

RENCONTRES

25

- Thème 1 : **Collaboration entre professeurs**
教師間のコラボレーション
- Thème 2 : **Liens entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel**
教室授業と個人学習をつなぐものは？



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansai

2011

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

Sommaire 目次

まえがき.....4

« Thème 1 : Collaboration entre professeurs » 教師間のコラボレーション

Chris BELOUAD

Réflexion sur l'enseignement en tandem franco-japonais : formes et étapes de la collaboration dans un cours de préparation au DAPF (Futsuken).....5

今中 舞衣子

授業実践を自分でふりかえる・ピアでふりかえる Auto-réflexion et co-réflexion sur les pratiques dans la classe.....10

Louisa Hsiang-I LIN

L'Enseignement-apprentissage collaboratif du français : une expérience taïwanaise.....15

« Thème 2 : Liens entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel » 教室授業と個人学習をつなぐものは？

Michel BOIRON

Développer la compréhension et l'expression orales avec L' ESPACE APPRENDRE de www.canalacademie.com.20

熊野 真規子

弘前大学フランス語ホームページの試み «Place de la Francophonie»
<http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/>.....26

Bertrand LAURET

La phonétique : en classe et hors la classe.....31

田中 陽子

一般教育の1・2年生を対象とした多言語プレゼンテーション/ 暗唱コンテスト-コンテストと個人学習を促す授業との緩やかな連携の紹介と結果の考察
Concours de présentation et de récitation en diverses langues pour les étudiants non-spécialistes de 1ère et 2ème année — présentation du concours et de sa relation sommaire avec le cours invitant au travail personnel et réflexion sur le résultat.....35

« Hors-thèmes »

明石 伸子

フランス語圏教授法スタージュについて —BELC、CLA、CAVILAM、およびケベック.....40

Emmanuel ANTIER

Éthique professionnelle des enseignants de langue-culture et limites de l'approche interculturelle.....45

Francis CARTON

Expliciter les démarches d'apprentissage.....50

伊川 徹、橋本 まや香、前田 美樹

若手教員の悩み相談室.....58

石丸 久美子

学生・教師間の相互コミュニケーション活性化への取り組み Un essai pour favoriser la communication interactive entre les étudiants et les enseignants.....62

粕谷 祐己

マンガを活用した文法確認 GRAMMAIRE AVEC YOTSUBA ! - utilisation de la version française du manga -.....67

菊地 歌子、島崎 のぞみ

外国語習得における発音指導ノウハウのソフトウェア化: プロトタイプを使った実験の報告..... 72

小松 祐子

ソーシャルメディアと外国語学習・教育—フランス語の新しい学びのために— Médias sociaux et enseignement/apprentissage des langues —pour une nouvelle forme de l'apprentissage du français—.....76

中條 健志

パワーポイントとブログを利用した授業のアーカイヴ化.....81

Maxime PIERRE

Quelles certifications pour les universités japonaises ?84

Midori THIOLLIER et Christophe LAVIGNASSE

Le FLE à travers la lecture d'un album de jeunesse : L'Heure du Conte.....88

Laurent VERGAIN

Certifications françaises au Japon

Le TCF : Test de connaissance du français peut être un autre moyen d'évaluer ses compétences en français TCF (フランス語学カテスト) —フランス語の能力を評価するもう一つの手段.....92

« Table ronde »

『異文化理解と外国語教育——大学における教養主義教育はどこに行く?』

« L'enseignement des langues étrangères et l'interculturel »(コーディネーター:野崎 次郎、パネリスト:内田 樹、芦田 宏直、西山 教行).....97

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011	105
Enquête 2011	109
Liste des participants	112
Remerciements	116
Écrire dans le bulletin des Rencontres	117
Indications de formatage	118
POSTFACE	120

まえがき

今中 舞衣子

第 25 回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は、3 月 25・26 両日にわたり、大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズで開催されました。今年は東日本大震災の影響もあり参加者の減少が見込まれましたが、2 日間でアトリエ 22、震災支援に関するディスカッション 2、シンポジウム 1 が行われ、両日にわたって活発な議論が行われ、のべ 119 名の参加者を迎えて無事に終了することができました。震災とそれに伴う被害にあわれた皆様に改めてお見舞いを申し上げますとともに、こうした状況下でのランコントル開催を支えてくださった皆様に、心よりお礼を申し上げます。

大会当日は受付窓口におきまして「東北関東大震災義援金」の募金箱を設置しました。また、諸事情により参加が不可能となった方々の中には、参加費を全額募金にまわしてくださる方もいらっしゃいました。義援金は、日本赤十字社を通して全額、被災者救済のための救援活動・及び復興支援活動等資金となります。また、当日はブザンソン大学 CLA のご厚意により、日本のフランス語教員への連帯の気持ちとして、抽選の結果 2 名の参加者の方に CLA での 2 週間の教員養成研修がプレゼントされました。他にも日本からの帰国を余儀なくされた参加予定者の方々から激励のメッセージやプレゼントをいただきました。この場を借りて厚くお礼を申し上げます。

今年のランコントルの主要テーマは、「教師間のコラボレーション Collaboration entre professeurs」、「教室授業と個人学習をつなぐものは？ Liens entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel」でした。第 25 号となる本論集には、アトリエでの発表内容を中心とした計 20 本の論考が寄せられました。多忙な時期にもかかわらず執筆をご担当いただきました皆様に感謝いたします。

ランコントルの最新情報、過去のアトリエテーマ、論考などの情報はホームページ上 (<http://www.rpkansai.com/>) に掲載しております。どうぞご覧ください。またご意見・ご感想がありましたら、私たち運営委員にお伝えいただければ幸いです。

Réflexion sur l'enseignement en tandem franco-japonais : formes et étapes de la collaboration dans un cours de préparation au DAPF (*Futsuken*)

BELOUAD Chris

Université Kwanseï Gakuin, Alliance française d'Osaka
belouad.laboratoire@gmail.com

Note préliminaire :

Cet article s'appuie sur le contenu d'un atelier animé le vendredi 25 mars 2011 lors des Rencontres Pédagogiques du Kansai, en compagnie de ma collègue Kazuko TAJI (Université Kansai / Alliance française d'Osaka). Nous y avons présenté un cas pratique d'enseignement en tandem, dans le cadre d'un cours de préparation au DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique au Français, aussi appelé *Futsuken*). Dans cet article, je vais essayer de dégager les mécanismes de notre travail en commun, plutôt que de simplement reprendre les cas pratiques présentés en atelier : il s'agit donc plus d'un prolongement de l'atelier que d'un simple compte rendu.

1. Présentation du cours

Ce cours a d'abord été animé pendant quelques années par un seul enseignant. Le système actuel de tandem a été mis en place en 2009, avec Kazuko TAJI et un enseignant français. Ce nouveau système a permis d'offrir, sur un trimestre (10 cours), une offre de préparation au DAPF à la fois variée et équilibrée : variée, car deux classes de niveaux différents sont simultanément proposées : préparation au niveau 2 et au niveau 1 bis. Équilibrée, car chaque classe a l'occasion de travailler 5 fois avec l'enseignant français et 5 fois avec l'enseignant japonais dans un trimestre. Par ailleurs, l'enseignant français est opérationnel en japonais, afin de pouvoir proposer des exercices de thème aux étudiants.

C'est dans ce contexte que j'ai pris la relève, en 2010, de la partie française du binôme. Cela a été l'occasion de faire le point sur les objectifs et les besoins de la classe, de lancer de nouvelles initiatives et d'expérimenter ensemble de nouvelles activités en classe, en sachant que nous pouvions déjà nous appuyer sur le travail de l'équipe précédente.

2. Autour de la classe

2.1. Profil des étudiants

Ces classes sont plus hétérogènes que l'on ne pourrait le croire, car elles attirent deux profils d'étudiants bien distincts. Il y a tout d'abord les étudiants souhaitant se présenter à l'examen du DAPF, et à qui ces classes sont à la base destinées. Mais il y a aussi une partie des étudiants qui s'inscrit sans intérêt particulier pour le DAPF. Ces étudiants sont probablement attirés par les caractéristiques suivantes de la classe :

- Un cadre de travail qu'ils considèrent comme rigoureux, et qui peut être en même temps culturellement rassurant (préparation à un examen, souvent déjà expérimentée dans le cursus scolaire « normal »).
- Une référence aux différents niveaux du DAPF, ce qui est propice à une certaine forme d'auto-évaluation : se situer dans la classe, se fixer un objectif virtuel (« Je souhaite obtenir un niveau de français équivalent à celui du DAPF 1 bis »).

Ces deux facteurs peuvent être perçus comme rassurants par cette catégorie d'étudiants allergiques aux classes axées sur le communicatif, qu'ils peuvent parfois percevoir comme de simples « classes de conversation ». Cependant, ces facteurs peuvent aussi constituer une contrainte pour des enseignants cherchant à mettre en place de nouvelles activités.

2.2. Déroulement d'un cours

Dans le système initialement mis en place en 2009, l'enseignant japonais se concentre souvent sur les explications et les exercices grammaticaux, notamment en s'appuyant sur les annales du DAPF. L'enseignant français travaille quant à lui surtout sur la compréhension orale, en utilisant lui aussi les annales, avec trois types d'exercices : dictée, et deux types d'exercices de compréhension orale. L'enseignant français met aussi à profit ces exercices pour enseigner et faire pratiquer la prise de notes, avec laquelle les étudiants sont souvent moins familiarisés que l'on ne pourrait le croire. Mais il s'agit cependant d'une répartition des tâches assez classique, dans laquelle l'enseignant japonais se concentre sur la grammaire, et l'enseignant français sur la partie communication.

L'enseignant français propose aussi dans sa classe un exercice de thème : première forme de collaboration directe entre les deux enseignants dans ce cours, puisque le choix du sujet de thème ainsi que l'élaboration du corrigé final sont généralement le fruit d'une concertation. Cette première pierre, posée par l'équipe de 2009, nous a ensuite permis de réfléchir à d'autres formes de collaboration dans nos cours en 2010-2011.

3. Nouveaux objectifs dans le cadre d'une collaboration accrue

Pour mieux tirer parti des possibilités offertes par un binôme franco-japonais, nous avons établi une liste de nouveaux objectifs pouvant être atteints avec une collaboration renforcée. Ces objectifs n'entrent pas en conflit direct avec le « socle » du cours, qui consiste à répondre aux besoins des étudiants souhaitant se préparer au DAPF.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

- **1^{er} objectif** : Élargir et renouveler le matériel pédagogique. Quelques trimestres de cours ont vite fait d'épuiser la majeure partie des annales existantes, et par ailleurs, beaucoup d'étudiants ont déjà travaillé sur ces annales par eux-mêmes. Il s'agit là d'un objectif qui appelle à tirer parti du potentiel du tandem franco-japonais.
- **2^{ème} objectif** : Aller plus loin et permettre aux étudiants de travailler plus globalement leurs compétences en français, en sortant du double déséquilibre qui existe dans cette classe. En effet, la compréhension (orale comme écrite) occupe une place très large par rapport à la production. Ensuite, en compréhension comme en production, toutes catégories de compétences confondues, c'est de toute façon l'écrit qui domine (même lorsque les étudiants produisent, c'est généralement à l'écrit).
- **3^{ème} objectif** : Travailler la compétence culturelle des étudiants, c'est-à-dire par exemple les initier à certains faits socioculturels particuliers, aux grandes questions de société en France, puis leur permettre de s'exprimer sur ces sujets sous l'angle de la comparaison entre la France et le Japon. Cet objectif s'inscrit dans celui, plus général, d'élargir le cadre du cours, et cherche pour cela à exploiter la présence d'un binôme qui est non seulement franco-japonais, mais aussi après tout, biculturel. Mais il s'insère aussi dans le cadre d'une préparation « de fond » au DAPF, en proposant aux étudiants des clés pour mieux comprendre le contexte culturel des sujets d'examen, et notamment des exercices de compréhension orale¹.

4. Mise en place de nouvelles activités

Dans notre atelier du 25 mars 2011, nous avons présenté les nouvelles activités permettant de renforcer les compétences qui étaient les moins travaillées dans l'ancien système : exercices d'expression écrite, présentation orale et débat. Ici, nous ne présenterons pas ces activités en détail, mais nous reviendrons surtout sur le processus de préparation de ces activités, afin de dégager les mécanismes de notre travail en tandem :

- **Échange d'idées** : Évidente première étape, pour faire un bilan des besoins des étudiants et des nouveaux objectifs généraux du cours (compétences à travailler), et pour décider des modalités d'introduction de nouvelles activités. Cette étape nous a par exemple permis de concevoir ensemble une activité de présentation orale/débat. Cette activité a été préparée par un travail sur des documents authentiques (compréhension) dans le cours de l'enseignante japonaise, complétée par des recherches documentaires réalisées par les étudiants, et achevée par une présentation orale (production orale en continu) et un débat (production orale en interaction) dans le cours de l'enseignant français.

¹ Compte tenu des niveaux du DAPF, ce sont plutôt les étudiants préparant le niveau 1 bis qui sont concernés par cet objectif culturel. Cependant, nous nous sommes aussi efforcés de le mettre en place pour le niveau 2, chaque fois que cela était possible.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

- **Choix d'un thème culturel commun :** Dans le cadre de notre objectif d'ouvrir une « fenêtre culturelle » dans un cours qui est fondamentalement scolaire, nous avons décidé de proposer à nos étudiants un thème commun, qui constituerait un fil aux différents exercices de préparation à l'examen (dictée, compréhension) et aux nouvelles activités (débat). Pour le trimestre hiver 2011, nous avons choisi la problématique des langues et du plurilinguisme, l'expérience devant être renouvelée au trimestre suivant avec un autre thème. Nous avons, au début, réfléchi à proposer la francophonie comme thème, mais cela nous a semblé trop limité : en effet, la « fenêtre culturelle » n'a pas pour objectif de présenter unilatéralement le fait culturel français ou francophone aux étudiants, mais de leur permettre d'y réagir sous l'angle de la comparaison. Nous avons donc travaillé non seulement sur la francophonie (notamment avec des documents sur le Maghreb, ou encore sur un festival littéraire au Mali), mais aussi sur la problématique plus large du plurilinguisme, avec la question de la pertinence de l'enseignement de l'anglais ou d'une autre deuxième langue au Japon. Enfin, nous avons aussi brièvement abordé l'existence de langues et cultures régionales en France, avec une présentation du poète provençal Frédéric Mistral. Ainsi, les étudiants ont pu découvrir des faits culturels relevant de la France et de la francophonie, mais aussi se baser sur leur propre expérience d'apprenant pour débattre du sens de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le Japon contemporain.
- **Échange de ressources :** Étape répondant à l'objectif de renouveler le matériel pédagogique. Nous avons recherché chacun de notre côté des articles de journaux pouvant être adaptés et exploités dans le cadre du cours, et particulièrement du thème culturel choisi pour le trimestre. La collaboration révèle ici un autre de ses intérêts, au-delà des évidents gains de temps et d'efficacité : grâce à la mise en commun des articles, il est possible de construire sur le long terme une base de données regroupant les documents authentiques sélectionnés, adaptés et exploités dans ce cours, classés par niveaux du DAPF, mais aussi en fonction du thème culturel choisi ensemble. Avec la possibilité, sur le long terme, de publier un recueil d'exercices de préparation au DAPF.
- **Harmonisation / Contrôle mutuel :** Un processus qui consiste à s'assurer, par une collaboration constante, que chaque enseignant propose dans ses classes contenus de niveau équivalent, et correspondant bien à l'intitulé du cours commun (DAPF niveau 1 bis ou 2). Cela peut sembler une évidence, mais la disparité de niveau dans un cours en tandem est un des premiers pièges à désamorcer dans ce système d'enseignement, quelle que soit l'institution où ces cours sont donnés (universités etc...). Un exemple précis de ce processus : j'avais sélectionné un article du journal *Le Monde* pour ma classe de niveau 1 bis, article traitant de la francophonie, et s'inscrivant donc dans le thème culturel commun du trimestre. Je souhaitais utiliser cet article pour notre activité de préparation documentaire/présentation orale/débat, mais ma collègue m'a rapidement fait remarquer que cet article était peut-être trop difficile à exploiter : j'ai

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

donc cherché un autre article sur le même thème, et tout en « recyclant » l'article proposé sous forme d'exercices dans d'autres parties du cours. Ce processus de contrôle mutuel nous a donc permis de conserver mon idée originale, tout en ajustant le niveau de difficulté des contenus pour tenir compte de l'avis de chaque enseignant.

- **Retour d'expérience :** Une étape qui prendra de l'importance dans les trimestres à venir, et consistera, entre autres, à intégrer le retour d'opinion des étudiants, à échanger informations et opinions entre enseignants pour modifier et améliorer les contenus et les pratiques de notre cours commun. Dans l'idéal, cette étape permettrait de « boucler la boucle », et de former un cercle vertueux dont la prochaine étape serait... un nouvel échange d'idées, soit la première étape mentionnée plus haut.

5. Perspectives

Quel bilan pour cette expérience de travail collaboratif ? Comme expliqué ci-dessus, notre travail en commun nous a permis de travailler avec les étudiants de nouvelles compétences, tout en restant dans le cadre initial de la préparation au DAPF. Cette expérience nous a aussi permis de définir un *modus operandi* pour les trimestres à venir. Cette feuille de route est le fruit de nombreuses discussions et expérimentations, ce qui confirme bien que le travail en tandem est, par sa nature même, plus chronophage qu'un cours mené seul. Par ailleurs, les différences dans les cultures d'enseignement mais aussi dans les attentes des enseignants impliqués peuvent susciter des tensions². C'est un aspect moins positif du travail collaboratif, qu'il faut aussi apprendre à gérer. Les inconvénients ne sont donc pas négligeables, mais c'est le potentiel du travail collaboratif que je souhaite au final retenir ici. Dans le cas de notre cours commun, le retour d'opinion des étudiants nous a montré qu'ils appréciaient ce système de tandem non seulement dans le cadre de la préparation à l'examen, mais aussi dans celui des nouvelles activités (débat, etc.). Ainsi, il me semble possible d'envisager non seulement d'appliquer ce *modus operandi* à des cours pour les autres niveaux du DAPF, mais aussi à des cours plus généraux, qui pourraient être proposés par le même binôme.

Le premier intérêt du travail collaboratif est donc qu'il permet, à travers les étapes citées ci-dessus, de proposer un cours plus équilibré, plus complet et surtout répondant mieux, et c'est là l'essentiel, aux besoins des apprenants, en leur offrant plusieurs angles d'apprentissage (binôme franco-japonais) ainsi qu'une « fenêtre culturelle ». Enfin, s'il requiert beaucoup d'investissement sur le court terme, il peut s'avérer être un pari gagnant sur le long terme, avec notamment l'accumulation de matériel pédagogique né du travail en commun, ainsi qu'une expérience transférable à d'autres cours, grâce au *modus operandi* élaboré ensemble.

² Ces deux inconvénients du travail collaboratif ont notamment été mentionnés dans une table ronde sur le même sujet, lors des Rencontres 2008 : R. HIRASHIMA et al., *Enseigner en tandem 日本人教師と外国人教師の連携授業をどう進めるか*, Rencontres 22, pp.69-72, 2008

授業実践を自分でふりかえる・ピアでふりかえる

Auto-réflexion et co-réflexion sur les pratiques dans la classe

今中 舞衣子

IMANAKA Maiko

Université de la Ville d'Osaka

maikoimanaka@gmail.com

0. はじめに

本稿は、第25回関西フランス語教育研究会において、主にフランス語を使用言語として実施した同タイトルのアトリエの、日本語による報告である。

本アトリエの目的は、自分自身の授業実践のふりかえりに関する筆者の日々の取り組みとその反省をふまえ、ふりかえり活動を継続させるためのさまざまな技術や道具、評価項目について、アトリエ参加者と共に考えることであった。特に今回は、「教師間のコラボレーション」という研究会の共通テーマを鑑み、自分ひとりでの反省だけではなく、他の教師との協同によるふりかえりの方法についても考察した。

アトリエの出発点は、以下のような問題意識からである。発表者はふだんの授業で学生に、じぶんの学習をふりかえったり、学習方法について他の学生と話しあったりすることをすすめている。例えばポートフォリオのような形で学習記録をつけたり、学習方法についてペアやグループで話し合ったり、といった活動を授業にとりいれている。にもかかわらず、教師である自分のほうはというと、次の授業の準備に追われて、毎回の授業のふりかえりが充分であるとはいえないのではないか。

また、教師という職業は、なかなか自分の実践を人に見てもらい意見を交換できる場がない。近年多くの大学で実施されている学生アンケートの結果はひとつの参考資料になるが、これはあくまでも学生からの視点というひとつの要素でしかない。また、結果を受け取ったころには学期が終了していて、改善すべき点は次学期に持ちこされてしまう。日ごろから授業改善に役立つような技術や道具を身につけ、他の教師との実践的・継続的なふりかえりの輪の中に積極的に参加していなければ、多様な視点から自分の授業をふりかえることはできないのではないか。

以上のような問題意識を出発点として、本アトリエで提案・議論した内容を、以下にまとめておく。

1. 授業実践についてふりかえるための道具・技術を考える

まず、授業実践についてふりかえるための道具や技術について、他の教師の授業を参考にする場合と、自分の授業をふりかえる場合に分けて述べたいと思う。

1.1. 他の教師の授業を参考にする

自分以外の教師の授業を参考にするための方法としては、まず直接見学を申し込むという方法がある。この方法は最も望ましい方法である一方、特別な機会がない限り見学を歓迎しないという教師も残念ながらいるだろう。

身近に授業見学を受け入れてくれる教師が見つからない場合、あるいは物理的に授業参加が不可能な場合は、インターネット上で他の教師の授業を見学することができる。例えば、Youtube (<http://www.youtube.com>) を利用するという方法がある。教科に関わらず、Youtube 上で自分の授業を公開している教師は多い。また、CLE international は独自のチャンネル (MarketingCle) 上で著名な講演者によるフランス語教師向けのアトリエ等を公開している。

Youtube 以外にも、サイト上で授業の録画映像を公開している大学は多い。講義形式のものがほとんどだが、授業の構成や教師の言動を観察するためには利用価値がある。例として、マサチューセッツ工科大学 (<http://ocw.mit.edu/index.htm>)、東京大学 (<http://iionline.iii.u-tokyo.ac.jp>)、多摩美術大学 (<http://tamabi.tv/lecture/index.htm>) などがある。

映像で授業を観察する以外に、オンライン上の教案を参考にするという方法もある。各大学の教育センターのサイトでさまざまな教案をアップロードしている場合があるし、Le point du FLE (<http://www.lepointdufle.net>) などのようにフランス語教育に役立つ資料がデータベース化されているサイトもある。

最後に、最もオーソドックスな方法としては、使用している教科書に対応した教師用指導書をじっくりと読み込み、教科書の著者がどのような活動を想定してその教科書を作ったのかを考えることだろう。残念ながら日本で発行されている教科書には教師用指導書といえるものがない場合も多いが、フランスで発行されている教科書にはほとんどの場合別売の分厚い *guide pédagogique* が準備されており、授業のアイデアが豊富に記載されている。

1.2. 自分の授業をふりかえる

一方、自分の授業をふりかえるための方法としても、他の教師に直接授業を見てもらうという方法が考えられる。ただ、自身の授業改善を目的として参加してもらうのであれば、事前にどのようなコメントをもらいたいのかを打ち合わせしておくのが望ましい。筆者はこれまでボランティア教員や留学生、教員志望の大学院生などさまざまな背景を持つ人の授業見学を受け入れてきたが、ただ漫然と見学してもらうのでは、見学者は自分の授業に参考になる部分や担当教師を批判できる部分だけに目を向けがちになる。教師の言動だけを見るのではなく、学生がどのように学んでいたのかを報告してもらうには、授業をする側にも準備が必要である。

ちなみにこのような場合、筆者は授業を「見学」してもらうのではなく「参加」してもらうことを前提として授業を準備している。なぜなら、新しいメンバーが参加することによって、授業には必ず変化が生まれるからである。例えば、外国語としてのフランス語の授業にフランス語を母語とする留学生がやって来るなら、彼／彼女の母語としてのフランス語の能力や日本語学習への欲求を無視して授業を進めるのは不自然なことである。だから、たとえ彼／彼女の目的が授業「見学」であ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

ったとしても、第三者として客観的に授業を観察することはできないように授業を組み立てるのである。これは「見学者」がどのような背景を持つ人物であっても同じで、必ず彼／彼女の存在を想定した授業づくりを行う。

筆者と同じような立場にたつ授業者ならば、「客観的に」授業を観察してもらうにはもうひと手間かける必要があるだろう。例えば、ビデオ録画や録音の形で授業を記録し、後日それをもとに自分で、あるいは他の教師と一緒にふりかえるという方法がある。フランス語教育の研究会ではあまり見かけないが、中等教育の研修会や英語教育関係の学会で頻繁に実施されている相互研修の方法である。

また、自分自身の授業をふりかえるための具体的な道具・技術としては、①授業評価としての最終アンケートだけを参考とするのではなく、フィードバックシートの導入など、学生から日常的に授業に対するコメントをもらえ授業改善に生かせるような工夫をすること、②日誌・ポートフォリオ・ブログなど、日々の実践を記録するためのフォーマットを準備しておき記述を習慣化すること、③教室で使用できる機材等について勤務先から常に新しい情報を得、うまくいかなかった点について技術的な改善策がないか模索すること、などが挙げられる。

2. 授業実践についてふりかえるための評価項目

授業をふりかえるための技術も身につけ、ひとつおりの道具だてもそろえたとして、実際どのような視点から考察し、授業改善につなげていけばいいのか。本節ではこうした評価項目の例として、教室空間、授業構成、教師・学生間のインタラクション、学習を媒介するものの4点について述べたいと思う。

2.1. 教室空間

まず、机・いすの配置などの教室空間の構成が授業の目的にかなったものであったか、という点である。例えば、グループワークを中心とした授業であれば可動式の机・いすのある教室など、学生どうしが向き合って座ることのできる空間が望ましいし、学生が動きまわるような活動を取り入れたい場合は、できるだけ障害物の少ない広い空間を確保することが必要である。同時に、教師の位置、ホワイトボードなどの媒介物の位置、学生の視線の方向などについても考慮する必要がある。

2.2. 授業構成

また、ひとつひとつの作業だけでなく、授業全体の構成が適切であったか、という点も重要である。前もって決めておいた作業の順序や時間配分は適切であったか、課題のタイプは授業目標に合致していたか、個別の課題とグループ課題との設定の仕方には必然性があったか、授業中に学生の評価を行った場合、その評価方法と授業目標に整合性はあったか、などの項目が挙げられる。

2.3. 教師・学生間のインタラクション

また、教師と学生、あるいは学生間のインタラクションが十分に促進されていたかも考察の対象となる。例えば、あいさつ、出席をとる、授業目標の提示、課題に関する指示、グループワークのオーガナイズ、学生への注意、質問と応答、学生を褒める、などの全ての場面において、教師は授業実践の中で生じるインタラクシ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

ンを促進する役割を担っている。ときには「黙る」ことや「すぐに質問にこたえない」ことすらその手助けとなる。たいていのケースでは、教師は別の学生に発言権をゆずることができるからだ。最も反省すべきは、まわりくどい指示やよく練られていない説明、学生の発言に注意しない態度などのために、教師だけが一方的にしやべり続けてしまったような場合である。

2.4. 学習を媒介するもの

最後に、学生の学習を媒介する道具のとりいれ方が適切であったか、という項目を挙げておく。実際の授業では教科書以外にも、視聴覚教材、生教材・レアリア、辞書、ホワイトボード、パワーポイント、クリッカーなど、さまざまなものが学生の学びの手助けとなっている。しかしながら、それらの道具を使うために授業をするのではなく、あくまでも学生に身につけてもらいたい能力があり、その授業目標に合わせて最も適切な媒介物が選ばれるべきであるということを忘れてはならない。

3. おわりに

本アトリエは、「授業実践を自分でふりかえる・ピアでふりかえる」というテーマのもとに、ふりかえり活動を継続させるためのさまざまな技術や道具、評価項目について、アトリエ参加者と共に考えることを目的として実施された。「自分でふりかえる」についてはすぐにでも実施しやすいが、「ピアでふりかえる」についてはそのような機会を積極的に設けていくことが必要であろう。そういった意味で、本研究会のような相互研修の場に継続的に参加することは、非常に意義のあることだといえる。

ちなみに、「ピア」という語は、「同等の立場」という意味を指して用いている。一方が他方よりも上という視点で授業者個人の悪いところを非難したり、あるいは、すばらしい教師の授業を持ってきて披露したりすることを指すのでは決してない。そのような視点はいったん排除して、ひとりひとりの教師が「教える」という仕事のプロフェッショナルとして自由に意見を出し合うことこそ、ピアでふりかえるという活動の要ではないかと思う。

本アトリエは、アトリエの実施方法そのものが筆者の主張を体現することをめざし、参加者が互いに自身の授業実践をふりかえる時間を多くとり、発表者以外の方々からの情報提供や問題提起も取り入れながら内容をふくらませていった。導入の場面では、「なぜじぶんがフランス語の教師になったのか」を念頭において参加者ひとりひとりの人生のフローチャートを作成してもらい、それをもとにペアで話し合ってもらった。意見が出にくい場面では、ペア単位での話し合いの時間をとることによって、発言しやすい雰囲気を促進し、参加者全員が能動的に思考を深められるよう心がけた。

参加者の皆さんには、最後に本アトリエについてのフィードバックシートに記入・提出してもらい、筆者自身がこのアトリエをふりかえる手助けとなった。この場を借りて、御礼を申し上げます。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

<授業実践のふりかえりに役立つ参考文献>

Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2008) : *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, CLE international

Desmons, F., Ferchaud F., & Guerrieri, C. (2005) : *Enseigner le FLE : pratiques de classe*, BELIN

Puren, C., Bertocchini, P. & Constanzo, E. (2007) : *Se former en didactique des langues*, ellipses

Tagliante, C. (2007) : *La classe de langue*, CLE international

Weiss, F. (2007) : *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette

杉江修治・関田一彦・安永悟・三宅なほみ・編著 (2004) : 『大学授業を活性化する方法』 玉川大学出版部

田中武夫・田中知聡 (2003) : 『「自己表現活動」を取り入れた英語授業』 大修館書店

バーバラ・グロス・デイビス・他 (1995) : 『授業をどうする！カリフォルニア大学バークレー校の授業改善のためのアイデア集』 香取草之助・監訳、東海大学出版会

バーバラ・グロス・デイビス (2002) : 『授業の道具箱』 香取草之助・監訳、東海大学出版会

アラン・ブリンクリ・他 (2005) : 『シカゴ大学教授法ハンドブック』 小原芳明・監訳、玉川大学出版部

L'Enseignement-apprentissage collaboratif du français : une expérience taïwanaise

LIN Hsiang-I Louisa
Université nationale de Taïwan
hilin@ntu.edu.tw

1. Contexte d'enseignement-apprentissage

Ancienne Université impériale de Taihoku, l'Université nationale de Taiwan (NTU) est aujourd'hui considérée comme l'établissement d'enseignement supérieur le plus prestigieux de l'île de Formose, où sont accueillis les meilleurs étudiants de ce pays en terme de résultats. NTU est également réputée pour son « libéralisme » dans nombre de domaines, notamment dans l'organisation des cours, tant pour les étudiants (*e.g.* au niveau du choix des cours optionnels) que pour les enseignants (*e.g.* le contenu du cours ou les horaires, le choix du manuel et la façon de l'utiliser). De plus, l'Université met à disposition de ses enseignants le système CEIBA (*Collaborative Enhanced Instruction By Asynchronous learning*), qui est une plate-forme internet pour les usagers de NTU où, depuis 2003, les enseignants peuvent créer un site web interactif pour chaque classe.

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères à NTU, la tâche est prise en charge par la Faculté des Lettres, où le département des langues et littératures étrangères (DFLL) dispense les cours d'anglais et d'autres langues européennes (EUL) et le département du japonais couvre la plupart des cours de langues asiatiques. Outre les cours obligatoires pour les étudiants de ces départements, plus de 80% des classes EUL acceptent des étudiants venant de toute l'université, quelle que soit leur spécialité. Ils sont d'ailleurs libres de choisir la langue à apprendre. Dans la classe, la majorité des étudiants sont d'origine taïwanaise : en général, il y a moins de 2% d'étudiants étrangers (sinophones ou non). Quant au nombre d'heures données, 84% des cours de langues généraux sont dispensés à raison de 4 heures par semaine (sur 2 jours), 18 semaines par semestre.

2. Mesures pour une meilleure organisation

Dans le contexte décrit ci-dessus, l'enseignement des EUL, du moins jusqu'en 2009, n'était pas pour autant considéré à bon escient par DFLL ni par NTU. C'est probablement pour cela que le « libéralisme » individuel avait longtemps régné au sein de la section des EUL concernant la préparation ou l'organisation des cours. En 2009, nous avons dirigé la coordination des EUL et des mesures d'ordres général et spécifique ont été prises pour permettre une organisation plus équitable et une collaboration plus efficace :

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

2.1. Adoption de l'échelle du CECR

Les enseignants de la section des EUL se sont concertés sur le niveau à atteindre pour chaque cours et ont décidé d'adopter l'échelle globale du CECR, à savoir le niveau A1 en fin de Français 1 (Fr1, cours annuel pour débutants), le niveau A2 en fin de Français 2 (Fr2), et ainsi de suite. Cette décision qui a pris effet au printemps 2009 était fondée sur deux arguments. D'abord, ce système uniformise les classes et épargne plus ou moins les problèmes d'adaptation aux étudiants qui doivent changer de classe et d'enseignant après un semestre ou une année de cours. Ensuite, il donne un référentiel aux enseignants sans imposer de manuel : en effet, chacun a son style d'enseignement et il est difficile de choisir un manuel qui convient à tout le monde. Il est intéressant de comparer cette adoption de l'échelle du CECR à ce qui se fait à l'Université Kansai (*cf. Hirashima et al. 2008*).

2.2. Prise en charge de Français 1 par tous les enseignants

Deux tiers de nos étudiants s'inscrivent en Fr1 et forment des grandes classes dont l'effectif avoisine 45 étudiants en moyenne. Or, certains collègues n'assuraient que des classes d'autres niveaux avec moins d'étudiants. Après des discussions, nous sommes parvenus à un consensus et depuis 09/2009, tous les enseignants de français, titulaires ou vacataires, doivent prendre en charge au moins une classe de Fr1.

3. Pratiques de collaboration pédagogique

Voici une brève mise au point terminologique : nous empruntons la taxinomie de J.-F. Marcel *et al.* (2007) qui précisent que « la collaboration est présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » et que le terme de « coopération » renvoie aux situations où « les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire [...] de partager leur espace de travail ». À partir de ces définitions, la *collaboration pédagogique* désigne ici le travail collaboratif des enseignants en vue d'une meilleure pédagogie en classe.

À NTU, mis à part les mesures prises à l'initiative des enseignants des EUL, la collaboration dans l'enseignement des langues n'est ni imposée ni incitée par l'administration. La forme la plus récurrente de partenariat, même si elle est loin d'être la norme, est le partage d'une classe avec un enseignant pour le premier semestre et l'autre pour le second. Les enseignants se concertent à propos du manuel et de la progression à respecter, mais n'interviennent pas dans la préparation des cours du partenaire. Ce type de collaboration est surtout observé chez des enseignants d'allemand et d'espagnol. Pour le français, nous avons tenté d'autres formes de collaboration avec une collègue française :

3.1. Être examinatrice pour les oraux des classes de l'autre enseignante

Au semestre où nous avons mis en place cette action coopérative, nous avons de nombreux points en commun avec notre collègue en ce qui concerne les cours : nombre de classes (deux classes de Fr1) ; nombre d'étudiants par classe (45 en moyenne) ; manuel utilisé (Initial 1) ; modalités d'évaluation (deux examens -évaluations sommatives- par

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

semestre, avec un écrit et un oral pour chaque examen). De surcroît, nous étions les seules enseignantes de français à faire passer l'oral aux étudiants. Vu leur grand nombre, nous ne préférons pas les évaluer un par un mais en petits groupes de 2 à 4 personnes, en général sous forme de jeux de rôle. Pour la production orale, nous faisons chacune notre propre grille d'évaluation et étions nous-mêmes examinatrices pour nos propres classes.

L'idée de cette coopération nous est venue après des réflexions sur l'impartialité dont nous étions censées faire preuve lors de l'évaluation. C. Tagliante (2005 : 67) parle du rôle des barèmes qui pourraient aider à réduire la part de subjectivité dans la note attribuée à un candidat, même si elle reste inévitable. Nous étions d'accord avec ce point de vue et utilisons une grille d'évaluation avec des critères bien spécifiés. Cependant, il s'agissait d'évaluer nos propres élèves et il était difficile d'être objectif.

Avec notre collègue qui partageait les mêmes idées, nous avons décidé de permuter notre rôle d'examinatrice pour les oraux de Fr1. Nous avons également opté pour l'utilisation des mêmes sujets. Pour ce faire, il a fallu nous concerter au préalable quant au contenu des sujets (quatre sujets à thèmes différents que les étudiants vont tirer au sort) et nous avons préparé ensemble la grille d'évaluation et les barèmes. Aux jours des examens, les étudiants ne changeaient pas de salle, ce sont les enseignantes qui se sont déplacées.

ROTH et TOBIN (2005) affirment que le *coteaching* a l'avantage de former les enseignants sur le terrain. Les enseignants apprennent ou s'informent sur d'autres méthodologies possibles avec la présence du coéquipier. Dans notre cas, il était nouveau pour nous de préparer plusieurs sujets à tirer au sort pour une épreuve orale. En effet, nous avons l'habitude de faire un seul sujet par oral dont nous informons les étudiants avant l'examen. De plus, nous ne passons pas autant de temps en cours dans la production orale que notre collègue. Cette coopération nous a donné l'occasion de réfléchir autrement sur la conception de l'interrogation orale qui pourrait se rapprocher d'une « vraie » épreuve de test de niveau, mais aussi sur notre façon de préparer les cours. Notre collègue a également affirmé avoir su, en coopérant, mieux gérer le temps des interrogations, sur lequel nous avons insisté. Qui plus est, nous avons eu la possibilité de vérifier si nous savions bien nous servir de la grille d'évaluation et si les critères de la grille étaient justes.

D'un autre côté, le fait qu'il y ait plusieurs sujets augmentait le degré de difficulté de l'épreuve ; en outre, avoir une inconnue comme examinatrice représentait une autre source d'angoisse pour les étudiants. Pour les rassurer (et diminuer les cas de contre-performance dus au stress), nous avons dû faire tous les sujets en cours pour les entraîner, ce qui leur a permis d'avoir plus d'activités de production orale. Pour la même raison, nous leur avons préparé une feuille de route bien détaillée pour expliquer à la lettre ce qu'il faudrait faire pour chaque sujet et comment ils seraient notés (les barèmes et les critères d'évaluation), dans le souci d'augmenter la transparence du contenu de l'examen.

En somme, cette expérience a été bénéfique pour les étudiants qui ont pu profiter de plus d'entraînements oraux, mais elle a aussi et surtout permis aux enseignantes de développer de nouvelles stratégies d'enseignement.

3.2. Un projet qui fait travailler deux classes et deux enseignantes ensemble

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Notre autre expérience de collaboration pédagogique est née d'une volonté de revivifier les classes de Fr1. Etant donné l'objectif commun (atteindre le niveau A1) et l'homogénéité des effectifs, nous avons décidé de lancer un projet intitulé *Travailler ensemble* (Cheix et Lin 2009), faisant travailler ensemble des étudiants de deux classes de Fr1, gérées respectivement par notre collègue française et nous-mêmes. Des activités pédagogiques ont été conçues pour amener les étudiants à travailler chacun avec un « correspondant » dans la classe partenaire : avec une feuille de route, nous expliquions aux étudiants que pendant un semestre, ils devaient remplir des tâches ensemble, telles que tenir une conversation écrite en utilisant une messagerie instantanée, interviewer un Francophone en personne, s'envoyer une carte virtuelle via un site web en français (Lin 2010). Ils devaient également se servir de CEIBA pour mettre les devoirs en ligne. À la fin du semestre, ils avaient un questionnaire à compléter, commentant l'organisation du travail collaboratif et le déroulement des activités. Avec un premier résultat encourageant, ce projet a été renouvelé le semestre suivant, avec la collaboration de deux nouvelles classes.

Contrairement à la coopération précédente, l'objectif de ce projet était surtout de valoriser le travail collaboratif entre les étudiants. En plus des commentaires positifs sur l'apprentissage du français, nous avons observé une prise de conscience chez les étudiants en ce qui concerne le travail collaboratif comme stratégie d'apprentissage efficace.

Evidemment, les étudiants ont remarqué des problèmes dont certains avaient été engendrés, malheureusement, par la collaboration des enseignantes. En effet, la feuille de route n'a pas été assez détaillée et il fallait donner plus de précisions en cours concernant les consignes du travail, mais « les enseignantes n'ont pas annoncé exactement le même message à leurs propres étudiants [...]. D'autre part, une enseignante a expliqué en chinois alors que l'autre a préféré l'utilisation du français pour les consignes » et les étudiants « n'ont pas toujours pu comprendre la même chose » (Lin 2010 : 169).

Cette discordance de consignes ne résultait pas seulement d'une simple négligence, mais aussi d'un manque de concertation. Durant cette collaboration, nous avons voulu nous laisser une certaine liberté mutuelle : aucune des deux collaboratrices n'intervenait dans l'espace de travail de sa partenaire, ni dans la manière dont cette dernière dispensait les cours. Néanmoins, les deux classes n'avaient pas d'horaires en commun et les étudiants partenaires ne se voyaient qu'en dehors de la classe, ce qui nécessitait une plus grande rigueur au niveau de l'organisation. Certes, il était difficile de prévoir les détails jusqu'à recommander la langue utilisée pour les consignes ; mais cette expérience montre que plus les étudiants sont impliqués dans un travail collaboratif, plus ils vont solliciter de l'aide de la part des enseignants qui se doivent d'être plus attentifs et disponibles. Les statistiques du projet en témoignent : 76,3% des étudiants de la classe dont l'enseignante s'est consacrée davantage à leur suivi ont répondu *oui* à la question « Ces activités vous ont-elles permis de faire des progrès en français ? », contre 48,7% de *oui* de l'autre classe (Lin 2010 : 178).

Malgré les problèmes, ce projet dans son ensemble a été fructueux : il a non seulement profité à l'apprentissage des étudiants, mais il nous a également donné une excellente occasion de réfléchir et d'apprendre sur la collaboration entre enseignants

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

4. Pour une meilleure collaboration

Les enseignants partisans de l'individualisme pourraient évoquer des problèmes (P) de collaboration pour défendre leur point de vue. Comme récapitulatif, nous essaierons d'en proposer des solutions (S) (pour n'en citer que quelques-unes) :

P1 : C'est du travail supplémentaire pour le même salaire ; cela demande plus de temps et d'énergie (Buckley 2000 : 13). **S1** : Il faut être conscient des bienfaits du travail collaboratif pour l'enseignement-apprentissage : cela vaut la peine d'essayer.

P2 : L'incohérence des consignes crée des malentendus et perturbe l'apprentissage. **S2** : Il faut bien préparer la feuille de route pour qu'il y ait le moins d'ambiguïté possible

P3 : L'incompatibilité de personnalité des enseignants peut rendre la coopération difficile voire impossible (Buckley, *id.*) ; à cela s'ajoute le poids de la différence culturelle s'il s'agit de collaboration entre enseignants de différentes origines. **S3** : Si des enseignants sont d'accord pour travailler ensemble (sans que ce soit imposé par une tierce partie), ce premier consensus sera déjà un bon point de départ, même s'il est effectivement difficile d'arriver à une entente parfaite entre les enseignants en collaboration. La volonté de travailler ensemble joue un rôle plus important que la différence des origines qui pourrait d'ailleurs être enrichissante. Enfin, il faut surtout une organisation bien sérieuse et une communication constante entre les collaborateurs.

Remarquons qu'il serait intéressant de comparer ces expériences pédagogiques à celles des collègues japonais. Le Japon et Taïwan sont géographiquement proches et historiquement liés : les échanges et les connaissances de l'Autre ne peuvent que favoriser une éventuelle collaboration qui s'annonce prometteuse.

Nous avons mené ces études avec le concours du *National Science Council* de Taïwan (NSC 99-2410-H-002-199).

Références bibliographiques et sitographiques

BUCKLEY, F. J. (2000). *Team teaching : what, why, and how?* Thousand Oaks, California : Sage Publications.

CHEIX, E. et LIN, H.-I. (2009). « Travailler ensemble : d'une classe à l'autre, d'un pays à l'autre ». *Séminaire inter-universitaire : Carrefour des innovations pédagogiques*. Taipei : Université Tamkang, 20/11/2009.

HIRASHIMA, R., CHEVALIER, L., GRAS, A. et KIKUCHI, U. (2008). « Enseigner en tandem ». *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2008. Bulletin Rencontres*, N°22, p.69-72.

LIN, H.-I. (2010). « Travailler ensemble pour mieux apprendre : Cas de quatre classes de français dans une université taiwanaise ». In : MERKELBACH, C. et VAGIOS, V. (eds), *Critical Approaches to Computer-Assisted Language and Literature Teaching*. Aachen : Shaker-Verlag, p.155-183.

MARCEL, J.-F. et al. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

ROTH, W.-M. et TOBIN, K. (ed.) (2005). *Teaching together, learning together*. New York : Peter Lang.

DÉVELOPPER LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION ORALES AVEC L'ESPACE APPRENDRE DE WWW.CANALACADEMIE.COM

BOIRON Michel

**Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM), Vichy
www.leplaisirdapprendre.com, www.cavilam.com,
www.canalacademie.com/apprendre**

La création de l'Espace Apprendre en 2007 par le CAVILAM et la radio web Canal Académie s'est fondée sur plusieurs objectifs concordants : donner du sens à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française en l'associant à l'acquisition de connaissances concrètes, créer des séquences pédagogiques à partir d'extraits d'émissions radio dont les intervenants étaient des spécialistes ou des académiciens renommés et proposer des parcours originaux de réflexion, de compréhension et d'expression orales.

Au-delà des situations d'enseignement, un public était particulièrement visé par cet outil : les enseignants eux-mêmes avec en filigrane une question : comment faire pour que les enseignants ne *désapprennent* pas le français avec leurs élèves ? Et même qu'ils continuent à progresser dans leur connaissance ?

Enseignement du français et motivation

L'enseignement du français se situe aujourd'hui dans un contexte très concurrentiel. Si l'on veut se démarquer des autres langues, il faut élargir le rôle de l'apprentissage de cette langue et en faire un outil majeur du parcours éducatif. L'enseignement du français ne doit pas seulement conduire à apprendre la langue elle-même, mais s'orienter vers un enseignement exemplaire qui conduise à une meilleure connaissance et compréhension des réalités perceptibles du monde.

Dans le quotidien, l'apprentissage doit répondre à plusieurs critères pour être motivant. La notion d'intérêt s'appuie sur de nombreux facteurs convergents : la cohérence pédagogique, la qualité de la relation entre enseignants et apprenants, l'interaction entre les apprenants, les représentations des uns et des autres par rapport au savoir et à la langue enseignée ou apprise, le contexte d'apprentissage et personnel de chacun des acteurs, la réussite, les modes d'évaluation des connaissances, les certifications, etc. Il existe aussi et peut-être avant tout une motivation intrinsèque : est-ce que ce que l'on apprend a du sens ?

La pédagogie de la réussite est fondée sur une stratégie d'enseignement qui répond à des règles simples pas toujours faciles à mettre en pratique :

- le déroulement de la classe s'articule sur une succession d'activités où les apprenants sont actifs à tout moment ;
- les élèves s'entraident en permanence, l'apprentissage est collectif ;

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

- les supports d'enseignement et les types de travaux varient souvent ;
- les élèves travaillent consciemment ;
- l'évaluation (individuelle) est centrée sur la mise en valeur des acquis.

L'ESPACE APPRENDRE de CANAL ACADÉMIE

Abritée par l'Institut de France, la radio CANAL ACADÉMIE a été fondée en 2005 par Jean CLUZEL, membre de l'Institut et ancien sénateur avec le soutien de Pierre MESSMER, ancien premier ministre et alors secrétaire perpétuel de l'Académie française. C'est la première radio académique francophone sur Internet. Elle a pour mission de diffuser les interventions et travaux des Académiciens de l'Institut de France (Académie française, Académie des Inscriptions et des Belles Lettres, Académie des Sciences, Académie des Beaux Arts, Académie des Sciences morales et politiques) et, au-delà, de présenter des émissions mettant en valeur l'expertise française et francophone. En 2010, la radio a reçu plus de 11 millions de visiteurs et 7 millions d'émissions ont été téléchargées.

En 2007, **CANAL ACADÉMIE** et le **CAVILAM** (Centre d'Approches vivantes des Langues et des Médias), centre spécialisé dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère et dans la création d'environnements multimédias éducatifs ont décidé de s'associer pour créer un projet original et novateur «L'ESPACE APPRENDRE». Quatre ans après son lancement, le site reçoit entre 5000 et 10000 visites et téléchargements de fiches par mois.

L'« ESPACE APPRENDRE » s'adresse en priorité aux professeurs et apprenants de français langue étrangère et plus particulièrement au public universitaire.

À partir d'une sélection d'extraits d'émissions de Canal Académie, l'«**ESPACE APPRENDRE**» offre un itinéraire d'écoute active de la webradio. Plus de soixante-dix séquences pédagogiques sont actuellement disponibles en ligne. Elles proposent des activités d'écoute, de réflexion, d'échange d'idées et de recherche sur les sujets les plus divers dans tous les domaines du savoir : sciences, littérature, art, langue française, société, économie, droit, histoire, archéologie, philosophie, gastronomie, etc.

Le projet a été soutenu par l'Organisation internationale de la Francophonie, le ministère français des Affaires étrangères et européennes et la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

Du point de vue de l'apprentissage du français, l'Espace Apprendre présente des activités de compréhension et d'expression orales et écrites étroitement associées à l'acquisition de contenus factuels qui enrichissent les connaissances des usagers.

En dehors de la qualité exceptionnelle des intervenants choisis pour les extraits, des académiciens et spécialistes français et francophones dans tous les domaines du savoir, l'organisation des activités est elle-même originale, car elle s'appuie non seulement sur la connaissance linguistique, mais aussi sur ce que l'on pourrait appeler une graduation intellectuelle de la difficulté. Parmi les contributeurs, on notera de nombreux académiciens et universitaires de renom : François Cheng, Jean-Robert Pitte, Henriette Walter, Hélène

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Carrere d'Encausse, Serge Tisseron, Lucien Clergue, Jacques Rougerie, Jean Vitaux, Michel Serres, Erik Orsenna, Yann Arthus-Bertrand et bien d'autres.

Le dispositif a été récompensé en janvier 2010 par le **Label européen des langues**.

Les séquences pédagogiques l'ESPACE APPRENDRE

Chaque séquence comprend :

- une présentation de l'intervenant(e) ;
- un extrait d'une à trois minutes d'une émission téléchargeable ;
- la transcription de l'extrait sonore ;
- des explications de vocabulaire pour les mots et expressions complexes ou dont le sens diffère selon le contexte ;
- une étape de mise en route thématique destinée à faire le point sur les connaissances des participants sur le sujet traité ou à anticiper les contenus de l'extrait sonore ;
- une série de questions afin d'entraîner les participants à une écoute active et de les conduire à reformuler avec leurs mots les informations contenues dans l'extrait sonore ;
- des activités de réflexion et de production orale ou écrite ;
- un lien direct vers l'émission complète ;
- des incitations à rechercher des informations complémentaires sur Internet ;
- une bibliographie succincte sur le thème traité.

Les extraits d'émission et les descriptifs des séquences pédagogiques sont téléchargeables en ligne sur le site www.canalacademie.com.

Le niveau linguistique des fiches n'est pas indiqué, car de fait, certaines activités simples peuvent être proposées dès le niveau intermédiaire du Cadre européen commun de référence (A2) et l'on trouvera dans la même fiche des tâches complexes destinées à des niveaux très avancés (B2, C1 ou même C2)

Chaque séquence peut être l'objet d'une seule séance de cours ou devenir le point de départ d'un projet thématique ou de recherche très élaboré et conduire à l'exploration de nombreux sites Internet en français ou encore à la lecture d'ouvrages proposés en bibliographie. En fonction du niveau des apprenants, l'enseignant simplifiera les consignes, limitera le nombre des questions posées et ne traitera que partiellement le thème abordé. L'objectif est de développer la curiosité, le désir d'apprendre à partir d'un apprentissage du français à la fois exigeant et passionnant.

L'« ESPACE APPRENDRE » de CANAL ACADÉMIE est accessible gratuitement partout dans le monde sur le site www.canalacademie.com/apprendre.

Deux exemples de séquences de l'ESPACE APPRENDRE.

Cinq méditations sur la beauté de François Cheng

Émission proposée par : Marianne Durand-Lacaze.



François Cheng, membre de l'Académie française, s'interroge dans « Cinq méditations sur la beauté » (Albin Michel, 2006) sur le thème de la beauté puisant simultanément aux sources de la langue et de la culture chinoise et de la culture occidentale.

Extrait : (54'')

Depuis la femme de la caverne jusqu'à Mona Lisa, il y a comme un saut qualitatif, mais est-ce que ce saut consiste uniquement en une évolution physiologique, non !

Parce que ce qui fait la beauté de Mona Lisa... Bien sûr, il y a un certain agencement harmonieux des traits, mais ce qui fait le mystère de la beauté de Mona Lisa, c'est son regard, c'est son sourire, c'est peut-être sa voix aussi qu'on n'entend pas, mais comme ses lèvres étaient un peu entrouvertes, il y a un vouloir dire qui est là... qui fait la beauté de Mona Lisa.

Donc même au niveau physique, la vraie beauté est le résultat d'une conquête de l'esprit, je veux dire, depuis la femme de la caverne ... c'est une conquête de l'esprit. C'est la conscience de la beauté. C'est le désir de beauté. C'est l'élan vers la beauté.

Lexique

Agencement (m) : *ici, composition (f), disposition (f)*.

Élan (m) : *enthousiasme (m), passion (f)*.

Harmonieux : *équilibré, homogène*.

Physiologique : *relatif aux fonctions et aux propriétés des tissus des organismes vivants*.

Saut qualitatif : *passage d'un état à un autre état différent en qualité*.

Trait : *ici, les lignes du visage*.

Observer, comprendre, apprendre

Le thème

- Décrivez de mémoire le célèbre tableau de Léonard de Vinci : La Joconde ou Mona Lisa.
- D'après vous, pourquoi ce tableau est-il l'un des plus célèbres du monde ?
- Selon vous, qu'est-ce qui fait la beauté de la femme représentée dans le tableau ?

Écoute attentive

Écoutez l'enregistrement et répondez aux questions :

- Quel est, d'après François Cheng, le secret de la beauté de Mona Lisa ?

(*Son regard, son sourire, et peut-être aussi sa voix*)

Activités et réflexion

- Quelle est votre opinion sur l'affirmation suivante : « même au niveau physique, la vraie beauté est le résultat d'une conquête de l'esprit » ?
- Pour vous, qu'est-ce que la beauté ? Comment pouvez-vous la définir ?

Pour aller plus loin...

- Lisez l'entretien du magazine Lire avec Umberto Eco sur la beauté.

<http://www.lire.fr/entretien.asp?idC=47399&idR=201&idTC=4&idG=>

- Comment Umberto Éco définit-il la beauté ?

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Écoutez l'émission en entier : <http://www.canalacademie.com/spip.php?article714>

Pour en savoir plus

Sites Internet :

Le site du Musée du Louvre : <http://www.louvre.fr>

Mystérieuse Joconde : <http://education.france5.fr/joconde/home.html>

Propositions de lectures :

François Cheng, *Cinq méditations sur la beauté*, Albin Michel, 2006.

Coll., *Léonard de Vinci : dessins et manuscrits*, RMN, 2003.

Fiche réalisée par Michel Boiron, CAVILAM.

----- / -----

Énergies du futur : les choix et les pièges

Émission proposée par Élodie Courtejoie.



Bernard Tissot est membre de l'Académie des sciences. Après avoir travaillé à l'IFP, Institut français du Pétrole, il est depuis 1994 président de la Commission nationale d'évaluation des recherches sur la gestion des déchets nucléaires. Il a dirigé le rapport de l'Académie des sciences : *Energie 2007-2050, les choix et les pièges*.

Extrait : 1'19

On ne peut plus se passer d'électricité et on en consomme beaucoup pour notre vie courante.

Si vous imaginez quelqu'un qui habite dans une tour au bord de la Seine et qui prend l'ascenseur le matin, plus d'électricité, plus d'ascenseur et pour arriver à son travail, à La Défense, plus de métro et plus d'ascenseur non plus pour aller travailler au 35^e étage.

Il en est de même pour des tas d'autres activités : la communication.

Une des choses qui a fait typiquement défaut à La Nouvelle-Orléans lorsque le cyclone Katrina l'a frappée, et bien, c'était la difficulté d'entrer en communication avec les gens qui représentaient l'autorité et le plan de sécurité civile.

C'est d'ailleurs, en partie, ce qui a été la cause de ce qu'il faut bien appeler une crise sociétale.

Quand vous avez des gens qui font la loi dans les quartiers parce qu'ils ont un fusil d'assaut dans les bras, c'est plus qu'une catastrophe naturelle, c'est vraiment une catastrophe de société.

Lexique

La Seine : *fleuve français, long de 776 kilomètres, qui traverse Paris.*

La Défense : *quartier d'affaires de Paris.*

La Nouvelle-Orléans : *ville de l'état de Louisiane, aux États unis.*

Katrina : *ouragan d'une extrême violence qui a frappé La Nouvelle-Orléans en août 2005, provoquant des pertes humaines et matérielles considérables.*

Observer, comprendre, apprendre

Le thème

- Faites l'inventaire le plus complet possible des utilisations quotidiennes de l'électricité.
- Quels autres types d'énergie connaissez-vous ?
- Imaginez ce qui se passerait s'il y avait une très grosse panne d'électricité.

Écoute attentive

Écoutez l'enregistrement et répondez aux questions :

- Quel est le constat fait par Bernard Tissot à propos de l'électricité ?
(*On ne peut plus se passer d'électricité et on en consomme beaucoup.*)
- Quels exemples choisit-il pour illustrer l'importance de l'électricité ?
(*Le cas d'un salarié qui doit se rendre au travail et le problème de la communication.*)
- Quelle a été, selon Bernard Tissot, la principale difficulté lors du passage du cyclone Katrina à La Nouvelle-Orléans ?
(*Les habitants n'ont pas pu entrer en communication avec les représentants de l'autorité et du plan de sécurité.*)
- En quoi Bernard Tissot définit-il la crise de La Nouvelle-Orléans comme crise sociétale et pas seulement une catastrophe naturelle ?
(Suite à la catastrophe naturelle, il y a eu d'autres problèmes. Les gens faisaient la loi dans les rues, armés de fusils d'assaut. Il s'agit donc, selon lui, d'une catastrophe de société.)

Activités et réflexion

- Téléphone, télévision, ordinateur, voiture, éclairage, chauffage, etc. : de quoi ne pourriez-vous pas vous passer au quotidien ? Justifiez votre réponse.
- Selon vous, serait-il possible de modifier nos modes de vie pour réduire notre consommation d'électricité ?

Pour aller plus loin...

- Écriture créative : nous sommes en 2050, le gouvernement doit prendre des décisions pour réduire significativement la consommation d'énergie. Rédigez un projet de dix mesures concrètes. Par exemple : « La circulation en voiture privée est interdite de 22 heures à 5 heures du matin. »

Écoutez l'émission en entier : <http://www.canalacademie.com/Energies-du-futur-les-choix-et-les.html>

Pour en savoir plus

Sites Internet :

Dossiers thématiques et pédagogiques sur le réchauffement climatique et le développement durable: <http://www.defipourlaterre.org/>

Le site du Ministère de l'Écologie, de l'Énergie et du Développement durable:
<http://www.developpement-durable.gouv.fr/>

Propositions de lectures :

Bernard Tissot, *Halte au changement climatique*, Odile Jacob, 2003.

Jean Luc Wingert, *La vie après le pétrole : de la pénurie aux énergies nouvelles*, Éditions Autrement, 2005.

Christian Ngô, *Quelles énergies pour demain ?*, Spécifiques Éditions, 2007.

Jean Christophe Lhomme, *La maison économe*, Delachaux et Niestle, 2005.

Fiche réalisée par Magali Foulon, CAVILAM.

弘前大学フランス語ホームページの試み

《Place de la Francophonie》 <http://human.cc.hirosaki-u.ac.jp/french/>

熊野 真規子

KUMANO Makiko

Université de Hirosaki

(HP 運営グループアドレス) french?cc.hirosaki-u.ac.jp

1. はじめに

弘前大学では、21 世紀教育（一般教育）の多言語コミュニケーション実習の枠組みでフランス語 I（教員 1 名による週 2 回、半期 30 回、2 単位）、フランス語 II A（フランス語 I の続き、週 1 回、半期 15 回、1 単位）、フランス語 II B（II A と並行して履修することを勧めている仏検受験、会話などの目的別クラス：週 1 回、半期 15 回、1 単位）フランス語 III（フランス語 II A の続き）の授業を行っている。全クラス統一の総合教材タイプの教科書を使用しているため、文法の進度は遅く、従来の初級文法を終えるにはフランス語 III まで履修を継続する必要があるが、卒業に必要な単位は、フランス語 I の 2 単位でみたされる。フランス語 II、フランス語 III への継続履修者をいかに増やすかが、フランス語教育担当者の課題である。

一般教育以外のフランス語としては、人文学部で開講されているフランス語実習 I A～III A（2 年次前期～3 年次前期：週 1 回）、I B～III B（ネイティブによる週 2 回の集中タイプの授業：2 年次前期～3 年次前期）があり、一般教育のフランス語 II の履修を終えた学生が対象である。フランス語実習は、人文学部の欧米文化コース、国際社会コース、思想文芸コースの選択必修科目になっている。従来のフランス語学科やフランス文学科のような専門性はないが、姉妹提携校のボルドー大学等への留学希望を持つ学生の多くは、留学前にフランス語実習を履修している。

（フランス語カリキュラム解説は、HP に掲載）

2. HP 立ち上げまでの経緯

2007 年前期末に初級学習者（フランス語 I 履修者）を対象に行ったアンケート調査の結果、学生の興味・学習継続への思いと、時間割編成など制度的な問題との齟齬が明らかになった（アンケート集計結果の詳細は、HP を参照）。学習を継続するための履修システムが不十分である点を補い、自律学習への誘いとモチベーションの維持、フランス語 II、III への継続的履修を促すことなどを目的にフランス語部会（専任および非常勤のフランス語教育担当者）で企画したのが、フランス語 HP

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

《Place de la Francophonie》である。

全学学生を対象とする企画であり、英語に偏重する弘前大学のカリキュラムへの多言語学習推進の意図もあるため、全学サーバー上に他の言語と共にサイトを立ち上げる働きかけをしたが同意を得られず、結果的に人文学部サーバー上にディレクトリを申請することになった経緯がある。そのため、ホームページの存在をどのように広報するかが、立ち上げ以来の課題となっている。

立ち上げにあたっては、《Place de la Francophonie》が、在校生、卒業生、留学生、大学以外にフランス語を学ぶ場がなくなってしまった地域のフランス語学習者、弘前大学以外の地元大学のフランス語学習者の交流の場、フランス語を通じて相互的に刺激を与えあえる広場へと成長することを一つの理念とし、2008年1月からコンテンツ、原稿依頼などの準備を開始、HP立ち上げなどに詳しい学生の協力を得て、日仏交流150周年にあたる2008年4月1日の公開にこぎつけた。

3. HPの構成

2010年前期に行ったHPについてのアンケートなどで、サイト内の構成がわかりにくいという指摘を受け、詳細を調査したところ、検索エンジンを使った場合に「ようこそフランコフォニー広場へ」のページにたどり着くことが多く、特にフランス語の初学者や受験生はそのページから **Accueil** にたどりつけないことが問題点とわかった。サイドバーや見出しは、マウスを置くと解説や日本語訳/フランス語訳が出るしくみだが、しくみそのもののわかりにくさ、わずらわしさも指摘されているため、サイトマップの表示、構成そのものの組み替え、サイドバーの表示工夫などの改善を検討中である。急場の改善策として、現在は **Accueil** がトップページであることがわかるように、**Accueil (トップページ)** と表記している。2011年3月末現在でのHP構成の大枠を以下に簡単に紹介する。

• **Accueil (トップページ)** >

Annonces / お知らせ、ピックアップ French Bloom Net、ピックアップ欧州委員会ニュース

• **Avenue des Informations /告知板**>

緊急ページ！東日本大震災関連（仮称）、更新履歴、ようこそフランコフォニー広場へ、ピックアップ記事過去ログ、フランス語カリキュラムについて、仏検（実用フランス語技能検定試験）について、フランス語：制度・システムに関するアンケート集計報告 2007、フランス語ホームページに関するアンケート集計報告 2010

• **Square des Interviews /インタビュー**>

インタビュー@国際交流センター（2008）、留学生インタビュー（2010）、留学生インタビュー（2011）

• **Espace Francophone/ フランス語の世界**>

フランス語の世界へようこそ！、フランス語スタッフ、フランス語スタッフ・リレーコラム、ナタリー河岸〔※パリ在住の元・留学生ナタリーによる連載エッセイ：日本語訳は人文学部フランス語実習受講生〕、“電書”鳩通り〔※学生メッセージ：留学経験者、在学生による寄稿〕、ボルドー直送便 NEW!〔※ボルドー第3

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

大学に留学中の弘大生による写真と短文のルポ〕、Cercle francophone 活動報告 NEW!、イベント紹介／報告コーナー

• Point-Rencontres Hirosaki / 弘前&ふらんすねっと >

留学生コラム〔※弘前大学への留学生によるコラム：日本語訳は人文学部フランス語実習受講生、現在は Cercle francophone による〕、弘前ふらんす事情、ふらんこふいりー〔※地域のフランス語学習者による寄稿〕

• Liens/リンク集

4. 改良に向けての歩み（試行錯誤）

2008年 10月 毎週更新(ピックアップ French Bloom Net、欧州委員会ニュース)

2009年 3月 “ナタリー河岸”の連載エッセイ

2009年 7月 Cercle francophone 立ち上げ(読書会)

2010年 4月 HP 改良のためのアンケート(1年生対象)

HP 開設後半年で毎週更新にこぎつけるが、これは現在も抱える課題の裏返しでもある。HP の開設に異議はなかったが、フランス語教員の大半が基本的にインターネットの世界に不慣れで、HP の「更新」というものに無関心であること、したがって、一般的なインターネット・ユーザーの「更新頻度」の感覚と大きなずれがあることが HP 開設後に明らかになった。いったん開設すれば、HP の編集などに興味ある学生が動かしてくれるのではないかという甘い期待もあったが、実際に学生をそのような場所まで導くには、教員サイドからの熱心でたえまない働きかけが必要である。当時の更新作業担当者（フランス語履修経験のある理系卒業生1名）からの更新頻度についての指摘も受け、まずは毎週、French Bloom Net および欧州委員会ニュースからのおすすめ記事をピックアップする囲みコーナーをトップページに構成、毎週更新があたりまえである状況をつくった。

パリ在住の元・留学生ナタリーによる連載エッセイは、フランス語実習 I A 履修生に取り組んでもらう翻訳の題材として依頼してスタートした。HP 開設時は、親近感を感じるだろうと考え、ボルドー大学などからの留学生によるエッセイの翻訳をフランス語実習履修生に取り組んでもらったが、執筆者によって文体が懲りすぎたり、執筆依頼に快諾しつつも寄稿を得られないこと数知れずで、授業で扱う題材にするには問題が感じられたためである。ナタリーは日本語教育にたずさわっていることもあって教育的配慮に理解を示し、原則として毎月の寄稿に協力してくれた。ナタリーのエッセイは、結果的には、フランス語実習 I の履修生のレベルには難しく、現在の学生のモチベーションを向上させるには、むしろ発信型の課題の方が向いているのではないかと感じている。

2009年7月に自律的な学びと社会人学習者との交流をめざしてHP のオフ会の形で立ち上げた Cercle francophone は、漫画『神の雫』のフランス語翻訳版の読書会でスタートした。社会人との交流は、時間帯の設定の関係で実現しなかったが、留学生との交流を通じてフランス語翻訳の問題点をディスカッションするなど活性化も見られたが、活動の中心メンバーの卒業や留学、交流していた留学生の帰国とともに急に活動が休止状態になり、また、留学生からは『神の雫』は難しすぎるのではないかという指摘も受けた。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

2010年4月に実施したアンケート(1年生対象)は、HP改良のためのアンケートであると同時に、アンケートに回答するために新入生がHPにアクセスすることでHPの存在を知ってもらうという広報の意図も含んでいた。サイト内をめぐる答えが見つかるクイズ(全問正解者の中から1名に卒業生が出版したフランス語の本をプレゼント)と面白かった記事、HPへの意見、要望、提案などの自由筆記のアンケートを組み合わせたものである。

また、回答を各クラス担当が一読し、簡単な集計に協力してもらうことでフランス語担当のHPへの意識を高めてもらうねらいもあったが、回収数ゼロであったクラス、宿題として全員から回収したものの、そのまま私の元へ届けられたクラスがある一方、フランスの絵はがきなどフランスへの興味を高める景品を独自に準備する、平常点のポイント加算などで学生に働きかける、担当クラスの詳細な集計結果をプリントで学生に知らせるなどのクラスもあり、担当者それぞれのフランス語HPへの意識の差が反映された結果になり、HPにどこまで関わるかというコンセンサス、授業準備とHPの両立が時間的・仕事量的に困難なフランス語教員の「および腰」的状況が浮き彫りになった。

5. 学生参加によるHPおよびCercle francophoneの活性化

2010年 8月 学生による更新作業をグループ化

2010年 9月 “ボルドー直送便” 新設

2010年 10月 Cercle francophone 活動リニューアルと“活動報告”新設

学生の自律性の向上、留学意欲の向上など、成果のきざしにつながったと思われるのが、2010年8月の更新作業のしくみの変更、2010年9月にはじまったボルドー留学中の弘大生による“ボルドー直送便”、2010年10月から会話と交流中心に活動をリニューアルしたCercle francophoneとその“活動報告”のコーナーの新設である。

更新作業は、それまでHP作成経験のある卒業生または在校生1名がアルバイトとして行い、ノウハウの引き継ぎが行われてきたが、作業報告のメール送信にもほとんどリアクションを受けられない孤独な作業である点が問題であった。そこで改善策として、2010年前期を担当した3年生が留学のため引き継ぎをすることになった際、グループ体制を試行することにした。

フランス語Iのクラスを通じて募った6名が候補になり、全員がフランス語と更新作業両方に興味を抱いていることがわかったことから、交替で更新作業にあたり、その日の更新作業に直接関わらない学生も、技術的に助け合えるようにかたわらでCercle francophoneの活動、HPのリニューアルなどを検討してもらうことになった。更新作業そのものがサークル的な活気を帯びた反面、とりわけ学休期間は他人任せになる傾向が強くなったため、2011年度は、1ヶ月のシフト表(各2名)で責任の自覚を促すことで改善をめざすことになっている。

2010年9月に新設された“ボルドー直送便”は、アンケートで好評を得た留学体験記をより身近でホットなものにし、もっと体験記を読みたいという要望に応えるべく、更新作業にかかわっていた学生のボルドー大学への留学を機に投稿を依頼し、スタートした。幸い、同期にボルドーへ留学した5名全員の協力を得て、現在

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

1～2週間に一度のペースで更新されており、HP 開設当初にフランス語教員が期待していた学生による HP の活性化に一步シフトすることができた。

Cercle francophone は、英語圏への留学からの帰国した元フランス語実習履修生から、会話と交流中心のフランス語サークルを立ち上げたいというタイムリーな相談を受けたことをきっかけに、10月から会話と交流中心の活動へとリニューアルすることになった。活動が軌道に乗れば社会人の francophone との交流にも拡大することを視野に入れ、学生主導で活性化することが決まった。活動リニューアル当初、活動を盛り上げるために更新作業グループに積極的な参加を呼びかけたことにより、同時に HP 活性化のために Cercle francophone “活動報告” を新設する事になり、10月からほぼ毎週、活動のたびに活動報告が更新されるようになった。

6. おわりに：成果、課題、展望

HP はようやく開設から3年を経過したばかりで、その成果を確実視できるデータはもちえないが、モチベーション維持の一助（開設初年度から履修継続学生の増加）、授業への活用（人文学部学生によるフランス語コラムの日本語訳）、Cercle francophone の活性化（参加者のフランス語学習意欲・留学意欲の向上、フランス人のみならずフランス語を学習した他国の留学生との交流も活発化）、社会人学習者・留学帰国者への情報提供、ボルドーへの留学生の発信の場（“ボルドー直送便”）などの一定の成果をあげることができ、改良の試みと偶然の積み重ねによる2010年度半ばのブレイク・スルーを経て、ようやく開設時にイメージしていたスタート地点に立てたのではないかと感じている。

学生対象アンケートはおおむね好評だが、提案や不満のなかに次なる展開のヒントがうかがえる。文字の読みづらさや HP 構成のわかりにくさの改善、フランス語初心者にとってもアクセスしやすい HP にする工夫、初級レベルの授業で活用できるコーナーの新設など具体的な検討課題も山積しているが、《Place de la Francophonie》周辺に学生が溜まりつつある状況を最大限に活用し、前進していきたい。

他方、RPK での発表をめざして協力を依頼した教員アンケートから、HP に対する教員の意識や意見の差が明らかになったが、それぞれの教育ポリシーの反映であろうことを考えると、意識や意見を統一することはおそらく難しい。むしろ、互いの本音を知りえていない現在のミーティングのあり方、建設的なディスカッションができる教員間の連絡のあり方の模索が課題として浮上した。

教員からの働きかけがなければ忘れられがちな HP は、学生が自ずと見たくなる魅力的な HP に作りあげていく工夫も不可欠であるが、授業課題や Cercle francophone の活動を通じて関わりを増やしていくことも現在の学生には必要であるように思われる。そこで、2011年度のひとまずの展望は、HP 更新情報を知らせるメーリングのサービス、試運転中であつた TWITTER の活用（Cercle francophone 関連情報、今日のひとことフランス語などを流していくなど）、Cercle francophone 活動の多様化（月1～2回の社会人学習者との交流、新規参加者の拡大）、授業（フランス語 I）との連動の工夫、“ボルドー直送便”のような発信の場を弘前大学で学んでいる学生に与えることなどである。震災の影響で見合わせた RPK2011 の発表にかえて、その後の経過、成果などを RPK2012 で発表できればと思っている。

La phonétique : en classe et hors la classe

LAURET Bertrand

ILPGA – Université Sorbonne Nouvelle Paris III

bertrand.lauret@univ-paris3.fr

1. Introduction

L'entraînement à la prononciation est une activité singulière dans l'enseignement / apprentissage d'une nouvelle langue. Cet entraînement met en jeu des capacités très personnelles : facilité à prendre la parole, conscience de soi, contrôle de son image, capacité d'imitation, capacités d'écoute (oreille musicale), ouverture à la différence, plaisir du jeu en particulier vocal, perméabilité de l'ego... Si ces capacités sont peu souvent explicitement sollicitées dans l'ensemble des apprentissages scolaires ou universitaires, elles participent indubitablement au développement personnel de l'apprenant et favorisent son entrée dans la nouvelle langue.

Ce singulier travail met en cause aussi bien l'image que l'on peut avoir de soi, que l'image que l'on donne à voir (ou à entendre) aux autres. L'engagement nécessaire peut effrayer tant les enseignants que les étudiants. Il semble évident que les enseignants ayant une parfaite maîtrise de la prononciation du français seront plus enclins à travailler la phonétique en classe que les enseignants ne se sentant pas aussi à l'aise dans leur prononciation que dans leur grammaire. Du côté des étudiants, on en trouve souvent déjà très performants en prononciation, plus soucieux de phonétique que d'autres étudiants présentant pourtant de réelles difficultés. On pourrait évoquer aussi le regard que les étudiants portent sur la prononciation de leurs professeurs... regard négatif ou positif. La variété de ces situations crée pour chacun une configuration d'apprentissage unique.

Nous chercherons dans cet article à distinguer les activités de classe de l'entraînement individuel hors la classe, vers une maîtrise optimale d'une nouvelle prononciation.

2. La phonétique en classe

Cela peut sembler une évidence, mais l'enseignant ne peut attendre de maîtrise de la prononciation que s'il met en place un réel entraînement phonétique. Les quelques exercices proposés souvent à la fin des unités des manuels généralistes ne suffisent pas. Il s'agit donc d'engager le plus tôt possible (voir les bénéfices phonétiques de l'oral intégral en début d'apprentissage) un travail cadré par des thèmes et des objectifs phonétiques tant généraux (rythme, accentuation, intonation, syllabation) que spécifiques (voyelles et consonnes).

Les manuels spécialisés en phonétique organisent du matériel linguistique le plus souvent sur des objectifs spécifiques, en phonèmes et en paires minimales, suivant la linguistique structurale et l'Alphabet Phonétique International ; en tâches systématiques de perception et de production suivant le béhaviorisme ; en contextes facilitants, suivant la correction verbo-tonale ; en correspondances graphie / phonie suivant l'orthoépique. L'utilisation de ces manuels en classe est difficile faute de temps. C'est donc hors la classe que l'étudiant doit s'entraîner, et c'est d'ailleurs seul qu'il s'essaiera plus volontiers à la

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

pratique de la musique et des sons de la nouvelle langue (voir paragraphe suivant). À charge de l'enseignant d'organiser le travail en une progression réfléchie, et de faciliter l'accès aux manuels / CD ainsi qu'à la plus grande variété possible de documents audios didactiques ou authentiques adaptés à l'entraînement phonétique.

En classe, les activités conçues par l'enseignant (et cela constitue l'essentiel de son travail) doivent inciter à créer / entretenir la motivation et l'exigence phonétique (par des échanges en classe, des questionnaires visant à faire évoluer les opinions des élèves, des bilans réguliers sur le travail et les progrès), à donner informations et explications, à faire échanger des points de vue sur les difficultés rencontrées, à veiller à l'organisation et au bon déroulement de l'entraînement hors la classe (contrat, journal de bord), à favoriser la créativité, l'expressivité, le jeu, le plaisir dans cet apprentissage.

Il est donc important d'établir d'emblée que la prononciation constitue une part cruciale de l'apprentissage de la langue et cette importance doit se refléter dans l'engagement de l'enseignant et le travail spécifique et régulier attendu des élèves. Sans doute plus que pour les autres composantes de la langue, les élèves présenteront des capacités très variables à l'adoption de nouveaux « gestes de parole ». Les obstacles rencontrés (la recherche l'a montré) sont autant le fait de résistances psycho-culturelles que de véritables difficultés phonétiques. L'enseignant doit donc faciliter l'évolution de l'élève dans ces deux domaines.

L'entraînement à la prononciation consiste avant toute chose en un engagement des deux parties. La recherche l'a montré (depuis les expériences du célèbre psychologue Robert Rosenthal et l'effet Pygmalion), la réussite des élèves est induite par l'attitude de l'enseignant. Si la performance phonétique est explicitement valorisée par l'enseignant par tous les moyens possibles – et pas seulement par les exercices d'entraînement, la maîtrise des élèves n'en sera que meilleure. C'est donc sur une partie absente des manuels que les enseignants doivent particulièrement travailler : créer une dynamique individuelle et de groupe quant à la maîtrise de la prononciation de la nouvelle langue. Plus cet engagement est précoce (dès le début de l'apprentissage), plus l'apprenant intégrera cet objectif comme une partie essentielle de son entrée dans le nouveau paysage linguistique.

A titre d'exemple, les formations de phonétique à l'Institut de Phonétique commencent dans les cours de laboratoire par un questionnaire qui demande entre autres aux étudiants de dire s'ils trouvent les voyelles du français « belles, normales, ou affreuses ». Chacun est appelé à répondre sincèrement suivant ses goûts. Il y a toujours quelques étudiants qui déclarent trouver les voyelles du français affreuses et c'est leur droit. Ces étudiants présentent souvent de réelles difficultés de prononciation. Une discussion peut alors s'engager : comment parvenir à réaliser quelque chose qu'on n'aime pas? Si le jugement est d'emblée négatif, un entraînement systématique peut-il porter ses fruits? Il s'agit donc avant même de s'entraîner, de réfléchir, de tenter de faire évoluer ses préjugés par l'échange avec d'autres étudiants par exemple, de raisonner les rejets (des mots que l'on aime bien qui contiennent ce son...) bref, d'adopter une nouvelle attitude permettant de bénéficier d'un entraînement. Sans ce changement d'attitude préalable, l'étudiant va s'épuiser dans un entraînement passif inutile.

Pour résumer, les activités ne pouvant être menées qu'en classe et devant faire l'objet d'une attention particulière de l'enseignant sont au minimum:

- initier / entretenir la motivation, le plaisir de la prononciation,
- définir et faire comprendre les objectifs phonétiques,
- susciter les questions, informer,
- favoriser l'échange des expériences (préjugés, difficultés rencontrées, succès, bilans...),
- organiser le travail phonétique et responsabiliser l'apprenant.

3. La phonétique hors la classe

Une fois les objectifs posés et toujours reprecisés (la parfaite maîtrise de la prononciation d'une langue étrangère est possible), une fois les préjugés levés, les informations transmises, à charge de l'apprenant de s'entraîner avec le matériel mis à sa disposition. L'acquisition est un processus personnel dans lequel l'apprenant doit être actif. Des méthodes telles que le Silent Way (Gattegno, 1972¹) exploitent à l'extrême cette responsabilisation de l'apprenant en l'invitant à chercher par lui-même la voie du succès sans recours à un modèle et l'encouragement seulement par les quelques consignes de l'enseignant. Dans un enseignement plus traditionnel, on peut néanmoins rappeler à l'apprenant qu'il est seul responsable de ses progrès, la maîtrise de la prononciation d'une nouvelle langue n'est pas naturelle, la réflexion sur soi-même et l'entraînement étant nécessaires à tout progrès. Le développement technologique permet dans les centres de ressources, dans les laboratoires de langues, et souvent même à la maison de s'entraîner hors du regard du groupe classe. Choisir un document attractif pour soi, l'aménager avec des temps de répétition adéquats (au moyen de petits logiciels de montage sonore, comme Audacity par exemple), s'enregistrer et comparer sa production au modèle sont aujourd'hui des tâches aisées, même sans avoir recours à des logiciels dédiés à l'entraînement phonétique. C'est sans doute par ce travail personnel et dans ces moments-là que l'apprenant peut s'exercer dans la détente et le jeu, et tenter de nouveaux gestes de parole (comme on essaie un nouveau vêtement) hors du regard critique de l'autre.

Des activités d'écoute, les exercices de perception (discrimination et identification), de production (répétition, transformations lexicales et grammaticales), de mémorisation, de chanson, en restreignant toujours le plus possible le recours au document écrit.

Pour finir, nous rappelons quelques principes généraux :

- l'attention doit être portée sur la prononciation dès le début de l'apprentissage, en particulier dans la production d'énoncés courts mémorisés (voir CECR niveau A1). C'est un moment particulièrement propice pour présenter les caractéristiques phonétiques générales (rythme, accent, intonation, syllabe, débit, timbre, tension, antériorité, labialité, nasalité) et spécifiques (voyelles et consonnes de la nouvelle langue).
- l'écrit orthographique en français nuit considérablement à la performance en prononciation ; il semble toujours préférable de commencer par entendre et répéter, avant d'être exposé au code orthographique (les correspondances graphie-phonie étant d'une grande complexité en français).
- on favorise spectaculairement la performance quand le stimulus à répéter est traité auditivement (c'est à dire sans analyse linguistique du contenu, attentif seulement à la forme sonore) plutôt que linguistiquement (quand l'attention de l'apprenant est distraite par le contenu). On attribue à ce traitement auditif (et non linguistique) des enfants leur remarquable aisance à l'adoption de nouveaux gestes de parole dans une langue étrangère. L'usage de logatomes ou non-mots (mots non-porteurs de sens mais obéissant aux règles phonotactiques du français) ne semble donc pas inadéquat.

¹ GATTEGNO, C. (1972). *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.

4. Conclusion

Dans un récent numéro du cahier du « Monde », *Le Monde des livres*², Akira Mizubayashi évoque à l'occasion de la sortie de son livre *Une langue venue d'ailleurs*³, son goût de l'imitation du français. Il raconte avoir emprunté les intonations d'un professeur, sans même s'en rendre compte. « Imiter, c'est le désir de devenir autre », répond-il quand on s'étonne de son absence totale d'accent. Favoriser l'émergence de ce désir est une des tâches essentielles de l'enseignant en constituant une fondation sur laquelle l'entraînement pourra solidement se construire.

La distinction des situations d'apprentissage (en classe et hors la classe) permet d'envisager l'entraînement à la prononciation non plus comme une suite d'exercices à effectuer en groupe mais d'abord comme une réflexion engageant personnellement l'apprenant.

Pour aller plus loin :

ABRY, D., VELDEMAN-ABRY J. (2007) : *La phonétique : audition, prononciation, correction*, CLE International, Paris.

LAURET B. (2007) : *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Hachette, Paris.

WIOLAND F. (2005) : *La vie sociale des sons du français*, L'Harmattan, Paris.

² N°20515 du 7 janvier 2011.

³ Paris: Gallimard, "L'un et l'autre", 270 p.

一般教育の1・2年生を対象とした多言語プレゼンテーション/ 暗唱コンテスト—コンテストと個人学習を促す授業との緩やかな連携の紹介と結果の考察

Concours de présentation et de récitation en diverses langues pour les étudiants non-spécialisés de 1^{ère} et 2^{ème} année — présentation du concours et de sa relation sommaire avec le cours invitant au travail personnel et réflexion sur le résultat

田中 陽子

TANAKA Yoko

Université de Kyûshû

tanakay@flc.kyushu-u.ac.jp

<はじめに>

九州大学言語文化研究院では 2009 年度から学内の「教育の質向上支援プログラム」に採択された1・2年生対象の「多言語プレゼンテーション・コンテスト」を開催している。発表言語は英語、韓国語、中国語、ドイツ語、フランス語、スペイン語、ロシア語、日本語（留学生向け）で、九州大学が学部生に第1外国語・第2外国語として履修を認めているすべての言語を対象としている。

2010 年度からは英語と日本語以外の言語については暗唱コンテストも同時に行っている。

プレゼンテーション・コンテストは学生自らで情報収集し、考察の結果を纏めて、プレゼンテーションツールを使って学習した言語でプレゼンテーションを行う(5分以上8分以内の発表、一人でも複数でも応募可能)活動を行うという能動的学習によって、学生がクリティカル・シンキングを深め、言語学習意欲を深化させかつ言語能力を飛躍させ、コミュニケーション能力を高めることを目的としている。

暗誦コンテスト(英語・日本語以外)は、大学ではじめて学習する言語であるにもかかわらず、学習する時間が極めて限られている一般教育の授業の枠では学習対象とするにはレベルの高い内容の深いテキストに、その意志のある学生が取り組み、自らの理解を音声に込めて発表するという自律学習を通して、対象言語のテキストとの深い出会いの経験をし、言語力の飛躍とコミュニケーション能力を高めることを目的としている。

この2つのコンテストの紹介、並びに、フランス語の授業で筆者が行った暗誦コンテストとの緩やかな連携についての紹介と学生アンケートを参照しながら、大学の初修外国語教育における教室外コンテストの意義について考察することが本稿の目的である。初修外国語に関しては、カリキュラムの中での履修時間数が減少している状況にあって、このよ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

うなコンテストの存在が一部の学生の潜在的関心と意欲を顕在化させ、コンテスト準備そのものがそうである自律学習へと向かわせている。同時に、それ以外の学生も、コンテストの広報や出場する学生の存在に刺激され、潜在的には言語能力の向上によってコミュニケーション能力を高めたいという欲求を持ちながら、漫然と受動的に学んでいた言語に対して、使用の場を提供された言語として、さらには、実際にコミュニケーションの手段である使われる言語として認識の更新がなされ、学習に取り組む姿勢に何らかの変化をあたえているのではないかと考えている。

1. プレゼンテーション・コンテスト

1-1. 創設の経緯

「多言語プレゼンテーション・コンテスト」の前身は、2007年から2年間行われた「英語によるプレゼンテーション・コンテスト」である。九州大学では英語教育の改善の一つの試みとして、英語によるプレゼンテーションの練習を含む少人数制の授業を1、2年生の授業(担当教員によって授業におけるプレゼンテーションに充当する内容や時間数はバリエーションがある)をそれぞれ1単位ずつ必修としてすべての学生に課している。さらにその授業の延長として、コンテストという場を設け、参加を奨励し、学生自らが情報の収集、分析、考察を行い、その結果をプレゼンテーションするという情報発信型の能動的学習を促すことにより、学生の学習意欲向上を図る試みを行うと同時に教員の授業そのものの質的改善を目指すことにした。

2009年からは上記の他の7言語も対象とした「多言語コンテスト」として実施した。

英語によるコンテストに関しては、予選を行い応募者の中から、書類審査を経た10人程度が選抜され、本戦に参加している。英語以外の言語は予選なしとし、応募者全員が本戦に参加できることにした。

1-2. 初修外国語とプレゼンテーション・コンテスト

初修外国語の場合、英語と事情は大きく異なる。1月に開催されるプレゼンテーション・コンテストの準備に学生が取りかかる12月迄の授業時間数は、1年生の場合、4月から全くの初心者として履修開始し、週2回の授業であるから、わずか30時間程度の履修時間の時点でのコンテストということになる。言語自体の基本構造の理解と基本スキルの習得にさえ十分な時間が確保できないカリキュラム構成の中、学生の言語レベルから考えても、プレゼンテーションに関する授業を実施することは、英語の場合と違って、教育的にも不可能であり、大多数の学生にとって、適切なレベルの授業ではないといえる。2年生にしても、学生が第2外国語として選択するケースが大多数の中で、文系で1年生より1単位多く履修が義務づけられているにすぎない。プレゼンテーションに特化した授業は不可能といえる。あくまでも授業とは切り離された形のコンテストへの学生の自発的参加という形にならざるをえない。しかも九州大学の場合、キャンパス事情もあり、応募対象者の大半は、英語による「プレゼンテーション・コンテスト」の経験からして、大多数は1年生となることが予想される。様々な観点から無謀な試みとも言えるものである。(ただし、英語と違って出場学生の発表準備には教員側からのある程度サポートがあることは伝えている。)

ところで、実際応募した学生数は以下のとおりであった。

英語の応募者 88 人(予選を経て最終出場者 9 人、内 2 年生 2 人)

初修外国語の応募者 31 人(予選なし、最終出場者と同数、内 2 年生 9 人)

<ドイツ語 7 名、フランス語 3 組 4 名、韓国語 14 組 16 名、中国語 4 名>

履修学生の母数は英語と初修外国語はほぼ同数であることを考えると、初修外国語におけるプレゼンテーション・コンテストが授業とは独立した形で行われているという事実、学びの初期の学習段階での挑戦という事実、また、リンガ・フランカとしての英語の所謂ステータスを考えれば、初修外国語に対する学生のチャレンジ精神は注目に値するのではないだろうか。英語ばかりに応募者が集中するわけでもないことが確認され、後にみるアンケート結果からもわかるように、学生が初修外国語に関しても、さらに言語能力を高めたいという意欲をもっているということが窺えた。しかも定期試験開始 10 日前がコンテスト日だったということも問題があり、この点も改善されれば、応募者は増加する可能性が期待できると思われる。プレゼンテーション・コンテストは英語は勿論であるが、近年日本の大学において周縁化されがちな英語以外の外国語についてもある程度の人数の学生の意欲と関心を顕在化したといえるし、英語は勿論であるが、初修外国語に関しても、出場学生はもとより、その他の学生に対しても、ただ、受動的に学ぶための言語ということから、それを使いこなすための言語としての意識化にも貢献したと考えられる(その点については筆者が行ったクラスアンケートに窺われるが、紙面の都合でここでは埒曖する)。2010 年度の発表者の動画は web で一般公開(<http://ijapanese.net/cep/>)しているので、それらを次年度の授業で紹介することにより、学生の意識化はさらに効果的に行われることになると考えられるし、出場者も増加することが期待される。

1-3. 『大学生の外国語プレゼンテーション入門-基本スキルと 8ヶ国表現集』

学生のプレゼンテーション・コンテスト準備を容易にするために、英語を含めてプレゼンテーション用の基本表現集の作成を企画した。これは現在『大学生の外国語プレゼンテーション入門-基本スキルと 8ヶ国表現集』(朝日出版社)として完成している。2011 年中に音声もつけて九州大学の言語文化研究院のホームページを通して一般公開し、すべての人が利用できるようになる予定である。この表現集そのものが、当該言語の話されている地域や世界についての学生の認識を広げるような文章からなっており、学生自らのプレゼンテーションに役に立つと同時に学生の知識の地平も広げることにも配慮したものとなっている。この表現集の完成によりコンテストに挑戦する学生の増加も期待できるのではないかと考えている。

(フランス語に関してはコンテスト直前にはほぼ完成していたギャラ版を出場予定学生に渡し、準備に供するようにした。フランス語に関しては、音声なしの完成版を筆者のメールを通して請求頂ければ現段階ですぐに送ることができます。)

2. 暗誦コンテスト

2-1. フランス語暗唱テキストと出場者に関して

英語と日本語以外による暗誦コンテストの暗誦テキストに関しては、各語で固有の方針を出すことにした。フランス語に関しては、(1)自分で選ぶ。(2)授業担当教員に相談する。(3)プレゼン/

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

暗唱コンテスト担当教員(筆者)が提案するテキストにする。 という3つの方法を提案した。全体の出場者は13人で、フランス語の出場者は8人(内2年生一人)であった。8人中6人は上記の(3)の方法を選んだ。学生に紹介したテキスト選びに関しては、(1) インターネットやCDで音声を得やすいもの (2) 日常会話ではないテキスト とすることにした。その結果全てが比較的長いシャンソンになった。提案したテキストは以下の通りである。テキストには日本語訳をつけた。

Luc Plamondon : Le temps des cathédrales / Bohémienne / Belle / Florence

<Notre Dame de Paris (comédie musicale)より>

Yves Duteil : La langue de chez nous / Tous les droits des enfants

上記テキスト以外に、自らで「Le petit Prince」や聖書の「伝導の書」の抜粋を選んだ学生もいた。暗誦コンテストといえば通常は同じテキストの暗誦を競うことになるが、内容も含めて学生が自らの意欲を掻き立てるテキストを選ぶことに主眼を置いた。学生8人のうち3人は2種類のテキストの暗誦に挑戦した。決して彼ら彼女らにとって容易なことではなかったにもかかわらず、また定期試験も迫っていたにもかかわらず各自(内一人はプレゼンテーション・コンテストにも出場)の努力の成果は、優劣をつけ難いものであった。

※フランス語の暗誦/プレゼンテーション・コンテスト出場者の動画は

<http://133.5.23.59/presentation/french/index.html>で閲覧可。

2-2. 暗誦コンテストと授業との緩やかな連携の試み

暗誦コンテストのために紹介するテキストに関しては、筆者の担当するクラスの学生にもすべて日本語訳つきでプリントを配布した。時間の制約でフランス語には殆どふれず日本語訳のみを内容理解のために紹介した。“Notre Dame de Paris (comédie musicale)”に関してはミュージカルそのもののDVDの該当するシャンソンを時々鑑賞させ、Yves Duteilのシャンソンに関してはCDを聞かせた。ただ、授業ではフランス語の基本を取り扱うべきと考えるため、授業の時間はなるべく割かないという原則を貫き、その都度5分から7分程度の時間を何度か充当した。すべての受講者に自分が選んだシャンソンの4パラグラフ程度を皆の前で暗誦することを課した。10点満点の配点とした。シャンソンの動画へのアクセスや音声の入手の方法なども紹介したが、授業でフランス語そのものは取り扱っていないテキストなので、学生にとっては過重な課題となりかなり無謀な試みだとは思っていたが、教室外の学生の自学に任せた。4クラス(2010年度1年後期「フランス語II」のクラス107名)のうち、大半の学生が発音そのものやフランス語の読みができていないクラスが2クラスあり、そうした学生の負担を考えると、その後実施するアンケートでは重すぎる課題に異議が多くだされると予想していたが、アンケートの結果は次頁の表にあるように(紙面の都合でここでは一部のみの紹介)、4クラス全体で約60%の学生が肯定的評価をしている。また、ここには表の形では掲載できないが、4クラスのうち、比較的フランス語の発音や読みができていない学生が大多数を占める2クラスの方が、できている学生が多いクラスより、<(1)とてもよかった(2)よかった>の合計評価率が高かった(70,3%対57,1%)ことは予想外であったが、多くの学生のフランス語のスキルを高めたいという潜在的欲求が確認できたと思う。①の質問に(3)(4)(5)と答えた学生でも全体の66.2%が、<発音のために役にたった・授業以外の内容あるテキストにふれることができた・フランス語の総合的向上に役にたった・提案されたテキストに興味があった>と

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

いう肯定的評価を選んでおり、多くの学生が教室外の課題の効果に一定の評価をしていることがわかる。

①授業で暗誦が課されましたがそれについて		② ①で(1)(2)と答えた方 (複数回答可)	
(1)とてもよかった	8.3%	(1)発音のために役にたった	42.6%
(2)よかった	52.3%	(2)授業以外の内容あるテキストにふれることができた	15.7%
(3)あってもなくてもよい	18.3%	(3)フランス語の総合的向上に役にたった	23.5%
(4)どちらかといえばない方がよい	10.1%	(4)テキストの内容に興味があった	4.3%
(5)ない方がよい	11.0%	(5)暗誦のための練習が楽しめた	11.3%
		(6)その他 (シャンソンに少し興味を持つようになった /する前に比べると文構造が頭に入った /文化にふれられた/文法の暗記に役立った	2.6%

3. コンテスト出場者アンケートから

両コンテスト当日、出場者に対して行ったアンケートの出場動機に関する回答によると、初修外国語の場合、言語能力そのものの向上への期待が高いことがわかる。英語と違って履修時間が絶対的に少ない段階なので当然と言えば当然である。プレゼンテーションの内容についての参考資料に関しては、初修外国語の場合、教科書以外の書籍を参照した学生の割合は英語とあまり変わりなかった(英25%対初修28%)が、雑誌・新聞(38%対10%)やテレビ番組(50%対8%)は参照者の割合が英語より低く、インターネットを参考にした割合(50%対70%)が高かった。インターネットは参考になりうる原語資料が豊富なので、初修外国語の多くの学生が参照し、言語表現そのものを参考にしたケースが多かったと思われる。新しい時代の能動的な外国語習得の強力な一手段としてのインターネットの存在を学生は切実に認識したと思う。

このコンテストへの応募動機は何ですか。(複数選択可)	英語8人中	初修40人中
外国語学習の成果や自分の実力を試してみたかったから。	13%	38%
外国語の能力が向上するだろうと思ったから。	13%	48%
単位取得や成績に加算点があるから。	38%	0%
自分の意見を発表したかったから。	50%	3%
教員から勧められたから。	50%	60%
副賞【図書カード】(註)がほしいかったから。	0%	28%
友人から誘われたから。	13%	15%
その他	25%	3%

(註)表彰と副賞について プレゼンテーション: 最優秀賞1件 賞状・トロフィーおよび副賞(図書カード3万円相当) 優秀賞2件 賞状・楯および副賞(図書カード1万円相当) その他の本選出場各件 参加賞(図書カード3千円相当) // 暗誦: 最優秀賞各言語1件 副賞5000円相当の図書カード 優秀賞各言語3件以内 副賞3000円相当の図書カード 本選発表者各件 副賞1500円相当の図書券

<最後に>

第2外国語の教育は、英語教育の緊急性と重要性が強調されるに伴って日本の大学において後退してきた。ところで、国際化の時代を生きる学生においては、英語の習得は勿論、英語以外の外国語も習得して、コミュニケーションの手段として世界に対する自らの窓を広げたいとする潜在的欲求はかなり高いように思われる。また、大学が交換留学協定を結んでいる英語圏以外の大学数も飛躍的に増加し、学生が英語圏以外の大学に留学する機会も増えた。こうした状況に鑑みて、英語はもとよりその他の外国語修得の飛躍を図るこのようなコンテストの開催は、カリキュラムの制約の中、教室外での自律学習を促し(自主学習の手段としてプレゼンテーションの教材とコンテストの動画・Web一般公開)、参加する学生はもとよりそれ以外の学生に対しても大きな可能性と意味をもっていると考える。

フランス語圏教授法スタージュについて —BELC、CLA、CAVILAM、およびケベック

明石 伸子

AKASHI Nobuko
Université Waseda
amakashi@mxv.mesh.ne.jp

はじめに

日本の大学教育において、「教員が授業内容・方法を改善し向上させるための組織的な取組」、すなわち FD (Faculty Development) が声高に唱えられるようになってからすでにひさしい。大学審議会が答申として「21 世紀の大学像と今後の改革方策について」をまとめたのは平成 10 年のことである。これを受けて平成 11 年からは、大学設置基準の一部として明確に FD の努力義務が規定された。以来、FD を実施する大学の数は、年を追うごとに伸びてきている。

「大学教員のファカルティディベロップメントについて」と題された文部科学省のサイトを参考にすると¹⁾、学部におけるファカルティ・ディベロップメントの内容について、a. 新任教員のための研修、b. 新任教員研修以外の教員のための研修会、c. 教員相互の授業参観、d. 教員相互による授業評価、e. 教育方法改善のための講演会の開催、f. 教育方法改善のための授業検討会の開催、g. 授業方法改善のためのセンター等の設置、h.g 以外の学内組織等の項目を規定していることがわかる。しかし、学生の授業評価アンケート以外で、大学ベースによる FD 活動として、フランス語教員の大部分が関係するような取り組みは、ほとんど耳にされることはない。

大学で教えるのに教員免許が必要ないのは周知の事実である。そのため教員になる前に教科教育法を学んでいる教員は少ない。またフランス語の教員免許のニーズが乏しい現実から、フランス語教員のための教職課程が充実しているとはいえず、履修したとしても専門的な知識が豊富な指導者と学べるとは限らない、また教育実習がフランス語で行えないなどの問題が山積みであることなども指摘されている²⁾。いずれにせよ、教授法について知識がなくても教え始められるという環境に乗じて、自らの学習指導のクオリティーについて省みないのは、教員として許されるべき姿勢ではないといえよう。

フランス語教育においては、しばしば短期間にゼロからひと通りの基礎を教え込

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

むことを要求される。また、世界全体で国際化社会が叫ばれる時代になって、従来の文法中心の外国語教育とは異なる、コミュニケーション型な授業を担当する機会も多くなっている。そうした条件に応じるためには、教授法の理論とテクニックが極めて効果的なのである。

このような状況に対して改善をもたらすため、学会や関係機関によって行われてきたのが、フランス語教員研修である。日本フランス語フランス文学会 (SJLLF) ・日本フランス語教育学会 (SJDF) ・フランス大使館の3団体による共催のフランス語教育国内スタージュは、2006年からはすでに5回ほど実施されている。毎年十数名のスタージュ生が3月末に東京日仏学院³⁾で集い、4~5日間の講習(カリキュラムは、教授法の歴史、ヨーロッパ共通参照枠、教材分析、発音、文法、講読、チーム・ティーチング、模擬授業等。具体的な講座名については両学会のサイトを参照のこと⁴⁾)を受ける。そして参加者の中から、フランスで行われる海外教員研修に出発するスタージュ生が決定される。派遣人数は年度により変遷してきたが、昨年度は6名が8月に2週間の研修に参加した。

ちなみに、日本のフランス語教育の歴史においては、SJLLF・フランス大使館・文部(科学)省により1963年から2003年まで40年の長きにわたり実施されていた国内スタージュの功績も忘れてはならないであろう。このいわゆる旧スタージュについては、1988年にSJLLFが刊行した『学会25年の歩み』(フランス語フランス文学研究別冊)がp.52~p.58にかけて、1987年までの活動内容をつぶさに報告している。また、それ以降の経緯、つまり文部科学省の離脱などにより旧スタージュが終焉する2003年にかけての情報を得るには、学会ニュースのスタージュ報告欄が詳しい。

従来、フランス研修は上記のように、国内教育スタージュでの選抜を経て、授業料や滞在費の援助を受けながら参加するのが常であった。しかし、このような研修を受けたスタージュ生のなかには、フランス語圏で受講した研修の経験の貴重さと効果を実感して、自費であっても参加を繰り返したいと感想を述べる参加者が現れ始めている。確かに、多くのフランス研修は、個人で参加する者にも門戸を閉じてはいない。しかしながら、思い切ってそれらに自らのイニシアティブによって参加する日本人教員は多いとはいえないだろう。問題なのは情報不足である。教授法に関連する研修を提供する施設は複数あり、もたらされるカリキュラムの内容は同一とはいえない。参加する価値があると思われ、なにより自分自身にふさわしいスタージュを選ぶことが大切である。

そこで本アトリエでは、夏期に実施される海外スタージュに関する情報を集め、それらを提供することを試みた。タイトルをフランス・スタージュとしなかったのは、SJDFが窓口として応募者を集めるケベック・スタージュにも触れる機会を持ったからである。今回取りあげたフランス・スタージュとの相違点は、ケベック・スタージュの場合、州政府の募集に応募したものしか受講できないことである。しかし、このスタージュは3週間にわたり、教授法の基礎を分野別にしっかりと講義し、またフランス語がヨーロッパだけで母国語として用いられる言語ではなく、別の大陸でも話されている言語であることを現地体験させ、フランス語を守り抜いた土地の豊かな文化についても見聞を広めてくれるので、その存在をさらに周知される必要があるため、フランス研修と共に紹介を試みた。

フランス語研修期間の格づけシステム : Le Label Qualité Français Langue Étrangère

先に述べた SJLLF の『学会の歩み』には、1963 年から 1987 年までフスタジエールが参加したフランス・スタージュとして、派遣順に Pau、Sèvres、Grenoble、Nice、Menton、Montpellier、Besançon、Poitiers、Tours、Paris、Tours、Avignon、Aix-en-Provence、Vichy が並んでいる。日本の教員は実に様々な研修機関へと出向いたことになる。しかし、現在の新スタージュが実施されてから送り出された研修先は、主に CLA (Besançon)、CAVILAM (Vichy)、BELC (Nantes) である⁵⁾。

これら 3 つの研修期間は、Le Label Qualité Français Langue Étrangère で、最も高い評価を得ている。FLE に関連した語学学校に関するこのシステムは、まだ日本ではあまり知られていないので説明を加えたい。フランスには毎年 10 万人以上がフランス語を学びにやってくるおり、それを迎え入れる語学学校は 300 校以上にのぼる。そこで *Ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*、*Ministères des Affaires étrangères et européennes*、*Ministères de la Culture et de la Communication* は CIEP (Centre international d'études pédagogiques) に、それらの語学学校のクオリティーに応じた labellisation (ラベルづけ) 作業を委託したのである。2007 年から現在に至るまで、82 のセンターがそのクオリティーに応じて étoile (三ツ星まで) を与えられている。語学学校の適正な評価のためには、5 つの参照点 (すなわち、教員、養成および教育の内容、受け入れ態勢、環境および設備や安全性、経営) が設定され、その下位にはさらに合計で 109 の確認項目が細分化されている。ちなみにラベルの有効期間は 4 年間である。したがって以下では、どの点においても優れた評価を獲得した 3 つのフランスの派遣先について言及する。

CLA (Centre de linguistique appliquée) -Besançon -

1958 年に創立されたこのセンターは、年間を通して 3000 人の語学研修生を受け入れるフランス屈指の教育機関である。夏期フランス語教員研修は *Stages pour professeurs de FLE-été* と名づけられ、7 月と 8 月を前後期の 2 週間に分けてコース設定しているが、それらをつなげて 1 ヶ月の受講も可能である。毎日、8h30-10h00、10h30-12h00、13h30-15h00 のモジュールのほか、フォーラム・ワークショップ・講演会も催され、1 日 6 時間半の研修に参加できる。<http://cla.univ-fcomte.fr/>

CAVILAM (Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias) - Vichy -

1964 年に生まれた非営利団体で、温泉保養地ヴィシーの街と一体となり、開設から述べ 12 万人以上の研修生を迎え入れている。TV5MONDE、RFI、CANAL ACADEMIE とパートナー・シップを結ぶなど、とりわけ先進的な取り組みで知られている。*Stages intensifs pour professeurs de français : parcours thématiques et pédagogiques* と題された夏期フランス語教員研修は、1 週間・2 週間・4 週間単位で受講可能である。午前中 2 コマ、午後 1 コマの授業があり、午後には文化活動や地域活動が行われるほか、夜には映画やスペクタクルなどの鑑賞、ダンス・パーティーが催される。<http://www.cavilam.com/>

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

BELC (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) - Nantes -

この教育機関は1959年にBEL (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde) という名の下に誕生したあと、やがて外国語としてのフランス語教育を中心的に取り仕切るCIEPに併合され、BELCとなって生まれ変わった。研修の歴史は1960年に始まる。研修地はストラスブール大学、カーン大学、ナント大学等と移り変わってきた。フランス政府の給費を受けた教員のほか、世界各国のInstitut やアリアンス・フランセーズの責任者、そしてフランス大使館の書記官なども受講する。セッションは7月の前半・後半の2週間あるいはふたつのセッションをつなげた1ヶ月単位である。夏期研修に用意されるのは15時間分の授業を行うモジュールの数は100を超える。<http://www.ciep.fr/belc/index.php>

以上、この発表でとりあげたフランス研修についてさらにつけ加えたいのは、各講習で正規の単位を消化すれば、それぞれフランシュ・コンテ大学 (Besançon)、ブレーズ・パスカル大学 (Clermont-Ferrand)、ナント大学が発行する修了証明書を受け取れること、また研修と同時にDALFの受験ができたり、FLEのマスターを取得するためのコースが備えられている研修もある等の有益な情報である。これらの研修に自費で参加する場合は、授業料も大きな関心事となるはずだが、試算したところ各研修間での相違はあまりなく、授業料と滞在費を合わせて2週間だと10万円前後、また1ヶ月で15~17万円前後と見積もればよいことがわかった。

Stage de QUÉBEC -Montréal-

Langue, culture et société québécoise という副題を与えられたこの研修は、ケベック州政府のMinistère des Relations internationales およびMinistère de l'Immigration et des Communautés culturelles の管轄により、モントリオール大学とパートナーシップを結んで実施されている。もとはラテン・アメリカのフランス語教員の研修として構想されたが、それがアジア・オセアニア圏の教員まで迎え入れるようになった。同時に英語圏のカナダ人フランス語教員の研修としての機能も果たしている。研修の目的は、外国語としてのフランス語の教授法へのイニシエーションといえよう。上記のフランス研修がモジュール制で、好きな科目を組み合わせるカリキュラムを自己設定するのに対し、ケベック・スタージュは、3週間分の午前中いっぱい費やして、教授法の基礎的知識を建設的に吸収して行く。その分野は学習ストラテジー・語彙・講読・リスニング・発音・共同学習・評価など多岐にわたり、理論説明を聞いたあとグループ・ディスカッションを繰り返して、現実的な問題解決の方法を探る試みが行われるのである。午後には、ケベックの文化(歴史・文学・映画・音楽等)を知るための講座が用意され、施設見学やエクスカージョン(モントリオール市内の探索のほか、ケベック・シティの訪問)も行われる。

おわりに

今回の発表にあたり下記に参考文献として記す多くの研修報告書に目を通した。研修を体験した教員の実感が表れるのは、やはり末尾に添えるまとめである。繰り返し現れる主な感想を挙げてみよう。まず、フランス語教員研修が学習指導するう

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

えで有意義な教授法の理論とテクニックの蓄積に触れる貴重な機会となったこと、そして海外研修で得たそれらの知識が日本のフランス語教育のなかで、そのまますぐに生かされるかどうかは定かでないにせよ、そこにはフランス語を教えるためのヒントが溢れていること、またフランス語という言葉教える仲間が世界中にいることに気づかされたこと、さらに研修を受けることによりひさかたぶりに学習者の立場に戻れたという新鮮な感覚を取り戻した等である。自分の職場だけに閉じこもるだけでは、時代に対応した効果的な教え方は身につかない。最も自分が必要とするタイプの研修機関あるいは授業内容を見つけるためには、これらの報告書を読むのが効果的だろう。今後は給費の有無に関わらず、日本のフランス語教員が積極的に海外フランス語教員研修に参加し、フランス語の教育技術に研鑽を積まれることを念じてやまない。

注)

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/003/gijiroku/06102415/004.htm
- 2) 菊地歌子／川勝直子, フランス語教師のための研修の必要性
外国語教育研究 第14号, 2007, pp.75-96
- 3) 初年度のみ日仏会館で行われた。
- 4) 日本フランス語フランス文学会 : <http://wwwsoc.nii.ac.jp/sjllf/>
日本フランス語教育学会 : <http://sjdf.org/>
- 5) 他には Institut de Touraine (Tours) のみ。

参考文献 :

- ※ SJDF(Enseignement du français au Japon / Revue Japonaise de didactique du français)
PEKA (Etudes didactiques du FLE au Japon)
- CLA** : 安藤 2007 PEKA, 2006 年度夏期フランス・スタージュ参加者友の会 2006 夏期フランス・スタージュ報告書(SJLLF&SJDF 刊行小冊子), 宝田 2006 PEKA, 三浦 2005 PEKA, 本間 2003 PEKA, 磯村 1994 PEKA, 水野 1992 PEKA,
- BELC** : 西川 2005 PEKA, 明石 2004 SJDF, 山下 2000 九州女子大学紀要, 高階 2000 大阪外語大学, 山崎 1998 PEKA, 片山 1998 PEKA, 姫田 1997 PEKA, 根岸 1995 PEKA, 相田 1995 PEKA, Georgette KAWAI 1990 SJDF, 西永 1974 SJDF
- CAVILAM** : 深川 2009 PEKA, 一條・尾崎・前田・松尾 2009 PEKA, Dominique PESCHAR・左合 1993 PEKA, 善本 1991 PEKA
- QUEBEC** : 櫻木・鷹觜・太治 2009 Rencores Pédagogiques du Kansai, 立川 2009 SJDF 西・小松祐子 2005 SJDF, 尾崎 2004 SJDF, 中村 2002 PEKA, 鶴田・福崎・室井 2001 SJDF, 筑紫 1989-1990 SJDF, 向井 1988-1989 SJDF, 朝倉 1987-1988 SJDF
- そのほか** (フランス語圏研修) : 石丸 Institut de Touraine(Tours) 2009 PEKA, 西山 CREDIF 1996 明治大学大学院文学研究論集, 鳥居 Montpellier 1995 PEKA, 土屋 Montpellier 1995 PEKA, 野池 Paris(FPI) 1990 PEKA, 佐原 Sant Etienne, 1991 PEKA

Éthique professionnelle des enseignants de langue-culture et limites de l'approche interculturelle

ANTIER Emmanuel
Université de Kanazawa
antier?staff.kanazawa-u.ac.jp

« La vie est faite d'amitiés et de discordes.
C'est ce que n'arrive pas à saisir le pacifisme,
unilatéralement voué à faire triompher la paix »

Georg Simmel, *Le conflit*, 1995

Introduction

Depuis les années 1980, l'approche interculturelle s'est développée et imposée comme un véritable paradigme structurant la réflexion éthique en didactique des langues-cultures. Ainsi qu'en attestent les notions d' « attitude » ou de « savoir être » au sein des référentiels de la compétence interculturelle (Byram, 1997 ; Lazar, 2008), cette approche vise en effet clairement à formaliser l'éthique de la rencontre entre des sujets de cultures différentes. Le passage suivant, extrait d'une publication du Conseil de l'Europe, illustre précisément ce positionnement normatif de l'approche interculturelle en didactique des langues-cultures :

Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative. Être compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire. (Byram 2003, p. 10)

On ne peut en effet définir une façon moralement souhaitable d'agir, et la justifier, sans conjointement promouvoir des normes et des valeurs, et donc, sans se prononcer sur « ce qui doit être ». Le discours interculturel en didactique des langues-cultures est ainsi clairement un discours prescriptif. Et nous postulons ici que l'approche interculturelle, lorsqu'elle est envisagée comme outil de formation des enseignants (Lazar, 2005), ou comme mode de relation pédagogique (Blanchet 2007), tend mécaniquement à formaliser l'éthique de la relation enseignant-apprenants. Mais cette approche est-elle pour autant légitimement vouée à définir l'éthique professionnelle des enseignants ?

Référence aux Droits de l'homme et risque de dérive ethnocentriste

Depuis les années 1970 et l'élaboration des *Niveaux seuils*, le Conseil de l'Europe possède une influence majeure sur la didactique des langues-cultures, et plus particulièrement, sur la promotion de l'approche interculturelle à l'intérieur de cette discipline. Fondé en 1949 dans un contexte géopolitique de guerre froide, le Conseil de l'Europe reste toutefois une organisation éminemment politique dont la principale vocation est de renforcer l'unité de l'Europe en y garantissant la paix et la démocratie. À cette fin, et comme l'indique clairement le passage suivant, les Droits de l'homme (thème central du

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Conseil de l'Europe) sont érigés comme principe fondateur d'une communication interculturelle à visée pacifiste :

Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme - ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie. (Byram *et al.*, 2002, p. 10)

Il est toutefois une réserve importante que l'on peut émettre à l'encontre de la référence aux Droits de l'homme dans la formalisation de l'approche interculturelle. En effet, comme le dénoncent plusieurs opposants au principe d'universalité des Droits de l'homme, si ces droits ont une vocation légitime à fonder le pouvoir politique, « ils n'ont pas vocation à définir l'ensemble de l'univers dans lequel nous vivons » (Gauchet, 2004, p. 8). Ainsi, si la philosophie des Droits de l'homme se justifie à l'intérieur de l'idéal politique européen, son recours dans la formation des enseignants apparaît nettement plus sujet à caution. En réduisant la rencontre interculturelle à ce principe de légitimité, le discours interculturel tend en effet à définir préalablement le cadre éthique de cette rencontre. Dans le passage suivant, les Droits de l'homme sont ainsi clairement donnés comme préexistants à la rencontre interculturelle :

La dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux, et un dialogue sur la base des opinions de chacun. Ce type de dialogue doit reposer sur des règles agréées visant à l'acceptation par tous du principe des droits de l'homme. (*Ibid.*, p. 29)

Cependant, et comme l'enseignait plaisamment Jean Gagnepain en comparant le dauphin, « qui parle toujours dauphin », à l'homme, « qui ne parle jamais humain », l'homme « tend à la singularisation » et les Droits de l'homme ne sont, de fait, « jamais donnés d'avance », sous peine finalement de se donner « l'impression de faire partie d'une histoire dont nous sommes évidemment les meilleurs éléments » (1994, p. 255). Dressés comme principe fondateur d'une éthique prétendument universelle, les Droits de l'homme risquent ainsi de fonctionner comme une idéologie ethnocentriste.

Une telle analyse n'a certes rien d'inédit. Aline Gohard-Radenkovic, s'interrogeant sur la conception de l'interculturel dans les publications du Conseil de l'Europe, y dénonçait déjà « un discours à caractère ethnocentrique et idéologique [...] » (2006, p. 88). Il est toutefois intéressant de constater ici, alors même que l'approche interculturelle s'est construite en réaction contre les divers types d'ethnocentrisme, que cette référence récurrente aux Droits de l'homme dans les publications du Conseil de l'Europe, mondialement relayée par les promoteurs de cette approche en didactique des langues-cultures, tend paradoxalement à l'entraîner vers un nouvel ethnocentrisme.

Une éthique inadaptée à la réalité conflictuelle de l'agir en contexte interculturel

Cette première réserve ayant été émise quant à la légitimité de l'approche interculturelle à fonder l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture, il convient maintenant, dans une perspective didactique, d'en interroger l'orientation éthique. S'inscrivant dans la philosophie pacifiste du Conseil de l'Europe, l'approche interculturelle se donne pour objectif majeur l'évitement du conflit interculturel. Ainsi, et comme le notifie clairement Luc Collès dans le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, à l'entrée *Interculturel (Didactique de l'-)*, cette approche vise majoritairement à un travail sur les représentations ainsi qu'à une prise de distance par rapport à sa propre culture dans le but d'« éviter les heurts qui surgissent dans des rencontres de personnes différentes » (2003, p. 176).

L'éthique sous-tendue par cette approche interculturelle, d'ailleurs explicitement formalisée par Louis Porcher et Martine Abdallah-Preitcelle (1998, p. 98), est une éthique

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

de l'altérité, caractérisée notamment par une attention soutenue à l'autre ainsi que par la capacité à se mettre à sa place. Dans le cadre d'une telle approche, les interactants (apprenants comme enseignants) sont massivement invités à mettre en œuvre des principes d'ouverture et de curiosité (Byram, 1997) ; de prudence (Verbunt, 2005) ; de décentration (Cohen-Emerique, 1997) ; de compréhension bienveillante (Blanchet, 2007) ; ou encore d'empathie (Zarate, 2003).

Cependant, et comme l'ont montré divers auteurs (Demorgon, 2005 ; Forestal, 2007), cette éthique consensuelle de l'altérité, réfutant la conflictualité inhérente au processus d'interculturalisation, apparaît rapidement limitée pour penser l'agir sur le long terme en contexte interculturel. Ainsi, si elle peut guider utilement l'action dans le cadre d'une rencontre ponctuelle et initiale entre deux individus de cultures différentes, l'approche interculturelle ne permet pas en revanche de penser la co-action dans la durée, impliquant une relation nécessairement plus approfondie et plus conflictuelle.

Introduisant le concept de co-culture en didactique des langues-cultures, Christian Puren (2002) a posé la différence entre une perspective interculturelle dont l'enjeu principal est un travail sur les représentations, et une perspective co-culturelle, celle correspondant aux particularités de la co-action sur le long terme, dont l'enjeu principal est la mise en commun de conceptions. Comme il le fait remarquer par ailleurs, le processus d'enseignement-apprentissage correspond précisément à la problématique du co-culturel dans la mesure où « l'enseignant et les apprenants ont à y réaliser une action conjointe [...] qu'ils ne pourront mener à bien que sur la base d'un minimum de conceptions communes » (2002, p. 66).

Or, en ceci notamment qu'elles sont déterminées par des valeurs et des normes (Puren, 2005, p. 392), les conceptions ont directement trait à l'identité culturelle et individuelle des co-actants (enseignant et apprenants). Dès lors, ce qui est en jeu dans la problématique du co-culturel, c'est aussi le partage, la création et la négociation d'une identité commune. Engagés dans un tel processus de construction identitaire, mettant nécessairement en jeu la défense de leurs propres intérêts, les co-actants ne peuvent s'en tenir à une éthique de la bonne volonté.

Ainsi, et comme nous l'avons mis en évidence ailleurs (Antier, 2010), l'agir enseignant s'ancre dans une éthique de l'authenticité. Les valeurs, les convictions et les sensibilités de l'enseignant ont une importance déterminante dans la manière dont il conçoit sa pratique de cours et sa relation aux apprenants. Une telle exigence d'authenticité, en même temps qu'elle compromet la négociation de certaines valeurs, détermine l'aporie d'une vision éthique unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interculturel.

Un décalage pernicieux entre le discours prescriptif et la pratique effective

Nous le constatons en introduction de la présente réflexion : le discours interculturel en didactique des langues-cultures est un discours prescriptif. Nous le postulons par la suite, ce discours, appliqué à la formation des enseignants, tend à formaliser leur éthique professionnelle. Or, comme nous venons de le souligner, l'éthique sous-tendue par cette approche est en partie inadaptée à l'agir enseignant. Dès lors, la question se pose : ce décalage manifeste entre, d'un côté, un discours prescriptif consensuel, et d'un autre, une pratique effective conflictuelle, ne risque-t-il pas de nuire à la professionnalisation des futurs enseignants ?

Christian Puren, didacticien particulièrement sensible à la dimension éthique de sa discipline, a souvent dénoncé les dangers d'un discours prescriptif et limitatif en formation des enseignants de langue-culture. Critiquant ainsi véhémentement les limites du concept de « centration sur l'apprenant », il évoquait le risque que cette centration ne provoque « [...] l'inutile frustration, voire la culpabilisation d'enseignants parmi les plus

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

motivés, mais qui se retrouveront sur le terrain dans l'incapacité [...] de mettre en œuvre la centration sur l'apprenant d'une manière aussi forte et systématique qu'ils pensent devoir le faire » (1995, p. 149). À titre heuristique, essayons donc brièvement ici d'appliquer cette hypothèse d'une culpabilisation des enseignants à l'éthique sous-tendue par le discours interculturel en didactique des langues-cultures.

Confronté à l'antagonisme du discours prescriptif et de sa pratique effective, l'enseignant nouvellement formé à l'approche interculturelle sera amené à se positionner, plus ou moins consciemment, sur un axe dont les deux pôles opposés correspondent schématiquement soit à une attitude normative, c'est-à-dire conforme aux exigences du discours prescriptif, soit à une attitude adaptative, c'est-à-dire conforme aux exigences de sa pratique effective. Deux cas de figure, correspondant respectivement à ces deux positionnements antagonistes, sont alors envisageables.

Dans le premier cas, mettant fidèlement en œuvre l'éthique sous-tendue par l'approche interculturelle, l'enseignant se retrouvera contraint de renoncer à certaines de ses valeurs et de ses convictions. Un tel renoncement, s'il lui permettra effectivement d'éviter le conflit, risque cependant de devenir rapidement insoutenable et de compromettre fortement son intégrité. Comme le note pertinemment Daniel Coum et Isabelle Gravillon : « Faire une croix sur ses idéaux personnels, culturels, philosophiques, religieux est sur le moment moins violent que l'affrontement, mais à long terme beaucoup plus préjudiciable car risquant de conduire à une mort intime ». (2009, p. 85)

Dans le second cas, répondant pragmatiquement à l'exigence d'authenticité que réclame la pratique de son métier, l'enseignant, appelé à être lui-même, ne pourra éviter le conflit interculturel. Contraint ainsi, au moins ponctuellement, de renoncer aux principes de sa formation professionnelle, il ne pourra s'en remettre qu'à lui-même pour gérer un conflit auquel il n'aura pas été préparé. En amenant l'enseignant, d'une part, à considérer le conflit comme un échec, et d'autre part, à s'en rendre seul responsable, le discours prescriptif de l'approche interculturelle risque ainsi de renforcer son sentiment de culpabilité.

Quel que soit en définitive le positionnement des enseignants, le décalage entre le discours prescriptif et la pratique effective se révèle ainsi potentiellement néfaste à leur professionnalisation.

En guise de conclusion

L'objectif de cette réflexion était de questionner la légitimité de l'approche interculturelle à fonder l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture. La resituant dans le cadre politique du Conseil de l'Europe, nous avons successivement dénoncé la dérive ethnocentriste induite par la référence aux Droits de l'homme en formation des enseignants ; l'aporie d'une vision éthique unilatéralement vouée à l'évitement du conflit interculturel ; ainsi qu'un décalage pernicieux entre le discours prescriptif de l'approche interculturelle et la pratique effective des enseignants de langue-culture.

Ce constat des limites de l'approche interculturelle invite désormais à s'interroger sur les moyens de s'affranchir de son primat dans la formation des enseignants de langue-culture. Comment dépasser l'approche interculturelle ? Selon quelle formalisation éthique envisager la conflictualité inhérente à l'agir enseignant ? Comment soutenir la responsabilité individuelle des enseignants ? Et enfin, comment former les enseignants à l'éthique professionnelle ? Voilà quelques questions devenues ici prégnantes.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. & L. Porcher. 1998. *Éthique de la diversité et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Antier, E. 2010. « Contextualisation et problématique de l'éthique : penser la centration sur l'enseignant ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol.5 n°1 : pp.127-145.
- Blanchet, P. 2007. « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique ». *Revue Synergies Chili*, n°3 : pp. 21-27.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M, B. Gribkova & H. Starkey. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Byram, M. (dir.). 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe
- Cohen-Émerique, M. 1997. L'approche interculturelle, une prévention à l'exclusion. *Les cahiers de l'Actif*, n°250-251 : pp. 19-29.
- Collès, L. 2003. « Didactique de l'interculturel ». In Ferreol G. & G. Jucquois (dir.). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.
- Coum D. & I. Gravillon. 2009. *Du bon usage des conflits : les affronter pour mieux les dépasser*. Toulouse : Éditions Milan.
- Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Economica-Anthropos.
- Lazar, I. 2005. *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lazar, I. (dir.). 2008. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Forestal, C. 2007. « La dynamique conflictuelle de l'éthique : pour une compétence éthique en DLC ». *Étude Linguistique Appliquée*, n°145 : pp. 111-123.
- Gagnepain, J. 1994. *Leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Louvain-la-Neuve : Peeters Publisher.
- Gauchet, M. 2004. « Les médias menacent-ils la démocratie ? ». *Médias*, n° 1 : pp. 8-14.
- Gohard-Radenkovic, A. 2006. « Interrogations sur la dimension interculturelle dans le Portfolio européen des langues et autres productions du Conseil de l'Europe ». *Revue Synergies Europe* n° 1 : pp. 82-94.
- Puren, C. 1995. *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, *Études de linguistique appliquée*, n° 100 : pp. 129-149.
- Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ». *Les langues modernes*, n°3 : pp. 55-71.
- Puren, C. (coord.). 2005. « Présentation ». *Études de linguistique appliquée*, n°140 : pp. 390-394.
- Verbunt, G. 2005. « Les obstacles culturels aux apprentissages, ou comment faire de l'interculturel appliqué ». *Étude Linguistique Appliquée*, n°140, pp. 409-420.
- Zarate, G. (dir.). 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Graz : Conseil de l'Europe

Expliciter les démarches d'apprentissage

CARTON Francis, CRAPEL/ATILF

CNRS/Université Nancy 2, France

La perspective dans laquelle nous allons nous situer sera celle de l'apprentissage, plus que celle de l'enseignement. Le but de l'apprenant au cours de son apprentissage est de construire sa propre signification, et pas seulement d'apprendre de bonnes réponses. Apprendre est une recherche de sens, disent les théories constructivistes. Il est toujours important de se souvenir que ce que l'étudiant fait pour apprendre est plus important que ce que fait l'enseignant.

L'apprentissage d'une langue peut se définir comme une succession d'actes, d'activités et de comportements que l'on peut décrire en fonction des aspects suivants : les objectifs d'apprentissage (savoir et savoir faire que l'on vise) ; les contenus (documents de travail et tâches réalisées) ; les modalités de réalisation (le lieu, le moment, le rythme d'apprentissage, etc.) ; les modalités d'évaluation. Or, ce qui détermine ces actes, ces activités et ces comportements, ce sont les cultures d'enseignement et d'apprentissage détenues par les apprenants, les enseignants, les manuels utilisés, les politiques institutionnelles, et qui sont en constante interaction les unes avec les autres.

Les interactions entre les cultures d'enseignement/apprentissage <ul style="list-style-type: none">- des enseignants- des apprenants- des manuels utilisés- de l'établissement- du système éducatif	déterminent	les choix effectués (activités, comportements) pour enseigner/ apprendre une langue: <ul style="list-style-type: none">- objectifs d'apprentissage- contenus- modalités de réalisation- modalités d'évaluation
---	-------------	---

Or, dans beaucoup des endroits dans lesquels s'apprennent des langues, et en particulier les salles de classe, les choix qui organisent l'apprentissage (qui relèvent des valeurs, des finalités, des stratégies des élèves, des enseignants, et de l'institution) restent implicites, et sont même ressentis parfois comme contradictoires par les différents partenaires. Comment faire pour qu'à chaque moment de l'apprentissage, l'apprenant puisse s'expliquer ce qu'il fait et soit conscient des raisons pour lesquelles ils le fait, de manière que l'apprentissage ait du sens pour lui ?

Pour essayer de concrétiser ce qui vient d'être dit, voici l'analyse que je ferais de deux exercices tirés d'une méthode de FLE déjà ancienne¹.

1 MONNERIE-GOARIN A., Bienvenue en France, Tome 1, Hatier-Didier, 1991, page 60.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

3■ Complétez ces panneaux

HOTEL POSTE

RESTAURANT
PALAIS

CAFEMUSE

PHARMACIE

RUE

RESTAURANT

4■ Ce, cette, ces

- Je voudrais **cette** glace.
- **Cette** glace, voilà madame.
- C'est combien ?
- C'est 85 F.
- Je voudrais **ce** train.
- **Ce** train, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 150 F.
- Je voudrais **cet** avion.
- **Cet** avion, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 83 F.
- Je voudrais **ces** enveloppes.
- **Ces** enveloppes, voilà monsieur.
- C'est combien ?
- C'est 8 F.

Notez bien

Démonstratifs	singulier	pluriel
masculin	ce cet + <i>a, e, i, o, u</i>	ces
féminin	cette	ces

Le manuel n'indique pas la raison des activités proposée. Si je devais expliquer à quoi servent ces deux activités, je dirais que l'exercice 3 est une activité de systématisation sur l'article défini contracté (point relié à des questions grammaticales compliquées en français autour de la préposition *de*), et que l'exercice 4 a pour but une observation sur les adjectifs démonstratifs.

Je ferais aussi les remarques suivantes:

- le tableau des résultats de cette observation est fourni tout fait aux apprenants. Pour moi, il vaudrait mieux que ce soient les apprenants eux-mêmes qui construisent ce tableau (suivant une procédure proposée il y a déjà quelque temps par Henri Besse sous le nom de conceptualisation grammaticale).
- je m'interrogerais sur la présence de la métalangue grammaticale ici employée (démonstratif, singulier, pluriel, etc.), en fonction du public d'apprenant : pour qui et dans quelle mesure est-elle nécessaire, utile, ...
- les phrases de ces exercices sont à peu près hors contexte: les dialogues ne sont pas du tout vraisemblables du point de vue communicatif (il manque notamment des marques de politesse, le client devrait dire *s'il vous plaît ...*); d'autre part, on peut se demander ce qu'est cette glace à 85 francs français (l'équivalent de 13 000 yens: est-ce un miroir ou une crème glacée?); quel est ce train à 150 francs (l'équivalent de 23 000 yens: est-ce un

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

jouet d'enfant ?) et quel est cet avion à 83 francs ?

Si, à présent, j'analysais ces remarques en fonction des critères que j'ai utilisés (éléments de ma propre culture d'enseignement/apprentissage), je pourrais dire ceci:

- pour acquérir un fait de langue, il est nécessaire de commencer par des activités de découverte, dont le but est de découvrir le fonctionnement de la langue, puis de le mettre en pratique systématique (automatisation du savoir faire), et ensuite de s'entraîner à l'utiliser en communication ;
- la métalangue grammaticale est un outil pour apprendre une langue, et non pas un but en soi, si bien que je pose la question de son utilité en fonction du public d'apprenants;
- les matériaux de travail ne doivent pas être déconnectés de la réalité communicative, ce qui explique mes réserves sur les phrases proposées dans ces exercices;
- l'association des noms et de leurs déterminants est un aspect particulièrement difficile dans l'apprentissage du français;
- etc.

Tels sont, à titre d'exemples, quelques-uns des éléments de ma culture d'enseignement/apprentissage. En faire une énumération complète est impossible. Les cultures d'apprentissage sont composées de valeurs, de finalités, et de représentations relatives au langage, à l'apprentissage et à la méthodologie. Ce sont elles qui donnent du sens aux tâches et aux stratégies mises en œuvre pour apprendre. Si j'étais enseignant, ces éléments seraient-ils partagés avec tous mes élèves, avec certains élèves, ou avec aucun? Seraient-ils partagés avec mes collègues? Seraient-ils en adéquation avec les choix didactiques de mon institution ?

La question qui se pose est donc de se donner les moyens de les rendre visibles, de faire en sorte qu'elles deviennent conscientes, ce qui apporte les avantages suivants :

- la mise en cohérence aux yeux de chacun des choix didactiques effectués (finalités/objectifs d'apprentissage/types d'activités d'apprentissage/modes d'évaluation ;
- un meilleur partage de ces éléments culturels entre élèves et enseignants ;
- une meilleure visibilité des stratégies d'apprentissage, et la possibilité d'améliorer la capacité des élèves à mieux apprendre.

L' « alignement constructif »

L' « alignement constructif » (en anglais *constructive alignment*, BIGGS, 2003) proposé par J. BIGGS est sans doute ici un concept utile. Toutes les composantes du dispositif d'apprentissage, à savoir le programme, les objectifs, les méthodes d'apprentissage, le climat institutionnel et de la salle de classe (contacts entre élèves, les interactions entre l'enseignant et les élèves) ainsi que les modes d'évaluation doivent s'accorder pour atteindre le même but : l'acquisition des savoirs, des savoir faire et des savoir être que l'on souhaite atteindre. Les étudiants construisent du sens (d'où le mot «constructif») à partir d'activités pertinentes pour eux. Le sens n'est pas quelque chose qui est communiqué ou transmis par l'enseignant, mais que les apprenants doivent créer pour et par eux-mêmes. L'«alignement», c'est ce que font l'enseignant et l'institution, à savoir la mise en place d'un environnement dans lequel les activités d'apprentissage vont pouvoir atteindre les buts fixés (supports, tâches, évaluation).

L'alignement constructif va plus loin que la simple évaluation à partir des objectifs visés. Il inclut d'une part l'explicitation préalable auprès des apprenants des objectifs en termes des savoirs et savoir faire, et d'autre part des tâches d'apprentissage qui soient à tout moment en lien avec ces savoirs et savoir faire. Il va au-delà de la conscience des étapes à franchir pour se perfectionner. Il met en valeur la compréhension profonde du savoir et de la manière d'apprendre ce savoir.

Pour nous, l'alignement constructif ne fonctionne que si on prend en compte

Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2011

l'ensemble des paramètres de l'apprentissage :

- *les valeurs* sont les principes auxquels doivent se conformer les manières d'être et d'agir. Ces principes orientent l'action des individus et de la collectivité, et constituent une morale qui donne aux individus les moyens de juger leurs actes et les actes d'autrui, et de se construire une éthique (sens du bien et du mal, du juste et de l'injuste). Elles peuvent opérer à notre insu (formées à travers les transmissions familiales et sociétales et par le passé éducatif, leur action est la plus prégnante, parce que la plus clandestine), mais elles peuvent aussi faire l'objet d'une transmission (ce ne sont pas des connaissances, elles ne s'enseignent pas, elles s'exercent dans l'action, et peuvent faire l'objet d'un projet didactique).

- *les finalités* sont les buts pour lesquels des enseignements/apprentissages de langues sont mis en place. J.M. DEFAYS (2003, p. 168 et sqq.) explique que les finalités sociétales, personnelles et pédagogiques, ne sont pas de même nature, et que leurs effets peuvent être contradictoires. Les finalités institutionnelles, sociétales, politiques sont les savoirs, savoir faire, savoir être, et savoir apprendre que l'on veut que les apprenants aient acquis à la fin de leur apprentissage. Ce sont, dit J.M. DEFAYS les avantages d'ordre matériel, intellectuel ou moral que la collectivité peut en retirer. Les finalités personnelles concernent l'apprenant. Ce sont les raisons pour lesquelles telle personne décide d'entreprendre l'apprentissage d'une langue et de s'y investir. Ces buts sont instrumentaux (faire mieux son métier de réceptionniste d'hôtel, par exemple), culturels (littérature, augmentation de sa connaissance des langues, tourisme) ou sociaux (faire comme ses amis, s'intégrer dans une communauté, augmentation de son prestige personnel). Les élèves et étudiants, pour la plupart d'entre eux, ont des finalités scolaires et universitaires (réussir un examen, un concours), et l'apprentissage de langues leur est le plus souvent imposé. Les objectifs d'un apprentissage de langue, pour être motivants, doivent être discutés, et adoptés par les apprenants. Les finalités pédagogiques concernent l'enseignant, qui envisage « la portée de son enseignement en termes de qualité et d'efficacité, c'est à dire en fonction de ses effets » (DEFAYS, 2003, p. 169). Pour reprendre le terme de BIGGS, l'alignement de ces trois types de finalités suppose un important travail préalable.

- *les représentations relatives à la langue, à l'apprentissage, à la méthodologie*. La culture langagière, c'est ce que l'on sait, ou croit savoir, consciemment ou non, du fonctionnement de la langue. La culture d'apprentissage renvoie entre autres à ce que l'on sait de l'évaluation, du rôle de l'enseignant et de l'apprenant, des différences entre acquisition et apprentissage. La culture méthodologique regroupe l'ensemble des savoir faire relatifs aux manières d'apprendre: ce qu'est un objectif d'apprentissage, comment le définir, sélectionner un support, une tâche d'apprentissage, comment s'évaluer, etc.

Des pistes pour la mise en place de cultures d'enseignement/apprentissage partagées.

Mettre en place un « alignement constructif » conscient et partagé implique, pour apprenants et enseignants, des conceptions communes, ou à peu près semblables, quant aux valeurs, aux finalités, aux représentations langagières, d'apprentissage et méthodologiques. Les pistes possibles sont très diverses. On peut les classer en fonction de deux possibilités polaires :

- approche explicite (explication de la « théorie ») ↔ approches implicites, déductives (en faisant, en prenant des décisions sur l'apprentissage en cours) ;
- approche centrée sur l'enseignement (les décisions sont prises par l'enseignant, la méthode, l'institution) ↔ procédures autonomisantes (par lesquelles l'apprenant apprend à prendre lui-même les décisions qui concernent son apprentissage, et qui lui permettent de le faire).

Entre ces possibilités, toutes sortes de modalités mixtes peuvent associer ces

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

caractéristiques polaires dans des proportions variables. Ainsi, en ce qui concerne les pôles « enseignement ↔ approche autonomisante », l'alignement peut passer, par ordre de responsabilité croissante de l'apprenant :

- par l'imposition à l'apprenant des décisions relatives à l'apprentissage, que ces choix soient explicites ou déductifs ;
- par la concertation et la négociation (sur les finalités, les objectifs d'apprentissage, les tâches, les supports, les modes d'évaluation)
- par des procédures qui permettent à l'apprenant de faire ses choix (apprentissage auto-dirigé avec soutien).

Par exemple, le portfolio a pour effet de permettre aux apprenants de se rendre conscients des objectifs et des stratégies d'apprentissage (approche explicite), qu'il soit utilisé dans un dispositif centré sur l'enseignement (c'est à dire dans lequel les apprenants n'ont pas leur mot à dire quant aux décisions d'apprentissage), ou dans un dispositif d'apprentissage auto-dirigé.

Autre exemple : les échelles d'autoévaluation relèvent du pôle apprentissage autonomisant, alors que les autres types de décisions relatives à l'apprentissage peuvent être prises par l'enseignant (détermination des objectifs, des contenus, des tâches).

Voici, parmi d'autres pistes¹, quelques démarches possibles :

a/ Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est connu depuis longtemps au sein des procédures de pédagogie active. Il s'est développé notamment en Allemagne depuis les années 80, où il est devenu un élément constitutif de tout enseignement, du primaire au baccalauréat, et où il s'intègre peu à peu au niveau universitaire. Il s'agit d'un contrat, d'une convention : il doit obtenir l'accord des apprenants. Pour parvenir à une culture didactique véritablement partagée entre institution, enseignants et apprenants, il faudrait donc qu'il ne soit pas seulement communiqué ou imposé, mais discuté, ou encore mieux négocié, pour que chacun ait son mot à dire. Le contrat pédagogique explicite les objectifs de la démarche, les compétences à mettre en oeuvre, le volume du travail à fournir, le résultat final attendu et les critères d'évaluation. Il spécifie les objectifs finaux, intermédiaires et à court terme, d'ordre linguistique, culturel, communicatif. Il met en place l'organisation du travail dans le temps. Il clarifie les responsabilités de chacun (apprenant, enseignant, institution), les modalités de travail, de discipline et d'évaluation. Ainsi, chaque activité (exercice de grammaire, groupe de conversation, collecte de données Internet, etc.) est clairement perçue à tout moment comme ayant sa place au sein du déroulement du programme.

b/ une relation partenariale entre apprenants et enseignant.

Le partage des cultures exige que l'enseignant en sache plus sur les représentations et les conceptions des apprenants, leurs stratégies d'apprentissage, leurs capacités, ou leur bagage culturel. Examinons les alternatives suivantes du comportement de l'enseignant en salle de classe.

Fixer les objectifs	Solliciter des informations sur les buts, les besoins, les envies. Présenter et discuter des objectifs à atteindre pour l'évaluation et des moyens pour les atteindre. Laisser le choix aux apprenants de certains objectifs.
Déterminer le contenu du cours	Donner des informations, clarifier

¹ Par exemple la pédagogie du projet (Puren, 2010)

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Choisir les matériaux	Suggérer des matériaux
Fixer les objectifs	Solliciter des informations sur les buts, les besoins, les envies. Présenter et discuter des objectifs à atteindre pour l'évaluation et des moyens pour les atteindre. Laisser le choix aux apprenants de certains objectifs.
Choisir le moment, l'endroit, le rythme	Aider à la gestion de l'apprentissage.
Choisir les matériaux et activités d'apprentissage	Suggérer des techniques, suggérer d'autres sources, faire expliciter leurs procédures d'apprentissage par les apprenants
Gérer les interactions dans la classe	Ecouter
Commencer, démarrer	Interpréter des informations, discuter régulièrement en cours pour savoir comment se passe l'apprentissage
Gérer la situation d'apprentissage	Fournir du <i>feed-back</i> , reformuler, observer les réactions des élèves, ne pas répondre à toutes les questions des élèves
Garder les traces	Suggérer des modalités d'organisation, faire tenir un journal de bord, individuel ou collectif
Donner des devoirs	Présenter des matériaux
Présenter vocabulaire et grammaire	Analyser les techniques utilisées
Expliquer	Proposer des procédures différentes, demander aux élèves de découvrir les règles linguistiques, aider les élèves à faire des hypothèses
Corriger, noter	Proposer des outils et des moyens d'évaluation, rendre accessible les corrigés. Expliciter les critères et les barèmes d'évaluation
Tester	Etre positif
Récompenser, sanctionner	Encourager

Les comportements de la colonne de droite visent à susciter des discussions et des décisions, d'ordre métacognitif, sur les objectifs, les supports, les tâches, la gestion de l'apprentissage. Ils permettent d'évoquer les représentations liées aux finalités, à la culture langagière, à la culture d'apprentissage, à la culture méthodologique, ainsi que les stratégies d'apprentissage. La relation enseignant/élève devient dès lors partenariale, coopérative, dans un paradigme qui est moins celui de l'enseignement (ce qui est le cas du contrat pédagogique) que celui de l'apprentissage. L'enseignant qui adopte les comportements de la colonne de droite montre aux apprenants comment ils peuvent prendre les décisions constitutives de leur apprentissage, il essaie de les former à apprendre, c'est à dire à devenir plus autonomes.

En même temps, cette attitude engage à l'écoute, avec les parts de risque qu'implique toute vraie écoute: la recherche, les tâtonnements, la préservation de l'image de soi, les conflits possibles.

c/ Apprendre à apprendre

Plus l'apprenant est actif dans le processus d'apprentissage, plus il prend en charge la responsabilité de celui-ci, plus il y a de chances:

- pour qu'il puisse mettre en oeuvre les stratégies d'apprentissage qui lui conviennent le mieux;
- pour que l'« alignement constructif » se mette en place à ses yeux, que l'apprentissage prenne du sens et que sa motivation soit augmentée;

Si autonomie signifie la capacité à se déterminer par soi-même, est autonome un apprenant qui sait apprendre, qui a la capacité de prendre en charge lui-même son apprentissage: il sait préparer et prendre les décisions relatives à son programme d'apprentissage. Il sait se définir des objectifs, des contenus, une méthodologie, il sait s'organiser dans le temps, et il sait évaluer (HOLEC 1981, DICKINSON 1987, LITTLE 1991, CECR § 6.3.5.). L'autonomie est ici une compétence de l'apprenant, la compétence à savoir apprendre.

La capacité à prendre en charge son propre apprentissage n'est pas innée, elle doit s'apprendre. Autrement dit, si l'on décide de la promouvoir, cette formation doit être mise en place, ce qui peut se faire dans tout système d'apprentissage, depuis la salle de classe de l'enseignement primaire ou secondaire aux centres de ressources en langues, en passant par les dispositifs d'enseignement à distance, les sites Internet ou encore les outils multimédias (CARTON F., 2011). Cette formation peut se faire soit grâce à un apprentissage formel, soit de manière empirique (j'apprends à apprendre en apprenant), soit par un mélange des deux (HOLEC, 1990).

Conclusion

S'expliciter ce que l'on fait, les raisons pour lesquelles on le fait, la façon dont on le fait, avec quels résultats, permet de combattre l'implicite qui règne souvent dans les dispositifs d'apprentissage de langue, de mettre en place un alignement constructif, d'augmenter sa motivation, et de développer sa réflexion métacognitive. La conscience que les élèves ont des relations entre les différents aspects de l'apprentissage (objectifs, documents, activités, évaluation) leur permet d'apprendre à apprendre, puisqu'elle met au jour et perfectionne les stratégies et les procédures d'apprentissage: elle augmente leur autonomie d'apprentissage. Il y a ainsi des chances que des élèves qui perçoivent mieux la pertinence de chaque tâche pour leur progression sachent mieux faire le lien entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel.

Tout cadre d'enseignement/apprentissage, de la salle de classe aux centres de ressources, des plates-formes collaboratives aux outils multimédias, en fonction de leur contexte, peut intégrer ces différentes formes de conscientisation des cultures d'enseignement/apprentissage. Ce sont des processus à construire, et ce sont les acteurs (apprenants, enseignants, institutions) qui vont organiser, au sein de leurs pratiques et de leurs relations, leur propre jeu de configuration.

Bibliographie

- BIGGS J.B. (2003), *Teaching for quality learning at university*, Buckingham, Open University Press/Society for Research into Higher Education
- CARTON F. (2011), « L'autonomie, un objectif de formation », in *Des contextualisations du CECR: le cas de l'Asie de l'est*, Recherches et Applications Français dans le Monde, Cle International, Paris
- DEFAYS J.M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Éditions Pierre Mardaga, Sprimont
- HOLEC H. (1990), « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre », in *Mélanges Pédagogiques*,

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

CRAPEL, Université Nancy 2

MONNERIE-GOARIN A.(1991), Bienvenue en France, Tome 1, Hatier-Didier, Paris

PUREN C. (2010), « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: culture d'enseignement, cultures d'apprentissage et cultures didactiques », in *Rencontres* n° 24, Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka

若手教員の悩み相談室

伊川 徹

IKAWA Toru
Université d'Ashiya
ikawa@ashiya-u.ac.jp

前田 美樹

MAEDA Miki
Lycée Konan-Joshi
mikimaeda.2005@forest.ocn.ne.jp

橋本 まや香

HASHIMOTO Mayaka
Université Kobé Jogakuin
mayaka803@gmail.com

はじめに

アトリエ「若手教員の悩み相談室」は、今年も新たにフランス語教育に携わっている二人の教師を迎え開催された。発表者二人のうち一人は高校で教え始めて2年目、もう一人は大学と一般向け講座（生涯学習センターや語学学校等）で教え始めて4年目である。異なる教育機関で教えているお二人の悩みを簡単に紹介し、参加者と意見交換し、解決方法を探ってみた。

発表要旨 前田美樹

高校で選択科目としてのフランス語を教えはじめて2年が過ぎたが、ますます、「高校生にフランス語を教える」というのは、どういうことなのかということを考えるようになってきている。高校でフランス語を教えはじめてまず感じたことは、学校という組織の中でありながら、孤立した存在であるということである。大学で専門

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

としてフランス語を学んだ者としては、大学の場でのフランス語教育の雰囲気しか知らない上に、免許習得のためのいくつかの授業と、決して十分ではない3週間の教育実習での経験を糧に、フランス語の授業を作り上げていくのは、容易なことではなかったし、そのような困難を感じている若い教師は多いのではないか。自分の抱える孤独感や問題点をどのようにすれば克服できるのかということについて参加者のみなさんと意見交換を行うのは無駄ではないと思いで参加するに至った。

公立高校、私立高校において、それぞれ自由選択科目で2年次より学ぶ第二外国語としてのフランス語を教えているのであるが、各学校において、フランス語を担当する教員は自分一人であり、授業作りから教科書選択、試験づくりから成績処理まですべてを自分が責任を持って行わなければならない。また、学校によっても、第二外国語に対する対応はまちまちであり、とまどうことも多い。他教科の先生との意見交換もあまり進んでいない状態で、手探りで進む今の状況に対して不安を感じているが、その不安はどのようにすれば解決されるだろうか。

参加者からの意見

- ・まずはシラバスをきっちり作ること。
- ・他の先生の授業を見学してみてもどうか。
- ・ティーチングアシスタントなどの経験をしてみるかどうか。
- ・通信教育などで、現地の FLE を学んでみるかどうか。
- ・自分独自の方法で、新しいことをどんどんやってみてもどうか。
- ・自分が学生の時にどのように習ったか思い出してやってみたらよい。
- ・PEKA などのバックナンバーを読んでみるかどうか。
- ・語学学校などでの実践も参考にしてみてもどうか。
- ・英語教育や日本語教育での実践を参考にしてみてもどうか。
- ・教師間のコミュニケーションを活発化させるために、コーディネーターの存在が重要である。

次に、異なったレベルの生徒が混じり合ったクラスで授業をよりよいものにするためには、どうすればよいだろうかということを考えてみたい。現在教えている学校では、どちらの学校も、2年生からフランス語を選択できるが、基本的には2年続けてフランス語を履修することになっている。しかし2年生の3学期に行われる自由選択科目の履修調査において、選択科目の変更が可能である。ここで選択科目の変更を希望する生徒は、フランス語を1年間でやめることができる。私立高校の方では、3年で新たにフランス語を選択する生徒も少なくないので、3年生のフランス語の授業では、2年目の者と、初習者が混じり合うクラスができる。そのような混合クラスにおいて、効果的に授業を行うためにはどうすればよいか。

参加者からの意見

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

- ・中級の生徒がメインの時間と初習の生徒がメインの時間を分けてみてはどうか。
- ・授業を均等にするために、教師が授業をきちんとコントロールすることが大切。
- ・中級の生徒が初習の生徒をフォローするようにさせてはどうか。
- ・初習の生徒のための補習をする。
- ・このような異なったレベルの生徒が混じり合うという状況は避けるべきであるが、制度の壁が存在する。

他にも、普段の授業をよりよいものにするために、次のような意見も出された。

- ・授業中にあった質問はみんなで共有する。
- ・間違いやすい事項をリスト化してみる。
- ・授業を活発なものにするために、身近なものを使ってロールプレイをする。
- ・授業では、インプットばかりではなく、不足しがちなアウトプットを増やすために、ペンパルを見つけたり、スカイプを使ってネイティブの人びとと生徒がコミュニケーションをしたりする機会も設けてみてはどうか。

発表要旨 橋本まや香

私の「悩み」は大きく分けて二つあります。第一は大学で教える際の悩みで、学生からの質問への対応の仕方です。授業内容についてはもちろん、フランスに関すること等、様々な質問を受けますが、対応に困ったのは、ネイティブ教員の授業内容の補足や宿題、試験準備の手伝いをするものでした。同僚のネイティブ教員は日本語が話せますが、ほとんどフランス語で授業をするため、1回生の場合あまり理解することが出来ず、また質問をすることもできないそうです。ネイティブ教員が黒板に書いた文字も読みにくく、そのまま写して、何と書いてあるかを私に尋ねるという有様です。また、会話文を作成して発表するという宿題や試験の準備を手伝ったりもしました。学生のフランス文を添削したり、読み方を教えたりするだけで、長い場合は、1時間くらいかかったこともありました。

対応としては、学生が作成した文章は添削しますが、文章の形態をあまり変えることなく、性数一致やアクセント記号等の誤字脱字を直す程度にすることでした。総て直してしまうと、学生が作成した文章ではなくなってしまうからです。

今後の課題としては、学生からの質問には、自分の授業内容に関しては引き受けるが、他の教員の授業に関しては、手伝える程度で総ては引き受けないようにしようと思います。授業以外の質問が多い場合は、他の教員やコーディネーターに相談し、解決方法を探していこうと考えています。

参加者からの意見

厳しい意見としては、他の教員（今回の場合はネイティブ）の授業に関する質問には一切対応しないというものでした。その他の意見では、そのネイティブ教員と

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

相談する、またはコーディネーターと相談する等でした。学生の宿題については、努力してきた形跡がみられる場合は対応するが、そうではない場合は、対応しないという意見もありました。

次に私の第二の悩みは、一般向けの授業で教える際に、授業の流れをうまくコントロール出来ないということです。受講生は、30代から70代で、私よりも年上の方がほとんどという状況です。学生とは違い、授業中の質問や発表に躊躇することはありません。一見、とても積極的に見えますが、質問や発表が長く続き、そこから違う話へと脱線してしまうこともあります。また、授業後にも、授業内容やレベルについての希望を色々と要求します。総ての受講生がこのようではなく、10人のうち1~2人で、クラスの中では年長者で、受講年数が長い人にこの傾向が多く見られます。

対策としては、授業内容については、出来る範囲内で希望に沿えるよう努力しましたが、レベルについては、変更することなく、そのクラスに設定したレベルで行いました。意見や苦情を申し立てた受講生には、それができない事情を説明しました。

今後の課題としては、いくら受講生が私より年長者であっても遠慮することなく、指導する立場、授業をコントロールするのは自分だということを強く念頭に置き、授業の流れがスムーズになるよう努力していこうと思います。そのためには、言いにくいことも時には言わなくてははいけないし、総てを受け入れるのではなく、断ることも必要だと考えます。

参加者からの意見

いつも同じ人が発表するようであれば、「前回発表されましたから、今回は違う人に」と提案し、また、最初に発表時間を提示し、その時間がきたら、「時間です」と打ちきることです。発表者の内容を教師だけが聞くのではなく、受講生全員が参加できるよう、その内容に関して、教員が他の受講生にも質問することです。

おわりに

このようにして、アトリエ「若手教員の悩み相談室」では、若手からベテランの先生まで、さまざまな方々から貴重な意見をいただくことができた。アトリエを行うなかで、自分の抱いていた孤独と不安の多くの部分は解消されたように思う。今後は自分の狭い世界に閉じこもることなく、積極的に授業見学や研究会などを通して、若手教師特有の悩みを他の若手教師たちとも共有し、解決すべく、研究会なども立ち上げて、フランス語教育の世界の発展を図りたい。

学生・教師間の相互コミュニケーション 活性化への取り組み

Un essai pour favoriser la communication interactive entre les étudiants et les enseignants.

石丸 久美子 ISHIMARU Kumiko

Université des études étrangères de Kyoto

1. はじめに

本稿では、学生一人ひとりを良く把握し、コミュニケーションをとるための方策として、そして特に、大人数クラスへの対処法として、「紙媒体によるコミュニケーション」を提案したい。まず、他の研究者の方法を分析したあと、筆者が 2009 年度から、第二外国語授業を中心に、京都外国語大学の授業で使用している「今日のひとこと出欠表」（ミニッツ・ペーパー）と「中間、期末試験ミニアンケート」の試みを示し、そこに考察できる学生の姿、コミュニケーションについて言及したい。さらに、アトリエにご参加頂いた方々のご意見、アイデアを紹介する。

2. 他の研究者による先行例

人数の多いクラスを担当した際に、質問・コメントを交換でき、出席簿の代わりとなる「紙媒体によるコミュニケーション」が有効だという観点から、ここでは、学生に記述してもらおう形式を提案している事例を挙げてみたい。

2.1. 大木、西山、グラヅィアニ『グラメール・アクティヴ』、Portfolio¹

文法教科書に付属のこのポートフォリオは、学生に、自らの学習、英語学習とフランス語学習、試験結果について回答してもらおうことで、自己分析させ、自律学習を促す。大変細かく、興味深い質問設定がなされているが、一般の教員が自らの授業でこれを真似することは非常に難しいのではないか。また学生が自己管理能力や自律学習能力を身につけるには優れているが、学生・教師間のコミュニケーションは無いと思われる。

2.2. 中村、長谷川『フランス語をどのように教えるか』、第3章評価、Minute paper²

授業ごとの学生の反応、疑問点、理解度を把握し、出席調査にもなるミニッツ・ペーパーというアイデアは参考にできるものの、筆者としては、質問があらかじめ設定されているために、自由記述しにくい印象を受ける。また、毎回の授業を数字

¹ 大木充、西山教行、ジャン＝フランソワ・グラヅィアニ（2010）『グラメール・アクティヴ—文法で複言語・複文化—』、朝日出版社。

² 中村啓祐、長谷川富子（1995）『フランス語をどのように教えるか』、駿河台出版社。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

で評価するようになってきているが、単純に楽しさで評価される危険性があると思われる。毎回の授業形式は様々である上、学生はビデオや音楽などのメディア教材を取り入れると喜ぶが、学習事項によってはそれらが使えない時もあり、その際に評価が低くなるのは問題である。さらに、重要な点として、毎回の授業を「評価される」のは、教師によっては心の負担となりすぎる可能性もあるのではないだろうか。

2.3. CRÉPIEUX、CALLENS 他『Spirale スピラル』、ポートフォリオ³

教科書付属のポートフォリオは、外国語学習の経験、フランス語を勉強する理由、目標などを書く「自己観察と目標設定シート」と、さらに効果的に学ぶために、自らの学習習慣を評価させる「ストラテジーを明確にするための評価シート」からなっている。これらは、学生の自律性を育み、教師が学生の目標を把握することはできるが、両者の相互コミュニケーションは無い。

2.4 POISSON-QUINTON, MAHÉO-LE COADIC et VERGNE-SIRIEYS, *Festival 1*, MINI-PORTFOLIO⁴

MINI-PORTFOLIO は、外国語とのつながりを学生に意識させ、自らの学習について考えさせる。教科書を総て終えた後に、どのような能力をつけることができたか確認する試みは良いと思うが、どちらかというとならフランス語環境が身近にある学生向けであり、「mes contacts avec le français en dehors de la classe」など、日本人学生には適応しにくい質問事項がいくつかある。

3. 筆者の試み

3.1. 「今日のひとこと出欠表（ミニッツ・ペーパー）」

15回の授業において、毎回、日付と数行コメントを記入できる簡単な形式のミニッツ・ペーパー。「質問、授業への意見・感想など、何でも書いてください」と説明。「出席簿の役目も果たす」と言うと、ほとんどの学生が熱心に記入している。ただし、無理は求めず、書きたくない人には、最低限、日付と「Présent(e)」を書くように指示している。これに教師がコメントをする（筆者はなるべく既習事項や辞書で調べられる短い表現をフランス語で書くようにしている）。

Fiche de présence			
N° d'étudiant : _____			
Année : _____			
Prénom et Nom : _____			
N°	Date	Commentaire de l'étudiant	Commentaire du professeur
1	La		
2	La		
3	La		
4	La		
5	La		
6	La		
7	La		
8	La		
9	La		
10	La		
11	La		
12	La		
13	La		
14	La		
15	La		

3.1.1. 学生の意見

学期末に学生にミニッツ・ペーパー実施をどう思うか回答してもらったところ、全体的には、「出席簿はこれで良いと思います」「この紙は必要」など、好意的な感想が多かった。特に、「この出席プリントは先生とのコミュニケーションになると

³ Gaël CRÉPIEUX, Philippe CALLENS, Tomoko TAKASE et Jun NEGISHI (2008) 『Spirale スピラル—日本人初心者のためのフランス語教材』、ピアソン・エデュケーション、Hachette.

⁴ Sylvie POISSON-QUINTON, Michèle MAHÉO-LE COADIC et Anne VERGNE-SIRIEYS (2005) *Festival 1*, CLE International.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

思うので私はお気に入りです」「少しだけですが、先生と会話できるのが良かったです」「毎回コメント楽しみに読んでいました」「先生の一言がついてくるので良いと思います」「この紙にいろいろ書くのは個人的に好きでした」と、学生も教師とコミュニケーションできると感じたようだ。また、「出席状況がわかるので良いと思います」「色々反省とかできます」との意見もあった。

否定的な回答は少なかったが、「書くのがちょっと面倒」「早くもここに書くことがなくなってきました」というものだった。

教師側としては、授業後にコメントを読み、返答する手間はかかるが、利点を考慮すれば、40～50人規模のクラスであれば、それほど負担ではない。人数が多い場合は、総てにコメントを入れず、印のみにするなど調整すれば良い。「今回はコメントを書いてくれていない」と言う学生も時々いたが、学生には、コメントをつけない時はあっても、必ず全部に目を通してしていると伝えている。

3.1.2. 「今日のひとこと出欠表」の有用性

実施して有用だと思われたことを教師側、学生側とに分けて分析したい。

教師側

1. 授業反省・改善の資料となる。

「難しかった」という意見が多い時には、次回に追加の説明や復習ができる。

2. 学生についての情報、学生の感想を得られる。

大岩(2008)⁵が指摘するように、学生は授業だけではなく、学生生活全般で問題を抱えている時もある。実際、「最近雨が多く、学校に来るのがしんどいです」「最近生活リズムがひどいので、頑張って立て直します」「睡眠不足がたたりました」「前期よりも集中して授業に取り組めた」と自分の状態を分析している。

3. 質問にフィードバックできる。

フランス語についての質問に個人的に、あるいは必要な場合にはクラス全員に回答をすることができる。質問としては、例えば、「省略する単語って je とか le とか de とかだけですか」「男性名詞と女性名詞ってどういう基準で分けられているのですか」「enseignant はどうして g を読まないのですか」などがあつた。

4. 欠席・遅刻の把握ができる。

学則で、評価には3分の2以上の出席が必要であることから、欠席の多い学生に「頑張って来てくださいね。評価が出せなくなります」と注意を促すことができる。

5. 大きな励みとなる。

学校で一斉に行われるアンケート調査よりも、教師にとっては非常に励みになるという利点がある。筆者は何度学生に励ましとなる言葉を貰ったか数えきれない。

6. クラスの雰囲気づくりに有用。

紙媒体ではあるが、学生と教師が相互コミュニケーションを少しでも多く取ることは、間接的にクラスの雰囲気づくりにも役立ち、授業運営がしやすくなる。

⁵ 大岩昌子(2008)『フランス語学習者が学習意欲を失う要因を探る—習熟度別考察—』、名古屋外国語大学外国語学部紀要(34)、91-103頁。

学生側

1. 自分の理解度を把握できる。質問ができる。

理解の足りない部分を把握できると共に、必要であれば質問ができる。

2. 欠席・遅刻の把握ができる。

欠席・遅刻の回数を一目で把握できる。この表を使わなかったクラスの方が、「私、そんなに休んでいるのですか」「何回休んでいますか」と問う学生が多くいた。

3. 授業への参加意識を高めることができる。

長谷川（1995）の指摘通り、「自分が授業に参加しているという学習意識をもつことができ、自律的学習をすることにつながってくる」⁶ことが確認できた。

例えば、「être と avoir の使い分けが難しいです」「たまにポルトガル語に似ていたりして、おもしろいです」「男性形が優先されるのですね」「英語にない文法があって、面白かったです」「日本では握手、アメリカではハグ、フランスではビズといろいろ挨拶にもあるのだと思った」「会話の練習をすると頭に入りやすいです」など、フランス語、フランス文化についての気付きを示す回答が多くあった。

また、「(フランスの) 給食のメニューは自分で決められるのですか」「フランスのクリスマスはどんな感じなのですか」「他の授業でフランスのこと見ました。福祉がしっかりしていて、有給がたくさん取れて... (略)」「Mon sac と書いたカバン持っている人がいました」「ベルギーの留学生に Qu'est-ce que ça veut dire... ? を使ってみました」「おめでとうって、フランス語で何と言うのですか」「フランスのおすすめ映画ありますか」「フランスで最もおすすめの家庭料理は何ですか」などフランス語、フランス文化への興味・関心も示されていた。中には、教師に「『WASABI』見てください」「Youtube で African in Paris (注 Un Africain à Paris) で調べてみてください」と勧める学生も現れた。

また、「 Pendant les vacances, je dois réviser mon français. », « J'aimerais bien aller en Thaïlande. », « Je suis allée à LUMINARIÉ hier. », « Meilleurs vœux de fin d'année ! » など、頑張ってフランス語でコメントを書く学生も出てきた。

4. 自己分析、目標設定、反省ができる。

嬉しい驚きとして、学生は自発的に目標を見つけ、反省をするという自発的動機づけ、自律性を身につけてくれていた。

目標としては、例えば「来週の間テスト頑張ります」「期末もっと頑張りたいです」「しっかり復習していこうと思います」「一回抜けた所が少し理解できてないので、復習頑張ります」「出来る限り名詞の性を覚えるようにします」「代名動詞の活用を覚えておきます」「半過去と複合過去をきっちり分けられるように頑張ります」「春にしたことを思い出す。忘れているところはもう一度覚える」などがあり、反省としては、「テストだめでした。勉強の仕方が悪かったし、十分な知識をつけられていなかった」「ケアレスミスが自分には多いのだと気付けた」「テストのスペリングを少しまちがえたのがくやしいです」などがあつた。

また、学生の自発性に対して、アメリカで最も有名な大学向け教授法と言われる Chickering and Gamson (1987)⁷にあるように、教師側の「期待しています」という気

⁶中村啓祐、長谷川富子（1995）前出、261頁。

⁷ W. Chickering and Zelda F. Gamson (1987) « Seven Principles For Good Practice in Undergraduate

持ちを学生に伝えることも大切ではないだろうか。

3.2. 「中間、期末試験ミニアンケート」

もう一つの試みとして、中間、期末試験の最後にミニアンケートを設けている。質問事項（「任意回答。テスト結果、成績には一切影響しません」と明記）は、試験が、自分が思っていたより「簡単だった/少し簡単だった/思った通り/少し難しかった/難しかった」と、自分はテストに向けて「よく準備した/準備した/まずまず/あまり準備しなかった/準備しなかった」から選択してもらうもの、そして、「その他の感想、意見など」を自由記述してもらうものである。

これもテストの難易度を教師が反省、改善する重要な資料となり、学生に内省を促すことができる。自分は十分準備したかどうか、学習方法はどうか、自然と考えてくれている印象を受ける。そして、「もっと準備できたはず」「もっと...できたのでは」という反省や「次回は頑張ります」という目標設定が見られる。

4. アトリエ参加者との意見、アイデア交換

最後に参加者の方々との意見、アイデア交換を行ったので、一部紹介したい。

まず、筆者と同じようなものを使用したがるが、学部が違ふとあまり記入してくれなかったという意見があった。筆者の学生にも記入しない人もいるが、こちらが、「難しい所はありませんか」「テスト、良くできていましたね」「テスト、期待しています」などと書くと、記入してくれるようになった人も何人かいる。また、記入してくれるのをあまり期待しすぎるのも良くないかもしれない。

ある学生の質問をクラスで紹介することで、他の学生の質問を誘発するきっかけになることもあるという意見もあった。

また、高校の教員は、忘れ物をしたかどうかを評価に加えたり、はなまる/まる/さんかく/ばつの記号で自分自身の評価してもらったりといった工夫をしているそうだ。

日付をフランス語で記入するアイデアは筆者も早速導入させてもらった。

5. おわりに

授業運営とは、学生と教師とのコミュニケーションの場であり、学生側の情報、意見、態度などを教師がしっかりと把握し、それにフィードバックしていくという相互コミュニケーションを図ることが重要であり、それを基盤にしてこそ本来の学習効果が得られるのではないだろうか。また、外国語学習では、学生自身の自己分析・把握が目標を達成するためには不可欠であり、その自発的動機付け、自律性を教師が支えて行かなければならないと考える。そのために、本稿で紹介したような紙媒体のコミュニケーション方法が役立つのではないだろうか。あとは、その際に特定の設問を作るか、自由記述とするか、どのような形でフィードバックするかなどは、各々の教員の工夫次第であらう。

Education », American Association of Higher Education Bulletin, vol.39 no.7 pp.3-7.日本語で解説されたものとしては、中井俊樹、中島英博（2005）「優れた授業実践のための7つの原則とその実践手法」、『名古屋高等教育研究』第5号、名古屋大学、283-299頁を参照。

マンガを活用した文法確認

GRAMMAIRE AVEC YOTSUBA !

- utilisation de la version française du manga -

KASUYA Yuichi

Université de Kanazawa

kasuya@kenroku.kanazawa-u.ac.jp

0. 最初に

日常生活の自然なシチュエーションのなかで筋が展開するマンガ作品は、フランス語教育のために有効に活用することができます。とくにいわゆる「まったり系」マンガの傑作、あずまきよひこの『よつばと！』および『あずまんが大王』等で日本語原典にフランス語訳を対照させて用いると、日本語話者の日常における自然な発話にかなり忠実に対応するフランス語表現が得られると考えられ、学習者は本物の気持ちをこめたコミュニケーションに近づく感覚を持つように思われます。

以下では金沢大学文系2年生以上の「読み・書き」のクラスでの実践をご紹介します、これをある程度の網羅性、完結性をもった文法確認の授業にしたてていく方向性をご提案します。

なお文法項目別に分類したデータは、ご希望があればお送りしたく思いますのでメールでご連絡ください。

1. 授業の概要

対象は金沢大学人文社会学域(文系の各学類を学域という名のもとにまとめている)2年生以上。多数を占めるのが3年前新設された「国際学類」の学生です。この学類はまだ卒業生を出しておらず学類の性格が完全に定まっているとは言えませんが、少なくとも文学的モチベーションは希薄ながら学生たちの興味は広範囲にわたります。国際的な場での活躍を志向する学生の中からモデルとなる人材が多く輩出することが期待されています。

授業はひとコマ90分。そのうちほぼ30分を「書く」の時間として『よつばと！』にあてています(ちなみに残り60分では「読む」の時間としてInfos(駿河台出版社)、Les Clés de l'actualité(既に廃刊)などの適当な記事の読解を行っています)。そこでいくつかのフレーズを選び学び手にフランス語にしてもらい、それを市販のフランス語訳(tr. Eve Chauviré, Editions Kurokawa)と照らし合わせることにより、ある種の日本語の表現とそれにもっとも適合するフランス語表現との文構造の類似と

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

差異を知り、文化の違いを実感し、同時に実例のなかで文法を確認していくことを目指しています。

あずまきよひこの「まったり系」作品においては、大きな出来事が起こらず、日常のシチュエーションの中で日常的ギャクが展開されます。主人公は多くの人の共感を誘うキャラクターです(内容にはオタク的あるいは性的な要素も欠けてはいないと考えられますが、本稿ではそれには触れません)。

2. 文法確認

『よつばと！』の日本語を仏訳したものを市販のフランス語訳と見比べるだけでも授業の意義はあると考えられますが、授業の達成目標を明確に表現できるようにするためにも、実例のなかで文法事項を適切に再確認していくやり方を志向したく思います。

そこでまず注目しなければならないのは、日本語と大きく違う様相をみせる「動詞の法と時制」だと考えました。以下はまだまとめる途中の不完全なものですが、『よつばと！』中の実例からみた動詞の法と時制の用法の確認です。

3. 条件法

初級文法では多くの場合、条件法は「Si 直説法半過去、条件法現在」「Si 直説法大過去、条件法過去」という構成で「事実と反する仮定とその帰結」をあらわすという説明がなされますがこのやり方には不適切なところがあるかもしれません。あずまきよひこの作品における文例を集めて吟味した結果からも推測、不確実の意味をもったり語調を緩和するために用いられる例が圧倒的に多いので、条件法の最初の学習はそういう例から入るべきであるように思われるからです。また、まだ実践はしていませんが教育的には直説法の文とその主節動詞を条件法に置きなおした文を併置して学生に提示するのも、語調緩和等のニュアンスをより意識させることになり効果的かもしれないと考えてます。

以下に文脈と条件法におかれた動詞を含む文例をいくつかあげ、仏語訳と日本語原文を対照します。

○よつばとと一ちゃん(小岩井さん)は新しい家に引っ越してきました。お隣に住む娘さん、風香が小岩井家にやってきましたが、小岩井さんは自分がパンツ一丁なのを気にします：

Je ferais mieux de m'habiller, hein. *Yotsuba& I, p.124* (以下 *Yotsuba&*は巻号だけローマ数字で表します) < **Je fais mieux de m'habiller.** < faire 俺は服着た方が良いですね？

○おととい干した洗濯物を取り込んでなかったという小岩井さんに向かって隣家の娘、風香が：

Vous devriez être plus sérieux ! Hein ? *I, p.214* < **Vous devez être plus sérieux.**
< devoir しっかりして下さいよー

○「ジャンボ」という大きな人の話を聞かされていた「みうら」はまだ彼に会った

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

ことがなかったが、非常に大きな人を見かけて :

-- Dites, ce Jumbo, ce serait pas lui par hasard ? II, p.24 < ce [n']est pas lui, par hasard ? < être

ひょっとしてジャンボってあれか？

○ケーキを選んでいるところで、風香の選んだケーキによつばがケチをつけて :

-- Pas terrible ! On dirait de la boue ! II, p.75 (× On dit...)

あんましたな ドロみたい

○大雨にうたれて喜んだよつばが風香ととーちゃんに :

Vous auriez dû venir ! I, p.223 < Vous avez dû venir. < devoir

ふーかもとーちゃんもくればよかったのにー

条件法過去ではおそらくこの vous auriez dû, j'aurais dû の形が日常会話ではいちばんよく出てくるのではないかと想像されます。

4. 大過去

大過去の用法について「過去の行為を改めて喚起する」「相手の非を咎める」「発話時の状態がもう過去と同じではないことを表す」「過去と発話時の間に距離を置く」の四種類を認める説を金沢大学文学部、山本伊津美氏がその卒業論文(2011年提出)で提唱していますが、筆者はむしろ過去にある種の「忘却期間」があることを暗示するところから「おまえは忘れていたのか？」という意味が込められ、「非難」の意味が出てくるのではないかと考えます。日本語で「あ、忘れてました」とか「勘違いしてました」とか、今の瞬間に終わった状態を指したり、「持って帰っていた(けれど忘れていた)」「前に言ってあるはず(おまえは忘れていたのか)」「以前それを見たことがあった(けれども思い出せない)」などのようにある行為がなされたり、ある状態が成立したりしてから相当時間が経過して、その間、その行為、その状態を意識しない時間、忘れていた時間があったことを示すのではないかと、ということです。

○あさぎからもらった「さーたーあんだぎー」を、よつばはポケットに入れたまま忘れていました。とーちゃんは洗濯のときそれをみつけてよつばに尋ねます。

C'est quoi, ça ? C'était dans ton pantalon.

Ah, j'avais oublié. III, p.5

なんだこれ？ よつばのズボンに入ってたぞ

あーーわすれてた

○とーちゃんとよつばがスチール製の巻尺を伸ばしていたら、急によつばが手を放して、巻尺が勢いよくケースに収まりました。手が触ったら確実に怪我をしていたのでとーちゃんが怒ります :

Mais je t'avais dit de ne pas lâcher !! Ça m'a fait peur !! I, p.122

だからはなすなって！！ 怖いんだから！

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

○とーちゃんの顔にマジックインキでいたずら描きをしたのを必死で消したいよつばが風香に相談するのですが、風香もマジックインキを消す方法を思い出せません：

-- Attends... J'avais vu ça à la télé... Un truc pour faire partir les taches... II, p.105

まって 前テレビで見た・・・ そういうの消す知識とか・・・

○ドアのベルが鳴ったのをきいて、よつばが：

Quand tu entends cette sonnerie, ça veut dire qu'on a une visite !

Ça doit être Jumbo ! Il avait dit qu'il passerait aujourd'hui. I, p.122

これが鳴ると人が来た合図だ

たぶんジャンボだ

今日来るって言ってたから

ここでは従属節が過去未来、主節が大過去になっています。ジャンボの予告を忘れていた時間の存在を暗示しているかもしれません。

○よつばの隣家の母と三人の娘がよつばたちの家族がよつばの出身地について語り合っています。

Ah, Yotsuba. Avant de venir vivre ici, elle habitait chez sa grand-mère. Et elle a dit qu'avant, elle habitait dans une île. II, p.187

あ よつばちゃん

よつばちゃん ここに来る前はおばーちゃんちにてねー その前は島にいたって言ってたよー

最後の文の動詞 *habiter* は、初級文法の知識からすれば大過去においてもよいように思われます。

○とーちゃんが自分を海に連れて行くと約束していたと思ったよつばが、それを否定するととーちゃんに泣き叫んで：

D'as dit qu'on dallait à la mer... D'avais dit qu'on dallait à la mer... V, p.152

[Tu as dit qu'on allait à la mer... Tu avais dit qu'on allait à la mer.]

うみいぐっていったー うみいぐっていったのにー (海行くって言った！ 海行くって言ったのにー)

この例では同じひとつのことを複合過去、大過去どちらを使っても表せるということが分かります。大過去の方は、その約束を忘れていたのかとなじる気持ちが感じられるように思います。

○ジャンボがテーブルに置いたコンビニの買い物の袋の中身をよつばが確かめません。

C'est quoi ça ? des souvenirs ? -- Ah, j'oubliais. IV, p.9

なんだこれ！？ おみやげ！？ おーそうだ！

この例は大過去になってもよさそうですが、袋が置かれてから、よつばの指摘でたしかにおみやげが入っていることにジャンボが気づくまでの間にほとんど時間的インターバルがないことからただの半過去になっている、ということがマンガ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

の描写から読みとれるように思われます。

5. 接続法

初級教科書の例文の不自然さにはいつも違和感を覚えます。そういう例文に慣れてしまうと、接続法の活用形を正しく思いだすことに気をとられてしまって、当該の文脈においてフランス語としてもっとも自然で適切な構文を選べる能力を身につけることがおろそかになってしまう危険性があると思います。やはり接続法も、実際に良く出てくる構文で覚えた方がよいと考えます。

○よつばに「おとなりさん（の姉妹のなかで）きれいじゃないほうだ」と言われた風香が：

Dis, il faut que tu retiennes mon nom !! Je m'appelle Fûka ! I, p.70

ちゃんとお姉ちゃんの名前おぼえてよー 風香っていうの

○引っ越し時にテレビを譲ってもらえるというので、とーちゃんが：

Et là, on va chez la jolie fille Fûka pour qu'elle nous donne une télé. I, p.133

で 今からその美少女風香ちゃんちにテレビをもらいに行くのだ

○出しっぱなしの洗濯物を取りこむのを手伝ってあげようと、風香がよつばに：

Tu veux qu'on le fasse ensemble ? I, 208

一緒にやっただけようか？

6. 結論

その他「単純未来形」そして「代名動詞」「se faire INF構文」などなど、「動詞の法と時制」という枠を超える形でも多くの例を収集、吟味することができ、いくつかの例からは現実のシチュエーションにおけるあるカテゴリーの諸特徴についていろいろな示唆を受けることができます。残念ながら紙面の関係上、それらについての御報告は別の機会に譲ります。

現行のフランス語初級文法は網羅性を志向するためか、各々の用法の使用頻度、自然さなどをあまり考慮せずに提示するようにみえます。日本語マンガにおける表現とそれに対応するフランス語訳の例を蓄積し、吟味し、慣れることによって、学習者は文法のより自然な運用能力を養い、より自然な発話をすることが可能になっていくのではないかと考えます。

外国語習得における発音指導ノウハウのソフトウェア化：プロトタイプを使った実験の報告

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

SHIMAZAKI Nozomi
Université Keio
nozomi127wish?hotmail.com

I. フランス語

1. 「フランス語母音練習ソフト」改訂版の作成

フランス語の母音練習における視覚上の練習補助手段の効果を検証した。

予備段階として、RPK2010のアトリエ¹で紹介した「フランス語母音練習ソフト」のプロトタイプ²に表示する標準的な母音の位置の基準データの最適化を行った。2010年の版ではP.Delattre (1948-1949)^{3,4}が提示した平均値から任意の許容領域を設定していたが、2011年版ではネイティブ話者計6名（男性4名、女性2名）の母音[i], [u], [y]のF1, F2を測定し、画面表示の許容範囲を確定した。特に、測定したネイティブのF1の周波数がP. Delattreの数値より高い結果となった。原因としては、音響工学で一般に女性のフォルマントの周波数が高いことが指摘

	性別	F1	F2
[i]	男	301	2169
	女	300	2500
[y]	男	308	1780
	女	317	2010
[u]	男	299	743
	女	316	784

表1 ネイティブ話者による母音 [i], [u], [y]の発音のF1とF2

¹ 「フランス語における発音指導ノウハウのソフトウェア化」

² 制作は株式会社アルカディア (<http://www.arcadia.co.jp/index.html>)

³ P.Delattre, « The physiological interpretation of sound spectrograms », *Studies in French and Comparative Phonetics*, 1966 (originally published in *PMLA* LXVI, 5 (september, 1951))

⁴ *PMLA Modern Language Association 1884*

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

されているが、今回の測定では、表1にあるように、有意の差は見られない。以上の結果から、わずかな数値の差は、測定集団の違いによる誤差と考えられる。

2. 母音[u]の重要性とその習得の困難さ

フランス語の口室母音のうち、前舌母音[i], [E], [a]や複合母音[y]、後舌母音[O]は模倣を基本とした指導である程度の習得が可能となる（[ɑ]は現代フランス語では[a]で置き換えられる傾向があるため、省略する）。しかし、日本人学習者にとって習得が非常に困難である複合母音[œ], [ɔ]および後舌母音[u]の習得については、特に調音に関する知識と適切な練習が必要とされる。この3種類の母音で対立するミニマルペアが多く存在することから、さらに的確な[ɔ]の発音が出来るようになることで、de, le, ce, queなどが安定して聞きとれるようになり、文の構造上重要な要素を正確に把握することに繋がる。

[œ], [ɔ], [u]の習得での優先課題は、母音[u]の口の形を理解し、安定して再現できるようにすること考えられる。この母音の発音の特徴は、唇の突出が強調され、調音点が後方にあることから、日本語のウに比べてかなり後方で調音されるためである。開口度も、フランス語の場合には最小限にとどめられるが、日本語はこれより広い。そのため、日本語のウはフランス語の[u]よりも中央側に寄った領域で調音され、[œ], [ɔ]の領域と重なる傾向がある。音響上の特徴としては、開口度がより小さいことから、[u]のF1の周波数は日本語より低く、両言語間の最大の特徴としては、唇の突出と調音点の前方・後方によって大きく左右されるF2の値に大きな差が見られることが挙げられる。このようなことから、日本人学習者にとっては調音点を後方に作ることが特に困難であり、習得に時間がかかるが、学習者の調音方法の習得の可能性は高く、この研究によって変化が生じることが期待される。逆に、フランス語の母音体系の中で[u]が日本語のウの領域で発音される限り、[œ], [ɔ] と [u]の区別は不可能である。

以上の理由から、母音の練習の中で最も重要で特に注意すべき母音が[u]と考えられ、本研究を遂行するに至った。

3. 視覚情報による聴取の補助

学習者がモデルの模倣をする際に、初期の段階では[u]はウの範疇に入る母音として認識されるが、調音ができるにつれて学習者の[u]の領域が確立する。しかし、練習の途中では[u]が発音できているかの聴覚印象上の確認は非常に困難であり、教師がその都度判断し、指導する必要があることから、学習者が独学で、聴覚のみで判断することはほとんど不可能である。

このように、特に音の違いが自覚されにくいために習得が困難な母音の練習には、聴覚の補助として視覚上の手がかりをもちいることで、改善が期待される。

4. 学習者の上達度の検証

日本語に比してフランス語の母音は数が多く、明確に母音を区別できることは発音練習の出発点であり、フランス語の学習にとっても重要な基礎である。本研究において作成した「母音練習ソフト」は、上記の母音を的確に区別をする目的で開発を進めた。RPK2011では、実際に「母音練習ソフト」を使用することで、日本語の

母音が存在しない、つまり日本人学習者にとっては未踏の領域にある[u]の習得が可能になることの検証について報告した。検証の方法は以下の通りである。

5. 母音[u]のF2の分析結果

学習者の発音練習の上達度を、1.発音記号のみ、2.音声モデル、3.音声モデルと母音練習ソフト、4.音声モデルと母音練習ソフトと平行した発音指導、それぞれを補助とした場合の[u]のF1およびF2の比較をした。

母音[u]の習得の課題は、特に調音点を後方に移動させることにあり、調音点の位置の変化はF2の周波数で確認することが可能である。F2の周波数の平均値は、表1に示したように800Hz以下である。表2に示すように、音声モデルを模倣した場合は、800Hz以上に留まり1000Hz～1200Hzの間に集中するが、「発音練習ソフト」の画面を見て練習した場合には、図2にあるように、800Hz以下の例が現れ、全体が800Hz～1100Hzに集中している。この変化は調音点が後方にある[u]の発音が習得される傾向を示しているに他ならない。

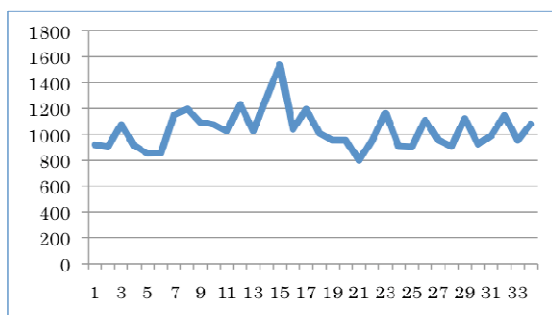


図1 音声モデル模倣時の[u]のF2

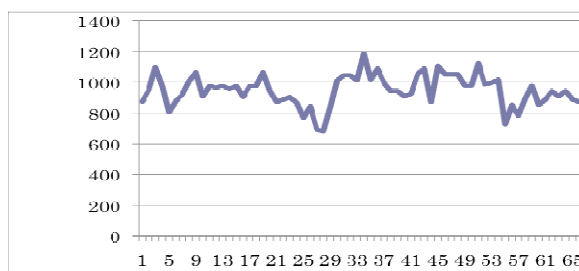


図2 「発音練習ソフト」使用時の[u]のF2

6. むすび

発音練習は、教室では教師や録音の真似をすることに終止する 경우가多い。このような状況でも、本研究を通して開発されたダウンロード式の手軽な「母音練習ソフト」を導入することができれば、音の違いをグラフで示すことができ、自宅における学習において、的確で効果のある発音練習をする環境が整う。

現段階のソフトは、既定の枠内に学習者の発話音声を表示するという方法をとっていることから、今後の課題としては、現在のプロトタイプに指導文や図解を追加することが挙げられる。続いて、このソフトをさらに発展させ、母音のみではなく、[l]と[r]などの習得困難、かつ混同され易い子音を単文の中で区別するタスクを提示する子音版の「練習ソフト」の開発を目指したいと考えている。

II. ドイツ語

日本語母語話者のドイツ語学習には様々な母語干渉が存在し、音声習得についても音韻体系や調音法の相違から、音声産出や聴取において多くの問題が存在する。そのため、ここでは音声上の母語干渉に焦点をあて、学習者が音声習得をする際に遭遇する困難性を調査することが、今後の外国語教授法を考える上で重要であると考えた。

発表では、日本人ドイツ語学習者のドイツ語音声学習について、どのような学習方法が適しているかを検証することを目的とした。そのための基礎的な情報を得るために、6名の被験者の協力のもと、母音の発音に関する実態調査を行い、ドイツ語初級学習者を対象として、(1) 口腔断面図を用いた説明、(2) IPA (International Phonetic Alphabet) 表記の図を用いた説明、(3) ネイティブ・スピーカーの発音の模倣、(4) 練習ソフトと IPA 表記の図を組み合わせた時の発音、(5) 練習ソフトとネイティブ・スピーカーの模倣を組み合わせた時の発音の5つの練習方法の効果について検証した。

ここでは、日本語母語話者が最も不得手とし、習得が困難な母音[u:]に関する調査結果をまとめた。ドイツ語に関しては、ATR Learning Technology・林良子氏(神戸大学)によって共同開発された母音発音練習ソフト「ATR CALL Deutsch」が開発されていることから、ソフトに含まれるリアルタイムフォルマントにて表示をするプログラムを、(4) および(5)の調査に用いた。

ドイツ語の母音[u:]の調査結果からは、ひとつの可能性として、(5) 練習ソフトとネイティブ・スピーカーの模倣を組み合わせた時の発音が最も効果的な練習方法として考えられ、続いて、(3) ネイティブ・スピーカーの発音の模倣ないし(4) 練習ソフトと IPA 表記の図を組み合わせた時の発音、(1) 口腔断面図を用いた説明、(2) IPA 表記の図を用いた説明の順に位置づけることができた。しかしながら、被験者による個人差も確認され、視覚情報優位と聴覚情報優位の2タイプに区分される可能性が高いことから、より多くの被験者から情報を得る必要がある。また、(4)のように練習ソフトと視覚情報を組み合わせることで、比較的高い学習効果を得ることが示唆されたこと、加えて、口の中の動きをイメージすることが難しいといった被験者の意見があったことから、聴覚情報と組み合わせて口の動きや調音方法などを視覚的に提示するという点が、今後の課題として考えられる。

ソーシャルメディアと外国語学習・教育

—フランス語の新しい学びのために—

Médias sociaux et enseignement/apprentissage des langues

— pour une nouvelle forme de l'apprentissage du français—

小松 祐子

KOMATSU Sachiko

Université de Tsukuba

komatsu.sachiko.gt@u.tsukuba.ac.jp

インターネットが一般に登場してすでに 15 年が経過した。フランス語教育の分野でもこれまで多くの Web リソースが作成され、インターネットを活用したさまざまな学習・教育の実践報告が行われてきた。今日ほとんどの学生や教員が授業内・外にインターネットを便利に活用している。しかし一口にインターネットと言っても、初期の Web と Web 2.0 以降とではその機能や社会的影響は明らかに変化している。とりわけ最近とみに世間の注目を集めるのが Social media としてのインターネットであるが、社会的メディアとしてのインターネットは外国語教育の分野にもインパクトを与えているだろうか。

本稿では、ソーシャルメディアとしてのインターネットがどのように外国語学習・教育に活かされているかを、具体例をもとに検討する。Web 2.0 の特徴であるユーザー主導によるコンテンツ創出や社会的インタラクションを重視するあり方は、私たちの学習・教育実践を変え、新しい学びを生み出す可能性を持つだろうか。

1. Social media とは何か

まず Social media という語の意味を確認しておこう。2006 年後半から登場したこのインターネット用語は、Web 上で提供されるサービスのうち、ユーザーの積極的な参加によって成り立ち、ユーザー間のコミュニケーションをサービスの主要価値として提供するサービスの総称として用いられ、Web の進化した形態(Web2.0)のおもな特徴の一つとされている。具体的には、SNS (ソーシャル・ネットワーク・サービス)、Twitter、動画共有サイト、3D 仮想空間などがこれに相当する。「データ」「情報」に重きをおくのではなく、「人」およびその間の「社会的インタラクション」が主役となることが特徴である。Facebook, Twitter を通じて急速に展開したジャスミン革命、Yahoo 知恵袋を使った京大入試不正事件など、2011 年に入りその影響力を見せつける出来事が相次いでいる。

2. Social media の外国語学習・教育への活用

本稿では、SNS (とくに Facebook)、外国語学習用 SNS、Twitter、3D 仮想空間

2.1. SNS の外国語学習・教育への活用

SNS（ソーシャル・ネットワーキング・サービス）とは、社会的ネットワークをインターネット上で構築するサービスのことであり、人と人とのつながりを支援するコミュニティ型の会員制サービスを指す。具体的には、世界最大規模の Facebook、それに次ぐ MySpace、日本で最大の会員数を持つ Mixi、モバイル向けの Gree、モバイルゲームなどがある。

このうち Facebook について見てみよう。Facebook (<http://ja-jp.facebook.com/>) は Web 上で知り合いを探し交流することを目的として 2004 年から米国で開始されたサービスである。実名登録を原則とし、13 歳以上であれば誰でも無料で参加でき、2011 年現在ユーザー数 5 億人を超える世界最大の SNS となっている。日本語版は 2008 年に公開され、日本国内の会員は約百万人と言われる。ちなみに日本最大の SNS である Mixi（登録者数 2000 万人）は、日本国内での人気は高いが、利用は日本在住者に限られる（日本の携帯電話メールアドレスが必要）ため、海外のスマートフォンとの交流には利用できない。

Facebook の外国語学習への活用としては、学習言語での交流、つまり共通の話題などを手掛かりに知り合いを作り、言語実践を行うことが考えられる。しかし Facebook は本来すでに知っている者同士の交流を目的としたコミュニティであり、外部者が新たな知り合いを、とりわけ外国語で作ることは容易ではない。

Facebook をフランス語教育に活用した実践報告例として、USING FACEBOOK FOR LANGUAGE LEARNING (<http://iltl.wordpress.com/2010/11/11/using-facebook-for-language-learning/>)がある。これはイギリスで実際に行われた FLE 授業活動で、その内容は、授業内に学生に偽のアカウントで Facebook を作成させ、クラスメート同士で互いの Facebook を訪問しコメントを残し合うというものである。しかしながら、Facebook の掲げる実名登録制に反する利用についての疑問や、クラス内のインターアクションにとどまる活動のために地球規模のメディアを使用する意味が不明であることなどを指摘することができる。

2.2. 語学学習用 SNS

SNS のなかには語学学習用として開発提供されているものがあり、外国語学習者にとってきわめて利用価値の高い学習環境となっている。例として Lang-8、Livemocha、Shared Talk の 3 件を紹介する。

まず Lang-8 (<http://lang-8.com/>) を見てみよう。2007 年 8 月からランゲート株式会社が提供している語学学習用の無料 SNS で、200 カ国以上からのアクセスがあり、80 言語以上でのやりとりが行われていると言う。ユーザー同士が母語を教え合うオンライン作文相互添削型 SNS である。つまり、サイト上にフランス語で作文を書き込むとネイティブの参加者が添削してくれる、また自分も日本語学習者の作文を添削してあげる、という交換によって成り立っている。

このような学習支援 SNS を利用する長所としては、以下を挙げることができる。

- 学習言語でのアウトプットの機会が得られる
- 非同期のテキストコミュニケーションなので、ゆっくり文章を作成することができる

できる。

- 添削を見直すことにより言語要素が体得できるほか、ネイティブとのやりとりにより文化的な学びも得られる。
- 実際のコミュニケーションというオーセンティシティーが得られる。
- 添削され自分も添削することにより、社会的存在感が増す。
- 純粋な語学学習のほかにコミュニティとしても楽しむことができる。海外に友人ができることが学習モチベーションの向上につながる可能性もある。

しかし利用にあたっては、学習者の意欲や問題意識のありようによって学習効果が異なってくることに注意が必要である。継続的利用により学習の効果が見込まれることは言うまでもない。

Lang-8 は学校教育にも取り入れられ、宿題として使われているケースがある（「今日の宿題は Lang-8 で日記を書くこと」、「Lang-8 で添削すること」など）。実際に使用してみると、ネイティブのフランコフォンが文法的に誤った添削をしたり、文化的な相互不理解の起こる可能性があり、学習者が独習で使用するだけでなく、教育者の指導・解説のもとに利用することによって、さらに学習の有効性が増すものと考えられる。

Lang-8 同様にユーザー同士の学び合いを基盤としたオンライン語学学習コミュニティに Livemocha と Shared Talk がある。

Livemocha (<http://www.livemocha.com/>) は、ピアソンズエデュケーション社が提供する世界最大のオンライン語学学習コミュニティである。米 TIME 誌による 2010 年の「50 Best Websites 2010」に選ばれた。2011 年 2 月時点の会員数は 850 万人を超え、35 言語でオンライン言語コースを提供している。無料コースと有料コースがあり、コース学習、ライティング練習、スピーキング練習などから構成される。コースはレベル別に設定されており、1 回のレッスンに要する時間は 10 分程度と手軽に学ぶことができる。なかでもライティングやスピーキングの課題はサイト上で提出するとネイティブの他の参加者が添削をしてくれるというシステムである。

ロゼッタストーン社が提供する Shared Talk (<http://www.sharedtalk.com/>) は外国人とのチャットによる学習機会を提供する無料の語学学習コミュニティサイトである。音声チャットとテキストチャットが利用できる。

これらの語学学習用 SNS と従来型の language exchange とを比較してみよう。従来型の交換学習（メール交換やテレビ会議）が特定パートナーとの 1 対 1 の関係によって成り立っていたのに対し、SNS では 1 対 N（不特定多数）の関係を基盤とすることが根本的な違いである。1 対 1 の関係ではスケジュール調整をはじめ、互いの関心や相性により左右され関係を長続きさせることは必ずしも容易ではない。一方、SNS では、コミュニティ内でそのときに添削できる人が対応するというシステムであるため、常に相手が見つかり、複数の相手に添削してもらい結果を比較することもできる。と同時に気に入った相手とは個別の交流に発展することも可能である。

2.3. Twitter の語学学習への活用

「ツイート（つぶやき）」と呼ばれる 140 文字以内の短文を投稿し、閲覧できる

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Twitter (<http://twitter.com/>) は、「簡易投稿サイト」などとも呼ばれ、「フォロー」する/されることにより他の参加者とのあいだにつながりを生むサービスである。2006年7月に Obvious 社（現 Twitter 社）が開始して以来急速な発展を遂げ、2011年3月16日現在、新規アカウント数は1日に46万件、1日平均1億4000万回のツイートが発信されている（Twitter.comによる5周年公式データ）。

この Twitter を学習者の実践の場として活用する、つまり学習者がフランス語でのつぶやきを実践することには、以下のような利点が考えられる。

- アウトプット力を高めることができる。
- 140文字しか書けないのでシンプルに気軽に書くことができる。
- 全世界の人と交流することができる。
- 他の人のツイートをフォローすることでインプット量が増える。
- 多様な表現に触れることができる。

一方、欠点として、即時性が高いためじっくりと学習した人には不向きであること、言語の質に不安があること、ネイティブから継続的にフォローされることが難しいこと、などを挙げることもできる。

すでに英語学習での Twitter 実践例は多く、『世界とつながる Twitter 英語学習法』（本間正人著）、『Twitter 英語術』（晴山陽一/クリストファー・ベルトン著）、『Twitter で英語をつぶやいてみる』（石原真弓著）などの参考文献も存在する。

2.4. Second Life の語学学習の場としての利用

Second Life (<http://secondlife.com/?lang=ja-JP>) とは、2003年より Linden Lab 社が提供しているメタバースと呼ばれる3D仮想世界である。自分の分身（アバター）を作り、仮想世界を探訪し人々との交流を楽しむことができる。ベーシックアカウント（無料）とプレミアムアカウント（有料）の2種類があり、利用者数は約2000万人と言われる。Second Life(以後 SL)上には企業や政府機関などが次々に進出しさまざまな活動を繰り広げており、2007年フランス大統領選挙では SL 上での左右陣営の選挙活動がエスカレートし話題になった。SL 上のコンテンツはユーザー主導で提供され、制作物の著作権が認められている。また SL 上で用いられる仮想通貨は現実通貨に換金できるため商業活動も多く行われている。SL 上のユーザー間のコミュニケーション手段としては、チャット、インスタント・メッセージ、ボイスチャット、ジェスチャーがある。

SL を学習・教育のためのツールとして利用する例が増えており、ハーバード大学、オクスフォード大学など多くの大学や企業が教育・研修用に使っているほか、最近ではブリティッシュカウンシル、セルバンテス学院も参入し注目を浴びている。仮想空間を用いた語学教育に関する学会も開かれているという¹。日本ではたとえばアルク社が SL 上に海外留学の情報センターを設立し、無料英会話レッスンを提供している (http://www.alc.co.jp/press/press/prs_071016.htm)。SL を活用した英語学習については参考書も出版されている（『セカンドライフの英会話 愉しみながらもう一度始める！』、石津ジュディス/石津奈々著、ベレ出版）。

¹ SLanguages : The Conference for Language Education in Virtual Worlds 第2回大会は2010年10月15～16日、SL内 EduNation islands にて開催された。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

学校教育の分野では、神田外語学院が 2010 年度より SL を利用した英語必修科目を開講し、必修授業としては日本初の導入となった (<http://www.kandagaigo.ac.jp/kifl/news/report284.html>)。教室授業と仮想空間授業との連携、日本人講師とネイティブ講師との連携、学びと遊びの連携の 3 つをキーワードにした授業運営モデルを目指していると言う。SL の活用には、1) 言語を使う場の創出、2) コンテキストベースの学び、3) アバターを利用した「精神的マスク」の効果、の 3 つの利点があることが指摘されている。

実際に SL を語学教育に活用する方法としては、パブリックスペースの活用、プライベートスペースの活用、および両者のハイブリッド活用の 3 種が考えられる。教師が学習者を SL 上のパブリックスペースに連れて行き、タスクを実行させることで、コンテキストベースの学習が可能となる (たとえば SL 上の観光地でガイドをさせる等の活動)。一方、学校または教師が独自のスペースをもうけ、学習者のニーズやレベルにあったコンテンツや学習活動を準備することもできる。

3. ソーシャルメディアがもたらす新たな学び

以上ソーシャルメディアの外国語学習・教育への活用について具体例を見てきたが、ソーシャルメディアが近年重視される次のような学習の実現を可能にすることに気づかされる²。

- a) 学習者中心の学習: ソーシャルメディアは別名 CGM (Consumer Generated Media) と呼ばれ、ユーザーによるコンテンツ作成を特徴とする。外国語学習についても学習者中心の活動が行われる、
- b) 行動中心の学習: ソーシャルメディアではタスクベース、プロブレムベース、コンテキストベースの学習が行われる、
- c) 協調学習: ソーシャルメディアでは CMC (Computer-Mediated Communication) をベースにした学習が行われる、
- d) 社会構成主義の学習: ヴィゴツキーが言うように、人は他者と働きかけあうなかで自らの考えや知識を構成していく。ソーシャルメディアにおける学習活動は社会構成主義の学びを実現する。

これらの学びをもたらすソーシャルメディアは、外国語の学習・教育の分野で今後ますます活用されることが期待されるが、そのための課題として、目標設定、継続性、コミュニティへの所属感、学習・認知プロセス支援などをどうするか、フォーマルな教育システムにいかに取り入れるか、学習者の発言や行為をどのようにコントロールするか、評価をどうするか、といった数々の具体的な項目を丁寧に検討していく必要があるだろう。

² Françoise Demaizière は近年の学びのパラダイム転換として以下を挙げている。
- 行動主義から社会構成主義の学びへ (du behaviorisme au socioconstructivisme)、
- 個人学習から協同学習へ (de l'individualisation de l'enseignement à la collaboration)、
- リソースからシナリオへ (des ressources aux scenarios)。

Françoise Demaizière (2009), « De l'EAO au web 2.0 - Diversité des usages des TIC pour l'apprentissage des langues ? », http://www.didatic.net/article.php3?id_article=234

パワーポイントとブログを利用した 授業のアーカイブ化

中條 健志

CHUJO Takeshi

大阪市立大学都市文化研究センター

takeshijo?nifty.com

0. はじめに

みなさんは授業をどのように記録していますか？ 例えば、ノート等にメモする、データとして保存する、記憶しておく、といった方法があると思います。過去の内容を振り返る、という作業をせずに授業準備や実際の授業を行うことはほぼ不可能といえますから、人によって様々な方法があるにせよ、私たちは「記録」の作業を常に行っています。

筆者は普段、パワーポイントを用いて授業をしています。ここには、板書時間の短縮や視覚的な効果を利用するというパワーポイントの利点を授業に取り入れるだけでなく、データとして授業記録をアーカイブ化するというメリットがあります。このことによって、過去の内容を振り返ったり、コピーまたは改変したりすることが大変しやすくなります。また、授業中に学生から質問等が出た場合も、該当する内容（例えば、文法事項の説明など）に即座にアクセスし、クラス全体で共有することが可能となります。さらに、教師自身の振り返り（グループ・ワークの手順が正しかったかなど）にも有効な材料となります。また、こうしたパワーポイントのデータをブログ上に掲載し、参加者（＝学生）と教師が教室外で復習や予習、授業準備をしやすい環境をつくっています。

以下では、アトリエでのご意見を踏まえながら、パワーポイントとブログを用いた、一つの方法としての「授業の記録づくり（＝アーカイブ化）」を簡単に紹介したいと思います。

1. 記録する

日々の授業を記録する方法は、授業形態（内容、参加者数など）によって様々だと思います。筆者が以前から知っていた方法としては、ノート等へのメモ書きに加え、ブログに掲載する、ソーシャル・ネットワーキング・サービス（「ミクシィ」や「フェイス・ブック」など）を利用する、あるいは、メーリング・リストから、

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

情報を特定の人（参加者やペア授業の教員など）に送信するというものでした。これらの方法をみると、初めの「メモ書き」以外は、他人に情報を発信したり、情報を交換し合ったりすることがあらかじめ想定されていることが分かります。この点は、筆者にとって重要な点となります。

アトリエでは、「教科書に書き込む」、「データとして保存する」、「自分宛に（授業内容を）メールする」、「ペアの先生からのメール（をプリントアウトしたもの）の下に手書きでメモする」といった方法が挙げられました。

2. なぜ記録するのか？

ところで、授業の内容をなぜ記録しなければならないのでしょうか。一般的には、忘れないようにするため、あるいは、授業準備のため、ということが理由であると思われまます。また、ふりかえるため、参加者からの質問や要望などを残しておくため、といったこともあるかもしれません。

アトリエで出されたのは、「次（来年度）の授業のため」、「論文のため」、「ほかの先生と（当該の授業について）話すため」といったご意見でした。最初の2つは、授業や論文につなげる、すなわち、授業内容を後に——自身の活動として——活かすための考えだといえます。一方で、3つ目は、記録したものを他人に発信することが想定されています。

従って、以上のことを整理すると、「記録」には内省的な目的と、他者との情報共有を目指すものがあることが分かります。筆者は、この2点をつなぎあわせたものとして、パワーポイントとブログによる記録づくり、すなわち「アーカイヴ化」を捉えています。

3. 一つの記録方法としてのパワーポイントとブログ

視覚的効果やデザイン性といった、パワーポイントの効果は既に知られるところですが、ここではあくまで「アーカイヴ化」に焦点を絞ります。筆者は、授業を単に記録するだけでなく、それをペア授業の教員や参加者と共有することを目的に、パワーポイントのデータを保存し、また、それらをブログ上で公開しています。

データを保存するところまでの利点としては、時系列的にフォルダ分けをすることで、過去の授業内容を容易に検索できる、以前のスライドをコピー・改変することができる、授業の流れを教室外で再現することができる、といったことが考えられます。そして、ここにブログ化を加えることで、教師側だけにあった「記録」を参加者が共有できるようになり、例えば、ノートを取り忘れた個所を確認したり、グループ・ワークを教室外で復習したり——これは、筆者が参加者に「復習」として最も望んでいることで、「アーカイヴ化」を考える契機になった点です——、あるいは、2ヶ月前の授業を（スライドを見ながら）ふりかえったりすることが可能となります。

4. まとめと今後の課題

筆者は、2010年度から大学での授業を担当しはじめましたが、初めてペア授業や参加者が複数いるクラスを経験する中で、日々の授業の内容やその記録を教師側（間）だけに留めず、参加者と共有するためにはどのようにすれば良いか、を考え

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

できました。そのための、現時点で最も望ましいと思われた対応策がパワーポイントとブログの利用だった訳ですが、これまでの授業を参加者側が、当日の流れに近い形で振り返るための環境づくりは、一応のところ、達成できたのではないかと思います。

ただし、現時点では、授業で提示したスライドのみを記録しているため、参加者から出た意見や、教師が気付いたことなどがそこに反映されていません。従って、授業内で生まれた議論を、どのように記録の中に取り込んでいくかが課題となります。また、参加者が「アーカイヴ」をどのくらい、どのような形で利用しているかについても詳しく調べていく必要があると思います。

ブログ URL : <http://cours.mamagoto.com/>

QUELLES CERTIFICATIONS POUR LES UNIVERSITES JAPONAISES ?

PIERRE Maxime
Ambassade de France
Maxime.pierre@diplomatie.gouv.fr

Les certifications, une question sans rapport avec les cours de français ? Voire... car les tests et diplômes de français jouent un rôle important dans l'apprentissage des langues. Source de motivation pour l'apprenant, la certification est une reconnaissance vécue comme une récompense. En effet, qu'il s'agisse du DAPF (Diplôme d'Aptitude Pratique au Français)¹, du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) / DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) ou du TCF (Test de Connaissance du Français), les certifications valident l'acquisition de compétences. Une certification n'est donc pas simplement un examen éphémère mais une légitimation extérieure vécue par l'étudiant comme objective et valorisante dans son parcours. Comment tirer parti de cette spécificité à l'université ?

1. Diplôme ou test ?

Commençons par une différenciation essentielle : en français le mot « certification » recouvre deux réalités bien différentes, les « diplômes » et les « tests ».

Les diplômes de langue reconnaissent officiellement un niveau acquis : rappelons que le DELF et le DALF sont des diplômes de langue étrangère reconnus à vie par le ministère de l'éducation nationale français. Les diplômes de langue ont en outre comme caractéristique d'être organisés en niveaux : niveaux du cadre européen pour le DELF / DALF, échelle de difficulté pour le diplôme autochtone du DAPF.

Les tests évaluent au contraire les compétences acquises à un moment donné par l'apprenant. De même que le TOEFL ou le TOEIC pour l'anglais, le TCF pour le français est un outil d'évaluation universel. Valable deux ans, il a l'avantage de « donner une photographie » exacte du niveau de l'étudiant quel que soit son parcours, à n'importe quel moment, en évaluant chacune des compétences grâce à des questionnaires de difficulté progressive.

Le choix d'un diplôme ou d'un test dépend des objectifs du professeur. C'est ainsi que le DELF fait désormais partie de plusieurs programmes de lycées d'excellence (Sainte Ursule, Caritas, Lys Blanc par exemple). Il a été choisi pour accompagner la progression linguistique d'adolescents destinés à continuer la langue française. En les initiant jeunes à

¹ Par commodité j'utilise dans cet article l'acronyme français bien que la notion « d'aptitude pratique » soit assez ambiguë. Noter que le nom du diplôme en japonais, *futsuken*, signifie simplement « diplôme de français ».

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

des épreuves communicatives, les professeurs les encouragent à développer dès le début de leur apprentissage des compétences plus difficiles à acquérir sur le tard : s'exprimer à l'oral, écrire un texte en contexte authentiquement français. A l'université de Dokkyo en revanche c'est le TCF qui est choisi, afin d'évaluer des élèves dont le niveau est hétérogène. En faisant passer ce test régulièrement les professeurs sont en mesure d'évaluer les progrès des élèves et de localiser les points de faiblesse durant leur cursus.

Diplômes et tests sont complémentaires. Basés tous les deux sur le CECR et ses 6 niveaux du A1 au C1, TCF et DELF/DALF forment ainsi un système cohérent. Le TCF, passé à l'université, peut permettre par exemple d'orienter un élève vers la préparation du diplôme de DELF/DALF approprié. L'un et l'autre servent aussi bien de repère pour mesurer la capacité de l'élève à s'insérer dans le système universitaire français et sont les seules certifications valables dans l'université française².

2. L'impact sur la pédagogie

S'ils sont une source de motivation les diplômes ont aussi un impact indéniable sur les cours. Il s'agit de mettre en valeur les compétences des élèves, de les accompagner et de les motiver. A condition bien sûr de ne pas transformer la préparation en bachotage mais de suivre toujours des objectifs déterminés.

Ceux-ci varient d'une certification à l'autre : le DAPF valorise la grammaire dans les plus bas niveaux et les capacités de traduction dans les niveaux les plus élevés. Le DELF/DALF vise quant à lui les capacités d'expression orale et écrite tout au long du cursus ainsi, dans les plus hauts niveaux, que les capacités complexes d'argumentation et de synthèse.

A chaque professeur d'orienter son cours en conséquence : si le DAPF est sécurisant pour des élèves débutants ou sans expérience d'apprentissage des langues étrangères, le DELF/DALF est idéal pour assimiler des réalités culturelles françaises. Le premier donnera l'occasion d'un apprentissage systématique des structures et du vocabulaire français, le second permettra d'introduire dès les premiers niveaux des cours d'expression, qu'il s'agisse de jeux de rôles ou de cours de civilisation française. Dans les plus hauts niveaux, le DALF permet un entraînement utile pour les concours français comme les bourses du gouvernement français. Quant au TCF, il permet, grâce au système des QCM, de travailler de façon ciblée les compétences fixées par le cadre européen.

Que l'on oriente un cours vers telle ou telle certification n'est jamais innocent : c'est toute une approche de la langue qui est en jeu. En réalité, il n'y a pas de réponse unanime : ainsi, dans les lycées où les élèves apprennent le français comme première langue, le DAPF constitue ainsi un point de départ grammatical. A partir de ce filet sécurisant, les élèves peuvent passer ensuite le DELF et le DALF et développer leurs capacités communicatives.

Les parcours les plus constructifs ménagent des passerelles en fonction des capacités et des parcours complexes des élèves : du TCF vers le DELF/DALF, du DAPF vers le

² Sur la reconnaissance par les universités françaises des diplômes nous renvoyons au site de campusfrance : <http://japon.campusfrance.org/fr/2.html>

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

DELFD/DALF³. C'est le rôle du professeur de tirer bénéfice des avantages pédagogiques de chaque certification et de trouver le parcours le plus adapté en tirant parti de leurs vertus.

3. Le dimension collective

L'avantage de l'université est en outre de pouvoir insérer des parcours individuels dans une dimension collective. C'est la politique linguistique d'un département qui est en jeu ici.

Face aux résistances aux innovations didactiques, l'adoption des certifications peut être un déclencheur de modernisation. La préparation du DELF donne l'occasion d'ouvrir des cours de préparation spécifique : expression orale ou expression écrite par exemple dès les niveaux A1 et A2. Elle peut aussi prendre la forme d'exercices ciblés, l'argumentation ou le résumé aux niveaux B1 et B2, ou encore, au niveau du DALF, des exercices de dissertation, de résumé ou de synthèse. On notera que ces cours peuvent être mis en place même si une minorité seulement des apprenants passent effectivement les certifications.

Un autre aspect à prendre en compte dans la dimension collective est financier. Le coût des certifications est en effet un obstacle pour les publics les plus jeunes. Or, en prenant en charge une partie des frais des examens, les universités peuvent stimuler les étudiants à passer une certification. Cette dimension collective trouve un écho dans les tarifs offerts aux étudiants:

- En collaboration avec l'Ambassade de France, le Centre National du DELFD/DALF au Japon offre depuis 2011 la possibilité d'inscriptions collectives permettant de diminuer le coût du diplôme en lycée ou à l'université (- 7 000 Yens pour les niveaux A1 et A2 au lieu de 10000 yens en candidature individuelle / - 9 000 Yens pour les niveaux B1 et B2 au lieu de 12000 yens)
- De con côté, le CIEP offre à chaque université la possibilité de devenir centre d'examen et de faire passer l'examen du TCF à prix coûtant soit 43 € en 2011, assumant en contrepartie l'administration du diplôme.

Cette dimension financière est déterminante : en cumulant la réduction collective du coût offerte par le prestataire et une aide des structures éducatives, certains établissements parviennent à proposer aux étudiants des certifications à coût nul ou réduit (cas de Dokkyo par exemple pour le TCF ou des lycées pour le tarif collectif du DELFD).

En guise de conclusion : Université ou centres d'examens externes ?

Reste à choisir le mode de gestion de l'examen : l'université peut encourager les élèves à un passage individuel des examens dans les centres (Alliances et Instituts), ou encore faire bénéficier un groupe d'élèves d'une inscription collective dans un centre extérieur. Pour les universités en mesure de présenter des groupes de niveaux homogènes, la création d'une antenne DELFD/DALF peut être une bonne alternative. C'est ainsi que l'université de Nagasaki fait passer dans ses propres murs le DELFD à une vingtaine d'élèves pour chaque session. Une autre possibilité, pour les universités disposant d'effectifs importants et hétérogènes, est de gérer elles-mêmes un centre de TCF. Ce test est ainsi passé par plusieurs centaines d'élèves dans des universités aussi prestigieuses que

³ Nous sommes réservés sur le tableau d'équivalence élaboré par l'APEF. C'est une illusion de vouloir élaborer une équivalence *stricto sensu*. Mieux vaut parler de « passerelles » entre diplômes aux objectifs bien différents.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Keio, Sophia ou Dokkyo qui administrent elles-mêmes la passation du test en relation directe avec le CIEP en France. D'autres universités choisiront de créer chez elles un examen de DAPF ou de concilier certifications française et japonaise. Là encore, on ne saurait être dogmatique : à chacun d'adopter le dispositif le plus adapté en fonction des apprenants et du contexte d'apprentissage.

Sitographie :

TCF : www.ciep.fr/tcf/

DELF/DALF : www.ciep.fr/delfdalf/ et www.delfdalf.jp

DAPF : www.apeffutsuken.org/

Le FLE à travers la lecture d'un album de jeunesse : L'Heure du Conte.

THIOLLIER Midori / LAVIGNASSE Christophe
Institut Français de Tokyo
mthiollier?institut.jp / clavignasse?institut.jp

La volonté de proposer des activités pour un public d'enfants se heurtait, à l'Institut Français de Tokyo (IFT), aux règles très strictes d'hygiène et de sécurité. On ne peut, au Japon, proposer des cours pour les enfants que dans un lieu spécialement dédié à cet effet. Longtemps, donc, tous les projets pour un public précoce ne purent voir le jour.

En 2008, Midori Thiollier, enseignante de L' IFT, a lancé le « Conte pour petites oreilles », rendez-vous mensuel, d'une heure, de lecture d'albums de jeunesse suivie d'activités ludiques proposées à des enfants de 4 à 8 ans, accompagnés d'un parent, sur la scène de l'Espace Image, théâtre de l'Institut.

Très vite rejoint par Christophe Lavignasse, nous avons développé ces ateliers de lecture à deux voix. Cependant, nous avons dû répondre à plusieurs problématiques : Comment choisir les albums et établir un programme sur l'année ? Quels activités et jeux proposer ? Comment intéresser un public composé d'enfants français, japonais bilingues ou débutants ?

1. Établir un programme.

Le programme de l'Heure du Conte est étalé sur une année avec une coupure en été. Il convient donc de sélectionner une dizaine d'albums.

Prenons l'exemple du programme du printemps 2011 :

- 18 janvier 2011 : *Grand Loup et Petit Loup : La petite feuille qui ne tombait pas*
- 15 février 2011 : *3 grains de riz*
- 8 mars 2011 : *L'ami du petit tyrannosaure*
- 12 avril 2001 : *Le gros navet*
- 10 mai 2011 : *C'est ta faute*

On le voit dans les titres proposés, nous avons essayé de suivre le calendrier. Ainsi, « Grand Loup » en janvier, se déroule en grande partie en hiver. Alors que « Gros Navet » en avril, représente l'arrivée du printemps.

Bien entendu, on ne peut s'arrêter aux saisons. Afin d'intéresser les enfants, on sélectionne des albums aux thèmes variés. Les légumes, les animaux, les saisons mais aussi

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

l'amitié, la famille ou encore un pays. La Chine avec «3 grains de riz » et avant cela, l'Afrique avec « L'Afrique de Zigomar » et l'Australie avec « Le saut du Kangourou ».

On se doit de préciser que la plupart des œuvres abordent des sujets variés au-delà de leur fil rouge. Leurs thèmes ne se limitent pas à leur titre ou à leur couverture. Ainsi, « Gros Navet » traite des légumes mais aussi de la solidarité familiale. «3 grains de riz » traite de la Chine, de la famille, du service rendu et du marché.

L'implication du public sera plus facile si le format du livre est assez grand. En outre, il faut noter qu'un texte trop long nuit à l'attention. On retiendra donc un album selon les critères suivants : les thèmes, le format et la longueur du texte.

Lors de la préparation du conte, on conseille de mener une recherche sur Internet à propos du livre choisi. En effet, certains albums ont été didactisés par des enseignants et mutualisés en ligne. On trouvera, alors, des pistes de réflexion sur les thèmes mais aussi des idées d'activité.

2. La lecture à deux voix.

Une séance du conte peut donc être axée sur un ou deux thèmes différents. Au conteur d'appuyer, lors de la lecture, sur les sujets dont seront tirées les activités ludiques. Un seul enseignant peut conduire l'atelier. Nous sommes deux. Nous pouvons alterner nos voix dans une reproduction plus interactive des dialogues.

En outre, une répartition des rôles s'est établie. L'un lit le texte, l'autre anime la spéculation sur les illustrations. La spéculation permet d'impliquer les enfants lors de la phase de lecture. L'intérêt est aussi de niveler les différences entre locuteurs natifs et locuteurs apprenants. On peut dans cette partie renforcer l'apport langagier, l'acquisition du vocabulaire ou des actes de paroles qui pourront être reproduits dans la deuxième partie du conte, les activités ludiques.

3. Jeux et activités.

Voici le plan d'un atelier basé sur le conte « La moufle ».

La Moufle (conte réalisé le mardi 19 janvier 2009)

En Russie, un paysan perd sa moufle alors qu'il marchait dans la forêt. Une souris, toute gelée, entre se réchauffer dans la moufle. Elle est bientôt suivie par d'autres animaux.

*** Activités ludiques**

- Avant la lecture, disposer les cartes-images au fond de la scène (ou de la classe).
- Lecture et faire répéter les expressions : « j'ai froid » / « il y a quelqu'un ? » / « je peux entrer ? »

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

- Retrouver la chronologie du texte à l'oral : quel animal arrive en premier ? qu'est-ce qu'il dit ?
- Pour chaque animal, demander à 1 ou 2 enfants d'aller chercher la carte-image correspondante
- Quand tous les enfants ont une carte-animal, on rejoue le conte :
- Disposer les coussins (les chaises) en rond pour faire la moufle
- Jouer
- À la fin : « Boum ! » la moufle explose, les enfants sautent partout sur la scène !

*** Activité manuelle**

- Dessin + coloriage : dessiner votre moufle et coloriez-la !
- Sur la photocopie couleur (p.17) du paysan qui s'en va dans la neige, dessiner l'empreinte de la main sans faire les doigts !

*** Chanson**

- La neige tombe (sur l'air de « Frères Jacques »)

*** Matériel à préparer**

- Cartes-images des animaux du conte
- Photocopies p.17

Il s'agit, ici, d'un conte d'hiver. Si, en effet, l'hiver sert de fil conducteur, la répétition de la situation permet de travailler un ensemble questions-réponses relativement simple même pour des enfants n'ayant aucune notion de la langue.

Pendant la lecture, on veille à bien répéter avec les enfants, « Il y a quelqu'un ? » ; « Oui, il y a une souris, un lapin, etc. » et en ajoutant à chaque nouvel arrivant : « Et toi, qui es-tu ? ». L'acquisition de ces phrases (répétées six fois), est consolidée par la première activité : retrouver la chronologie du texte.

À ce stade, les enfants sont restés 15 minutes assis. Il convient d'enchaîner avec une activité dynamique : demander à une paire d'enfants d'aller chercher une carte-animal (en suivant la chronologie du texte, d'abord la souris, puis le lapin, etc.). L'alternance des activités statiques et dynamiques est nécessaire pour garder la concentration des enfants. Enfin, la dernière activité, entrer dans la moufle en jouant les animaux, donne aux enfants l'opportunité de s'approprier le conte et d'utiliser l'apport langagier.

Nous finissons toujours la séquence par une activité manuelle, production de l'apprenant, et une chanson, les deux en rapport avec le conte.

L'activité manuelle peut être un coloriage, un découpage ou un collage qui sera accroché sur les murs. On passe les productions en revue avec les enfants et on les félicite. Ensuite, on remet à chacun sa production et il la place dans son portfolio.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

L'enfant reçoit son portfolio (un classeur type « clear file » par exemple) à la fin du premier conte et le ramène à chaque séance. Il y mettra ses productions, les paroles des chansons et l'imprimé à colorier à la maison.

Conclusion

On nous demande souvent comment des enfants non francophones peuvent suivre un récit en français. C'est la magie du conte et de l'enfance. L'universalité des thèmes soutenus par les illustrations développe l'imagination et favorise l'implication dans l'histoire.

« L'heure du conte » a su trouver son public. Les enfants reviennent régulièrement et nous montrent leur portfolio.

L'atelier est maintenant externalisé. Nous intervenons au centre aéré du Lycée Franco-Japonais de Tokyo et dans une école japonaise spécialisée pour enfants handicapés.

Bibliographie

Grand loup et petit loup : La petite feuille qui ne tombait pas. Nadime Brun-Cosme et Pierre Tallec. Les albums du Père castor. Flammarion. 2007.

3 grains de riz. Agnès Bertron, Virginie Sanchez et Armelle Modéré. Père castor. Flammarion. 2002.

L'ami du petit tyrannosaure. Florence Seyvos et Anaïs Vaugelade. Lutin Poche. 2005.

Le gros navet dans 3 contes de Russie. Robert Giraud et Gérard Franquin. Les classiques du Père castor. Flammarion. 2003.

La moufle dans 3 contes de Russie. Robert Giraud et Gérard Franquin. Les classiques du Père castor. Flammarion. 2003.

Le saut du kangourou. Lise Mélinand et Rudyard Kipling. Bilboquet. 2009.

L'Afrique de Zigomar. Philippe Corentin. La petite bibliothèque de L'École des Loisirs. 2001.

C'est ta faute. Evelyne Brisou-Pellen et Antoine Guilope. Le Coffre à histoires. Milan Jeunesse. 2008.

Certifications françaises au Japon
Le TCF : Test de connaissance du français peut être un
autre moyen d'évaluer ses compétences en français
TCF (フランス語学力テスト)
—フランス語の能力を評価するもう一つの手段

VERGAIN Laurent (Traduction FUKAGAWA Akiko)
Directeur du Centre franco-japonais Alliance française d'Osaka
direction?calosa.com

DELFDALF et TCF

DELFDALF と TCF

Le DELFDALF est un diplôme : il vérifie les connaissances sur l'un des 6 niveaux de difficulté (A1, A2, B1, B2, C1, C2) et permet d'attester sans limite de durée d'un niveau précis. Le TCF par contre est un test qui évalue le niveau à un moment donné et qui situe chacune des compétences sur une échelle de 6 niveaux du cadre européen (A1, A2, B1, B2, C1, C2). C'est un excellent instrument pour connaître et faire valoir son niveau en français à un moment donné.

DELFDALFはディプロム(証明書)です。6段階のレベル(A1, A2, B1, B2, C1, C2)上でのあなたのフランス語の知識を試すもので、合格するとそのレベルを無期限に証明することができます。一方、TCFは、ある時点でのあなたのフランス語のレベルを評価するテストです。あなたの能力がヨーロッパ参照枠に則った6段階のレベル(A1, A2, B1, B2, C1, C2)のどれに位置するかを示します。自分の現時点でのフランス語のレベルを知り、発展させるための最良の手段となります。

En 2010, 650 TCF ont été passés au sein des établissements du réseau culturel français au Japon ainsi que 435 au sein de 5 grandes universités japonaises. Nous avons enregistré 1533 inscriptions au DELF et DALF sur l'année 2010.

Avant de décrire plus spécifiquement la structure du TCF, et dans la mesure où la plupart d'entre vous ont eu l'occasion d'assister à des présentations du DELF DALF, voire au stage d'habilitation, nous souhaiterions présenter le programme mis en place par l'ensemble du réseau culturel français au Japon, à destination des collégiens mais aussi des étudiants des universités.

A titre expérimental en 2010 et avec le soutien du réseau Colibri, nous avons tenté de mettre en place un système d'inscriptions collectives, ce qui permet aux candidats ciblés de profiter d'une réduction de 30% environ sur le coût normal. Ce programme a été

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

accompagné d'un plan de formation pour les enseignants concernés et a permis à une centaine de lycéens japonais, sur l'ensemble du territoire de passer et pour la grande majorité d'être reçus aux épreuves A1, A2 et parfois B1.

Nous étendons donc en 2011 cette procédure à l'ensemble des établissements scolaires, lycées et universités au sein desquels un enseignant voudra bien assurer la coordination. La cadre de cette collaboration est fixé par une charte qui en définit le fonctionnement.

Avertissements : si le DELF et le DALF sont des diplômes organisés à l'échelle d'un pays, avec les contraintes que cela implique (dates uniques – coûts identiques – gestion centrale), le TCF est organisé sur la base d'une convention directe entre un établissement et le CIEP. Ce n'est donc pas en tant que responsable du Centre national DELF DALF que j'interviens à propos du TCF mais en tant qu'enseignant de FLE, membre d'un réseau et directeur d'un établissement culturel français.

Qu'est-ce que le TCF ?

TCF とは

Le TCF est un test de niveau linguistique en français général. Test standardisé et calibré, il positionne les candidats sur l'un des 6 niveaux de l'échelle définie par le Conseil de l'Europe (A1, A2, B1, B2, C1, C2). **Les scores obtenus au TCF donnent lieu à la délivrance d'une attestation valable 2 ans.**

TCF とは、総合的なフランス語の学力レベルを測るテストです。テストは世界共通規格で実施され、得点に応じて受験者のレベルを欧州評議会が定めた 6 段階 (A1, A2, B1, B2, C1, C2) のいずれかで示します。受験者にはテストの成績を記載した証明書 (有効期間 2 年) が発行されます。

Description des épreuves obligatoires

〔基本〕 必須試験

Le test se présente sous forme d'un questionnaire à choix multiples comprenant 80 items portant sur la compréhension orale (30 items), la maîtrise des structures de la langue (20 items) et la compréhension écrite (30 items). La durée totale de l'épreuve est d'une heure trente (25 minutes pour la compréhension orale, puis 65 minutes à répartir librement par le candidat entre la maîtrise des structures de la langue (temps recommandé : 20 minutes) et la compréhension écrite (temps recommandé : 45 minutes).

テストは解答選択方式 80 問で実施され、聴解 (30 問)、語彙・文法 (20 問)、読解 (30 問) の 3 分野で構成されます。試験時間は全体で 1 時間 30 分で、聴解が 25 分、続いて語彙・文法、読解が計 65 分 (受験者が自由に時間を配分できますが、目安は語彙・文法 20 分・読解 45 分) です。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

Description des épreuves complémentaires d'expression écrite et orale

〔オプション〕 補足試験（口頭表現・文書作成）

Afin de compléter son profil de compétence en langue, certains centres proposent de passer deux épreuves d'expression en plus des épreuves de base :

- une épreuve facultative **d'expression orale** :

Il s'agit d'un entretien de 15 minutes en face-à-face avec un examinateur. Il sera enregistré et joint à l'envoi de l'épreuve générale

- une épreuve facultative **d'expression écrite** :

Le candidat dispose d'1h45 pour rédiger ses textes en réponse à six tâches de difficulté croissante.

語学力証明を補完するために、いくつかの試験センターでは、基本の必須試験に加えて、2つの表現力試験を実施しています。

- 口頭表現試験（オプション） :

面接官 1 名と 15 分間の面談を行います。面談は録音され、必須試験の答案と共に採点者に送られます。

- 文書作成試験（オプション） :

1 時間 45 分の時間内に、6 つの課題に答える文章を作成します。課題の難易度は進むにつれて高くなります。

Avantages du TCF (Pourquoi passer le TCF ?)

TCF のメリット

1. On ne peut pas échouer car il s'agit d'un test : quels que soient ses résultats, le candidat reçoit une attestation officielle qui lui donne une image exacte de ses capacités en français dans chaque habileté évaluée selon l'échelle des 6 niveaux définis par le Conseil de l'Europe.
1. TCF には不合格はありません。全ての成績に対して公式証明書が発行され、各分野に関する自分のフランス語の実力を、欧州評議会の定めた 6 段階のレベルの中で正確に把握することができます。
2. Le TCF est proche des habitudes japonaises. Grâce à un système de questionnaires à choix multiples, corrigé par scanner en France, c'est un test à la fois simple, efficace et objectif. Les épreuves d'expression donnent lieu à une correction supervisée, par une équipe de correcteurs formés et habilités par le CIEP.
2. TCF の試験形式は日本人の学習習慣になじみやすいものです。解答選択方式の答案はフランスでスキャナー読み取りによって採点され、シンプルで効率的、かつ客観的なテストとなっています。表現力試験（オプション）は CIEP（国際教育研究センター）の研修を経て資格を取得した採点官チームによって、二重点検方式で採点されます。
3. Élaboré à la demande du ministère français de l'Éducation nationale, le TCF est le seul test reconnu par les universités françaises pour les candidats qui souhaitent y venir, quelle que soit la filière. Il permet également d'attester de son niveau de français auprès des entreprises, en vue d'un recrutement ou d'une promotion.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

3. フランス国民教育省の要請を受けて開発された TCF は、学部を問わずフランスの大学に入学を希望する際の語学力評定に認められた唯一のテストです。また、企業での就職や昇進を目指すにあたって、フランス語のレベルを証明するためにも有効です。

Conditions d'inscription au TCF

TCF を受験するには

Les inscriptions au TCF se font directement auprès des centres d'examens agréés par le CIEP. Le test a lieu plusieurs fois par an selon un calendrier d'examen propre à chaque centre. (Se renseigner auprès de chaque centre sur les tarifs, le calendrier et la procédure d'inscription) Attention, il est nécessaire de respecter un délai de 60 jours entre deux passations.

TCF への出願は、CIEP 認定の試験センターで直接行ってください。テストは年に数回実施され、日程は各試験センターによって異なります。受験料・試験日程・出願方法については、各試験センターにお問い合わせください。＜注意＞一旦テストを受けた後で新たに受験する場合は、60 日間の間隔を置く必要があります。

Tous les centres permettent de passer les épreuves obligatoires du TCF. En outre, la plupart des centres proposent de passer les épreuves optionnelles. Quelques centres proposent enfin une déclinaison spéciale du TCF, le TCF DAP, nécessaire pour certaines procédures d'inscription en université française*.

TCF の必須試験は全ての試験センターで受験できます。また、ほとんどのセンターでオプションの補足試験も受けることができます。さらに、いくつかのセンターでは、フランスの大学への予備登録の申請手続きに必要な TCF DAP*を実施しています。

Centres d'examen 試験センター	TCF Epreuves obligatoires 必須試験	TCF Epreuves facultatives オプション試験	TCF DAP TCF DAP
Tokyo 東京			
Kyoto 京都			
Fukuoka 福岡			
Yokohama 横浜			
Nagoya 名古屋			
Osaka 大阪			
Sendai			
Sapporo 札幌			

* Le TCF DAP est un test spécifique, nécessaire pour déposer une demande d'admission préalable dans un établissement supérieur en France, en licence 1 ou licence 2 s'il s'agit

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

d'une université, ou dans une école d'architecture. Il a lieu une seule fois par an au mois de février. Les titulaires du DELF B2 ou du DALF en sont dispensés. Informations sur la procédure d'admission préalable à un établissement supérieur au Japon : www.japon.campusfrance.org

*TCF DAP (予備登録フランス語学力試験は、フランスの高等教育機関のうち、大学の学部 1・2 年次あるいは建築大学への予備登録を申請するために必要なテストです。年に一度、2 月に実施されます。DELF B2、DALFC 1 / C2 の取得者は試験が免除されます。日本からのフランスの高等教育機関への予備登録申請の手続きについては、www.japon.campusfrance.org を参照してください。

Résultats du TCF

結果通知

Les résultats au TCF sont transmis sur une attestation délivrée par le CIEP : pour chaque épreuve, le candidat obtient un score sur 699 (ou une note sur 20 pour les épreuves complémentaires d'expression) et un positionnement sur l'échelle de six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) du Conseil de l'Europe. Pour l'ensemble des trois épreuves obligatoires, il reçoit également un score global ainsi que son niveau global sur l'échelle des 6 niveaux.

Les résultats sont transmis environ un mois après les examens. Vérifier auprès de chaque centre la procédure de transmission des résultats.

TCF の結果は CIEP が発行する証明書によって通知されます。受験者は、個々の試験に関する成績（必須試験は各分野 699 点満点のスコア、補足の表現力試験はそれぞれ 20 点満点の評点）と、欧州評議会の基準による 6 段階でのレベル分け（A1 / A2 / B1 / B2 / C1 / C2）とを知ることができます。必須試験については、3 分野全体の総合スコアおよび 6 段階中の総合レベルも算定されます。

結果は試験終了後約 1 ヶ月で通知されます。結果通知の手順については、各試験センターにお問い合わせください。

Plus de renseignements : www.ciep.fr/tcf/

TCF についての詳細な情報ページ : www.ciep.fr/tcf/

Exemples d'épreuves : <http://www.ciep.fr/tcf/tcf.php>

問題内容見本 : <http://www.ciep.fr/tcf/tcf.php>

Vous entraîner en ligne sur le site de TV5 : www.apprendre.tv

TV5 サイトのフランス語練習ページ : www.apprendre.tv

異文化理解と外国語教育

－ 大学における教養主義教育はどこに行く？－

L'enseignement des langues étrangères et l'interculturel

内田樹 UCHIDA Tatsuru

Gaifukan
uchida?tatsuru.com

芦田宏直 ASHIDA Hironao

Université Tokai
hironao?ashida.info

西山教行 NISHIYAMA Noriyuki

Université de Kyoto
jnn?lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

(司会) 野崎次郎 NOZAKI Jiro

Université Kansai
jiro?ma1.seikyou.ne.jp

本稿は2011年3月25日16時00分から18時00分まで、RPK2011の一環として開かれたシンポジウムの報告である。予稿集の原稿にいくつかの修正と付け加えを行って報告とした。

趣旨説明と総括

司会 野崎次郎 (関西大学、思想史、フランス社会論)

地球規模で人々の移動が激しくなり、多文化社会の深化が進んでいる今日の状況下において、まさに異文化理解の基礎となるべき教養主義教育の主要な一端をになっていた外国語教育が、皮肉にも、大学において壊滅の危機に瀕している。

「役に立つ語学」「コミュニケーション力の育成」「キャリア教育」という「美しい言葉」、さらには「人間基礎力の育成」などというきわめて曖昧模糊とした言葉が、昨今、大学教育の主要な教育目標に掲げられるにいたって、「大学はどこに行く？」という問いが、現在、「大学は出たけれど…」という台詞以上に切実な事柄となっているといえるだろう。

文科省の大綱化(1991)以降、徐々に進んでいた大学教育の自滅は、まず大綱化を各大学が独自に特色を出すべきであるというメッセージとして理解せずに、科目

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

の選択を「学生の自主性」にゆだね、卒業時を見据えたカリキュラム作成、シラバス作成を大学みずからの責任において行うことを放棄した結果、起きたと考えられる。言語政策を持たないことによる優柔不断さは、肯定されるべきなのだろうか？

言語観の問題として考えてみよう。言語を「コミュニケーションツール」としてとらえることは、言語の一面を語っているにすぎない。言語の「表現性」を見ずに、言語をそのように狭隘化することは、言語の多面性に敏感であるべき語学教師がまず第一に避けるべき事柄であろう。

「異文化の理解」は「アングロ・サクソンの多文化主義」的な考え方によれば、今や「世界共通語」となっている英語（国際英語）で十分であるということになる。他方「フランスの普遍主義」的な考え方によれば、あるいはヨーロッパの「複文化・複言語主義」的な考え方によれば、「目標文化」の理解には「目標言語」の習得が不可欠ということになる。「言語と文化は一体か？」という古くて新しい問題がここでも再提起されているといえる。

大学における（さらには高校における）語学教師は、どのような言語観、言語教育政策論などをもって（あるいはむしろ特定のものを持たない方がいいのか）、壊滅の危機に瀕している外国語教育の再興を目指していけばよいのか。

言語政策・フランス語教育専門の西山教行先生（京都大学）、FD・哲学専門の芦田宏直先生（東海大学）、現代思想・武道専門の内田樹先生（神戸女学院大学（当時））のご意見を聞きながら、論議を深めていきたい。

興味深いと思われた論点を司会者なりにまとめていくつか列挙しておきたい。

1. 「文明化の使命」としてフランス語教育がなされてきた歴史的経緯がある。
2. 言語教育と文化とは一体と考えることも、切り離して考えることもできる。
3. 文化の正統性は「政治的判断」にすぎず、文化の「複数性」を考える必要性がある。
4. 異なるまなざしの交差する「間文化」interculturel という視点から、文化の複数性をとらえ、文化本質主義から脱却することが大切だ。
5. 1991年の大綱化が大学の教養教育（外国語教育）を解体に導いたと一般には考えられているが、それ以前の中曽根の臨教審答申における、「個性」「自主性」「意欲主義」といった概念が、「コミュニケーション能力」「人間力」といった概念と結びついて大学教育は解体していった。
6. 学校教育の課題は社会階層の流動化にある。しかし、偏差値による進路指導の廃止と生徒の「自主性の尊重」が、インセンティブ・デバイド（意欲格差による格差の再生産）を生み、社会階層の固定化を進めた。
7. 「関西調査」が統計的に示しているように、ゆとり教育以後、学力格差はむしろ増大し、文化的に高い層と低い層との溝が深まり、「学ぶ主体」論はむしろ階層差を広げていった。
8. 「異文化理解」という言葉に違和感を感じる。そもそも「異文化」は理解しなければならないものなのか？
9. 文化を理解するとはその言語を使ってその言語をイノベーションすることだ。そこに外国語学習の狙いがある。ブレークスルー体験。
10. 優秀な教師というような「属人性」で論じることが間違い。教育装置を整える

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

ことが大切。教場の「こっち側」と「あっち側」、つまり、教育の非対称性に注目することが大切である。「先生はえらい」。

11. 非対称性を保ちながら誰でもできる教育が階層の流動化を担保する。
12. 仕掛けを作る上で、親と教師が違うことをいう方がむしろよい状況。
13. 家庭間格差を補うものとして、社会教育、NPO などあり、大学教育に入ってきている、それはいい傾向なのでは？
14. 学校は社会と断絶すべき。そこに「非対称性」の論点がある。
15. 「キャリア教育」論には高等教育のグランドデザインが欠けている。「頭のいい子」が大学に行き、「頭の悪い子」が専門学校（下位偏差値の大学）に行きという、職業教育の差別視がある。
16. 学校教育には「共和主義的な」意味で「社会化」（多文化・多言語に対応し得る市民の育成）という使命がある。
17. 学校教育は、成熟した市民の育成を狙いとしており、社会全体が受益者である。子どもたちの狭隘な世界観を壊すことが学校教育の大切な面である。

1) フランス語教育は「文化」をどのように語るか (西山教行、京都大学、言語政策、フランス語教育)

フランス語教師は、なぜ文化を語るのだろうか、そしてどのように語るのだろうか。言語教育の実践に当たって文化を語ることは必須条件ではなく、文化を語らない言語教育も存在してきたし、またそのような教育は現在でも存続する。

では、なぜ外国語教育が文化に関する言説を伴うのだろうか。フランス語の場合、それはとりわけフランス語教育の歴史と不可分の関係にある。フランスでは19世紀以降、「文明」civilisationの名称により一国の生活様式や社会制度に関する知識が語られており、「フランス文明」は植民地主義の文脈において非西洋世界の到達すべき目標として提示され、「文明化」とはフランス人が植民地人に対して行うべき使命として語られてきた。

言語と文化の関係を整理すると、およそ次のような3種類に分類できる。第一に目標言語を学ぶことなく、あくまでも母語により目標文化を学ぶこと。第二に目標言語を学びながらも、目標言語ではなく母語を通じてその目標文化を学ぶこと。第三に目標言語を学びながら、母語ではなく、目標言語により文化を学ぶことが挙げられる。

この類型化を日本に即して考えると、第一のパターンの場合、日本語を通じて外国文化に接することとなり、日本人の見た外国文化、あるいは日本語によって置換され、理解された限りでの外国文化が対象となる。このように理解された文化は、その文化の中で生まれ育ったネイティブ話者が抱く文化とはかならずしも同一ではない。

第二のパターンは、言語学習という変数を伴っていることから、目標言語によるコミュニケーションを行うに際しての社会文化能力の一部ともなる。とはいえ、その文化はあくまでも母語で語られたものである以上、母語や出身文化のバイアス、場合によっては先入観や偏見を逃れるものではない。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

第三のパターンは、目標言語によって目標文化を語ることであり、言語学習に引き寄せて考えるならば、目標言語文化の国で目標言語を学ぶケースがそれに当たる。

「文化」を語るとは、この三つのパターンのいずれかに正統性があるのかを判断し、優劣を下すことではない。「われわれが社会的現実と見なしているものは、かなりの程度まで、この語のあらゆる意味におけるreprésentationであるか、さもなければreprésentationの産物です。」（『構造と実践』）とブルデューの語るように、文化とは優れた意味で「表象」である。「表象」であるならば、どのような立場から見るのか、どのような思考の枠組みで考えるのか、そもそもどのような言語により語るのか、さまざまな条件により「表象」の語り方は変わりうるし、一つの「文化」をめぐっては複数の「表象」が存在する。日本人が日本社会の内部で日本語を媒介として語る「フランス文化」も一つの表象であるのならば、フランス人がフランス社会の内部でフランス語を媒介として語る「フランス文化」も一つの表象に他ならない。このいずれがより「本当の」フランス文化をあらわしているのだろうか。この議論は、文化を一つの固定的な実体と捉え、文化本質主義に陥るものに他ならない。

ネイティブ話者の語り、実践する「文化」が最も威信が高く、外国人学習者にとっての習得すべき対象であるならば、言語教育・学習はつまるところ同化主義の陥穽を免れ得ない。しかし、ネイティブ話者が自らの文化に傾けるまなざしを持つことは必ずしも言語学習の目的ではない。そもそも目標となる言語文化への完全な同化など実現されるべくもない。非母語話者がネイティブ話者に近い程度に至るまで習得し、同化したと見なされる文化でさえも、ネイティブ話者の内在化した言語文化と同じ価値があるわけではないし、同じような象徴的機能を持ちうるものではない。

とはいえ、ネイティブ話者の所有する「文化」を共有することへと学習者を導くことは教師にとってわかりやすく、また教師を魅了する教育ともなる。教師の所有する、より多くの知識は学習者に対する優越性の保証となり、「知識の教えこみ」としての教育は成立する。しかし言語教育・学習は知識の教えこみをめざすものではなく、この文脈での「文化」とは目標文化に関わる、より正しい表象を収集したものでもない。学習者自身が目標文化をどのように見ているのかに目覚め、自分自身の文化に対するまなざしや、他者の文化に対するまなざしを経験し、自分自身の内部と外部を自由に往来する。ここに、「文化」を語ることをめぐる、文化本質主義の誘惑から逃れる方略がある。

2) ここ 20 年の教養教育の変遷について—ハイパーメリトクラシー教育とキャリア教育の諸問題

(芦田宏直、東海大学、FD、哲学)

フィッシュキンは、「メリット」（メリトクラシーの merit）と「生活機会の均等」と「家族の自律性」とは三つ同時には実現できないと言っている。厳密に言うと、これらの内の二つを実現すると残りの一つは実現できない「トリレンマ」に陥る。

「実力」と言っても、最初から恵まれた立場に置かれてしまえば、その本人の「実力」とは言い難い。実力主義は、家族主義的な階級制と反するよう見えるが、結果的には家族主義的、地域主義的な“格差”を温存する場合も多い。純粋な「機会均等」は、存在しない。機会を与える前に決着が付いてることの方がはるかに多い

のかも知れない。

「メリット」と「生活機会の均等」とは「子供は社会の子供」という立場にほぼ立っている。後者の「家族の自律性」は子育ての権利は（社会ではなくて）親に属しているというものだ。学歴社会における〈学校教育〉の意義は、子供を教育することを、親の影響や地域の影響、あるいは世代の影響から隔離することにある。1 + 1 = 2を教えることに、あるいは学ぶことに親も地域も世代も（場合によっては社会も）必要ないからだ。つまり〈身分〉や〈格差〉と関係なく、1 + 1 = 2ということ教えるという場所が〈学校〉。その分、〈学校教育〉にはその〈教員〉資格が国家的に条件付けられている。どんな僻地の学校にも大学を卒業して教員国家資格を持った〈教員〉が「先生」と言われながら存在してる。

この意味は、〈学ぶ主体〉を〈学校教育〉以前には認めないということだ。学ぶ主体を〈生涯学習〉的な視点から認めてしまうと、結局のところ、自動詞的な〈学び〉が前面化する。学ぶ「意欲」や学びの「個性」が前面化する。言い換えれば、何か〈を〉学ぶという対象への集中（漱石的な〈則天去私〉）よりは、それ以前に存在する抽象的な〈私〉の〈学び〉が存在することになる。世界は、客観ではなくて、〈私〉の自己表現の手段と見なされる。

1980年代後半の中曽根臨教審答申以来、個性教育と生涯学習はパッケージで前面化してきた。〈個性〉ばかりではなく「関心・意欲・態度」が各科目評価に加わったのも中曽根臨教審答申を受けた92年の新学習指導要領以来のことである。ペーパー試験で100点とっても「関心・意欲・態度」の“悪い”者は、80点扱いになる。評価全体の内、2割が「関心・意欲・態度」評価に当てられている。つまり〈知識〉や〈技術〉の累積と「関心・意欲・態度」とは別のものだという判断がこの評価には働いている。外面的な（＝外からの）注入型の教育と「関心・意欲・態度」が切り離されてしまえば、この「関心・意欲・態度」を担う主体は、学校教育以前の〈パーソナリティ〉でしかない。いわゆる〈人間論〉が前面化する。

人間はそもそもが内発的に学習する主体（＝学びの主体）だという生涯学習論の思想的基盤もそこにある。教員は（上から権力的に）教える者ではなくて、サポーター役、あるいはファシリテーター役に留まる。〈学校教育〉以前の〈学びの主体〉とは、結局のところ、親や地域の影響を色濃く受けた〈主体〉に過ぎない。〈学校教育〉に、「上から」の「権力」が存在するとすれば、この親や地域の影響という地上性を払拭する為のものであるからに違いない。

実際、荻谷剛彦たちが明らかにした「関西調査」では、学びの個性論教育、あるいは意欲主義教育は、むしろ、学力格差を拡大することになったことをデータから示している。「関西調査」の結論は三つある。一つには、中曽根臨調以来の個性主義教育＋意欲主義教育は学力格差をむしろ拡大するという事。二つ目には、意欲を育てるのはむしろ学力であって、学力のない者は意欲もないということ。三つ目には、「学び合い」などの児童・生徒たちの意欲的な「学び」を前提とした「新学力観」型授業は、学力格差を拡大するという事。この三つである。このことを一言で言えば、荻谷の言う「インセンティブ・ディバイド」となる。

結局のところ、中曽根臨教審以後の個性主義教育＋意欲主義教育は、〈学校教育〉に《家族》と《地域》を持ち込んだだけの事である。それは〈キャリア教育〉の名の下に、《社会》が〈学校教育〉に入り込みつつあるのと同じ事態だ。現在、〈学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

学校教育〉は、入口と出口において、その境界を無くしつつある。この事態は〈学校教育〉が〈生涯学習〉と等置された臨教審路線の反映に過ぎない。80年代とバブル期以降、IT革命以降のグローバル化による労働市場の大変化（高卒市場の10分の1の縮小）＝キャリア教育の登場とは一見、別物のように見えるが、しかし臨教審の〈学校教育〉＝〈生涯学習〉論は〈キャリア教育〉に親和的である。

臨教審当時、書記係役的に関わっていた寺脇研は、新学力観型の「ゆとり教育」批判にさらされた後にも次のように振り返っていた。「『ゆとり教育』へと進む方向は、明らかに時代の要請であり流れです。そもそも、こうした流れは、1984年に中曽根首相の主導のもとにできた臨時教育審議会（臨教審）で確立されました。いまの『錦の御旗』は臨教審なのです。そこで『生涯学習』という理念が決まりました。学校中心主義からの転換、教師による『教育』から生徒中心の『学習』への転換です。この理念の延長にいまの教育改革がある。ですから『ゆとり教育』の枝葉については否定できても、その根本理念を否定できる人はいないはずです」（2004年2月号 中央公論）。結局、「学校中心主義からの転換」としての生涯学習論は、〈学校教育〉否定論であり、〈学校教育〉以前に〈学びの主体〉を想定する家族＝地域論＝社会的ニーズ論（キャリア教育）なのである。

高等教育が学生顧客論（学生消費者論）に立つのは、90年代に始まる少子化現象がマーケット主義を増長させるからではない。生涯学習はもともとが顧客＝消費者主義。〈学ぶ〉ことは、学ぶ者の〈手段〉にすぎない。通常、生涯学習的な講座の受講者傾向は、学ぶ目的は受講者の側にあり、カリキュラムや科目は手段に過ぎないということにある。何のために役立てるか、受講者の受講目的次第ということになる。生涯学習マーケットの大半を構成する社会人がいまさら何の役に立つかもわからないものを自費で受講したりはしないからだ。従って生涯学習講座評価の根拠は受講者の側にある。この種の講座評価が受講生アンケートでなされるのはその意味でのことだ。

しかし、〈学校教育〉が対象とする児童・生徒・学生は、まだ社会人のようには〈目的〉を自律的に持てない。この「持てない」というのは、何らかの限界や無能力を意味しているわけではない。何にでもなれるし、何を目的にすることもできるということが、若者（児童・生徒・学生）の、つまり次世代を形成する人材の特質だということだ。〈学校教育〉の対象である若者（児童・生徒・学生）は、〈学校教育〉を通じて目標を見出すのであって、そこに〈学びの主体〉は存在しない。〈学びの主体〉を形成するところが〈学校〉であって、〈学校教育〉は〈学校学習〉ではない。この〈教育〉の「上から」目線、「権力」目線は、〈学校教育〉の対象である若者を家族・地域・社会から引きはがすためのものであって、社会的な階層流動性の原理をなしている。

一条校の〈学校〉（学校教育法の第一条「学校とは…」に分類された学校）に、立派な校門と塀が存在しているのは、家族・地域・社会から〈学校〉が相対的に自立しているからである。この自立性こそ、「ジェネラル」エデュケーションや「リベラル」アーツのパワーを形成している。

フィッシュキンの言う「家族の自律性」は子供の教育権を家族（親）が有しているというものだが、これは通常東京の名門私立学校の〈面接〉主義選抜（名門の再生産）を意味している。この点では、「家族の自律性」は階層再生産の原理（メリ

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

トクラシー・生活機会の均等と対立する)でしかないが、一方でこの自律性は、どんなに社会から(反社会的な犯罪者として)阻害されても、「この子は私にとってはかけがえのない子供」と言える自律性でもある。つまり「家族の自律性」の反社会性(反メリトクラシー+反機会均等主義)は、それ自体階層の流動化の原理でもある。家族の反社会的な閉鎖性はそれ自体、社会的な革命の原理でもある。この閉鎖性の意味が〈学校〉の校門と塀だと言ってもよい。学校の〈校門〉と〈塀〉は、したがって閉鎖的なものではない。「ジェネラル」と「リベラル」の砦なのである。

〈学校教育〉の〈教員〉とは、その意味で社会的な〈親〉である。〈親〉が“子供満足”のために子供を〈育てる〉のではないようにして、〈教員〉や〈学校〉にとって、子供(児童・生徒・学生)は〈顧客〉なのではない。子供は他動詞としての学ぶことの中で、つまり〈対象〉に没入することの中で、学ぶことの目的を見出し、〈主体〉を形成していくのである。〈学ぶ主体〉の〈学び〉が先にあるのではないのだ。

「ジェネラル」エデュケーションや「リベラル」アーツにおける〈教養〉主義とは、〈学ぶ主体〉の自主性に収まりきれない或る過剰を意味している。この過剰こそが家族や学校の〈自律性〉を形成している。〈学校教育〉は、臨教審の生涯学習論、受講者を〈学ぶ主体〉と見なす生涯学習論、つまり顧客学習論とは異質の自律的な〈教育〉を有している。〈学校教育〉は、校門と塀によってこそ、「ジェネラル」で「リベラル」なのである。

3)ブレイクスルー体験と外国語習得 (内田樹、凱風館、現代思想、武道論)

予稿には次のようなことを書きました。まずはそれを採録しておきます。

外国語を学ぶことは母語を習得するときのブレイクスルーをもう少し小さな規模で追体験することだと僕は思っています。母語を習得するとき、僕たちはその言語について何も知らず(というか「言語」という概念さえ持たないまま)、空気の波動を記号的に分節し、光の波動を文字として把握します。ゼロからの世界像形成。それが言語習得ということのほとんど奇跡的な意味だと思います。

しかし、今、日本では、外国語習得はもっぱらすでに母語的に分節された世界を単に富裕化するために、水平方向に拡大するために「有用」という言葉づかいでしか動機づけられません。TOEICのスコアが何点になると、どれだけ「いいこと」があるかというような功利的な動機づけで外国語を習得することは、僕が考えている「ブレイクスルー」体験とはほど遠いものです。もちろん「いいこと」はたくさんあるでしょう。でも、それは外国語を習得することのもたらす最大の喜びとは違うような気がします。

20代の僕にとって、フランス語を学習することの目的は端的に、「日本語話者のうちには、そのようなロジックで、そのような概念を用いて思考している人がいない」書き物を理解するためでした。それはいわば自分自身の思考枠組みそのものを「かっこに入れる」ことを必要とします。やり方がわからないので(嬰兒のときに日本語を習得したやり方をちゃんとマニュアル化しておけばよかったですけど・・・)、ずいぶん苦労しました。けれども、その苦労の甲斐はあったと思いま

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

す。今でも僕は実用フランス語においてはまるで素人の域を出ませんが、フランス語のテキストを熟読することで「自分の思考枠組みを変えた」ということについては深い確信があります。でも、その成果は数値的に「これだけ変わりました」と証示することはできません。そもそもそんな変化に用事があるのは僕ひとりですし。

だから実は僕は「異文化理解」という言い方にはいささか抵抗があるのです。外国語の習得のもたらす最良の知的達成は「自国の文化を異文化として理解する」ことではないかと思っているからです。(ここまで)

実際にシンポジウムに参加して、他の方の発言のうちに、たいへん興味深い論点がありました。それは「目標文化」というあまりなじみのない術語です。「目標文化」というのは、私たちがあつた外国語を学ぶとき、その学習を通じてめざす文化のことです。フランス語を学ぶ場合、フランス語は「目標言語」、フランス文化は「目標文化」と呼ばれます。

実はこの説明を聴いて、違和感を覚えました。発表者は「目標文化に到達するためには、目標言語による教育が必須である」というネイティブの教師が強く主張しがちな教育観に対する疑念を語っておられました。私も同意見です。

二十年ほど前、ある語学学校で、フランスのテレビの「お笑い番組」のビデオを見せられて、早口のギャグの聴き取りを命じられたことがありました。私とその課題を拒否して、「私はこのような聴き取り能力の習得には関心がない」と告げたところ、教師は激怒して、「市井のフランス人が現に話しているコロキアルな言葉が理解できない人間はフランス文化をついに理解できないであろう」と述べました。どうやら私とこのフランス人教師は「フランス文化とは何か」についての理解が違っていたようです。

私がフランス語の習得を志したのは、1960年代の知的なイノベーションの過半がフランス語話者によってなされているように見えたからでした。サルトル、カミュ、レヴィ=ストロース、フーコー、ラカン、バルト、デリダ、レヴィナスたちの仕事はこの時期に集中しており、彼らの最新の知見にアクセスするためにフランス語運用能力は必須と思われました。私はこの「知的饗宴」を欲望してフランス語を学び始めたのであって、市井のフランス人に特段の興味があつたわけではありません(今もありません)。そして、私があこがれたその「知的饗宴」もまたすでに過去のものとなりました。

目標文化という語は必ずしもある国語を母語とする人たちの「国民文化」を意味しません。例えば、聖書の原典はヘブライ語やアラム語やコイネーで書かれていますが、それらを母語とする話者たちはもう存在しません。だからといって、聖書を生み出した人々の霊性の本質を理解できるものはもう誰もいないと主張する人はいないでしょう。

「誰もそれを母語としない言語に固有の文化」というものがありうる。この刺激的な命題について考えるきっかけを与えてくれたことについて、このシンポジウムに参加できたことを感謝致します。

25è RPK - LISTE DES ATELIERS - 25 et 26 mars 2011

Thème 1 : Collaboration entre professeurs

「教師間のコラボレーション」

TAJI Kazuko BELOUAD Chris	Enseigner en tandem franco-japonais : le cas d'un cours de préparation au Futsuken	fr-jp
IMANAKA Maiko	授業実践を自分でふりかえる・ピアでふりかえる Auto-réflexion et co-réflexion sur les pratiques dans la classe	fr-jp
YAMAMOTO Daichi KAWAKATSU Naoko	大学と高校の授業をつなぐひとつの試み	jp
VANNIEU Bruno SERVERIN Simon MIKI Yoshio	Le cours de communication en première année d'université : expérience pratique 大学1年生向けコミュニケーション授業体験と意見交換	fr-jp
MIKI Yoshio VANNIEU Bruno SERVERIN Simon	Le cours de grammaire en première année d'université : expérience pratique. 大学1年生向け文法授業体験と意見交換	fr-jp
NISHIMURA Chieko KITAOKA Chinatsu HIRASHIMA Rika	交流授業、ロシア語とドイツ語の場合	jp

Thème 2 : Liens entre l'apprentissage dans la classe et le travail personnel

「教室授業と個人学習をつなぐものは？」

TANAKA Yoko	多言語プレゼンテーションコンテストと暗唱コンテスト: 個人学習を促す授業との緩やかな連携の試み	jp
-------------	---	----

TABLE RONDE

『異文化理解と外国語教育——大学における教養主義教育はどこに行く？』
« L'enseignement des langues étrangères et l'interculturel » (en japonais)

ASHIDA Hironao (Université Tokai)

NISHIYAMA Noriyuki (Université de Kyoto)

UCHIDA Tatsuru (Université Kobe Jogakuin)

Modérateur : NOZAKI Jiro (Université Kansai)

DISCUSSIONS

Espace Discussion

Modérateur : YAMAKAWA Seitaro

+ tous les participants

PARLONS-EN

Modérateurs :

CHARNAY-KAWAI Georgette

SOGA Yusuke

25è RPK - LISTE DES ATELIERS - 25 et 26 mars 2011

Hors-thème

KOMATSU Sachiko	フランス語教育とインターネット—再考	jp
VERGAIN Laurent	Certifications françaises au Japon: le TCF un autre moyen d'évaluer ses compétences en français	fr
IKAWA Toru HASHIMOTO Mayaka MAEDA Miki	若手教員の悩み	jp
LAVIGNASSE Christophe THIOLLIER Midori	« L'Heure du conte », le français à travers les livres de jeunesse	fr
THIOLLIER Midori LAVIGNASSE Christophe	PHONETIQUE a. <input type="checkbox"/> encore un atelier ? b. <input type="checkbox"/> quoi de neuf dans les pratiques ? c. <input type="checkbox"/> 3 syllabes	fr-jp
AKASHI Nobuko	フランス語圏教授法スタージュについて —BELC、CLA、CAVILAM、およびケベック	jp
ISHIMARU Kumiko	学生、教師間の相互コミュニケーション活性化への取り組み	jp
KIKUCHI Utako SHIMAZAKI Nozomi HAYASHI Ryoko SAKAI Kazumi	外国語習得における発音指導ノウハウのソフトウェア化: プロトタイプを使った実験の報告	jp
CHUJO Takeshi	パワーポイントとブログを利用した授業のアーカイヴ化	jp
KASUYA Yuichi	Grammaire avec Yotsuba! -- utilisation de la version française du manga	fr-jp
NOZAKI Jiro	現代フランス社会をどう教えるか Comment présenter la société française moderne aux Japonais non francophones ?	jp

Ateliers-éditeurs

NAGANO Mariko (Alma)	新刊教科書『Moi, je... 文法』と『Moi, je... コミュニケーション』、及び同教科書編集委員会のご紹介	fr-jp
YAMADA Toshiyuki (Asahi)	朝日出版社 2011 年度新刊テキストよりメディア教材のご提案	jp
YAMADA Hitoshi (Surugadai)	「電子書籍」時代に出版社が取り組むこと	jp
NEGISHI Michiyo (Hachette Japon)	Hachette 2011 新刊デジタル教材 Agenda	jp

Le vendredi 25 mars**09h30 : ouverture de la réception**

10h00	salle 2 HT-jp	salle 4 T1-fr-jp	salle 5 T1-jp
	パワーポイントと ブログを利用した 授業のアーカイヴ化	授業実践を自分でふりかえる・ ピアでふりかえる <i>Auto-réflexion et co-réflexion sur les pratiques dans la classe</i>	大学と高校の授業をつなぐ ひとつの試み
11h30	CHUJO	IMANAKA	YAMAMOTO & KAWAKATSU

11h30-11h45 : pause

11h45	salle 2 Alma Publishing, fr-jp	salle 3 Editions Asahi, jp	salle 4 Surugadai, jp	salle 5 Hachette Japon, jp
	新刊教科書『Moi, je... 文 法』と『Moi, je... コミュ ニケーション』、及び同教 科書編集委員会のご紹介	朝日出版社 2011 年度 新刊テキストより メディア教材の ご提案	「電子書籍」時代に出版 社が取り組むこと	Hachette 2011 新刊デジタル教材 Agenda
12h45	NAGANO Mariko	YAMADA Toshiyuki	YAMADA Hitoshi	NEGISHI Michiyo

12h45-14h00 : pause déjeuner

14h00	salle 2 T1-fr-jp	salle 4 T1-jp	salle 5 HT-jp
	Enseigner en tandem franco-japonais : le cas d'un cours de préparation au Futsuken	交流授業: ロシア語とドイツ語の場合	外国語習得における発音指導ノウハウ のソフトウェア化: プロトタイプを使った実験の報告
15h30	TAJI & BELOUAD	NISHIMURA et al.	KIKUCHI et al.

15h30-16h00 : pause

16h00	Salle 2 HT-fr	salle 5 TABLE RONDE -jp
18h00	PARLONS-EN Modérateurs : CHARNAY-KAWAI Georgette SOGA Yusuke	『異文化理解と外国語教育 ——大学における教養主義教育はどこに行く?』 « <i>L'enseignement des langues étrangères et l'interculturel</i> » (en japonais) ASHIDA Hironao (Université Tokai) NISHIYAMA Noriyuki (Université de Kyoto), UCHIDA Tatsuru (Université Kobe Jogakuin) Modérateur : NOZAKI Jiro (Université Kansai)

18h30-20h30 : buffet !!!

Le samedi 26 mars

09h45 : ouverture de la réception

10h00	salle 5 TABLE RONDE fr-jp
	Espace Discussion Modérateur : YAMAKAWA Seitaro + tous les participants
11h30	

11h30-12h45 : pause déjeuner

12h45	salle 2 HT-fr-jp	salle 3 HT-fr	salle 4 HT-jp	salle 5 HT-jp
	Grammaire avec Yotsuba! -- utilisation de la version française du manga	Atelier lecture de conte : Initiation au français à travers les livres de jeunesse	若手教員の悩み	フランス語圏教授法スタージュについて —BELC、CLA、CAVILAM、およびケベック
14h15	KASUYA	LAVIGNASSE & THOLLIER	IKAWA et al.	AKASHI

14h15-14h30 : pause

14h30	salle 2 HT-jp	salle 3 HT-jp	salle 4 HT-fr	salle 5 T1-fr-jp
	フランス語教育とインターネット —再考	現代フランス社会をどう教えるか <i>Comment présenter la société française moderne aux Japonais non francophones ?</i>	Certifications françaises au Japon: le TCF un autre moyen d'évaluer ses compétences en français	大学1年生向け 文法授業体験と意見交換 <i>Le cours de grammaire en première année d'université : expérience pratique</i>
16h00	KOMATSU	NOZAKI	VERGAIN	MIKI et al.

16h00-16h15 : pause

16h15	salle 2 T2-jp	salle 3 HT-fr	salle 4 HT-jp	salle 5 T1-fr-jp
	1・2年生を対象とした多言語プレゼンテーション/ 暗唱コンテスト: コンテストと個人学習を促す授業との緩やかな連携の紹介	PHONETIQUE a. <input type="checkbox"/> encore un atelier ? b. <input type="checkbox"/> quoi de neuf dans les pratiques ? c. <input type="checkbox"/> 3 syllabes	学生、教師間の相互コミュニケーション活性化への取り組み	大学1年生向け コミュニケーション授業体験と意見交換 <i>Le cours de communication en première année d'université : expérience pratique</i>
17h45	TANAKA	THOLLIER & LAVIGNASSE	ISHIMARU	VANNIEU et al.

18h00-19h00 : pot d'au revoir !!

Rendez-vous aux 26èmes RPK !

ENQUÊTE RPK 2011 TOTAL = 34

1	Tranche d'âge	<input type="checkbox"/> - de 29 ans = 5	<input type="checkbox"/> 30~39 ans = 11	<input type="checkbox"/> 40~49 ans = 10	<input type="checkbox"/> 50~59 ans = 1	<input type="checkbox"/> + de 60 ans = 7	SR: Sans réponse
2	Votre participation aux RPK	<input type="checkbox"/> 1ère fois = 8	<input type="checkbox"/> 2ème fois = 5	<input type="checkbox"/> 3ème fois = 4	<input type="checkbox"/> 4ème fois = 3	<input type="checkbox"/> + de 5 fois = 14	
3	Vous venez de...	Pays / Ville : Takarazuka: 1 Suita: 1 Moriyama, Shiga: 1 Fukuoka: 2 Japon: 2 Kyoto: 4 Okayama: 2 Tokyo: 3 Amagasaki: 1 Nara: 1 Fukui: 1 Hyogo: 1 Kobe: 4 Nagoya: 2 Osaka: 7 Kanazawa: 1					

PARTICIPATION

4	Vous avez participé aux RPK :	<input type="checkbox"/> Les 25 et 26 mars = 27	<input type="checkbox"/> Le 25 mars seulement = 0	<input type="checkbox"/> Le 26 mars seulement = 7			
5	Nombre d'ateliers auxquels vous avez participé :	<input type="checkbox"/> 1 = 1	<input type="checkbox"/> 2 = 3	<input type="checkbox"/> 3 = 8	<input type="checkbox"/> 4 = 5	<input type="checkbox"/> (+ de 4) = 16	<input type="checkbox"/> = 1
6	Table ronde :	<input type="checkbox"/> Participation = 24		<input type="checkbox"/> Non participation = 9		<input type="checkbox"/> = 1	
7	Espace / Atelier éditeurs :	<input type="checkbox"/> Participation = 23		<input type="checkbox"/> Non participation = 8		<input type="checkbox"/> = 3	

SATISFACTION

		☺☺	☺	☹	☹☹	
8	Organisation générale	<input type="checkbox"/> = 29	<input type="checkbox"/> = 4	<input type="checkbox"/> = 0	<input type="checkbox"/> = 0	<input type="checkbox"/> = 1

Commentaires (positifs et négatifs)

+ Les gens étaient sympas !
 + Buffet sympathique
 + Très bien organisé !
 + Très bien accueilli et bon suivi via les mails
 + Organisation excellente !
 + Remercie bien toutes les personnes pour organiser cette fois-ci de RPK
 + Bien fait malgré la situation difficile
 + Sushi et bière au pot
 + 意見交換ができてよかった
 + 新しい知識の吸収
 + 震災で大変な年だったと思いますが非常によかったと思います
 + 満足しています
 + こうした状況下で、開催を決断されたことに敬意を表します。やるにせよ、やらないにせよ、大変大きな判断が必要です。皆様、ご苦労様でした。

9	Programme	<input type="checkbox"/> =15	<input type="checkbox"/> =14	<input type="checkbox"/> =0	<input type="checkbox"/> =0	SR=4
Commentaires (positifs et négatifs)						
<p>+ Beaucoup de variété + J'ai bien étudié « Phonétique » par Midori san de IFJ Tokyo' + Bon thème + Le comité a très bien travaillé pour adapter le programme aux changements rapides des choses. + Bien. Moins d'ateliers francophones. Mais c'est normal dans cette circonstance. - C'est un peu dommage qu'on ait annulé quelques ateliers, mais tant pis. - Eclectique : beaucoup d'ateliers tout en japonais - Pour tous types d'enseignant : trop d'ateliers sur le même horaire (4 à 5) donc un choix. - 仕方がないことですが、参加したいと思っていたプログラムのキャンセルが多くて残念でした。</p>						
10	Ateliers	<input type="checkbox"/> =17	<input type="checkbox"/> =12	<input type="checkbox"/> =0	<input type="checkbox"/> = 0	<input type="checkbox"/> =5
Commentaires (positifs et négatifs)						
<p>+ Très variés et intéressants + Très intéressants et conviviaux + Plupart des ateliers sont biens ! + Je suis contente d'entendre des informations profitables. + Bravo pour le bilinguisme + C'est bien préparé en même temps c'est très harmonieux dans toutes les classes ! - C'était difficile à voir un power-point. - 仕方がないことですが、今回はアトリエの数が少なかった。 - RPKは「学会」ではないので、“そもそも”を問い直すような試みは若干場が違うかと。普段の授業での悩みや喜びを支援したいのが RPK ですが、テーマはとても面白かったです！が、RPK でやらなくとも。 - Je pense qu'il faut un peu plus de temps pour le débat ! + « Comment présenter la société française moderne » Très utile et amusant + « Le cours de communication » Très bien + «若手教員の悩み相談室» J'ai appris que les profs ont des ennuis communs. Ça m'a rassuré ! + 教育実践によったプログラムでした。そのアトリエも 現場で働いている方々同士の活発な交流がなされていた。 + 昨年に続きの参加ですが、勉強になりました。 + 参加したアトリエはとても活発なやりとりがあり、有益で楽しかった。</p>						

		☺☺	☺	☹	☹☹	SR
11	Table ronde	☐=13	☐=5	☐=4	☐=0	☐=12
Commentaires (positifs et négatifs)						
<p>+ テーマ、コメント共に面白かった。 + 大変興味深かった。 - 時間が足りなかった « L'enseignement des langues étrangères et l'interculturel » + 2 profs sont biens. + Très intéressants + 芦田先生のお話、エキサイティングでした。 - Un des profs, je n'ai pas aimé du tout son discours agressif et discriminatoire. « Espace discussion » + Très impressionnants + J'ai pu connaître la situation de Tokyo et de la région du Tohoku. + Je crois que 'Table ronde de grand catastrophe' est très très bien. Pour nos professeurs de français en établissant notre réseau d'Internet !! C'est très très acceptable. (good thing en anglais) + 全員発言できてよかった。 - Peu de personnes ont apporté des solutions concrètes au problème posé. (mais mon niveau de japonais m'induit peut-être en erreur !)</p>						
12	Coin éditeurs, libraires	☐=10	☐=8	☐=0	☐=0	☐=16
Commentaires (positifs et négatifs)						
<p>+ Je suis content d'avoir un exemplaire d'Intro. + 9Fの方が立ち寄りやすい。</p>						
13	Souhaiteriez-vous faire partie du comité des RPK 2012 ?	☐ OUI =15		☐ NON =9		☐=10
Autres remarques et suggestions (thèmes de l'année prochaine par exemple)						
<ul style="list-style-type: none"> • La majorité des participants à ces RPK sont des professeurs d'Université ou du réseau franco-japonais. Afin de diversifier les approches et d'approcher différents points de vue sur la situation et l'enseignement du fle au Japon, on pourrait aussi inviter les professeurs d'écoles privées de français qui œuvrent, eux aussi, à enrichir le paysage du FLE japonais et à diffuser le français au Japon. • Merci d'avoir maintenu les Rencontres malgré la catastrophe. • Bien organisé • Merci infiniment de vos aides et vos soutiens ! • La motivation des apprenants • Je vous remercie de tout mon cœur et de tout ce que vous avez fait pour ce programme. • Je crois que R.P.K. est le meilleur groupe de prof de français au Japon. Je souhaite qu'il puisse continuer jusqu'au bout !! Merci à tous !! • オリジナルのアクティビテの紹介 • スタージュ報告の粹 • 実践報告と研究発表は分けた方がよいと思います。 • パワーポイントと電子ボードを使った授業運営について、もっと知りたいと思いました。 • コミテの方々の丁寧なお仕事と対応に感謝します。ありがとうございます。 • 異例の事態の中での開催で委員の方々は大変だったと思います。一時は参加をためらいましたが、終わってみて、来てよかったと強く感じています。いつものような賑々しさはなかったものの、連帯感のある、落ち着いた良い会だったと思います。ありがとうございました。 • 続けている意義がありますね。継続は力なり。 • 皆様、本当にご苦労様でした。 						

参加者 Participants

AIDA	Yoshiko	相田淑子	中央大学
AKASHI	Nobuko	明石伸子	早稲田大学
ANTIER	Emmanuel	アンティエ エマニュエル	大阪市立大学
ASHIDA	Hironao	芦田宏直	東海大学
BANNO	Tetsuya	坂野鉄也	滋賀大学
BELOUAD	Chris	ベルアド クリス	大阪日仏センター＝AF
BOIRON	Michel	ボワロン ミッシェル	CAVILAM
BRUN	Zélia	ブラン ゼリア	(株) AJ.FRANCE
CARTON	Francis	カルトン フランシス	Universié Nancy II
CHOSHI	Ayako	調子綾子	
CHUJO	Takeshi	中條健志	大阪市立大学
DASSONVILLE	Nicolas	ダソンヴィル ニコラ	関西日仏学館
DAVY	Michel	ダヴィ ミシェル	大阪日仏センター＝AF
D'HAUTCOURT	Alexis	ドークール アレクシス	関西外国語大学
ESTRADE	Pascal	エストラド パスカル	東京日仏学院
FEUERBACK	Oriane	フォールバック オリアーナ	大阪日仏センター＝AF
FUJIMOTO	Takahiko	藤本恭比古	福岡大学
FUJITA	Koji	藤田耕嗣	大阪市立高等学校
FUJITA	Yoshitaka	藤田義孝	立命館大学
FUKUDA	Takako	福田貴子	
FUKUDA	Yoshiko	福田淑子	
GARRABET	Christophe	ガラベ クリストフ	大阪日仏センター＝AF
HASHIMOTO	Mayaka	橋本まや香	神戸女学院大学
HIRAHATA	Nami	平畑奈美	滋賀大学
HIRAI	Yoshinobu	平井良信	(株)カヤ
HIRASHIMA	Rika	平嶋理珂	関西大学
HOSOYA	Aiko	細谷愛子	ビュローホソヤ
LIN	Hsiang-I		台湾大学
IKAWA	Toru	伊川 徹	芦屋大学
IKEDA	Osamu	池田 修	(株)カヤ
IKUNO	Yoko	生野陽子	
IMAGUCHI	Mami	今口まみ	関西学院大学

IMANAKA	Maiko	今中舞衣子	大阪市立大学
INOMATA	Noriko	猪俣紀子	大阪府立大学
ISHIMARU	Kumiko	石丸久美子	京都外国語大学
ITO	Yoshiko	伊藤淑子	武庫川女子大学
IWAMOTO	Kazuko	岩本和子	神戸大学
KANKE	Kazumi	菅家千珠	白水社
KASUYA	Yuka	粕谷由佳	
KASUYA	Yuichi	粕谷祐己	金沢大学
KAWAGUCHI	Yoko	川口陽子	神戸大学
KAWAI	Miwa	河合美和	朝日出版社
KAWAI-CHARNAY	Georgette	川合＝シャルネ ジョルジェット	甲南女子大学
KAWAKATU	Naoko	川勝直子	神戸海星女子学院中学・高等学校
KIKUCHI	Utako	菊池歌子	関西大学
KIKYO	Tomoyuki	キキヨウ トモユキ	
KISHIMOTO	Seiko	岸本聖子	大阪大学
KITAMURA	Takashi	北村 卓	大阪大学
KITAOKA	Chinatsu	北岡千夏	関西大学
KOIKE	Yasuko	小池泰子	
KOISHI	Atsuko	古石篤子	慶応義塾大学
KOITABASHI	Jun	小板橋 淳	
KOITABASHI	Yumiko	小板橋由美子	
KOMATSU	Sachiko	小松祐子	筑波大学
KUDO	Takako	工藤貴子	弘前大学
KUMANO	Makiko	熊野真規子	弘前大学
KUMANO	Toki	熊野とき	JEUGIA Culture Center
KUNIEDA	Takahiro	國枝孝弘	慶応義塾大学
LAFITTIE	Raphaël	ラフィット ラファエル	関西日仏学館
LAURET	Bertrand	ロレ ベルトラン	ILPGA-Université Sorbonne Nouvelle-Paris III
LAVIGNASSE	Christophe	ラヴィニャス クリストフ	武蔵大学
MAEDA	Miki	前田美樹	甲南女子高等学校
MIKI	Yoshio	三木賀雄	神戸大学
MIURA	Nobutaka	三浦信孝	中央大学
MIZUNO	Izumi	水野いずみ	同志社大学

MIZUTANI	Saori	水谷早乙理	立命館宇治高等学校
MONDA	Eli	門田江里	大阪府立日根野高等学校
NAGANO	Mariko	長野まり子	アルマ出版
NAKAMURA	Kimiko	中村公子	獨協大学
NAKASHIMA	Kazumi	中島和美	倉敷作陽大学
NEGISHI	Michiyo	根岸三千代	長崎出版（株） Hachette Japon
NISHIMURA	Chieko	西村千恵子	関西大学
NISHIO	Nobuyuki	西尾伸介	（株）蒼江
NISHIOKA	Anna	西岡杏奈	ECC 外語学院
NISHIYAMA	Noriyuki	西山教行	京都大学
NOZAKI	Jiro	野崎次郎	関西大学
ODA	Ryo	小田 涼	関西大学
OKADA	Jyunko	岡田純子	大阪日仏センター＝AF
OKUBO	Masanori	大久保政憲	千葉工業大学
OKURA	Keiko	大倉慶子	
OKUYAMA	Yukio	奥山由紀夫	欧明社
OMORI	Kaoru	大森 薫	
OSHIO	Eriko	押尾江里子	トゥレーヌ甲南学園
OTAKEGUCHI	Mari	大竹口麻理	福井大学
PIERRE	Maxime	ピエール マキシム	フランス大使館
RENOUD	Loïc	ルヌー ロイック	愛知大学
RICO-YOKOYAMA	Adriana	リコ＝横山 アドリアナ	関西大学
ROUSSE	Jean-Philippe	ルース ジャン＝フィリップ	関西日仏学館
ROUSSEL	François	ルーセル フランソワ	東京外国語大学
SAKATA	Yuki	坂田由紀	西南学院大学
SASAKI	Kota	佐々木幸太	関西学院大学
SERVERIN	Simon	セルヴラン シモン	立命館大学
SHIMADA	Sachiko	島田幸子	大妻中野中学・高等学校
SHIMAMURA	Masako	島村雅子	
SHIMAZAKI	Nozomi	島崎のぞみ	慶応義塾大学
SHIMIZU	Jun	志水じゅん	le Ciel フランス語教室
SHIRATA	Yuki	白田由樹	大阪市立大学
SOGA	Yusuke	曾我祐典	関西学院大学
SUGANUMA	Hiroko	菅沼浩子	聖母被昇天学院中学・高等学校

SUGIURA	Yoriko	杉浦順子	神戸大学
TAJI	Kazuko	太治和子	大阪日仏センター＝AF
TAJIMA	Akiko	田島明子	
TAJIRI	Fumiyo	田尻文代	西南学院大学
TAKAGAKI	Yumi	高垣由美	大阪府立大学
TAKAKURA	Akiko	高倉暁子	(株) AJ.FRANCE
TAKANO	Yuko	高野裕子	東京日仏学院
TAKEDA	Yu	竹田 悠	近畿大学泉州高等学校
TANAKA	Yoko	田中陽子	九州大学
THIOLLIER	Midori	ティオリエ ミドリ	東京日仏学院
TOGAWA	Hiroko	東川博子	神戸女学院大学
TRENSON	Gaëlle	トレンソン ガエル	関西日仏学館
UCHIDA	Taturu	内田 樹	凱風館
UEDA	Azumi	上田亜津美	松原高等学校
VANNIEU	Bruno	ヴァニユー ブリュノ	アルマ出版
VERGAIN	Laurent	ヴェルガン ローラン	大阪日仏センター＝AF
WATANABE	Ayako	渡邊綾子	
YAMADA	Hitoshi	山田 仁	駿河台出版社
YAMADA	Toshiyuki	山田敏之	朝日出版社
YAMAGUCHI	Takeshi	山口 威	龍谷大学
YAMAI	Noriyuki	山井徳行	名古屋女子大学
YAMAKAWA	Seitaro	山川清太郎	
YAMAMOTO	Kaori	山本香理	関西学院大学
YAMAMOTO	Daichi	山本大地	福岡大学
YOKOYAMA	Osamu	横山 理	Lycée Konan de Touraine-France
YOSHINO	Satoko	吉野仁子	学習院高等学校

REMERCIEMENTS

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

Alliance française Association France Aichi
(アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会)
Ambassade de France au Japon (在日フランス大使館)
Bureau Hosoya (ビューロー・ホソヤ)
Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka
(大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ)
Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (ブザンソン CLA)
Éditions Asahi (朝日出版)
Éditions Alma (アルマ出版)
Éditions Surugadai (駿河台出版社)
Hachette Japon / Nagasaki Publishing (アシェット・ジャポン/長崎出版)
Librairie Omeisha (欧明社)
Société Japonaise de Didactique du Français (日本フランス語教育学会)
Université Kwansei-Gakuin, Section Française (関西学院大学仏文研究室)

LE COMITE D'ORGANISATION DES RPK 2011

Emmanuel Antier, Franck Delbarre, Ayana Fuentes-Uno, Yoshitaka Fujita, Mayaka Hashimoto, Rika Hirashima (Secrétaire adjointe), Toru Ikawa, Maiko Imanaka (Secrétaire générale), Kumiko Ishimaru, Yuichi Kasuya, Georgette Kawai-Charnay, Miki Maeda (Trésorière générale), Jiro Nozaki, Kazuko Taji, Tomomi Taniguchi (Trésorière adjointe), Seitaro Yamakawa (Site), Daichi Yamamoto (Secrétaire adjoint).

ECRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

- [1] Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article pour le Bulletin des Rencontres.
- [2] Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite d'envoi du titre de l'article est le **1^{er} février** (coupon-réponse disponible sur le site RPK < <http://www.rpkansai.com> >).
- [3] La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Vous trouverez les conditions d'envoi et les indications de formatage dans la rubrique « *Indications de formatage* » de ce bulletin ou sur notre site.
- [4] La problématique de l'article s'inscrit de préférence dans le champ de réflexion ouvert par l'un des deux thèmes fédérateurs de l'année. Mais, les propositions concernant la catégorie « hors thèmes », traitées dans le cadre d'un atelier, seront aussi examinées.
- [5] La taille de l'article ne doit pas excéder les cinq pages de format A4, documents compris (pour plus de détails, voir les *Indications de formatage*).
- [6] Une série de « conseils rédactionnels » est disponible sur le site des RPK.
- [7] Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive.
- [8] Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres.
- [9] Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.
- [10] **Le Comité d'organisation des Rencontres se réserve le droit de ne pas publier un article dont le contenu ne serait pas conforme à l'esprit et à l'orientation du Bulletin : qualités rédactionnelles, dimension scientifique, respect de l'autre.**
- [11] Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.
- [12] Si le Comité d'organisation des Rencontres entend défendre la conception d'un Bulletin de qualité, les auteurs restent responsables de la teneur de leur article.
- [13] Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

(en haut aligné à gauche, 12 points, caractères gras, souligné sur toute la largeur de la page)

Thème 1 (ou **Thème 2** ou **Hors-thèmes** ou **Coin des éditeurs**. Aligné à gauche, 12 points, caractères gras)

INDICATIONS DE FORMATAGE

(titre : 2 lignes plus bas, 18 points, centré, caractères gras)

(2 lignes plus bas que le titre, 14 points, caractères gras, aligné à droite) **ERPEKA Jiro**

(en dessous, 12 points, caractères gras, aligné à droite) **Université d'Osaka**

(idem) **rpk?rpkansai.com**

Indications générales

● **Pour le texte de présentation de l'atelier, (à envoyer avant le 1er février de l'année en cours) :**

1. une page format A4 : faites l'effort d'aller jusqu'en bas de la page pour montrer votre sérieux, mais pas au-delà.
2. Si cela vous est possible, pourquoi ne pas écrire quelque chose en japonais dans le cas où vous utilisez le français ou vice versa (traduction du titre ou bien une ou deux phrases en tête du résumé) ?

● **Pour l'article : (à envoyer avant le 10 mai de l'année en cours) :**

Cinq pages maximum de format A4, documents compris.

Indications générales de mise en page et de polices :

1. Marge de gauche : 3 cm
 2. Autres marges : 2,5 cm
 3. Justifiez vos marges latérales
 4. Interligne simple
 5. Caractères à utiliser en japonais : 平成明朝 ou MS明朝
 6. Caractères à utiliser en français : Times ou Times New Roman
 7. Corps de l'article : 3 lignes plus bas que l'adresse, 12 points
 8. Début de paragraphe : indentation : 1 cm
 9. Intertitres : 12 points, caractères gras.
- Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word de Microsoft

Expédition:

En document attaché à l'adresse <contact?rpkansai.com> Dans le mail, vous préciserez le logiciel, son année ou sa version, et votre type d'ordinateur.

En cas de nécessité, il peut vous être demandé une disquette sur laquelle figureront vos

nom et prénom, le nom, la version ou l'année du logiciel, et enfin le type de votre

ordinateur : PC ou Mac. A expédier à : RPK 2011, c/o Centre-Alliance d'Osaka : 〒530-0041 大阪

市北区天神橋2-2-11 今村ビル9階[Hankyu Sangyo Minamimorimachi bldg 9F, 2-2-11

Tenjinbashi, Kita-ku, Osaka 530-0041] Vous trouverez cette fiche formatée sur notre

site : **http://www.rpkansai.com/**

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2011

(上端左寄せ12ポイント、太字でページいっぱいまで下線を引く)

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

ランコントロール関係執筆要項

(題名は2行下げ、中央寄せ 18 ポイント太字、題名のみ MS ゴシック)

(氏名：題名より2行下げ、右寄せ 14 ポイント太字、ローマ字表記も) **エルペカ 次郎**

(ERPEKA Jiro)

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

(電子メールアドレス：同上) **rpk?rpkansai.com**

- **ランコントロール開催年度の2月1日までにお送りいただくアトリエ要旨の場合**
 1. A4 用紙1 ページ以内に過不足なく収まるようにしてください。1 ページを超過しないようお願い致します。
 2. できるならば、本文が日本語の場合、フランス人教師が見ても内容がすぐ分かるようにフランス語版タイトルや2～3行のフランス語要旨を付け加えておくことが望ましい。本文がフランス語の場合は日本語タイトルや短い要旨を付け加えることが望ましい。
- **ランコントロール開催年度の5月10日までにお送りいただく RENCONTRES 用論考の場合**

A4 で最大5 ページまで (図や資料を含む)。

フォントなど原稿の体裁について

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

原稿送付

電子メールの添付ファイルで<contact?rpkansai.com>宛てにお送りください。その際、使用ソフトのバージョンとパソコンのタイプ(PCかMacか)を明記してください。フロッピーディスクによる原稿提出をお願いすることもございます。その場合はディスクのラベルに氏名とソフトのバージョン、パソコンのタイプを明記の上、次の住所宛てに郵送してください。〒530-0041 大阪市北区天神橋 2-2-11 阪急産業南森町ビル9階 大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ気付 RPK2011 運営委員会

WORD ファイルは関西フランス語教育研究会のサイトにあります。

<http://www.rpkansai.com/>

POSTFACE

Les XXVèmes *Rencontres Pédagogiques du Kansai* se sont déroulées les 25 et 26 mars 2011 au Centre franco-japonais – Alliance Française d’Osaka. Malgré les rudes épreuves que nous venions de subir, notre solidarité a réuni 119 participants et 18 ateliers principalement articulés autour des deux thèmes : «Collaboration entre professeurs / 教師間のコラボレーション» et «Liens entre l’apprentissage dans la classe et le travail personnel / 教室授業と個人学習をつなぐものは?», ainsi que 4 ateliers-présentations des éditeurs-libraires, une table ronde intitulée «異文化理解と外国語教育—大学における教養主義教育はどこに行く? / L’enseignement des langues étrangères et l’interculturel» et 2 espaces discussion concernant le séisme de la région Tohoku. Nous souhaiterions remercier vivement nos collègues qui nous ont fait l’honneur d’animer un atelier, d’y participer et de soutenir nos activités dans les moments difficiles que nous vivions tous.

Voici quelques informations supplémentaires :

- Notre Comité d’Organisation, composé d’enseignants qui consacrent temps et énergie à la réussite des *Rencontres*, souhaite que la formule se poursuive ainsi. Ce comité fonctionne en complète autonomie. Il est ouvert à tous ceux qui souhaitent y contribuer bénévolement.
- Nous vous rappelons que notre bulletin est ouvert à tous les participants des *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, qu’ils aient ou non animé un atelier. Pour en savoir plus, prière de consulter notre site internet (<http://www.rpkansai.com/>).

Nous remercions encore une fois tous ceux qui participent et soutiennent la continuation des *Rencontres*. Rendez-vous aux *Rencontres Pédagogiques du Kansai 2012* !

HIRASHIMA Rika

RENCONTRES 25

date de publication : 7 juillet 2011

Rencontres Pédagogiques du Kansai
c/o Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka
Hankyu Sangyo Minamimorimachi bldg 9F,
2-2-11 Tenjinbashi, Kita-Ku, Osaka 530-0041 JAPON

contact@rpkansai.com

<http://www.rpkansai.com/>

RPK