとうとの なまえは ぼうるさんと じゃっくさんです。ぼうるさんは じゅうななさいです。じゃっくさんは じゅうごさいです。ばあとさんは おねえさんも います。なまえは りりいさんです。りりいさんは にじゅういっさいです。

Après lecture du texte, compléter en français le schéma suivant, qui représente la famille de Bart.



Séance 6

Points traités du programme

Le classificateur 人. Révision générale.

Exercice destiné à réviser l'expression du nombre de personnes

Les élèves sont assis. Un premier élève se lève et dit 「ひとり」 ; il reste debout. Son voisin se lève à son tour et dit 「ふたり」 ; il reste debout lui aussi, et ainsi de suite. À la fin de l'exercice, toute la classe se tient debout.

Compréhension orale

L'enseignant distribue aux élèves un document iconographique présentant quatre familles (a~d), puis leur fait écouter dans le but de leur faire deviner de quelle famille il est question à chaque fois. Il s'agit ici d'une compréhension globale ; il n'est pas nécessaire de comprendre tous les détails. Les élèves reformulent ensuite l'ensemble, en décrivant chaque famille à l'oral d'après les dessins. Le texte est distribué à la fin de l'exercice.

Document

On peut se référer, par exemple, à la séquence 4-8 de 『教科書を作ろう』, vol. 1, éd. Fondation du Japon (p. 78-79), avec support audio, libre de droits. (http://www.jpfr.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/jrs_04.html)

Révision globale à l'aide du jeu 「だ〜れだ？」

Cette activité s'inscrit de préférence dans le cadre d'un cours en demi-groupe.

On distribue aux élèves des fiches présentées sur le modèle suivant (les entrées peuvent être modulées selon l'état d'avancement de la classe) qu'ils doivent remplir avec leurs propres informations :

せいべつ :	おとこ	おんな
ねんれい :	.....	さい
まち :	.....	
しゅみ* :	.....	
かぞく :	.....	

* N.B. : le terme 趣味 peut être introduit ici en reconnaissance, en faisant deviner son emploi aux élèves dans la tournure « Le passe-temps de XX est... ».

Les fiches sont ensuite ramassées et placées dans une boîte. Tous les élèves se tiennent debout. L'un d'entre eux vient piocher une fiche au hasard dans la boîte, puis doit décrire la personne concernée en énonçant les informations de son choix.

Ex. : 「この人は女の人です。」 (Les garçons s'assoient.)

「この人は13歳です。」 (Seules restent debout les filles âgées de 13 ans.)

「この人の趣味はダンスです。」 / 「この人はダンスが好きです。」 (Les filles non concernées s'assoient.)

「この人にはお兄さんがいます。」 (La sélection se poursuit...)

Quand il ne reste plus qu'un élève debout, celui qui parle doit vérifier qu'il s'agit bien de la bonne personne : 「〇〇さんですか。」 / 「〇〇さんですね。」 / 「お名前は〇〇さんですね。」, etc.

L'élève, chez lui, pourrait rédiger en japonais un texte court dans lequel il indique son nom, son âge, sa nationalité, ainsi que les informations principales concernant sa famille (sur le modèle de l'exercice fait en cours).

Séance 7

Points traités du programme

L'expression du goût, du niveau scolaire, des loisirs.

Enrichissement lexical : l'expression des loisirs (approfondissement)

L'enseignant distribue un document représentant quatre jeunes Japonais dont les tenues sont en rapport avec leurs loisirs. Les élèves répondent à la question 「Aさんの趣味は何ですか。」 (on privilégie, à ce stade, des noms de loisirs « transparents », tels que テニス、バスケットボール、テレビゲーム、, etc.). Dans un deuxième temps, la classe réfléchit à différents noms de loisirs, qui sont répertoriés au tableau par un élève. Pour préparer l'expression du niveau scolaire, les noms japonais des établissements (de la maternelle à l'université) sont également répétés. Quelques élèves sont questionnés sur la nature de leurs passe-temps.

Compréhension orale

L'enseignant diffuse quatre documents sonores courts, dans lesquels chacun des personnages du document précédent se présente en décrivant ce qu'il aime ou n'aime pas faire ; il s'agit de retrouver le nom de chaque personnage en fonction de ses goûts. À la deuxième écoute, un « canevas » (voir la rubrique « Document » ci-dessous) est distribué aux élèves, qui doivent compléter les trous selon ce qu'ils entendent. Lors de la troisième écoute, l'enseignant demande, à la fin de chaque intervention, qui est la personne qui parle. Il confirme la réponse en rappelant les goûts du personnage concerné (「そうです。〇〇さんはサッカーが好きです。」), afin d'introduire sous forme de blocs lexicalisés les tournures ...は...が好きです et ...は...がきらいです (la gestuelle peut faciliter cette étape). Enfin, on demande aux élèves d'indiquer, en français, le niveau scolaire de chaque personnage (l'enseignant souligne alors la morphologie des expressions japonaises).

Document

On pourra se référer, par exemple, à la séquence 1-6 de 『教科書を作ろう』, vol. 1, éd. Fondation du Japon (p. 12-15), avec support audio, libre de droits. (http://www.jpfr.go.jp/j/urawa/j_rsrcs/jrs_04.html)

Expression orale

L'enseignant demande cette fois aux élèves ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, qu'il s'agisse de loisirs ou d'aliments, par exemple. L'expression peut être libre ou semi-guidée ; dans ce dernier cas, l'enseignant montre des illustrations au bas desquelles figure le lexique nécessaire.

L'enseignant peut ensuite faire travailler les élèves sur les goûts de différents peuples, parmi lesquels les Français et les Japonais (「フランス人は何が好きですか。」「チーズが好きです。」「日本人は何が好きですか。」「寿司が好きです。」). Certaines phrases peuvent être écrites à titre d'exemple.

Un exercice écrit à faire à la maison est ensuite proposé sur les goûts personnels et/ou les loisirs à partir d'une fiche d'illustrations reliées à des noms.

Séance 8

Évaluation sommative

Une évaluation complète marque la fin de la séquence. Tous les supports (traditionnels ou multimédias) peuvent être utilisés, l'essentiel étant de faire appel à différentes compétences (écrites et orales) croisées. Les compétences graphiques attendues devront également être clairement définies. On veille à ce que cette évaluation complète ne ressemble pas trop, dans son contenu, aux évaluations formatives proposées tout au long de la séquence.

2. Séquence : « Faire des achats »

Objectif de la séquence

L'élève sera capable d'exprimer ses désirs dans le cadre d'un acte d'achat et d'acquérir des outils pour les réaliser. En fin de séquence, l'élève effectuera, comme tâche secondaire, une affiche en japonais annonçant l'ouverture d'un nouvel établissement (restaurant ou salon de thé), qui lui permettra de participer à la tâche finale : un jeu de rôle simple. Cette séquence de niveau intermédiaire A1/A2 comporte trois éléments nouveaux du programme. Située au début du niveau A2 au palier 1, nous proposons de la commencer par une révision du vocabulaire et des structures les plus élémentaires abordées en première année sur un rythme assez rapide afin d'éviter que les élèves ne s'ennuient. Les éléments nouveaux seront introduits à partir de la deuxième séance. Les prérequis correspondent aux éléments du niveau A1.

Nouveaux éléments grammaticaux

〇〇がほしいです。

L'expression du but du déplacement (〇〇へ
V^{ます}に行きます。)

Le désidératif (-たいです。)

Séance 1

Objectifs

Réactiver les acquis lexicaux, des chiffres (séries japonaise et sino-japonaise), quelques mots interrogatifs, les formes atemporelle et perfective de -です et quelques verbes.

Type d'activité de réactivation du lexique

Un jeu de questions-réponses s'engage à partir d'objets ou de cartes représentant un/des objet(s).

Exemple de question de l'enseignant :

「これは何ですか。」

Après trois ou quatre mots d'une même série, on reprend les mêmes cartes avec la question :

「いくつありますか。」 afin de revoir la série japonaise des nombres de 1 à 10.

Les élèves répondent le plus vite possible.

Après deux ou trois séries d'objets, on ajoute la question :

「〇〇はどこで買いますか。」

Pour répondre, les élèves utilisent des noms de magasins connus (exemples : 文房具、八百屋、肉屋、魚屋、本屋、etc.), que l'enseignant a notés au préalable au tableau en *hiragana*, *katakana* et/ou *kanji*.

Compréhension orale

Présentation d'un dialogue par l'enseignant.

Exemple :

「いらっしゃいませ。」

「ペンを3つと消しゴムを1つとノートを3つください。」

「はい、どうぞ。」

「ぜんぶでいくらですか。」

「330円です。」

「ありがとうございました。」

Le professeur reprend les questions de la réactivation pour vérifier la compréhension ; les questions sont au perfectif.

「〇〇くんはどこへ行きましたか。」 Les élèves peuvent s'aider des mots notés précédemment au tableau.

「何を買いましたか。」 ici, on attend une réponse globale, exemple : 「ペンと消しゴムとノートを買いました。」 avant d'introduire la question suivante :

「ペンをいくつ買いましたか。」 La question est répétée pour chaque objet du dialogue, la réponse est formulée avec les chiffres de la série japonaise.

Dernière question : 「いくらでしたか。」

On procède ici à une révision des nombres de 1 000 à 1 000 : en comptant d'abord de 10 en 10 puis de 100 en 100. Ensuite, l'enseignant montre à la classe quelques nombres comprenant des centaines et des dizaines.

Pour finir, il associe quelques objets et leur prix et reprend en dialogue avec la classe :

「いくらですか。」 ➡ 「...円です。」

「...円ですか。」 ➡ 「はい、そうです。」

Expression orale

Inviter deux ou trois groupes d'élèves à rejouer le dialogue (compréhension orale ci-avant) de la pape-rie devant la classe ; ils peuvent l'enrichir des éléments revus plus tôt, puis les élèves reçoivent les cartes images pour le rejouer en binôme.

Variante ou activité supplémentaire : en fonction du nombre d'élèves, on peut reconstituer, dans la classe, une rue marchande. Chaque élève se rend dans l'un ou l'autre des magasins. Lorsque tous les élèves ont fait leurs achats, ils les rapportent à leur place. Les marchands rapportent les « invendus ».

Exercice écrit

L'enseignant distribue à chaque élève un tableau à compléter :

Dans l'entête de chaque colonne, l'élève recopie le nom des commerces écrits au tableau en utilisant les *kana* et *kanji* connus, puis le nom des objets qu'il a achetés ou vendus dans les colonnes concernées.

ぶんぼうぐや	やおや	本や
えんぴつ ペン けしゴム セロテープ	トマト レタス にんじん みかん りんご バナナ	ざっし マンガ 本 じしょ

Bilan de la séance

Cette première séance de la séquence achats ne comporte que des révisions, une trace écrite est laissée.

Le lexique vu dans cette séance :

ください (donnez-moi), いくら (combien ça coûte ?), いくつ (combien de), どこ (où ?), なに (qu'est-ce que ?), les chiffres de la série japonaise, les nombres de 1 à 1 000.

Séance 2

Objectif

Réviser les classificateurs, la syntaxe du nombre, l'emploi de も、de 好きです, et expression de la cause avec -から. Introduction de ほしいです.

Rituel de classe et réactivation

Avant de faire l'exercice annoncé à la séance précédente, pour réactiver les acquis, l'enseignant peut poser les questions suivantes :

「きのう買い物をしましたか。」... 「何を買いしましたか。」... 「いくらでしたか。」... ou 「おうちはどこですか。」... 「近くに肉屋さんがありますか。」...

Il peut demander également à quelques élèves de compter de 10 en 10, 100 en 100, 1 000 en 1 000 jusqu'à 10 000 avec répétition collective. Puis il distribue à chacun une feuille divisée en deux colonnes : une liste de noms d'objets, avec en regard une liste de prix ; il énonce chaque objet et son prix, que les élèves doivent relier entre eux.

Exercice de compréhension orale

L'enseignant distribue à chaque élève une feuille représentant divers objets ; à côté de chacun, figure une case avec le signe ¥. Il fait écouter un enregistrement audio.

Première écoute : mettre en relation des mots entendus avec les objets représentés sur la feuille ;

Deuxième écoute : trouver le prix de chaque objet.

Les élèves échangent leurs feuilles ;

Troisième écoute : répéter à haute voix les données enregistrées.

Le professeur peut exercer aussi les élèves à formuler un jugement : 「高いですか。」 「安いですか。」 「高いですね。」 「安いですね。」 (Cet exercice pourra être relevé par l'enseignant pour évaluation formative.)

Compréhension et expression orales

1) Les classificateurs

À partir de cartes images représentant des objets, l'enseignant interroge la classe en transformant progressivement ses questions :

「CDはいくつありますか。」 ➡ 「3つあります。」

Il reprend la réponse et la transforme :

「CDは3枚あります。」

La question formulée avec le classificateur :

「カードは4枚ありますか。」 ➡ 「はい、4枚あります」 / 「いいえ、5枚あります。」

Après avoir revu quelques classificateurs de la première année (枚、本、個), on peut proposer en reconnaissance :

冊、台、匹、杯.

Chaque élève choisit une carte image, interroge son voisin et ainsi de suite :

「車は何台ありますか。」 ➡ 「2台あります。」

Ces échanges sont assez rapides ; l'enseignant veille à la justesse de la prononciation et de l'intonation.

2) Introduction de : ○○がほしいです.

À partir de photos d'objets : consoles de jeux, téléphones portables sophistiqués et d'autres objets « dernier cri » qui séduisent un public de collégiens (de nombreux exemples sont disponibles sur Internet, si l'on veut rester dans l'actualité) qui sont identifiés par les élèves, l'enseignant commente :

Exemples :

1) 「私はゲームがありません。私はゲームがほしいです。」

2) 「私は携帯電話があります。古い携帯電話です。新しい携帯電話がほしいです。」

Il aide les élèves à reformuler :

「ゲームが好きですか」⇒「はい、好きです。ゲームがほしいです。」

「携帯電話が好きですか」⇒「はい、好きです。携帯電話がほしいです。」 etc.

Puis il s'adresse à un seul élève :

「ピエールくんは、携帯電話がほしいですか。」⇒「はい、ほしいです。」

「ジュリさんも携帯電話がほしいですか。」

⇒「はい、私も携帯電話がほしいです」／

「いいえ、私は携帯電話がほしくないです。ゲームがほしいです。」

「どうしてですか。」⇒「携帯電話がありますから。……」

Les élèves, en binôme, s'interrogent sur ce modèle et un tableau récapitulatif intitulé 「ほしいものベスト・テン」 peut être proposé. On interroge ensuite les élèves afin de connaître le nombre de ceux qui veulent ou ne veulent pas tel ou tel objet.

「携帯電話？ゲーム？パソコン？今何がいちばん*ほしいですか。」

Les élèves reportent alors le nombre dans le tableau. (*en reconnaissance)

Expression écrite

Le dialogue modèle suivant récapitule les acquis de la séance :

「ピエールくんは、携帯電話がほしいですか。」⇒「はい、ほしいです。」

「ジュリさんも携帯電話がほしいですか。」

⇒「はい、私も携帯電話がほしいです」／

「いいえ、私は携帯電話がほしくないです。ゲームがほしいです。」

「どうしてですか。」⇒「携帯電話がありますから。……」

On fait entourer が et souligner ほしいです, ainsi que la forme négative ほしくないです.

Puis l'élève complète le texte suivant immédiatement :

Exemple
誕生日に、私は_____と _____と _____が ほしいです。 _____が 1台 ほしいです。 本_____2冊 ほしいです。 _____が 1枚 _____です。 今年は ふくが _____くないです。 ありがとう／よろしく おねがい します。

On peut proposer comme travail à la maison de faire une liste personnelle de cadeaux désirés et non désirés (par exemple, sous la forme d'une lettre au Père Noël). Les éléments grammaticaux nouveaux sont soulignés.

Séance 3

Objectif

Être capable d'exprimer le but d'un déplacement et un désir ; structure : lieu + へ action + に行く et introduction de -たい en reconnaissance.

Compréhension : lieu + へ action + に行く

「パソコンは どこで 買いますか。」

⇒「電気屋で 買います。」

L'enseignant reprend : 「私は 電気屋へ パソコンを 買いに 行きます。」

Répétition collective, puis à tour de rôle :

「マンガは どこで 買いますか。」

(本屋で 買います。)

⇒「私は 本屋へ マンガを 買いに 行きます。」

Les mêmes formulations sont répétées à propos de tous les objets cités dans la lettre.

Avant de poursuivre en variant les actions, l'enseignant note au tableau le premier exemple pour mettre en valeur la flexion du verbe :

「私は 電気屋へ パソコンを 買い(ます) +に 行きます。」

Puis il distribue des fiches :

すし レストラン 食べます	プール 泳ぎます	がっこう 学校 日本語 習います
ゆうびんきょく 郵便局 手紙 出します	きっさてん 喫茶店 ココア 飲みます	

Exemple :

「すしは どこで 食べますか。」⇒「レストランへ すしを 食べに 行きます。」

Cet exercice peut aussi être réalisé en utilisant des cartes images ou en projetant des images sur un écran.

Écrit

La structure : lieu + へ action + に行く, puis quelques exemples proposés au tableau sous forme d'exercice à trous sera reprise à l'écrit :

「ココアは どこで 飲みますか。」

⇒「きっさてん _____ ココアを 飲み _____ 行きます。」

「プール _____ およぎ _____ 行きます。」

「ゆうびんきょく _____ 手紙を 出し _____ 行きます。」

Expression orale en continu : se repérer dans un magasin, choisir d'acheter ou non.

L'enseignant prépare deux séries de plan de grand magasin. Les élèves s'interrogent par deux sur le modèle :

A : 「ちょっと、すみません。カメラが買いた
いですが*、カメラ売り場はどこですか。」

☞ B : 「カメラ売り場ですか。6階です。」

☞ A : 「6階ですね。どうも。」.

(*Bloc lexicalisé.)

デパート 1	デパート 2
6階 カメラ	6階 テレビ
5階	5階 かばん
4階	4階 本
3階 ネクタイ	3階
2階	2階
1階 シャツ	1階 CD
B1 しょくりょうひん 食 料 品	B1
A) 買い物リスト かばん 本 テレビ CD	B) 買い物リスト カメラ ネクタイ シャツ しょくりょうひん 食 料 品

On peut varier la présentation de cet exercice en donnant à un élève le plan du magasin, et à l'autre seulement une liste de courses, sur lesquels les rayons et objets figurent en images/dessins.

Une fois le client arrivé au rayon

A : 「すみません、それ（あれ、これ）はいくらですか。」

B : 「どれですか。」

A : 「その（あの、この）赤いかばんです。」

B : 「2万5千円です。」

A : 「じゃ、これをください。」 / 「ああ、
そうですか。じゃ、また来ます。」

Enrichissement lexical

Présenter : コンビニ、デパート（コーナー／売
り場／階）、商店街、voire 百円ショップ, avec
des images fixes ou animées. Comparer notamment
les jours d'ouverture, la présence d'étages consa-
crés à l'alimentation dans les grands magasins, la
présence d'hôtesse d'accueil près des escalators et
ascenseurs.

Préciser l'utilisation par les employés d'un vocabu-
laire de respect vis-à-vis du client (exemple : いらっ
しゃいませ、こちら、そちら、どちら、ごら
んになってください、よろしい、, etc.).

On évoque aussi les habitudes de consommation des
Japonais avec les cadeaux saisonniers お中元、お
歳暮.

On peut proposer comme travail à faire à la maison
de rédiger trois phrases en reprenant ほしい et trois
avec la structure du but de l'action.

Séance 4

Objectif

Être capable d'exprimer un désir (introduction de
-たい) et réalisation d'une affiche, en préparation de
la tâche finale, le jeu de rôles.

Réactivation et compréhension

L'enseignant lit un exemple :

B さん a écrit :

「私はジャンパーがほしいです。デパートへ
ジャンパーを買いに行きます。」

Puis il interroge la classe :

「B さんはどこへジャンパーを買いに行きま
すか。」 (デパートへ行きます。)

☞ 「デパートへ買いに行きます。」

「B さんは何がほしいですか。B さんは何
が／を買いたいですか。」

☞ 「ジャンパーが／を買いたいです。」

L'enseignant note au tableau : 買いたいです。

買いにいきます。買います。 , puis montre aux
élèves des cartes images représentant des actions et
les invite à indiquer la flexion de chaque verbe (pour
cet exercice, n'utiliser que des verbes déjà connus de
tous). Quelques exemples sont notés sur le cahier.

NB : à ce stade, il sera superflu d'expliquer les
nuances d'emploi entre を et が avec le désidératif
-たい.

Compréhension orale

Écoute de deux ou trois exemples de situations (réel-
les) : au café, au restaurant.

Les élèves découvrent les personnages (homme,
femme, étudiant, etc.), le lieu où ils sont, ce qu'ils
y font.

Le but de cet exercice est de réemployer dans les
réponses ce qui a été vu ou revu dans les séances
précédentes et éventuellement d'enrichir le lexique.

Compréhension écrite

Un document annonce l'ouverture d'un restaurant
(voir le document ci-après). L'enseignant fait décou-
vrir la forme du document aux élèves. On peut faire
quelques comparaisons avec un document authen-
tique ou le même type de prospectus distribué en
France. Les élèves sont répartis en groupes pour créer
l'affiche, à partir du modèle, qui annonce l'ouverture
d'un commerce.

Séance 5

Présentation d’une affiche. Tâche finale : jeu de rôle.
Évaluation en interaction.

Au tableau sont accrochées les différentes affiches réalisées par les élèves lors de la séance précédente. Un représentant par groupe présente le nom du nouvel établissement, sa date d’ouverture, ses particularités. Les élèves posent alors des questions au représentant pour compléter leurs informations.

Compréhension orale

Distribution des rôles par le professeur, sous forme de cartes, et présentation du jeu de rôles.

Expression orale en interaction

Les élèves réalisent le jeu de rôles, en binômes, trinômes, etc. L’évaluation sommative est faite par le professeur. En fonction du nombre d’élèves, toute la classe pourrait participer, en transformant la salle de classe en une salle de restaurant ou en un café. Les serveurs prennent alors plusieurs commandes. Le rôle du serveur peut également tourner.

Complétez l’affiche ci-dessous qui annonce l’ouverture d’un nouvel établissement :

ルールカード A

やくわり きやく
役割 : お客さん
じょうきよう あたら みせ
状況 : 新しい店のお知らせを見ました。初めて、この店へ食べに入ります。
みせ はい
すること : 店に入ります。メニューを見ます。
ちゅうもん かんじょう とき
それから、注文してください。お勘定の時、
けん つか
〇〇券を使ってください。

ルールカード B

やくわり てんいん
役割 : 店員
じょうきよう きよう
状況 : 今日オープンした新しい店（レストランか喫茶店）で働いています。
きつきてん はたら
すること : お客さんを席まで案内します。
きやく せき あんない
お客さんの注文を聞きます。お客さんが
ちゅうもん ちゅうもん き
注文した料理をテーブルに運んでください。

けん 券

みせ
____ のお店
月 日
OPEN

みせ
店の名前 :

メニュー
円
円
円
円

ドリンク
飲み物
円
円
円

えいぎょうび
営業日

行き方

じゅうしょ
住所 :
でんわ
電話 :
名前 : (よやくあり 予約有)

3. Séquence : « Faire le récit des activités d'une journée »

Objectifs de la séquence

Nous présentons ici une séquence qui peut être traitée en fin de palier 1, lors du deuxième ou du troisième trimestre de la deuxième année d'apprentissage. Les éléments grammaticaux relevant du niveau A1 et un certain nombre de ceux du niveau A2 ont donc déjà été introduits, mais cette séquence peut aussi être l'occasion d'effectuer quelques révisions.

Pour éviter de répéter le récit de la journée d'un collègue, thème qui aura probablement déjà servi de support à de multiples activités en première année (pour illustrer l'emploi des verbes fondamentaux ou des principales particules), le récit d'une journée est ici abordé sous la forme d'une interview fictive d'un personnage, célèbre ou non (chanteur, acteur, *sumô-tori*, astronaute, hôtesse de l'air, etc.). Les élèves se répartissent en deux groupes : personnes interviewées

d'une part et journalistes en herbe, ayant pour mission de rendre un article sur la vie quotidienne d'une personnalité, de l'autre. Le contenu de l'interview peut faire l'objet d'un compte rendu oral puis d'une synthèse écrite.

Comme point de départ, l'enseignant peut faire travailler les élèves sur un exemple d'interview puis, pour guider la rédaction finale, distribuer un modèle de texte rédigé dans lequel seront réutilisées les constructions étudiées. Enfin, l'enseignant réunit les diverses productions sur un document récapitulatif, dont la forme peut s'apparenter à la double page d'un journal.

À travers cette succession d'activités, les différentes compétences langagières sont abordées : expression orale et interaction (interview, compte rendu oral), expression écrite (rédaction d'un questionnaire puis de la synthèse), compréhension orale (interview, écoute des comptes rendus) et compréhension écrite (lecture du texte modèle). L'évaluation est réalisée à différents stades.

Déroulement

Étape 1	Étape 2	Étape 3
Travail préparatoire	Interview	Exploitation
2 à 3 séances	2 séances	2 séances
Analyse d'un modèle → Étude des nouveaux points de grammaire	Mise en place → Réalisation	Compte rendu oral → Rédaction d'une synthèse écrite

Dans le tableau 1 ci-dessous, nous avons répertorié les principales compétences lexicales et grammaticales

les mises en œuvre, ainsi que les éléments culturels qui pourront être abordés.

Tableau 1	
Champs lexicaux	Verbes fondamentaux, heure, modes de transport, repères spatiaux et temporels, connecteurs logiques, loisirs, école
Éléments grammaticaux	Emplois fondamentaux des particules Utilisation des connecteurs logiques Expression du but du déplacement -に行く/来る La forme en -て – suspensive-connective – verbe + -ている pour exprimer l'habitude Énumération non exhaustive ou alternance avec -たり-たりする Simultanéité avec -ながら Succession d'actions -てから Proposition temporelle avec -時、-間、-前、-後 Proposition déterminante Pratique des formes neutres

Éléments grammaticaux	En reconnaissance Structure finale explicative en -のだ (mode de présentation) Expression de sa propre pensée et atténuation du discours avec -と思う Nominalisation avec le mot outil -こと ou -の Proposition causale avec -ので、-て/-で
Éléments culturels	Thème : vie quotidienne et cadre de vie - L'école et le système scolaire - Les loisirs, le sport - Les habitudes alimentaires - Les coutumes, les habitudes, les rythmes de la vie quotidienne

Dans le tableau suivant (tableau 2), nous récapitulons les prérequis grammaticaux pour aborder cette séquence. L'enseignant s'assure qu'ils ont bien été étudiés et propose éventuellement quelques exercices de révision.

Conseils aux enseignants

Cette séquence peut être traitée après l'étude de la forme en -た. Elle en propose en effet une application dans la structure -た後 ainsi que l'étude de la forme -たり qui se construit de manière similaire. Elle est également l'occasion de pratiquer la forme en -て (verbe -ている, succession -てから) dans plusieurs emplois.

Tableau 2		
Éléments grammaticaux	A1	A2
Énoncés affirmatif, négatif, interrogatif aux modes atemporel et perfectif (style poli)	✓	
Énoncés affirmatif, négatif, interrogatif au mode atemporel (style neutre)		✓
Emplois fondamentaux des particules (-に、-へ、-で、-から, etc.)	✓	
Expression du temps et de la durée	✓	
Utilisation des connecteurs temporels (まず、そして、それから、最初に、次に、最後に)	✓	
Expression du but du déplacement -に行く/来る		✓
La forme en -て suspensive-connective		✓
Forme causale avec -から		✓
Verbe -ている pour exprimer l'habitude		○
Énumération non exhaustive ou alternance avec -たり-たりする		○
Simultanéité avec -ながら		○
Succession -てから		○
Phrase temporelle avec -時、-間、-前、-後		○

✓ : prérequis ○ : nouveau point de grammaire

Étape 1 (séances 1 à 2/3)

Travail préparatoire

À titre de préparation à cette séquence, l'enseignant peut proposer un exercice d'écoute afin de montrer aux élèves ce qu'il attend d'eux et de les familiariser avec quelques tournures utiles à la réalisation d'une interview.

Comme support à cet exercice, il peut avoir recours à des documents sonores originaux, réaliser lui-même cette interview ou encore utiliser des matériaux didactisés.

Tous ces exercices, même les plus simples, contiennent nécessairement des mots ou des tournures que les élèves n'ont pas encore étudiés ou qui ne figurent pas dans le lexique de référence. Cette situation ne doit pas alarmer. Les informations essentielles sont facilement accessibles et l'enseignant devra montrer

aux élèves que, même s'ils sont, à ce stade, encore incapables de saisir l'intégralité des échanges, ils n'en comprennent pas moins le contenu. D'ailleurs, à ce stade, un exercice de compréhension qui serait intégralement accessible risquerait non seulement de n'être guère naturel, mais également de perdre son intérêt pédagogique en ne stimulant pas la mise en œuvre d'activités de remédiation ou de déduction, indispensables dans un exercice de compréhension. Il sera peut-être également nécessaire de rassurer les élèves trop scrupuleux qui pourraient s'imaginer que l'enseignant attend d'eux des productions similaires.

Cet exercice peut être exploité diversement : exercice de compréhension, repérage des tournures grammaticales inconnues, observations du schéma discursif, etc.

Les chiffres après les parties soulignées renvoient aux points de grammaire étudiés dans cette séquence (voir ci-après).

Exemple de dialogue

「では、インタビューを始めたいと思います。マボンナさん、あなたの普通の1日を教えてください。」

「そうですね。夜が遅いので、朝10時ごろに起きますね。」

「それから朝ご飯を食べますか。」

「いいえ、朝ご飯を食べる前に⁽⁵⁾ストレッチをします。30分ストレッチをしてから⁽⁴⁾、シャワーを浴びます。朝ご飯はその後⁽⁵⁾で食べますね。」

「朝ご飯は何を食べますか。」

「玄米と味噌スープ、そして豆腐ですよ。日本の食べ物は体にとてもいいです。それにおいしいわよ。」

「朝ご飯を食べた後⁽⁵⁾、何をしますか。」

「ジムへ行きます。ジムで一時まで音楽を聞きながら、ダンスの練習をします⁽²⁾。」

「スポーツをしてから⁽⁴⁾、何をしますか。」

「ゆっくりサウナに入ります。」

「じゃ昼ご飯は何時に食べますか。」

「そうですね。2時ごろに食べますね。」

「どこで食べますか。」

「たいていうちで食べますね。娘と。」

「いつも、何を食べますか。」

「そうですね。私はベジタリアンなので、野菜サラダとフルーツを食べています⁽¹⁾。ヨーグルトもよく食べますよ。」

「午後、何をしますか。」

「コンサートの日は、2、3時間ゆっくり休みます。ほかの日は、そうですね、買い物をしたり、CDを聞いたりします⁽²⁾ね。」

「どんな音楽を聞きますか。」

「クラシック音楽です。私は静かな音楽も大好きなんですよ。」

「趣味は何ですか。」

「切手を集めることです。ファンレターがたくさん来るから、珍しい切手をたくさん持っていますよ。」

「最後に、プライベートな質問ですが、今恋人はいますか。」

「それは、大勢いますよ。私のファンはみんな恋人なんですよ（笑）。」

「お忙しいところ、どうもありがとうございました。」

Présentation des nouveaux points de grammaire
 Suivant la pédagogie choisie par l'enseignant en fonction de critères spécifiques (nombre d'élèves, âge et autonomie des apprenants, aisance de l'enseignant avec tel ou tel type de pédagogie), la manière de présenter ces nouveaux éléments peut différer. Nous n'avons ici d'autre ambition que de proposer un petit mémento des points importants et de suggérer quelques activités pour aider les enseignants à construire leurs séances. À titre d'exemple, nous présentons une proposition de progression dans la rubrique « phrases temporelles avec -前、-後 » ci-dessous.

Quelle que soit l'approche adoptée, l'enseignant veille toutefois à relier l'apprentissage à des activités concrètes (modèle d'interview ou application pour l'exercice à suivre) et multiplier les exercices oraux afin que les élèves puissent véritablement s'approprier ces nouvelles structures.

1. -ている pour exprimer l'habitude (répétition d'une action)

毎日野菜サラダとフルーツを食べています⁽¹⁾。

Au palier 1, l'enseignant devra surtout faire comprendre et apprendre à distinguer les deux valeurs essentielles de la forme en -ている, à savoir l'expression d'une action en cours ou celle d'un résultat.

En complément de ces deux emplois fondamentaux, l'enseignant explique que la forme -ている peut également être utilisée pour exprimer une action habituelle. Cet emploi est notamment pratiqué lors de l'interview pour présenter des activités usuelles. Toutefois, comme dans bien des cas, cette forme en -ている peut être remplacée par la forme atemporelle. Il n'est pas nécessaire de s'attarder trop sur ce point.

Activités possibles

Cette valeur de la forme en -ている peut être pratiquée sous forme de questions – réponses à l'aide de cartes images ou d'exercices systématiques à partir d'aides visuelles.

日曜日 いつも	土曜日 ときどき
	
毎週 いつも	水曜日の午後 よく
	

Exemple :

Q (enseignant) 日曜日は、いつも何をしていますか。

R (élève) 日曜日は、テニスをしています。

L'enseignant peut aussi poser aux élèves des questions du type :

健康のために、何をしていますか。

Possibilité de réponse :

毎日ジョギングをしています。

2. La structure en -たり、-たりする

買い物をしたり、CDを聞いたりします。

La situation donne aux élèves de nombreuses occasions d'utiliser cette structure. Pour aider les jeunes élèves à construire la forme en -たり, l'enseignant peut leur expliquer qu'il suffit de penser à la forme en -た et d'y rajouter la syllabe り. Si la construction de la forme en -た n'est pas encore automatique, il propose de partir de la forme en -て、et de remplacer -て par -たり.

Activités possibles

Des exercices systématiques à l'aide de cartes images ou en faisant remplir un tableau s'inspirant du modèle ci-dessous constitueront une étape utile vers l'acquisition d'automatismes.

たべる	みる	いる	する	くる	よむ
たべた					
たべたり					

Un abondant choix d'exercices d'application de cette tournure étant disponible dans les supports pédagogiques (voir la liste de référence), les enseignants peuvent compléter ce travail en proposant l'un d'eux à leurs élèves.

3. Expression de la simultanéité (-ながら)

音楽を聞きながら、ダンスの練習をします。

Cette tournure peut aussi être pratiquée lors de la description des activités de la journée (à des fins didactiques, l'enseignant encourage les élèves à l'utiliser au moins une fois). On explique aux élèves que l'action principale est toujours exprimée dans la proposition principale.

Activités possibles

Pour faire comprendre cette « hiérarchie » entre les propositions, l'enseignant peut d'abord donner aux élèves un exercice de compréhension (orale ou écrite) du type « Qui est le meilleur élève ? » dans lequel il proposera des paires de phrases (音楽を聞きながら宿題をしています。／宿題をしながら音楽を聞いています。) parmi lesquelles les élèves

devraient cocher celle(s) qui correspond(ent) au « meilleur élève ». Il peut ensuite passer un exercice d'expression orale en posant aux élèves des questions du type :
何をしながら食事をしますか。

4. Succession en -てから

ストレッチをしてから、シャワーをあびます。
スポーツをしてから、何をしますか。

Cette tournure qui permet aux élèves d'exprimer une succession d'actions accomplies par la même personne constitue l'une des applications de la forme en -て au programme du palier 1. Pour éviter des confusions, il est aussi utile de rappeler les différents emplois de la particule から étudiés et d'entraîner les élèves à bien distinguer ses valeurs respectives.

5. Phrases temporelles avec -前、-後

朝ご飯を食べる前に、ストレッチをします。
朝ご飯を食べた後、何をしますか。

Il est préférable d'enseigner les formes en -た後で et V^{dico}前 comme des tournures figées indépendantes de la forme temporelle venant en fin de phrase. On peut également présenter la tournure -の後で、... (食事の後で、歯をみがきます。).
Lors de ce travail, il convient d'être vigilant sur la syntaxe spécifique de ces deux mots.

La tournure en -た後で peut être considérée comme équivalente à celle en -てから présentée plus haut. À ce stade, il serait prématuré de présenter les nuances respectives ou certaines restrictions d'emploi propres à ces deux tournures.

Suggestion d'introduction de ce point

Matériel

Cartes images décrivant les activités d'une journée.

(Si l'enseignant ne dispose pas de telles fiches, il peut les télécharger sur le site de la fondation du Japon ou les fabriquer lui-même.)

Étape n° 1 : vérification du vocabulaire

Le professeur montre les fiches aux élèves et les interroge pour s'assurer qu'ils connaissent le vocabulaire.

Étape n° 2 : présentation

Le professeur choisit deux fiches présentant des actions s'inscrivant dans un ordre chronologique évident (朝ご飯を食べます。歯をみがきます) et les affiche au tableau en prenant soin de mettre une flèche pour en indiquer la chronologie.

Il dit ensuite

朝ご飯を食べます。それから、歯をみがきます。

puis écrit ces deux phrases au tableau.

Il demande alors aux élèves de bien écouter et dit ensuite

朝ご飯を食べたあとで、歯をみがきます。

puis écrit cette phrase au tableau au-dessous de la première.

Étape n° 3 : pratique de la structure

Il fait ensuite produire des phrases sur ce modèle en changeant les dessins au tableau.

Après avoir effectué plusieurs exercices oraux, le professeur donne un exercice à faire par écrit.

La tournure en V^{dico}前に peut être présentée de la même manière que -た後で à l'aide de cartes images. Les deux tournures peuvent être pratiquées conjointement dans des exercices de transformation.
S'il le juge utile, à ce stade, l'enseignant peut également introduire les mots -時 (とき)、-間 (あいだ) .

Étape 2 (séances 4 à 5)

Réalisation de l'interview

Pour obtenir une bonne motivation, l'ensemble de la classe peut jouer le rôle d'un comité de rédaction et définir la liste des personnalités sollicitées pour une interview. En cas de manque d'inspiration, l'enseignant peut bien sûr faire quelques suggestions.
L'objet de l'interview est ensuite présenté clairement pour éviter toute dispersion. Les personnalités sont interrogées sur leur emploi du temps d'une journée ordinaire. Les questions peuvent être étendues aux goûts et passe-temps. Pour une bonne adéquation entre les questions et les réponses, il est crucial que les élèves respectent cette consigne. Ils ont en revanche tout loisir d'imaginer un rythme de vie ou des activités originales susceptibles de correspondre à la personnalité incarnée.

Les modalités pratiques de réalisation de l'exercice sont réfléchies au cas par cas en fonction des contraintes matérielles spécifiques (effectif du groupe, niveau d'ensemble, temps à disposition, taille de la salle de classe, etc.). Le succès de l'exercice dépend, pour beaucoup, des choix qui seront faits ici.

L'idéal serait, bien entendu, que tous les élèves puissent jouer tour à tour les deux rôles (d'interviewé puis d'intervieweur) mais cela réclame *ipso facto* deux fois plus de temps que si chaque élève ne tient qu'un seul rôle. En cas d'effectif important, il peut également s'avérer fastidieux de définir un grand nombre de personnages à interviewer. Dans ce cas, la

mise en place de binômes ou l'attribution d'un même rôle à plusieurs élèves peut être envisagée. Nous attirons également l'attention sur le fait que les compétences sollicitées lors de cet exercice diffèrent suivant le rôle tenu. Pour conduire l'interview, l'intervieweur suit un schéma préétabli et peut même lire les questions qu'il a préparées. En revanche, l'interviewé met en œuvre des compétences plus complexes car il ne connaît pas à l'avance les questions exactes qui lui seront posées (l'hypothèse qu'il n'ait pas anticipé une ou plusieurs questions ne peut non plus être exclue). Si chaque élève ne tient qu'un rôle, le professeur tient compte du niveau de difficulté lors de l'attribution des rôles aux élèves.

L'aspect ludique de l'exercice peut être renforcé par la réalisation de cartes de rôles (voir ci-après) et leur distribution de manière aléatoire aux élèves (d'autres suggestions de carte « interviewé » sont proposées en annexe).

Carte « intervieweur »
Vous êtes journaliste au magazine « Tokyo Match » Votre rédacteur en chef vous a chargé d'effectuer une interview du (de la) célèbre « X » en vue de la publication d'un numéro spécial sur la vie quotidienne des célébrités. À quelle heure se lève une célébrité ? Que fait-elle le matin ? Que mange-t-elle ? Voilà les informations qui intéressent votre lectorat.

Carte « interviewé »
Vous êtes le (la) célèbre chanteur(se) « X » Un journaliste de « Tokyo Match » vient vous interviewer pour son prochain numéro spécial sur la vie quotidienne des célébrités. Répondez à ses questions.

Les élèves préparent ensuite l'interview : les journalistes en herbe, réfléchissent à une dizaine de questions et les interviewés, imaginent leur emploi du temps d'un jour ordinaire. Pour les aider lors de

cette étape, l'enseignant peut distribuer des grilles à remplir (voir document ci-après).

Enfin, l'enseignant rappelle aux élèves qu'ils utiliseront les points de grammaire étudiés dans la séquence. Le professeur peut apporter une aide lexicale en cas de besoin.

Fiche intervieweur	
Nom :	
Questions	Mémo
Q1	
Q2	
...	
...	
Q10	

Fiche interviewé	
.....月.....日	
08 時	
09 時	
10 時	
11 時	
12 時	
13 時	
14 時	
15 時	
16 時	
17 時	
18 時	
19 時	
20 時	
21 時	
22 時	
23 時	
24 時	

Ces préparatifs terminés, les interviews peuvent commencer. Les journalistes posent alors leurs questions dans l'ordre préparé. Dans la colonne « mémo », en regard de chaque question, l'intervieweur note ce qu'il a compris de la réponse. En aucun cas, il ne cherche à copier l'intégralité de la réponse.

Il est important que l'interview soit intégralement conduite en japonais, sans interruption ni traduction en français des propos tenus. Le tableau ci-dessous dresse les principaux problèmes susceptibles de se

produire lors de l'interview et propose quelques stratégies de remédiation pour aider les élèves à surmonter la difficulté.

L'interviewé ne comprend pas la question.	 	Demander en japonais de répéter. S'il ne comprend toujours pas après la deuxième fois, demander de passer à une autre question (il n'est pas rare que cette situation se produise dans une interview réelle). すみません。この質問はよくわかりません。次の質問、お願いします。
L'intervieweur ne comprend pas la réponse.	  	Faire répéter la réponse. S'il « bute » sur un mot, en demander la traduction française. すみません。Xはフランス語で何ですか。 S'il ne comprend toujours pas la réponse ou si le problème de compréhension est plus important, noter brièvement ce qui a été entendu et passer à la question suivante (dans une phase ultérieure, le travail d'explicitation et d'analyse des raisons de l'incompréhension peut constituer une activité enrichissante).
La personnalité est interrogée sur une question qu'elle n'attendait pas.	 	Essayer d'improviser. Sinon, répondre 「秘密です。次の質問をお願いします。」
La personnalité n'est pas interrogée sur une question qu'elle attendait.		Renoncer à vouloir placer sa réponse à tout prix. Cette situation un peu frustrante se produit d'autant moins que le cadrage a été correctement effectué au départ.

Étape 3 (séances 6 et 7)

Exploitation

La rédaction d'un compte rendu peut indifféremment faire l'objet d'un devoir à la maison ou être réalisée lors d'un cours. Dans ce dernier cas, l'enseignant tient compte du rythme de travail différent des élèves. Si les élèves n'ont tenu qu'un seul rôle, l'interviewé peut assister l'intervieweur dans cette tâche. L'enseignant veille également à donner quelques consignes concernant la longueur du compte rendu (en aucun cas plus de 200 signes), la définition éventuelle d'un titre, la présentation (*genkô yôshi*, papier libre), et rappeler qu'il s'agit d'un article destiné à être publié dans un magazine populaire...

Avant cette phase de rédaction, il serait souhaitable de lire un modèle de compte rendu et d'encourager les élèves à en copier la forme.

Exemple de compte rendu

マボンナに恋人がおおぜいいます！
マボンナは朝だいたい10時に起きます。
起きてから、すぐ朝ご飯を食べます。ご飯とみそスープ、そして豆腐を食べます。彼女は和食が大好きです。毎朝、スポーツをしています。ジムでダンスの練習をしたりします。スポーツの後、ゆっくりサウナに入って、うちへ帰ります。昼ご飯をうちで、娘と話しながら、食べます。野菜サラダとフルーツを

よく食べます。それから、コンサートの日、昼寝をしてから、歌の練習をします。他の日、買い物をしたり、CDを聞いたりします。マボンナの趣味は切手をあつめることです。毎日ファンレターがたくさん届きますので*、めずらしい切手を持っています。そして、一人一人のファンに返事を書きます。コンサートに来てくれる**ファンは皆私の恋人だと笑いながら言いました。

(* En reconnaissance ; ** bloc lexicalisé.)

Chaque compte rendu peut ensuite être lu à l'ensemble de la classe et intégré par le professeur dans un document commun.

Variante : la réalisation d'interrogatoires dans le cadre d'une enquête policière peut constituer une variante de cet exercice. Les personnes interrogées devraient alors présenter leur emploi du temps détaillé le jour du crime ce qui permettrait d'apprendre les mêmes tournures grammaticales et de mettre en œuvre des stratégies de communication similaires. La nature du crime et des suspects pourrait être définie par l'ensemble de la classe. Cette activité également très ludique est toutefois plus exigeante ; elle est donc plus particulièrement adaptée à des groupes d'un niveau plus élevé ou comprenant des élèves franco-japonais susceptibles de conduire les interrogatoires.

Présentation par activité langagière – palier 1 (niveaux A1–A2)

N.B. – Cette note a été adaptée aux contraintes de l’enseignement de la langue japonaise au palier 1 du collège. Pour plus de clarté, les ajouts ou changements apportés au texte du *CECRL* figurent en gras dans les cadres.

Compréhension de l’oral		
Être capable de comprendre une intervention brève si elle est claire et simple.		
Exemples d’interventions	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Instructions et consignes – Expressions familières de la vie quotidienne – Présentations – Indications chiffrées – Récits	– Situation de classe – Enregistrements audio/vidéo inférieurs à une minute (conversation, informations, publicités, fictions) – Contes, anecdotes, proverbes choisis, comptines	L’élève aura pris l’habitude : – d’utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores) ; – de s’appuyer sur la situation d’énonciation (qui parle, où, quand ?) ; – de déduire un sentiment à partir d’une intonation ; – de reconstruire du sens à partir d’éléments significatifs (intonation, ordre des mots, mots-clés ...) ; – de s’appuyer sur des indices culturels.

Expression orale en continu		
Être capable de produire en termes simples des énoncés sur les gens et les choses.		
Exemples d’énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Présentations (soi-même, les autres) – Descriptions (environnement quotidien, lieux, personnes...) – Récits (présenter un projet/ raconter un événement, une expérience) – Explications (comparaisons, raisons d’un choix)	– Situations de classe – Photographies, images – Bandes dessinées, caricatures – Documents audiovisuels – Personnages et situations imaginaires – Textes – Objets – Correspondance audio et vidéo	L’élève aura pris l’habitude : – d’être audible ; – de recourir à un schéma intonatif pour exprimer un sentiment ; – de prendre part active à la communication, sans craindre de commettre des erreurs ; – de mobiliser ses connaissances phonologiques, grammaticales, lexicales et culturelles.
– Récitation, lecture expressive	– Proverbes, poèmes, chansons, textes courts	– Reproduire et mémoriser des énoncés – Moduler la voix, le débit

Compréhension de l'écrit		
Être capable de comprendre des textes courts et simples.		
Exemples de textes	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Instructions et consignes simples – Correspondance – Textes informatifs ou de fiction – Littérature enfantine	– Énoncés d'exercices, recettes – Cartes postales, messages électroniques, lettres – Horaires, cartes, plans, signalétique urbaine – Prospectus didactisés – Extraits de contes	L'élève aura pris l'habitude : – de s'appuyer sur les indices paratextuels pour identifier la nature du document et formuler des hypothèses sur son contenu ; – de repérer des éléments significatifs (graphiques, syntaxiques, morphologiques, lexicaux et culturels) lui permettant de reconstruire le sens du texte ; – d'inférer le sens de ce qui est inconnu à partir de ce qu'il comprend.

Expression écrite		
Être capable d'écrire des énoncés simples et brefs.		
Exemples d'énoncés	Exemples de supports, documents, situations	Stratégies
– Correspondance – Portrait (de soi, des autres, de personnages imaginaires) – Description succincte de paysages ou d'objets, d'activités passées et d'expériences personnelles – Récits d'expériences vécues ou imaginées	– Carte postale, message électronique, lettre – Devinettes – Poèmes – Bande dessinée – Courts récits	L'élève aura pris l'habitude : – de recopier pour mémoriser ; – de mobiliser, en s'appuyant sur une trame connue, ses acquis langagiers et culturels pour produire un texte personnel (production semi-guidée) ; – de mettre ses acquis au service d'une écriture créative.

Les compétences communicatives langagières¹

La compétence linguistique

Elle est définie comme « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser² ».

La compétence linguistique ³		
	A1	A2
Étendue linguistique générale (page 87)	Possède un choix élémentaire d'expressions simples pour les informations sur soi et les besoins de type courant.	– Possède un répertoire limité de courtes expressions mémorisées couvrant les premières nécessités vitales des situations prévisibles ; des ruptures fréquentes et des malentendus surviennent dans les situations imprévues. – Peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites, sur soi, les gens, ce qu'ils font, leurs biens, etc. – Peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret : détails personnels, routine quotidienne, désirs et besoins, demandes d'informations. – Possède un répertoire de langue élémentaire qui lui permet de se débrouiller dans des situations courantes au contenu prévisible, bien qu'il lui faille généralement chercher ses mots et trouver un compromis par rapport à ses intentions de communication.
Étendue du vocabulaire (page 88)	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.	– Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux. – Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. – Possède un vocabulaire suffisant pour mener les transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers.
Maîtrise du vocabulaire (page 89)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

1. Voir le chapitre 5 du CECRL, *op. cit.*, pages 86 à 101.

2. *Ibid.*, page 87.

3. *Ibid.*, pages 86 à 93.

	A1	A2
Correction grammaticale (page 90)	Emploie des structures syntaxiques et des formes grammaticales simples.	Commet encore des erreurs dans l'emploi élémentaire des particules et des suffixes fonctionnels ou encore des erreurs dans la syntaxe. Cependant, le sens général est à peu près clair.
Maîtrise du système phonologique (page 92)	La prononciation d'un répertoire très limité d'expression et de mots mémorisés et compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif.	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger, mais l'interlocuteur doit parfois faire répéter.
Maîtrise des caractères syllabiques (<i>kana</i>) et maîtrise des caractères chinois (<i>kanji</i>)	– Sait écrire les 46 <i>hiragana</i> et les 46 <i>katakana</i>. – Peut reconnaître une vingtaine de <i>kanji</i>, sans aide. – Peut écrire avec modèle une cinquantaine de <i>kanji</i>, en respectant les principes de l'ordre des traits. – Peut identifier quelques composants graphiques. – Lit correctement la transcription en <i>rômaji</i>.	– Peut reconnaître une cinquantaine de <i>kanji</i>, sans aide. – Peut écrire avec modèle les 145 <i>kanji</i> du palier 1, en respectant les principes de l'ordre des traits. – Connaît les principaux composants graphiques du palier 1.

La compétence sociolinguistique

« La compétence sociolinguistique porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale⁴. »

La compétence sociolinguistique ⁵	
A1	A2
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires : accueil et prise de congé, présentations et dire « merci », « s'il vous plaît », « excusez-moi », etc.	Peut se débrouiller dans des échanges sociaux très courts, en utilisant les formes quotidiennes polies d'accueil et de contact. Peut formuler des invitations, des excuses et y répondre.
	Peut s'exprimer et répondre aux fonctions langagières de base, telles que l'échange d'informations et la demande, et s'exprimer simplement sur une idée ou une opinion. Peut entrer dans les relations sociales simplement mais efficacement en utilisant les expressions courantes les plus simples et en suivant les usages de base.

4. *Ibid.*, page 93

5. *Ibid.*, pages 93 à 95.

La compétence pragmatique

« La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. organisés, structurés et adaptés (compétence discursive) ;
- b. utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétences fonctionnelles) ;
- c. segmentés selon des schémas interactionnels⁶. [...] »

La compétence pragmatique ⁷		
	A1	A2
Souplesse (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut développer des expressions apprises par la simple recombinaison de leurs éléments. – Peut développer des expressions simples bien préparées et mémorisées au moyen d'une substitution lexicale limitée.
Tours de parole (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	– Peut attirer l'attention. – Peut commencer, poursuivre et clore une conversation simple en face à face. – Peut utiliser des techniques simples pour lancer, poursuivre et clore une brève conversation.
Développement thématique (page 97)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Peut raconter une histoire ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs.
Cohérence et cohésion (page 98)	Peut utiliser quelques mots de liaison simples « soshite », « sorekara ».	– Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». – Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous la forme d'une simple liste de points.
Aisance à l'oral (page 100)	Peut se repérer avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés ; marque encore de nombreuses pauses pour chercher ses mots, prononcer les moins familiers et remédier à la communication.	– Peut construire des phrases sur des sujets familiers avec une aisance suffisante pour gérer des échanges courts et malgré des hésitations et des faux démarrages. – Peut se faire comprendre dans une brève intervention, même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont très évidents.
Précision (page 101)	<i>Pas de descripteur disponible.</i>	Peut communiquer ce qu'il veut dire dans un échange d'informations limité, simple et direct sur des sujets familiers et habituels, mais dans d'autres situations, doit généralement transiger sur le sens.

6. *Ibid.*, page 96.

7. *Ibid.*, pages 96 à 101.

Glossaire

Activités langagières

Elles renvoient à la compétence à communiquer et recouvrent les champs de la réception (orale et/ou écrite), de la production (orale et/ou écrite) et de l'interaction (où alternent, dans le cadre d'un échange oral ou écrit, les moments de réception et de production).

Approche actionnelle

Tout locuteur, quelle que soit la langue utilisée et quel que soit son âge, est d'abord un acteur social qui évolue dans un environnement au sein duquel il réalise des actes, y compris de parole. Cet environnement peut être personnel, public, scolaire, professionnel. Cette perspective met en évidence le lien naturel entre l'acte de parole et sa finalité, entre le dire et le faire. En contexte scolaire, où l'apprentissage de la langue est l'objectif final, il est possible de créer des situations où la langue sera utilisée pour faire quelque chose. La mobilisation des compétences cognitives, culturelles, linguistiques autour d'un projet donne du sens à l'apprentissage et accroît la motivation de l'élève.

Cadre européen commun de référence pour les langues

C'est l'outil de référence du Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. Il définit des niveaux de compétences qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage. Il décrit, pour chaque niveau, les savoirs et savoir-faire à acquérir pour communiquer dans une langue. Au niveau européen, il permet de parvenir à une plus grande unité dans les démarches d'apprentissage et d'évaluation.

Compétences générales

Ensemble des connaissances, y compris la culture générale, des savoir-faire et savoir-être que possède un individu et qui lui permettent d'agir. La compétence à communiquer n'est qu'une partie des compétences générales.

Compétence communicative langagière (ou compétence à communiquer)

Elle présente plusieurs composantes, chacune faisant appel à des connaissances et des savoir-faire :

- la compétence linguistique : elle renvoie à la connaissance du code linguistique et à son utilisation ;

- la compétence sociolinguistique : elle renvoie aux codes sociolinguistiques et culturels du ou des pays dont on apprend la langue ;

- la compétence pragmatique : elle recouvre l'utilisation fonctionnelle de la langue, c'est-à-dire l'adaptation du discours à la situation de communication.

Niveaux communs de référence

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* met en place une échelle de six niveaux permettant de segmenter le processus d'apprentissage pour donner des objectifs d'apprentissage et construire des évaluations. Ils se déclinent comme suit :

- A1 : découverte ;
- A2 : intermédiaire ;
- B1 : niveau seuil ;
- B2 : avancé ou indépendant ;
- C1 : autonome ;
- C2 : maîtrise.

Ce découpage est utile, pour des raisons pratiques, mais ne reflète qu'une dimension verticale qui est loin de rendre compte de la complexité du processus d'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le temps nécessaire pour passer d'un niveau à l'autre est fonction des individus et va croissant en raison de l'élargissement de la gamme des activités, des aptitudes et des connaissances culturelles et lexicales notamment.

Stratégies

Elles recouvrent les moyens utilisés par l'individu pour atteindre un objectif. En contexte scolaire, les stratégies de communication et d'apprentissage sont essentielles (mais ne sont que des stratégies parmi d'autres).

Tâches

Les tâches ou activités supposent la mise en œuvre de compétences données dans le but de parvenir à un résultat particulier et observable. La compétence à communiquer peut être sollicitée dans des proportions variables en fonction de la nature de la tâche. Il est évident qu'en contexte d'apprentissage scolaire, les activités, de nature plus pédagogique, visent à développer avant tout la compétence communicative. C'est cette dernière qui est privilégiée même si elle croise d'autres compétences au sein d'activités pédagogiques données.

Bibliographie

Ouvrages

Programmes et documents officiels

- Programmes de collège, japonais palier 1, BO, hors-série n° 7 du 26 avril 2007
- Cadre européen de référence pour les langues, Didier, Paris, 2001. Conseil de l'Europe.

Didactique

- 『日本語教師の役割 コースデザイン』久保田美子（著）、国際交流基金、東京、2007年、日本語教授法シリーズ1
- 『話すことを教える』本田真理・小玉安恵・長坂水晶（著）、国際交流基金、東京、2007年、日本語教授法シリーズ6
- 『読むことを教える』阿部洋子・小谷直之・築島史恵（やなしま・ふみえ）（著）、国際交流基金、東京、2007年、日本語教授法シリーズ7
- 『初級を教える』阿部洋子・中村雅子（著）、国際交流基金、東京、2007年、日本語教授法シリーズ9
- 『初級を教える人のための日本語文法ハンドブック』庵 功雄・松岡弘・中西久実子・山田敏弘（著）、スリーエーネットワーク、東京、2000年
- 『にほんご90日 教師用Navi 初級文法ハンドブック』星野恵子・辻和子・村澤慶昭（著）、UNICOM、東京、2001年
- 『漢字の教え方 日本語を学ぶ非漢字系外国人のために』武部良明（著）、アルク、東京、1989年

Compréhension écrite

- 『レベル別日本語多読ライブラリー レベル1 vol.1 & 2』NPO法人 日本語多読研究会（著）、アスク、東京、2007年
- 『みんなの日本語 初級1 初級で読めるトピック25』牧野昭子・重川明美・水野マリ子・沢田幸子（著）、スリーエーネットワーク、東京、2000年
- 『楽しく読もう1 [文化初級日本語読解教材]』文化外国語専門学校編、東京、1996年
- 『たのしいこどものにほんご』山田 伸子 謝 敏修（著）、凡人社、東京、1992年
- 『たのしく読める日本のくらし12か月』国際日本語研究所（著）、APRICOT、東京、1992年

Compréhension orale

- 『みんなの日本語 初級1 聴解タスク25』スリーエーネットワーク、東京、2003年
- 『毎日の聞きとり50日（上）』宮城 幸枝（著）、凡人社、東京、1998年
- 『耳で学ぶ日本語 わくわく文法リスニング99 ワークシート』小林典子・フォード丹羽順子・高橋純子・藤本泉・三宅和子（著）、凡人社、東京、1995年
- 『耳で学ぶ日本語 わくわく文法リスニング99 指導の手引き』小林典子・フォード丹羽順子・高橋純子・藤本泉・三宅和子（著）、凡人社、東京、1995年
- 『楽しく聞こう1 [文化初級日本語聴解教材]』文化外国語専門学校編、東京、1992年
- 『楽しく聞こう 教師用（CD原稿付） [文化初級日本語聴解教材]』文化外国語専門学校編、東京、1992年

Expression orale et interaction

- 『日本語コミュニケーションゲーム80』CAGの会（著）、The Japan Times、東京、2007年
- 『すぐに使える「レアリア・生教材」アイデア帖』国際交流基金（著）、スリーエーネットワーク、東京、2006年
- 『外国人の子供のための日本語 児童・生徒のためのわいわい日本語活動集』国際交流基金日本語国際センター（著）、スリーエーネットワーク、東京、2005年
- 『絵で導入・絵で練習』Adachi Akiko（著）、凡人社、東京、2004年
- 『写真パネルバンク』国際交流基金、東京、2000年《日常生活シリーズ》
- 『Bits and pieces, 51 activities for teaching japanese』Japan Council of Int（著）、講談社インターナショナル、東京、1997年
- 『携帯用新絵教材 新日本語の基礎1 準拠』スリーエーネットワーク、東京、1997年

- 『絵でマスターにほんご基本文型 8 5』 村野良子 (著) 凡人社、東京、1996年
- 『楽しく話そう [文化初級日本語会話教材]』 文化外国語専門学校編、東京、1995年
- 『クラス活動週 1 0 1 [『新日本語の基礎 1』 準拠]』 スリーエーネットワーク、東京、1994年
- 『教室を楽しくする初級日本語スキット』 水谷信子 (著)、The Japan Times、東京、1993年
- 『Japanese in modules』 コーベニ澤子・高屋敷真人・本間直子 (著)、アルク、東京、1993年
- 『初級者のための日本語の絵教材』 丸山 敬介 (著)、京都日本語教育センター京都日本語学校、京都、1991年
- 『24 tasks for Basic Modern Japanese Vol.1』 Motohashi Fujiko、Hayashi Satoko、Tsuda Center for Japanese Language Teaching (著)、The Japan Times、東京、1989年
- 『絵とタスクで学ぶにほんご』 村野良子・谷道まや (著)、凡人社、東京、1988年

Expression écrite

- 『日本語初級読解 読み方+書き方』 因京子・上垣康与・三浦昭 (著)、アルク、東京、2000年
- 『かなれんしゅうちょう にほんごであそぼう 4』 日本文化研究会、東京、2000年
- 『みんなの日本語初級 やさしい作文』 門脇薫・西馬薫 (著)、スリーエーネットワーク、東京、1999年
- 『パズル式日本語 にほんごであそぼう 2』 北嶋千鶴子 (著) 日本文化研究会、東京、1998年
- 『ことばれんしゅうちょう にほんごであそぼう 1』 北嶋千鶴子・関麻由美 (著) 日本文化研究会、東京、1996年
- 『絵入り日本語作文入門』 C&P日本語教育・教材研究会 (著) 専門教育出版、東京、1989年

Kana et kanji

- 『JAPANESE FOR YOUNG PEOPLE Kanji Workbook』 国際日本語普及協会 (著)、講談社インターナショナル、東京、1996年
- 『JAPANESE FOR YOUNG PEOPLE Kana Workbook』 国際日本語普及協会 (著)、講談社インターナショナル、東京、1996年
- 『漢字マスター vol.1 4 級漢字 100』 専門教育出版、東京、1995年
- 『BASIC KANJI BOOK 基本漢字 500 vol.1』 加納千恵子・清水百合・竹中弘子・石井恵理子 (著)、凡人社、東京1989年

Ouvrages de référence

- 『日本語文法と教え方のポイント 初級』 市川保子 (著)、スリーエーネットワーク、東京、2005年
- 『みんなの日本語 初級 1 教え方の手引き』 スリーエーネットワーク、東京、2000年
- 『教科書を作ろう れんしゅう編 1』 国際交流基金、埼玉、1999年
- 『教科書を作ろう せつめい編』 国際交流基金、埼玉、1999年
- 『みんなの日本語 初級 1 翻訳・文法解説フランス語版』 スリーエーネットワーク、東京、1999年
- 『日本語の教え方ABC』 寺田和子・山形美保子・三上京子・和栗雅子 (著) アルク、東京、1998年
- 『教師と学習者のための日本語文型辞典』 グループジャマシイ (著)、くろしお出版、東京、1998年
- 『文法の基礎知識とその教え方』 富田隆之 (著)、凡人社、東京、1993年
- 『教授法マニュアル70例上・下』 富田隆之 (著)、凡人社、東京、1993年
- 『Writing letters in japanese』 Kikuko Tatematsu, Yoko Tateoka, Takashi Matsumoto, Tsukasa Sato, The Japan Times, Tôkyô, 1992
- 『A Dictionary of Basic Japanese grammar』 Makino Seiichi and Tsutsui Michio, The Japan Times, Tôkyô, 1991年
- 『Introduction to Japanese Pronunciation: theory and practice』 くろしお出版、東京、1999年
- 『基本語用例辞典』 文化庁 (著)、東京、1975年

Civilisation

- Parler Japonais Le Japon présenté en français & japonais, Kuwara Kôji, Soleil Manga, Paris, 2007
- 『話そう考えよう初級日本事情』 福岡日本語センター「日本事情」プロジェクト (著)、スリーエーネットワーク、東京、2004年
- 『日本文化をフランス語で紹介する本』 小倉田子・ヒューマンコム (著)、ナツメ社、東京、1999年

- Vues du Japon, Urban Connections, Tôkyô, 1998
- 『異文化理解のための日本語教育Q&A』文化庁文化部国語課（編纂）、東京、1994年
- 『体験しよう日本の文化 - Experiencing japanese culture: an activity and Q-A approach』KEK国際交流会（著）、東京、1989年

Références Internet

<http://nippongo.free.fr/>
<http://www.ac-noumea.nc/japonais/>
<http://www.jpf.go.jp/e/index.html>
<http://minnanokyoza.jp/>
<http://language.tiu.ac.jp/>
<http://www.aozora.gr.jp/>
<http://momo.jpf.go.jp/>

