

Sommaire 目次

Avant-propos.....	3
Présentation du thème.....	4
« Articles »	
AGAËSSE Julien Les jeux de société, des activités pédagogiques à part entière.....	5
有富 智世、喜久川 功、服部 悦子、山田 敏之 (ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, HATTORI Etsuko, YAMADA Toshiyuki) フランス語教育の可能性—教科書『なびふらんせ1』とデジタル教材「Web〈なびふらんせ-1〉」— Essai sur l'enseignement du français : manuel et matériel pédagogique en ligne.....	10
AZRA Jean-Luc L'université de demain doit-elle être formatrice ?.....	15
AZRA Jean-Luc Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs.....	20
CRÉPIEUX Gaël Optimiser la participation des apprenants dans les cours avec méthode.....	25
DERVELOIS Michaël Transformation de la profession d'enseignant du français : les conséquences sociologiques des nouvelles politiques éducatives.....	30
GOUJON Jonathan フランス語の読解力向上のためのウェブクエスト活用.....	35
HEURÉ Peggy, NAKAMURA Hiromi Comment attirer et maintenir l'attention des enfants en classe ? Quels moyens ?.....	40
平嶋 里珂 (HIRASHIMA Rika) 言語学的知識をどのように練習問題に反映させるか？—複合過去形の場合—.....	44
伊川 徹 (IKAWA Toru) これからのフランス語教育に妨げとなること Nous avons des obstacles à surmonter sur notre chemin de formation.....	49
石丸 久美子 (ISHIMARU Kumiko) 今更ながら、されどシャンソン—フランス語授業への活用 La chanson encore et toujours : son utilisation en classe de FLE.....	54
JACTAT Bruno L'apprentissage des expressions idiomatiques par le jeu de société pédagogique.....	59
JOURDAN Romain Enseigner sans manuel avec l'ANL.....	64

粕谷 祐己 (KASUYA Yuichi) 英語⇄フランス語⇄ロマンス語⇄クレオール諸語：間言語理解.....	69
川島 浩一郎 (KAWASHIMA Koichiro) 無標の過去時制記号素：半過去形の教授方針 Le monème temporel <i>passé</i> non marqué : Une pédagogie de l'imparfait.....	74
倉舘 健一 (KURADATE Kenichi) 歴史抜きに未来は語れない S'ouvrir à l'avenir, en se fermant au passé ?.....	79
松川 雄哉 (MATSUKAWA Yuya) 過去の研究から第二言語語彙学習を考える Réflexion sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 à partir d'études antérieures.....	84
西川 葉澄 (NISHIKAWA Hasumi) フランス語を英語で教える際の予備知識について.....	89
西岡 杏奈 (NISHIOKA Anna) 「記憶」と「思い出」のちがひ Différence entre la mémoire et le souvenir.....	94
RICO-YOKOYAMA Adriana Pour une approche plurilingue de l'enseignement des langues au Japon.....	99
SAUZEDDE Bertrand Quelle classification rythmique pour l'interlangue ?.....	104
« Tables Rondes »	
LÜDI Georges L'anglais comme lingua franca et/ou le plurilinguisme individuel ? Un point de vue suisse.....	109
西岡 杏奈、杉山 香織、田島 義士、梅澤 礼、山本 大地 (NISHIOKA Anna (Modératrice), SUGIYAMA Kaori, TAJIMA Yoshihito, UMEZAWA Aya, YAMAMOTO Daichi) フランス語教育の現在とこれから—「できること」「したいこと」 Actualité et futur de l'enseignement du français : « ce que nous pouvons faire » et « ce que nous voulons faire ».....	116
Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016	124
Liste des participants	129
Écrire dans le bulletin des Rencontres	134
Feuille de style Présentation atelier / Article	135
Calendrier des RPK mensuelles 2015-2016	137
Postface	138
Remerciements	139

AVANT-PROPOS

第30回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は2016年3月25日および26日の両日にわたり、上田安子服飾専門学校で開催されました。今年はランコントルの創設30周年を祝う記念大会となり、2日間でアトリエ36、シンポジウム2がおこなわれ、のべ156名の参加者を数えました。各アトリエでフランス語教育の現状を反映した活発な議論がおこなわれ、記念大会にふさわしい盛会のうちに終了できました。これまでランコントルを支えてくださったみなさま、今年度の運営にご協力いただいたみなさま、そして参加者のみなさま、心よりお礼を申し上げます。

今年度の研究会は、開催場所の移転、および、30周年記念のための楽しい準備を伴うものでした。ランコントルは関西においてフランス語教育に携わる24名の方々の発案により創設されました。懇親会では創設に関わられた先生方をお迎えし、スピーチをいただきました。ランコントルの基盤の堅さと独自性、またその発展を感じられる感慨深いものとなりました。特にフランスから駆けつけてくださった元フランス大使館言語担当官であるJean-Paul Honoré氏には、この場を借りて感謝申し上げます。また、この度新たに私たちの研究会開催を快く承諾してくださった上田安子服飾専門学校前校長三原道子さま、現校長の田島等さまには、その寛容な措置に心よりお礼申し上げます。

今年度のランコントルの共通テーマは、30周年を記念し、「フランス語教育の現在とこれから Actualité et futur de l'enseignement du français」という大きなテーマとなりました。第30号となる今号には、共通テーマおよびその他のフランス語教育に関わるさまざまなテーマについてアトリエ、シンポジウムを中心に計23本の論考が収められております。新学期の多忙な時期にもかかわらず、執筆をご担当くださいましたみなさまに感謝申し上げます。

ランコントルの最新情報および過去の情報はホームページにてご確認ください（<http://www.rpkansai.com/>）。また、ランコントルでは新しく私たちの運営に関わっていただける方を募集しております。ご興味を持たれた方は、是非ご連絡ください。その他、ご意見やご感想がございましたら、運営委員にお伝えいただけますと幸いです。

第30回関西フランス語教育研究会 事務局長
岸本 聖子（KISHIMOTO Seiko）

PRÉSENTATION DU THÈME

Thème : Actualité et futur de l'enseignement du français
「フランス語教育の現在とこれから」

関西フランス語教育研究会第 30 回を記念し、日本におけるフランス語教育の〈現在〉を踏襲・敷衍し、〈これから〉を模索・展望できるよう、「フランス語教育の現在とこれから」として広くアトリエを募集します。

上記の趣旨に合うテーマであれば、その多様性を限定するものではありません。近年さまざまな試みを実施されて久しい「e-ラーニング(e-learning)」, 学習者を学びの主体とした「能動的学習(apprentissage actif)」, 古くて新しい問題「どのように文法を教えるか」, そして「学びの中にどのように社会文化的要素を取り込むか」など、さらにこれら以外のさまざまな側面・観点からの自由な議論をお待ちしております。

À l'occasion du 30ème anniversaire des Rencontres Pédagogiques du Kansai, nous vous invitons à nous faire parvenir vos propositions d'ateliers qui s'articuleront autour du thème « Actualité et futur de l'enseignement du français ». Ce thème nous permettra d'évoquer les pratiques actuelles dans l'enseignement du français au Japon, mais également de porter notre réflexion vers l'avenir en réfléchissant à leurs évolutions possibles.

Toutes les propositions de sujet partageant les objectifs de ce thème seront les bienvenues. Ainsi, les thèmes pourront traiter aussi bien du « e-learning », avec ces développements et ses applications possibles, que de « l'apprentissage actif », avec la centration sur l'apprenant, en passant par des thèmes plus classiques comme « la manière d'enseigner la grammaire française », ou encore « l'intégration des éléments socioculturels dans l'apprentissage », etc. Bien entendu, toute proposition d'atelier dont le thème diffère de celui-ci mais qui permet de créer le débat sera également favorablement reçue.

Les jeux de société, des activités pédagogiques à part entière

AGAËSSE Julien
Université de Tokyo
julien.agaesse@gmail.com

Les jeux sont pratiqués depuis des centaines d'années partout dans le monde à des fins ludiques mais aussi pédagogiques. Les jeux de société sont toujours populaires de nos jours et touchent toutes les générations. Ces dernières années, ils se sont multipliés. Des sociétés comme « Asmodée » se sont développées, ainsi que des salons spécialisés tels que le festival des jeux de Cannes qui remet des récompenses pour les meilleurs jeux de l'année. Habituellement pratiqués dans le cadre familial ou avec des amis, ils sont de plus en plus employés par des enseignants dans leurs classes. Cependant, ils semblent souvent plus utilisés lors d'un temps de pause plutôt que dans un but pédagogique. Pourquoi ne pas les utiliser plus fréquemment pour amener les apprenants à dépasser des difficultés, à étudier, à parler, à découvrir, à réviser ou à réemployer leurs connaissances ?

Pourquoi les jeux de société ?

Comme l'a expliqué Haydée Silva dans un article (Silva, 2008 : 25-27), les jeux ont différentes fonctions dans les classes de langue : « *socialisation, interaction authentique, mise en œuvre de stratégies, développement cognitif et plus... et motivation.* » Le jeu de société est social puisque les participants (au moins deux) sont amenés à jouer ensemble ou les uns contre les autres, en respectant des règles. Ensuite, les apprenants doivent interagir pour réaliser la ou les tâches définies par les règles du jeu. Ceci peut permettre aux participants d'échanger sur de nombreux sujets qu'ils évoquent eux-mêmes. Ils peuvent ainsi avoir plus de liberté dans leurs discussions. À travers leurs échanges, ils doivent réfléchir pour mettre en place diverses stratégies pour remporter la partie (développement cognitif et mise en place de stratégies). Ils peuvent être responsabilisés puisqu'ils sont amenés à faire leurs propres choix. L'enseignant devient un animateur qui passe parmi les élèves pour les guider, les encourager et les soutenir. Enfin, l'attention des élèves peut être renforcée grâce à l'utilisation d'outils amusants qui proposent des interactions authentiques.

Jusqu'à l'année dernière, je travaillais à l'Université des langues étrangères de Nagasaki au Japon. Souvent dans des classes d'expression orale de première année (niveau débutant),

certaines apprenants japonais qui étaient habituellement réservés et passifs changeaient de comportement lorsqu'ils pratiquaient des jeux de société. Durant les parties, ils s'ouvraient, étaient plus dynamiques, se lâchaient et osaient faire des choses qu'ils faisaient rarement (comme parler plus fort pour se faire entendre par exemple). Pour beaucoup de Japonais, le but de l'apprentissage est de mémoriser le plus de connaissances possibles, et ils sont souvent formés à apprendre ainsi. Il n'y a donc que très peu d'échanges dans certaines classes, et des apprenants peuvent se retrouver désorientés lorsqu'ils suivent des cours de conversation avec des professeurs natifs. L'objectif dans l'utilisation des jeux n'est pas de changer leur caractère, mais de les amener à pouvoir s'exprimer oralement et à discuter sans crainte de se tromper ou d'être jugés par leurs camarades ou leur professeur. De ce point de vue, ces outils ludiques sont très intéressants.

Aussi, apprendre ce n'est pas seulement retenir des informations. Comme l'a dit Michel Perraudau c'est « *apprendre à résoudre des problèmes (...), et cela nécessite que l'élève mobilise une compréhension dans différents domaines* » (Perraudau, 2006 : 15), langagier, logique, cognitif, social et qu'il utilise la déduction, l'induction et l'analogie. « *Apprendre consiste à partir de ce que l'on sait, ou de ce que l'on sait faire, à dégager des représentations initiales et naïves par déstabilisations successives* » (Ibid. p. 60). Les élèves sont donc confrontés à des difficultés qu'ils doivent résoudre. Toujours selon cet auteur, l'apprentissage regroupe « *les activités liées à apprendre* » (la mémorisation, favoriser les automatismes, utiliser et appliquer des procédures) et « *les activités liées à comprendre, c'est-à-dire ce qui a trait à la réflexion, au raisonnement, mais aussi aux échanges verbaux, à la création, à l'innovation, à la prise de décision, etc.* » (Ibid. p. 16). Les jeux ne proposent-ils pas tous ces éléments ?

Le but est d'intéresser nos apprenants à la langue française et à sa culture, de les motiver à apprendre et à faire des découvertes en prenant du plaisir. Comme le dit Bruno Hourst, « *on n'apprend pas mieux lorsque l'on s'ennuie* » (Hourst, 1997 : 21). Et les jeux de société, par leur nature, ne peuvent-ils pas être de bons outils pour les y aider ? Certes, ils n'ont pas été fabriqués dans le but d'un enseignement/apprentissage mais pour s'amuser. Cependant, ils présentent une très grande richesse et de nombreux éléments et contextes culturels ou linguistiques. Ils sont des documents authentiques que les enseignants peuvent proposer à leurs apprenants, tout comme des chansons ou des extraits de films par exemple. En les utilisant avec des objectifs pédagogiques, les étudiants peuvent par exemple mettre différentes stratégies d'apprentissage en place, découvrir des éléments culturels, réemployer la grammaire, mémoriser du lexique, travailler sur les temps du récit ou sur l'argumentation dans une atmosphère plus détendue.

Un support qui permet de dépasser certains obstacles

Au Japon, les enseignants de langue étrangère font souvent face à des étudiants qui n'osent pas parler dans les classes. Prendre la parole devant les autres ou se tromper sont des barrières qui bloquent parfois certains étudiants. D'après Krashen, « *ce filtre affectif se compose de trois éléments : la motivation-attitude (le fait, par exemple, d'avoir une attitude positive vis-à-vis des locuteurs de L2), la confiance en soi, et l'absence d'anxiété*

(Par exemple, avoir de bons contacts avec l'enseignant, entretenir des relations amicales avec les autres acquérants, ne pas être sur la défensive. Plus faible est le filtre, plus forte est l'acquisition, et inversement. » (Germain, 1993 : 249) Il est important de prendre ce filtre en considération pour aider les apprenants dans leur apprentissage. Il fonctionne comme un mur psychologique qui apparaît quand un élève a peur de faire des erreurs, de se tromper ou de paraître ridicule devant autrui. Il représente donc un obstacle dans l'apprentissage. Alors, comment aider les apprenants à dépasser cette barrière et ainsi les motiver pour les amener à être plus dynamiques dans les classes ?

Les jeux de société peuvent aider les apprenants à atténuer ce filtre. Lorsqu'ils jouent, ils oublient souvent qu'ils sont en train d'étudier et leur motivation se renforce. Petit à petit, ils hésitent moins à prendre la parole. Ces supports ludiques peuvent permettre de dédramatiser la scène pédagogique, de rendre moins stressant et moins oppressant l'apprentissage d'une langue qui peut paraître extrêmement barbare aux yeux d'apprenants japonais venant d'une culture très éloignée de la culture française. Un alphabet ou encore des règles de grammaires très différents de ceux de leur langue maternelle peuvent représenter des freins dans l'apprentissage d'une autre langue.

Gilles Brougère nous explique d'ailleurs dans son livre que le jeu « *en tant que jeu, (...) produit des dispositifs pour s'éloigner du quotidien et de ses conséquences* » (Brougère, 2005 : 57). Il cite Jérôme Bruner, qui explique que « *le jeu fournit l'occasion d'essayer des combinaisons de conduites qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées* » (Brougère, 2005 : 56). Avec lui, les apprenants ont le droit à l'erreur. Le fait de se tromper peut ainsi les amener à réfléchir et trouver des solutions pour résoudre les énigmes qui leur sont posées. Ceci peut les responsabiliser et les emmener vers une autonomisation plus grande. Ils ont des problèmes à résoudre (pour gagner la partie) afin d'atteindre des objectifs (définis par la règle du jeu ou ses variantes), en prêtant attention à ce qui est dit par leurs camarades, en coopérant et en faisant des déductions. Ainsi, les élèves ont la possibilité d'accomplir les tâches qui leur sont demandées avec plus de liberté que dans un cadre traditionnel et ont plus de choix dans leurs thèmes de conversation, sans être conscients qu'ils sont en train d'étudier ou d'apprendre. Lors des séquences où des jeux de société sont employés, il est surprenant et agréable de voir des apprenants qui sont habituellement très réservés se libérer et prendre beaucoup plus la parole. Avec ces outils, les enseignants ne sont plus au centre de l'apprentissage, mais parmi les étudiants pour veiller au bon déroulement des parties, pour répondre aux questions, pour apporter des précisions et pour veiller à la sécurité affective et émotionnelle des apprenants.

Quels jeux choisir et comment les sélectionner ?

Avant tout, je souhaiterais donner quelques conseils pour les choisir. Le but pour un enseignant est de trouver des jeux de société avec lesquels il pourra faire travailler ses apprenants. Il est nécessaire de trouver des outils qui vont éveiller leur curiosité et les séduire. Tout d'abord, nous pouvons en trouver dans différents endroits tels que sur Internet ou dans des boutiques spécialisées (où de véritables professionnels peuvent nous conseiller). Ensuite, le premier contact que l'on a avec un jeu est sa boîte. Elle a une

grande importance car ses illustrations peuvent déjà susciter l'intérêt des enseignants et des apprenants. Viennent ensuite le matériel et les règles. Ils peuvent aussi être des facteurs qui vont éveiller la curiosité des élèves et vont être ainsi la deuxième étape qui pourra les motiver à s'investir dans les activités ludiques. Il est essentiel de bien étudier les règles car une règle jugée trop compliquée ou trop longue pourra décourager les étudiants et nuire à leur investissement dans les parties. Avant de les utiliser en classe, il faut jouer aux jeux pour mieux les connaître, mieux les maîtriser et mieux comprendre ce que l'on pourra en faire. Ainsi, il sera plus aisé de les utiliser, de les adapter ou de les détourner (pour modifier la règle selon le niveau des apprenants par exemple). Enfin, lorsqu'on choisit un jeu de société, il est nécessaire de prendre en compte la composante pédagogique et d'explorer ce que l'on pourra ou ce que l'on voudra faire travailler à ses apprenants. Il faut étudier les jeux et trouver les objectifs et contenus langagiers (communicatifs/actionnels), linguistiques et culturels que l'on pourra en tirer (comme pour tout document authentique).

Pour achever cet article, je souhaiterais citer quelques jeux que les professeurs pourront utiliser dans leurs classes. Avant tout, il est nécessaire de savoir quelles compétences on voudra faire travailler à ses apprenants, ainsi que le niveau minimum qui sera requis pour y jouer (on se référera aux niveaux du DELF). Je ne citerai pas ici toute la liste des jeux que l'on pourrait faire découvrir à ses apprenants. Je me contenterai d'en présenter quelques-uns, ainsi que quelques pistes de travail.

Win, qui est le plus fort (niveau DELF A2 +) permet de travailler sur l'argumentation, sur la description pour caractériser les personnages du jeu ou sur la comparaison (« c'est le plus... », « le moins... », « elle est plus...que... », etc.), le tout pour convaincre son auditoire que son personnage (le père Noël, Albert Einstein, etc.) est meilleur que celui de son adversaire dans un domaine donné (ski, bras de fer, yoga, etc.) On pourra amener les apprenants à apprendre à construire un raisonnement logique et à défendre leur point de vue.

Dobble est un jeu simple qui peut aider les apprenants à mémoriser un lexique thématique ou pour travailler le genre et le nombre de façon ludique. Ce jeu existe sous différentes versions, dont les versions *Kids* (avec des animaux) et *Hollywood* (sur le monde du cinéma). Je l'ai aussi recréé en prenant comme thématique les fruits et les légumes. On pourrait le faire pour beaucoup d'autres sujets tels que les loisirs, les parties du corps.

Il était une fois... est un jeu pour raconter des histoires. Les enseignants peuvent s'en servir pour réviser les temps du récit ou les connecteurs temporels. Dans l'une de mes classes de troisième année (A2/B1 du DELF), il m'a servi de support pour des activités liées aux contes. Après y avoir joué, nous avons étudié ce que sont les contes, et les apprenants ont eu ensuite à imaginer et rédiger leur propre conte, en se basant sur des cartes du jeu prises au hasard.

Les loups-Garous de Thiercelieux (A2+) ou *À l'heure du crime où étiez-vous ?* (B1+) permettront de faire travailler l'argumentation, que ce soit pour lancer des accusations ou pour se défendre, ainsi que de réviser ou de réemployer les temps du récit, tout en découvrant l'univers du fantastique et en travaillant sur l'imagination.

Avec *Coyote* (A1), on pourra faire travailler les nombres et aussi les expressions simples pour exprimer son point de vue (à mon avis, je pense que, selon moi).

Sandwich est un jeu très sympathique permettant de découvrir le monde de l'alimentation (A1), d'échanger sur ses goûts (A1), mais aussi de débattre sur des sujets tels que la malbouffe ou la nourriture biologique par exemple (B1+). C'est un jeu récent et particulièrement apprécié par les apprenants.

Conclusion

Beaucoup d'autres jeux de société pourraient être présentés. Cependant, je ne souhaitais pas faire ici un catalogue trop exhaustif. Il m'a semblé plus pertinent d'expliquer dans cet article les raisons pour lesquelles il est intéressant d'employer des jeux de société dans ses classes de français et comment les sélectionner. Contrairement aux jeux que l'on peut trouver dans certains ouvrages ou sur Internet, il est vrai que ces supports ont un coût. C'est dans ce but que des jeux dont le prix varie entre 10 et 20 euros ont été proposés. Aussi, il sera intéressant d'en recréer soi-même, ce qui permettrait de faire des outils plus adaptés à ses apprenants. Certes, cela prendra du temps, mais le jeu en vaut la chandelle !

Enfin, j'ai pu ainsi me rendre compte lors d'un atelier sur les jeux de société, que non seulement l'atmosphère d'une salle de classe remplie d'enseignants change lorsque l'on sort des jeux, mais que la concentration, la motivation des participants et leur envie d'aider et de partager s'amplifie. C'est exactement le même phénomène qui se déroule dans nos salles de classe avec nos apprenants. Alors, à vous de jouer !

Bibliographie

- AGAESSE J., (année universitaire 2008-2009), *Le jeu de société dans la classe de français langue étrangère*, Université Catholique de l'Ouest, travail de mémoire.
- AGAESSE J., « L'utilisation des jeux de société dans les classes de français », *The journal of Nagasaki University of Foreign Studies* (17), 30 décembre 2013, p. 155-166.
- BROUGÈRE G., (2005), *Jouer/apprendre*, Editions Economica, Paris.
- GERMAIN C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- HOURST B., (1997), *Au bon plaisir d'apprendre*, Inter Editions /Masson, Paris.
- SILVA H., (2008), *Le jeu en classe de langue*, CLE international, Paris.

フランス語教育の可能性 —教科書『なびふらんせ1』と デジタル教材「Web〈なびふらんせ-1〉」—

Essai sur l'enseignement du français : manuel et matériel pédagogique en ligne

有富 智世、喜久川 功、服部 悦子、山田 敏之

ARITOMI Chise, Université Tokoha, aritomi@fj.tokoha-u.ac.jp
KIKUKAWA Isao, Université Tokoha, kikukawa@fj.tokoha-u.ac.jp
HATTORI Etsuko, Université Kinki, etoileo@hotmail.com
YAMADA Toshiyuki, Éditions Asahi, yamada@asahipress.com

はじめに

高等学校および大学等における語学教育では、情報機器環境の充実やスマートデバイスの普及により、ICTを活用した授業形態への関心が高まっている。この現状に応え、フランス語教育における学習環境の整備と充実を図る目的から教科書『なびふらんせ』（2013年4月）を発売し、本教科書と併用して学べるデジタル教材「Web〈なびふらんせ〉」も公開した¹。その後、本教科書・教材は、学習内容をフランス語文法の入門から基礎完成にまで拡大し、『なびふらんせ1』と「Web〈なびふらんせ-1〉」として再提供に至った²。語学教材は、主に語学教育に携わる教員のみで制作したものが多く、現在の情報機器環境を反映して多様な学習方法の展開を可能にする教材開発では、教育工学分野からの参入が不可欠である。また、教科書の出版・サポートを担当の出版社も含めた協力体制の構築が肝要といえる。教材のあり方は、これからのフランス語教育の可能性と大いに関わる。本稿では、「語学教育と教育工学と出版社」の共

¹ 本研究会第28回で研究発表2件を実施：「教科書連動型デジタル教材に搭載のeポートフォリオを取り入れた評価の試み」、有富智世・喜久川功、関西フランス語教育研究会「RENCONTRES 28」, pp. 5-9, 2014. 「初修フランス語教育における共通教材を用いた3つの授業実践」、有富智世・西岡安奈・前田美樹、関西フランス語教育研究会「RENCONTRES 28」, pp. 30-34, 2014.

² 『なびふらんせ1』, 有富智世・喜久川功・黒田恵梨子・田母神須美子・服部悦子, 株式会社朝日出版社, 2016. 1. 15.
※今後に出版予定の『なびふらんせ2』との分冊化を含めた改訂理由：これまでの研究開発と実践からの検証で教材の有効性が確認できたため、フランス語文法の基礎完成までを学習範囲に定めた。『なびふらんせ1』の学習内容は概ね実用フランス語技能検定試験5級レベルに対応とし、『なびふらんせ2』は同検定試験3級レベルに相当する内容とした。また、高等学校ならびに大学等での様々な学習時間および学期等による学習の区切りに配慮して二分冊形態とした。
・「Web〈なびふらんせ-1〉」(フランス語学習支援デジタル教材), 有富智世・喜久川功, (<http://navifr.fj.tokoha-u.ac.jp/>)

2012—現在に至る。(フリーで提供・PC並びにスマートフォン対応)
〔科学研究費基盤(C)〔課題研究番号26370678〕の助成を受けた〕

※教科書『なびふらんせ1』とデジタル教材は、紙媒体・PC・スマートデバイス等の各特性を活かして制作した。教員および学習者の目的やニーズに応じた柔軟な使い方ができ、状況に応じた多様な学習方法の選択が可能となるよう設計した。

同制作で実現化した語学教材について、今後の教材開発の一助となるよう実例を呈する。

1. 語学教育からの提案と教材開発

語学教育を担当の教員は、授業実践の経験から授業内外での運用も想定した具体的な教材の提案を行える。教育工学分野の協力を得て授業で使用の教科書と併用できるデジタル教材の制作が可能となれば、多様な学習活動の展開（授業改善）に繋がる教材を具体化する道が開ける。

本稿で扱う教科書とデジタル教材の共同開発では、まずフランス語教育の視点から教材の構想案を教育工学分野の協力者ならびに出版社（編集者）へ明確に伝え、その上で、デジタル教材開発のイメージを共に探りつつ制作を進めた。（以下に、教材の構想案を示す）

◎ 教科書『なびふらんせ1』

- ・学習範囲は実用フランス語技能検定試験 5 級レベルに複合過去の文法事項を含めた内容
- ・全 12 課（各課 4 頁構成：「文化」・「語彙と表現」・「文法」・「練習問題」）
- ・「文化」頁には学習活動に繋がられるよう可能な限り現地の写真や資料等を豊富に掲載
- ・学習者が自主学習に取り組み易いよう教科書とデジタル教材の繋がりを明示（「学習ナビ」の掲載）
- ・教授用資料：教科書とデジタル教材を併用した効果的な学習の進め方に関する解説と参考例を掲載

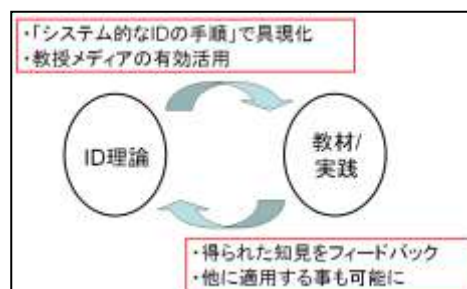
◎ デジタル教材「Web〈なびふらんせ-1〉」

- ・様々な環境で自主学習が円滑に行えるよう PC ならびにスマートデバイスからも対応可能
- ・教科書と同様の学習課（12 課）を設定 / 各課に「学習コンテンツ（7 種）」を設定
 - －7 種：「文法」「文法練習問題」「語彙と表現」「動詞活用」「動詞活用練習」「写真と動画」「資料」
 - －文法事項の解説、語彙・表現・動詞活用の学習、練習問題の追加等、授業時導入を想定で作成
 - －「写真と動画」：場面設定から会話作文・会話練習等を効果的に行えるよう提示
 - －豊富な現地資料をベースに学べるよう教科書掲載内容に関連の情報（文化事項の解説・現地写真と動画・様々な地図・パンフレット・街で見かける掲示等）の追加・更新に対応
- ・反転授業を視野に入れた設計
- ・デジタル教材の各課に「テスト」、3 課終了毎に文法理解度を確認できる「総合問題」を設置
- ・e ポートフォリオの搭載：各課の「テスト」結果に連動して学習記録が自動的に蓄積される仕組み
 - －学習過程と習得度を学習者自身が省察しつつ学習を継続するシステムの構築（成績評価にも利用可）
- ・受講者の学習状況の把握とクラスへのフィードバックが可能な機能の開発
- ・『なびふらんせ1』以外のフランス語教科書と併用可能なデジタル教材³（フリーで公開）

以上のように、語学の教員より教材のイメージをまず明確に示し、相互理解と共通認識を図りつつ制作を進めたことが、共同開発を行う上での指針となった。

2. 語学教育と教育工学による共同開発と意義

デジタル教材の制作では、「インストラクショナルデザイン (ID)」における「理論と実践のサイクル」を基本とした⁴（右図を参照）。「理論」に基づき「教材（開発）」・「（教育）実践」を具体化するには、「教材・実践」に関する経験と知識が要る。また、「教材・実践」を経て「理論」へフィードバックするには、実際に「実践」



³ 本研究会第 30 回研究発表にて、服部より『なびふらんせ1』以外の教科書とデジタル教材の併用に関する授業実践（於 武庫川女子大学）の報告を行った：（報告内容）『シェリーとフランス語』、服部悦子・伊藤淑子・近藤由佳、三修社、2014 を教科書に指定の授業におけるデジタル教材導入の検証。授業時にデジタル教材の学習コンテンツを用いて理解の定着を促せた。また、文化紹介資料を会話作文・練習に使用し、各課テスト・総合問題は課題として活用した。課題結果と e ポートフォリオを評価にも利用し、デジタル教材の汎用性を確認できた。

⁴ 『インストラクショナルデザインとテクノロジー』、鈴木克明・合田美子 監訳、北大路書房、2013。

の必要が生じる。

「Web〈なびふらんせ-1〉」の開発では、フランス語教育の視点から教育実践に向けた具体的な提案を行い、教育工学の視点で「理論」から「教材・実践」へと検討を進め、授業実践での検証を繰り返した。

教材の機能拡張も含めた研究開発を教材検証から発展的に繋げてこそ教材の質は向上する。例えば、「eポートフォリオ」搭載の課題とともに“受講者の学習状況の把握”と“成績評価にも利用できるシステムの検討”を行った結果、「クラス設定」機能の完成に至った。また、“学習の効果的なフィードバックを簡易に実行する方法”の探究へと継続的に検討する中で、開発した「クラス設定」機能を活かして「ポートフォリオ・ベストプラクティス」機能へと拡張することができた。

さらに、教える側と学ぶ側のそれぞれの立場から考え得る利便性や合理性も含めて検討を行った。その結果、教材の内容のみならず、様々なコンテンツの見え方、写真や動画など資料の提示の仕方、使用機器（PC / スマートデバイス）に適した画面設定や音声面への配慮、教材を効果的に使用するための解説や学習サンプルの添付など、教材全体を補強することに繋がられた。（また、『なびふらんせ 1』以外のフランス語教科書と併用するケースやデジタル教材のみを使用したい独学ユーザーに対処し得る教材の実現化も図られた。）

近年、教育工学に関する学会等では語学教育のデジタル教材開発報告が年々増加している⁵。このような現状から既存の教科書にデジタル教材を付加して販売する出版元も現れ始めた。教科書の版元が、製作者等を介して教科書に対応のデジタル教材を制作した場合、以下のような問題点が散見される。

- ・教科書を購入しなければデジタル教材を使用できない
(フリーで公開していない / 公開していても該当教科書の補足的教材内容から使用において制限がある)
- ・教科書版元が教科書データを活用し、製作者に依頼してデジタル教材を作成の場合
 - ➡著者による内容精査を細部まで充分に行えない
- ・教科書版元がデジタル教材のサーバーを管理の場合➡著者が内容改善・修正等を容易に行えない

教科書の版元が著者と製作者等を柔軟に結び、上記の問題を緩和したとしても、教材の改善や改良を頻繁に行うことは経費の面から難しく、根本的な解決には課題が残る。「Web〈なびふらんせ-1〉」の場合は、開発者側（教科書の著者）で教材を制作したため、著作権等からもフリーでの公開は原則的に可能となる。また上述したように、教材内容は細部まで繰り返し精査する基本工程で制作している。さらに、デジタル教材のサーバーは開発者側で管理するため、教材の改善・修正等を適宜必要に応じて容易に行える。したがって、上記の問題は該当しない。教科書は増版の際に内容の見直しや修正等を行うが、デジタル教材は、内容の適切化と情報の最新化を常時更新可能とする媒体である。デジタル教材のこの特性を最大に活かし、開発した教材を日々より優れた教材へと進化させていくことにこそ意味があり、教材開発のあり方を問うていくことが重要と考える。

3. 語学教育と教育工学と出版社による協力体制の構築

⁵ 『スピード！ハングル検定5級合格』（白帝社）に対応させたモバイル教材の研究開発：「韓国語検定試験のための自主学習用モバイル学習教材の開発と評価」、金義鎮・金惠鎮，教育システム情報学会誌，Vol. 30, No. 4, pp. 248-253, 2013.

・刊行した教科書のデータを基に版元が制作したデジタル教材に合わせて改訂出版した教科書『ToBiRa』（株式会社朝日出版）に関する報告：「大学初級中国語を対象とした3段階ブレンディッドラーニングのための教科書の開発」，趙秀敏・三石大 他，教育システム情報学会研究報告，Vol. 28, No. 3, pp. 75-80, 2013, などが挙げられる。

今後の教材開発では語学教育と教育工学による連携に、さらに出版社の理解と支援を得て、三者による協力関係をいかに築くかも課題である。これには、教科書版元である出版社が、デジタル教材およびその研究開発に対してどのような見解と方針を定めているかとも関わる。

出版社はそもそも出版物を制作し、販売することで利益を得る。語学教育の教材は、出版物である紙媒体の教科書が主軸であり、出版社にとってデジタル教材はいわば対極にある教材といえる。しかし、教科書の版元は技術の進化に呼応してこれまで様々な試みを行ってきた⁶。

例えば、朝日出版社ではデジタル教材の需要を鑑み、出版物とデジタル教材の「相互の活かし合い」を経営方針に組み入れている。特に、2009年頃より教科書の著者らが主体的に作成した教材をデジタル教材化してサポートするなど、様々な教科書において Web 版の学習補助教材の提供を実施している⁷。前章でも述べたが、デジタル教材の質は、教科書との繋がりや内容精査および更新が要となる。デジタル教材への細やかな管理と更新には費用も嵩み、出版社として利益を減ずる過剰なサポートは経営的に成り立たない。デジタル教材等の付加で逆に主たる教科書が引き立てられ、魅力ある出版物としての価値を獲得できれば販売数増加が見込め、「相互の活かし合い」の稼働可能な範疇となる。このような現状を踏まえ、語学教材の研究開発を行う側は、教科書版元に対してどのような提案を行い、協力を得ていくか。「Web〈なびふらんせ-1〉」の場合、教科書『なびふらんせ 1』の版元である朝日出版社と以下の案を協議した。

- ・ デジタル教材の制作に関しては開発者に一任する（以下、「開発者」は教科書の著者である）
- ・ デジタル教材のサーバーは開発者が管理する
- ・ デジタル教材はフリーで公開する
- ・ 教科書本体にデジタル教材に関する記載の紙面を割く
- ・ 出版社は教科書用の音声データをデジタル教材へも提供する
- ・ 出版社は教科書用の音声収録時にデジタル教材に必要な音声収録も行い、データを提供する
- ・ 出版社はデジタル教材に組み込む教科書掲載の図表等を組版データ（PDF 版）で提供する
- ・ 開発者は出版社の教材に関する制作協力についてデジタル教材上で記載・公表する
- ・ 開発者は年度毎にデジタル教材の内容および機能に関する更新報告を「教授用資料」にまとめ、改訂版を作成・提出する
- ・ 出版社は「教授用資料（更新版）」の印刷・配布を担当する
- ・ 出版社は「教授用資料（PDF 版）」を依頼に応じて配信する
- ・ 教科書およびデジタル教材は研究課題成果物であるため、制作・開発・管理に必要な機器備品および資料収集のための現地取材費等は開発者の個人研究費ならびに科学研究費より支出する
- ・ 出版社は開発者の研究課題（成果）の報告義務に対し、教科書・デジタル教材の内容紹介を含め、教材を広く公表するための協力・支援を行う

以上の具体的かつ実際的な案の検討を経て、「語学教育と教育工学と出版社」による協力体制に至った。研究開発側と出版社が双方の役割を明確にし、実現可能な協力関係を結ぶことが、互いの特長を生かして補い合う仕組みを整え、より質の高い教材制作を円滑に進める鍵となる。

おわりに：教材の検証（アンケート調査結果）

最後に、共同開発により制作した教材の有効性を検証しておきたい。平成25～27年度の3年

⁶ 例えば、カセットテープによる音声の提供から音声 CD の教科書添付を経て、今では MP3 による音声ダウンロードにも対応している。また、現地画像等を収録したビデオ教材や DVD の提供、ICT を活用した授業形態への関心が高まる中、学習支援教材としてデジタル教材のサポートまで行うようになった。

⁷ 参考までに、株式会社朝日出版社刊行のフランス語教科書（デジタル教材等の学習支援教材付き）を書籍名のみ列挙する：『改訂版 グラメール・アクティヴ』、『新・彼女は食いしん坊！1 -WEB でサポート!』、『新・彼女は食いしん坊！2 -WEB でサポート!』、『きみと話したい！ フランス語』、『パリーボルドー』、『新装 カフェ・フランセ』、『フランス語動詞 60』。

間に渡り常葉大学の教養教育科目「フランス語Ⅰ」（前期15回）、「フランス語Ⅱ」（後期15回）で実施したアンケート調査の集計結果より教科書とデジタル教材に対する学習者の評価および意見を以下に記す。

（補足） ※調査：30項目の質問を実施した

※回答者数：平成25年度（33人） / 平成26年度（49人） / 平成27年度（56人）

※調査結果：デジタル教材・自主学習・eポートフォリオに関する回答に絞る

※回答方法：5段階レベル（[思わない←1-2-3-4-5→思う]）で回答を求めた

（1）アンケート調査結果（抜粋5項目）

・デジタル教材の内容（学習コンテンツ等）は充実していると思う	平成25年度：平均 4.45	平成26年度：平均 4.48	平成27年度：平均 4.56
・初めてフランス語を学ぶ上で、教科書連動のWeb教材はある方がよいと思う	平成25年度：平均 4.67	平成26年度：平均 4.61	平成27年度：平均 4.63
・自主学習を進める上で「eポートフォリオ」はある方がよいと思う	平成25年度：平均 4.36	平成26年度：平均 4.55	平成27年度：平均 4.38
・「テスト」結果の記録と「eポートフォリオ」が直結していることはよいと思う	平成25年度：平均 4.33	平成26年度：平均 4.51	平成27年度：平均 4.38
・さらに学習を進める場合、同様の学習支援システムはあった方がよいと思う	平成25年度：平均 4.48	平成26年度：平均 4.37	平成27年度：平均 4.44

（2）アンケート調査（自由記述欄）のコメント（参考となった意見を列举する）

- ・「なびふらんせ」がある事で復習がしやすいのが利点だと思う
- ・ミニ文法解説は全部コピーして使っていた
- ・教科書「なびふらんせ」もわかりやすく見やすくてとても使いやすかった
- ・テストをやってみてできなかった所を「なびふら」ですぐに確認できるから勉強しやすかった
- ・文法問題の練習に役立った / 並べ替え問題はもう少し問題数が欲しい
- ・iPhoneなどでできるという手軽さがとても良かった
- ・Web教材は本当に便利で手軽で助かった / 電車の中でなどすぐできるのでとても便利だった
- ・自主学習をする際にWeb教材は空いた時間にどこでもできるので非常に使いやすかった
- ・通学時間が長いので、携帯で勉強できるのが良かった
- ・音声も入っているので、分らない単語の発音が理解できた
- ・写真が多くて状況を判断しやすく、またフランスに興味を持つことができた
- ・ポートフォリオを何回やってもいい点が取れなくて、悔しくて文法練習問題をやったり、動詞活用練習をやったりして、うまく活用できたと思う
- ・点が上がっていくのをポートフォリオで確認することで、自分の力を実感できて楽しかった

以上の結果から教材の有効性が確認でき、学習者からも好評を得たと見なしている。

本稿において、「語学教育と教育工学と出版社」の共同開発により、共通認識と相互理解を深めて堅固な協力体制を確立すれば、より優れた成果が期待できることを論じた。デジタル教材は、情報の刷新も含め、継続的精査から教材内容の更新を行える媒体である。学習者のモチベーションを上げ、語学学習が個々のレベルにおいて活性化され、自主学習を促進し、授業内外において多彩な学びと演習のヴァリエーションを示唆し得るより優れた教材へと進化させていくことが課題である。三者共同による教材開発が、いま求められている教材を実現化へ導く切り所となることは明白であり、このような方策が他言語教育においても適応可能であることを最後に強調しておきたい。

L'université de demain doit-elle être formatrice ?

AZRA Jean-Luc
Université Seinan Gakuin
Azra@seinan-gu.ac.jp

1. Culture générale ou formation ?

La question de la formation à l'université au Japon comme en France fait l'objet d'une tension idéologique entre les partisans de la culture générale et les partisans d'enseignements spécifiques à vocation professionnelle. Pour les premiers, l'université est un lieu unique de culture, d'ouverture et de découverte de soi, tel que le lycée ne l'a jamais été et tels que l'entreprise ou le foyer ne le seront plus. Pour les seconds, l'université a pour tâche de fournir des connaissances, des techniques et des compétences qui pourront trouver des applications directes dans la vie professionnelle de l'apprenant.

Au Japon, il est intéressant de constater que l'institution, depuis le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche jusqu'aux établissements eux-mêmes, penche plutôt vers la formation alors qu'une grande part du corps enseignant la rejette. Voici quelques indices qui le laissent penser.

Pour une chose, l'université exige des enseignants des descriptifs de cours de plus en plus précis et de plus en plus motivés¹. Ceci tend à montrer qu'elle tient, le cas échéant, à pouvoir rendre des comptes sur le savoir qu'elle produit, auprès de son ministère comme auprès des acteurs extérieurs : autres universités, parents, employeurs qui fournissent aux étudiants leurs futurs emplois².

Par ailleurs, il existe depuis longtemps dans les cursus des catégories à vocation professionnelle (ex : *Business English* ou *Français des affaires*). L'existence de ces cours montre bien que, pour une part au moins, les curriculums sont orientés vers la formation.

Enfin, le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche pousse les universités à supprimer ou à recycler certaines facultés (en particulier de droit et de sciences humaines), désormais considérées comme "inutiles", pour des raisons démographiques³. Or, si on

¹ En ce qui concerne le volume de cours, on est passé de 12 ou 13 séances de 90 minutes par matière et par semestre dans les années 2000, à 15 séances obligatoires aujourd'hui. Les descriptifs de cours intègrent maintenant des sous-parties *objectifs du cours* et *contenus du cours*, ainsi que le détail du plan de cours (c'est-à-dire ce qui va être fait heure par heure).

² Je parle ici de l'intention que je suppose être celle de l'institution. On va voir plus loin que dans les faits, les descriptifs que proposent les enseignants correspondent le plus souvent à des cours non-formatifs.

³ "It follows a letter from education minister Hakubun Shimomura sent to all of Japan's 86 national universities, which called on them to take 'active steps to abolish [social science and humanities] organizations or to convert them to serve areas *that better meet society's needs*.'" – C'est moi qui souligne (Grove, Jack, 2015, "Social sciences and

supprime une faculté parce qu'elle ne correspond plus aux demandes professionnelles futures, c'est bien qu'on établit une relation entre les contenus des enseignements et les emplois à venir.

En revanche, pour beaucoup d'enseignants, l'université doit être tout sauf formatrice. Parmi les opinions que je recueille revient d'abord l'idée selon laquelle l'université doit être une parenthèse agréable entre le lycée et l'entreprise. Cette idée est surtout défendue par des enseignants japonais. Pour les enseignants français, l'idée qui prédomine est que ce n'est pas le rôle de l'université de faire de la formation car il y a d'autres circuits pour ça, précisément les filières dites professionnelles (ce qu'on appelle ici au Japon les « écoles de spécialité »). On suppose donc que les étudiants qui ont choisi de s'orienter vers l'université ont fait, en creux, le choix de ne pas suivre de formation. Un argument connexe est qu'il ne sert à rien de faire de la formation car ça n'intéresse pas les étudiants.

2. Pour un découpage vertical de l'enseignement de la langue

Un autre aspect de cette même question concerne la définition même de ce qu'est un cours de langue à l'université. Celle-ci est loin d'être évidente. Pour une chose, elle a changé dans le temps. Rappelons qu'au Japon, jusqu'à très récemment, apprendre une langue étrangère consistait essentiellement à faire de la traduction. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que les méthodes communicatives se sont installées et que pratiquer une langue est devenu synonyme, pour une partie des enseignants, de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. De nouvelles méthodes, telles que la méthode culturelle ou la méthode actionnelle, apparaissent constamment. À vrai dire, aucune de ces approches n'est juste ou fautive. Elles correspondent toutes à des visions du moment, dictées par les théories venues de l'étranger, les enseignants charismatiques, les modes, les manuels « qui marchent », etc. On peut donc imaginer que la représentation des cours de langue va continuer à changer.

Si l'on considère l'état actuel de l'enseignement d'une langue telle que le français à l'université, on peut dire, en gros, qu'il est communicatif. Cependant, ses objectifs restent de l'ordre de la culture générale. En effet, une très petite proportion d'étudiants même spécialistes parvient, au bout de la quatrième année d'études, à une réelle maîtrise de la langue ou à une connaissance englobante de la culture. L'enseignement n'est donc pas formatif, mais de l'ordre de la « découverte », que beaucoup considèrent comme le rôle de l'université.

On peut cependant se demander si l'enseignant n'a pas le devoir moral de fournir à ses étudiants un contenu qui fasse sens, qui soit clair et évaluable, et qui participe de leur avenir⁴. Pour une chose, il n'est pas du tout certain qu'un enseignement qui n'aboutit pas à

humanities faculties 'to close' in Japan after ministerial intervention – Universities to scale back liberal arts and social science courses," *Times Higher Education*, en ligne).

⁴ « L'activité d'enseignement est une activité morale parce que l'enseignant contribue à la création des générations futures » (Kelchtermans, Geert, 2001, « Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte », *Recherche et Formation* 36, en ligne). « L'éducation est la formulation du droit qu'ont les générations futures à exister et à déterminer de manière responsable le monde qui sera le leur » (Moreau, Didier, 2007, « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation* 40, Université de Caen)

une formation soit moins stressant et plus satisfaisant pour les étudiants qu'un enseignement qui leur assure des compétences. Il n'est pas sûr non plus que la notion d'université « fenêtre de liberté entre le lycée et l'entreprise » soit menacée par des enseignements spécifiques plutôt que généraux. En ce qui concerne ma propre vie d'apprenant, une formation technique m'intéresse autant que, par exemple, des conférences de littérature. De plus, il ne s'agit pas de supprimer tous les cours de culture générale, mais plutôt de les intégrer dans un parcours formatif.

Enfin, pour revenir à la question de ce qu'est un cours de langue à l'université, on peut se demander pourquoi il faudrait enseigner la grammaire, le vocabulaire, la traduction, la rédaction, etc. si ce n'est pas, au final, pour devenir un spécialiste de sa spécialité. Apprendre une langue ne consiste pas, par exemple, à comprendre l'accord des adjectifs. Il s'agit plutôt d'être capable de mener dans cette langue une vie quotidienne, professionnelle, universitaire, amicale, ou pourquoi pas amoureuse. Il me semble que la grammaire, le vocabulaire, la traduction, la rédaction, etc. devraient être subséquents à ces objectifs, et non premiers.

Néanmoins, les choses étant ce qu'elles sont, il paraît difficile de donner à nos étudiants une maîtrise globale de la langue. Des choix sont certainement à faire. C'est là qu'interviennent le formatif et le spécifique : plutôt que de découper l'enseignement de la langue de façon horizontale (un peu de grammaire, un peu de vocabulaire, etc.), on peut se demander si un découpage vertical ne serait pas plus pertinent. Il consisterait en des apprentissages spécifiques : français pour le tourisme, l'entreprise, la gastronomie, les relations amicales, etc.

3. Le général et le formatif dans les descriptifs de langue

Afin de me faire une idée de la part du général et du spécifique dans nos cours de langue, j'ai analysé les contenus et le vocabulaire de 104 descriptifs de cours d'anglais⁵. Ces 104 descriptifs se sont avérés contenir 1028 sous-objectifs exprimés, qu'on peut répartir en quatre niveaux : 443 occurrences de mots et expressions vagues (c'est-à-dire qui ne proposent ni contenu, ni méthode, ni évaluation, tels que "renforcer" ou "aborder"), 321 occurrences de matières ou de domaines (telles que "grammaire" ou "oral"), 217 capacités spécifiques (telles que "faire une présentation" ou "apprendre à se servir d'un dictionnaire"), et enfin 47 compétences qualifiantes ou valorisables (comme "passer un certificat linguistique" ou "apprendre à enseigner la langue"). Ainsi, les objectifs les plus vagues sont les plus représentés, tandis que les objectifs les plus précis et les plus orientés vers l'avenir de l'étudiant sont les moins nombreux.

⁵ Azra, Jean-Luc (2016) « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langue » *Revue de langue et de littérature françaises de l'université Seinan Gakuin* 59. Il s'agit de 34 descriptifs du département de littérature anglaise d'une université japonaise de moyen niveau, 34 descriptifs du département de langue anglaise de la même université, et 36 descriptifs du département d'anglais d'une grande université française. Le choix de descriptifs de cours d'anglais plutôt que de cours de français a permis d'établir une distance diplomatique salutaire : on comprendra qu'il m'aurait été difficile de travailler sur des descriptifs établis par des collègues directs et d'en faire une analyse critique. Pour la même raison, j'ai choisi de ne pas donner ici les noms des universités et des départements concernés.

Notons que le rejet de cours qualifiants ou pré-qualifiants ne place pas pour autant les enseignements sur le terrain de la culture générale. Dans la plupart des cas, ils se situent plus trivialement sur celui des généralités. Au final, beaucoup de cours ne proposent ni culture générale ni formation⁶.

En revanche, un sous-ensemble des descriptifs analysés propose des compétences qualifiantes ou valorisables dont l'étudiant pourra se prévaloir toute sa vie⁷.

D'autres proposent simplement des capacités spécifiques⁸. Ces dernières sont certainement celles qui, dans un premier temps, nous intéressent le plus. En effet, il me paraît relativement facile d'intégrer ces capacités dans un cours de langue, comme, par exemple, celle de savoir se servir d'un outil informatique donné. Elles n'exigent pas de l'enseignant une perception très poussée du marché du travail ni des attentes des étudiants⁹.

4. Conclusions et perspectives

Au final, il apparaît que beaucoup de cours proposés autour de la langue ou de la culture à l'université sont des cours de généralités ou des initiations. Certains, cependant, proposent des capacités spécifiques ou des compétences valorisables.

Comme dit plus haut, le débat entre culture générale et formation relève, en l'état, d'une conviction idéologique. Il s'agit de points de vue divergents sur un paysage identique, comme les regards de la gauche et de la droite sur le paysage politico-économique. La validité de chacun d'entre eux n'existe que dans l'esprit de ceux qui les défendent. Néanmoins, si je suis amené à exprimer ma position, je dirais que l'idée d'un enseignement

⁶ Par exemple, le descriptif suivant : « *Ce cours pour non-spécialistes s'adresse à des étudiants éprouvant des difficultés plus ou moins importantes en langue anglaise. Nous nous efforçons de concilier des révisions et l'introduction de nouveautés, modulables en fonction des acquis de chacun. Il s'agit de donner à l'étudiant un bagage suffisant pour se faire comprendre et comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, et de restaurer sa confiance en lui* ». Dans ce descriptif, aucun des sous-objectifs exprimés (par les expressions *difficultés plus ou moins importantes, s'efforcer, concilier, révision, introduction, nouveautés, modulables, acquis de chacun, donner, bagage suffisant, se faire comprendre, comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, restaurer, confiance en lui*) ne propose ni contenu, ni méthode, ni mode d'évaluation.

⁷ Voici un exemple de descriptif proposant une compétence valorisable, celle de réaliser des projets d'entreprise dans une langue étrangère : « *Conversation des affaires – Ce cours sera un exercice basé sur des situations réelles [...]. Les compétences que les étudiants vont acquérir dans cette classe leur seront précieuses s'ils se retrouvent dans une entreprise étrangère, ou plus probablement s'ils travaillent aux côtés d'entreprises étrangères [au Japon][...]. Les "leaders" seront responsables de la capacité de l'équipe à respecter les délais ainsi qu'à assurer la qualité des productions. Ce cours sera évalué sur une série de projets, dont des situations de négociation, la création d'un nouveau produit, des présentations en équipe, et la création d'outils promotionnels pour le produit* ».

⁸ Voici un exemple de descriptif proposant une capacité spécifique très cohérente : « *Faire des présentations réussies en anglais : [...] Dans la classe, les élèves créeront, répéteront et donneront des présentations [...]. Celles-ci mettront l'accent sur trois « messages-clés » : l'action (gestes et langage corporel), les outils visuels (diapositives), et la narration (structure du discours et contenu). Une évaluation par les autres étudiants offrira des possibilités [...] d'apprendre à construire de solides arguments et à répondre aux questions du public* ».

⁹ Voici par exemple une liste de capacités spécifiques que nous pouvons intégrer relativement facilement dans nos cours : maîtrise des outils informatiques d'aide à l'écriture (traitements de texte, correcteurs automatiques, traduction automatique, données en ligne, synthèse et reconnaissance vocales, ...) ; formation linguistique à visée pré-qualifiante (parole publique, exposés, présentations, usage de Powerpoint, ...) ; écrits à visée pré-qualifiante (lettres, e-mails, récits, articles, ...) ; étude du fonctionnement du marché du travail (annonces, CV, ...) ; traductions, simulations et créations à visée pré-qualifiante (prospectus, sites, sous-titrage, création de produits nouveaux, ...) ; préparation à des diplômes et certificats (DALF/DELF, TCI, ...) ; préparation à la suite des études (enquêtes et travaux de recherche, préparation aux mémoires de fin d'étude, comparaisons interculturelles, ...) ; réseaux sociaux et contact avec le monde francophone ; blogs (aspects techniques, contenu, ...) ; capacités d'organisation et d'apprentissage, coaching (planification, objectifs, travail scolaire, rangement, organisation du temps, lutte contre la procrastination, ...) ; français pour le tourisme (voyages, séjours d'étude, échanges, ...).

sans relation avec le monde extérieur ni l'avenir de l'étudiant ne fait pas sens à mes yeux. Si la langue n'est enseignée que pour elle-même sans intention opérationnelle, pour le seul bénéfice des cours et des unités de valeur, elle se met à ressembler à l'apprentissage de recettes de cuisine qu'on ne fera jamais goûter à ses amis. Dans cette optique, je propose de donner préférentiellement aux cours une orientation de troisième niveau (capacités spécifiques) ou de quatrième niveau (compétences valorisables). Les objectifs de troisième niveau étant sans doute plus faciles à mettre en place, je propose *a minima* d'adopter une approche pratique consistant à intégrer les compétences spécifiques dans les cours en usage¹⁰.

Pour ça, je pense que trois angles sont possibles : acquérir la maîtrise d'outils qui serviront dans l'avenir (comme la capacité d'utiliser intelligemment la traduction automatique) ; acquérir un usage réellement communicatif de la langue dans certains domaines (tourisme, conversation quotidienne, etc.) ; ou encore acquérir une connaissance réellement linguistique de sa langue de spécialité. Ce dernier point concerne la question du réalisme linguistique, que je n'ai pas abordée ici et qui fera peut-être l'objet d'une étude ultérieure¹¹.

¹⁰ Cet aspect pratique est abordé dans un autre petit article de ce même volume (Azra, Jean-Luc, 2016, « Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs », *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai* 30).

¹¹ J'aborderai en partie cette question au Congrès de Printemps 2016 de la SJDF (« Pourquoi nos étudiants ne parlent-ils pas ? – Le rapport du public japonais aux langues étrangères », en préparation).

Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs

AZRA Jean-Luc
Université Seinan Gakuin
Azra@seinan-gu.ac.jp

Cours généraux ou cours qualifiants ?

Comme je l'ai soutenu dans un autre petit article de ce même volume¹, la question de savoir si l'université doit être lieu de formation ou lieu de culture générale peut difficilement être tranchée. Tout au plus peut-on s'en faire une opinion. La mienne est qu'un enseignement sans relation avec le monde extérieur ni l'avenir de l'étudiant ne fait guère sens. Autrement dit, je pense que certains au moins de nos cours devraient être qualifiants.

Dans cette petite note, je vais essentiellement proposer des applications pratiques. Il s'agira de prendre conscience de ce que sont les objectifs d'un cours, et le cas échéant de les refonder. Pour cela, je vais proposer quelques stratégies simples.

Dans une étude antérieure², j'ai proposé de classer en quatre niveaux les objectifs des cours de langue : le niveau 1, celui des *intentions*, consistant en expressions vagues (c'est-à-dire qui ne proposent ni contenu, ni méthode, ni évaluation – telles que “renforcer les connaissances” ou “fournir un bagage suffisant”) ; le niveau 2, qui précise au moins *les matières* ou *domaines* abordés (telles que “grammaire” ou “oral”) ; le niveau 3, qui propose des *capacités spécifiques* (telles que “faire une présentation” ou “apprendre à se servir d'un dictionnaire”), et enfin le niveau 4, celui des *compétences qualifiantes ou valorisables* (comme “obtenir un certificat linguistique” ou “apprendre à enseigner la langue”).

Ma proposition, au moins en ce qui concerne mes cours, est de faire la chasse aux objectifs de niveau 1 et de promouvoir les niveaux 3 ou 4 (c'est-à-dire, *a minima*, de proposer des cours qui incluent une ou plusieurs capacités spécifiques, ou mieux, qui apportent aux apprenants des compétences valorisables).

Le niveau 3, celui des capacités spécifiques, est sans doute celui qui est le plus facile à intégrer. Il n'exige pas de remettre les contenus entièrement à plat, ni d'avoir une vision

¹ Azra, Jean-Luc (2016) « L'université de demain doit-elle être formatrice ? », *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai* 30 (ce volume).

² Azra, Jean-Luc (2016) « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langue » *Revue de langue et de littérature françaises de l'université Seinan Gakuin* 59.

pointue de ce que sera l'avenir économique, professionnel ou personnel de l'étudiant.

Voyons maintenant à travers quelques exemples comment faire concrètement.

Transformer des cours généraux en cours qualifiants

Voici d'abord un premier descriptif de cours. En l'état, celui-ci ne contient que des *intentions*, exprimées par des mots et expressions vagues. Il ne propose ni contenu, ni méthode, ni évaluation.

Titre : Non spécialistes, 2^{ème} année – Remise à niveau

Objectifs : « Ce cours pour non-spécialistes s'adresse à des étudiants de deuxième année qui ont choisi le français. Nous nous efforçons de concilier des révisions et l'introduction de nouveautés, modulables en fonction des acquis de chacun. Il s'agit de donner à l'étudiant un bagage suffisant pour se faire comprendre et comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral. L'enseignant aura pour souci de faire progresser les étudiants et se posera en médiateur, mais dans le cadre d'un véritable contrat d'apprentissage : un investissement régulier sera attendu, tant sur place qu'à la maison (travaux à rendre, participation, etc.) ».

Notons d'abord qu'il n'est pas proposé ici d'objectif principal unique et clair, et que matières et domaines ne sont pas précisés. Le titre du cours n'est pas plus explicite. La plupart des sous-objectifs sont de niveau 1 (parties encadrées). Enfin, le texte intègre une exigence vis-à-vis de l'étudiant qui ne relève pas des objectifs (partie soulignée). C'est là l'exemple d'un descriptif si général qu'il est difficile pour un observateur extérieur de déterminer quel est le projet de l'enseignant et comment le cours va concrètement se dérouler. On peut penser qu'il s'agira de proposer d'heure en heure des activités linguistiques diverses (points de grammaire, actes de parole, éléments de communication...) – lesquelles, on suppose, permettront à l'apprenant de progresser. Cependant, même si le descriptif lui-même ne dit rien ou presque, l'enseignant-rédacteur peut avoir en tête une certaine vision de ce qu'il veut faire. Le problème ne devrait être, en principe, qu'un problème de réécriture. Pour le résoudre, je suggère les étapes suivantes :

- Tout d'abord, déterminer le ou les niveaux d'objectifs contenus dans le descriptif en l'état (c'est ce qui vient d'être fait).
- Ensuite, se poser des questions générales : Que veut-on faire ? Qu'est-ce que le cours peut apporter à la vie future de l'apprenant ? Parmi les capacités spécifiques que l'enseignant maîtrise³, y en a-t-il qui pourraient convenir à ce cours ? Peut-on viser des compétences professionnelles ? Peut-on viser l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat ? Veut-on travailler l'oral, l'écrit ? Et ceci dans un cadre personnel, touristique, professionnel ? etc.
- Décider, *a minima*, d'une capacité spécifique à intégrer au descriptif. Si possible, il s'agira d'une capacité cohérente, qu'on pourra développer tout au long du semestre

³ Une liste prospective de capacités spécifiques possibles pour le cours est donnée dans l'autre article de ce volume (« L'université de demain doit-elle être formatrice ? »), dans la note 10.

(comme “apprendre à taper en français” ou “faire des présentations Powerpoint”). Mieux encore, organiser le cours autour d’une compétence qualifiante ou valorisable (comme “obtenir un certificat linguistique” ou “apprendre à enseigner la langue”). Dans le cas qui nous occupe, le descriptif proposé est si vague qu’il est difficile de se fixer une orientation. À titre de suggestion, je ferai le choix d’organiser le cours autour de deux objectifs de niveau 3 : l’usage d’outils informatiques pour la compréhension et l’expression à l’écrit, et, de façon concomitante, la capacité de rédiger des documents précis (lettres, récits, articles, etc.)

- Intégrer dans le descriptif les objectifs généraux (par exemple : “apprendre à utiliser tels outils informatiques”, les moyens (ordinateurs, suite bureautique, types de salles...), les conditions et prérequis du cours (ici, on conservera la précision selon laquelle il s’agit de non-spécialistes de deuxième année).
- Intégrer matières et domaines, s’ils ne le sont pas déjà. Idéalement, la matière est donnée dans le titre du cours, mais celui-ci est souvent imposé par l’institution et peut être très général (*Non-spécialistes 2, Communication I, Atelier 6b...*). Il convient donc d’ajouter des précisions en début de descriptif (ici : “écrit”, “outils bureautiques”...).
- Ajouter les conditions d’évaluation. Il ne s’agit pas ici de la question des notes et de l’examen (qui apparaîtra dans une section différente du descriptif), mais des conditions dans lesquelles l’enseignant et les apprenants pourront savoir qu’un objectif est atteint. Ici, par exemple : lorsque l’étudiant sera capable d’établir un texte cohérent à partir d’une traduction en ligne.

Je réécrirais donc le descriptif en question, par exemple, de la façon suivante :

Titre : *Maîtrise des outils informatiques pour l’écrit*

Objectifs : *Ce cours pour étudiants non-spécialistes de deuxième année a pour objectif de donner la capacité d’utiliser les outils informatiques disponibles (suites bureautiques, traduction en ligne, dictionnaires en ligne, correcteurs, etc.) pour rédiger en français des documents de la vie personnelle et professionnelle (lettres, récits, articles, CV, etc.). Pour chaque question traitée, on considérera que le but est atteint si le document produit pourrait être acceptable dans le cadre d’une situation de vie réelle (par exemple, dans le cas d’un CV, si celui-ci serait recevable par un employeur éventuel).*

Pour ce cours, le découpage en 15 séances exigé par l’institution pourrait être le suivant :

1 : *Courriel à un(e) ami(e) / clavier français, options linguistiques de l’ordinateur*

2-3 : *Lettre à un(e) ami(e) / espaces, majuscules, ponctuation*

4-5 : *Courriels officiels / correcteurs du bureau, correcteurs en ligne*

6 : *Récit : rapporter une histoire / dictionnaires électroniques et en ligne*

7-8 : *Récit : raconter une histoire / traduction automatique : aide à la lecture*

- 9-10 : *Dissertation, opinion / sites scolaire en ligne*
- 11-12 : *Présenter des données / suites bureautiques : tableaux, tableurs*
- 13-14 : *Article encyclopédique type Wikipédia / graphiques, schémas*
- 15 : *CV / mises en forme complexes*

Autre exemple (domaine bien établi, objectif principal vague)

Voyons maintenant le cas suivant :

Titre : *Spécialistes, 2^{ème} et 3^{ème} années – Thèmes d’actualité*

Objectifs : *À partir d’articles de presse ou d’autres textes récents, les thèmes d’actualité seront traités par des discussions. L’entraînement à la production écrite s’appuiera sur divers exercices grammaticaux et lexicaux.*

Encore une fois, ce descriptif contient surtout des intentions exprimées par des mots et expressions vagues (*thèmes, seront traités, discussions, entraînement, s’appuyer, divers exercices*). Il donne cependant des matières et domaines : *production écrite, expression orale, étude de la presse*. Néanmoins, il faudra aussi comprendre ce cours comme un cours de *lecture* (en effet, il faudra lire et comprendre ces articles de presse), mais aussi de *grammaire* et *vocabulaire* pour la production écrite (dont l’articulation avec la lecture et la discussion n’est d’ailleurs pas évidente). On ne peut pas, ici non plus, cerner d’objectif principal unique et clair. Le titre du cours ne nous renseigne guère plus (que sont des *thèmes* d’actualité, par opposition à, par exemple, une *étude de la presse* ?). Enfin, on manque de précision quant au matériel (Quelle presse ? Quelle actualité ? Sur quel support ?). Au final, on ne peut pas dégager de ce descriptif de capacités spécifiques ni de compétences valorisables.

Si l’on suit les étapes suggérées dans la section précédente, on peut chercher ici à intégrer des capacités ou compétences du domaine de la presse. Puisqu’on parle d’actualité, de discussions et de production écrite, je suggérerai la création par équipes de micro-magazines en rapport avec l’actualité locale, à destination des Français résidents. Au final, ces travaux permettront une meilleure maîtrise de la langue, mais aussi une connaissance des situations journalistiques. À la limite, cette expérience pourra être intégrée à un CV et devenir ainsi une compétence valorisable.

Titre : *Fabrication et diffusion d’un micro-magazine d’actualités en français*

Objectifs : *Ce cours de spécialistes de 2^{ème} et 3^{ème} années a pour objectif de donner l’expérience de la fabrication et de la diffusion d’un magazine gratuit en français. Une petite partie du cours sera dédiée à la lecture de magazines français et japonais existants et de presse en ligne, afin de comprendre leur composition et les thèmes abordés. Ensuite, une seconde partie sera consacrée à la fabrication et à la diffusion par équipes. Dans chaque équipe, plusieurs tâches seront distribuées : direction, enquêtes journalistiques, rédaction, photographie, mise en page, recherche du public francophone, impression, diffusion, etc. Des retours de lecteurs permettront de déterminer dans quelle mesure l’entreprise est*

| *un succès.*

Autre exemple (objectif principal clair, mais pas de capacités ou compétences)

Titre : Non-spécialistes, 2^{ème} année – Traduction

Objectif : Ce cours s'adresse aux étudiants qui souhaitent pratiquer la traduction dans le cadre d'un cours de perfectionnement pour non-spécialistes. L'enseignement s'articulera autour de plusieurs axes : compréhension orale des extraits proposés, pratique réfléchie de traductions, confrontation des textes originaux avec une ou plusieurs traductions afin d'observer les diverses pratiques. Les étudiants devront fournir un travail personnel régulier de préparation des extraits étudiés en classe.

Encore une fois, ce descriptif contient des mots et expressions vagues (*souhaitent, pratiquer, perfectionnement, intéresser, compréhension, pratique, réfléchie, observer*) ainsi que la formulation d'exigences sans rapport avec les objectifs éventuels. Néanmoins, l'orientation du cours est relativement claire : il s'agit d'évaluer les traductions de traducteurs professionnels et d'en pratiquer soi-même. L'objectif, cependant, est pâle (*pratiquer la traduction*). Il ne s'agit pas d'acquérir une capacité spécifique ou une compétence particulière.

Si l'on suit encore une fois les étapes suggérées dans la section précédente, on peut chercher ici à faire du cours l'acquisition d'une compétence de traduction particulière dans un domaine précis. J'en ai observé un excellent exemple dans un descriptif qui proposait de sous-titrer des films. En admettant que l'objectif soit atteint, les étudiants d'un tel cours terminent l'année avec une compétence valorisable⁴.

Une autre possibilité est de viser le domaine précis des intéressés. Par exemple, on peut proposer aux étudiants de médecine de travailler sur des prospectus d'information médicale (pour en fabriquer ou en traduire). On peut aussi proposer aux étudiants de sciences sociales de mener des enquêtes interculturelles à partir de questionnaires bilingues. La capacité de mener de telles enquêtes constitue, en soi, une compétence⁵.

Invitation à la pratique : un cours de débutant complet qui soit qualifiant ?

Pour finir, je propose aux lecteurs de pratiquer eux-mêmes un exercice de rédaction de descriptif : *quel cours de français pourrait-on imaginer pour des étudiants de français complètement débutants, cours qui leur apporte en 15 séances une capacité spécifique ou une compétence valorisable ?*

Je serai heureux de recevoir vos suggestions ! Si vous êtes d'accord, elles seront publiées sur le site revuectic.wordpress.com des *Cahiers d'Études Interculturelles*.

⁴ En raison du développement des vidéos en ligne et du marché publicitaire associé, les compétences en sous-titrage sont désormais prisées (par exemple, rechercher : *entreprises compétence "sous-titrage"*, qui renvoie à des offres d'emploi et des formations dans le domaine).

⁵ Mon séminaire de quatrième année est organisé autour de telles enquêtes. Voir : Azra, Jean-Luc (2016) « Les micro-enquêtes : une méthode formative de comparaison interculturelle », *Cahiers d'Études Interculturelles* No2.

Optimiser la participation des apprenants dans les cours avec méthode

CRÉPIEUX Gaël

Formateur de formateurs et auteur de manuels

gaelcrepieux@me.com

Pour que chaque apprenant de la classe atteigne les objectifs fixés par la séquence pédagogique, il est primordial que l'enseignant permette à chacun de s'approprier les objectifs communicatifs et culturels visés et qu'à cette fin, il optimise la participation de chaque individu. Toutefois, comment gérer les situations d'enseignement/apprentissage devant la diversité des types d'apprenants qui forment le groupe-classe, surtout lorsque l'effectif est important ?

Les recherches sur la notion de compétence¹ et en neuroéducation² se recoupent : c'est en se confrontant à des situations que les étudiants mobilisent leurs savoirs et développent des compétences en langue. Mais pour que la résolution de tâches³, mêmes réduites, puisse s'effectuer de manière autonome et spontanée, l'apprenant a besoin de s'entraîner, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, ce qui suppose que l'enseignant multiplie en classe les occasions de manipuler la langue et les contextes de son utilisation dans un cadre de communication aussi authentique que possible afin de l'ancrer dans la mémoire.

Or, les approches proposées dans un grand nombre de méthodes de FLE facilitent-elles cette centration sur l'apprenant dès le niveau débutant ? De même, les activités proposées permettent-elles à l'enseignant, s'il en suit la consigne à la lettre, d'optimiser la participation de chaque apprenant de la classe ? Autrement dit, comment éviter que le cours avec une méthode ne soit élitiste ?

I. Des approches reposant sur les principes de la psychologie cognitive

Au cours de l'atelier animé aux Rencontres Pédagogiques du Kansai le 25 mars 2016, nous avons, à plusieurs reprises, démontré que l'approche proposée dans les manuels de FLE généralement utilisés dans les cours repose sur les fondements de la psychologie

¹ B. Rey (2011) : Situations et savoirs dans la pratique de classe, *Recherches en Education*, n° 12, 35-49.

² Voir les travaux de J. Netten et C. Germain (2012) : A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1 (1), 85-114.

³ Ces tâches peuvent être communicatives (se présenter, écrire un e-mail, comprendre une annonce à la gare) ou actionnelles (créer le trombinoscope de la classe, réaliser un guide).

cognitive. Il convient ici d'en rappeler les principes. D'après Claude Germain⁴, « *l'apprentissage (d'une langue étrangère) se fait en trois étapes : d'abord, acquisition d'un savoir sur la langue (vocabulaire, règles et conjugaison de verbes), puis consolidation de ce savoir au moyen d'exercices et, enfin, transfert de ce savoir dans des activités de communication. Suivant ce paradigme, le savoir explicite portant sur la langue, par le biais d'exercices, se forme dans le cerveau si bien que ce savoir peut éventuellement être utilisé de manière automatique, ou non consciente, pour communiquer avec spontanéité ; autrement dit, le savoir, par des exercices, se transforme en habiletés ou habitudes* ».

Concrètement, l'approche proposée dans un grand nombre de manuels est la suivante : la séquence débute par l'exposition à un document dit « déclencheur » (il s'agit soit d'un texte, soit d'un enregistrement) qui encapsule l'essentiel des objectifs (linguistiques, pragmatiques et sociolinguistiques) du cours, à partir duquel l'enseignant interroge les apprenants afin de les amener à en décrypter les éléments et à en déduire du sens. Ce document sert alors de base à l'élaboration de règles qui seront systématisées à travers une série d'exercices, avant de conclure la séquence par une activité de réemploi (un jeu de rôles ou, plus récemment, une tâche collaborative) dans laquelle les apprenants sont supposés réutiliser les objectifs visés par le cours dans un contexte imposé.

II. Une approche inadaptée à l'apprentissage de langues étrangères

Lors de l'atelier, nous avons donc expérimenté des activités de manuel afin d'en analyser l'approche et d'en montrer les limites. Il s'agissait de démontrer que les activités qui y sont généralement proposées ne favorisaient pas les interactions entre les apprenants et qu'avec la technologie actuelle (application de Google traduction sur portable, apprentissage en ligne avec Babbel ou Duolingo), la présence en classe n'est pas nécessaire si l'on consacre en cours trop de temps au décryptage des informations. À cette fin, nous avons expérimenté et analysé un début de séquence pédagogique classique, une activité de systématisation grammaticale et une activité de compréhension écrite. Ne pouvant tout traiter dans cet article, nous nous intéresserons au début du cours.

Le début de la séquence pédagogique

Ainsi, les participants furent plongés dans la peau de primo-apprenants du russe qui durent écouter une très courte présentation orale dans cette langue, et se contenter de dire comment la personne s'appelait. L'activité était en réalité calquée sur celle d'un manuel existant et sa gestion, fidèle à celle préconisée dans le guide pédagogique. Il fut ensuite demandé aux participants de lister les incohérences de l'approche. L'analyse rétrospective fut la suivante :

Sur le plan cognitif :

- Dans la mesure où les apprenants n'ont jamais manipulé les contenus du document déclencheur, comment leur serait-il possible d'y repérer des informations ? Exposé à des

⁴ Ibid.

données nouvelles, le cerveau procède en plusieurs étapes : tout d'abord, stimulé par les sens (comme la vision, l'audition ou le toucher), le cortex s'active, ce qui correspond à un décryptage/encryptage des informations nouvelles ; dans un deuxième temps, ces données sont transférées dans la mémoire à court terme ; c'est le moment de la découverte de la langue étrangère. Cependant, la rétention de ces informations est très courte, et elles seront oubliées si on ne réactive pas la mémoire. Ainsi, il conviendra de faire manipuler à l'apprenant les structures et le lexique afin de solliciter la mémoire de travail : à force de décrypter les mêmes informations, le cerveau parvient à reconnaître instantanément les données présentées⁵. N'ayant jamais été exposés au contenu du document, les apprenants n'ont pas les moyens de comprendre et de réaliser l'activité.

- Le principe de l'approche reposant sur la psychologie cognitive est d'exposer dans un premier temps l'apprenant à l'ensemble des objectifs d'apprentissage. Or, devant l'occurrence de mots nouveaux, de nouvelles notions et structures, des difficultés relatives au rapport graphie-phonie, la quantité d'informations à traiter est telle que celui-ci est en surcharge cognitive.

- La personne qui s'exprime dans l'enregistrement le fait à la première personne du singulier, tandis que le rapport des informations entendues suppose le passage à la troisième personne, une difficulté supplémentaire à gérer pour l'apprenant, d'autant plus que l'enseignant est supposé recourir à la LC (la langue cible ; dans le cas présent : le russe) pour exploiter le document.

- Considérant qu'une compétence s'acquiert à travers la pratique, seuls les apprenants ayant des bases ou ayant développé des stratégies d'apprentissage seront à même de répondre tant bien que mal aux sollicitations de l'enseignant, laissant le reste de la classe muet et passif.

Sur le plan psycho-affectif :

- Placés en situation d'échec, les participants de l'atelier se sont accordés à dire qu'une telle approche engendrait frustration et démotivation chez les apprenants, frustration partagée par l'enseignant qui risque de perdre ses moyens devant l'absence de participation et le temps passé à faire réécouter (en vain) l'enregistrement.

- Lorsque l'enseignant interroge le groupe-classe, seuls les apprenants les plus doués ou ceux qui savent déjà osent prendre la parole, créant un clivage en classe, ainsi qu'un climat de compétition néfaste au travail de groupe, alors que, puisque l'objectif du cours est d'apprendre, il est normal que les apprenants ne possèdent pas encore les compétences et les connaissances qu'ils sont supposés acquérir lors de ce même cours.

- L'approche expérimentée est intimidante et concourt à renforcer l'idée que la langue cible est difficile, ce qui n'encourage pas les éléments de la classe à poursuivre avec assiduité l'apprentissage.

⁵ Pour aller plus loin, consulter le site de l'Université McGill sur le cerveau : http://lecerveau.mcgill.ca/flash/a/a_07/a_07_p/a_07_p_tra/a_07_p_tra.html.

- Enfin, devant la charge cognitive à laquelle les apprenants doivent faire face, on assiste à un renforcement de la centration sur l'enseignant, qui apparaît comme le seul moyen de décrypter la langue, ce qui contribuera à mettre en place une relation de soumission entre l'élève (qui ignore) et le maître (détenteur du savoir).

Pour terminer, nous ajouterons que l'approche décrite plus haut ne permet ni de mettre en place un apprentissage collaboratif, ni d'optimiser la participation des apprenants. S'il y a bien centration sur les besoins de l'apprenant en termes de contenu, à aucun moment, celui-ci ne manipule la langue pour parler de lui-même. De plus, la classe semble perçue comme une entité uniforme : l'enseignant pose des questions auxquelles, généralement, ce sont les meilleurs ou les plus confiants qui répondent, laissant de côté ceux qui sont en cours pour apprendre une nouvelle langue-culture.

III. Quelles solutions proposer ?

1. Pour l'abandon des manuels ?

Forts de ces constats, des chercheurs ont développé de nouvelles approches sans manuel. C'est le cas de l'approche silencieuse (the Silent Way) initiée par Caleb Gattegno ou encore de l'approche neurolinguistique (ANL) développée par C. Germain et J. Netten, reconnue au Canada et expérimentée dans plusieurs pays. Toutefois, notre objectif ici n'est pas de proposer l'abandon des manuels. Au contraire, et pour les raisons suivantes :

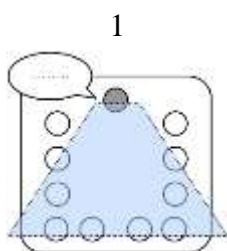
- un manuel est un outil en principe fiable qui permet d'appliquer en classe les recommandations du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*, c'est-à-dire un apprentissage sur objectifs communicatifs, actionnels et par activité langagière, afin de développer chez l'apprenant un certain nombre de compétences qui ne sont pas exclusivement langagières ;
- les auteurs de manuels ont pour recommandation de s'appuyer sur des référentiels⁶ qui décrivent avec précision, par niveau (du A1.1 au C1), les situations de communication, les fonctions de langue, les notions générales, les notions grammaticales, les champs lexicaux et leur contenu, la matière sonore, la matière graphique, les compétences culturelles et interculturelles ainsi que les stratégies à faire acquérir aux apprenants ;
- les épreuves du DELF et du DALF étant calées sur ces référentiels, le recours à un manuel en classe aide à développer chez les apprenants les compétences évaluées par ces examens ;
- il apparaît ardu, voire utopique d'attendre d'un jeune enseignant (et même moins jeune) qu'il gère stratégies d'enseignement en classe, besoins des apprenants, respect de la séquence pédagogique, inputs culturels, phonétique, mise en place de tâches et développement de stratégies sans manuel, d'autant plus qu'il aura à créer des ressources, à moins que sa charge d'enseignement hebdomadaire ne soit limitée et qu'elle lui suffise pour vivre, ce qui limite le nombre d'enseignants concernés. De plus, comme le rappelle

⁶ CONSEIL DE L'EUROPE, *Niveau A1.1/A1/A2/B1/B2 pour le français - un référentiel*, Didier.

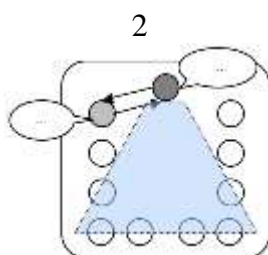
Christian Puren, dans une conférence⁷ à Grenoble en 2011, il est impossible à un enseignant de faire aussi rigoureusement le travail de progression comme des auteurs peuvent le faire dans un manuel, où ils travaillent par équipe de manière intensive à la construction d'une unité didactique. Recourir à un manuel lui permet alors de consacrer son temps à l'enseignement et non à la construction de ressources.

2. Un compromis avec l'ANL pour une nouvelle approche dans les manuels

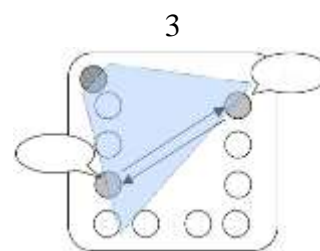
Pour les raisons évoquées précédemment, il nous paraît urgent de rompre avec les principes de la psychologie cognitive dans les manuels de FLE et d'intégrer les stratégies d'enseignement décrites dans l'ANL. Ainsi, pour les niveaux débutants, il convient de débiter la séquence pédagogique par le développement de compétences communicatives à l'oral, à travers un enseignement interactif (voir schémas ci-dessous), qu'aucun outil d'autoapprentissage ne saurait supplanter et qui justifie la présence en classe. Ce sont ces compétences qui permettront ensuite de réaliser les activités du manuel de manière collaborative, et de donner un nouvel élan à l'enseignement/apprentissage du français.



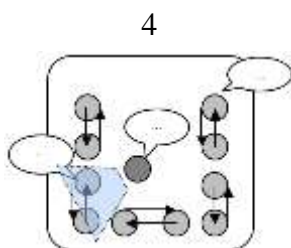
L'enseignant annonce l'objectif communicatif. Puis, il utilise la structure visée, en rapport avec sa situation personnelle (principe d'authenticité).



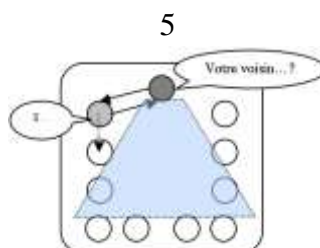
L'enseignant réalise plusieurs échanges avec des apprenants qui adaptent les éléments de la phrase-modèle en fonction de leur situation individuelle.



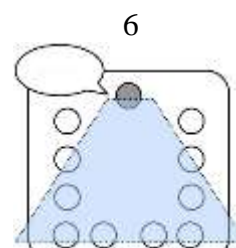
L'enseignant demande à des étudiants d'en interroger d'autres, sous son contrôle, et s'assure alors qu'ils sachent poser la question et gérer l'interaction.



Les apprenants pratiquent à deux ou en sous-groupes. Ils ont alors l'occasion de s'exprimer plus librement mais aussi d'entendre et de manipuler davantage de mots.



L'enseignant interroge des apprenants sur ce que leur voisin leur a dit. Il vérifie la compréhension et facilite l'utilisation du discours à la 3^e personne.



L'enseignant interroge le groupe-classe sur les productions entendues. Il permet un réemploi des structures, du lexique, et maintient l'attention jusqu'à la fin de la séquence.

⁷ Comment un manuel, avec ses limites structurelles, peut-il intégrer la perspective actionnelle ?, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4743> (de la 18e à la 20e minute).

Transformation de la profession d'enseignant du français : les conséquences sociologiques des nouvelles politiques éducatives

フランス語教師の職務変更 : 新教育方針の社会学的な結果

DERVELOIS Michaël

Université Dokkyo - Université Paris IX Dauphine – IRISSO

michaeldavelois@yahoo.fr

Happé dans la tourmente des récentes transformations de la machine éducative, l'enseignant du FLE voit son identité professionnelle dissolue. Il se retrouve, dans le meilleur des cas, menacé jusque dans ses postes universitaires les plus prestigieux et, intégré aux pires formes organisationnelles émergentes, le voilà soumis aux aléas du marché des formations continues. Les profondes mutations de la structure institutionnelle qui l'accueillent font apparaître des situations de tensions dans son quotidien qui redéfinissent son identité du point de vue de la sociologie des professions. De l'instructeur qui transmet le savoir absolu, sa nouvelle utilité publique le recadre dans une position de service à la promotion de la compétence linguistique dans les secteurs du loisir et des ressources humaines, parmi les plus concernés. Il est devenu une force de socialisation à l'interculturalité par des « rencontres francophones » ou un outil permettant d'aborder des pratiques d'éveil, non plus seulement pour les prochaines vacances de quelques privilégiés. Ces pratiques d'éveil constituent une base à la cohésion identitaire d'une équipe de travail, ou encore elles permettent de valider un contrôle linguistique obligatoire pour l'accès urgent au marché du travail des migrants. Les cadres organisationnels des futurs enseignants du FLE suivent ces bouleversements de la mondialisation et démultiplient leur profil professionnel.

Déjà, de nombreux chercheurs en science de l'éducation semblent devancer l'esprit des politiques éducatives de formation linguistique ayant une incidence sur les futurs rôles de l'enseignant de FLE. Nombre d'entre eux, attachés aux comités de la Commission Européenne, ouvrent le futur plan d'intervention de l'enseignant. Le « tournant néo-libéral » se découvre par ses spécialistes sous la forme d'une politique pressée et occupée à prouver les « lourdeurs » du modèle national français. Le nouveau modèle

éducatif qui trouve ainsi ses chercheurs plus initiateurs qu'analystes est fortement marqué par les approches de N. Mons ou encore de F. Murlhon-Dallies, dont les écrits fondent, tel un plan d'architecte, l'enseignement individualisé à venir. Nous allons, ici, dresser le nouveau contexte professionnel par les apports de la sociologie du travail avant d'aborder la manière dont agit cette nouvelle politique sur l'enseignement du FLE. Nous nous intéresserons, pour cela, essentiellement aux écrits de F. Murlhon-Dallies pour alerter sur les récentes et fortes variations que souligne la sociologie des professions.

I. L'incidence des transformations du travail sur l'enseignement du FLE

Les sociologues du travail A. Bevort et A. Jobert décrivent avec pertinence toute l'instabilité du devenir professionnel par la révolution des conditions de travail jusque-là établies comme des droits acquis pour le travailleur : du contrat de travail fixant les acquis sociaux, l'environnement concurrentiel se recadre autour d'une reconnaissance sociale des droits acquis autour du citoyen. Ce glissement permet d'occulter les termes du contrat de travail antérieur, invalide car invisible devant la cause civile. Les nouvelles régulations émises sous cette nouvelle bannière de ralliement affectent en profondeur la profession partout ; par l'intensification du travail et sa charge mentale, par la tertiarisation de la société¹ et par le passage d'un modèle de la qualification² à un modèle de la compétence³ qui isole le professionnel en le poussant à l'autonomie de ses fonctions.

Le nouveau modèle de l'emploi impose au professionnel d'accepter ce qu'Ulrich Beck appelle la « déstandardisation » du travail ; par le sous-emploi, par la flexibilité, par les risques accrus de dépressions et de suicides et par la décentralisation des institutions nous retrouvons bien le modèle des enseignants de FLE isolés loin de leur pays d'origine, dans de petites structures privées et soumis aux cadences des cours avec des droits professionnels quasi-inexistants. Ce modèle de l'emploi passe également par des trajectoires professionnelles discontinues, marquées par des périodes de chômage et une mobilité externe, contraignant à renoncer au recouvrement social⁴. Ce modèle s'illustre encore par l'augmentation continue de l'emploi des femmes, permettant ainsi un surcroît de flexibilité.

Le modèle de la compétence s'inscrit également par de nouvelles conditions salariales. L'enseignant de FLE fera des retours en formation durant ses périodes de chômage et le phénomène appelé de flexurité prend tout son sens dans ce nouveau contrat social : le professionnel a signé un nouveau pacte social dans lequel il préfère renoncer à l'emploi

¹ Ces sociologues rapportent que 75% des emplois relèvent du secteur tertiaire. Et nous constatons la nature instructive de l'enseignement glisser elle-même vers le service ponctuel à l'entreprise ou à l'individu, l'objectif linguistique étant lié directement à un objectif productif.

² Le modèle de la qualification est constitué d'une stabilité du poste de travail, d'une grille d'évaluation suivant l'ancienneté et de droits sociaux accolés au statut salarial.

³ Le modèle de la compétence est constitué d'une mobilisation et d'une évaluation individuelle, d'une personnalisation, d'une valorisation à l'autonomie, d'une organisation apprenante avec une modification des formes de négociation collective, de droits sociaux déplacés sur l'individu citoyen, de situations professionnelles de coopération et de confiance.

⁴ Citons en exemple les récentes expériences des préfectures japonaises, laissant l'enseignant de FLE devenu un journalier qui propose un programme formalisé d'enseignement aux entreprises pour un contrat ponctuel aux frais du contribuable.

pour sauver son travail. La professionnalisation en cours permet de privilégier une sécurité du travail au prix d'une altération forte des conditions d'emploi. L'insertion professionnelle se paie par la précarité dans l'emploi, et l'enseignant s'assure de l'autorisation publique d'enseigner, en abandonnant toute prétention à une qualité de vie quelle qu'elle soit.

L'avenir de la profession d'enseignant de FLE dérive donc vers la fonction de partenaire-coéquipier du migrant ; il devient un travailleur social comme tout autre et laisse apparaître un glissement de fonction et d'identité. Du rôle de transmission du savoir linguistique, il occupe un nouveau rôle de guide-collaborateur de l'insertion sociale et professionnelle et sa cible à identité neutre, l'apprenant, devient celle du migrant. Un phénomène global de crispation de son rôle l'empêche visiblement d'être l'acteur local d'une évolution de ses fonctions ; il perd sa capacité d'action stratégique par la prédétermination de la qualité d'insertion professionnelle du migrant. Autour de l'enseignant de FLE, la progression des manuels se veut opérationnelle, et ce pragmatisme du savoir sonne le glas des approfondissements linguistiques. Il s'agit bien d'une déqualification qui apparaît dans les intitulés d'ouvrages⁵ : l'enseignant de FLE est associé au « non-professionnel », au bénévole, formé ou non à la pédagogie. La requalification d'enseignant de FLE en « formateur » ou en « préparateur de projets professionnels » dans une structure associative implique un risque de disparition subit du poste par le caractère ponctuel de l'association, un risque de sous-traitance avec l'acteur privé et un risque de dépendance d'action face à l'organisme qui octroie la mission. L'enseignant de FLE retrouve son rôle d'évaluateur de la capacité linguistique altéré vers une logique de rationalisation du profil professionnel accompagnée d'une vérification de la capacité de l'apprenant migrant à user du pouvoir citoyen.

II. Les mutations professionnelles de l'enseignant de FLE soumis aux objectifs de professionnalisation du migrant

Posons d'abord notre regard sur une technique d'activation systémique particulièrement efficiente du point de vue de la sociologie de l'action. Elle a pu être observée à travers une évolution en trois phases des objectifs d'enseignement pour un public en cours de professionnalisation dressée par F. Murlhon-Dallies. Dans un premier temps, qu'il s'agisse de français des affaires, de français médical ou juridique, l'enseignement est élaboré pour une formation ciblée nécessitant un enseignant forgé au double profil. La rareté d'un tel enseignant conduit bien vite à une seconde phase dans laquelle on élabore des discours ciblés en guise de préparation des publics en cours de professionnalisation. L'enseignant non spécialiste peut produire un discours ciblé en s'attachant au simple contexte de travail. Enfin, il s'agit de passer la frontière de l'enseignement spécialisé et d'intégrer dans l'enseignement général des apprenants débutants une partie de ce vocabulaire issu d'un tel

⁵ La déqualification ou déprofessionnalisation apparaît dans les désignations du nouveau professionnel apte à l'enseignement au migrant dans de nouveaux manuels pour débutants tel qu'il est exprimé dans l'ouvrage « Rendez-vous en France : Cahier de français pour migrants » de Fabrice Barthélémy et Yannick Beauvais.

processus. L'enseignement est encore spécifique, mais il est rebaptisé français dit de communication professionnelle, intégrant le concept de « français à visée professionnelle ». Ce type d'enseignement s'intègre alors plus aisément dans des cursus globaux proposant des filières spécifiques en leur sein et qui ouvrent éventuellement à des diplômes en centre de langue. On y fait évoluer ainsi la norme du vocabulaire usuel, marqué par l'enseignement de spécialisation. Cette forme de variation du vocabulaire courant par l'influence de la formation spécifique s'analyse comme un déplacement des priorités linguistiques par la pression du vocabulaire de professionnalisation et démontre les qualités d'activation de la part de l'institution pédagogique, qui tire pleinement parti du modèle de la compétence dans les mutations du travail.

Les conséquences d'une telle activation institutionnelle de l'enseignement du FLE sont lourdes. Tout d'abord, l'évolution de l'activité professionnelle allège la qualité technique du vocabulaire et permet un recrutement des enseignants non formés. Ensuite, une partie du lexique spécialisé au monde professionnel s'intègre à la culture générale et au programme global qui remet en cause le sens commun. Aussi, l'enseignement spécifique est appliqué à toute orientation professionnelle, et les domaines professionnels comme l'informatique, la médecine ou l'architecture sont décloisonnés par les textes ciblés de l'enseignant. Et la présence de flexurité agit sur l'enseignant : la mission d'enseignement porte sur des contenus spécifiques isolés. Un enjeu social fort domine également ; l'enseignant de FLE participe même au développement de cette flexurité sur les apprenants lorsqu'il remplit sa nouvelle mission d'incitation au nouveau mode de vie issu de cette flexurité. L'enseignant du FLE subit un modèle de la compétence qu'il encourage à son insu dans son activité d'enseignement. Il remet en cause le sens commun du savoir lexical pour devenir le promoteur de formations multiples⁶.

D'après F. Murlhon-Dallies, la priorité d'une progression du savoir linguistique est reconçue en séances ponctuelles, ouvertes, ajustables et reliées en blocs d'informations utilisables en situation professionnelle. Ces apports sont articulés en modules sur un principe de liberté de participation aux séances, et la technicité de l'enseignant de FLE réside dans la mise en condition optimum du migrant (par la recherche de l'effet psycho-affectif) et dans l'enchaînement des apports⁷. Ainsi, une nouvelle capacité à l'ingénierie de l'architecture des séances occulte toute autre qualité attendue de l'enseignant de FLE. Ce dernier devenu formateur-concepteur de modules élabore un dispositif méthodologique d'ordonnement selon un principe organisateur qui est le nouveau cœur de son savoir-faire.

⁶ La flexurité se manifeste encore à son niveau par l'appel à la création d'enseignements de FLE dont le contenu a pour source les interactions professionnelles recueillies et une architecture nouvelle des séances de cours. Le cumul du savoir linguistique y est remplacé par les séances ponctuelles, modulables et sans projet linguistique fondamental.

⁷ D'après F. Murlhon-Dallies, le reclassement du savoir lexical au profit des techniques d'ordonnement des séances constitue une « dynamique plus englobante » ; l'idée est que l'acquisition d'un savoir est insuffisante ou non essentielle et qu'un cadre plus général de bénéfices de formation est proposé, telle une valeur supérieure...

Conclusion

Pour finir, nous constatons chez F. Murlhon-Dallies la distinction de cinq principes organisateurs d'agencement des apports à la portée des formateurs-concepteurs. Nous avons, tout d'abord, la structure de mise en ordre par thèmes qui permet d'avoir une bonne lisibilité des champs disciplinaires présentés comme une mosaïque de domaines. Intervient ensuite la structure de mise en ordre selon les « quatre habiletés » de compréhension et expression écrites et orales, qui a l'avantage de faire se concentrer les professionnels sur des fonctions précises. Une troisième structuration, dite de mise en ordre par compétences professionnelles, identifie des compétences opérationnelles sur le terrain pour en dresser les actes de parole et les assertions de capacités. Elle permet une précieuse identification des compétences. Une quatrième voie passe par la structuration de mise en ordre du plus vers le moins (ou inversement) des relations de communication grand public vers des relations entre professionnels. Enfin, la structuration selon le dispositif de travail a l'avantage de créer et de déterminer les sphères de relation existantes pour un poste donné dans un dispositif collectif. Ces initiatives d'ordonnement des séances représentent l'espace de liberté le plus vaste qu'il soit laissé aux enseignants de FLE, caricaturés en formateurs.

Ouvrages, revues et sites Internet consultés

- F. Barthélémy, Y. Beauvais, « Rendez-vous en France : Cahier de français pour migrants », Maison des langues, 2011
- A. Bevort et A. Jobert, Sociologie du travail – les clefs professionnelles, Armand Colin, Coll. U, 2011
- F. Champy, La sociologie des professions, PUF, 2009
- M. Duru-Bellat, « Les inégalités sociales à l'école, une fatalité universelle ? », in L'état des inégalités en France - données et analyses 2009, Observatoire des inégalités, 2009
- M. Duru-Bellat et F. Dubet, Les société et leur école, emprise du diplôme et cohésion sociale, Seuil, 2010
- N. Mons, Les nouvelles politiques éducatives – la France fait-elle les bons choix ?, PUF, Collection Education et société, 2010
- F. Murlhon-Dallies, Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier, Coll. Langues et didactique, 2008

フランス語の読解力向上のためのウェブクエスト活用

GOUJON Jonathan
Université de Matsuyama
jgoujon@cc.matsuyama-u.ac.jp

はじめに

数年来、外国語の授業においては、教育用 ICT の利用が増加傾向にある。高度な知識や極端に高価な機材を必要とせず、さらには技術の進歩によって、ICT の利用はますます便利で容易になった。フランス語教育においても ICT を利用する動向が見られる。フランス語は様々な国で話され、文化的にもバリエーション豊かな電子資料が存在するので、ICT の利用は授業に活気を与えるという面でとても有効な手段であると言える。しかし、現在でも、教師の間では、授業で ICT を使用することに対する抵抗があるようにも見受けられる。そこで、授業で活用し易く、まだあまり広く知られていない教育用 ICT のひとつに、ウェブクエストというものがあるので紹介したい。ウェブクエストというのはインターネットの閲覧を通して、順序に沿って質問に答える活動である。質問は学習者が活動を進めて行く上での道しるべの役割を果たしている。質問に答えながら学習者は、インターネット上の様々なウェブページを訪れ、そこに掲載されている情報を理解し、能動的に学ぶ姿勢を身に付ける。こうした活動は、フランス語では「quête virtuelle」、「cyberquête」と、または「mission virtuelle」とも呼ばれている。日本語の名称は英語の「webquest」に由来している。ウェブクエストはいわゆるウェブ上の散策である。

ウェブクエストは、インターネット上のビデオや音声資料を視聴させるなど、聴解力の向上に役立てることもできるが、この論文では、フランス語の読解能力の向上を目指すためのウェブクエストの活用法を中心的に紹介したいと思う。

1) 必要な能力と準備

A) 学習者に必要な能力

Scott Windeatt、David Hardisty と David Eastment によると、学習者が ICT を利用した活動を遂行するためには、ごく初歩的な幾つかの能力があればよい。これは、ウェブクエストにおいても当てはまることだ。まず、学習者はコンピュータを操作できなければならない。ICT を利用した活動の際、コンピュータの操作に困っている学習者がいれば補助する必要があるだろう。その他にも、インターネットを使った検索ができること、教師の指示を理解すること、2人組みやグループで活動する際の自立性と社交性を持つことが、学習者には必要である。

B) 教師に必要な能力と準備

教師に求められる能力は、学習者に求められる能力に加え、次のことが挙げられる。まず、

ウェブクエストを作成するためには、沢山のウェブページを開くので、ページを見失わないように計画的に作成することが不可欠である。また、教育目標に適切な素材をインターネット上で探し出そうとする探究心も必要だ。さらに、文化や社会学など、扱うテーマを問わず、情報の発信元と内容の真偽を確かめる慎重さも必要である。以上のことに気を配りさえすれば、誰でもウェブクエストの作成ができる。

2) 目標

A) 総合目標

ウェブクエストは、2人組またはチームで課題に取り組ませることで、学習者同士の間でインタラクションを産み出すことができる。学習者には、課題を分け合う、意見交換や結果の照らし合わせをするなど、常に協力が必要となるからである。また、インターネット検索をする行為からだけでなく、ペアまたはチーム内でのやりとりの中からも、学習者はフランス語や文化について学ぶことができる。その結果、一人でテキストに取り組む読解活動に比べ、授業はより刺激的なものになる。Jane O'Donoghue も述べているように、教育用 ICT を使う目的は、学習者の受動的な態度を能動的に変えることである。

B) 教育目標

この論文では、ウェブクエストを活用する主な目的を、読解力の向上に定めている。ここで学習者に求められるものは大きく分けて3つある。一つめは、課題シートに記載されている質問文の単語を調べ、質問を理解することである。二つめは、指定されたウェブページを訪れ、多量の情報の中から必要な情報の記載されている箇所を見つけ出すことである。三つめは、見つけ出した情報を詳しく読み、正しく理解して質問に対する答えを導き出すことである。

ウェブクエストを活用するもうひとつの理由は、学習者を、教育用に加工されていないオーセンティックな資料に触れさせることである。インターネット上には、最新で生の情報が溢れている。レッスンプランの目標に従って、教師がオーセンティックな資料を活用し、ウェブクエストを作成することで、学習者は言語と文化に同時に親しむことができる。こうして学習者が、教材用に加工されていない生の情報を通して、観察眼と分析的精神を磨くこともウェブクエストを活用した学習の目的のひとつといえるだろう。

上記の教育目標を達成した上で、ウェブクエストを産出的言語活動に発展させることも可能である。学習者がウェブクエストを完成するために集めた情報を、次の回の授業で、発表や作文活動に利用させるのだ。そうすることで、学習者に受容的言語活動を提供するだけでなく、産出的言語活動の促進も図ることができる。（添付資料 [Activité de production orale](#) 参照）

3) 作成方法

ウェブクエストを作るのに特別な技能や知識は不要である。Isabelle Barrière、Hélène Emile と Frédérique Gella の勧めている過程に従えば、誰でも簡単にウェブクエストが作成できるだろう。

A) テーマ決定

まずは読解活動の枠を決定する。学習者の年齢・レベル・興味を考慮し、教育目標に適合するテーマを決める。

B) ウェブサイトの選択

ウェブサイトの選択はウェブクエスト作成の主な作業である。情報の発信元と信憑性、全てのウェブサイトの内容がレッスンのテーマに沿っていることに注意する。学習者のレベルに応じて情報の量を調節する。テキストや記号説明や料金表、あるいは地図等、多様な資料が含まれているサイトを優先して選ぶ。

C) コース作り

ウェブサイトの選択が終われば、次はコース作りをする。ウェブクエストでは、学習者は教師が作った質問に答えるため、教師が考えた順序で様々なウェブサイトを訪れる。教師は、あらかじめ選択したウェブサイトを、学習者にどの順で閲覧させるかを決め、コースを組み立てる。

ただし、学習者が質問に答えられず途中で先に進むことができなくなるのを防ぐため、逃げ道が可能なコースを作ることが望ましい。具体的に言えば、コースを複数の小テーマに区切るのである。そうすることで、学習者は答えの分からない箇所を空欄にしたまま、次の小テーマに進むことができる。このように、コース作りの際には、質問数の少ない小テーマを複数作成した方が良い。(添付資料参照)

D) 課題ワークシート作成

課題ワークシートとは、学習者に配る質問のリストのことである。このシートは順を追って学習者をウェブページに導く効果がある。課題ワークシートの作成に関して、ケベック州の教育コンサルタント「DISCAS」は学習者の探究活動を容易にするため、質問の仕方に留意し、各質問に対応するウェブページは一つでなければならないと強調する。DISCASの挙げた例を借りれば、「ロールス・ロイスはいくらですか」という質問をした場合、数え切れないほど多くのウェブページがヒットし、複数の価格が見つかるという問題が発生することになるからだ。

課題ワークシートには、各質問に答えるために訪れるべきウェブサイトのURLアドレスを記載する。この時、対応する質問とURLアドレスに同じ番号をつけておくと、学習者が迷いにくい。(添付資料参照)

最後に、時間が経てばウェブページは消えてしまう可能性があるため、長期間おいてから同じウェブクエストを利用する場合は、授業の前にウェブページとURLリンクがまだ存在しているかどうかを確かめておいた方が良い。

4) 評価と採点

A) 学習者の自己評価

ウェブクエスト活動について、学習者に自己評価をさせる場合は、Isabelle Barrière、Hélène Emile と Frédérique Gella が作成した評価シートの中の自己評価項目が便利かつ適切だ。学習者はウェブクエストを行い、自らの学習姿勢について評価を与える。例えば、「チームメンバーとコミュニケーションを充分に取りながら取り組むことができたか」や「ウェブページから、質問に答えるために必要な情報だけを理解しようとしたか」、または「チームメンバーの意見を簡単に認めたか」等の質問に、「よくできた・できた・あまりできなかった・できなかった」の四段階評価で回答する。こうすることで、学習者は自分の態度を顧みることができる。

B) 道のりに関する採点

DISCASは教師に、適切なウェブページを訪れた学習者の努力も評価対象にすることを勧めている。ウェブ訪問の道のりに関する採点は、ウェブサーフィン能力を評価することである。配点は各ページに1点。そのようにすると、学習者は、質問に答えるための情報を見つけるこ

とができなくても、正しいウェブページを訪れただけで1点を貰える、という配慮である。教師が学習者に直接 URL アドレスを教えた場合は1点を与え、教師の与える指示やヒントを基に学習者が自ら URL アドレスを探した場合は配点を倍にするパターンもある。

C) 課題ワークシートの採点

読解力は、課題ワークシートの質問に対する正しい答えを見つけることができたか否かで評価する。各質問に点をつけ、難度の高い質問の配点を高くする。主な教育目標は読解力の鍛錬なので、ウェブ訪問の道のりに関する配点より課題ワークシートの配点を高くする。

終わりに

ウェブクエストという教育用 ICT を通して、学習者は、生のフランス語や文化に触れながら読解能力を磨くことができる。また、チームワークを育みながら課題に取り組み、他の学習者と一緒に意見交換や協力をしながら活動を進めることで、コミュニケーション能力の習得も可能になる。さらに、学習者はインターネット上の多量な情報の中から必要な情報を見つけ出す作業を通して、フランス語や文化に関する知識を増やせることは言うまでもない。今回見てきたように、コンピュータが苦手な教師も、ほんの少しの勇気を出せば楽しくウェブクエスト活動ができるので、今後どんどん授業で活用していただきたい。

添付資料

ウェブクエスト課題ワークシートの一例

テーマ：南仏ニース市の案内 小テーマ：市場・カーニバル・グルメ

教育目標：フランス語で誘う

A LA DECOUVERTE DE NICE

Profitez de la bourse au voyage de l'université pour visiter Nice !

Découvrir Nice

Tout d'abord, la ville de Nice se situe de la France. (1)
au nord au sud à l'est à l'ouest au sud-est au nord-ouest

Aller au marché

Le marché se trouve sur le Cours Saleya dans le quartier du vieux-Nice.
Décrivez ce quartier en 2 phrases ? (2)

.....
.....

Qu'est-ce qu'on peut acheter le lundi sur le Cours Saleya ? (3)

.....

Qu'est-ce que vous voulez acheter comme souvenirs ? (4)

.....

Faire la fête au Carnaval de Nice

Quand naît le Carnaval moderne de Nice ? (5)

.....

Quel est le thème du Carnaval de cette année ? (6)

.....

Cliquez sur le jour de votre participation au carnaval. Combien ça coûte ? (7)

.....

Petite dégustation pour finir!

Quel plat vous voulez goûter en premier ? (8)

.....

Quels sont les 2 ingrédients importants de ce plat ? (9)

.....

Comment s'appelle le label de la cuisine de Nice ? (10)

.....

- (1) <http://www.cartesfrance.fr/Nice-06100/carte-Nice.html>
- (2) <http://www.gralon.net/articles/voyages-et-tourisme/guide-et-annuaire/article-le-vieux-nice-et-son-histoire--2069.htm>
- (3) <http://www.nicetourisme.com/nice/1398-marche-a-la-brocante-saleya>
- (4) Tapez « Brocante Saleya » dans google puis regardez les photos
- (5) <http://www.nicecarnaval.com/carnaval/historique/origine.php>
- (6) <http://www.nicecarnaval.com/carnaval/presentation/theme.php>
- (7) <http://www.nicecarnaval.com/carnaval/programme-tarifs.php>
- (8) <https://www.nice.fr/fr/les-traditions-nicoises/la-cuisine-nicoise?lang=fr>
- (9) Cliquez sur le plat.
- (10) <http://france3-regions.francetvinfo.fr/cote-d-azur/alpes-maritimes/nice/le-label-cuisine-nissarde-le-respect-de-la-tradition-369735.html>

Activité de production orale

Invitez un camarade à visiter Nice avec vous.

Présentez-lui votre programme, ce que vous voulez faire.

参考文献

BARRIERE I. EMILE H. & GELLA F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*, Grenoble: PUG.

DISCAS. Le Rallye virtuel, « www.csrdn.qc.ca », consulté le 11 novembre 2015.

O'DONOGHUE J. (2000). *To Cope, to Contribute, to Control* in “English in the Digital Age”, Londres: Cassell Education.

WINDEATT S. HARDISTY D. & EASTMENT D. (2011). *Resource books for teachers: The Internet*, Oxford: Oxford University Press.

吉島茂・大橋理枝（訳）、(2004)「欧州評議会、外国語教育〈2〉外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠」、東京 GOETHE INSTITUT・朝日出版社、東京。

Comment attirer et maintenir l'attention des enfants en classe ? Quels moyens ?

HEURÉ Peggy, NAKAMURA Hiromi
Institut français du Japon-Tokyo
peggy.heure@institutfrancais.jp
hiromi.nakamura@institutfrancais.jp

À l'échelle mondiale, une majorité d'enfants vivent dans des pays dans lesquels il est nécessaire de jongler avec plusieurs langues. Des pays comme la France ou le Japon où les enfants étudient dans des univers unilingues représentent finalement des situations assez rares. Ce constat nous permet de déduire que tous les enfants du monde ont les capacités nécessaires pour utiliser deux langues, voire plus. Nous pensons qu'il faut garder cela à l'esprit, surtout en tant que professeur de français auprès des enfants afin d'être persuadé que les enfants peuvent y arriver. En effet si le professeur croit en les capacités de ses enfants, de ses apprenants, ces derniers seront capables d'apprendre la langue. Cependant, quelle que soit la confiance qu'on ait dans les capacités de ses apprenants, on est souvent confronté à des problèmes concrets, pratiques, parmi lesquels nous en avons sélectionné quatre que nous avons fréquemment rencontrés dans nos cours de FLE avec les enfants. Le problème des écarts de niveaux, celui de la manière de faire parler les enfants, comment éviter les disputes entre les enfants, et enfin les problèmes de l'intérêt à l'apprentissage de la langue et à la mémorisation. Afin de donner une cohésion au groupe et de stimuler l'imagination, des activités autour de marionnettes ont par ailleurs été développées.

1. Comment gérer les écarts de niveau ?

Tout comme dans les classes pour adultes, on a souvent des classes hétérogènes avec une expérience de l'apprentissage de la langue, de la vie à l'étranger et un objectif différent pour chaque enfant. Comment faire pour que l'objectif de la leçon soit atteint par tous ?

>> **Fixer un objectif a minima** : Une phrase-type et cinq à six mots de vocabulaire et une question dans un contexte clair. Chacun pourra y arriver. Pour les plus forts, en prévoyant quelques phrases enrichies ou simplement en essayant de comprendre ce qu'ils veulent dire, on peut leur donner les mots dont ils ont besoin. Que ce soit un acte de parole déjà étudié ou quelque chose de tout nouveau, pour chaque enfant cela va demander un effort de

répéter des mots ou des phrases. Pour que cela soit facilité, on prévoit un long déroulé d'activités différentes, comme dans le manuel « Les Loustics », qui va permettre de reprendre à chaque fois les mêmes mots et les mêmes phrases dans une situation un peu différente. La première phase orale est rythmée d'activités d'écoute et de reconnaissance d'images, on peut captiver leur attention, ils sont concentrés sur les différentes demandes.

Ensuite, en général, on chante une chanson, ce qui est une bonne occasion pour les faire se lever et bouger en faisant une chorégraphie. Le manuel prévoit une première écoute de compréhension avec des images où on leur demande de montrer celles qui correspondent aux paroles de la chanson, ensuite les faire se lever pour chanter avec eux et faire une chorégraphie. L'apprentissage du sens du rythme est aussi un élément clé dans le développement de l'enfant, mais aussi pour son apprentissage de la langue et de sa mélodie.

2. Comment faire parler les enfants ?

>> **La répétition et l'action :** Cette première phase qui s'appuie sur le manuel offre beaucoup d'interactions différentes et permet une remédiation facile des productions orales des enfants via la répétition, comme elle peut avoir lieu entre une mère et son enfant (Bernicot, 2009). On peut ainsi faire comprendre le thème et faire utiliser les actes de parole, par tous ; certains comprennent à la première activité, d'autres à la troisième. Cet enchaînement est une première utilisation par les enfants qui sera consolidée dans la phase suivante avec le cahier d'activités.

L'étape orale du manuel est principalement basée sur la répétition. Accessible à tous, elle peut cependant ennuyer rapidement. Comme tous les pédagogues le recommandent, de Piaget à nos contemporains, le travail sur les différents sens permet non seulement un développement cognitif plus riche mais surtout il anime, intéresse. C'est pourquoi écouter et parler fonctionne, mais bouger, toucher, regarder fonctionne plus longtemps, ne pas hésiter à faire faire aux enfants. Les faire jouer le rôle du petit professeur, où il reprennent les gestes que le professeur a faits précédemment pour faire deviner un nombre en articulant très fort mais sans prononcer par exemple, est une des activités proposées par le guide pédagogique des « Loustics 1 », qui crée une grande effervescence dans la classe. Celui ou celle qui a deviné passe ensuite au tableau, tous les enfants deviennent très attentifs et à l'écoute de leurs amis de classe.

3. Comment éviter les disputes ?

>> **Les garder actifs, attentifs et impliqués :** La première phase orale laisse ensuite place à la phase écrite où ils prennent leur cahier d'activités et leurs crayons. Ils font souvent un premier exercice d'écoute où ils colorient des dessins, collent des stickers ou relient des images. L'incompréhension des consignes est une grande source de frustration chez les enfants, c'est pour ça qu'à ce moment-là on peut demander aux plus

forts d'aider les plus petits. En ce sens, la disposition des tables et le placement des enfants relèvent de la même stratégie que pour les adultes, la connaissance des étudiants et de leur niveau rend le placement d'autant plus efficace et permet une meilleure collaboration entre les apprenants. En effet, les enfants sont tout aussi capables que les adultes de travailler en groupe de 3 ou 4, même s'ils en viennent à utiliser leur langue maternelle, cela permet une meilleure compréhension dans l'ensemble du groupe classe.

La rivalité entre les enfants, surtout entre ceux qui ont déjà habité à l'étranger, ne peut pas être déniée. Nous avons déjà rencontré le cas de deux enfants qui se chamaillaient tout le temps, et ils empêchaient parfois le bon déroulement du cours. Tous deux avaient une expérience à l'école ou en famille en Belgique ou en France. Et dans leur cas, ils avaient besoin de toujours tester l'autorité du professeur. Les cours qui finalement se déroulaient le mieux étaient ceux dont les activités avaient été enchaînées de manière fluide, où ces enfants un peu plus avancés avaient pris de l'avance et revenaient parfois en arrière pour aider les petits à leurs côtés.

4. Intérêt à l'apprentissage de la langue et à la mémorisation : utilisons les marionnettes !

>> **Marionnettes « assistantes » du prof** : Malgré nos efforts, il est vrai que les enfants s'ennuient facilement à cause de leur capacité de concentration limitée. Et surtout, vu que notre cours se tient tous les samedis après-midi (15h30-16h30), ils ont envie de s'amuser avec leurs camarades. Ainsi, leur vigilance est optimale dans les premières 5 minutes. Nous leur donnons des phrases-clé en utilisant 2 marionnettes : Monsieur Lion, marionnette à main en forme de lion, et Madame Cheval, en forme de cheval. Ces marionnettes favorisent la prise de parole spontanée. Dans cet atelier, considérant les participants en tant que petits apprenants, nous avons réalisé une petite démonstration de dialogue avec ce couple marionnettes « *Tu habites où ?* » (*Les Loustics* 1). Nous avons montré les flashcards avec les dessins de monsieur Lion afin que les enfants puissent comprendre le sens de phrases visuellement mais sans montrer les mots. Nous avons fait faire des jeux interactifs entre les participants en leur demandant de poser la question et d'expliquer « il » et « elle ». Nous avons compris aussi que la présence des marionnettes masculines et féminines facilite l'apprentissage des genres « il », « elle » et les titres de civilité « Monsieur » « Madame ».

Nous avons présenté aussi une des utilisations des marionnettes à doigt en tant qu'outils médiateurs du FLE. En effet, plus on avance dans le manuel, plus on doit mémoriser des phrases longues et nombreuses. Afin d'aider l'apprenant à mémoriser de manière ludique, nous avons attribué chaque phrase à une poupée à main, comme par exemple : « Bonjour, je m'appelle « Je suis content » ». Le marionnettiste-enseignant oublie son nom et demande aux enfants « Comment il s'appelle déjà ? ». Ils répondent spontanément « Je suis content ». De cette manière, avec les marionnettes, les enfants

lient naturellement et concrètement les noms (les phrases) avec les visages des marionnettes. Les enfants ont des difficultés à comprendre les situations abstraites sans supports visuels. Les marionnettes permettent d'associer l'image aux mots en tant que médiatrices. À ce moment-là, l'enseignant donne aux enfants les mots qu'ils n'ont pas. Nous avons constaté que quand les enfants se trouvent devant les marionnettes, ils ont envie de parler et jouer avec les marionnettes. Les marionnettes stimulent l'imagination qu'ils ont déjà. Pour profiter de cette spontanéité, l'enseignant leur dit : « Tu peux jouer avec les marionnettes, mais en français ! » Aux yeux des enfants, les marionnettes sont des personnages réels. Cela les amène à jouer et à parler avec leurs propres mots avec les outils linguistiques que nous leur donnons. C'est ce dernier aspect que nous sommes en train de développer dans la classe de marionnettes de l'Institut Français Tokyo en réalisant un théâtre de marionnettes. Cette méthode commence à produire des résultats encourageants en ce qui concerne la mémorisation, le développement de la créativité et la prise de parole spontanée.

Références bibliographiques :

Bernicot, J. & Clark, E.V. (2009). « La fonction des répétitions dans les interactions entre parent et jeune enfant : Une étude sur un grand corpus. » *Psychologie de l'Interaction*, p. 25/26, p. 221-251.

Clark E.V., 1979. « Building a vocabulary. Words for objects, actions and relations », in Fletcher P., Garman M. (éds). « *Language Acquisition. Studies in First Language Development* », New York, Cambridge University Press, p. 149-160.

Jisa H., « L'acquisition du langage. », *Terrain* [En ligne], 40 | 2003, mis en ligne le 15 septembre 2008. <http://terrain.revues.org/1562> ; DOI : 10.4000/terrain.1562

言語学的知識をどのように練習問題に反映させるか？

—複合過去形の場合—

平 嶋 里 珂

HIRASHIMA Rika

Université Kansai

rika3@kansai-u.ac.jp

1. 複合過去形の基本的価値と発話における様々な意味の関係

一般的にフランス語の直説法複合過去形には「過去」と「完了」という二つの意味があるとされている。しかし、複合過去形が持つ本来の意味は、事柄そのものが成立した時間より後にある基準点から事柄を捉える完了というアスペクト的価値である。この基本的価値に、事行(=動詞または動詞句)、副詞あるいは時間表現など文の構成要素の意味が加味されて、複合過去形を含む発話の様々な意味が産出される。例えば *J'ai mangé* という時、文脈によっては「食事をすませた(だから空腹ではない)」という事柄の完了による現在の状態を表すこともあるし、*Il y a trois jours, dans un restaurant très sympa* があれば過去の事柄として理解される(ex. *Il y a trois jours, j'ai mangé dans un restaurant très sympa.*)。完了用法の下位区分については、上述した「完了」の他に「経験」「結果の状態」「現在までの継続(ただし起点を示さないもの)」に分けられる。複合過去形が *déjà* と *des escargots* と共にあると(ex. *J'ai déjà mangé des escargots*)、過去に出来事が成立したか否かを発話時点で確認する「経験(～したことがある/ない)」を表す。否定 *ne~pas* と起点からの事柄の継続を表す *depuis* + 時間表現と組み合わせられると(ex. *Je n'ai pas mangé depuis hier.*)、「行為の結果の状態」という意味が生じる。*garder, aimer* のような状態動詞または *être* + 形容詞が複合過去形と組み合わせられ、さらに *toujours* のような副詞と共にあると(ex. *Il a été toujours gentil avec moi.*)、過去時から現在まで継続する事柄を表す。

2. 総合教材における複合過去形を使った練習問題の現状

複合過去形の用法は外国語としてのフランス語教材の練習問題にどのように提示されているのだろうか？文法シラバスに基づいた教材であれば、それぞれの用法や下位区分の文例を提示・意味を日本語で解説し、文法問題(活用練習、作文、和訳練習など)を行うことが可能である。一方、機能・概念シラバスに基づいた運用能力養成重視の教材では、「伝える内容」に従属する形で文法要素と語彙が配置されているため、文法要素の機能は細分化され、伝える内容に対応する文法要素の一部の意味だけが提示される。このような状況で文法要素を提示し、運用練習につながる練習に反映させるためには、次のような条件が必要になるだろう：

- ・具体的な発話状況が設定されている

・「文法要素が表わす意味」と「(発話) 状況」が有機的に繋がっており、文法要素が発話の中で果たす役割を学習者が明確に把握できる

・状況の変数を変えて類似の発話状況を複数作り、運用練習・定着練習を図ることができる
例えば入門・初級レベルのコミュニケーション中心の教材では以下のような練習が見られる。

① 過去(週末・休暇中)にしたことについて語る、書く：

ほとんどの教材では、複合過去形が導入される課で類似のテーマに沿って練習が組み立てられている。複合過去形を含む発話は「過去の事柄」を表す(ex. *Qu'est-ce que tu as fait pendant le week-end ? -Je suis allé au cinéma.*)。

② 経験したことについて語る：

①ほど多くないが、『場面で学ぶフランス語』や『Moi, je...コミュニケーション』など、日本で作られたコミュニケーションを中心とした教科書では「経験したことについて語る」というテーマが見られる。しばしば *déjà* や *jamais, une fois* などが文中に含まれ「経験」を表す。

このように大部分の教科書では複合過去形の「過去」の意味については必ず運用練習が行われる一方で、「完了」用法については運用する状況があまり設定されていない。様々な完了用法の意味を表す複合過去形は日常会話でも頻繁に使用され、多くの教科書でも文章や会話中に散見されるが、「経験」という下位区分を除いては、体系的な運用練習に結びついていないのである。

3. 複合過去形の完了用法の習得は難しくないのか？

ここで確認しなければならないのは、複合過去形の完了用法の様々な意味の習得は日本人にとって難しくないのかということである。複合過去形の形態および過去用法を中心とした一部の完了用法を学習することによって他の完了用法の意味を類推することができるのであれば、「完了」「結果の状態」「継続」などの下位区分について特に練習を行う必要はないからである。

形態面をのぞいて複合過去形の学習の難しさが指摘されることはあまりないのだが、完了の意味になる文を作らせてみると、しばしば現在形(ex. 「まだ決めてないの」という意味で *Je ne décide pas encore.* 「朝から食べてないんだ」という意味で *Je ne mange pas depuis ce matin.*) または半過去形(ex. 「朝から食べていないんだ」という意味で *Je ne mangeais pas depuis ce matin.*) の誤用が見られる。

これらの誤用については「今のことを話している」(現在形の誤用について)、「過去から継続している」(半過去形の誤用について)などのコメントがつくことが多い。誤用例の数が多いので断言はできないが、学習者は動詞時制形の意味内容を「過去」「現在」「未来」のような時間区分に対応させて理解していることは確かだろう。「朝から食べていないんだ」という意味に対して現在形と半過去形の誤用例が見られるが、インフォーマントが現在の状況に注目したか、状況が発生した過去の起点に注目したかによって誤用する時制形が変わるようである。いずれにせよ、学習者は事柄と発話時点の関係よりも、時の区分と事柄が与える印象(継続/非継続)などの基準にしたがって動詞時制形を選択する傾向があり、複合過去形は「現在」の事柄や「事柄の結果の状態」を述べるために使われるものとして理解されているとはいえない。このことから考えると、学習者が複合過去形の様々な意味を理解して運用につなげるためには、やはり何等かの練習、できれば具体的な状況設定をした運用練習を想定する必要があるであろう。

4. 複合過去形の様々な意味を反映させた練習問題を作るための問題点

しかし、過去用法と異なり、複合過去形の「完了」用法は下位区分の意味に応じて事行の種類と状況補語の共起性など様々な成立条件があることが、運用練習への応用を困難にしている。例をあげよう。「結果の状態」はしばしば *depuis* + 時間/起点との共起によってその意味が明らかになるが、この意味は、肯定文中では、複合過去形が *sortir, partir, quitter, arriver* など「結果動詞」という種類の動詞と結びついた時に生じる (ex. *Ma mère est sortie depuis ce matin. *Sophie est allée à l'école depuis ce matin.*)。一方、否定文中では結果動詞でなくても複合過去形と結びつき「事柄が起こらなかった結果の状態」を表すことができる (ex. *Sophie n'est pas allée à l'école depuis la semaine dernière.*)。「継続」についても、多くの場合、事行の種類は「状態」を表す *être* + 属詞または状態動詞であり、副詞 *toujours* によって事行の意味内容が発話時点まで継続していることが示される (ex. *Nous avons toujours gardé le très bon souvenir de vous.*)。しかし、*se lever* のような完了動詞も、*toujours* や *jusqu'ici* など事柄の継続を表す副詞があると発話時点まで同じ行動が繰り返されてきたという意味になる (ex. *Jusqu'ici, je me suis levé cinq heures pour faire du jogging avant le petit déjeuner.*)。

一方で、学習過程の面から考察すると、入門～初級段階では過去分詞の形態、助動詞の選択、疑問文、否定文における語順の問題など形態面の学習に比重をおく必要がある。文法シラバスによる教材であれば、日本語訳を援用して、その意味に合う複合過去形の文を作る練習が初級の段階から可能である。しかし、最初に状況を設定して口頭練習中心の運用練習を行う教材の場合、発話状況と言語要素の組み合わせの関係が複雑な「結果の状態」「継続」等についてはシステムチックな練習を行うのは学習者の認知的負荷の面から考えて難しい。

こうしてみると、大多数の初級教材が複合過去形の過去用法を偏重しているのは、教育的には必要な選択と言わなければならない。学習者がバランスよく形態と意味の両面を習得していくためには、複合過去形の学習を数段階に分けて行う必要がある。学習の最初の段階では認知的負荷を重くしないように、発話状況と言語要素の組み合わせの関係が比較的単純な「過去」を中心に運用練習を行い、意味の成立条件が複雑な完了用法の下位区分については、活用や語順など形態の学習が一通り終わった段階で応用練習として取り入れるのがいいだろう。

5. 「意味」と「発話状況」が繋がった複合過去形練習問題の提案

複合過去形の完了用法の他の下位区分の意味、例えば「完了」や「(行為の) 結果の状態」についてはどのような場面設定が可能だろうか？助動詞である直説法現在形からわかるように、複合過去形で表される事柄は発話時点と結びついている。*Mon père est parti en voyage d'affaire depuis une semaine.*のように、事柄そのものの成否は過去時なのにそれから生じた状況は現在にかかわっているために、文全体としては現在の事柄を述べているように感じられることがあるのはこのためである。この特徴を考慮して、現在の状況の前提となる事柄（現在の状況を生み出した事柄）を複合過去形で表し、その状況を踏まえて、これから取るべき行動を他の時制形を使って表すという場面設定が可能である。

問題例(1)~(3)

複合過去形の完了用法と初級のフランス語の学習項目に含まれる現在形、近接未来形、単純未来形を併用したモデル文には以下のようなものが考えられる。

- (1) *Marc n'est pas venu à la faculté depuis 15 jours. Il peut être malade. Je vais l'appeler ce soir.*
- (2) *Tiens ! Tu n'as pas encore fini tes devoirs. Alors, tu ne pourras pas sortir ce soir.*
- (3) *Tu manges encore ? C'est ton quatrième croissant ! –Parce que je meurs de faim. Je n'ai pas mangé*

depuis hier matin.

上記の例文に現れている複合過去形は「完了」(Tu n'as pas encore fini tes devoirs.)、「結果の状態」(Marc n'est pas venu à la faculté depuis 15 jours. Je n'ai pas mangé depuis hier matin.)である。複合過去形が「結果の状態」を表すためには、肯定文では事行の性質との組み合わせがかなり限定されるが、否定形と組み合わせられると状態動詞以外の動詞は「結果の状態」を表すことができる。さらに depuis + 時間を組み合わせることで、発話が「現在の状況」を表すものとして理解されやすい。

このようなモデル文をベースにした練習としては次のようなものが考えられる。

- ① 複合過去形で前提としての状況を提示し、近接未来形あるいは単純未来形で取るべき行動または結果として起こるべき事柄を述べる ((1), (2)について)
 - ② 日本語で状況設定と使用する時制形を示し、短いテキストまたは会話を作る ((1),(2),(3)について)
- ①は近接未来形や単純未来形の導入時の練習として、②は次の段階の練習として考えられる。なお、同じモデルの練習でも、使用すべき時制形を自分で考えさせるようにすると、問題の難易度は上がる。

問題例(4)

完了用法の下位区分の意味がある程度学習できたら、より実践的に、「旧友と再会する」「昔住んでいた都市を訪れる」など具体的な予定を想定し、複合過去形、半過去形、近接未来形、単純未来形などを織り交ぜて、これまでの状況とこれからの予定を語る文章を作成するなどの練習を行うこともできる。

指示：日本帰国以来会っていないフランス人の友人にフランス旅行の予定を知らせるメールを書きましょう。文中には現在形、近接未来形、単純未来形、複合過去形、半過去形を使ってください。

Cher Philippe,

On ne s'est pas vus depuis mon départ pour le Japon, mais j'espère que tous les membres de ta famille vont bien. J'écris ce mail pour t'annoncer une bonne nouvelle : je vais visiter Paris cet été pour un stage de français...

メールの文章には「継続」を意味する *J'ai toujours gardé un très bon souvenir de mon séjour en France.*などを織り込むことも可能である。

問題例(5)

運用練習でなくても、具体的な文脈を持った練習問題は複合過去形の完了用法の意味の定着を図るために有効であろう。これらの練習問題についても、時間表現、副詞などを含む、一見して似通っているように見えるが実は異なる複数の状況を設定し、誤用が起こりやすい現在形、複合過去形、半過去形のいずれかを文脈に合うように使い分けさせるようにする。

指示： *ne pas manger* を適切な時制形に活用させてください。

- a. Ah, j'ai faim. Je depuis ce matin.
- b. Moi, je le matin. Je n'ai pas faim.
- c. Avant, je le matin.

a.~c.はすべて「食べない」という事柄が問題になる。動詞の時制形の選択を決定するのは、*matin*を含む状況補語の意味 (*le matin*=習慣、*depuis ce matin*=起点 *ce matin* から発話時点までの継続) および *avant* (発話時点より前の時期を示す) の意味である。同様の問題は他の動詞についても作成可能である。

指示：() の動詞を適切な時制形に活用させましょう。

a. *Mince ! J'..... mon devoir chez moi. (oublier)*

b. *Je le français depuis 1 an ; j'..... maintenant la conjugaison des verbes. (ne pas étudier, oublier)*

a,b どちらも事柄が完了した結果の現在の状態を表すので (a は宿題が手元にない。b はフランス語を勉強していない、活用を忘れていた) 複合過去形を使う。

これらの問題については機械的に動詞を活用させるだけではなく、動詞時制形の選択理由を学習者に説明させる、学習者同士で選択理由を話し合わせるなどの活動を組み合わせると時制形の機能を理解するために効果的だろう。

問題例(6)

時制形の使用が文法的に説明しにくい場合、異なる時制形を使用した場合の意味の違いを説明させる問題にすると、発話の微妙なニュアンスの違いに気づかせることができる。

指示：下線部の動詞時制形の意味に注意しながら、a,b.二つの文章の内容を説明してください。

a. *Une amie m'a invitée à aller faire un stage de français en été, mais je n'ai pas encore pris ma décision.*

Car une autre amie m'a proposé d'aller faire un voyage au Canada en août. Je vais bien réfléchir.

b. *Ce matin, une amie m'a invitée à aller faire un stage de français en été, mais je ne prends pas de décision là-dessus. Car je n'ai pas suffisamment d'argent pour passer un mois en France.*

a, b ともに現在の事柄を語っているが、複合過去形と現在形を使い分けることで発話者が事柄をとらえる視点が変わる。a の複合過去形は、将来は起こるべき「決心する」という事柄が、友人の誘いを受けてから発話時点まで起こっていないことを示す。b の現在形は、お金がないために、おそらく今後も「決心する」事柄は起こらないという意味である。複合過去形で表した事柄は過去から現在に至る状況の総括になっているが、現在形で表すと「決めるつもりはない」という意思表示のニュアンスを帯びる。

4. 結論

「コミュニケーションができれば文法を教える必要はない」という極論に象徴されるように、現在の外国語学習では文法学習は過少評価される傾向が強い。しかし、文法知識は無味乾燥な規則の集まりではなく、発話意図を相手に伝えるための道具であることを今一度思い出す必要がある。学習の様々な段階において必要となる文法練習は一様ではなく、学習段階に応じて言語学情報を使い分ければ、具体的な運用練習問題および運用能力を補強する様々な文法練習問題を作成することが可能になる。文を正確に作るための単純な繰り返し練習を超えて、微妙な発話意図を表すための練習へと変容させていくことが今後の文法教育の課題ではないだろうか。

これからのフランス語教育に妨げとなること

Nous avons des obstacles à surmonter

sur notre chemin de formation.

伊 川 徹

IKAWA Toru

Université d'Asiya

ikawa@ashiya-u.ac.jp

中国が一人っ子政策を放棄したというのに、本朝では一人っ子どころか適齢期の若者が子供を産まない。《Memento mori.》を知って、1回きりの生涯を面白可笑しく送るべく、子供に自己犠牲を払うのは嫌だと思える若者が増加したのかと思いきや、内閣府の平成21(2009)年度統計では、子供の相対的貧困率が社会全体の貧困率16%に近い15.7%に達し、大人2人以上と子供で構成される現役世帯のそれが12.7%であるのに対して、大人1人と子供の場合では何と！50.8%に達する。片親の子持ち家庭の半数が貧困に喘いでいるのだ。事実、愚孫が在籍する市立小学校4年生のクラスにも、給食費の支出ができず、家庭から弁当を持参する子供がいるのだが、その内容があまりにも粗末で可哀想だと洩らしていた。目下、国会でも保育所不足が取り沙汰されているが、それ以前に、大都市周辺では子供を産み育てたいと思っても、そういう生活環境に程遠いのが現実だ。

平成28(2016)年2月26日現在、1億2,711万人（総務省統計）の我が国に18歳人口はたったの119万人である。これに先立つ内閣府の平成26(2014)年度統計では118万人、18歳で在学中の者は、大学生が61万人、短期大学生が6万人、専門学校生が26万人である。この2年間で同人口が増加したかに見えるが、昨年は120万人ながら、今年は119万人、来年の120万人を最後に1~2万人の増減を繰り返しながら、確実に漸減して行き、平成43(2031)年には99万人と遂に100万人を割ってしまう。大学への進学率が上がっても（2人に1人が奨学金を受給し）、子供の絶対数は減少の一途なのである。上述の通り、2年前の統計では18歳人口の約半数が大学への進学を果たしており、彼らが第2外国語を選択する対象者となる。Deutschとle françaisの二者択一しかなかった旧制度の大学や新制度移行後も右へ倣への半世紀前の大学に比べ、昨今は選択肢が増え、l'italianoやal arabiyaなどの新顔も散見される。折しも文部科学省の最高幹部（ながら、学問の構造を理解できない人物）が「地方国立法人大学に人文科学系の学問など必要ないだろう」と不用意に本音を吐露してしまった。社会科学や自然科学を主とする専門課程だけが重要であり、毒にも薬にも成らぬ人文科学などは旧七帝國大学辺りで細々と

続ければ良いのではないかと言うのである。しかし、両科学は人文科学に立脚しており、これを欠いては学問が成立し得ないのだが、知ってか知らずにか、国公私立大学を問わず、専門課程担当教員の中には同調する者もいるのだ。人文科学系教員は、少子化や文科省など外なる敵のみならず、遂に理事会・教授会・学部など内なる敵とも闘わねば、基礎教養教育と自己の存在を維持できなくなった。

それどころか、平成 28(2016)年 4 月 11 日に発覚したのだが、文科省が新たな大学再編を検討し始め、地方国公立大学同士のみならず、驚天動地の私立大学との統合や地方私立大学の専門学校化（によって、例えば「農学専攻者に経営学・マーケティング・流通経済などを学ばせ、競争力のある農業経営者に育てば、雇用を生み出し、多くの若者が帰農し、地方創生に繋がる」と宣うのだが、♪Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées.♪ならぬ à la région de Tokyo を形成しておきながら、農民の逃散を防ぐ江戸幕府の発想としか思えぬような時代錯誤）を推進しなければ、少子化社会での地方大学経営は困難だと判断した模様だ。規制緩和と称し、現状分析や将来構想もなく、簡単に大学の設置を許して来た無責任且つ浅墓な同省の大学共倒れ回避策としては極めて妥当な結論なのかも知れない。

*

ところで、上述の旧七帝國大学の総てがフランス語フランス文学科を堅持していれば、未だ救われるのだが、残念なことに、その多くが文学部に残留さえできず、新学部の言語文化学科などに改編され、何処もスタッフはたったの 2~3 名という有様だ。現状ではラテン語・文学 > 古フランス語・文学 > 中／近世フランス語・文学 > 現代フランス語・文学の総てを網羅的に教授できる筈もなく、教員・学生の研究対象も必然的に極めて限定されている。歴史と伝統を誇る大学に於いてさえフランス語・文学の研究や教育が以前よりも充実しているとは言えず、他は推して知るべしということになる。

一方、嘗ては功成り名遂げた古参教授がやっとの思いで取得した文学博士の学位を、昨今は大学院博士後期課程を終えるや否や、フランス語・文学を網羅的に学ぶ機会もないまま、若い身空で取得しなければ、就職に際して門前払いを食らうというご時世でもある。当然ながら、博士号の権威も極端に守備範囲の狭いものに変貌してしまった。

現状について、当該教員諸氏や院生諸君が何の矛盾も疑問も抱かぬ筈はない。しかし、文科省や大学の要請だから逆らっても仕方がないとお考えなのだろう。仮に、現行制度を遵守する以外に生き延びる手立てがないとして、フランス語・文学専攻者の行く手に待ち受ける多くの困難に個々人が立ち向かい、克服しなければならないのはどのようなことであろうか？

*

専任教員が果たさねばならぬこと

公募（純粹と見せかけの双方あり）であろうとコネクション（真正？の場合が殆ど）であろうと、一旦就職を果たせば、勤務先独自の教育目的（人材養成）を正しく認識し、それに見合う学生諸君の育成を心掛けよう。国公立を問わず、現状の大学では、大学院を含めて1週間に8コマ前後の授業担当（では十分な予習もできない）が最早悪しき常識とて、文句を言わず、教授法研究を怠らず、粛々と理論的に教育を進め、当然ながら自己の昇進の根拠となる個人研究業績を同時並行的に重ね、専任だから余裕を持って携われる学会・研究会の役員や世話人を積極的に引き受けることも怠ってはならない。しかし、「そのような雑用に精力を割いては本来の研究に没頭できない」と反論もあろう。されば、当人に余力がなく、それが精一杯とて、結局その研究にも大した成果を望めぬばかりか、それなら最初から研究職を目指すべきであり、便宜的に教職を選択したこと自体が誤りだ。

学生諸君の授業アンケートの結果、当該年度の最も優れた教員に選出され、翌年も翌々年もこれにノミネートされるなどの手段で教授会・教務部・学生部などの学内組織に顔売ろう。2~3年以内に学生諸君と同僚教職員諸氏から一定の評価を受けるまでになるが、ここで尊大になってはいけない。何事も謙虚に且つ誠実に対応し、飽くまでも腰が低いことをモットーとする。その結果、ほどなく学内部署・学内委員会・学生クラブ顧問・組合などの役職を依頼されるが、研究時間がなくなる...などと渋面を作らず、喜んで引き受けよう。やがて、所属学部教授会（は研究・教育・入学試験・卒業判定に関わることにのみ権限があり、大学経営には殆ど関われない）での発言が説得力を持つようになるので、とりわけ教学面の改善や改革を情熱的に語ろう。円満な人格と過去の学務業績を高く評価され、恐らく教授に昇進して間もない40歳代で学部長選挙への立候補を促されるであろう。当然ながら当選を果たし、同時に理事会入りも可能となる。ここまで上り詰めねば、実際には大学改革に何の手出しも貢献もできないのだ。

その上で、基礎教養の外国語など「英語」（飽くまでもコミュニケーション主体で言語文化的背景を無視した米語）教育だけで充分だとする蒙昧な学部の意向を、「それでは高等教育機関の言語教育とは言えない。日本語と American English しか学ばずに一生涯を終える人びとは、例えば附加形容詞は常に名詞に前置されると信じて死んで行くが、フランス語も学んだ人びとはその逆も真なりと知って死んで行く。いずれにせよ死ぬのだが、その見識の差は途方もなく広大な知識の差を生じる端緒に相違ない。つまり、大学が第2外国語を開講するのは言語文化教育を通して、学生諸君に発想の転換を促し、人文科学のみならず、社会・自然両科学分野に於いても、固定観念に囚われたり、偏見に陥ったりせぬよう学習態度や研究姿勢を正すためであり、市井の語学学校に於けるコミュニケーション能力の養成とは似て非なる主旨なのである」と理路整然と論破し、その必要性和重要性について理事会や教授会を説得しよう。

非常勤教員が果たさねばならぬこと

どれほど生活が苦しくても、何よりも先ず自己の研究業績（数）を上げよう。学生・院生時代に1年間程度の留学経験（できれば当該国の修士・DEA・博士の学位）が欲しい。公募であろうとコネクションであろうと、非常勤の出講依頼を受けた大学独自の教育方針を正しく理解し、それに合致する学生諸君の育成を心掛け、教授法研究を怠らず、粛々と理論的に教育を進めよう。学生諸君のアンケートで常に上位評価を受けるような情熱と慈愛と工夫に満ちた授業

を維持しよう。ダメ元で専任（期間限定職を含む）教員公募には応募し続けよう。

自己の存在を認知させ、相手が当方の人格を観察できる唯一の機会である勤務先・学会・母校の宴席には（参加費が非常勤の身には高価であっても、相当な無理をして）必ず出席しよう。しかもフランス語フランス文学関係者ばかりの集いに固執する必要はない。専門が違えども、凡ゆる機会を捉えて、その世界の實力者に近づき、顔を売っておくことが大事だ。当人に啓発的且つ人間的魅力が具わっていれば、相手から必ず次の関係学会・研究会・宴席の誘いを受けるであろう。当然ながら、万難を排してこれにも参加しよう。「そんなの卑しい幫間外交じゃないか！」と誹りを受けそうだが、忘れてはいけない！フランスでは、これを社交術 *la sociabilité* と呼び、17世紀以来、他人から快く思われるための総ての資質を具えた者 *l'honnête homme* に不可欠として極めて重要視されているのだ。こうした才覚を具えることによって、専任職への道が開かれることも覚えておこう。

ところで、多くの教員が、メジャーな英米語・英米文学一辺倒では駄目じゃーと或る種の抵抗感を覚え、さりとして *Mohandas Karamchand Gandhi* の如く無抵抗主義に徹することも好まず、フランス思想・文学・言語を専攻した筈であるから、個人主義（利他主義）の信奉者であろう。したがって、社会は個人の自由と幸福追求のための装置に過ぎぬと認識しており、政府や自治体はその維持を盾に我々に邪魔立てをすれば、断固抵抗しなければならないと考えている。「いや、そこまでは考えない」と主張する人びとも深層心理的には是とするに相違ない。そのためには、常に卓越した理論武装が必要なのは勿論だが、加えて、弓術や剣術など伝統武術の嗜みも必要なのだ。「まさか？」の反論もあろうが、最終的に言論だけでは抵抗に限界があることも事実だ。抵抗の結果、専任教員にせよ非常勤教員にせよ上司からアカハラやセクハラを受けたり、同僚に恫喝されたり、学生に脅迫されたりした覚えがある場合は、恐らくその心得がなく、そのときに、相手を威圧する気合と眼光 *aura* を発していなかったからに相違ない。品位・教養・常識だけでは野蛮な人びと（が高等教育機関に存在するのも不思議ながら）に対処できないことも知っておこう。自助努力し、個人が生き残らねば、全体が滅ぶのだ。

*

さて、『広辞苑』は「言語」を「音声または文字を手段として、人の思想・感情・意志を表現・伝達し、また理解する行為。また、その記号体系。ことば」と規定し、更に「言語教育」を「言語能力・言語技術の習得を中心とする教育」とするが、その場合の「言語」とは各国の言語を指している。「国語」とは「同一国家に属する国民が先祖以来継承し、現にその国民によって使用されている言語」であるから、自己が属さざる国の、おまけに先祖以来使ったこともない言語を習得するには、能力や技術の習得以前に、先ずその国家や国民が継承する文化を学ばねばならないことは自明の理である。今更ながら、独仏国境地帯 *Alsace-Lorraine (Elsass-Lothringen)* の悲劇をフランス側から描いた *Alphonse DAUDET* の *Les Contes du lundi* 所収の *La Dernière Classe - Récit d'un petit alsacien* - を引き合いに出すまでもなく、言語は国民であり、国家である。決して「コミュニケーションの道具」などではない。我々が外国語を学ぶ理由は他者（外国）を正しく理解し、その発想を許容するためである。

それにも関わらず、小学校高学年、中学校、高等学校へと受け継がれる「英語」教育では、ひたすらコミュニケーション能力の養成に終始し、遂に大学の第1外国語に到達するも、言語文化的側面に触れようとしなければ、それを追認しようとしめない。尤も、文学部英米文学科や外国語学部英米語学科ではそれが正しく教授され、例えば、ラテン語・ギリシア語からの借用語や、1066年の William I the Conqueror こと Guillaume I^{er} le Conquérant ou le Bâtard の England 征服以来、英単語の 54% が仏単語へ置き換わった言語史なども学んだ筈だが、その卒業生たちが教壇に立つ「英語」教育現場では、文科省指導要領という要領を得ぬ愚策によって、それらは必要とされず、恰も完全な人工言語 Esperanto の如く教授されるのだ。それでも世界的に English の普及率が高いのは、第2次世界大戦後、アメリカ合衆国の軍事・経済戦略の一環として、国策的に Hollywood 制作映画が全世界に配給された影響もさることながら、そもそも British English が植民地政策遂行のために、American, Australian, Canadian, Caribbean, Chinese, Indian, Irish, Japanese, Philippine, Scottish... 果ては pidgin English に至る汎用性を歴史的に許容して来たことに起因しているのであろう。そこでは相手に the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland の歴史や文化など教える必要もなく、当方の要求を相手に理解させることを目的として、ひたすら会話能力を高める努力を重ねさえすれば事足りたのである。こうした歪なコミュニケーション主体の海外に於ける English の伝統的教授法が本邦にも深く根を下ろしていることは想像に難くない。

今後も大学に於ける第2外国語存続の手段として、多文化・多言語教育の有効性を主張し続けることは大切だが、伝統的教授法の劇的変革を期待できぬ第1外国語「英語」（とりわけ言語はコミュニケーションの道具でしかないと信じているその担当者）との共闘や共存政策では、最早フランス語・文学の職場が消滅しつつある危機的現状の打開は図れないと悟るべき時期が到来している。安定的一党独裁政権の如き相手に与して生き残っても、個人主義者の名折れとなるだけだ。

今更ながら、されどシャンソン —フランス語授業への活用

La chanson encore et toujours : son utilisation en classe de FLE

石丸 久美子

ISHIMARU Kumiko

Université des études étrangères de Kyoto

k_ishimaru@kufs.ac.jp

1. はじめに

フランス語授業におけるフランス語の歌、シャンソンの活用については、これまでも本研究会で扱われてきた（西川 2012、AVOCAT 2013 等）。筆者もこれまで何年にもわたり、主に 1、2 年生の第二外国語クラスの授業内でシャンソンを用いてきた。そこで、個人的ではあるが、フランス語教育を初めてから 10 年を機に、これまでの試行錯誤から気づいたこと、得たものを今回まとめてみたい。

2. シャンソンの有用性

授業でシャンソンを用いる利点としては、以下が挙げられる。1) documents authentiques を用いた授業を行え、フランス語圏の生の雰囲気が伝わる。2) 既習事項、特に文法事項の確認ができる。3) 社会・文化的知識獲得に役立つ。現代社会、若者社会に学生は興味・関心を持つことから、身近に感じられる。4) フランス語のリズム感に慣れることができる。発音練習になる。反復練習ができる。5) 楽しく学習できる。90 分の授業中の気分転換になる。学習意欲の向上につながる。6) YouTube 等を用いて、後日自ら聞いたり、入手したりすることができる。

3. 受講学生の感想から

シャンソンを用いた授業に対して、学生達はどのような印象を持っているのか。アンケート調査への回答は以下の通りで、概して好意的であった（以下、下線は筆者による）。上記の 1) や 3) に関する答えとしては、「毎回フランスの音楽が聞けて楽しかったです。」「フランスの音楽はまったく知らなかったので色々聞けて良かったです。」「音楽や映像を使った授業は関心を持てる部分が多かったのでよかったですと思います。」「映像や音楽でフランスに触れられるというのもよかったですと思います。」というものがあつた。5) の 90 分と長時間の授業の気分転換になるという意見も多かった。「間に歌をきいたりして息抜きを入れてくれたのはとても良かったですと思いました。」「先生の授業の間に曲を聞くことはとても良いリフレッシュで良かったです

す。」「授業中の気分転換としてフランスの音楽を聴けて良かったです。」「歌を聞いて穴埋めをする問題があったりと生徒にあきさせない面白い授業でとても良かったと思います。」さらに、気分転換どころか、「音楽はリラックスになりとても良かったと思います。」「先生は授業の合間に歌とかをはさんでくれるのでそれが癒しでした。」という意見もあった。日々、授業や部活、バイトで忙しい学生達にとって、リラックスや癒しだと感じられ、「フランス語学習イコール^{イコール},=心地良い」に通じるのであれば、これも学習意欲の向上につながると思われる。2)既習事項の確認や4)リズム感、反復練習から暗記に役立つという点では、「*me te se, me te se, nous vous se* という歌も暗記に役立っていました。」「何個か頭から抜けない曲があります。」「*On savait* が頭から離れません (笑)」といった意見が見られた。さらには、学生から教師に対して、「YouTube で *African in Paris (Un Africain à Paris)* で調べてみてください。おすすめのフランス song です。」というアドバイスをするコメントも見受けられた。

4. どのような曲を選ぶか

シャンソンを用いるにあたって、どのような選曲をするべきであろうか。筆者は、以下の5点を基準として選曲を行っている。1) 既習事項、特に文法項目の確認と定着を目指して選択する。2) 繰り返しの多いもの。フランスの伝統的な歌、童謡、なるべく簡単な語彙のポピュラーソング等、簡単な単語・言い回しが多用されているもの。映像から意味を想像しやすいもの。3) 文化紹介がなされているもの。フランコフォニーについての知識を深め、多文化理解を促すためにもフランスのみでなく、その他のフランス語圏のものも参照する。4) 英語、日本語曲のフランス語版で親しみが持てるもの。(例: *Vive le vent!*、*Comme d'habitude*、クレモンティエヌが歌う日本のアニメ、ジブリ映画曲のフランス語版) 5) シャンソンではないが、簡単な詩(例: Jacques Prévert の詩)

5. どのように提示するか

入手したシャンソンをどのような形式の練習問題として学生に提示できるか、どのようなアクティビティにするかも大切である。これは使用するシャンソンの内容、語彙のレベル、アクティビティの目的(文法確認か文化紹介か等)によって検討する必要があると思われる。筆者は以下の4つの形式を用いている。

- 空欄穴埋めディクテ: 記述式、選択式
- 法、時制等を探して印をつけさせ、いくつあるか探すアクティビティ
- 歌詞を配る: 学んだ文法事項を強調し、注意して聞いてもらう。
- 単純に聞かせるだけ: 文化背景を説明。日本の曲のフランス語版。

6. 授業に活用できるウェブサイトや著作

シャンソンを授業で活用するにあたって、参考にできるサイトや著作を以下にご紹介する。ウェブサイトについては著作権法を順守していないと思われるものも多いため、ここでは公的な機関のものや無償で使用できると明記されているものをご紹介します。

ウェブサイト (最終閲覧日は全て 2016 年 5 月 9 日)

- Le CAVILAM : les CD annuels *Génération française* <http://www.cavilamenligne.com/chansons/>
カヴィラム=アリアンス・フランセーズのサイト。若手ミュージシャンのコンピレーション CD を毎年出しており、そのフランス語曲の教材 *fiches pédagogiques* がヨーロッパ共通

参照枠レベル別に提供されている。

- TV5 Chansons francophones Paroles de clips
<http://enseigner.tv5monde.com/collection/paroles-de-clips>
テレビ局 TV5 のサイト。フランス語圏アーティストの曲のヨーロッパ共通参照枠レベル別 fiches pédagogiques とビデオクリップ映像が提供されている。2 週間毎に新しいアクティビティが追加されている。
- Wheaton college (Norton, Massachusetts) VIVE VOIX : ANTHOLOGIE SONORE DE POÉSIE
<http://wheatoncollege.edu/vive-voix/>
アメリカ、ウィートン・カレッジのサイト。フランス詩の朗読が多く紹介されている。
- TFO (la chaîne télé francophone de l'Ontario) <http://www.tfo.org/fr/jeux>
カナダ、オンタリオ州の教育番組局のサイト
Mini-TFO <http://www.tfo.org/fr/enfants>
カナダ版『おかあさんといっしょ』とも言えるような、TFO の中の子ども番組のサイト。フランス語の伝統的な曲、童謡が映像で沢山紹介されている。
- OFFICIAL SITE OF Étienne & DJ DELF <http://www.educorock.com/index>
カナダ人のフランス語教員兼歌手。フランス語学習・教育用の自作の歌が紹介されている。
例：Étienne, Les verbes pronominaux (« me te se song »), CD : *C'est le temps*
<https://www.youtube.com/watch?v=UpSO6Sst7Ac> 再帰代名詞を覚えるための曲
- MONDE DES TiTOUNiS <http://www.mondedestitounis.fr/index.php>
子供向けの童謡やお話のサイト。一人の母親によって作られたサイトだが、映像が豊富。

著作

- 佐藤篁之監修 (2015) 『フレンチ・ポップ (ディスク・コレクション)』、シンコーミュージック。60 年代から 2000 年代以降までのフレンチ・ポップのディスク・ガイド。ただし、あくまでもディスク紹介本で、CD は付いていない。
- 杉村裕史 (2008) 『ポップ・フランセーフレンチポップスで学ぶフランス語』、駿河台出版社。タイトル通り、フレンチ・ポップスでの学習を目指した教科書。筆者も多く参照した。
- 大野修平、野村二郎編著 (2003) 『シャンソンで覚えるフランス語-1』、(2004) 『シャンソンで覚えるフランス語-2』、(2005) 『シャンソンで覚えるフランス語-3』、第三書房。CD 付きで、伝統的なシャンソンが詳細に説明されている。
- J. C. ドゥマリ、長野督、西山教行、L. J. カルヴェ共著 (1997) 『ヌーヴェル・シャンソンで楽しむ 現代フランス語スケッチ』第三書房。シャンソン、ポップスを素材にした教科書。CD 付き。ただ、授業中に短時間で扱うのは難しいと思われる。
- 福井芳男 (1994) 『新訂 フランス語で歌いましょう—発音のてびき—』、第三書房。伝統的なフランスの民謡、童謡を集めている。発音説明が詳しい。

7. 実践例：筆者の授業で用いた曲目リスト

後掲。アトリエでは、筆者が実際の授業で用いた曲目リストを提示し、その中のいくつかの曲をご紹介します。それぞれの曲は主に文法事項別に分類している。

8. おわりに：アトリエ参加者間での意見、アイデア交換

RPK2016 のアトリエにご参加頂いた皆様に、授業でどのような曲を用いているか、どのよう

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

に提示し、どのような工夫をしているかを話して頂いた。非常に活発な意見交換が行われ、筆者にとっても有意義な時間となった。お勧め曲のご紹介の他、フランスで生まれたクリスマスソングは意外に少なく、例えば、*Petit Papa Noël* は貴重なフランス生まれの曲で、元は映画の中で用いられた曲である等の文化的エピソードを語るのも良いというご意見、基本動詞を替え歌として、有名な曲のメロディーにのせて覚えてもらうなどのアイデアも披露された。

筆者が授業で使用してきた曲目リスト

文法項目	曲目、説明その他
アルファベ	<i>La chanson de l'alphabet</i>
数字	<i>La chanson des chiffres</i>
名詞の男性形・女性形	<i>Au claire de la lune (traditionnel)</i>
-er 動詞、疑問文、命令形	<i>Frère Jacques (traditionnel)</i>
動詞の原形	<i>Aimer (Sylvie Vartan)</i> Sylvie Vartan (ブルガリア出身、現役で活動中) について。CM でよく使われている他の曲を同時に聞かせても。
前置詞、定冠詞と前置詞の縮約形	<i>Les Champs-Élysées</i> オー・シャンゼリゼ (Joe Dassin) 日本で有名。◀Aux Champs-Élysées ▶の「オー」は Oh !ではないことを説明。カラオケに入っている。
-er 動詞、faire 動詞、中性代名詞 y	<i>Sur le pont d'Avignon (traditionnel)</i> アヴィニョンの町簡単な歴史説明。
être 動詞	<i>Poupée de cire, poupée de son</i> 夢見るシャンソン人形 (France Gall) 日本で有名。今でも CM 等で使われている。カラオケに入っている。
venir 動詞、所有形容詞 mon, ton、強勢形 moi, toi	<i>Tout, tout pour ma chérie</i> シェリーに口づけ (Michel Polnareff) 日本で有名。今でも CM 等で使われている。カラオケに入っている。 <i>Douce France (Charles Trenet)</i> Trenet について説明 (世界中で有名な歌手。「歌う狂人」と言われた等)。
人称代名詞	<i>Savez-vous planter les choux ? (traditionnel)</i> 代名詞の使い方と共に体の部位表現が学べる。
命令形	<i>La Marseillaise (hymne national)</i> 元は軍歌で 1795 年に国歌となったこと、歌詞内容説明。Serge Gainsbourg がレゲエバージョンを出し物議を醸したことを説明。
関係代名詞	<i>Garde-moi la dernière danse</i> ラストダンスは私に (Dalida) 日本で有名。英語版もある。Dalida について説明 (イタリア→エジプト→フランス帰化等)。
代名動詞	<i>Comme d'habitude (Claude François)</i> 日本では『マイ・ウェイ』として有名。Claude François について説明 (アイドルで、悲劇の最期。映画化もされた)。 <i>Les verbes pronominaux (Étienne), Voici ma routine (Mini-TFO)</i>
複合過去形	<i>J'ai perdu le do de ma clarinette (traditionnel)</i> クラリネットをこわしちゃった この歌がフランスの歌であることを説明。◀J'ai perdu ▶の所を覚えてもらう。◀Aux pas, camarades ▶の意味説明。 <i>Elle m'a dit (Cali)</i> 細かい訳は説明せず、とにかく ◀Elle m'a dit ▶の歌詞に気を付けて聞いてもらい、覚えてもらう。

	<p>Déjeuner du matin (Jacques Prévert) Jacques Prévert について。歌ではないが、有名な詩。映像も一緒に見せると良い。 http://wheatoncollege.edu/vive-voix/poemes/dejeuner-du-matin/ (朗読音声) https://www.youtube.com/watch?v=fnZCm3cOJ_s (YouTube 映像)</p>
半過去形	<p>On savait devenir grand. (La Grande Sophie) 選択式穴埋めディクテ</p> <p>Les feuilles mortes (Yves Montand 等) 歌詞は Jacques Prévert による有名な歌であると説明。 半過去形がいくつあるか探してもらおう。関係代名詞も多い。</p> <p>Nathalie (Gilbert Bécaud) Gilbert Bécaud について説明。ソ連を舞台にした歌。時代説明。</p>
単純未来形	<p>Alouette (traditionnel) カナダ発祥のフランス語の童謡。実は残酷な内容。日本では『やおやのお店』の歌として知られている。未来形と共に体の部位表現を学べる。</p> <p>Le temps des cerises (Cora Vaucaire 等) パリ・コミュンで亡くなった市民を追悼する歌。日本ではジブリ映画『紅の豚』の主題歌。</p>
最上級	<p>La plus belle pour aller danser アイドルを探せ (Sylvie Vartan) 日本で有名。CM 等でいまだに使用されている。Sylvie Vartan (ブルガリア出身、現役で活動中) について説明。</p> <p>Le plus beau du quartier (Carla Bruni) Carla Bruni (イタリア出身。スーパーモデル→歌手、大統領夫人) の説明。</p>
条件法	<p>Hymne à l'amour (Édith Piaf) Édith Piaf (フランスを代表する歌手。伝説的人生が映画化されている) について。「フランスの美空ひばり」みたいな有名人と説明。</p> <p>J'aimerais tellement (Jena Lee) « J'aimerais tellement » の繰り返しに注意して聞いてもらう。</p>
接続法	<p>Je ne serai jamais ta parisienne (Nolwenn Leroy) Nolwenn Leroy (ブルトン人、オーディション番組で優勝、デビュー) について説明。ブルターニュ文化、ブルトン語について説明。同時に、ブルトン語の短い曲を聴いてもらう。</p> <p>Je t'emmène au vent (Louise Attaque) 接続法のところに注意して聞く。</p> <p>Pour que tu m'aimes encore (Céline Dion) 接続法のところに注意して聞く。Céline Dion がケベック人であることを説明。</p>
その他、文化紹介	<p>Saint-Denis (Grand Corps Malade) Grand Corps Malade について。Slam、パリ郊外について説明。歌詞内容を簡単に説明し、映像を見てもらう。歌詞は配らない。</p>
ノエルの曲 接続法 « Vive... » 単純未来形、命令形	<p>Vive le vent ! (traditionnel) 日本でもよく知られている曲なので、聞けばすぐに分かる。 歌詞は簡単に説明。« Vive le vent, vive le vent, vive le vent d'hiver », « boule de neige », « bonne année, grand-mère » に注意して聞く。</p> <p>Petit papa Noël (traditionnel) 歌詞は繰り返しの所のみ説明、注意して聞いてもらう。</p>

* 文法項目は学習対象のめやすであり、内容全てを網羅している訳ではありません。

L'apprentissage des expressions idiomatiques par le jeu de société pédagogique

JACTAT Bruno
Université de Tsukuba
jactat.philippe.gu@u.tsukuba.ac.jp

Le jeu peut-il sérieusement servir de médiation pour l'apprentissage des langues étrangères ? Douze années d'expériences dans ce sens nous inclinent à répondre par l'affirmative. Dans cet article, nous vous présentons un domaine de la langue dans lequel le jeu nous a paru remplir ce rôle de manière singulièrement pertinente : les expressions idiomatiques.

Le jeu comme médiation des apprentissages

Sorti de l'âge de l'enfance, le jeu, souvent considéré autotélique¹, ne profitait guère d'une image très valorisante jusqu'à récemment. C'est l'essor des jeux technologiques tels que les jeux en ligne ou les applications ludolinguistiques qui a contribué à rendre plus acceptable l'idée du jeu comme outil pédagogique viable. Les jeux sérieux et les jeux utiles se sont d'ailleurs développés dans le milieu des affaires et de la formation (Silva, 2015), et sont considérés aujourd'hui comme une innovation majeure jusque dans les milieux universitaires.

Les jeux semblent avoir enfin acquis une certaine légitimité dans la classe : ils contribueraient à l'acquisition de connaissances ou de compétences. Les enseignants sont de plus en plus nombreux à les reconnaître comme des auxiliaires utiles à l'enseignement/apprentissage (Agaësse, 2016 ; Helme et al., 2014 ; Jactat, 2008). La revue *Le Français dans le monde* n'édite-t-elle pas régulièrement depuis plusieurs années des fiches pédagogiques ludiques à l'attention des enseignants de FLE du monde entier ?

Le milieu anglo-saxon des affaires a depuis peu pleinement adopté la « gamification » (en français *ludicisation*, Genvo, 2012). L'idée sous-jacente de cette notion en vogue est de rendre les tâches difficiles faciles, les ennuyeuses intéressantes, tout cela sous un revêtement ludique. Les techniques de *ludicisation* s'efforcent de tirer parti du désir naturel des gens pour la socialisation, l'apprentissage, la maîtrise, la concurrence, la réalisation de soi, l'expression de soi, la coopération, etc. Cette faculté du jeu de susciter de telles

¹ Une activité autotélique se caractérise par une récompense intrinsèque impliquant un sens profond d'enjouement, de joie et d'enrichissement (Csikszentmihályi, 1998)

motivations, en fait un outil éducatif potentiellement puissant.

Différentes typologies de jeu servent désormais d'artefacts en enseignement des langues : en ligne ou en dur, on trouve une profusion d'exercices à connotation ludique ainsi que des jeux instrumentalisés (par exemple, le jeu de l'oie pour expérimenter un point de grammaire). Des chercheurs et enseignants proposent dorénavant des adaptations ou détournements intéressants de jeux de société grand public (techniques voir Silva, 2000 ; conseils voir Helme, 2014). Notre propos sera cependant d'évoquer les jeux de société pédagogiques, c'est-à-dire conçus spécialement pour un public d'apprenants de langues maternelles, secondes ou étrangères².

Les expressions idiomatiques médiatisées par le jeu

C'est en 2004, à l'université de Kumamoto, que nous avons testé nos premiers prototypes de « jeux en boîte » pour aborder les aspects classiques de l'enseignement du FLE, notamment la grammaire, le vocabulaire, la phonétique, et l'orthographe. C'est toutefois un domaine peu privilégié de l'enseignement qui s'est particulièrement bien prêté aux jeux : il s'agit des expressions idiomatiques. C'est en effet un aspect des connaissances lexicales qui a été largement ignoré jusqu'à récemment. Peut-être dû à leur caractère au premier abord « non-académique » et « informel », l'apprentissage des expressions idiomatiques est dans son ensemble laissé au petit bonheur la chance.

Pour preuve du peu de cas qu'on en fait dans l'enseignement du FLE, nous rapporterons ici la situation des enseignants de FLE de langue maternelle non française (Roumains, Irlandais, Taïwanais, Japonais, Vietnamiens, etc.), auprès desquels nous avons assuré des formations aux jeux de société pédagogiques (depuis 2006). La grande majorité de ces enseignants étaient déconcertés par le peu d'entraînement qu'ils avaient reçu sur ce terrain lexical, ce qui, de surcroît, ne les avait pas jusqu'alors prédisposés à faire explorer cet horizon de la langue française à leurs élèves.

Pourtant Cooper (1998) avait prévenu que : « tôt ou tard, un usage imprécis des expressions idiomatiques entrainera des difficultés même pour un étudiant avec une excellente connaissance de la grammaire et une maîtrise élevée du vocabulaire » (p. 259). Et Burke (1998) d'affirmer qu'« il est absolument impossible qu'un locuteur non natif d'anglais puisse complètement comprendre un film américain, une émission ou un journal télévisés, ou même une conversation typique sans aide, car notre langue est constellée d'anglais non standard, à savoir expressions familières et idiomatiques » (p. 1). Cela vaut naturellement pour toute langue étrangère : le français est pareillement truffé de telles locutions.

De plus, le sens de nombreuses expressions idiomatiques, même en contexte, demeure plutôt hermétique, et donc difficile à s'approprier. Maisa (2013) précise qu'une expression idiomatique est « [...] un terme ou une phrase dont le sens ne peut pas être déduit des définitions littérales de ses parties constituantes ou de leur agencement, mais fait référence à un sens figuré qui ne peut être connu qu'à travers son utilisation usuelle. » (p. 111). Tout

² Ici nous faisons référence aux jeux de société pédagogiques à imprimer sur www.ateliers-alea.fr

locuteur de langue maternelle recourt quotidiennement aux expressions figurées dans des situations triviales ou professionnelles et il faudra donc que les enseignants abordent cette dimension de la langue. Nation et Meara (2002) abondent dans ce sens et recommandent un enseignement délibéré à leur égard : « l'apprentissage délibéré est plus focalisé et plus orienté vers un objectif que l'apprentissage accidentel » (p. 41). Les auteurs suggèrent par ailleurs que « l'enseignement explicite du vocabulaire est une manière d'encourager l'apprentissage délibéré du vocabulaire » (pp. 42-43).

Pour favoriser cet apprentissage engagé de l'apprenant, nous avons choisi de présenter les expressions idiomatiques d'abord par un artefact plus implicite, le jeu de société sous forme de blancs à remplir, via une couleur par exemple, afin d'éveiller leur curiosité. Le jeu comporte bien entendu les réponses et des définitions explicites des expressions sélectionnées. Ceci entraîne, par la mécanique même du jeu, à l'apprentissage coopératif entre joueurs (nous y reviendrons).

Ces locutions plus ou moins figées que sont les expressions idiomatiques ont été appréhendées sous leur sens large, englobant les métaphores (*yeux bleus couleur océan*), les métonymies (*se mettre au vert*), les paires de mots (*noir sur blanc*) et les comparaisons (*blanc comme un cachet d'aspirine*). Le niveau A1 (CECR) du jeu introduit de prime abord des notions culturelles (drapeau bleu/blanc/rouge, feu vert/orange/rouge, vin blanc/rosé/rouge, etc.) et usages courants élémentaires (blanc/jaune d'œuf, viande rouge/blanche, etc.), qui seront autant de notions utiles aux niveaux subséquents (A2 à C2).

La présentation des expressions dans nos jeux emprunte l'entrée thématique. Selon Mc Carthy & O'Dell (2008), les expressions idiomatiques se regroupent principalement sous les catégories suivantes : animaux, mer, sports, parties du corps, nourriture et boissons, couleurs, noms de personnes et de lieux, les cinq sens. Roy précise d'ailleurs qu'« à un apprentissage comparatif [entre la LM et la L2³] semble préférable un entraînement d'après des regroupements thématiques prépondérants dans la langue cible » (Roy, 1998 cité par De Serres, 2011, p. 135).

Plusieurs jeux de société pédagogiques visant les expressions idiomatiques ont ainsi vu le jour : *Arc-en-Ciel* pour les expressions de couleurs, *Golem* pour les parties du corps, *Anomaly* pour les animaux.

À bonne conception, bonne médiatisation

Tout en développant le matériel, nous avons diversifié et affiné la palette de contraintes que nous nous imposons afin d'aboutir à un jeu de société qui, d'une part, se rapproche de la qualité des « jeux en boîte » du commerce et qui, d'autre part, intègre des normes didactiques minimales pour en faire un dispositif pédagogique à part entière.

Au niveau de l'aspect « produit fini » du jeu :

- support multiple attrayant : plateau, pions, cartes. Afin que les apprenants aient le sentiment de vivre une expérience ludique authentique.

³ Note de l'auteur.

- habiller le jeu d'un graphisme de qualité professionnelle : afin d'éviter l'aspect en général visuellement pauvre des ressources créées par les enseignants, de jeunes infographistes professionnels ont été mis à contribution.
- maniabilité, facilité à déployer et à ranger : pour ne pas perdre de temps et maximiser le temps d'apprentissage. Nous avons donc évité d'inclure de petites pièces (comme celles qu'on trouve dans *Monopoly* ou les *Colons de Catane*).
- maquette plurilingue : les contenus textuels des règles de jeu et des cartes sont transposables en diverses langues. Le plateau de jeu et les pions sont utilisés tels quels, indépendamment de la langue cible. Certains jeux ont donc été conçus en plusieurs langues (français, anglais, japonais).

Au niveau des exigences pédagogiques du jeu :

- mécanisme simple et clair : la règle de jeu doit être transparente et la disposition des supports du jeu aller de soi. C'est à l'enseignant d'expliquer méthodiquement les règles tout en les illustrant par une démonstration claire du maniement du matériel.
- temps de jeu court : afin que l'activité ne s'éternise pas, une partie doit pouvoir se conclure en une vingtaine de minutes.
- adoption d'un des quatre modes d'apprentissage : la flexibilité de l'usage du support est telle que des règles adaptées au jeu permettent l'expression ou la compréhension orales ou écrites.
- contenu à plusieurs niveaux : s'adapte au moins aux quatre premiers niveaux du CECR (A1 à B2). Afin d'offrir dès les premiers niveaux l'accès aux expressions idiomatiques sans attendre le niveau avancé : « [...] la pensée actuelle en linguistique appliquée situe [l'apprentissage des expressions imagées⁴] plus près du bout débutant du processus » (Cobb, 2010 cité dans De Serres, 2011 p138). Cependant, l'acquisition de nouvelles expressions idiomatiques, même en langue maternelle, reste au demeurant un travail qui se poursuit indéfiniment.
- options pédagogiques : proposition d'activités complémentaires en sus des règles du jeu de base. Afin que l'enseignant puisse enrichir l'accès des expressions idiomatiques par des activités variées. Cooper (1998) suggère 16 activités concrètes d'enseignement / apprentissage en lien avec la théorie des intelligences multiples de Gardner (1983) : choix, discussion, définition, catégorisation, dessin, sketches, conte, ajout d'une histoire, recours à des documents authentiques - bandes dessinées, dessins animés, TV -, etc.
- solitaire : pour que l'apprenant motivé puisse s'entraîner avec les cartes. Une encoche en haut à droite de la carte (système ©bip-pouce) permet de la tirer de la pioche tout en maintenant la réponse cachée sous son pouce.
- une boîte, une classe : se joue en petit groupe ou avec une classe



Exemple de carte
du jeu Arc-en-Ciel

⁴ Note de l'auteur entre braquets.

entière. Afin d'offrir à l'enseignant la possibilité d'impliquer tous les apprenants d'une classe qu'elle soit nombreuse ou non. Pour exemple, un fichier image du plateau de jeu d'*Arc-en-Ciel* est projeté au tableau et des aimants ronds de couleur servent de pions pour les différentes équipes. A chaque équipe est distribué un jeu de cartes réponses de couleurs.

- apprentissage coopératif entre joueurs : les joueurs s'entraident pour comprendre le sens des nouvelles expressions découvertes par le jeu.

Nous constatons ainsi que le jeu de société pédagogique présente un intérêt attesté comme dispositif médiatique de l'enseignement/apprentissage des expressions idiomatiques dans les langues maternelles, secondes ou étrangères. Il reste cependant à évaluer par une étude dans quelle mesure de tels jeux permettent de retenir et d'employer correctement les expressions idiomatiques vues. C'est notre espoir de pouvoir dans un proche avenir évaluer ces jeux puis les publier en boîte ou en ligne, afin de mettre entre les mains des éducateurs, enseignants et étudiants des outils didactiques stimulants et originaux.

Références

- Agaësse, J. (2016). « De l'utilisation des jeux de société dans les classes de langue étrangère », atelier, *Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka, 25 mars 2016.
- Burke, D. (1998). « Without Slang and Idioms, Students Are "In the Dark!" », in *ESL Magazine*, 1(5), 20 – 23.
- Cooper, C. (1998). « Teaching Idioms », in *Foreign Language Annals*, 31 (2), 255 – 266.
- Csikszentmihályi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*, Masterminds Series.
- De Serres, Linda. (2011). « Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie », in *Revue canadienne de linguistique appliquée*, numéro hors-série : 14(2), 129 – 155, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Genvo, S. (2012). « La théorie de la ludicisation: une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques. », in *Journée d'études Jeu et jouabilité à l'ère numérique*.
- Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. (2014). « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques. », in *Rencontres pédagogiques du Kansai 2014*, 64 – 68.
- Jactat, Bruno. (2008). « Pause récréative ou méthode à part entière ? », in *Le Français dans le monde*, No. 358, 30 – 32.
- Maisa, Sridhar & Karunakaran, T. (2013) « Idioms and Importance of Teaching Idioms to ESL Students: A Study on Teacher Beliefs », in *Asian Journal of Humanities and Social Sciences (AJHSS)*, Volume 1 – Issue 1, 110 – 122.
- McCarthy, M., & O'Dell Felicity. (2008). *English Idioms in Use*. Cambridge University Press.
- McPherron, Paul & Randolph, Patrick T. (2014). *Cat Got Your Tongue? Teaching Idioms to English Learners*. TESOL Press.
- Nation, P. & Meara, P. (2002). « Vocabulary », in *An introduction To Applied Linguistics*, Schmitt, R. (Ed.), London: Routledge, 35 – 54.
- Silva, Haydée. (2015). « Quatre pistes d'activités pour la classe de langue au carrefour du jeu et de la technologie », in *Interculturel / revue interdisciplinaire de l'Alliance Française - Association culturelle franco-italienne*, Lecce, n° 19, 49 – 64.
- Silva, Haydée. (2000). « Les Jeux de société : adaptations et détournements », in *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XIX, n° 3, 14 – 27.

Enseigner sans manuel avec l'ANL

JOURDAN Romain

Université des études étrangères de Kyoto

r_jourdan@kufs.ac.jp

Je vais vous parler ici de l'approche neurolinguistique (ANL), que j'utilise en classe de FLE depuis un an. Pour résumer, je dirais que c'est une approche communicationnelle, qui se passe de manuel, de dialogues, d'exercices, de listes de vocabulaire, du recours au dictionnaire et à la langue des apprenants ; tout en offrant à ces derniers une capacité à communiquer à l'oral comme à l'écrit avec aisance et précision, une forte motivation à étudier et une excellente ambiance dans la classe. Je traiterai ici des origines de l'ANL, de son fonctionnement, de son application au Canada et en Chine, et de la façon dont vous pourriez l'appliquer dans vos classes au Japon. Je vous invite à vous tourner vers les ressources en fin d'article pour approfondir vos connaissances.

1. Qui a inventé l'ANL ?

Deux spécialistes canadiens de la didactique des langues : Claude Germain et Joan Netten. Au début de leurs travaux, vers 1998, les provinces canadiennes anglophones utilisent deux méthodes pour enseigner le français : le « français de base », au rythme peu soutenu et aux résultats médiocres, et le « français en immersion », où l'enseignement de toutes les matières est en français, mais qui ne concerne en fait que peu d'élèves. Germain et Netten proposent une troisième voie, plus facile à mettre en place que l'immersion mais plus efficace que le français de base pour former des élèves capables de communiquer en français. Ils s'appuient pour cela sur les travaux récents en neurosciences de M. Paradis, N. Ellis et N. Segalowitz, pour mieux comprendre les mécanismes de l'acquisition des langues dans le cerveau. Voyons quels sont les principes qui structurent l'ANL.

2. Comment ça marche ?

Les travaux de Paradis montrent que tout locuteur possède une grammaire interne, non-consciente, de sa langue et qui est indépendante de la grammaire externe, faite de règles. C'est ce qui permet à un jeune enfant de parler sa langue sans savoir ce qu'est un nom, un verbe ou un adjectif. La grammaire interne est formée non pas de règles, mais des connexions neuronales qui se créent en pratiquant la langue, qu'on appelle des *patterns*. En didactique, cela se traduit par le réemploi en classe d'un nombre limité de structures sur un même thème, jusqu'à ce que l'apprenant soit capable de les utiliser avec aisance et précision.

L'aisance est un concept qui vous est sûrement familier. C'est la capacité à communiquer sans faire d'efforts qui ralentiraient le processus de communication. Tout le contraire d'un locuteur qui cherche ses mots, se bloque, fouille dans son dictionnaire. Nous avons tous ces étudiants dans nos classes, même parmi les plus studieux. Comment les aider ? En plus du renforcement des *patterns*, l'ANL recommande de pratiquer « la pédagogie de la phrase », c'est à dire de recourir systématiquement à des énoncés complets. L'apprenant n'a pas besoin d'analyser sous forme de règles les connexions syntaxiques, logiques, les aspects socio-linguistiques ou la prosodie. Il faut juste qu'il s'y familiarise. Pour l'aider, exigeons pour chaque interaction des phrases complètes, pour renforcer les *patterns*. Quant à la précision, il s'agit simplement de corriger la grammaire interne des apprenants dès que possible, et la pédagogie de la phrase permet justement de vérifier que tout est bien en place.

L'idée de présenter la langue dans toute sa complexité est profondément liée à un troisième aspect de l'ANL : le souci d'authenticité. Ellis et Segalowitz identifient dans le cerveau ce qu'ils nomment le Principe de Transfert Approprié (PTA). C'est le fait que celui-ci retient toujours une information avec son contexte et qu'il la restitue plus efficacement dans le même contexte. Le CECR, en faisant de l'apprenant un acteur social et en insistant pour que la salle de classe ressemble le plus possible à l'extérieur, va dans ce sens. Plus on apprend dans des conditions proches de la vie réelle et plus c'est efficace. L'ANL préconise donc la plus grande authenticité possible dans le type et le contenu des interactions. Les dialogues, textes à trous et autres exercices disparaissent, car les interactions orales et écrites entre apprenants et avec l'enseignant suffisent.

Pour le contenu, on privilégie les thèmes de la vie quotidienne, qui sont aussitôt appliqués en classe pour faire connaissance et facilement réutilisables à l'extérieur. Cette recherche d'authenticité est bénéfique non seulement pour le renforcement des *patterns*, mais aussi pour le moral des apprenants. Comme l'annonce le site officiel, « ils peuvent parler et écrire avec beaucoup d'aisance et de précision en français. Ils développent une attitude plus positive vis-à-vis du français, et ils sont plus motivés. De plus, le programme constitue une amélioration générale de l'expérience scolaire de l'élève. Le niveau de leur estime de soi et de leur confiance en eux-mêmes augmente, ainsi que leur responsabilité dans l'apprentissage en général, et ils deviennent des apprenants plus autonomes. » Que demander de plus ?

Enfin, un mot sur la progression en ANL. Les neurolinguistes constatent que les enfants bénéficient, en L1, de plusieurs années pour développer leur grammaire interne entièrement à l'oral avant d'aborder la lecture, l'écriture et la grammaire externe à l'école. Si les pédagogies traditionnelles en L2 commencent par l'écrit et la grammaire externe, c'est parce qu'elles ont pour modèle les cours de langue maternelle. La grammaire interne des apprenants n'est donc pas fixée, ce qui crée de nombreuses difficultés. L'ANL corrige cette anomalie par une progression adaptée à la L2, telle que nous la détaillons ci-après.

3. Déroulement d'une leçon

On commence toujours par l'oral. L'enseignant offre d'abord un modèle, qui est repris

et ré-exploité par les apprenants. Le temps de parole est habilement distribué, et chacun a ainsi la possibilité de renforcer ses *patterns*. Dans cette étape, tout ce qui est lié à la graphie est laissé de côté. On n'écrit rien au tableau, on ne distribue aucune liste de vocabulaire. Les éléments existent uniquement dans la tête des apprenants sous formes phonétique et rythmique. On encourage l'aisance et la précision comme décrit plus haut.

L'étape suivante est la lecture. On garde le même thème, les mêmes structures, mais on voit comment tout ça s'organise à l'écrit. Le texte présente une personne extérieure à la classe. Par le réemploi des structures vues à l'oral (« Il a quel âge ? »), on interroge le texte sur son contenu. C'est également le moment de la première exploitation de la grammaire externe, avec une réflexion guidée sur les rapports phonème-graphie (« Le son /k/, comment ça s'écrit ? »). La lecture prépare ainsi pour l'étape suivante, l'écriture.

L'enseignement de l'écriture est un des points forts et une originalité de l'ANL. Le contenu est celui des étapes précédentes. On commence comme à l'oral par une modélisation de l'enseignant. Celui-ci propose d'écrire son propre texte, avec l'aide des étudiants, qui sont déjà familiers avec les contenus et la forme grâce aux étapes précédentes. Il ne leur reste donc plus qu'à dicter son texte à l'enseignant. Cette étape d'écriture collective marche très bien. On peut ensuite souligner un point de grammaire dans le texte (comme le « s » de la deuxième personne du singulier), pour développer la grammaire externe, en douceur, une fois la grammaire interne fixée. Les étudiants écrivent ensuite leur texte, sans dictionnaire. Quand un étudiant ne connaît pas un mot ou son orthographe, il demande à l'enseignant, devant toute la classe, ce qui permet de faire circuler de nouvelles informations.

Enfin, dernière étape, que les concepteurs nomment « boucler la boucle » : les textes étant écrits pour être lus, les étudiants se les échangent, les lisent et en discutent en classe. Cela permet de refaire un peu de lecture et de conversation, en renforçant les *patterns*. L'ANL prévoit aussi des activités de synthèse et des projets, dans l'esprit du CECR. Les productions écrites des étudiants sont aussi régulièrement mises en avant, illustrées par les étudiants puis exposées dans la classe. Tout cela contribue aussi à entretenir leur motivation.

Cette progression permet un développement harmonieux de l'oral, de la lecture, de l'écriture et de la connaissance grammaticale, et permet en plus de traiter chaque problème au bon moment. Quand un étudiant écrit « je m'ai levé », ce n'est pas une erreur spécifique à l'écrit. C'est quelque chose qu'il aurait fallu signaler à l'oral, pour corriger la grammaire interne, et pour qu'à l'écrit, l'étudiant n'ait plus à se soucier que des questions de ponctuation et de lettres qui ne se prononcent pas en français. C'est ce que fait l'ANL.

4. Comment est-ce appliqué ?

Nous manquons de place pour détailler la façon dont l'ANL est utilisée au Canada et en Chine. Retenons simplement qu'elle est conçue pour un apprentissage intensif, et c'est d'ailleurs sous le nom de « français intensif » qu'elle est connue au Canada, à travers un programme de 300 heures de cours en seulement cinq mois. Ce volume représente 65 % du temps passé en classe (3 h par jour), ce qui nécessite évidemment de grandes modifications

de l'emploi du temps. Cet enseignement se fait quelque part en 5^e (11 ans) ou 6^e année (12 ans), mais continue ensuite à un niveau beaucoup moins soutenu jusqu'en 12^e année, c'est-à-dire la fin du lycée. Un seul enseignant s'occupe de chaque classe, comme c'est souvent le cas à l'école primaire. Il est formé spécifiquement à l'ANL et suivi toute l'année. Le contenu des cours est fixé par Germain et Netten, et la progression est la même partout. Au bout de cinq mois, selon le site officiel, « les élèves en FI seront capables de tenir une conversation en français avec spontanéité sur des sujets en rapport avec leur âge et leurs intérêts, de lire de courtes histoires en français, de saisir l'idée générale aussi bien que certains détails. Ils seront aussi en mesure d'écrire deux paragraphes ou plus, comme par exemple, écrire une petite histoire ou un texte informatif », ce qui est comparable à du A2.

L'ANL est également appliquée à l'Université Normale de Chine du Sud depuis 2010. Les classes contiennent 30 étudiants. Un semestre fait entre 14 et 18 semaines. Chaque semaine, les étudiants ont entre 14 et 16 périodes de 40 minutes d'ANL (entre 9 h 20 et 10 h 40). Deux professeurs se succèdent à raison de quatre périodes par jour. Les thèmes sont les suivants. En 1^{re} année : unité préparatoire (ce qu'il y a dans mon sac, les cours, l'emploi du temps et les horaires de cours), unités ma famille proche et éloignée, mon alimentation, les sports et loisirs, la musique. En 2^e année : le mode de vie d'autrefois, les inventions, les moyens de déplacement et la pollution, la publicité. Cette progression qui va de l'environnement proche de l'apprenant vers des sujets plus généraux n'est pas sans rappeler celle du CECR. Ces unités sont les mêmes qu'au Canada, adaptées par l'équipe pédagogique et les concepteurs pour correspondre aux attentes de jeunes adultes.

Le suivi avec Germain et Netten est hebdomadaire. Tous les étudiants passent à la fin de la deuxième année le Test de Français Spécifique de niveau 4, un examen chinois qui évalue PE et CE, CO, la grammaire, le lexique et la conjugaison. Cet examen, éloigné des objectifs de l'ANL, nécessite une préparation supplémentaire en classe. 84 % des étudiants le réussissent. Les TCF ou DELF-DALF (B2 et supérieur) ne sont passés que par les étudiants qui partent en échange. Il y a 100 % de réussite, malgré l'absence de préparation spécifique.

5. Qu'est-ce qu'un enseignant seul peut faire ?

Vous souhaitez essayer l'ANL ? En attendant d'avoir 10 h 40 par semaine comme à Guangzhou, vous commencerez sûrement avec à peine 1 h 30 sur 30 semaines, comme c'est souvent le cas pour les cours à l'université au Japon. Ce n'est pas si mal, car vous aurez besoin de temps pour vous familiariser avec l'approche, tester des choses en classe, et surtout créer vos contenus. Puisque votre but est de rendre vos étudiants capables de communiquer, pourquoi ne pas vous inspirer du CECR ? Avec 45 h de cours par an, visez le niveau A1 à la fin de la première année et le niveau A2 à la fin de la seconde année. Les épreuves de production orale et écrite du DELF A1 et A2 peuvent vous donner des idées précises sur ce qu'un étudiant doit être capable de faire à ce niveau.

Pour ma part, j'ai relevé les thèmes suivants, que j'applique dans cet ordre. 1^{re} année : unités 1 et 2 : parler de soi et de sa famille, unité 3 : parler de son quotidien, unité 4 : parler de son passé et de son futur proche. 2^e année : unité 1 : parler de ses goûts et les justifier,

unité 2 : raconter sa jeunesse, unité 3 : décrire un personnage, décrire un lieu ; unité 4 : parler de ses projets. Tous les thèmes du DELF ne sont pas forcément abordés.

Le premier élément d'un cours à préparer est peut-être le texte de lecture, élément central de la leçon, qui reprend toutes les structures vues à l'oral et sert de modèle pour l'écriture. Idéalement, il contient aussi bien des questions que des réponses (pour les interactions), prend pour sujet une personne extérieure à la classe (pour ne pas interférer avec les étapes de la phase d'écriture, voir plus haut) et il doit pouvoir se combiner avec les autres textes de l'unité, de sorte qu'à la fin de celle-ci, les étudiants soient capables d'écrire un texte cohérent de plusieurs paragraphes. Une fois que ce texte est prêt, j'isole les structures pour la phase d'oral, et je réfléchis simplement à mes propres réponses pour préparer le cours.

Pour le découpage, un semestre contient deux unités de six séances chacune. Chaque unité contient trois leçons qui s'étalent chacune sur deux séances. En première séance, je consacre une heure à l'oral et vingt minutes à la lecture. En seconde séance, c'est une heure pour l'écriture et la grammaire et vingt minutes pour boucler la boucle. Il est possible si besoin de réduire certaines parties, mais il faut laisser suffisamment de temps à l'oral, car c'est là que sont acquises toutes les structures de la leçon.

En classe, pour préserver l'authenticité des interactions, changez les partenaires chaque semaine. Sinon, pourquoi se poser des questions dont on connaît déjà les réponses ? Chaque enseignant a sa technique. Je ne donne en général pas de devoirs à la maison. Les apprenants peuvent réviser en lisant le texte de lecture et en écoutant un enregistrement audio mis en ligne. Je relève aussi régulièrement les productions écrites pour les corriger.

Après chaque unité, je propose un examen en quatre parties sur le modèle du DELF. Il n'est évidemment pas possible d'évaluer tous les étudiants à l'oral à chaque examen. Ils ont donc des épreuves communes de compréhension, puis dix d'entre eux passent un entretien individuel, tandis que le reste de la classe fait une rédaction sur table, sans dictionnaire. Les productions sont évaluées à l'aide de grilles similaires à celles du DELF, et rendues ensuite aux étudiants, pour aider leur auto-évaluation.

Dernier point, que vous travaillez au sein d'une équipe pédagogique, en binôme ou même tout seul, je pense que vous avez intérêt à faire un suivi de vos cours. Cela peut vous aider à évaluer les progrès de vos étudiants sur l'année, à améliorer vos contenus et votre approche d'une année sur l'autre, et à mieux communiquer avec d'autres enseignants. Je vous invite par exemple à garder une trace de toutes les productions écrites et orales des examens. C'est très simple. Pour l'écrit, scannez la page de l'examen correspondante, avant toute correction. Pour l'oral, un magnétophone posé sur la table au début des entretiens suffit. Par la suite, quand un enseignant de grammaire ou de phonétique vous demandera quels sont les problèmes rencontrés par vos étudiants, il suffira de lui fournir ces documents. Vous pouvez aussi si vous le souhaitez partager vos cours dans des groupes consacrés au FLE sur internet. Ça ne remplace bien sûr pas les Rencontres pédagogiques pour échanger avec les collègues !

英語⇔フランス語⇔ロマンス語 ⇒クレオール諸語：間言語理解

粕谷 祐己

KASUYA Yuichi
Université de Kanazawa
ykasuya@staff.kanazawa-u.ac.jp

2016年の現時点で、フランス語教育振興についてたくさんできることがある。たくさんすべきことがある。とくに *féderer* するのが当然であるような活動と *féderer* することである。

フランス語がイタリア語、スペイン語、カタルーニャ語、ガリシア語、ポルトガル語やそのほかの言語とともにラテン語を祖とする「ロマンス語」と呼ばれる言語群に属すること、そしてそのロマンス語は地球上に数億の話者を持っていることは間違いない。フランス語教育がロマンス語一般の教育の一翼を担うという視点があることは明らかである。

また現代フランス語の元となった言語が 1066 年のノーマンコンクエスト以来イングランドの言語に与えた永続的影響は、そのことを考慮しなければ現代英語の実用的な深い理解が困難であるような性質のものであるのも確かである。

そしてフランス語は、クレオール語と総称される言語群のうちのかなりのものをその影響下に成立させたのであり、それらのクレオール語を対象言語として習得を試みる際にはフランス語の知識・能力の充実を介することが現実問題として有効であることも疑えない。

ロマンス諸語教育とも、英語教育とも、クレオール諸語教育——ハイチ語は徐々に国語としての尊厳をもちつつある——とも *féderer* していくことこそグローバル時代のフランス語教育の目指すべき姿勢であると考えたい。

そう考えたとき、間言語理解 *intercompréhension* が大きな鍵となってくる。間言語理解とは言語教育においてまさに諸言語の *féderation* を目指すものであるからである。

1. 英語教育とフランス語教育の *féderation* : 外国人留学生を前にして

金沢大学も他の日本の大学と同様に、多くの外国人留学生を招いている。2016年4月の時点でその数は500名を突破したらしい。今後もまだまだ増やしていこう。留学生の獲得は奨励されており、留学生は大事にされる。理論的に考えれば、留学生が支持し求めるものは肯定的に扱われることになるはずである。

筆者はこれまですでに十人近い外国人留学生から通常の、日本語を媒介言語とするフランス語初級のいわゆる文法クラスに出席したいとの希望をきいた。第二、第三の外国語を学ぶ意欲

の旺盛な留学生たちであっても、故国でバランスのとれた外国語教育を受けてきているとは限らない。特にコミュニカティブ・アプローチの、CEFR の時代である現代において、ある意味で「文法」教育の軽視が世界的傾向になっているのであり、「日本式」のきっちり文法を学ぶ方式は、それにこだわり過ぎることの弊害を注意深く避けるなら、案外世界に対する日本の教育の「個性」としてアピールしうるかもしれないのである。教育内容が彼らの期待に合わず断念されたという例がそれ以前にあり現在はその希望は謝絶しているが、あるいはもう少しやり方を工夫すれば、特にそれに合った教科書を開発するならば、外国人留学生にも満足してもらえるフランス語文法クラスの構想は不可能ではないのではないかと考える。

しかし日本の大学が外国人留学生の大多数に想定している言語能力はあきらかに日本語能力よりも英語能力である。フランス語を対象言語とする語学クラスを、媒介言語を英語とする形で存在させるとき、フランス語教育はグローバル時代のコンテクストの中で新たな意義をもってたちあられる。

プライベートな形で試行していた「英語によるフランス語」クラスを 2013 年からは留学生も履修可能ながらとりあえず日本人学生向けの科目、つまり金沢大学国際学類の選択必修科目「ヨーロッパ研究特論 E [Special Lecture : European Studies E]」（科目名最後の E は、英語により実施される科目であることを示し 2014 年度から付されている）としてスタートさせた。二年前に留学生向けの「短期プログラム」KUSEP (=Kanazawa University Student Exchange Program)科目にも加えてそのシラバスに掲載した。そのため現在ではこのクラスは日本人学生と外国人留学生のジョイントクラスになり毎年平均 10 名程度の履修者がいる。授業は後期(10 月開始) 木曜 5 限 (16 時 30 分-18 時)である。「ヨーロッパ研究特論 E」のシラバスには以下のように記載してある(都合により英語記述は簡単なものとしてある)。

OBJECTIVE 授業の目標 : Learning French using full of your etymological knowledge and your capacity of English.

Intercomprehension とは語学教育の「メソッド」ではなく、未知の言語を前にしたとき既知の言語の知識を駆使して理解しようとする姿勢のことであると言っていいでしょう。当授業では特にフランス語と英語の関連に関心を集めて、両言語の習得において相乗効果が期待できる体制を考え、工夫をこらしていきます。

LEARNING OUTCOMES 学生の学習目標 : Have an overview of French grammar and of relation of French and English vocabulary, based on an intercomprehension.

Intercomprehension の考え方を参考にしながらフランス語を学び、フランス語学習と英語学習の相乗効果が期待できるような教育の形を考えることです。

使用教材は Evelyne Amon, Judith A. Muyskens, Alice C. Omaggio Hadley : *Vis-à-vis, Beginning French*, McGraw Hills, 2011 (fifth edition)のごく一部、Kiyohiko Azuma, *Yotsuba&* (version française), tr.Eve Chauviré, éditions Kurokawa, (English version), tr.Amy Forsyth, *ADV Manga* (日本語原書はメディアワークス社刊)そして Edwin O.Reischauer, *Histoire du Japon et des Japonais* (Seuil, 1997) の一節(元寇の記述の箇所)である。

授業の進め方の詳細については別の機会に譲りたい。ただここで報告しておきたいのは、これまでの 3 年間でこの英語によるフランス語クラスにやってきた留学生たちが「1066 年のこと」をほとんど知らなかったことである。これはほとんどの国でしっかり教えられていないのかもしれない(このことについてアンケート調査を試みる価値はある)。かわりに根拠薄弱

な「フランス語は難しい」という風評被害は受けている。フランス語教育と fédérer させたほうがむしろ英語もよくわかるというような視点もちうる状況にはないのである。

ならば英語とフランス語の歴史的関係を日本から出来る限り客観的に留学生に学んでもらって各自の英語理解に役立ててもらいそれを世界に拡散してもらおうというイメージを持ってみるのも、あながち荒唐無稽なことではないのではないか**

**"Intercomprehension"については、あえて Wikipedia 英語版の解説を引用しておく。なお日本語における訳語としての「間言語理解」は粕谷雄一・佐藤雅人の提唱するものである。

Intercomprehension is when people try to communicate with each other using their own different languages. Intercomprehension can be explained as a dialogue between people from two different languages. Each one expresses in their own language, making efforts to understand each other. (2016年5月1日最終閲覧) ここで"understand each other"とは「相手の言語を習う」ことを含意すると考えたい。

** David Crystal, *Spell it out : the singular story of English spelling*, Profile Books, London, 2012 のような一般向けの書籍も、この種の啓蒙を少しずつ準備しているように思われる。

2.ロマンス語教育とフランス語教育の **fédération** : 「マイナー言語」のひとつの学習意義

金沢大学は愛知県立大学およびスペイン、サンチャゴ・デ・コンポステラ大学(USC)、ポルトガル・ミーニョ大学(UM)とともに「天の川 Via Lactea」という半年近い期間におよぶ相互学生交流のプログラムを平成27年より実施中であるが、ポルトガル語のクラスはなくスペイン語専任教員さえいない金沢大学としては学生を送りだすときの語学教育が問題になる。ブラジルとの交流推進のためブラジル・ポルトガル語教育が充実するきざしがあるのは喜ばしいが、ポルトガルのポルトガル語はやはり少し違う。さらに USC での授業にはガリシア語による授業も含まれているのである。教える側からすれば明らかにガリシア・アイデンティティを守るための活動の一環であるが、学ぶ日本人学生の方はたいへんである。

だが筆者は *intercompréhension* の発想による代表的教材 *EuRom5***をもちいてフランス語既習ながらスペイン語未習の学生さん、スペイン語既習ながらポルトガル語未修の学生さんたちに、主に未習言語の読みを教授した。最初に試みたフランス語既習者へのスペイン語教授は、本人の感想によると「役にたった」ということであるがそれはまだこの一例であり、今年の3名の帰国後の報告が待たれるところである。ただ教えた側の印象としてはブラジル・ポルトガル語（そしてその中の、たとえばサン・パウロとリオ・デ・ジャネイロの言葉の差異）とポルトガル・ポルトガル語（そしてその中の方言差）とガリシア語を並べてみるならば、それら相互間の差異というのは結局程度問題にすぎないということが明白に見えた**。

EuRom5 型のロマンス語教材にガリシア語を加えた形のものを作れば、ロマンス語に属する未習言語に柔軟に対応することのできる能力の開発という学習意義もほのかに見えてくる。

ガリシア語テキストの実例として、この言語で書いた詩人で最もよく知られた人の作から一節あげておこう。

Probe Galicia, non debes
Chamarte nunca Española,
Que España de ti se olvida

Cando eres, ¡ ai !, tan hermosa. Rosalia de Castro, *A Gaita Gallega*

哀れなガリシアよ、おまえは決して
自分をスペイン人と呼んではならない
どんなにおまえが美しくとも、ああ
スペインはおまえを忘れている ロサリア・デ・カストロ『ガリシアの風笛』
(『ロサリア・デ・カストロという詩人』桑原真男、沖積舎、1999年、254, 223頁)

このテキストの単語のいくつかにポルトガル語、スペイン語、カタルーニャ語、イタリア語、フランス語の対応する単語を並べた表を作り、巻末にガリシア語文法をこれら5つにガリシア語を加えた6言語の並記の形で付して整備するならばガリシア語のための *EuRom5* 型教材ができることになる。

*Elisabetta Bonvino, Sandrine Caddéo, Eulalia Vilagínés Serra, Salvador Pippa, *EuRom5*, Ulrico Hoepli, Milano, 2011. Wikipedia 英語版の *intercomprehension* の項をさらに引用しておきたい。Here we find some European methods to learn Intercomprehension. These four methods were the pioneer in this branch of linguistics and started around 2000 in different universities: *Galatea*, *EuRom4*, *EuroComRom (Les sept tamis)*, et *Understanding romance languages*. All these methods focused in reading skills learning simultaneously in different Latin languages as these languages are so close in semantics, phonetics, etymology etc. (2016年5月1日最終閲覧)

**もっとも天の川プロジェクト参加学生の語学指導はほかにスペイン語、ポルトガル語に堪能な日本人教員、ブラジル人留学生が協力して担当したので、筆者ひとりの *EuRom5* による貢献がどの程度のものかを正確に評価するのが難しいことは付け加えておく。

3. クレオール諸語教育とロマンス語教育の *fédération* : 言語としての尊厳

言語は、多くの非ネイティブ話者を獲得する力を持ってはじめて真の尊厳を持ち得るのではないか。今日世界の知識人層の認知と敬意を受けているクレオール諸語であるが、未だネイティブ以外に多くの話者を獲得する状況には至っておらず、これらの言語が尊厳を得るための道はまだ遠い。

クレオール語はひとつではない、ということも大きい。ロマンス語同様クレオール語は、複数の言語の集合体であり、その中では他を圧する代表者はいない。

イタリア語やスペイン語がラテン語から意識的に距離を置いて自らを確立したのと同様、クレオール諸語はフランス語やスペイン語など植民者の言語から自らを引き離す必要があるが、それでもなお、自らが世界で学ばれ、話されるためには現実問題としてそれら植民者の言語を仲介しなければならないというジレンマもあると言える。

ならばここでフランス語やスペイン語を単一で扱わず、イタリア語やカタルーニャ語、ガリシア語とあえて「一緒くた」にして、クレオール「諸」語と同列に並べてはどうだろうか。

たとえば *EuRom5* 流の *intercomprehension* に基づいた扱いをグワドループ・クレオール語による *La Gwadeloupèyèn / La Guadeloupéenne* (Abel Beaugard 1902-1957)の歌詞の一行に適用するとどうなるか。

Lé nouvo ka vin o péyi

(これはフランス語にすれば *Les nouveaux Qui viennent au pays* の意味であるが*、それはテキストのどこにも掲載されない。代わりに適宜以下のような単語の対応を表として提示する。)

P : pais E : pais C : pais I : paese F : pays G : péyi

(もちろん P でポルトガル語、E でスペイン語、C でカタルーニャ語、I でイタリア語、F でフランス語、G でグワドループ・クレオール語を示してある。ここに M=マルチニク・クレオール語などを加えていくのを方針とする。)

EuRom5 では文法編が巻末にまとめて置かれていて、そこではこの本で扱われている言語全てに共通する文法事項、および特定の言語にのみ該当する文法事項についての、この本で扱われている言語全てによる解説を並記している。それに倣えばこの歌詞に関して、クレオール語特有の文法事項として「ka は習慣的、進行的事行を示す」という解説を PECIFG の全ての言語で示したものを加えることになる。)

このように間言語理解の発想を導入すれば、すべては「類縁性のある言語」ということになり言語的な上下の感覚を理論上希薄にすることができるのではないだろうか。

以上、全てはまだ発想の始まりの段階に過ぎないが、読者がフランス語教育について将来の方向性を考えるヒントとなれば幸いである。

*この歌の歌詞の転写、解説（文法を含む）をしてくれた Louis Solo Martinel 氏に心より感謝したい。

無標の過去時制記号素 : 半過去形の教授方針

Le monème temporel *passé non marqué* : Une pédagogie de l'imparfait

川島 浩一郎

KAWASHIMA Koichiro

Université de Fukuoka

k-kawa@cis.fukuoka-u.ac.jp

1. はじめに

機能的共通部分を共有する複数の言語単位には「有標の項」と「無標の項」がある。機能的共通部分を共有する複数の言語単位のうち、機能的な非共通部分を備えたものを有標の項と呼ぶ。一方、機能的な非共通部分を備えていないものは無標の項と呼ばれる。機能的共通部分を共有する複数の言語単位について本質的に理解し説明するためには、それぞれの言語単位が有標の項であるのか無標の項であるのかという論点を避けて通ることは不可能である。

単純過去記号素が有標の過去時制記号素であるのにたいして、半過去記号素は無標の過去時制記号素である。単純過去記号素は、事態の完了を明示する過去時制記号素である。半過去記号素は事態を過去時間に位置づけることに特化した、いわば純粋な過去時制記号素である。

過去時制記号素の選択において半過去記号素が選ばれる仕組みは、それが無標の過去時制記号素であるという事実立脚する。半過去記号素は、未完了の事態を表現するために選ばれることがある。単純過去記号素では未完了の事態を表現できないからである。半過去記号素はまた、事態を単に過去時間に位置づけるために選ばれることもある。事態が完了しているのか未完了であるのかは、半過去記号素にとっては非本質的な単なる解釈にすぎない。いずれの事例においても、半過去記号素の使用は、それが無標の過去時制記号素であることに由来する。

2. 有標の項と無標の項の弁別

2.1. 機能的共通部分を共有する言語単位の弁別

複数の言語単位が、機能的な共通部分を共有することがある。たとえば、日本語の「携帯電話」と「固定電話」の間には「電話」という表意機能的共通部分がある。フランス語の *homme* と *femme* には、表意機能の側面において「人間」という共通部分がある。

機能的共通部分を共有する複数の言語単位には、それらの言語単位のすべてがそれぞれ、機能的な非共通部分を備えている事例が考えられる。このような言語単位の間にある弁別を「X + α vs X + β 」型弁別と呼ぼう。X は機能的共通部分を、そして α 、 β は機能的な非共通部分を記号化したものとする。たとえば「携帯電話」と「固定電話」の弁別は「X + α vs X + β 」型と言ってよい。この事例における X は「電話」そして α 、 β は「携帯」および「固定」である。

機能的共通部分を共有する複数の言語単位には、そのうちのひとつの言語単位に機能的な非

共通部分が備わっていないことがある。つまり機能的共通部分のみの言語単位である。このような言語単位の間にある弁別を「 X vs $X+\alpha$ 」型弁別と呼ぼう。たとえば *homme* と *femme* の弁別は「 X vs $X+\alpha$ 」型である。この事例における X は「人間」そして α は「女性」である。

機能的共通部分を共有する複数の言語単位の間にある弁別には、以上の2タイプしかない。複数の言語単位が機能的共通部分を共有するかぎり、それらの弁別は「 $X+\alpha$ vs $X+\beta$ 」型であるか「 X vs $X+\alpha$ 」型であるか、そのどちらか一方である。機能的共通部分を共有する複数の言語単位の間にある弁別について本質的に理解するためには、その弁別が「 $X+\alpha$ vs $X+\beta$ 」型であるのか「 X vs $X+\alpha$ 」型であるのかという論点を避けて通ることはできない。

2.2. 有標の項と無標の項

機能的共通部分を共有する複数の言語単位のなかで、機能的な非共通部分を備えたものを「有標の項」と呼ぶ。「有標」という用語は、標識の存在を意味する。「標識」という概念は「共通部分以外の部分」つまり非共通部分に対応する。したがって「 $X+\alpha$ vs $X+\beta$ 」型弁別は「有標の項 vs 有標の項」型弁別と言い換えてもかまわない (2.1.を参照)。

機能的共通部分を共有する複数の言語単位のなかで、機能的な非共通部分を備えていないものを「無標の項」と呼ぶ。つまり無標の項は、機能的共通部分しかもたない言語単位である。「無標」という用語は、標識の不在を意味する。したがって「 X vs $X+\alpha$ 」型の弁別は「無標の項 vs 有標の項」型弁別と言い換えてもかまわない (2.1.を参照)。

2.3. 「無標の項 vs 有標の項」型弁別の利点

無標の項の使用にかかるコストは、有標の項の場合よりも小さいと考えられる。有標の項を用いるさいには、機能的共通部分と非共通部分の両方を操作する必要がある (2.2.を参照)。一方、無標の項の使用に機能的な非共通部分の操作は必要ない。「携帯電話」の使用には「携帯」か「固定」かの弁別が必要である。一方「電話」の使用に、そのような弁別は必要ない。

無標の項が適用される領域は、有標の項が適用される領域よりも広い可能性がある。有標の項が適用される領域は、機能的な共通部分と非共通部分の両方を備えている必要がある。無標の項が適用される領域は、機能的共通部分を備えているだけでよい。たとえば *femme* は「女性の人間」にしか適用されない。一方 *homme* は「人間全体」に適用可能である (2.1.を参照)。

無標の項は、有標の項とは異なり、複数の言語単位が共有する機能的共通部分のみを表現することができる。複数の言語単位の中に機能的共通部分が存在するのであれば、その機能的共通部分を表現する項が存在しても不思議ではない。「携帯電話」や「固定電話」を表現できながら単なる「電話」を表現できないような言語を想像してみよう。「 $X+\alpha$ 」や「 $X+\beta$ 」を表現する項があるかぎり、単なる「 X 」を表現する項が存在することも期待されてよい。

以上より「無標の項 vs 有標の項」型弁別には「有標の項 vs 有標の項」型弁別にはない利点があると考えてよい。前者には、無標の項が関与するからである。後者つまり「 $X+\alpha$ vs $X+\beta$ 」型弁別にあっては、機能的な非共通部分が α であるのか β であるのかを常に弁別する必要がある。この弁別には「 α が有るのか無いのかの弁別」と「 β が有るのか無いのかの弁別」の両方が必要である。一方、前者つまり「 X vs $X+\alpha$ 」型弁別においては、特定の機能的非共通部分である α の有無を弁別するだけでよい。特定の機能的非共通部分をもたないような X については、それが「 X 」であっても「 $X+\beta$ 」であっても、ひとしく「 X 」として扱うことができる。

3. 有標の過去時制記号素と無標の過去時制記号素

3.1. 単純過去記号素と半過去記号素の存在

単純過去形には単純過去記号素が含まれる。たとえば (il) fut と (il) est の語形が異なるのは、

これらに含まれている表意単位が異なるからにほかならない。前者にあつて後者にはない表意単位を、単純過去記号素と呼ぶ。それが単純過去形を特徴づける最小の表意単位だからである。

半過去形には、半過去記号素が含まれる。たとえば (il) *était* と (il) *est* の語形が異なるのは、これらに含まれている表意単位が異なるからにほかならない。前者にあつて後者にはない表意単位を、半過去記号素と呼ぶ。それが半過去形を特徴づける最小の表意単位だからである。

3.2. 単純過去記号素：事態の完了を明示する過去時制記号素

単純過去記号素は過去時制記号素である。単純過去記号素を用いて表現した事態は、現在時間や未来時間の事態ではありえない。単純過去記号素は事態を常に過去時間に位置づける。

単純過去記号素は、過去時制記号素であるだけでなく、事態の完了を明示する記号素でもある。実際、単純過去記号素を用いて表現した事態を未完了の事態として解釈することは不可能である。単純過去記号素は、何らかの観点において、事態の完了と常に結びついている。

3.3. 半過去記号素：純粹な、単なる過去時制記号素

半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した、純粹な過去時制記号素である。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることしかできない。たとえば (1) の *il est ...* は「現在の時刻」を表し、(2) の *il était ...* は「過去の時刻」を表現する。(1) と (2) の表意機能的相違は、事態の時間的な位置づけが「現在」にあるか「過去」にあるかだけである。半過去記号素の存在理由は事態を過去時間に位置づけることであつて、それ以上でも以下でもない。

(1) *Il est dix heures, [...].* (F. Sagan, *Aimez-vous Brahms...*)

(2) *Il était dix heures.* (P. Siniac, *Femmes blafardes*)

(3) *Ah, vous ! Je vous cherchais précisément.* (B. Aubert, *Rapports brefs et étranges avec l'ombre d'un ange*)

(4) *Vandoosler passa. Il cherchait Marc qui n'était plus à son poste.* (F. Vargas, *Debout les morts*)

したがって半過去記号素には、事態が完了しているのか未完了であるのかの弁別はない。半過去記号素を用いて表現された事態は、(3) の *je vous cherchais ...* のように完了している (もう捜してはいない) と解釈されることもあれば、(4) の *il cherchait ...* のように完了していない (捜している最中である) と解釈されることもある。事態が完了しているのか未完了であるのかは、半過去記号素にとっては非本質的な単なる解釈にすぎない (4.2.1. と 4.2.2. を参照)。

3.4. 有標の過去時制記号素と無標の過去時制記号素

単純過去記号素と半過去記号素には、過去時制記号素であるという機能的共通部分がある。単純過去記号素は、事態の完了を明示する過去時制記号素である (3.2. を参照)。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した過去時制記号素である (3.3. を参照)。

単純過去記号素が有標の過去時制記号素であるのにたいして、半過去記号素は無標の過去時制記号素である。単純過去記号素には「事態の完了を明示する」という、半過去記号素には備わっていない機能的な非共通部分がある (2.2. を参照)。他方、半過去記号素には機能的な非共通部分は備わっていない (2.2. を参照)。半過去記号素は純粹な過去時制記号素だからである。

4. 無標の過去時制記号素：半過去記号素

4.1. 無標の過去時制記号素の利点

半過去記号素の使用にかかる心理的コストは、単純過去記号素の場合よりも小さいと考えられる。単純過去記号素が有標の項であるのにたいして、半過去記号素は無標の項だからである (2.3. と 3.4. を参照)。単純過去記号素の使用には、表現する事態が完了していることが前提となる (3.2. を参照)。つまり、事態の完了と未完了を常に弁別する必要がある。一方、半過去記号

素の使用では、事態の完了と未完了を弁別する必要は必ずしもない (3.3.を参照)。

半過去記号素が適用される概念領域は、単純過去記号素が適用される概念領域よりも広い。半過去記号素が無標の項だからである (2.3.と 3.4.を参照)。単純過去記号素は、完了した事態にしか対応することができない (3.2.を参照)。半過去記号素には、そのような制約はない。半過去記号素は、完了した事態にも未完了の事態にも解釈上は対応が可能である (3.3.を参照)。

半過去記号素は、単純過去記号素とは異なり、事態を単に過去時間に位置づけるだけですますことのできる過去時制記号素である。単純過去記号素を使用すれば、事態の過去性を標示するだけでなく、事態の完了も明示することになる (3.2.を参照)。これにたいして、伝達の必要性から、事態の過去性のみを標示する表意単位が存在しても不思議ではない (2.3.を参照)。

4.2. 過去時制記号素の選択において半過去記号素が選ばれる仕組み

4.2.1. 未完了の事態の提示

単純過去記号素は、事態の完了を明示する過去時制記号素である。つまり有標の過去時制記号素である (3.4.を参照)。単純過去記号素は未完了の事態に対応ができない (3.2.を参照)。

- (5) La rame était bondée. La plupart des voyageurs *revenaient* de leur travail, d'autres *sortaient* dîner ou *allaient* au spectacle, d'autres encore *effectuaient* leurs emplettes de Noël. (G. Musso, *L'appel de l'ange*)
- (6) Brendan montra du doigt l'ambulance qui *disparaissait* au coin de la rue. (T. Breton & D. Beneich, *Softwar*)
- (7) Elle dormait déjà quand il *revenait*. (A. Nothomb, *Robert des noms propres*)

よって未完了の事態に対応できる過去時制記号素は、半過去記号素しかない。半過去記号素が適用される概念領域は単純過去記号素が適用される概念領域よりも範囲が広く、未完了の事態を表現することの妨げにならない (4.1.を参照)。それが無標の過去時制記号素だからである (3.4.を参照)。たとえば (5) の *revenaient*、*sortaient*、*allaient*、*effectuaient* や (6) の *disparaissait* はいずれも、未完了の事態を表現したものである。事態が完了しているのか未完了であるのかは、半過去記号素にとっては単なる解釈の問題にすぎない。実際 (5) の *revenaient* や (7) の *revenait* のように、半過去記号素は完了した事態にも未完了の事態にも対応が可能である。

4.2.2. 完了した事態か未完了の事態かという弁別の非問題化

単純過去記号素の使用においては、事態の完了と未完了を常に弁別する必要がある。有標の過去時制記号素である単純過去記号素には「完了の明示」という機能的な非共通部分が含まれるからである (3.2.を参照)。単純過去記号素は、未完了の事態に対応することができない。

- (8) J'ai fait un stage à France Inter. J'*apportais* les cafés, je *préparais* les dossiers. (*Elle*, 30 mai 2005)
- (9) Il y a quarante ans, le 27 août 1965, le Corbusier *mourait*. (*Elle*, 19 septembre 2005)
- (10) Quelques heures plus tard, nous *arrivions* à Bordeaux. (M. Levy, *Les enfants de la liberté*)
- (11) — Monsieur désire ? — Je *venais* pour l'annonce et ... (P. Siniac, *Femmes blafardes*)
- (12) Autrefois tu *avais* trop d'amis et maintenant tu n'en as plus. (F. Beigbeder, *99 francs (14,99 euros)*)
- (13) Il y a quelques mois, Monica Bellucci *donnait* naissance à la petite Deva. Aujourd'hui, toujours aussi belle et voluptueuse, la jeune maman raconte à Catherine Roig sa découverte d'une nouvelle vie et d'une nouvelle féminité. (*Elle*, 7 mars 2005)
- (14) Le dimanche, elle *faisait* la cuisine. (K. Pancol, *Les yeux jaunes des crocodiles*)

したがって事態を単に過去時間に位置づけるだけで済む過去時制記号素は、半過去記号素しかない。半過去記号素の使用にかかる心理的コストは、単純過去記号素の場合よりも小さいと考えられる。事態の完了と未完了を弁別する必要があるが、必ずしもないからである (4.1.を参照)。たとえば (8) から (11) にみられる半過去記号素は、事態を単に過去時間に位置づけているだけである。これらの事態が完了しているのか未完了であるのかの解釈は、半過去記号素の存在にではなく、文脈や状況に委ねられている。(12) や (13) では、過去時間に属する事態と現在時間に属する事態を対比するために半過去記号素が用いられている。つまり (12) や (13) の動詞形の選択では、事態の時間的な位置づけしか問題になっていない。(14) における半過去記号素の存在は、*le dimanche, elle fait la cuisine* という事態に過去性を与えているだけである。

5. おわりに

単純過去記号素が有標の過去時制記号素であるのにたいして、半過去記号素は無標の過去時制記号素である。単純過去記号素は、事態の完了を明示する過去時制記号素である。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した、いわば純粋な過去時制記号素である。単純過去記号素と半過去記号素の本質的な理解にとって、これらが有標の項であるのか無標の項であるのかという分析は、避けて通ることのできない出発点である。

過去時制記号素の選択において半過去記号素が選ばれるのは、それが無標の過去時制記号素であるからにはかならない。半過去記号素はいわば、単純過去記号素が使用できないか、使用する必要がないような場合に選ばれる過去時制記号素だと考えられる。事態の完了を明示できない、あるいは明示する必要のない過去時制記号素であると言い換えてもよい。

半過去記号素の存在には、単純過去記号素にはない利点がある。半過去記号素の使用にかかる心理的コストは、単純過去記号素の場合よりも小さいと考えられる。半過去記号素が適用される概念領域は、単純過去記号素が適用される概念領域よりも範囲が広い。半過去記号素は、単純過去記号素とは異なり、事態を単に過去時間に位置づけるだけで済ますことができる。

参考文献

川島浩一郎 (2006)「フランス語の複合過去と半過去に関する一考察 — 時制とアスペクトの間接的対立 —」『福岡大学研究部論集』A 第 6 巻 3 号, 37-61: 川島浩一郎 (2012)「半過去と未完了解釈 — 完了か未完了かの区別を含意しない過去時制 —」『福岡大学人文論叢』第 43 巻 4 号, 817-833: 川島浩一郎 (2012)「過去時制と非現実解釈」『ふらんぼー』第 37 号, 東京外国語大学フランス語研究室, 17-35: 川島浩一郎 (2012)「時間的な対比を表す半過去について」『福岡大学研究部論集』A 第 12 巻 2 号, 9-13: 川島浩一郎 (2013)「半過去と非現実の帰結 — 間一髪の半過去をめぐって —」『福岡大学研究部論集』A 第 13 巻 1 号, 25-31: 川島浩一郎 (2014)「教科書における無標の過去時制 : 半過去の教え方」『Rencontres』第 28 号, 関西フランス語教育研究会, 107-111: 川島浩一郎 (2015)「複合過去と半過去の区別に関する一考察 — 現在時との関係の有無 —」『福岡大学人文論叢』第 47 巻第 1 号, 151-163: 川島浩一郎 (2015)「複合過去形と半過去形の選択にかかわるタスクデザイン — 時制的弁別とアスペクト的弁別 —」『福岡大学人文論叢』第 47 巻第 3 号, 787-812: 渡瀬嘉朗 (2012)『統辞理論の周辺』三修社。

本研究は JSPS 科研費 15H03227 の助成を受けたものです。

歴史抜きに未来は語れない

S'ouvrir à l'avenir, en se fermant au passé ?

倉館 健一

KURADATE Kenichi

Université Keio

kr@keio.jp

1. はじめに

今回の「フランス語教育の現在とこれから」というテーマに触れて垣間みえるもの。耳障りが悪いだろうが、率直に言おう。それは「とりあえず現状を肯定すること」については合意していますよね、という身振りである。これが気になって仕方がない。

この業界周辺に限って、いま明るい未来など語る材料があるはずはない。矛盾や不条理、隠蔽や欺瞞に溢れている。未来が安売りされたところで、山積する問題を改善していくエネルギーは続くのだろうか。甚だ疑問である。これは「問題を提起していこう」とするのではなく、「世渡り上手になろう」とする処世術の身振りのように映る。果たしてこれは RPK の 30 年目の節目に相応しい動きか、見極める必要はないだろうか。

現状を漠然と追認し未来を語ることは、それがどんな意欲であれ、無節操にすべてを善しとすることにしかなるまい。決定論的思考が臭う。こうして誰もが保守化し、理不尽な現実と既得権益が益々固定化していく。これでは現在に未来に絶望しか生まない。

「忘れてええこと、忘れたらあかんこと、ほいから忘れなあかんこと」(河瀬直美)。もし今、我々の社会が大きな転機を迎えているのだとすれば、なにを軸としてこれら三つの整理箱にこれまで継承してきたもろもろを仕分けるか。それを念頭に社会を組み立て直してゆかざるを得ない。

人間性と教育はともに成熟を軸とした価値であり、その歴史性は、「近代」が持つ逆接性と再帰性のなかで捉え直していく必要がどうしてもある。「意図せざる結果」はなぜ生じ、どう自分自身に返ってくるのか。これはかつて教養主義に対して我々がそうしたように、蔓延した科学主義や資本主義に対し、その両義性を見極める営みでもある。

更に言うならば、言語科学や認知科学が戦前戦後の教養主義をリセットしたという考え方は、これまでの戦後史観が顧みられぬことと相関している。こうした単眼的思考が世界史への経路を遮断し、外交を困難にしている。戦争のリアリティから外れたところで軍事力を過剰に信用する姿は、過剰に英語力を信用する状況と相似する。9条を中心とする平和主義も決して外交向けのものではなく、国内消費用の性格がある。それは日本の言語教育に色濃い国内消費向けの性格とも通底している。こうした陥穽を相対化できない今の我々が、近隣諸国とも、またその他の国や地域ともうまくコミュニケーションが取れないとしても、なんら不思議はないので

はないか。「この国の死に方」(片山杜秀)を乗り越える、大学人としての見識が、今、問われているように思われる。

2. 東日本大震災以降

震災の後、大学生を相手にフランス語を教える立場で、一体なにができるのだろうかと考えあぐね、試行錯誤を繰り返す日々が続いている。「ここにはまずい」— 職場や業界でそもそもおかしい、さすがにまずいだろうと常々身近に感じていたこと。それらがつながり、はっきりと人類史に刻まれる大惨事になってしまった。こうした結果に至った原因の一端どころか、核心のすぐ傍らにある自分がある。「こうしてはいられない」— わだかまりを胸にクルマの流れに乗ることに甘んじていた自分は、諦め、自分の足で歩まねばいられなくなった。

9.11と3.11のちがひ。前者を通じて「戦争は必ずしも国家間の通告によるものとは限らず、いつでもどこでも起こりうる」ということがはっきりした。後者では「社会崩壊の契機は外側からくるだけではなく、内側に内包されている」ということ、つまり「被害者が同時に加害者でもある」ということが明白になった。「私たち自身の欲望と怠惰が私たち自身を撃つ結果をもたらした」(高橋睦郎)。一個人、大学教師、フランス語教師としての「加害」とはなにか。このまがまがしいものをきちんと表しておきたい思いに駆られる。と同時に、内面に潜んでいた孤独感が否応無しに深まるのを感じる。果たしてどう自分のことばと行動で表現できるのか。これが現在、自分にとっての最大の関心事である。

3. 「日本死ね！」

ではこうした思いを抱えている者は僅かなのか。いや、そんなことはない。立場は違えども、誰しもが何かしらの思いをもって体験した大惨事であった。またこの事実からは誰しも逃げることはできない。そして熊本の大震災。太平洋に面したこの火山列島では大災害は避けがたく、今後も続くだろう。またヨーロッパで続く無差別テロも、当分避けられそうにはない。沖縄問題も差別・格差問題も同根だ。そこでどう立ち回るか。すべてはここにかかっている。

「あなたがいうこと、なすことはすべて、いずれ自分に帰ってくる」(J. ガルトウング)。そしてまた、社会に生じた大きな渦の中で、「わたし」が自己責任として引き受け、無言のうちに我慢すれば、「わたしも自力で切り抜けたのだから、あなたもそうするべきだ」というメッセージを伝えることにしかならない。

なにごとにも経済的功利性だけを基準に計画され、その「勝者」と「敗者」とを分かち、この激化する市場。ここに放たれた個人は結局のところ、なし崩しに格差社会を是認することとなり、理不尽な現実と既得権益の固定化を補強する。

「保育園落ちた日本死ね！」このような当事者による強いメッセージをもった行動がなければ、そしてそれがつながらなければ、果たしてどうなっていたであろうか。

この文脈で「日本におけるフランス語教育の <現在>を踏襲・敷衍し、<これから>を模索・展望する」とした RPK のテーマに触れるならば、この固定化に与する展望のなかで、それぞれが「ぬげがけ」に与かろうとする場のように映らないだろうか。教育方法の実践例や論証であれ、その教育内容、そして当人の教育への「問いかけ」が語られないとすれば、「教育研究会」の趣旨から離れるだけでなく、そもそも教育実践として意味があるのだろうか。

たとえば非正規雇用の理不尽はすでに社会問題化している事実である。自分を追いつめるのではなく、また付度を期待するのでもなく、はっきりと怒りを表わしていいはずだ。まずは「わたし」がこの現実怒り、告発することが扉を開くことにつながるのではないか。その怒りに

よって連帯が生まれるならば、「一人で落ち込まなくてもいい、同じ境遇の人とともに主張していい」と思える「空気」が練られていく。そのような場として機能する RPK であってほしいという願いを自分は強くもっている。この思いは初めて参加して以来、感謝をもって抱き続けてきたもの。とりわけ今回は自分なりの恩返しとして貢献できればと思っている。

生業が利潤追求へと内部から変質してしまう危険性に誰しもが晒されるこの時代。この利潤動機に直面してどのように連帯・協力・持続可能性を維持できるかを考える場が是非とも必要である。グローバル資本主義の底辺で、どう社会防衛を図るのが問われている。

思い起こされるのは、これまで RPK にお連れしたフランス語以外の教員の方々の反応である。世辞もあろうが一樣に「こういう会はない。すばらしい」と言う。なぜか粘り強い「運動」が、あたかも別世界であるかのように、フランス語教育で展開してきたのか。RPK の未来もまたここにあるというのが持論である。明るい未来を語るだけでは、足りない。ラジカルな悪とは、極悪人の所業ではない。個々人の「陳腐な悪」(H. アーレント)と重大な結果の間にある。

4. 不安と絶望と希望と

3.11 が文明観や教育観を更新すべききっかけになればいいと願う。不安や絶望はどこから生じるのかと考えると、それは決して未来が予測不能だからではない。むしろ未来は具体的にイメージされてしまっている。その未来を避けるために何をすればいいのかが見えない。これが問題なのであろう。個々人はなにをすればいいのか。あなた自身は？ RPK が「<これから>を模索・展望」しようというのであれば、そんなことを考える場となることを是非提案したい。

RPK はそもそもフランス語教育研究会。「フランス語」を通じた「教育」を「研究」する会である。とはいえここでも教授法信仰があり、理想の教授法を誰かが発見できる/してくれるものだと信じられている節がある。これが永久迷走回路への依存症でしかないことに、そろそろ気づくべきではないのか。核開発や遺伝子工学、AI 開発と同様、どこか人間の無限の進歩を前提とした教育観がそこにはある。スーパーやコンビニで売っている商品とどこが違うのか。もちろん個々にもろもろの調整を施されたものであり、結構だ。だがその開発も誰かに任せて終わり。そして集団と、自身を含めた個々人のドグマを見極めることへの無関心が瀰漫する。

一つのことだけを信じるのが危険なことは、言うまでもない。にもかかわらず、そのような機能してしまう現実がある。批判的教育学や教育哲学を顧みない教育方法論、またそのような教授法の応用や教育実践では、集団の規律を強化し、多様性を抑圧するものとして機能してしまうのだ。これでは教育現場を工場化、チェーンストア化するだけである。ならば教授法はすべからず学び棄てるべし、というコンセンサスが大切であろう。

信じることができなくなれば、立ち位置がわからなくなり、不安になるのは自然なこと。そして、そんな暗闇を照らす光となるのが本来の教師に求められる資質や能力であろう。教育研究の対象は、また « Rencontres » の名の本位はここにある。その光は自身から発する輝きでなければ照らし出せない。色の違い、強弱はあれかし。陰もまたさまざま。されどかりそめの光ではそもそもこの関係が成り立たない。そしてその光は固定されてはならないのであり、みなで話し合いながら、さまざまな光源となっていくことが大切である。

この国の教育、特に言語教育はなぜかように貧弱化するのか。この光をカギとすることで、ことばの教育のもつれも浮き彫りになってくる。そして「同一労働・同一賃金」の不履行や、「非正規切り捨て」の容認が、単に個々の専任教員たちが強欲で無責任で、非人間で、無能だからといった構図に単純化できる問題でないのだとすれば、振り返って、あなたならどのよう

な立場や行動をとるのが問われることとなる。歩みは遅くとも、このもつれを解きほぐす営みに粘り強く取り組んでいくことに自分は希望を見いだしている。

解きほぐしは決して容易ではない。しかし、この問題を越えていく先にしか、未来がないのだとすれば、希望を見いだせるはずだ。つながりがひろがり、様々な異なる観点と、より多くの手がかりを得ることでようやくそれが可能となる。それに逆行するような安易な手段に訴えてほしくはない。老子曰く、「学を断てば憂いなし」。確かにそうかもしれない。だが、絶望から夢を掲げ、実現しようとする試みにこそ、希望がある。「思いは招く」(植松努)。そう信じたい。であるならば、過去と現在を必要に応じてまなびなおすこと。これこそが、手堅い未来計画なのではないだろうか。

5. 歴史抜きに未来は語れない

主権国家の秩序に学生を従わせるという教育手法。一進一退はあれ、このままでは時代の変化に対応できないとの認識は広まってきている。とはいえ国家とはそもそもナショナリズムを強化する回路であるから、常に監視を怠ってはならない。

これに加えて、人間の無限の進歩を前提とする教育からの転換が必要だ。国家秩序や無限進歩は、国家資本主義と競争の原理に則っており、その計画性は本来の独立自尊の教育とは相容れない。「カネ」が自立の手段になれば、経済の安定が求められ、つまるところ個人が国家や組織への依存を強める結果へとつながってしまう。

そして FLE ではこれまでこの種の批判が忌避されてきたのは決して故なきことではなかった。フランス語はこれまで高級文化の中心的な対象の一つとして遇され、国家に対しても、また個人に対してもプラスな面が強調されてきたのだ。しかし、もはやその文化価値は根底から揺るがされており、環境はすっかり様変わりしてきている。

とはいえ、すべてが無に帰すものでもなく、また歴史的文脈においてはしっかりとした価値が認識されることも事実。「魯迅は自分を新しいものと考えたことはなかった。いつも古いものとしてとらえた。そしてその自分の古さを徹底的に憎むことによって、中国の社会の古いものと闘った」(竹内好『中国における近代意識の形成』)。フランス語教師の多くはこのような思いを共有してきたのではなかったか。ここ東アジアにおける近代の超克とは、社会とことばとアイデンティティのどれも欠くことができないものであり、そしてそれは未だ乗り越えられたものとはなっておらず、それどころか全く手つかずのままこの戦後70年の状況があるのは、周知の通りだ。

その際、とりわけわれわれフランス語教師が取り組まなければならないもの。それは高級文化を媒介する門番なり神官として生きられてきた負の遺産であろう。ここには大きく分けて、「権威主義」と「管理主義」、そして「技術実体主義」の問題がある。未だにこれらへの依存は色濃いと言わざるを得ない。言うまでもなく、原発の問題はこれらがはっきりと構造化されたものである。そしてこれが現在の社会問題の多くにつながっている。フランスが世界でも突出した原発大国であることも無縁ではない。

逆にいうならば、すべての社会問題の核心は、我々が取り組まなければならないこの欺瞞にあるということだ。そして今なお残る、こうした権威や管理や技術への依存がどこからくるのかと問われるならば、それは多様な考えや立場を包摂していくあり方、またそのための活動などに向き合っていない現実、そこから生じた不安、自信のなさのあらわれだといえるのではないか。

なぜフランス語を学び、教えてきたのか。そしていま、なぜフランス語を教えるのか。果た

して一様なのか。多様なのか。どこまで一様なものがあり、どこからがどの次元で異なるのか。言語教育の世界では長らくそんなことが問われることなく、とりわけフランス語を学び教えることは、この社会でも自明なこととされてきた。「この[問いかけの]不在こそが技術実体主義を産み、コミュニケーション能力一辺倒を産み、さらには方法にしか関心を持たない「考えない教師」を量産した」(細川英雄『「ことばの市民」になる一言語文化教育学思想と実践』)。この批判の射程は英語教師や日本語教師に留まらない。このような問題意識を背景にした教育実践とその研究には、いま我々が全力を挙げて取り組むべき地平が広がっている。

6. 仏語教師魂～忘れてええこと、忘れたらあかんこと、ほいから忘れなあかんこと

近代国家建設を第一義として邁進してきたこの国の国民が先の大戦での軍部台頭に際して示したような同調圧力と動員主義は、そのまま戦後の経済成長に温存され隠蔽されてきた。こうした貧困から物質的豊かさへと至った経済成長の記憶への順応機制により、大量消費文化に麻痺し内省もままならぬまま、今なお団塊となって崖っぷちに向かって邁進しているように映る。一途なその叫びは静止した幸福の幻像への執着と貧困と絶望のトラウマから発されており、懐旧をまとった全能感と刹那的な悲壮感にうち満ちている。醒めた目からは痛々しい発展途上国態勢の断末魔に映るだけで到底与みしがたい。これは、かつて国民国家の形成発展に最適化された「英独仏トロイカシステム」(鈴木孝夫)がこの国民を飼いならしてきた結果なのであり、いまなお幅を利かす「正しい」外国語教育を追求する者たちの恫喝的態度は、敗戦の怨念の化身となった妖怪たちの仕業である。「正しい」外国語教育の追求、そして権威化を競う言説は、一体なにに資するものであり、なぜ人はこれに追従するばかりなのか。

一方で日本やフランスばかりでなく、国民国家主義は至るところで支配的である。とりわけ昨今のこの種の圧力の高まりは不気味で、看過できるものではない。とはいえこれは一部の狡猾な野心家の企みに矮小化できるような種の現象ではない。我々のごくごく身近な現場にこそ、その紛うことなき根源があることを直視すべきだ。

その一方で、民主化は社会を、人間を急速に変化させている。国民国家主義の延長線上での展望だけでは教育は行き詰まることが認識されている。このような伝統と変化のギャップが表面化しやすい学校教育の局面では、妖怪のような「毒教師」が産まれるとしても何ら不思議はない。教育に「正しさ」を求めることはできない。しかし毒となる「悪い」教育ははっきりと示すことができる。

「私は、年中幽霊と会っているような気持ちです」という加藤周一の述懐は、他人事ではない。彼は「死者は考えを変えない」という。「しかしそれだけではない」。「移ろい変わりゆく世界を捉えるためには、変わらぬ視座からそれを見る必要がある」ともいう。

さて、我々フランス語教育にいま関わるものたちにとって、「忘れてええこと、忘れたらあかんこと、ほいから忘れなあかんこと」とはなんであるか。

萎縮せず、理不尽に対してはきちんとモノを言い、そして行動する。そんな仏語教師魂というものがあつたのだとすれば、それをフランスや日本などという国民国家に回収され、根絶やしにされてはかなわない。これは関係性の中で生じた市民の遺産である。この国家に回収されない教師魂の継承・発展について責任を痛感し、自責と自戒の念に駆られる。過剰に組織の論理に流れ、全体の空気を読んで、個を殺していくのは、教師本来の姿ではない。そのためにも歴史を学び、現在の把握に努め、やり直さなければいけない。教師ひとりのロマンではすまされない事態であれば、学校や専門分野、対象言語の垣根を越えてつながっていくこともできる。

30年の節目を迎えた RPK がそのような場として今後も育まれていくことを心から願う。

過去の研究から第二言語語彙学習を考える

Réflexion sur l'apprentissage du vocabulaire en L2 à partir d'études antérieures

松川 雄哉

MATSUKAWA Yuya

Université Shirayuri

yuya.matsukawa.1@ulaval.ca

1. はじめに

外国語教授法は時代と共に変化していくが、語彙の重要性は常に顕在である。実際、語彙は言語運用能力を支える土台であり、そのことは教師も学習者も自覚している。そのため、記憶のメカニズムや第二言語語彙学習について理解を深めることはフランス語教育に有益である。本アトリエの目的は、過去の研究を基に準備した様々なタスクやアクティビティを通して、人が言語情報をどのように記憶するのかを理解し、そして第二言語語彙学習について考察することであった。本稿では、アトリエの流れに沿ってその内容を報告したい。

2. 音韻ループ (boucle phonologique)

まず、人がどのように文字情報を覚えるのかを知ってもらうために、Baddeley (1993)を基に準備したタスクを実行してもらった。以下がその指示である。

1. スクリーンに映し出されるアルファベット 20 個を 10 秒間でできるだけ覚えてください。
2. 覚えている文字を予め配布したプリントの正しい箇所に書き込んでください。

全部で 3 つの Séance があり、それぞれの Séance で同じ指示に従ってもらった。以下が実際に参加者に覚えてもらったアルファベットである。

Séance 1 : TPGRPERNESAOENRIDRAE

Séance 2 : SEPIRADEPEGRONTRANER

Séance 3 : APPRENDRE ET ORGANISER

わずか 10 秒で 20 文字を覚えるのは容易ではないが、Séance 3 を覚えるには 10 秒もかからないだろう。反対に最も難しいのは Séance 1 である。実はすべての Séance で同じアルファベットが使われているのだが、その配置を変えるだけで、覚えやすさに違いが生じる。

Séance 1 と 2 を比べると、発音のしやすさに違いがあることがわかる。実際、Séance 2 の配置はほとんど「子音・母音・子音・母音…」となっているのに対し、Séance 1 は発音しづらい文字の配置となっている。では Séance 2 と 3 はどうだろうか。どちらも発音はできるのだが、Séance 3 の方には意味があるため、すぐに覚えられる。これら 3 つの Séance の違いは、言語情

報に関わる人間の記憶システムを理解するのに役に立つ。

人間の記憶は、大まかに言って「ワーキングメモリ (mémoire de travail)」と「長期記憶 (mémoire à long terme)」という2つのシステムから成り立っている。目や耳から入った言語情報は、まずワーキングメモリに入り、そこで「深く」処理された情報が長期記憶に送られる。長期記憶とは個人が今まで獲得してきた知識の貯蔵庫である。

ワーキングメモリは、いくつかのサブシステムから構成されている。その中で特に言語情報の処理を担っているのは「音韻ループ (boucle phonologique)」である。その役割は音声情報を一時的に保持することであるが、その時間はわずか数秒であり、何もしなければその情報は消失してしまう。その情報の記憶を維持するには、その情報を声に出したり、頭の中で繰り返せばよい。これを「維持リハーサル (répétition de maintien)」という。だが文字通り音韻ループ内の情報を「維持」するだけにとどまるので、この情報が長期記憶に定着する保証はない。一方で、音韻ループに取り込んだ音声情報の中に意味的信息を見出したり、付与したりすると、記憶が促進される。これを「精緻化リハーサル (répétition élaborative)」という。これをするると音韻ループ内の情報が長期記憶内の情報に関連付けられるため、記憶保持が促進される。

ここで上記のタスクを振り返ってみたい。10秒という短い時間で、**Séance 1**と**2**でこの「精緻化リハーサル」を行うのはほぼ不可能である。一方で**Séance 3**は、アトリエ参加者が「すでに知っている情報」であり、精緻化リハーサルが自動的になされたため、記憶保持が容易であった。第二言語学習においては、学習者は常に「知らない単語」を処理し、覚えなければならない。音韻ループの機能を考慮すると、第二言語語彙学習の第一歩は、音声情報の記憶であると言える。発音できない単語は音韻ループ内で音声として処理できないため、うまく覚えることが出来ない。従って、特に初級学習者には、発音をしっかりと教えるだけでなく、単語の発音がうまく記憶に残るような工夫が必要である。効果的な方法としては「キーワード法 (méthode du mot-clé)」という記憶術がある。これは覚える単語の発音を学習者自身が既知っている知識と結びつけ、さらにそれを頭の中で映像化する。Wang et al. (1992) の例では、「église」という単語には英語の「egg」と結びつけ、さらに「卵でできた教会」あるいは「卵形の教会」を想像させると、「église」の発音が記憶に残りやすくなる。

ここまでは、取り入れた言語情報がどのように音韻ループで処理されるかを簡単に説明した。次節では記憶した情報がどのように長期記憶に貯蔵されるかについて説明したい。

3. メンタルレキシコン (lexique mental)

ここでは、Baddeley (2009)の研究を参考に準備したタスクを行ってもらった。このタスクでは、5つの単語リスト(A~E)を順々に覚えてもらうのだが、それぞれのリストに関して、以下の指示に従ってもらった。

1. リストの単語を1つずつ順番に声に出して読んでください。(単語1つにつき約2秒)
2. 目を閉じて、アルファベットをaからzまで頭の中で暗唱してください。
3. 目を開いて、覚えているリストの単語を書いて下さい。どのような順番でも構いません。

それぞれのリストにはフランス語の単語が9つあり、通常このような状況下でリストの単語を全て覚えるのはとても困難である。このタスクの目的は、もちろんアトリエ参加者の記憶力を評価するためではなく、どのリストが覚えやすかったかを分かってもらうことであった。まず、以下のListe A~Cを覚えてもらった後、これら3つのリストを比べた。

Liste A : vertu, histoire, silence, vie, souhait, valeur, littérature, désaccord, idée

Liste B : église, mendiant, tapis, arme, chapeau, théière, dragon, canon, pomme

Liste C : perruche, méchante, s'échapper, cage, picoter, nez, caniche, brun, endormi

Liste A の単語は全て抽象名詞であり、反対に、Liste B の単語は全て具象名詞である。一般的に、頭の中で映像化できる単語（具象名詞）は映像化できない単語（抽象名詞）より覚えやすい。では Liste C はどうだろうか。このリストには具象名詞と抽象語（動詞や形容詞）が混ざっている。だが、Liste C は単語を順番通りに繋いでいくと、1つの文ができる：Une perruche méchante s'est échappée de la cage et a picoté le nez du caniche brun endormi. このリストの単語からこのストーリーを映像化できれば、ある程度の数の単語を記憶できる。このように、覚える単語と単語の間に連結性（connectivité）があると、記憶に残りやすい。このことを踏まえて、Liste D と E を覚えてもらった。

Liste D : gris, danser, fécond, chat, petit, laboratoire, piège, fromage, ordinateur

Liste E : guitare, requin, flûte, divan, table, violon, sardine, truite, armoire

Liste D の単語は全て「ねずみ」に関連している。そのため、「ねずみ」という概念を念頭に置きながら単語を読んでいけば覚えやすい。Liste E には「家具」・「魚」・「楽器」のいずれかに関する単語が載っている。単語はランダムに並べられているが、私達は頭の中で自然と « guitare, flûte, violon » といったように、カテゴリーでまとめて記憶する傾向にある。

これらの結果は、私たちが長期記憶の中に持っている「心的辞書（＝メンタルレキシコン）」の構造が関係している。メンタルレキシコンの中には、これまで獲得した語彙に関する情報が貯蔵されている。紙の辞書とは異なり、メンタルレキシコン内の語彙項目は、特に意味情報や個人の経験を基に繋がり、蜘蛛の巣のような語彙ネットワークを形成している。このことを確認するために、アトリエでは3つ目のタスクとして、「rouge」から自発的に思い浮かぶ語をできるだけたくさん書いてもらった（語彙連想）。その結果、多くの参加者は« sang »のような意味的に「赤いもの」を連想していた。その一方で、個人の経験に基づいた連想も見られた。ある参加者は、「rouge」から« gâteau »を連想していた。話を聞くと、デンマークで見たケーキを思い出したという。語彙学習とは少し離れてしまうかもしれないが、たとえ他人には理解し難い連想でも、話を聞くと興味深く、その人を知るのきっかけにもなる。

メンタルレキシコンの構造に関連して、「組織化（organisation）」という記憶ストラテジーがある。これは、記憶すべき事柄を意味情報を基に、配置を変えることである。第二言語語彙学習においては、前に習った単語を復習する際に効果的である。例えば、Liste D の単語はねずみの画像の周りに配置したり、Liste E の単語は、カテゴリーごと（例. poisson {requin, sardine, truite}）に整理するなどをして復習すると記憶の強化につながる。

ここまでは、3つのタスクを通して音韻ループとメンタルレキシコンについて説明した。次節からは、第二言語語彙学習について考察するためのミニ実験とアクティビティを紹介したい。

4. 既に知っている単語を使って新語を学ぶ：ミニ実験

このミニ実験は、Kasahara (2011) の研究を基に準備したが、アトリエでは残り時間を考慮して、実験の流れと期待していた実験結果のみを説明した。第二言語語彙学習を再現するために、参加者には「英語を勉強するフランス語話者」になってもらう予定であった。ターゲット語には Webb (2007) の実験でよく使用されている人工英単語を利用した。以下が予定していたミニ実験の手続きである。

1. 参加者を Groupe 1 と Groupe 2 に分ける。
2. それぞれのグループに人工英単語とそのフランス語訳が載っているリストを配り、覚えてもらう。(2分30秒)
3. 簡単な計算問題をする。(1分)
4. どのくらい覚えられたかを見るためにテストをする。テストの様式としては、リストにあった項目をフランス語に訳すというものである。(2分)

以下がそれぞれのグループのターゲット項目である。全部で 10 項目あるが、ここでは一部のみを提示する。太字が人工英単語であり、括弧内の単語は各項目のフランス語訳である。

Groupe 1 : labor **ancon** (pénurie de main-d'œuvre), selection **dangy** (critère de sélection), human **dapew** (potentiel humain), research **denent** (méthode de recherche), etc.

Groupe 2 : **ancon** (pénurie), **dangy** (critère), **dapew** (potentiel), **denent** (méthode), etc.

Groupe 2 は人工英単語 (ancon) をそのフランス語訳 (pénurie) と一緒に覚えてもらい、Groupe 1 は、人工英単語 (ancon) とよく一緒に使われる身近な単語 (labor) を組み合わせたコロケーション (labor ancon = pénurie de main-d'œuvre) という形で覚えてもらう。

Kasahara (2011) の実験結果によると、新語を単独で覚えるよりも、既に学習者が既に知っている単語と一緒にコロケーションの形で覚えた方が効果的である。なぜなら、新語 (ancon) が記憶の中で既知語 (labor) と結びついて、思い出す際に手がかりとなるからである。また、既に習った単語を再利用していることにもなるので、この単語の記憶強化も期待できる。

Kasahara (2011) の研究のように、コロケーションの重要性が近年注目されつつある。コロケーションとは、高い頻度で同時に使われやすいいくつかの単語 (mots cooccurrents) で構成された、意味的にまとまりを持つ語彙の単位であり、言語運用能力に密接な関係がある。Jiang (2009) によると、語彙学習とは、難しい単語をできるだけ多く覚えることに終始するのではなく、それらの単語がどの単語と高頻度で組み合わせられるかを知ることでもある。さらに Ying & O'Neill (2009) は、このコロケーションに関する知識は対象言語を流暢に、正確に、そして適切に使用することを可能にすると述べている。このように、学習者は単語を単独ではなく、いくつかのまとまりで覚えることも奨励されている。そこで次節では、コロケーションを利用した語彙学習の一例を紹介したい。

5. コロケーション (collocation) を学ぶ

本アトリエの最後のテーマは、このコロケーションの学習についてであった。第二言語語彙学習の分野では、対義語 (例. chaud / froid) や意味的・音韻的・視覚的によく似た新語を同時に教えると、学習者が頭の中で混同することがあるという報告があり、それを防ぐためにコロケーションを使うことが奨励されている。そこでアトリエでは、「guépard」と「léopard」という意味的にも音韻的にも視覚的にも似通った2つの単語を、身近な単語 (chat, noir(e), blanc(he), neige, rapide, caresser, dangereux) を使って区別するアクティビティ (Différenciation lexicale) を紹介した。例えば、一般的に « chat noir » や « léopard noir » というコロケーションは存在するが、「guépard noir」という組み合わせはない。その代わりに、「guépard」は« rapide »とよく一緒に使われる。このように、コロケーションを使って二つの単語の違いをはっきりさせる。それから、これらの単語のコロケーションの定着を強化するための練習問題、「Exercice de la toile d'araignée」を紹介した。これは、セマンティック・マッピング (carte sémantique) からヒントを得たもので、「Différenciation lexicale」で学んだ語彙項目をメンタルレキシコン内でネットワーク

化することを目指している。残念ながら、ページ数に限りがあるため、「Différenciation lexicale」と「Exercice de la toile d'araignée」で使う表や図を掲載することは出来ない。詳しくはMatsukawa (2014)をご参照いただきたい。

6. まとめ：第二言語語彙学習における教師の役割

このアトリエでは、様々なタスクやアクティビティを通して人間の記憶についてより理解し、それから第二言語語彙学習についての考察を深めることを目的とした。このアトリエの総括として、学習者の語彙学習を助けるための教師の役割を以下の3つにまとめてみた。

1. 語彙学習の基本は発音を覚えることである。従って、特に学習初期の学習者には単語の形式面（特に発音）に学習者の注意を向けさせるのが良いだろう。例えば、クラス内では発音を記憶するのに効果的なキーワード法を取り入れてみるのも効果的であると考えられる。
2. どんなにしっかり語彙を教えても人は忘れてしまうため、復習は欠かせない。その際、メンタルレキシコンの構造を考慮しながら、既に学んだ語彙項目を組織化(organisation)させるような活動が効果的だろう。そうすることで、学習者のメンタルレキシコン内の第二言語の語彙同士が繋がり、第二言語語彙ネットワーク構築が促進される。
3. コロケーションに関する知識は言語運用能力の向上に密接に関わっている。そのため、新語を既に知っている単語と組み合わせることでコロケーションで覚えさせると効果的である。また、単語を単独で学ばせるだけでなく、コロケーションで学ぶ重要性を学習者に意識させることも奨励したい。

このアトリエでは、「クラス内で学習者に楽しく語彙を学ばせる」といった実践的な報告はできなかったが、このアトリエが参加者それぞれのフランス語教育を考える際の一つの材料となれば幸いである。

参考文献

- Baddeley, A.D. (1993). *La mémoire humaine : Théorie et pratique*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Baddeley, A.D. (2009). Episodic memory: organizing and remembering. In A. Baddeley, M.W. Eysenck & M.C. Anderson (Eds.), *Memory* (pp. 93-112). Hove and New York: Psychology Press.
- Barfield, A., & Gyllstad, H. (2009). Introduction: Researching L2 collocation knowledge and development. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language* (pp. 1-18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif/Hatier.
- Jiang, J. (2009). Designing pedagogic materials to improve awareness and productive use of L2 collocations. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language* (pp. 99-113). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kasahara, K. (2011). The effect of known-and-unknown word combinations on intentional vocabulary learning. *System*, 39, 491-499.
- Matsukawa, Y. (2014). Tisser une toile d'araignée : comment construire des réseaux lexicaux en langue seconde. *Québec français*, 171, 88-90.
- Wang, A. T., & Thomas, M. H. (1995). The effect of keywords on long-term retention: Help or hindrance? *Journal of Educational Psychology*, 87, 468-475.
- Ying, Y., & O'Neill, M. (2009). Designing pedagogic materials to improve awareness and productive use of L2 collocations. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language* (pp. 181-193). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

フランス語を英語で教える際の予備知識について

西川 葉澄

NISHIKAWA Hasumi
Université Sophia
nhasumi@sophia.ac.jp

はじめに

もし英語でフランス語を教えることになったらどうしたらよいのだろうか。やむを得ずこのようなタイプのクラスを担当することになってしまったらどのような準備をしたらよいのだろうか。過去にはあまり聞いたことのない例であるが、今後現実には起こりうる可能性がある。実際、筆者は東京の私立大学において英語でフランス語を教えるクラスを10年間にわたり週6コマ担当していた時期があるが、今年度から数年のブランクの後に、同種のクラスを再び担当することになったため、この問題について考察することにした。フランス語を英語で教える際に前もって知っておいた方がいいこととは何だろうか。

1. 過去に担当した授業について

筆者が過去に担当した例を手短に紹介する。上智大学国際教養学部において非常勤講師として、英語を用いて選択必修科目である第二外国語としてのフランス語を教えた¹。この学部においては全ての授業は英語を共通言語として教えるというルールがあり、学部指定の外国語（フランス語、スペイン語、中国語）の授業も例外ではない。選択する一つの第二外国語を二年間履修することが卒業要件である。レベルは初級、中級、上級の3つがあるが、筆者が担当したクラスは初級と中級である。完全セメスター制であり、例えば初級は学期ごとに Basic French 1, Basic French 2 という具合に分割されている。共通教科書を使用し、同じ進度で学習するプログラムである。フランスで出版された FLE の教科書を使用している。学生はセメスターごとに自由にクラスを移動することができるが、同一の教員が初級を担当した後に持ち上がりで中級のクラスも担当するという仕組みがあったため、初級から中級まで2年間同じ学生を対象に教え続けるということが多かった。また、各セメスターに常にすべてのレベルの授業が学生に用意されるようにプログラムが組まれている。この学部の授業料の支払い方法は、他学部とは異なっており、履修する授業数によって年間の授業料が変動することから、授業に対する対価にシビアな学生が多い。英語で授業がなされるという前提により、授業は国際教養学部の学生のみを対象にしており、他学部の学生の受講は許可されていない。授業は90分の授業が週2回行われるが、2名の教員によるチームティーチングではなく原則として同一の教員が週2回とも

¹ 非常勤講師を始めたころは学部名が比較文化学部であったが、後に国際教養学部という名称になった。

担当することになっていた。

学生は年度によって様々なタイプの学生がいるが、そのほとんどは海外からの帰国生やインターナショナルスクール出身者である。日本の一般の高校卒業者も見られたが、その多くは高校時代に交換留学を体験したなど、少なくとも1年程度の留学経験を持っていた。また時として留学生の履修者も見られた（筆者のクラスにはアメリカ、中国、インドネシア、韓国などからの留学生がいた）。たとえ日本人の名前や見た目であっても、普段使用する言語が英語という学生も多い。つまり、日本語が得意ではない学生が多いということであり、日本語で教えることができないのは学生の不利益にならないようにという配慮からでもある。

この学部の第二外国語を担当する教員は、当時は専任教員が中国語担当の教授1名だけであり、彼女が他言語も含め非常勤講師たちの担当する授業のコーディネートを行っていた。2013年度より、この学部対象の外国語の授業が言語教育研究センターの所属となり、現在では旧習が廃止され統合への取り組みがなされているところである。

2. クラス運営の理想と現実

こうした環境において、どのようなクラス運営をしていったらいいのだろうか。対象言語であるフランス語でフランス語を直接教えるというのが理想ではあるのだが、以下に挙げる様々な厳しい現実から目をそらすことは不可能である。つまり、1年で初級項目を終えるという大学共通のプログラムをこなし、セメスター制であるためフランス語の他のクラスとの共通の進度を常に一定に保ち（始めはスローペースでも、後からじわじわ効果が効いてきて次第に進度がスピードアップするという効果に頼ることができない）、学部のルールである「学生の不利益にならないように英語で重要情報を伝える」という方針を無視することもできない。また、この学部の学生の多くが幼少の頃より英語や日本語を自然な環境で習得してきたというバックグラウンドを理解する必要がある。多くの日本人学生のような「英語学習」をせずに英語が堪能になった学生の多くは、文法的側面について意識的な学習をあまりしたことがないため、大学に入って初めて学ぶ第二外国語が初めてのいわゆる「外国語学習経験」であることが多い。そのため例えばフランス語で直接教えられるという経験は、初めて身に起きる「誰かが何かわからないことを言っているが、自分には何もできない」という大きなプレッシャーとして感じられると、メンタルブロックが発動するきっかけにもなり、学生が難しいとしてフランス語を嫌う、そのためにフランス語を履修する学生数が減少するという、絶対に避けたい負の連鎖のリスクにもつながってしまいかねない。こうした学生に対して、新しい外国語であるフランス語学習に対する心理的敷居を下げ、内容がわかるから面白いと思わせるためのフランス語と英語の使用割合に関して模索した結果、やはり初級のうちはクラスの共通言語である英語を使う割合が多いが、フランス語の使用を段階的に増やし、中級の後半の授業である *Intermediate French 2* からはほぼフランス語だけの授業を目指して、英語使用率とフランス語使用率が逆転するようにシフトしていくという形が理想的であろう。

ところで、上智大学では現在国際教養学部に限らず、他の学部でも英語で授業をするという試みがなされており、大学のFD委員会を主催とする「英語で授業をする」ための勉強会などが活発に開かれている。筆者が参加したのは一回のみであり、その一回で全てを語ることは不可能であるが、その回のトピックは授業が英語だと学生がより受け身になって参加をしないということに対して、「どうやって学生に英語で発話させるか、参加させるか」ということが問われていた。第二外国語のクラスでは、学生の発話は英語ではなく、対象言語でなされる。そ

の発話も、特に初級レベルであれば自分で考えたことを自発的に話すというような高度なものではなく、習ったことが実際に使えるようになるための訓練であり、授業を英語で行うことに関しては、こうした大学の一般的な授業での問題意識と第二外国語の授業における問題意識とは全く違うということが確認できた。英語を使って教える第二外国語の授業においては、英語を話すのは教員だけなのである。つまり、教員の英語による授業運営の質および裁量が問われている。教員の英語での発話が意味不明であれば、授業は大混乱に陥ってしまう可能性が高い。そこで、英語でフランス語を教えるという授業においては、どのような英語がどの程度必要とされるかを以下に整理してみたい。

3. フランス語教師の英語のあり方とは

以下に、英語でフランス語を教える際に、どのようなことに注意すべきなのかという問題について私の個人的見解を述べていきたい。

① 英語による発話は最小限にする

授業で話す英語は必要最小限、かつ簡潔にすべきである。英語を流暢に話せるということを見せる必要はない。フランス語教師にとって力を入れるべきポイントは英語ではなく、最小限の指示で最大限の学習をもたらすことのできる教授テクニックであろう。また多く話せば話すほど、自らの限界が露呈してしまうということも自覚したほうがいい。学生の方が英語が堪能である。概して長い話は混乱の元となるだろう。できるだけ無駄に英語を使わないためにも、初級の早い段階で教室内で使うフランス語表現を学生に教えるのがいいだろう。教員側の発話は指示 (*Écoutez, écrivez, travaillez ensemble avec votre voisin(e)/ en groupe, vérifiez ensemble* 等) や学生を励ます表現 (*Je vous écoute, allez !, parlez plus fort* 等) などは授業では何度も使うことから、特別な意図がない限り英語をあえて使う意味はない。学生がよく使う表現 (*Excusez-moi, j'ai une question, je ne comprends pas, ça s'écrit comment ?* 等) や教員への呼びかけは *Monsieur* や *Madame* だということなどもあらかじめ教えておけば、教員に対して *Professeur* などと呼びかける間違っただけの英語からのトランスファーを訂正する必要がなくなる。また、習ったフランス語表現は徐々にフランス語の比率を増やしていくために、あいさつや数などをはじめとして順次積極的に使用し、学生をフランス語に慣らしていくことは日本語でのフランス語の授業と同じであろう。

② 正確な英語を話す

英語でのメッセージは簡潔で、かつ間違っただけの英語を使わないことが重要である。自分で考えた変な英語は決して使うべきではないだろう。日本に限らず、世界中に非英語話者が独自に考えたおかしな英語表現が溢れているが、同じ轍を踏んではならない。

そのためにも、復習 *review session*、宿題 *assignment*、解答 *answer key* といった教室で使われる平凡な語彙の英語の定訳の把握は不可欠であろう。一見複雑な練習問題のやり方の説明なども、決まった言い方というものが存在するが、それを知らなければ練習問題のやり方の説明にただ時間を浪費するようなことになり本末転倒である。また、怠慢な学生が課題を部分的にのみやって提出したものを返却する時に添える文章はどうするのか、などのよくある場面に対応する紋切り型表現なども時間の節約のために知っている役に立つ²。

² Requirement is not completed.

英語教師でもない我々がそのような表現を知るには、英語圏で作られている英語の教科書や英語圏で作られているフランス語のテキストを参照することが有効である³。

③ 発話のリズムとイントネーションに注意する

どの外国語も同じであるが、英語は特にリズムやイントネーションが不適切だと理解されにくいと言われている。文の区切りは意味の区切りだということも考え、発音の不完全さをカバーするためにも、リズムとイントネーションには気を使うことが重要であろう。内容が学生に伝わらなければ何にもならない。

④ 説明においてはわかりやすさを優先する

最小限でありながら最大の効果をもたらすような説明方法を模索すべきである。語彙も一言の英語で即座に理解されるものならいいが、意味が説明的になるようなものであれば言葉だけに頼らずに画像を提示すると解決することも多い。一昔前なら現物の提示に頼るほかはなかったが、現在では画像を活用することができる。教室内にIT環境が整っているのであれば、新しい語彙はGoogleイメージ検索を活用すれば無駄な説明を省略すると同時に正確な理解をもたらすことが多い。何かを説明する時は明確であるべきで、あやふやな something like that というような言い方はやめるべきだろう。

フランス語と英語の間には使い方が似ている表現も多く、文法や表現等の説明に英語との対比を効果的に使うことで時間の節約ができるが、その場合は英語の対訳だけではなく、必ずフランス語の例文を用いて意味のニュアンスを伝える努力は怠ってはならない。それなしでは学生が英語からのトランスファーに頼った誤用をし続ける危険性がある。特に期間を示す時の前置詞 depuis, il y a, pour 等の使い方の理解において誤解する学生を多く見た。

授業における文法用語の使用に関しては、賛否両論があるが、筆者はなるべく使わないようにしてきた。なぜなら文法の授業ではなく、コミュニケーションを含めた総合的なフランス語力の向上が目的の授業を担当したからである。主語、動詞程度は説明に必要な場合も多いので使用するが、それ以上の文法用語は必ずしも知らなくてもできる事は多いと感じてきた。

また、説明だけに限らないが不用意に英語、フランス語、日本語を混在させると、学生はどこからがフランス語で、どこからが英語なのかということがわかりにくく混乱の原因になる。「えーと」「あっ」「ね？」などの日本語の間投詞的表現を無意識的に挿入することも絶対避けるべきである。こうした日本語は学生にとっては謎の音として機能し、集中力をそぎ、理解を妨げてしまう。

4. 教師としての信憑性を損なわないために

上記にあげたことは全て教師の授業内容に対する信憑性を損なわないための対策である。第二外国語の授業が英語でなされる場合、たとえフランス語に問題がないとしても、教員の英語が間違いだらけで、実際何を言っているのかわからないという最悪の事態があると仮定する。その場合、フランス語を初めて学ぶ学生は、教師のフランス語が信憑性を持つものだという判断ができるだろうか。

³ Cf: *Discovering French, Nouveau!*, MCDUGAL LITTEL, 2006.

この問題は、おそらく教員がフランス語の母語話者及びそれに準ずる者であれば、教師の信憑性にあまり影響がないかもしれない。ところが筆者を含め多くの日本人教員の場合、「日本人のフランス語の先生が英語でフランス語を教える」というややこしい構造により、フランス語圏出身の教員に比べ、教師としての信憑性は低い位置からスタートせざるを得ないと考えて問題ないだろう。何も準備をしなければ明確な負け戦である。

ではどのような準備をして授業に臨めばいいのだろうか。

- ① フランス語のさらなる上達を目指して日々努力する。
- ② 英語を話すなら自信を持つ（大きな声ではきはきと話すなど）、メッセージを伝えるために英語を使うということに意識的になる。
- ③ 英語のリスニング能力向上に力を入れる。
- ④ 授業カレンダー、教室ルールの明示など、強固な外枠作りをする。

といったことが、あげられるだろう。③に関しては、いくら自分の発話を正確かつ簡潔にまとめることを意識するとしても、とりとめのない話し方で展開される学生の質問等を聞くことは不可避だからである。学生の英語が正確ではない可能性もありうるし、英語が話される様々な地域差によりネイティブスピーカーの間でも様々な訛りもあるだろうが、学生からの質問には答えなくてはならない。④に関しては、一見パラドックスのようにも見えるが、授業の進行カレンダーや宿題の締め切り日、成績のつけ方など、あらかじめルールを厳しく設定する方が、学生はいい成績を取るには何をすればいいのかということがわかりやすく、より安心できるという利点がある。外枠の厳しさにより、コミュニケーションの不成立をある程度カバーすることが可能になる。

結論にかえて

日本社会の国際化が進行し、大学にもますます様々なバックグラウンドを持った学生が集まるようになったと同時に、日本においても英語で授業をする大学が増えつつある。しかしその英語も唯一の正しい標準語が存在する一枚岩的なものではなく、むしろそれぞれの訛りを許容しつつ、媒介語として機能する方向へ向かっている。

英語でフランス語を教える際に必要な英語はまさしく媒介語としての英語であり、クラスの学生全員がわかるように簡潔でわかりやすいものでなくてはならないが、コミュニケーションが成立するのであればあえて自分の英語の訛りのために消極的になる必要はないだろう。学生の話す英語も人それぞれであり、彼らのアイデンティティに従う様々な訛りがあるため、時には聞き取りが難しいこともある。英語でフランス語を教えるということは、このような状況に関してフレキシブルに対応できる能力、誰もがわかるようなシンプルな表現に関する知識と明確なコミュニケーションを成立させるスキルを総動員するため、外国語教師のトレーニングとしても役立つだろう。

また上智大学国際教養学部という限られた環境のみでの経験に基づく発表をした結果、参加者の方とのディスカッションを通じて、筆者の職場のような英語話者のための授業の他にも、日本人学生の英語学習強化の一環として全ての授業を英語で行う結果としての英語によるフランス語教室など様々なケースがあるため、英語でフランス語を教えるという現象を対象として、同列に論じることは不可能だということを確認できたのは有意義な成果であった。

「記憶」と「思い出」のちがい

Différence entre la mémoire et le souvenir

西岡 杏奈

NISHIOKA Anna

Université préfectorale d'Osaka

annanishioka1@gmail.com

本稿は、筆者が授業実践報告したアトリエのまとめである。アトリエでは、参加者のみなさんにグループに分かれて、「記憶」と「思い出」について話し合ってもらったあと、「記憶」と「思い出」を違うものとして組み立てた通年授業での具体的なアクティビティの例として「ルーティンワーク」と「イベント」を紹介した。

● 「記憶」と「思い出」

普段われわれはこの二つのことばをどのように使い分けているだろうか。辞書によると「記憶」は「過去に経験した事柄を忘れずにおぼえていること。また、その内容。」「コンピューターに、必要なデータを保存しておくこと。」「心理学で、生物体に過去の影響が残ること。また過去の経験を保持し、これを再生・再認する機能の総称。」とあり、「思い出」は「過去の体験や出来事を心に思い浮かべること。また、その内容。」「過去を思い浮かべるよすがとなる事柄。」「過去に自分がであった事柄を思い出すこと。また、その事柄。」とある。なるほど「記憶」はコンピューター用語として身近になり、なんとなく機械的、「思い出」はなんとなく人間的、といえるかもしれない。

アトリエで参加者にグループに分かれて「記憶」と「思い出」の違いについて話し合ってもらった結果、以下のようなワードが挙げられた。

思い出	記憶
感情を伴う、経験、エピソード的、過去を想起、メランコリック、イメージとともに浮かぶ、他人との共有、主観的、理性、主体性、人間的、日記、未来への架け橋、空間的、広がりがある感情、未来思考、人生と結びつく事・物、感覚的、ノスタルジー、体験、自然なもの、精神、写真、印象、意志無く残る、映像的、懐かしい、今につながる	長期、短期、消える、情報、過去の事実、過去の出来事、意図的、客観性、ストーリー性無し、知識、非人間的、暗記、理性的、機械的、デジタル、コンテクスト無し、新しいものを取り入れる、動作、意志、ニュートラル、科学的、場面がはっきり、過去の出来事

そのほか以下のような意見も挙げられた。

- ・「記憶」のなかに「思い出」が存在しているのでは？

- ・語学学習においては「記憶」と「思い出」の両方が必要でバランスが大事。
- ・赤ちゃんの「学習」は「記憶」か「思い出」か。いつごろから二つを使い分けているのか。
- ・「記憶」は「記憶する」という動作であり意志である。「思い出」は体験が自然に残る。

大学における語学授業は、言語運用能力を身につけるだけではなく、クラスというコミュニティのなかで相互的に影響を与えながら人間力を養う環境でもある。したがって言語運用能力を身につける「記憶」と、人と人との関わりから生まれる「思い出」の両方が必要だということは参加者の意見からも多くみられ、教員として共有できる感覚だといえる。

しかしその割合はどの程度が望ましいのか、具体的にはどんな方法が学習者にとって有益か、などを考えると、今まであいまいなタイミングで両者を織り込んだ授業をしていたのではないかと自分自身の授業をふりかえった。そこで「記憶」と「思い出」を授業内で時間的に分離して2つの別分野として授業を組み立てることにした。そうすることで「記憶」分野も「思い出」分野もそれぞれ、より集中し深くまなぶ経験につながり、(どちらか一方でも)長い時間学習者のなかに「フランス語の授業」が残れば、今後の学習継続を促せるのではと考えた。「記憶」分野は学習内容のインプットとアウトプットを、ペアまたはグループワークで行う「ルーティンワーク」で1年間毎回同じ内容を繰り返す。身体的にことばを覚えて使う時間、また口頭で練習したあとに配布プリントでスペルを確認したり、グループで文法などを調べて(参考テキストとして『なびふらんせ』を各自所持)まなびあい、口頭で使えるようになった表現の整理整頓の時間と位置付けた。「思い出」分野はグループ協同作業による口頭での創作(劇や歌)を、学期末に発表する(これを期末考査にする)「イベント」と位置づけ、そのための準備時間とした。「ルーティンワーク」は学期中盤まで(7~8回目まで)は約60分、「イベント」準備は約30分とし、後半はそれを逆転させ、「イベント」に向けてモチベーションを上げるようにした。

● 「記憶」 = 「ルーティンワーク」

インプットがうまくできないとアウトプットもまたしかりで、それは引き出しに雑多に押し込んだものから時間を経て必要なものを探す作業(苦労)を想像すれば明白だ。例えばピアノのレッスン、バレエのレッスン、武道、などに共通する練習方法として、毎回同じ動きを何年も継続し続けるというものが挙げられるだろう。ピアノなら初級者も上級者も運指の練習からはじめ、練習曲、課題曲という一連の流れを毎回繰り返す。ことばも同じでフランス語上級話者が *Bonjour, comment ça va?* という初歩的な表現を言わなくなることはない。

このような練習法を参考に「ルーティンワーク」によって、引き出しの中身を毎回全部使いインプット量とアウトプット量がつねに同等であることを目指し、アウトプット機会がない知識を増やすことよりも身体的にことばを使いながら口頭での定着を目指した。進度を求められるような授業環境では不向きな練習かもしれない。また、学習内容は単語単位で厳選し、その基準は学生が日常生活で使う単語、表現で、小さなトランクで長旅をする感覚で、それを毎回とことん使える環境を整えるということがこの授業での教員の役割のひとつである。基本のルーティンワークのやり方を一つ紹介する。

- 「ことばのキャッチボール」(柔らかいゴムボールを使ったことばのやりとり。)
- ・相手をみながら発話できる。
- ・ボールに意識がいくため、フランス語に対する心理的な壁が低くなる。

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

- ・体を動かすことで声がよく出る。
- ・ことばに不可欠なリズムが生まれる。

注意点→空間的制約がある場合には向かない。大人数クラスには工夫が必要。こういった活動になじむのに時間がかかる学生もいる。

たくさん発話したい新しい表現などや言いにくい表現は2人組、慣れたら人数を増やすことで時間短縮できる。例えば数字は前期に100まで練習したが(ビンゴゲームのため)、最初は2人組でひとつずつ順番に言い合い、慣れたら3人組、5人組にした。あいさつは毎回フォークダンス方式で全員と交わす。数字とアルファベは飽きないようアレンジを加えながら(逆から言ってみよう!や、31ゲーム、かるた大会、など)練習するほうがよい。新しい表現や単語は全員でリピートし、読み方・発音を確認、キャッチボール中に教員が見回り、必要なら個々の発音をチェックする。その後グループで文法事項などを自分たちで調べ、まなびあう。

- 前期の学習内容例(基本はtu。「です・ます調で話そう」とvousや、「家族について話そう」と3人称でもおこなう。→活用定着のためのアレンジ。)

あいさつ	Bonjour, comment ça va? Tu as faim (sommeil, soif, chaud, froid)? Oui, j'ai faim. Non, je n'ai pas faim.
ファッションチェック	Qu'est-ce que c'est? C'est un pull. (une jupe, un pantalon, une chemise, des baskets, des chaussures, etc.) C'est joli. (sympa, cool, mignon, bien, etc.) C'est combien? C'est 25 euros. (ユーロに換算して答える) Tu as acheté où? J'ai acheté à Umeda.
今日の調子は?	Tu es fatigué (e) (occupé(e), pressé (e))? Oui, je suis fatigué (e). Non, je ne suis pas fatigué (e).
この(家の)近くに〜ある?	Il y a un cinéma (une banque, une poste, une école, une station, un café, un supermarché, un centre commercial, une bibliothèque, etc.) près d'ici (près de chez toi)? Oui, il y a un cinéma près d'ici. Non, il n'y a pas de cinéma près d'ici.
〜(するの)好き?	Tu aimes chanter (danser, faire la cuisine, marcher, manger, aller au cinéma, etc.)? Oui, j'aime chanter. Non, je n'aime pas chanter, Tu aimes la musique (les animaux, le cinéma, les fruits, la mode, les jeux de vidéo, la cuisine italienne, etc.)? Oui, j'aime la musique. Non, je n'aime pas la musique.
よく・今日・今晚・明日、〜する?	Tu marches beaucoup? (manger beaucoup, aller à Umeda demain, chanter souvent, etc.) Oui, je marche beaucoup. Non, je ne marche pas beaucoup.
今何時?	Il est quelle heure? Il est 15 heures et demie.

●「思い出」＝「イベント」

「思い出づくり研究所」のよると思い出とは懐かしむといった意味あいだけでなく、「他者とのコミュニケーション」や「自己発見」などさまざまな役割を持っているという。考えてみれば「思い出」をつくることは未来を考えることである。今を残すことが「思い出」になっていく。日常のなにげない場面や感情を残したい人もいるだろうし、非日常だからこそ残したい（旅行、卒業式、結婚式など）人もいるだろう。

この授業では、非日常の場面を創り出すことで、より直感的に「思い出」につながるように、学生には「イベント」を告知する。今年度は学期末考査を「発表会」と位置づけ、フランス語劇（前期）やフランス語の歌（後期）をみんなで準備して発表した。その後フランス菓子を試食する文化講座をかねた「パーティー」を開催し、そこではビンゴ大会を行うことも告知しておく。教員が大まかな枠組みを提示したのち、グループワークに必要な作業を決め、その担当者を決めてもらい、計画書や企画書を提出してもらう。

自分たちで準備し、作り上げる過程は他者を理解する努力や許容、自分を他者に理解してもらう努力、協同での問題解決などを経て、その創作物（結果）だけではない達成感が得られる。そのため単にグループで集まっている状態にならないよう教員は時間を区切りながら作業を進行することも必要だ。また、結果だけを評価するのではなく、グループワークの過程も評価対象であること、またその評価基準も学生に明示しておくことも、到達目標に近づくために学生が何をすればいいのかが明確に理解し、スムーズに作業に入れるように必要である。筆者が参考にしたのは、企業が採用面接時に取り入れているグループディスカッションの評価基準で、たくさんの中からフランス語の授業に合わせてアレンジし、何をすべきか迷ったときの参考になるように配布した。学期中盤に「ルーティンワーク」でクラスの雰囲気十分馴染み、和んだ状態にして「イベント」準備のためのグループ分けを行い、グループ名やリーダー、役割分担を決めこれから毎回授業の後半に作業を進めることを伝え、作業に使える時間を確認した。

●前期の「イベント」例

前期は上記の「ルーティンワーク」で学んだ日常表現をもとに劇を創作した。実現するために必要な作業を書き出し、そのための準備計画をたててもらった。基本的に学んだことをフル活用できる内容（筋立て）にすること、としたが、加えたい表現などはグループで調べ、妥当かどうか教員も一緒に考えた。学んでいない表現は観ている観客（ほかのグループ）が理解できないから面白くないのでは？と理由を明示して回避するように促した。

今年度は2グループでの発表だったが、両者に結果の差が生まれたことが反省点である。グループ内でのふりかえりワークシートの意見を紹介する。

グループ A

ストーリーが突飛すぎて、必要な表現が足りない→少し日本語を入れてもよい、というルールにしてしまい、なんとなく物足りない仕上がりになった。もっと準備したかった。ストーリーをちゃんと考えればよかった。みんなと仲良くなれたのはよかった。

グループ B

小道具、大道具、音響、衣装などまで作りこんだのが楽しかった。ストーリーはちょっと飛躍してしまった。授業外でもみんなで集まって練習などして大変だったけど仲良くなれたし、本番は緊張したけど達成感が得られた。

なるべく教員が介入することを避け、学生主体で進めてもらいたいと考えたのだが、今後は

ポイントを押さえた介入のしかたを考え、学生がより深いまなびの経験を得られる手助けをすべきだと考える。

評価対象である創作劇の緊張から解放されたところで、パーティーを始め、フランスでポピュラーな菓子（日本で手に入りやすいものを厳選）を一緒に食べながらフランスの生活習慣や情報について質問に答え簡単な文化紹介の機会とした。ビンゴゲームはカード式のものなので大掛かりな装置は必要ない。カードに書かれた数字を一人ずつ読み上げてもらい、100まで難なく使えるようになったことも確認しつつ、前期の締めくくりとした。ちなみに後期の「イベント」は前期と違うグループで、フランス映画 *La famille Bélier (2014)*, 邦題『エール!』の主題歌、*Je vole*, (歌詞は暗記、伴奏を iPad から YouTube で流す) を発表した。両グループとも同じ歌だが、手話サークルの学生がいるグループは歌詞を和訳したものをベースに手話を用いて全員が映画の主人公さながら歌ったり、EXILE のファンである学生がいるグループは全員がペンライトを持って踊りながら歌ったり、演出の違いがお互い興味深かったようだ。

●まとめ

「記憶」と「思い出」を分けて考え、それぞれに学生主体の学習活動をおこなったが、結局上記からわかるように、「記憶」分野の活動である「ルーティンワーク」は「思い出」分野の「イベント」を実現するためのものであり、「記憶」と「思い出」は相互的に作用し影響を及ぼしあう、切っても切り離せないものだという事を再認識した。

しかしあえて分離して考えたことで、毎回の授業準備のしやすさを実感している。また学生にとってもすべきことが明確で、学んだことは毎回使うという安心感から授業で前回の復習する時間を省くことができ、フランス語を発話する心理的な負荷は軽減されるため積極的な授業参加が認められた。また「イベント」というモチベーションがあること、グループ内での責任を意識することで毎回の授業の出席率も年間を通して維持できた。

もともと、フランス語の授業が学生にどのようなまなびをもたらすのか、言語運用能力だけではない「なにか」が少しでも残り、将来的な学習継続（または再開）につながれば、という考えから組み立てた授業だったが、現在の立場上、一年次の学生しか受け持たないため、その後を追跡できないのでこの方法の有効性は学生のアンケートからは図れない（時間経過が短すぎるため）ことが課題としてみえた。ほかの教員たちと話し合う機会や、何らかの連携が実現され、情報交換できれば、と考えている。

参考資料

- ・思い出づくり研究所（研究計画書）。

<http://www.npopcc.jp/aaa/omoidezukuri/results/omoidezukurikenkyuu.pdf>

- ・デジタル大辞泉、小学館。

- ・明鏡国語辞典第二版、大修館書店、2011。

- ・RENCONTRES 29、関西フランス語教育研究会、2015。

・学生には自宅学習用ツールとして『WEB なびふらんせ』を使用してもらった（既習事項を含む個所のみ）。授業内で文法を調べる際にもスマートフォンで見られるようにして活用していた。クラス設定機能を使い、個々の学生のテストの点数やポートフォリオを教員が閲覧できるようにし、学生に自宅学習を促し、授業準備に役立てた。<http://navifr.fj.tokoha-u.ac.jp/wnf/>

Pour une approche plurilingue de l'enseignement des langues au Japon

RICO-YOKOYAMA Adriana
Université du Kansai
adriana@kansai-u.ac.jp

Introduction

Chaque avril, en réponse à la question qui sert d'introduction au cours : « Que connaissez-vous de la langue française ? », après quelques instants d'hésitation, des voix s'élèvent pour prononcer des « Bonjour ! », « café au lait », « prêt-à-porter 「プレタポルテ」 » ou « sabotage 「サボタージュ」 ». Mais est-ce bien là tout ce que les apprenants connaissent du (et en) français ? À ce stade naissant du cours, l'enseignant, dispose d'une carte de taille à jouer. Celle de faire comprendre à son public que ses connaissances et savoir-faire en langue sont bien plus importants qu'il n'y paraît et qu'il possède déjà une compétence plurilingue, formée à partir de sa langue maternelle et de sa première langue vivante (LV1), l'anglais en l'occurrence, et que c'est l'apprentissage d'une deuxième langue vivante (LV2) qui, tel un révélateur photographique, la met en lumière.

Bien que peu originale, si elle est démontrée, cette idée selon laquelle l'apprentissage de toute nouvelle langue, outre de renforcer les compétences dans les langues acquises ou en voie d'acquisition, est un passeport vers d'autres langues, et, par conséquent, vers d'autres cultures, est un argument de poids dans la motivation des étudiants pour qui l'initiation à une nouvelle langue est souvent perçue comme un obstacle insurmontable, du temps pris à l'anglais, prioritaire.

L'approche plurilingue donne une autre portée à l'aventure linguistique. C'est ce que l'atelier s'est proposé de montrer à travers une série d'activités destinées d'abord à faire comprendre aux apprenants qu'ils possèdent déjà une expertise en langue, puis à montrer comment développer au fur et à mesure de l'apprentissage leur aptitude à percevoir les similitudes et établir des passerelles entre les langues. Avant d'y revenir, il est nécessaire de rappeler les conditions d'enseignement du français au Japon, ainsi que le contexte d'origine de l'idée de plurilinguisme et de pluriculturalisme.

Le contexte d'apprentissage des langues au Japon

Nous sommes face à un public dit « captif » (Janine Courtillon), peu conscient ni même

véritablement concerné par les objectifs ou les modes d'apprentissage, laissés entièrement à la discrétion de l'enseignant qui suit, quand elles existent, les directives ou les recommandations de l'institution qui l'emploie.

L'éloignement géographique de la France fait que l'apprentissage de sa langue n'a pas le caractère d'évidence qui pourrait être le sien s'il s'agissait de la langue d'un pays voisin. Aussi, à moins d'avoir un projet précis, il n'y a généralement pas de motivation professionnelle rattachée à son apprentissage. Ce dernier point est néanmoins facilement réfutable : avec la multiplication des bourses d'études, les occasions de séjourner en France et de s'y installer durablement, au hasard des opportunités ou rencontres, ne sont pas moindres. De plus, à l'heure de l'internationalisation, une expatriation ou le besoin établir des contacts avec l'étranger sont des pratiques courantes aujourd'hui.

Par ailleurs, au niveau de l'emploi, les chances d'obtenir un poste parce que l'on possède une autre langue en plus de l'anglais redoublent dans certains secteurs, comme le tourisme ou l'hôtellerie pour ne citer que les plus évidents, surtout avec l'accroissement constant du nombre des visiteurs au Japon. Dans le domaine de l'éducation, si, contrairement à l'anglais, les postes de professeur de français dans le secondaire sont rares, le fait de pouvoir ajouter une seconde langue étrangère à la première, prioritaire, fait une réelle différence au moment de l'embauche dans les établissements proposant une initiation à d'autres langues.

Contextualisation de l'approche plurilingue dans l'enseignement des langues ?

Il est nécessaire de replacer cette approche dans son contexte d'origine, à savoir la volonté de créer une Europe unie, volonté née de l'urgence de mettre fin à des siècles de conflits et de guerres, dont les deux derniers ont surpassé en horreur l'imaginable. Après 1945, unir les Européens est perçu comme l'unique moyen d'empêcher que ne se reproduisent les exactions qui ont marqué la première moitié du 20^e siècle. L'idée n'est pas nouvelle, puisque déjà au 16^e siècle, le penseur humaniste Hugo Grotius avait prôné une union de l'Europe pour atteindre la paix. Idée reprise entre autre par Victor Hugo dans son célèbre discours d'ouverture du congrès de la Paix, le 21 août 1849 :

Un jour viendra où la guerre paraîtra aussi absurde et sera aussi impossible entre Paris et Londres, entre Petersbourg et Berlin, entre Vienne et Turin, qu'elle semblerait absurde aujourd'hui entre Rouen et Amiens, entre Boston et Philadelphie.

Un jour viendra où vous France, vous Russie, vous Italie, vous Angleterre, vous Allemagne, vous toutes nations du continent, sans perdre vos qualités distinctes et votre glorieuse individualité, vous vous fondrez étroitement dans une unité supérieure, et vous constituerez la fraternité européenne ... Un jour viendra où il n'y aura plus d'autre champs de bataille que les marchés s'ouvrant au commerce et les esprits s'ouvrant aux idées. [...].

Un rappel rapide des différentes étapes de la construction européenne permet, d'une part, de faire sentir la nécessité ou la logique de mettre en place une politique linguistique commune – le rapprochement des peuples ne dépendant pas seulement d'accords commerciaux mais de leur faculté à se connaître et se comprendre –, et d'autre part, d'en définir les contours et les objectifs.

En quoi consiste la politique linguistique de l'Union européenne ?

L'objectif est que tous les citoyens européens maîtrisent au moins deux autres langues en plus de leur langue maternelle.

La justification d'une telle politique apparaît dans les lignes suivantes :

« La maîtrise des langues étrangères, outre ses dimensions culturelle et utilitaire, est un facteur décisif de compréhension entre les peuples, de tolérance entre les diverses communautés, qu'elles soient nationales ou étrangères, ainsi que de paix entre les nations, et constitue un moyen privilégié de s'opposer au retour des barbaries de toute nature. »

Rapport de la commission de la culture et de l'éducation, M. Legendre, Assemblée parlementaire du conseil de l'Europe, le 23 septembre 1998

Faute d'espace, il est impossible de revenir ici sur « les outils » de cette politique linguistique mais d'en rappeler l'objectif principal : « éduquer » de jeunes européens capables de se mouvoir en Europe, ou ailleurs, pour y étudier ou travailler plus ou moins durablement. La faculté d'adaptation dépend pour beaucoup de l'acquisition d'une compétence plurilingue formée à partir des langues apprises, l'idée étant que plus on en étudie plus on acquiert d'outils permettant d'en saisir d'autres.

La prise de conscience de cette aptitude devient perceptible à partir de l'apprentissage d'une LV2. L'activité suivante se propose de montrer comment la faciliter.

Activité 1 : La conscientisation

À la question : « Êtes-vous complètement débutant en français ? », les apprenants répondent généralement par l'affirmative. Si vous poursuivez : « Êtes-vous complètement débutant en Arabe ? (ou en Russe ?) », la réponse est la même.

Comme variante à cette première approche, on peut proposer l'auto-évaluation de 0 à 5 (en ordre croissant) de ses compétences pour différentes langues (doc. 1). Dans la majorité des cas, les résultats tourneront autour de 0 et 1.

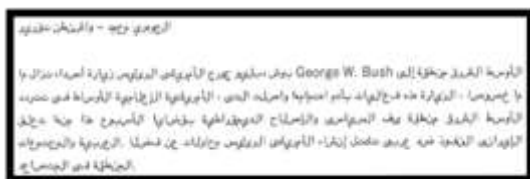
Doc. 1. Auto-évaluation de ses compétences en langues (ordre croissant)

anglais	0	1	2	3	4	5
français	0	1	2	3	4	5
espagnol	0	1	2	3	4	5
russe	0	1	2	3	4	5
arabe	0	1	2	3	4	5
etc...	0	1	2	3	4	5

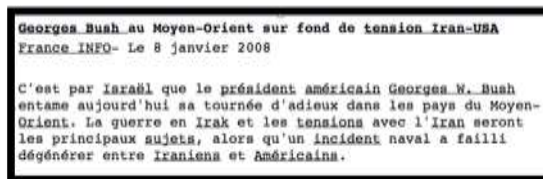
Or, l'exercice suivant, en quatre étapes, va considérablement modifier la vision qu'ils ont de leurs propres compétences.

1ère étape : d'abord, la présentation d'un document écrit en arabe (doc. 2), puis celle d'un document écrit en français (doc. 3). La comparaison des deux : « Lequel des deux documents est-il plus accessible ? »

Doc. 2¹. Document en arabe



Doc. 3. Document en français



La réponse est évidente. Le premier document est illisible pour qui n'a jamais été initié à la langue arabe. Il n'offre aucun repère possible, pas même une idée sur le sens de la lecture, de droite à gauche ou vice versa. Le texte en français, en revanche, est parfaitement accessible du fait de l'usage de l'alphabet romain que les apprenants maîtrisent déjà grâce à leur apprentissage de l'anglais.

2e étape : Faire souligner sur le document en français (doc. 3) les termes reconnaissables grâce à l'anglais.

Cette étape fait prendre conscience de la proximité entre les deux langues, de leurs ressemblances. Par ailleurs, non seulement les apprenants sont en mesure d'identifier la nature du document (une dépêche), mais peuvent avoir une idée générale du contenu (des tensions entre l'Iran et les Etats-Unis)!

3e étape : Faire répondre aux questions suivantes sur le document 3 :

1. A votre avis, que veut dire : *Iraniens* et *américains*? ... Pourquoi?
2. A quoi correspond le « s » final de *tensions*, ou *iraniens*?
3. A quoi correspond le « le » devant *président* ou le « les » précédant *tensions*?

Cette démarche met l'accent sur les similitudes grammaticales entre les deux langues : par exemple, l'usage du « s » comme marqueur de pluriel en anglais comme en français ; l'usage d'articles dans les deux langues malgré les différences ; etc.

4e étape : Présentation du même document mais en espagnol (doc. 4).

1) Même consigne que dans l'étape 2: soulignage des termes espagnols reconnaissables grâce à l'anglais. → L'apprenant constate que les observations faites pour le français dans les étapes 2 et 3 sont également valables pour l'espagnol (et d'autres langues, si on étend la démonstration).

2) Encadrement **par l'enseignant** des termes reconnaissables **grâce au français**. (doc. 4). Le but de cette activité est de montrer ce que l'étude du français, en l'occurrence, peut apporter en termes de nouvelles connaissances et compétences, recouvrant d'autres aspects linguistiques inexistantes ou qui diffèrent de l'anglais. On constate que le document 4 devient intelligible à près de 80% en combinant ses connaissances en anglais et en français.

¹ Par souci d'uniformisation avec les autres documents, ce texte en partie fabriqué par l'auteur de l'article, présente des incohérences (orientation du texte, etc.) qu'il n'est pas en mesure de corriger.

Doc. 4. Document en espagnol

George Bush en el Medio-Oriente sobre fondo de tensiones entre Irán y Estados-Unidos.
 France INFO - 8 enero de 2008

Es por Israel que el presidente americano, George W. Bush comienza su gira de despedida a los países del Medio Oriente. La guerra en Irak y las tensiones con Irán serán los principales sujetos, siendo que un incidente naval estuvo a punto de degenerarse entre iraníes y americanos.

Par cette activité, l'apprenant prend conscience 1) de l'étendue de ses connaissances linguistiques, 2) des similitudes ou de la proximité des langues appartenant à la même famille ou à la même zone géographique. Elle permet de « dédramatiser » l'apprentissage, de montrer son accessibilité, les perspectives ouvertes sur d'autres langues et cultures.

Notons également que le contenu du document choisi pour notre démonstration (une dépêche) n'est pas d'un niveau élémentaire. La démonstration des compétences de l'apprenant est d'autant plus concluante et valorisante que le document est authentique et non dépourvu de ses difficultés.

Activité 2 : Les passerelles entre les langues au fur et à mesure de l'apprentissage

1. 🎧 Ecoutez... (Lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche) de quoi s'agit-il?
2. Quel est le point commun entre tous ces mots? (→ la terminaison en **di***)
3. Remplissez le tableau : Quels sont les points communs entre les trois langues?

仏語	Lundi*	Mardi	mercredi	jeudi	vendredi	samedi	dimanche
日本語	月曜日						
英語	monday						

- ① FR: di = JP:日 = EN: day
- ② FR: lun→lune = JP:月→つき = EN: mon→moon

Ici, on peut faire remarquer les similitudes entre des langues appartenant à la même famille ou à des sphères géographiques différentes, comme c'est le cas ici avec le japonais.

4. Observation d'autres langues latines: mêmes constats que ceux observés plus haut.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Lunedì	Martedì	Mercoledì	Giovedì	Venerdì	Sabato	Domenica
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

5. Même type d'exercice avec les chiffres

1. Remplissez le tableau dans l'ordre numéral.

仏語	un	deux	trois	quatre	cinq	six	sept	huit	neuf	dix
英語	one	two	three	four	five	six	seven	eight	nine	ten
スペイン語										
イタリア語										

Espagnol : cinco uno siete tres cuatro diez nueve seis ocho dos

Italien: dieci tre sette cinque due quattro nove otto sei uno

Cet exercice montre qu'il est possible de reconstituer l'ordre numéral, même sans avoir étudié ces langues en particulier.

Ce type d'activités peut intervenir à n'importe quel niveau de l'apprentissage.

Quelle classification rythmique pour l'interlangue ?

SAUZEDDE Bertrand
Université de Tohoku
sauzedde.bertrand@gmail.com

Introduction

Léon (2009) définit le rythme comme le retour d'un temps fort à intervalles plus ou moins réguliers. En français, on remarque que les syllabes inaccentuées ont une durée relativement similaire. Au contraire, les syllabes accentuées qui marquent le temps fort, et donnent cette impression de rythme ont une durée environ deux fois plus longues que les syllabes inaccentuées. Ainsi, l'intervalle qui sépare deux temps forts constitue un groupe à part entière que l'on appelle couramment le groupe rythmique.

Abercrombie (1967) a ainsi émis l'hypothèse que toutes les langues du monde se soumettaient à une certaine isochronie, soit syllabique, soit une isochronie portant sur les accents toniques. On a ainsi pu définir les deux groupes rythmiques principaux comme suit :

Les langues accentuelles : Le temps compris entre deux syllabes accentuées est relativement constant bien que les syllabes peuvent avoir des durées différentes. Ce groupe comprend des langues comme l'anglais ou l'allemand.

Les langues syllabiques : Les syllabes ont une prononciation d'une durée relativement similaire. Le français, l'espagnol ou encore l'italien font partie de ce groupe.

Cependant, on constate bien vite qu'il est difficile de classer toutes les langues selon cette typologie si on considère uniquement l'existence de deux groupes distincts. Ainsi, d'autres catégories ont vu le jour comme celle correspondant aux **langues moraiques**, dans laquelle le japonais est classifié. Ce troisième groupe a été étudié par Bloch (1950), Han (1962) ou encore Ladefoged (1975) et plus récemment par Port *et al.* (1987). Les langues moraiques ou moriques ont un rythme comparable à celui des langues syllabiques, mais l'unité de base diffère. Les mots ne sont plus découpés en syllabes, mais en mores.

Remise en question et abandon de l'isochronie

Ce début de classification, même s'il est intéressant, a été toutefois remis en question par Bertinetto (1980) et Dauer (1983), qui ont expliqué que le rythme se basait en réalité sur les propriétés structurelles des langues, à savoir la présence ou non de réduction

vocalique et la complexité de la structure syllabique. On pouvait également reprocher à la précédente classification par l'isochronie le fait que de nombreuses langues n'étaient pas classifiables dans ce système.

Ainsi, la distinction entre langues accentuelles et langues syllabiques ne peut pas être uniquement appréhendée par l'isochronie (Dauer, 1983). Il faut prendre en considération les différentes spécificités phonologiques et phonétiques de chaque langue. Dauer explique que les caractéristiques de chaque langue contribuent d'avantage à la perception rythmique que nous avons des langues que l'isochronie. Pour être plus précis, trois aspects jouent un rôle primordial : la structure syllabique, la possibilité de réduction des syllabes accentuées et enfin, dans une moindre mesure, la signification grammaticale des mots et phrases accentués.

Nouvelles approches

Depuis une quinzaine d'années, les chercheurs se sont intéressés à la métrique pour quantifier les différences rythmiques entre les langues en se basant sur les propriétés des durées segmentales. Ramus, Nespors et Mehler (1999a) ainsi que Grabe et Low (2002) ont émis l'hypothèse d'une corrélation acoustique des propriétés phonologiques des langues avec la durée consonantique et vocalique.

Ramus, Nespors et Mehler (1999b) sont les premiers à mettre au point des nouveaux corrélats pour étudier le rythme des langues. Ils établissent trois valeurs : ΔV (écart-type des intervalles vocaliques), ΔC (écart-type des intervalles inter-vocaliques (autrement dit : consonantiques)) et enfin $\%V$ qui est la proportion de voyelles. D'après les auteurs, ΔV est représentatif de la présence ou non de réduction vocalique dans les syllabes non accentuées. Le corrélat ΔC , quant à lui, doit mettre en évidence la complexité syllabique. Plus la valeur de ΔC est élevée, plus les syllabes sont complexes. Enfin, $\%V$ est un corrélat acoustique qui est représentatif à la fois de la complexité syllabique de la langue et de la présence ou non d'un haut niveau de réduction vocalique. $\%V$ devrait être inférieur pour des langues avec de nombreuses réductions vocaliques et la présence de nombreuses syllabes complexes.

Analyse du français produit par des apprenants de première langue japonaise en français troisième langue

Correlatore est un logiciel conçu par Mairano (2011) dont le but est de calculer automatiquement un certain nombre de corrélats rythmiques.

Pour notre étude, nous avons sélectionné un texte proposé à l'examen de DAPF niveau 2bis (A2). Le texte en français a été lu par tous les sujets du test, soit au total 14 locuteurs (8 japonais et 6 français). La traduction de ce texte en japonais sera uniquement lue par les locuteurs de première langue japonaise (8 sujets). Pour cet article, nous nous sommes intéressés aux corrélats $\%V$ et ΔC car, d'un point de vue phonologique, l'analyse de la complexité syllabique devrait nous permettre de classer la langue selon sa classe rythmique.

La figure 1 représente les productions de locuteurs de français première langue lisant un texte français (carrés) et de locuteurs de japonais première langue lisant ce même texte (triangles) et le texte traduit en japonais (ronds) avec la proportion (en durée) des segments vocaliques (%V) sur l'axe des abscisses et l'écart type des durées des intervalles consonantiques (ΔC) sur l'axe des ordonnées. Dans le logiciel *Correlatore* avec lequel ont été créés les graphiques, le corrélat %V est noté V_{perc} , et enfin, ΔC est noté D_{dev} . Une barre d'erreur permet de connaître l'écart type.

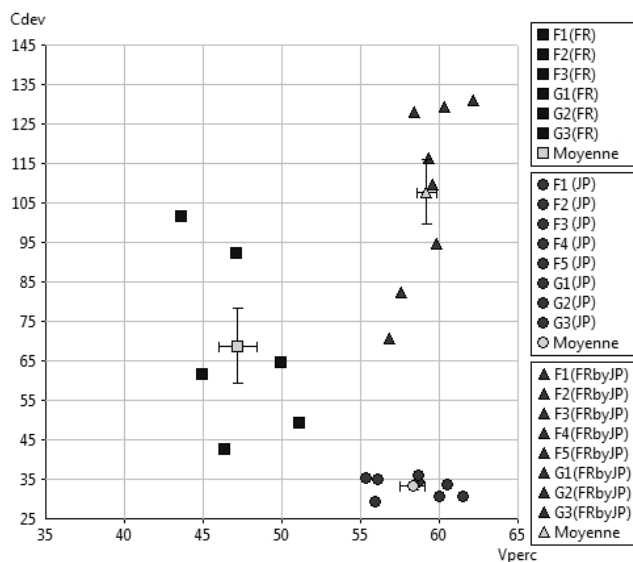


Figure 1: Proportion des segments vocaliques vs. écart type des durées des intervalles consonantiques (%V, ΔC) du français (carrés) et du japonais (ronds) lus par des natifs et du français lu par des participants de japonais première langue (triangles).

Les résultats nous indiquent que le %V des productions du groupe correspondant aux participants de japonais première langue lisant en japonais est similaire à celui des productions du groupe des étudiants de japonais première langue lisant en français. En revanche, le groupe des participants de français première langue lisant dans leur langue native entraîne une production de %V différente des deux autres groupes.

Nous voyons donc que les apprenants de japonais première langue lisant du français ont un %V qui reste inchangé par rapport à leur production en japonais. Le maintien d'un %V aussi élevé qu'en japonais peut signifier deux choses. Soit les étudiants ont prononcé le bon nombre de voyelles, mais les ont prononcées de manière significativement plus longue, soit les étudiants ont prononcé plus de voyelles qu'il y en a effectivement dans le texte français. En clair, cette hausse du nombre de voyelles peut être imputable à la prononciation de schwa (e muet ou final) et au phénomène d'épenthèses.

a) Hausse de la durée des phonèmes vocaliques

Dans un premier temps, nous avons cherché à vérifier la durée moyenne des phonèmes vocaliques. Le graphique suivant (Figure 2) nous indique la durée moyenne des phonèmes vocaliques pris indépendamment et non plus au sein de segments pouvant contenir plusieurs phonèmes de suite, dans les trois groupes de locuteurs. Les résultats indiquent que la langue japonaise comporte les voyelles les plus courtes. Cela peut en partie s'expliquer par le fait que les voyelles longues sont comptabilisées comme 2 voyelles, or,

dans les faits, même si elles sont plus longues qu'une voyelle courte, elles n'ont pas une durée double. Les voyelles longues seraient seulement 50 % plus longues qu'une voyelle courte (Akamatsu : 1997). Le français lu par des apprenants de japonais première langue est constitué de phonèmes vocaliques ayant une durée plus de deux fois supérieure à ceux présents dans le français lu par des locuteurs natifs.

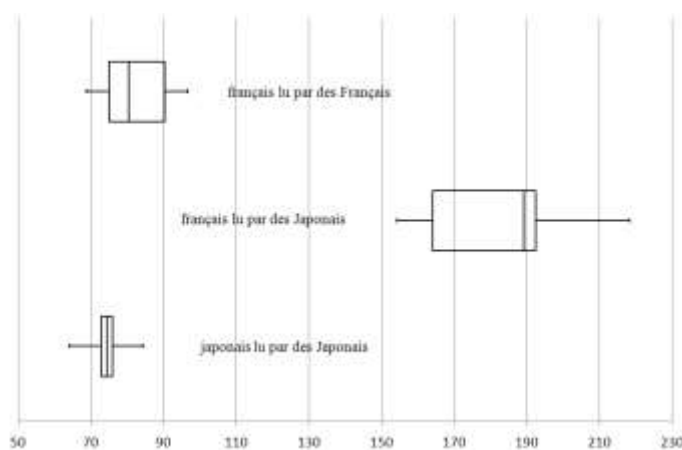


Figure 2 : boîtes de Tukey de la durée des phonèmes vocaliques dans chacun des groupes (en ms)

Cette hausse importante est pour le coup plus aisément explicable. Il apparaît clairement que lire dans une langue étrangère entraîne un certain nombre de difficultés. Le débit est considérablement ralenti et la durée de prononciation des phonèmes s'allonge. Cela ne touche bien évidemment pas qu'uniquement les phonèmes vocaliques puisqu'on constate également une forte hausse de la durée de prononciation des phonèmes consonantiques.

b) Hausse du nombre de phonèmes vocaliques

Lorsque nous reportons sur un graphique les résultats (Figure 3) du nombre de phonèmes vocaliques à l'aide de boîtes de Tukey, nous pouvons voir à quel point les productions diffèrent entre les groupes. L'information qui nous intéresse tout particulièrement sur le graphique ci-dessous est le nombre de phonèmes vocaliques dans les productions de français lu par des apprenants de japonais première langue en comparaison avec les résultats obtenus par des natifs en français.

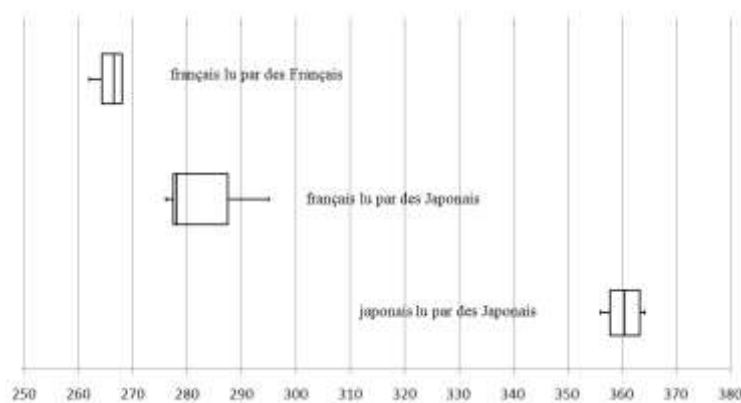


Figure 3 : boîtes de Tukey du nombre de phonèmes vocaliques dans chacun des groupes.

La hausse du nombre de voyelles s'explique par le phénomène épenthétique. Face à des structures syllabiques complexes, les étudiants ont tendance à insérer des voyelles entre

deux consonnes afin d'en faciliter la prononciation et ainsi obtenir une structure syllabique de la langue cible plus proche du japonais. Il est à noter toutefois qu'une large part des voyelles épenthétiques correspond à des voyelles en position de coda dans la syllabe en fin de mot. La question du schwa serait donc intéressante à étudier plus précisément.

Conclusion :

L'analyse des productions en langues étrangères au moyen des corrélats rythmiques permet de mettre en évidence un certain nombre de difficultés inhérentes à la mise en place d'une interphonologie des apprenants. Les apprenants de japonais première langue qui lisent un texte français ont tendance à réaliser des formes de surface en se basant en partie sur la phonologie de leur langue maternelle. Ce faisant, ils peuvent être amenés à insérer des voyelles épenthétiques dans le but de simplifier les syllabes complexes. Cela a un impact visible sur le rythme puisque l'interlangue produite n'est plus classifiable dans « les groupes classiques » d'un point de vue isochronique. Les corrélats sont donc d'excellents outils pour vérifier les difficultés liées au rythme lors de l'acquisition d'une langue étrangère.

Bibliographie :

- ABERCROMBIE, D. (1967). *Elements of General Phonetics*. Edinburgh University Press.
- BERTINETTO, P. M. (1980) The Perception of Stress by Italian Speakers. *Journal of Phonetics*, 8, 385-395.
- AKAMATSU, T. (1997). *Japanese Phonetics, Theory and Practice*, Lincom Europa.
- BLOCH, B. (1950). Studies in Colloquial Japanese IV : Phonemics. *Language* 26 : 8-125
- DAUER, R. M. (1983) Stress-timing and Syllable-timing Reanalysed. *Journal of Phonetics*, 11, 51-62.
- GRABE, E., & LOW, E. L. (2002). Durational Variability in Speech and the Rhythm Class Hypothesis. In : Gussenhover, C., Warner, N. (eds.), *Papers in Laboratory Phonology 7*, Berlin: Mouton de Gruyter, 515-546.
- HAN, M.S. (1962). The feature of Duration in Japanese. *Onsei no Kenkyū* 10 : 65-80.
- LADEFOGED, P. (1975). *A course in phonetics*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- LEON, M. & LEON, P., (2009). *La prononciation du français*, Armand Colin.
- MAIRANO, P. (2011). *Rhythm typology : acoustic and perceptive studies*. Thèse de doctorat, Université de Turin.
- PORT, R. F., DALBY, J. & O'DELL, M. (1987). Evidence for mora-timing in Japanese. *Journal of the Acoustical Society of America*, 81, 1574-1585.
- RAMUS, F. & MEHLER, J. (1999a). Language identification with suprasegmental cues : a study based on speech resynthesis. *Journal of the Acoustic Society of America*, 105 (1), 512-521.
- RAMUS, F., MEHLER & J., NESPOR, M. (1999b). Correlates of linguistic rhythm in the speech signal, *Cognition*, 73-3, 265-292.

Table Ronde

L'anglais comme *lingua franca* et/ou le plurilinguisme individuel ? Un point de vue suisse

LÜDI Georges
Université de Bâle
georges.luedi@unibas.ch

I need Nuggi ('j'ai besoin d'une sucette'), nous disait notre petit-fils, qui acquérait simultanément l'anglais et le suisse allemand, à l'âge de deux ans et demi. Nous admirions sa créativité linguistique sans que la moindre crainte ne survienne qu'il puisse avoir à l'avenir des problèmes à séparer ses langues. Nous considérions ses énoncés mixtes comme un indice normal de son bilinguisme émergent. Aujourd'hui, il a cinq ans et parle couramment les deux langues, l'anglais étant néanmoins clairement dominant.

Il est vrai que — sur un fond de représentations normatives, voire puristes, des langues — le mélange des langues continue à être perçu comme une menace pour l'intégrité des langues, pour la cohésion de la communauté linguistique et même pour la personnalité des locuteurs. Cette constatation soulève toute une série de questions dans la perspective d'une politique éducationnelle des langues étrangères:

- 1) Quel est le niveau de perfection qui doit être visé pour les langues étrangères à l'école?
- 2) Comment les enseignants devraient-ils gérer le mélange des apprenants entre la langue maternelle et les langues étrangères, mais aussi et surtout entre ces dernières?
- 3) Compte tenu d'une tendance globale en direction de l'anglais *lingua franca*, ne faudrait-il pas plutôt renoncer à une diversification du répertoire des élèves et concentrer les efforts sur un meilleur apprentissage de l'anglais?
- 4) Qu'en est-il de l'emploi de l'anglais et/ou d'un répertoire plurilingue dans la vie quotidienne au travail?
- 5) Quelles conséquences tirer de recherches empiriques sur l'usage des langues pour nos représentations linguistiques?

Une compétence d'usage comme but de l'apprentissage

On trouvera une réponse à la première question dans les plans d'études scolaires comme par exemple le *plan d'études romand (PER)* (<http://www.plandetudes.ch>) qui décrit ce que les élèves doivent apprendre durant leurs onze années d'école obligatoire en Suisse romande. Sont visés des savoir-faire bien plus que des savoirs, avec un focus sur l'oralité.

En production orale, par exemple, l'élève doit développer "la capacité à s'exprimer oralement et à participer à des débats" en allemand et en anglais. Il s'agit d'objectifs minimaux pour tous les élèves qui restent loin au-delà de compétences parfaites. Ils sont réalistes et correspondent assez bien aux besoins moyens pour la formation professionnelle comme, par exemple, pour des apprentis polymécaniciens: "Lire et interpréter en substance des textes spécialisés [sc. en anglais] tels qu'ils apparaissent dans la pratique (manuels, revues spécialisées, rapports, pages web, modes d'emploi), comprendre et formuler soi-même de brèves déclarations et instructions orales."

A quel point est-il normal, utile — ou dangereux — de mélanger les langues ?

Tous les enseignants savent que le mélange des langues en classe est une réalité. À ce propos, il s'agit de distinguer trois phénomènes: (a) des stratégies communicatives translinguistiques permettant l'intercompréhension en langue étrangère au-delà des compétences actuelles des apprenants, par le moyen du recours à des mots d'autres langues (*formulation transcodique*); (b) le renforcement de la construction d'un répertoire plurilingue chez les apprenants par l'enseignant en les rendant attentifs à des interconnexions entre les langues en question (*fonction métalinguistique*); (c) l'acquisition progressive de la faculté de séparer les langues de leurs répertoires. Un des défis de l'enseignement de langues étrangères consiste à promouvoir cette séparation sans renoncer aux avantages communicatifs et didactiques des deux premières dimensions.

De nombreux clichés concernant la qualité de la communication en anglais circulent dans un monde de plus en plus globalisé. En fait, on distingue souvent trop peu entre l'anglais standard (*British English, American English, etc.*) et ELF (*English as lingua franca*) employé comme langue véhiculaire. Même si de (très) bonnes compétences en anglais standard restent l'objectif idéal de toute acquisition de l'anglais — des stages linguistiques extensifs sont un des moyens pour atteindre ces objectifs —, une majorité des locuteurs ne disposent que de compétences approximatives. Ainsi, ELF reste en règle générale très loin d'un usage "pur", du fait que les locuteurs ont consciemment ou inconsciemment recours à d'autres variétés jugées utiles de leur répertoire quand ils parlent un anglais métissé (voir ci-dessous la citation de House). Ce constat vaut évidemment aussi pour toute autre langue employée comme langue véhiculaire.

L'anglais est fréquent, mais moins dominant qu'on le pense

En Europe, la discussion à propos du nombre de langues à enseigner à l'école élémentaire a repris. De nombreux élèves (et enseignants) seraient surchargés, et le niveau des compétences acquises insuffisant. De toute façon, l'anglais serait beaucoup plus important que les autres langues. Un apprenti bâlois qui avait abandonné le français à l'école s'exprimait comme suit:

Oui, cette langue ne me plaît tout simplement pas, le français. (...) L'anglais est utile sur un plan international et aussi pour l'internet etc. Le français, tu ne peux jamais l'utiliser (Philippe G.)

Il serait pourtant totalement faux de renoncer à l'enseignement d'autres langues en alléguant qu'il rate souvent son objectif. Nous ne contestons pas le rôle de l'anglais comme langue véhiculaire. Mais de nombreuses enquêtes empiriques ont révélé que la dominance de l'anglais au travail en Suisse, en France et ailleurs représente un cliché et non pas une image des pratiques réelles, même dans des entreprises multinationales. Les représentations d'un haut dirigeant de l'industrie pharmaceutique que la communication interne de la main d'œuvre locale se ferait en anglais ne s'avèrent juste que dans les cas où des alloglottes sont présents. Un technicien local dans une multinationale pharmaceutique, enregistré durant deux journées consécutives entières, communiquait 40% du temps en suisse allemand, 34% en allemand standard, 26% dans un mélange entre suisse allemand et allemand standard et seulement 0,2% en anglais et 0,01% en français. Cela ne tient pas seulement à ses compétences langagières, comme l'explique un manager des ressources humaines, lui-même parfaitement bilingue :

Dans ma langue, je m'exprime différemment, plus librement, plus ouvertement, avec plus de d'assurance (...) En fait, beaucoup d'idées se perdent bel et bien si l'on décide de parler anglais dans une telle situation [un séminaire de formation continue], parce que tout le monde ne se sent pas également à l'aise (Maurice M)

Communication plurilingue dans un contexte de diversité linguistique

Ces observations ne minimisent nullement la valeur de l'anglais, mais soulignent l'importance d'autres langues pour répondre aux défis de la vie quotidienne au travail. Il est vrai que des représentations linguistiques séculaires favorisent l'unilinguisme. Elles cultivent l'idée de territoires séparés, foncièrement monolingues, maintenus, si besoin est, par l'oppression des minorités linguistiques. Cette idéologie représente, aujourd'hui encore, la base de nombreuses mesures de politique linguistique. Or, la mobilité croissante d'une partie importante de la population mondiale a mené à la formation durable de sociétés multilingues caractérisées par d'importantes minorités linguistiques déterritorialisées empreintes de différentes formes de plurilinguisme individuel. On y observe des représentations et idéologies et des pratiques linguistiques très variées. Nombreux sont ceux qui misent sur l'exploitation diversifiée de ressources multilingues, si bien d'autres s'entêtent à rechercher des solutions monolingues aux problèmes communicatifs de l'humanité.

Dans le cadre du projet DYLAN, nous avons investigué ces phénomènes surtout à l'exemple d'«équipes mixtes» au travail.¹ Dans le cadre de la "gestion de la diversité", les entreprises visent une diversification aussi bien de la clientèle que du marché du travail et des profils de leurs employés (Cornet/Warland, 2008). Les équipes mixtes ne sont pas seulement acceptées, mais activement recherchées pour profiter de "different points of view, cultural and country specific skills, an understanding of diverse customer groups,

¹ DYLAN était un projet intégré d'une durée de cinq ans dans le cadre du 6e programme cadre de l'Union Européenne, qui visait à identifier les conditions sous lesquelles la diversité linguistique européenne peut devenir un atout pour une société du savoir. Pour des détails, voir Berthoud/Grin/Lüdi eds. 2013.

opportunities for employees to develop to their full potential (Köppel/Sandner 2008: 11). Car on sait aujourd'hui que les équipes mixtes sont (a) plus dynamiques dans la construction du savoir, (b) plus efficaces et (c) plus créatives — à condition de trouver des formes optimales de communication interne.

Certaines entreprises tendent alors à "install a common corporate language and harmonize internal and external communications (...) driven by the assumption that 'one language fits all' communication needs" (Piekkari/Tietze 2011: 267). Mais les coûts et les effets de la diversité linguistique ne sont qu'apparemment minimisés de cette sorte. En effet, à la recherche d'un équilibre entre les deux principes de base que sont la *progressivité* (où il s'agit d'aller de l'avant sans perdre du temps au risque de malentendus et de pannes dans la communication) et *l'intersubjectivité* (où des demandes de précision, explications, reformulations, etc. coûtent du temps, mais garantissent l'intercompréhension) (voir Mondada 2012), les acteurs dans des équipes mixtes peuvent aussi décider (a) que chacun parle sa langue et comprend celle de ses interlocuteurs, (b) de profiter de l'interprétation simultanée ou consécutive, souvent par des amateurs ou (c) de privilégier des formes de communication plurilingue.

Des recherches ont en effet révélé que l'emploi de plusieurs langues dans des équipes mixtes engendre, bien au-delà de la simple intercompréhension, des processus favorables à la construction du savoir, ceci à *cause* et non pas *malgré* le plurilinguisme. Par exemple, dans le cas d'un enseignement plurilingue dans une faculté de droit, Gajo *et al.* (2013) ont fourni la preuve que la confrontation systématique des réseaux conceptuels en deux langues (il s'agissait d'étudier des arrêtés du Tribunal Fédéral suisse) ne favorise pas seulement la compréhension de la terminologie juridique dans l'autre langue, mais contribue substantiellement à la mise en place d'une compétence juridique chez les étudiants. Sur un autre plan, les avantages décisifs du "multilingual and multicultural legal reasoning" dans la juridiction européenne (législation parallèle dans plusieurs langues) ont été révélés (Kjaer/Adama *eds.* 2010).

Le parler plurilingue et les conséquences pour la théorie du plurilinguisme

Nous avons observé que le "parler plurilingue" n'est pas seulement fréquent, mais aussi assumé sans problèmes par les acteurs. Des termes comme 'mélange', 'notre espéranto' ou même 'charabia' ne semblent impliquer aucune connotation négative; un cadre dirigeant y voit même une condition pour des processus créatifs:

J'ai dû diriger pour la première fois une réunion d'un jury complètement renouvelé, dix personnes complètement nouvelles, alors on les réunit, et on trouve un langage, et eh c'est un mélange entre allemand bâlois et anglais, c'est en quelque sorte notre espéranto que nous avons maintenant trouvé (...) et c'est alors que se mettent en route, que des processus créatifs se mettent en route; nous (...) avons mené notre débat dans notre charabia-espéranto (Tobias B., cadre dirigeant <Pharma A>)

Des cas extrêmes — comme l'emploi d'une espèce de "pan-roman" combinant des éléments de portugais, espagnol et italien — permettent ainsi un diagnostic fiable dans une

consultation médicale entre un jeune médecin bâlois et une patiente portugaise, ou la conclusion heureuse d'une transaction entre un guichetier local à la gare de Bâle et un client brésilien. Des formes similaires de "bricolage linguistique" (Lévy-Strauss, 1962 : 27) sont aussi exploitées dans la publicité comme l'illustre la manchette "volare to vingt-deux new destinations in ganz Europe" d'une compagnie aérienne.

Ces observations mènent à une conception "intégrative" du plurilinguisme; le répertoire plurilingue y est défini comme ensemble de ressources, acquis à l'aide d'une compétence acquisitionnelle plurilingue, foncièrement variationnel, comprenant des éléments de registres et « langues » différentes entre lesquelles les frontières sont floues et mobilisé conjointement pour trouver des réponses locales à des problèmes pratiques (Lüdi/Py 2009). Ces ressources constituent une *multicompétence* (Cook 2008) formée de compétences partielles plus ou moins développées dans le sens d'un plurilinguisme fonctionnel (Conseil de l'Europe 2001). Elle n'exclut bien sûr nullement des énoncés unilingues avec un haut degré de correction. Dans certaines situations, la focalisation sur une seule langue s'impose et les locuteurs "débranchent" pour ainsi dire les variétés non appropriées. Dans le mode bi- ou plurilingue (Grosjean 1985), par contre, tout le répertoire est activé et les mélanges sont fréquents et permis. Ils sont fonctionnels, chargés d'un point de vue identitaire — et suivent une espèce de grammaire (voir les études dans Milroy/Muysken 1995).

Parler plurilingue, *lingua franca* et acquisition de langues étrangères

Un usage approximatif d'une *lingua franca* représente, disions-nous, une forme de parler plurilingue. Plusieurs auteurs ont relevé le caractère hybride de l'anglais *lingua franca* (ELF): "Rather than measuring ELF talk against an English L1 norm, one might openly regard ELF as a hybrid language" (House 2003, 573). Une conception récente du langage des apprenants en L2 renonce en effet à l'évaluer exclusivement en fonction de son degré de proximité à la grammaire de la langue standard. Ainsi, pour Larsen-Freeman, la langue est un système dynamique qui change en fonction de son emploi. Le contexte d'usage jouerait un rôle décisif : "Embodied learners soft assemble their language resources interacting with a changing environment. (...) Learning is not the taking in of linguistic forms by learners, but the constant adaptation and enactment of language-using patterns in the service of meaning-making in response to the affordances that emerge in a dynamic communicative situation" (Larsen-Freeman/Cameron 2008). En réalité, l'interlangue des apprenants — et donc les innombrables variétés de ELF — est une construction sociale. Dans cette conception, la grammaire émerge de l'usage (Hopper 1998) et ne le précède pas sous forme de *langue* (dans le sens de Saussure) ou de *e-grammar*.

Dans cette optique, ELF et d'autres interlangues des apprenants — jusqu'aux exemples de parler plurilingue extrême mentionnés — représentent des facettes différentes du même phénomène de base : des personnes plurilingues (et les apprenants de langues étrangères et donc les utilisateurs de ELF sont par définition plurilingues) mettent en œuvre leurs ressources linguistiques de manière située dans une espèce de continuum entre des pôles tendanciellement unilingue et plurilingue.

Si l'enseignement des langues veut préparer pour les besoins de la vie, privée et professionnelle, les objectifs minimaux, soigneusement séparés par langue enseignée, ne suffisent évidemment pas. Il s'agit au contraire de viser une multicompétence. Si l'on veut bien croire les spécialistes, une multicompétence représente la clé d'une information plus complète, elle modifie notre perception d'objets et de procès, permet un accès plus profond et plus précis des réseaux conceptuels, détermine nos espaces de participation, exerce une influence sur l'organisation de l'interaction et les formes de négociation ainsi que sur le leadership et les procédures pour résoudre des problèmes et prendre des décisions (Compendium 2009, Berthoud/Grin/Lüdi eds. 2013). Nous continuerons, bien sûr, à apprendre des langues particulières et de nous efforcer de les employer dans un mode unilingue. Néanmoins, il ne faut pas négliger toutes les formes de mise en œuvre de ressources plurilingues dans un monde de plus en plus caractérisé par la mobilité et les échanges à une échelle globale.

Insistons pour terminer qu'il ne s'agit pas de monter l'un contre l'autre ELF et le parler plurilingue. D'une part parce que ELF correspond déjà, dans la plupart des cas, à une forme de parler hybride. D'autre part parce que des locuteurs avec des répertoires extrêmement variés n'ont en effet souvent pas d'autres choix. Pourtant, on exigera de donner aux jeunes la possibilité d'apprendre d'autres langues étrangères que l'anglais pour les faire bénéficier pleinement des atouts du plurilinguisme et de techniques de communication alternatives.

Bibliographie

- Berthoud, A.-C./Grin, F./Lüdi, G. (eds. 2013): *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Compendium (2009): *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium Part One: Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base*. Brussels: European Commission (téléchargeable sur <http://eacea.ec.europa.eu>)
- Cook, V. (2008): *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cornet, A./Warland, P. (2008): *La gestion de la diversité dans les entreprises et les organisations – manuel à destination des employeurs*. Liège: Editions de l'ULg.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajo, L. et al. (2013): "Plurilingualisms and Knowledge Construction in Higher Education", in: A.-Cl. Berthoud/F. Grin/G. Lüdi (eds.): *Exploring the Dynamics of Multilingualism*. Amsterdam
- Grosjean, F. (1985): "The bilingual as a competent but specific speaker-hearer", *Journal of Multilingual and Multicultural development* 6, 467-477.
- Hopper, P.(1998): "Emergent Grammar." In: *The new psychology of language*, M. Tomasello (ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 155-175.
- House, J. (2003): "English as a lingua franca: A threat to multilingualism?" *Journal of Sociolinguistics* 7(4), 556-578.
- Kjaer, A L./Adama, S. (eds. 2010): *Linguistic Diversity and European Democracy*.

Farnham: Ashgate.

Köppel, P. / Sandner, D. (2008): *Synergy by Diversity. Real Life Examples of Cultural Diversity in Corporations*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Larsen-Freeman, D./Cameron, L. (2008): *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford.

Lévi-Strauss, C. (1962): *La pensée sauvage*. Paris: Plon.

Lüdi, G./Py, B. (2009): "To be or not to be ... a plurilingual speaker." *International Journal of Multilingualism* 6 (2): 154-167.

Milroy, L./ Muysken, P. (1995): *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Mondada, L. (2012): "L'organisation émergente des ressources multimodales dans l'interaction en lingua franca: entre progressivité et intersubjectivité." *Bulletin VALS-ASLA* 95, 97-121.

Piekkari, R./Tietze, S. (2011): "A world of languages: Implications for international management research and practice", *Journal of World Business* ,46, 267-269.

Table Ronde

フランス語教育の現在とこれから —「できること」「したいこと」

Actualité et futur de l'enseignement du français :
« ce que nous pouvons faire » et « ce que nous voulons faire »

Modératrice :	西岡 杏奈	NISHIOKA Anna	(大阪府立大学)
	杉山 香織	SUGIYAMA Kaori	(西南学院大学)
	田島 義士	TAJIMA Yoshihito	(水産大学校)
	梅澤 礼	UMEZAWA Aya	(立命館大学)
	山本 大地	YAMAMOTO Daichi	(福岡大学)

ランコントル 30 周年記念のテーブルロンドは、その語の本来の意味から会場との「ざっくりばらんな」意見交換を念頭においた座談会にしたいと考えた。現在フランス語教育の分野で活躍する若手教員 4 名を迎えるにあたり、日々フランス語の授業を運営しながら自身の研究が必ずしもフランス語教育ではない教員を多く含む人選を試みた。

一読いただければわかるように、いつものランコントルの論集とは一風違ったなんとも心地よい、そして熱い人間味あふれる、「読み物」ともいえるような心に寄り添う虹色の文章が集まったのはそんな結果かと思っている（フランス語教育研究論文集はあっても「フランス語教育エッセー集」は新しい）。

日本におけるフランス語教育の現状は「虹色」などとのんきに言っていられないという危機感現場の生の声であることも伝わってくる。それはなぜか？そして「虹色」や「バラ色」にするにはどうしたらよいのか、教員たちは力を集結して真剣に考え意見交換しつつ知見を絞り出す時期にきている。そしてこれは数年前の SJDF の韓国大会で出会った韓国の大学教授からでたことばでもあることを思い出す。

未来を明るくするためには学習者を増やすことが必須である、という一つの命題に対し、大学での授業は実学重視のフランス語教育なのか、はたまたその逆か、などこのテーブルロンドの報告を読むだけでも多様な考えがうかがえて興味深い。

会場からの「テクノロジーの発展」が語学教育に与える影響の可能性、「教員養成」に関する提言や「中等教育における第二外国語」についての意見、「文化を無視する言語教育」への警鐘などのことばは、現場で日々授業運営する教員にとってどれも意識すべき点として参考になるものばかりであった。

フランス語教育に対する教員個々のアプローチは、その存在意義そのものともいえる「多様性」があるべきで、理論にしる方法論にしる何かに一辺倒になる危険性は避けるべきではないだろうか。さまざまな理論や方法論を持つ教員が自由に、真剣にフランス語教育に向き合える

環境を整備することもまた「教員養成」のひとつとなりうるのではないか。例えばフランス主導の各種研修（私自身東京、ブザンソン、台北 BELC では大いに学んだ）のみに頼るのではなく、自主的に教員たち自身が学びあい意見交換しあう場をもっと多く、門戸を広げて作ることは可能なはずだ。

つたない進行ながら座談会の雰囲気盛り上げてくださったパネリストのみなさま、そして会場にお集まりくださったみなさまにこの場を借りあらためて感謝したい。フランス語教育について「広く」考え、「深く」話し合える機会、このこと自体がランコントルの大きな存在意義だと考え、30周年を未来への飛躍の記念とし、今後も活動をさらに発展させつつ継続していきたい。

(modératrice : NISHIOKA Anna, Université préfectorale d'Osaka, annanishioka1@gmail.com)

フランス語教育の明るい未来に向けて「できること」「したいこと」

SUGIYAMA Kaori

Université Seinan Gakuin, sugiyama.kaori@icloud.com

1. はじめに

「フランス語教育の未来」と聞いて白を思い浮かべた。そこには、明るい色に変えていくことのできる可能性を含んだ色にしたいという願いを込めた。フランスやベルギーで起こったテロ事件に見られるように、近年フランスやベルギーの治安が不安定であることから、フランス語を学びたい学生や、フランス語圏の文化への興味を抱く学生の数が増加するとは考え難い。決して明るい色を選べるような状況ではないのは事実である。しかし、これからのフランス語教育を悲観するだけではフランス語教育は衰退していく一方である。マイナス要素を相殺、もしくはプラスに転換できるような行動が必要である。そのためにはフランス語学習への『入口』を広げ、学習者を離さず『確保』し、しっかりと『出口』を保証できるようなシステムを考えなければならないだろう。本稿では、西岡杏奈氏よりあらかじめ与えられたパネリストへの共通の質問を元にして、ターブルロンド当日に回答できなかった点を補いながら、フランス語教育のこれからのつなげていくためには高等教育において何をすべきなのかについて考えを深めたい。

2. フランス語学習への入口

フランス語学習への入口を拡大するには、『フランス語圏の国々』のプロモーションが必要であると考えられる。個人的な印象ではあるが、フランス語を選択する学生の多くは実際にフランス語を使って仕事につなげようと考えているわけではなく、『パリ』への憧れが学習のきっかけであることが多い。そしてその憧れは、漠然としたキラキラとしたイメージに支えられている。そのようなパリの良いイメージを残しつつ、実際の魅力を伝えていく機会が求められるだろう。また、「フランス語=パリ」という構図にとどまらず、フランスの地方都市やフランス語圏の国々へと対象を広げていかななくてはならない。各土地土地の魅力を多くの人に知ってもらうためのプロモーションを拡大していくべきである。特に人口増加により、経済面でもさらに重要な位置を占めるようになるアフリカのフランス語圏の国々を無視してはいけぬ。実学主義の学生層も取り込むことができるかもしれない。フランス語を勉強するというと、どうし

でもフランスにしか関心が向かない学習者も多い。教員の中にもそのような人が少なくないのではないだろうか。すでに「*journée de la francophonie*」や「フランコフォニーを発見しよう!」のようなイベントが開催されている。このような取り組みを学習者や一般の人々にも広く周知させていけるよう教員もこのようなイベントに興味を持ち、機会があれば積極的に取り組みに関わっていくのが理想である。

また、比較にならないほど規模が小さな個人的な取り組みではあるが、高校への出張講義の機会がある時には、フランス語圏の国々を紹介しながらフランス語への可能性を感じてもらえるような講義になるように意識している。フランス語を学ぶことによって世界が広がるということを感じ、フランス語を選択したいと思う高校生が増えれば幸いである。

3. 学習者の確保

一旦フランス語への興味を抱いた学習者が、フランス語への学習を進めるにつれてフランス語への興味をなくしてしまえば本末転倒である。学習者のモチベーション維持のために筆者が行っている取り組みを紹介し、今後何をしていけば良いのかについて考えていく。

フランス語を選択した学習者に目標を聞いてみると、「フランス語を話せるようになりたい」という回答が多いことに驚く。その回答には、「誰と」「何の話題について」「どういったシチュエーションで」フランス語を話せるようになりたいのかについて、全く具体性がない。また、教師も学習者のニーズや学習者がフランス語を使って何をしたいのかについて、学習者に聞く機会が少ないのではないだろうか。このような考えから、昨年度より目標レベルと現在のレベルについての自己評価調査を経年的行っている。調査には CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues* : ヨーロッパ言語共通参照枠) を日本語学習者用に応用した CEFR-J (<http://www.cefr-j.org>) を用いている。この調査を用いることで、学習者は現在フランス語で何ができるのかをより明確に知ることができ、またフランス語でできるようになりたいことと自分の能力との間にどれくらいの乖離があるのかを知ることができる。学習者へのアンケートでは、目標と自分の能力の差を知ることによってフランス語学習へのモチベーションが上がったという声が多く寄せられた。さらに、学習者がどのくらいのレベルまで達成したいと考えているのかを知ることができた(詳細は Sugiyama, à paraître)。この調査から明らかになった学習者のニーズを授業に反映していくことが今後の課題となっている。

フランス語学習へのモチベーションを維持させるには、授業でのみフランス語に触れるのではなく、授業外でもフランス語に関わるような取り組みが必要である。西南学院大学では、フランス語圏での調査プログラム(詳細は Takematsu, à paraître)、フランス語圏への留学のための奨学金制度、大学院生による学部生向けの授業外講座、検定料補助など、様々な授業外での活動を奨励している。これらの授業外活動へはほとんどの学生が少なくとも一度は参加しているが、参加者を一層増やしていくとともに、学習者主体の活動もさらに増やしていくことが求められる。

4. フランス語学習者への『出口』の保証

実学と言われる学問を専攻する学生でも、学部レベルを卒業した後にその専攻と直結する職種へと必ず就職するわけではないのにも関わらず、「大学でフランス語を勉強して何になるのか?」という質問を受けるのは珍しいことではない。実際に、フランス語を専攻する学生の多くはフランス語を必要としない職種へと就職する。しかし、そのような学生たちにとって、フ

フランス語を学んだことは決して無駄ではないはずである。フランス語学習を通して広まった見聞や努力した姿勢は社会で実を結んでいるにちがいないが、大学でフランス語を学ぶ意義により一層説得力を持たせるためには、学生も教師も「フランス語『を』学ぶ」ということだけではなく、「フランス語『で』学ぶ」ということを意識するべきである。フランス語は専門を深めるための手段であるという意識である。そのような意識を持つことで、社会に出てからフランス語を使わない学生も、就職活動の際や社会に出てからもフランス語を学習したことが生きてくるのではないだろうか。

一方、フランス語を手段として就職を希望する学生も少なくはない。大学ごとに卒業生のネットワークを持っていることもあるが、フランス語教育に携わる大学や機関が横断的に「フランス語に関わる職種ネットワーク」を構築し、学生がより広く就職情報を入手できる環境が必要である。また、フランス語の教員を志望する学生も多からず存在するが、特に地方のように就職先が限られていたり皆無であることから、教職課程を履修することに躊躇する学生がいる。実際に、教職免許が取得可能なプログラムが存在し、教員養成の体制が整っているのにも関わらず、プログラム自体が成立しないこともある。ターブルロンドでは、大都市では教員が不足しているとの意見が出ていたが、大学と中等教育との間でより広く連携していきたい。

5. おわりに

西岡氏から提示された質問の中に『10年後フランス語学習者を倍にする、というミッションがあるとしたら何をするか』というものがあつた。フランス語に携わる教員一人一人がこのようなミッションを課せられているという気持ちを持ってフランス語教育を遂行していくことが、一見地道ではあるがこれからのフランス語教育を盛り上げていくのに効果的であるのかもしれない。

SUGIYAMA, K. (à paraître) Auto-évaluation : outil pour la motivation ? *L'enseignement du français en Asie de l'Est à l'heure de la glocalisation*. Actes du colloque SJDF-SCCELLF-ATPF 2015.

TAKEMATSU, Y. (à paraître) Développer les compétences plurilingues et interculturelles chez les apprenants de français avec l'apprentissage en autonomie. ? *L'enseignement du français en Asie de l'Est à l'heure de la glocalisation*. Actes du colloque SJDF-SCCELLF-ATPF 2015.

フランス語教育の未来は何色？

TAJIMA Yoshihito

Université nationale des pêches, tajitaji78@yahoo.co.jp

「信号、青ですよ」と声を掛けられる度に、子供の頃から感じる違和感がある。信号機の中に、はたして青い色の信号は存在するのだろうか。どう見ても青色には見えない「進んでもよい」を示す信号の色を、何らかの理由があつて青色と呼んでいるのか。もしかしたら、私の目は周りの人と同じようにはモノが「見」えないのかもしれない。

文科省が人文社会系学部に対して、組織の再編を促す通知を行った。社会の要請に合わせて、これらの学部を「見直す」べきだということだ。フランス語教育は、この社会の要請というものにいち早く目を向けてきたように思う。例えば、実践的なフランス語運営能力の習得を目的

とした FLE の教授法が、それにあたるだろう。私自身も FLE の教授法を取り入れながら実践重視の授業を目指しているものの、ふと思うことがある。こうした実践とは、私たち教員が考える架空の社会においての実践でしかなく、学生たちはフランス語を使う機会を得てはじめて、その状況に応じて何が必要なのかを知ることになるのではないか。実践重視とは言うておきながら、大切なのは、それ以前の問題なのかもしれない。FLE の研修で記憶に残っている先生の指摘のひとつに、こんな言葉がある。「私たち教員は、授業で話しすぎている。」もしそうなら、言葉を学びにきたはずの学生が、ただじっと黙ったまま座っていることになる。言語を習得する上で、話したい内容や気持ちが大切なように、学生たちの言葉を辛抱強く待ち、促し、聞くことこそが大切なのではないだろうか。

実社会でのコミュニケーションの問題となると、翻訳機などのテクノロジーの発展は目まぐるしいものがある。会場からも、テクノロジーに関する鋭いご指摘をいただいた。外国語教育の意義、そしてその未来にもかかわる問題だろう。批判を覚悟の上で、今一度自分なりの答えを出してみたい。私たちの思考や世の中の流行が変わっていくように、言葉もそれらに合わせて常に変化していくものであろう。今日使えるフランス語が、10年後に、いや来年にはもう伝わらない、あるいは時代遅れになる可能性はある。仮にテクノロジーが発展し、いかに優れた翻訳機ができたとしても、そのベースとなる言語が完全ではない限り、私たちがやるべきことは多いはずだ。しかも、私たちは自分の気持ちを伝えるための手段としての言語だけを教えているわけではない。言葉を生業にしている私たちは、この伝えたい「気持ち」さえも問題としているのではないか。想いを寄せる人に「好き」という言葉を発しただけで想いが通じ合うのなら、世の中から婚活をする男女はいなくなるだろう（もしかしたらテロや戦争さえも）。外国語を習っただけで話下手な人が「ペラペラと」話せるようになるのなら、駅前留学には人が溢れ返るだろう。なかなか伝わらない気持ちをどうにかして言葉で表そうとする試行錯誤を、私たちは日夜繰り返している。不完全な言語で、曖昧な気持ちを伝える／伝えない意図を、学生たちと考えたいとは思っている。そのためには、昨今敬遠される傾向にある文学的なテキストも進んで取り入れていきたい。人と人を繋げる言葉が、ある瞬間に人と人を隔てることがあるように、私たちは、言葉を通してこの世の中と繋がろうと、もしくは距離を取ろうとしている。小説の中の異国の地では、愛や決別の言葉をこんな風に告げたのか、商売や人生の駆け引きにおいてはこんなことを言っていたのかと知ることは、学生たちにとってけっして無駄ではあるまい。また、外国語を母語と比較することで、自分たちの言語を「見直す」機会にもなるだろう。

文科省の通知に対して、こんな言葉を投げかけた仏文の先生がいる。「人文社会系学部の教員として自分たちがどんな仕事をしているのかを世の中にもっと知ってもらえるべきではないのか。そして、それを発信する努力を私たちは怠ってきたのではないか。」大学の要職に就くかわら、研究ならびに教育に対して並々ならぬ情熱を注いできた先生が、自らを省みて放った言葉だけに、目の覚めるような思いだった。同時に、寝ぼけ眼を凝らして自分自身の仕事を「見直し」てみた時、恥ずかしい思いがあった。職場のトイレの鏡で、信じられないような寝癖に気付いたみたいだ。そして、この RPK はそうした教員たちに鏡をそっと差し出してくれる場所であろう（打ち合わせの部屋が全面鏡張りなのはそのせいだろうか）。RPK では、それぞれが抱える不安や疑問をぶつけ合い、解決策を出し合っていく中で、私たちは自分自身の姿を「見直す」ことになる。鏡をよく覗いて身なりや健康状態をチェックするように、自分の授業を「見直す」習慣を身につけること。社会の要請とは何か、実践とは何だろうかと問い続け

ること。現状を常に疑い、よく目を凝らすこと。そして、そこから「見」えたものを社会に、学生たちに発信していくこと。「Ça nous donnera le feu vert !」

(壁の中から) できること、したいこと

UMEZAWA Aya

Université Ritsumeikan, umezawa@fc.ritsumei.ac.jp

西岡が送ってきたファイルを開くと、目に飛び込んできたのは次のような質問だった。

『フランス語教育の未来』と聞いて、思い浮かべる色は何色ですか？」

ぱっと思いついたのは水色だった。なぜだろう。そう自問することを見越したかのように、西岡の質問は続いた。

「その色を選んだ理由はありますか？」

それは空の色だった。晴れ渡った、春の日の空。私たちは学生たちを、社会に出るまでの間預かっている。やがて彼らが大空に飛び立ってゆくときには、私たちは次の学生を抱えており、彼らとともに飛んでゆくことはできない。学生たちが飛び立って行った後の空、それで水色を選んだのだった。こんなことを考えているから文系はだめだと言われるのか、それとも研究にうつつを抜かしいつまでも社会に飛び立たずにいるからこんなことを考えるのか...

気を取り直して次の質問に目を落とす。

「普段フランス語の授業のときに重きを置いている点、または意識している点は？」

本来ならばここで教育用語やカタカナをふんだんに織り込んだ大風呂敷を広げたいところだが、じつは授業中に意識しているのはたったひとつ、勉強するのもテストを受けるのも学生、ということだけだ。学生が勉強する気になるように、教員は楽しそうに授業をする。黒板をきれいに書く。きれいにノートを取れるよう時間を取る。その程度である。だから、

「自分のフランス語教育に対する気持ちを自由に表現すると？」

感謝と責任感である。楽しそうに授業についてきてくれる学生たちへの感謝。はて、では責任感はどこから来たのか。

西岡が助け舟を出す。「今年一年間授業をして気づいた点は？」

そうだった。今年一年授業をする中で、フランス文化への関心に目覚める学生が予想以上に多いことに気づいたのだった。それなのに勤務校には、仏文科がないこともあってか、文学や歴史の授業が少ない。あくまで「フランス語の先生」である私は、余った時間の中で、自分の知っていることだけ、それもほんの一部しか伝えられなかった。学生たちに対して感じていた責任感とは、背筋を伸ばさせてくれるような責任感ではなくて、背中を屈めさせるほうの責任感だったのだ。

だからこそ、西岡の最後の質問にはこう答えることにした。

「10年後フランス語学習者を倍にするというミッションがあるとしたら何をしますか？」

教員としては、フランスに関心を持つ学生は多いのだから、第二外国語だけでなくさらに語学を学べるようなカリキュラムを提案してゆく必要があるだろう。海外研修も、せっかくなのだから教員と一緒に学べるようなものにするといい。西岡と行ったブザンソン TNR のようなところなら、学生はフランス語を、教員は教授法を学ぶことができる。

だがわれわれは教員であると同時に研究者でもある。各自がそれぞれの専門分野で、フランスの文化をもっと発信してゆく努力をしなければならないのではないだろうか。どうせ自分の研究なんて興味を持たれないだろう、それは興味のあるような伝え方をしない自分に対する言い訳である。紀要論文も、オープンアクセスと言うのなら、もっとわかりやすい文体で書くべきなのかもしれない。

そう、「フランス語の先生」が5限終了後、研究室の壁の中で一人ひそかに没頭しているものを、無用だとののしられたりオタクっぽいと笑われたりすることを恐れず、学生に、人々に堂々と見せるのだ。さまざまな教育法の実践の中で忘れられつつある、この各自の専門分野こそが、もしかしたらフランス語学習者を増やし、大学をより開放的な空間にし、そして私たちがをようやく社会に飛び立たせてくれるのではないだろうか。

フランス語を専門とする学習者の場合

YAMAMOTO Daichi

Université de Fukuoka, daichi@fukuoka-u.ac.jp

テーブルロンドのパネリストを引き受けるにあたり、事前調査のつもりで周囲のフランス語教員に「フランス語教育の未来ってどう思いますか？」と素朴な質問をしてみた。ある人は、アフリカ諸国の人口爆発によりフランス語話者が増加し、フランス語教育の需要が高まる可能性を述べてくれた。またある人は、国際的なコミュニケーションツールに徹したフランス語教育が必要であるという具体的な方向性を示してくれた。その一方で「ないないない」と躊躇なく答える人、「厳しいね」と控えめに答える人、手を使って下降を示す人など、多くの人が思い思いに暗い見通しを表した。私自身同じ印象を抱いているのだが、それがなぜなのか改めて自問してみると、学習者数の減少が主な理由であるように思う。勤務校では、いくつかの学部が数年前から第二外国語を必修から外したことで、また、中国語、韓国語を選択する学生が増加するに伴って、フランス語学習者は減少し続けている。しかしこのような状況にありながらフランス語を選択する人に目を向けるならば、しかたなく、なんとなくフランス語を選択している人は少ないはずである。つまり、現在のフランス語学習者は内発的に動機付けられた人の集まりであり、フランス語教育の需要は、量的には低下していても質的には高まっているともいえる。そうであれば、今フランス語教育の未来について考えることは以前にもまして必要なのではないだろうか。そのあるべき姿は対象となる学習者によって様々であり、一つの正解があるわけではない。私は人文学部フランス語学科に所属している立場から、フランス語を専門とする学習者を想定したフランス語教育の未来について考えていることを以下に述べる。

このような立場からフランス語教育を考えたとき、真っ先に思い浮かんだのは「就職」の問題であった。フランス語を専門とする学生の中には四年生になると「これまで一所懸命フランス語を学んできたが、これが自分の将来にどのように生かせるのか」と悩む人がある。大学生生活を学業に打ち込んだ学生ほどこの悩みは強いようだ。入学時は純粋な興味からフランス語学科に入ったとしても、努力を積み重ねたフランス語を自分の武器にしたいという気持ちは痛いほど理解できる。このように、専門科目としてのフランス語教育の未来を見据えたとき、大学の出口とその後の接続の問題を無視することができない。そしてこれは、少なくとも中等教育

で教師という一定のポストがある英語や日本文学とは異なるフランス語の弱みである。解決策を提示できるわけではないが、同じ問題意識を共有している教員と意見交換できればと思い、あえて指摘しておきたい。

もう一点、就職との関係で浮上する問題は、就職活動を境に生じる学生の活動の質的变化である。入学以降、フランス語の文法、会話、文学、言語学を学び続けた学生が、三年の後期から突然、適性診断、エントリーシート、SPI 試験対策といった、それまでのフランス語学習と異質な活動に専念することになる。これは現在の新規大卒者採用システム自体が内包する問題であって、フランス語教育に限ったことではない。しかし個人的にはこのギャップをなんとか解消したいという思いが強い。ところで就職活動と一口にいても具体的な活動は様々である。例えば自分自身の長所、短所を把握するために自己分析を行う。また、エントリーシートには自己 PR、志望動機を記入しなければならない。こうした作業に向き合う学生と接しながら感じたことは、彼らの行っていることが語学教育とそれほどかけ離れているだろうか、むしろ他分野の学問に比べ親和性が高いのではないかということだ。フランス語学習と就職活動の隔たりは、学生が集団の一部として扱われる私の授業と学生が個人として扱われる就職活動の隔たりではないか、複数の他者がいる授業という場を生かして、互いを通して己を見つめ直すことができる環境を作るべきではないか、このように思い至った。

新年度が開始した現在、フランス語を専門とする学生の演習クラスを担当している。このクラスは、内容が全面的に教員に任されており、テーブルロンドで西岡氏から受けた質問の一つ「なんの制約もないとしたら、してみたい授業」をまさしく実践できる場である。上記のような思いから、他者を通して自己を知り、そしていかに自己を表現するかを実践する授業を目指している。だが目下のところ、フランス語学習が疎かになりすぎているという印象が強い。過去の RPK の紀要には、このような試みの手掛かりとなるような実践報告がいくつもある。試行錯誤を重ねながら、引き続きフランス語教育のこれからについて考えてゆきたい。

Vendredi 25 mars

10h00 : ouverture de la réception

	Salle 32	JP	Salle 33	FR	Salle 42	JP	Salle 43	Salle 53	FR	Salle 54	FR
10 h 30	歴史好きに未来は語れない Parler de l'avenir, en se fermant au passé ?		Comment enseigner la communication orale à des classes d'université en 2016 ?		今更ながら、されどシャヤソン — フランス語授業への活用 — La chanson encore et toujours : son utilisation en classe de FLE		Optimiser la participation des apprenants dans les cours avec méthode		Le "français du tourisme" enseigné dans les entreprises à Okinawa : les TICE à la rescousse pour des objectifs réalisables en 10 leçons		
11 h 50	KURADATE Kenichi		VANNIEU Bruno		ISHIMARU Kumiko		CRÉPIEUX Gaël		DURRENBERGER Vincent MOUTON Ghislain		

11h50 - 12h05 : pause

	Salle 32	Salle 33	Salle 42	Salle 43	Salle 53	Salle 54
12 h 05		Hachette Japon HachetteFLEの電子教材の世界	朝日出版社 フランス語教材のご案内	白水社 雑誌『はらんす』フル活用のおススメ	三修社 『ラ・コープ1』(La Coop 1)の Workoutのご紹介	Spurs-Bonsama フランス語オンライン教材 Workoutのご紹介
12 h 50		YAMADA Hitoshi	ISHII Mana	SUZUKI Midori	NAGAO Mari	KAWAI Miwa

12h50 - 14h00 : pause déjeuner

	Salle 32	FR	Salle 33	JP&FR	Salle 42	JP&FR	Salle 43	Salle 53 et Salle 54	JP
14 h 00	Travailler la compréhension écrite avec la cyberbalade : une pratique à développer en classe des aujourd'hui 総解力向上のた めのウェブクエスト活用		Comment attirer et maintenir l'attention des enfants en classe ? Quels moyens ?		Ayez les cartes en main ! De l'importance des certifications pour l'avenir pédagogique et professionnel de nos apprenants. 切り札を握せ！ — これからの勉強・仕事に役立つ語学力証明とは —			Table ronde : フランス語教育の現在とこれから — 「できること」 「したいこと」 — Ce que nous pouvons faire et ce que nous voulons faire	
15 h 20	GOUJON Jonathan		NAKAMURA Hiromi HEURÉ Peggy		KOYAMA Tsubasa / FRENEHARD Gaëlle			YAMAMOTO Daichi / UMEZAWA Aya SUGIYAMA Kaori / TAJIMA Yoshihito NISHIOKA Anna (Modératrice)	

15h20 - 15h35 : pause

	Salle 32	JP	Salle 33	FR	Salle 42	FR	Salle 43	FR	Salle 53	JP	Salle 54
15 h 35	フランス語学習におけるフランス 語の活用方法を考える Quel rôle la poésie peut-elle jouer pour l'enseignement du français ?		Transformation de la profession d'enseignant du français : Les conséquences sociologiques des nouvelles pratiques éducatives		L'utilisation des nouvelles technologies, tableaux numériques interactif et tablettes, pour faciliter les interactions dans la salle de classe ICTの使用、電子黒板とタブレットに よる教室でのインタラクティブ向上		De l'utilisation des jeux de société dans les classes de langue étrangère		2015年度「弘前×フランス」プロジ ェクトを振り返る Reflection sur notre défi 2015 : projet plurilinguistique et pluricultural « Hiroaki×France »		
16 h 55	HIROTA Daichi		DERVELOIS Michaël		ADAMI Sylvain		AGAËSSE Julien		KUMANO Makiko & ses étudiants		

17h15 - 19h30 : buffet !

Samedi 26 mars

9h 30 : ouverture de la réception

Salle 32	Salle 33	Salle 42	JP	Salle 43	Salle 53 et Salle 54	FR
10 h 00		私たちの考える中等教育における外国語学習について			Table ronde : La diversité linguistique et culturelle dans le monde francophone — actualité de la Suisse et de la Tunisie	
-		L'apprentissage de deuxième langues étrangères dans l'enseignement secondaire				
11 h 20		KUNIEDA Takahiro (Kenkyukai)			LÜDI Georges MARZOUKI Samir NISHIYAMA Noriyuki (Modérateur)	

11h20 - 11h35 : pause

Salle 32	JP	Salle 33	JP	Salle 42	JP	Salle 43	FR	Salle 53	JP&FR	Salle 54	JP
11 h 35		「記憶」と「思い出」のちがいで		これからのフランス語教育に訪げとなること		英語⇄フランス語⇄ロマンス語⇄グローバル語話：簡易語理解		英語⇄フランス語⇄ロマンス語⇄グローバル語話：簡易語理解		学生主体のプロジェクト活動における実践	
-		Différence entre la mémoire et le souvenir		Nous avons des obstacles à surmonter sur notre chemin de formation.		l'enseignement des langues au Japon		anglais ⇄ français ⇄ langues romanes ⇒ langues créées : intercompréhension		知と気づき — 「仏語×フランス」プロジェクトを事例として—	
12 h 55		NISHIOKA Anna		IKAWA Toru		RICO-YOKOYAMA Adriana		Apprentissage par projet : la réflexion sur le cas de « Hiroasaki > France »		KASUYA Yuichi	
		Rapport sur une série de cours modèles à MaNAA Vauréal								KUMANO Makiko / TSURI Kaoru IMANAKA Maiko	
		YAMADA Hiroyuki YOKOYAMA Osamu									

12h55 - 14h00 : pause déjeuner

Salle 32	JP&FR	Salle 33	FR	Salle 42	JP	Salle 43	JP&FR	Salle 53	JP	Salle 54	JP
14 h 00		Réflexion sur l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde à partir des études antérieures		協同学習で学ぶフランス語		フランス語教育におけるブランコ		フランス語教育の可能性 —教科書「はむらんせ1.1」とデジタル教材「Web (はむらんせ-1)」—		フランス語学習のための音声付き Epub3 教材の改訂	
-		過去の研究から第二言語獲得学習を考える		Le français à travers l'apprentissage coopératif		La francophonie dans l'enseignement du français : état présent et perspectives		Essai sur l'enseignement du français : manuel et matériel pédagogique en ligne		Amélioration des fichiers sources Epub3 pour apprendre le français	
15 h 20		MATSUKAWA Yuya		IWATA Yoshinori		KOMATSU Sachiko		ARITOMI Chise / KIKUKAWA Isao HATTORI Eisuko / YAMADA Toshiyuki		OKUBO Masanori OHKI Mitsuru / MURAMATSU Marie-Emmanuelle	
		Parce que les petits mots ne sont pas des gros mots									
		GUERRIN Gilles									

15h20 - 15h35 : pause

Salle 32	FR	Salle 33	JP	Salle 42	JP	Salle 43	JP	Salle 53	FR	
15 h 35		Enseigner sans manuel avec l'ANL (Approche Neuro-Linguistique)		文法の自律学習とデジタル環境		日本の高校におけるフランス人留学生の受け入れについて考える		L'université de demain doit-elle être formatrice, et qu'en est-il de l'enseignement du français ?		
-				L'apprentissage autodirigé de la grammaire à l'aide de l'environnement numérique		Comment accueillir des lycéens français au sein de l'établissement japonais ?				
16 h 55		JOURDAN Romain		OHKI Mitsuru		NAKANO Shigeru / MATSUDA Yuki				AZRA Jean-Luc

17h15 - 18h30 : pot d'au revoir

TABLE-RONDE du vendredi 25

Actualité et futur de l'enseignement du français : « ce que nous pouvons faire » et « ce que nous voulons faire »

フランス語教育の現在とこれから — 「できること」「したいこと」

YAMAMOTO Daichi

UMEZAWA Aya

SUGIYAMA Kaori

TAJIMA Yoshihito

Modératrice : **NISHIOKA Anna**

TABLE-RONDE du samedi 26

La diversité linguistique et culturelle dans le monde francophone - actualité de la Suisse et de la Tunisie

LÜDI Georges (Université de Bâle)

MARZOUKI Samir (Université de Manouba)

Modérateur : **NISHIYAMA Noriyuki (Université de Kyoto)**

LISTE DES ATELIERS (Thème : Actualité et futur de l'enseignement du français)

アトリエ一覧 (共通テーマ : 「フランス語教育の現在とこれから」)

* par l'ordre alphabétique des animateurs 発表者名のアルファベット順

NOM et prénom de l'animateur	Titre de l'atelier	langue	heure	salle
ADAMI Sylvain	L'utilisation des nouvelles technologies, tableau numérique interactif et tablettes, pour faciliter les interactions dans la salle de classe	FR	le 25 - 15h35	42
AGAËSSE Julien	De l'utilisation des jeux de société dans les classes de langue étrangère	FR	le 25 - 15h35	43
ARITOMI Chise KIKUKAWA Isao HATTORI Etsuko YAMADA Toshiyuki	フランス語教育の可能性 —教科書『なびふらんせ1』とデジタル教材「Web くなびふらんせ-1」— Essai sur l'enseignement du français : manuel et matériel pédagogique en ligne	JP	le 26 - 14h00	53
AZRA Jean-Luc	L'université de demain doit-elle être formatrice, et qu'en est-il de l'enseignement du français ?	FR	le 26 - 15h35	54
CRÉPIEUX Gaël	Optimiser la participation des apprenants dans les cours avec méthode	FR	le 25 - 10h30	53
DERVELOIS Michaël	Transformation de la profession d'enseignant du français : les conséquences sociologiques des nouvelles politiques éducatives	FR	le 25 - 15h35	33

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

DURRENBERGER Vincent MOUTON Ghislain	Le "français du tourisme" enseigné dans les entreprises à Okinawa : les TICE à la rescousse pour des objectifs réalisables en 10 leçons	FR	le 25 - 10h30	54
GOUJON Jonathan	Travailler la compréhension écrite avec la cyberbalade : une pratique à développer en classe dès aujourd'hui 読解力向上のためのウェブクエスト活用	FR	le 25 - 14h00	32
GUERRIN Gilles	Parce que les petits mots ne sont pas des gros mots	FR	le 26 - 14h00	33
HIROTA Daichi	フランス語学習におけるフランス詩の活用方法を考える Quel rôle la poésie peut-elle jouer pour l'enseignement du français ?	JP	le 25 - 15h35	32
IKAWA Toru	これからのフランス語教育の妨げとなること Nous avons des obstacles à surmonter sur notre chemin de formation.	JP	le 26 - 11h35	42
ISHIMARU Kumiko	今更ながら、されどシャンソン —フランス語授業への活用— La chanson encore et toujours : son utilisation en classe de FLE	JP	le 25 - 10h30	42
IWATA Yoshinori	協同学習で学ぶフランス語 Le français à travers l'apprentissage coopératif	JP	le 26 - 14h00	42
JOURDAN Romain	Enseigner sans manuel avec l'ANL (Approche Neuro-Linguistique)	FR	le 26 - 15h35	32
KASUYA Yuichi	英語⇔フランス語⇔ロマンス語⇔クレオール諸語: 間言語理解 anglais ⇔ français ⇔ langues romanes ⇒ langues créoles : intercompréhension	JP&FR	le 26 - 11h35	53
KOMATSU Sachiko	フランス語教育におけるフランコフォニー <現在とこれから> La francophonie dans l'enseignement du français : état présent et perspectives	JP&FR	le 26 - 14h00	43
KOYAMA Tsubasa FRENEHARD Gaëlle	Ayez les cartes en main ! De l'importance des certifications pour l'avenir pédagogique et professionnel de nos apprenants. 切り札を探せ！—これからの勉強・仕事に役立つ語学力証明とは—	JP&FR	le 25 - 14h00	42
KUMANO Makiko TSURI Kaoru IMANAKA Maiko	学生主体のプロジェクト活動における実践知と気づき—「弘前×フランス」プロジェクトを事例として— Apprentissage par projet : la réflexion sur le cas de « Hirosaki×France »	JP	le 26 - 11h35	54
KUMANO Makiko et ses étudiants	2015年度「弘前×フランス」プロジェクトを振り返る Réflexion sur notre défi 2015 : projet plurilinguistique et pluriculturel « Hirosaki×France »	JP	le 25 - 15h35	53
KUNIEDA Takahiro Kenkyu-kai	私たちの考える中等教育における外国語学習について L'apprentissage de deuxièmes langues étrangères dans l'enseignement secondaire	JP	le 26 - 10h00	42
KURADATE Kenichi	歴史抜きに未来は語れない Parler de l'avenir, en se fermant au passé ?	JP	le 25 - 10h30	32
MATSUKAWA Yuya	過去の研究から第二言語語彙学習を考える Réflexion sur l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde à partir des études antérieures	JP&FR	le 26 - 14h00	32

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

NAKAMURA Hiromi HEURÉ Peggy	Comment attirer et maintenir l'attention des enfants en classe ? Quels moyens ?	JP&FR	le 25 - 14h00	33
NAKANO Shigeru MATSUDA Yukie	日本の高校におけるフランス人留学生の受け入れについて考える Comment accueillir des lycéens français au sein de l'établissement japonais ?	JP	le 26 - 15h35	43
NISHIKAWA Hasumi	もし英語でフランス語を教えるなら Et si on est obligé d'enseigner le français en anglais... au Japon ?	JP	le 26 - 15h35	33
NISHIOKA Anna	「記憶」と「思い出」のちがいは？ Différence entre la mémoire et le souvenir	JP	le 26 - 11h35	32
OHKI Mitsuru	文法の自律学習とデジタル環境 L'apprentissage autodirigé de la grammaire à l'aide de l'environnement numérique	JP	le 26 - 15h35	42
OKUBO Masanori OHKI Mitsuru MURAMATSU Marie-Emmanuelle	フランス語学習のための音声付き Epub3 教材の改訂 Amélioration des fichiers sonores Epub3 pour apprendre le français	JP	le 26 - 14h00	54
RICO-YOKOYAMA Adriana	Pour une approche plurilingue de l'enseignement des langues au Japon	FR	le 26 - 11h35	43
VANNIEU Bruno	Comment enseigner la communication orale à des classes d'université en 2016 ?	FR	le 25 - 10h30	33
YAMADA Hiroyuki YOKOYAMA Osamu	MàNAA Vauréal におけるモデル授業の報告 Rapport sur une série de cours modèles à MàNAA Vauréal	JP	le 26 - 11h35	33

LISTE DES PRÉSENTATIONS ÉDITEURS-LIBRAIRES (le vendredi 25, 12h05 - 12h50)

出版社による教材紹介の一覧

ÉDITEURS	Titre de la présentation et NOM et prénom de l'animateur	salle
Hachette Japon	HachetteFLE の電子教材の世界 YAMADA Hitoshi	33
Éditions ASAHI	フランス語教材のご案内 ISHII Mana	42
Éditions Hakuishisha	雑誌『ふらんす』フル活用のススメ SUZUKI Midori	43
SANSHUSHA Publishing Co., Ltd	『ラ・コープ 1』(La Coop 1)のご紹介 NAGAO Mari	53
Spurs-Bonsama	フランス語オンライン教材 Workout のご紹介 KAWAI Miwa	54

参加者 PARTICIPANTS

ADAMI	Sylvain	アダミ	シルヴァン	青山学院大学
AGAESSE	Julien	アガエス	ジュリアン	長崎外国語大学
AIZAWA	Hiroto	相澤	裕斗	弘前大学
ANDO	Hirofumi	安藤	博文	静岡大学
ARITA	Yutaka	有田	豊	大阪市立大学
ARITOMI	Chise	有富	智世	常葉大学
ASAI	Naoko	浅井	直子	奈良日仏協会
AZRA	Jean-Luc	アズラ	ジャン=リュック	西南学院大学
BAUDRY	Zelia	ボードリー	ゼリア	Brun Language School - Osaka
BELOUAD	Chris	ベルアド	クリス	首都大学東京
BOGAERS	Julien	ボガエルス	ジュリアン	Institut français du Japon - Kansai
BOUSQUET	Alexandra	ボスケ	アレクサンドラ	Institut français du Japon - Kansai
BRUNO	Tino	ブリュノ	ティノ	立命館大学
CASSIUS-NAKAZAWA	Anne-Claire	カシウス=中澤	アンヌ=クレール	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
CHARNAY-KAWAI	Georgette	シャルネ=川合	ジョルジェット	甲南女子大学
CHEVALIER	Laurence	シュヴァリエ	ロランス	西南学院大学
CREPIEUX	Gaël	クレピュー	ガエル	Hachette
DASSONVILLE	Nicolas	ダッソンヴィル	ニコラ	Institut français du Japon - Kansai
DAVY	Michel	ダヴィ	ミッシェル	Institut français du Japon - Kansai
DERVELOIS	Michaël	デルヴロワ	ミカエル	獨協大学
D'HAUTCOURT	Alexis	ドクー	アレクシ	関西外国語大学
DREYER	Christophe	ドレイエル	クリストフ	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
DURRENBERGER	Vincent	デュランベルジェ	ヴァンサン	慶應義塾大学
FRENEHARD	Gaëlle	フレネール	ガエル	Institut français du Japon - Kansai
FUJIHIRA	Sylvie	藤平	シルヴィー	元大阪大学
FUJITA	Yoshitaka	藤田	義孝	大谷大学
FUJITANI	Hiroki	藤谷	悠	慶應義塾大学
FUKAGAWA	Akiko	深川	聡子	フランス語教育振興協会 APEF
FUKUDOME	Kunihiro	福留	邦浩	日本経済大学
FUKUSHIMA	Yoshiyuki	福島	祥行	大阪市立大学
FUNATSU	Hideyuki	船津	英志	兵庫県立尼崎稲園高等学校
GOBINET-ROTH	Pierre	ゴビネ=ロット	ピエール	甲南女子大学
GOUJON	Jonathan	グジョン	ジョナタン	松山大学
GRENIER	Johanne	グレニエ	ジョアン	同志社大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

GUERRIN	Gilles	ゲラン	ジル	岐阜大学
HASHIMOTO	Mayaka	橋本	まや香	神戸女学院大学
HATTORI	Etsuko	服部	悦子	近畿大学
HEURE	Peggy	ウーレ	ペギー	Institut français du Japon - Tokyo
HIGUCHI	Yuya	樋口	雄哉	同志社大学
HIRASHIMA	Rika	平嶋	里珂	関西大学
HIROTA	Daichi	廣田	大地	神戸大学
HONORE	Jean-Paul	オノレ	ジャン=ポール	Université Paris-Est Marne-la-Vallée
HONORE	Elise	オノレ	エリーズ	
HOSOGAI	Kenji	細貝	健司	立命館大学
IKAWA	Toru	伊川	徹	芦屋大学
IKEDA	Jun	池田	潤	神戸大学
IMANAKA	Maiko	今中	舞衣子	大阪産業大学
ISHII	Mana	石井	真奈	朝日出版社
ISHIMARU	Kumiko	石丸	久美子	京都外国語大学
IWANE	Hisashi	岩根	久	大阪大学
IWATA	Yoshinori	岩田	好司	久留米大学
JACTAT	Bruno	ジャクタ	ブリュノ	筑波大学
JOURDAN	Romain	ジョルダン	ロマン	京都外国語大学
KAGEURA	Ryohei	影浦	亮平	京都外国語大学
KASUYA	Yuichi	粕谷	祐己	金沢大学
KATAYAMA	Mikio	片山	幹生	早稲田大学
KAWAGUCHI	Yoko	川口	陽子	神戸大学
KAWAI	Miwa	河合	美和	スパーズ/ボンサマ
KAWAKATSU	Naoko	川勝	直子	神戸海星女子学院高等学校
KAWASHIMA	Koichiro	川島	浩一郎	福岡大学
KIKUKAWA	Isao	喜久川	功	常葉大学
KISHIMOTO	Seiko	岸本	聖子	立命館大学
KITAMURA	Ayako	北村	亜矢子	上智大学
KITAMURA	Takashi	北村	卓	大阪大学
KOIKE	Yasuko	小池	泰子	関西学院大学
KOMATSU	Sachiko	小松	祐子	筑波大学
KONISHI	Hidenori	小西	英則	共立女子大学
KOYAMA	Tsubasa	小山	翼	フランス語教育振興協会 APEF
KUMANO	Makiko	熊野	真規子	弘前大学
KUNIEDA	Takahiro	國枝	孝弘	慶應義塾大学
KURADATE	Kenichi	倉館	健一	慶應義塾大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

KURODA	Eriko	黒田	恵梨子	京都外国語大学
LABA	Benjamin	ラバ	バンジャマン	福岡大学
LADEUZE	Maurine	ラドゥーズ	モーリーヌ	Berlitz
LUDI	Georges	リュディ	ジョルジュ	Université de Bale
MAEDA	Miki	前田	美樹	甲南女子大学
MARZOUKI	Samir	マルズキ	サミール	Université de Manuba
MASDEBRIEU	Christophe	マストブリュー	クリストフ	島根大学
MATOBA	Toshimitsu	的場	寿光	神戸大学
MATSUDA	Yukié	松田	雪絵	埼玉県立伊奈学園総合高等学校
MATSUKAWA	Yuya	松川	雄哉	白百合女子大学
MATSUURA	Maiko	松浦	麻衣子	慶應義塾大学
MOKHTARI	Sylvain	モクタリ	シルヴァン	Institut français du Japon - Kansai
MOMOTA	Michiko	百田	みち子	長崎総合科学大学
MONTA	Ellie	門田	江里	大阪府立日根野高等学校
MORIUCHI	Yukako	森内	悠佳子	埼玉県立伊奈学園総合高等学校
MOUTON	Ghislain	ムトン	ジスラン	ひつじフランス語教室 / 琉球大学
NAGAO	Mari	永尾	真理	三修社
NAKAMURA	Hiromi	中村	ひろみ	Institut français du Japon - Tokyo
NAKAMURA	Keisuke	中村	啓佑	追手門学院大学
NAKANO	Shigeru	中野	茂	早稲田大学高等学院
NAKASHIMA	Kazumi	中島	和美	岡山大学
NISHIKAWA	Hasumi	西川	葉澄	上智大学
NISHIOKA	Anna	西岡	杏奈	大阪府立大学
NISHIYAMA	Noriyuki	西山	教行	京都大学
NOMO	Michiko	野母	倫子	西南学院大学
NOZAKI	Jiro	野崎	次郎	元関西大学
NOZAWA	Atsushi	野澤	督	慶應義塾大学
OBA	Hiromi	大庭	裕美	学習院大学
OBRECHT	Sylvain	オブレヒト	シルヴァン	CLE International
ODAGIRI	Masaki	小田切	雅熙	弘前大学
OGASAWARA	Shiho	小笠原	詩帆	弘前大学
OGAWA	Masami	小川	雅美	
OHKI	Mitsuru	大木	充	京都大学
OKA	Aiko	岡	愛子	le Ciel フランス語教室
OKADA	Junko	岡田	純子	大阪産業大学
OKADA	Yoshiko	岡田	佳子	NHK エデュケーションナル
OKAMI	Sae	岡見	さえ	上智大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

OKUBO	Masanori	大久保	政憲	千葉工業大学
OKUYAMA	Yukio	奥山	由紀夫	欧明社
OLIVERO	Regis	オリヴェロ	レジ	愛知大学
OTAKEGUCHI	Mari	大竹口	麻里	福井大学
OYAMA	Mayo	大山	万容	京都大学
PEREZ	Ken	ペレーズ	ケン	Institut français du Japon - Kansai
RICO-YOKOYAMA	Adriana	リコ=横山	アドリアナ	関西大学
ROYNETTE	Romarc	ロワイネット	ロマリック	Lycée français de Kyoto / IFK
SANO	Yuki	佐野	友紀	西南学院大学
SASAKI	Kaori	佐々木	香理	関西学院大学
SAUZEDDE	Bertrand	ソゼド	ベルトラン	東北大学
SEKI	Delphine	関	デルフィン	京都産業大学
SHIBUYA	Naoki	渋谷	直樹	関西大学
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
SOHBANI	Baligh	ソバニ	バリグ	Sciences Po. Paris / Mairie de Paris
SONOKI	Kaoruko	園木	薫子	学習院大学大学院
SUGAWARA	Chinatsu	菅原	千夏	慶應義塾大学
SUGIURA	Yoriko	杉浦	順子	広島修道大学
SUGIYAMA	Kaori	杉山	香織	西南学院大学
SUZUKI	Midori	鈴木	美登里	白水社
TACHIBANA	Keishi	立花	勁史	慶應義塾大学
TAGAWA	Chihiro	田川	千尋	大阪大学
TAILLANDIER	Denis	タヤンディエ	ドゥニ	立命館大学
TAJIMA	Yoshihito	田島	義士	神戸大学
TAJIMA	Hitoshi	田島	等	上田安子服飾専門学校
TAKADA	Tomoko	高田	智子	Institut français du Japon - Tokyo
TAKAGAKI	Yumi	高垣	由美	大阪府立大学
TAKEUCHI	Ekuko	武内	英公子	神戸大学
TAMOGAMI	Sumiko	田母神	須美子	NHK 神戸文化センター
TANIGUCHI	Eriko	谷口	永里子	京都大学大学院
TISSERAND	Lucie	ティスラン	リュシー	大阪市立大学
TOKORO	Megumi	所	めぐみ	慶應義塾大学
TSURI	Kaoru	釣	馨	神戸大学
UEDA	Azumi	上田	亜津美	大阪府立松原高等学校
UMEZAWA	Aya	梅澤	礼	立命館大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2016

VANNIEU	Bruno	ヴァニユー	ブリュノ	神戸大学
VURPILOT	Xavier			INALCO
WADA	Yurie	和田	ゆりえ	関西大学
WATRELOT	Elodie			Institut français du Japon - Kansai
YAMADA	Toshiyuki	山田	敏之	朝日出版社
YAMADA	Hitoshi	山田	仁	Hachette Japon
YAMADA	Hiroyuki	山田	浩之	上田安子服飾専門学校
YAMAKAWA	Seitaro	山川	清太郎	京都学園大学
YAMAMOTO	Daichi	山本	大地	福岡大学
YAMASHITA	Koshiro	山下	耕志郎	慶應義塾大学
YOKOYAMA	Osamu	横山	理	上田安子服飾専門学校

ÉCRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

1. Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article, deux au maximum, pour le Bulletin des Rencontres.
2. Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite de l'inscription pour écrire un article est le **1er février**. L'inscription se fait en ligne sur notre site.
3. La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Tous les articles soumis doivent être écrits en utilisant le document « Feuille de style Présentation atelier / Article » en ligne sur notre site, et envoyés par courriel à l'adresse <contact@rpkansai.com>. Les informations de formatage à suivre sont indiquées sur ce document (voir aussi page suivante).
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 cinq pages de format A4, documents compris.
6. Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive. **Si la langue utilisée n'est pas votre langue maternelle, veuillez faire relire votre texte par un locuteur natif avant son envoi.**
7. Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres. **Certaines corrections orthographiques ou de mise en page peuvent être apportées par le comité.** Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.
8. **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.**
9. Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.
10. 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.

Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

Feuille de style Présentation atelier / Article

(titre : 2 lignes à partir du haut de la page, 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) **contact@rpkansai.com**

1. Indications générales

1.1 Pour le texte de présentation de l'atelier (à envoyer avant le 1^{er} février 2017)

- Une page format A4 : faites l'effort d'aller jusqu'en bas de la page pour montrer votre sérieux, mais pas au-delà.
- 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) ?

1.2 Pour l'article (à envoyer avant le 10 mai 2017)

- Cinq pages maximum de format A4, documents compris.

2. Indications générales de mise en page et de polices

- Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word, de Microsoft
- Marges : gauche : 3cm autres : 2,5cm (ne changez pas les marges)
- Caractères à utiliser en japonais : MS明朝
- Caractères à utiliser en français : Times New Roman
- Corps de l'article : 3 lignes plus bas que l'adresse, 12 points
- Indentation en début de paragraphe : 0,5cm
- Intertitres : 12 points, caractères gras
- Interligne : simple
- Texte : justifié

3. Utilisation de la feuille de style

Collez votre texte directement sur ce document, et conformez-le aux indications ci-dessus.

4. Expédition

En document attaché à l'adresse <contact?rpkansai.com>.

Pour toute information supplémentaire, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse <contact?rpkansai.com>. Merci de votre participation !

アトリエ要旨・論考用スタイルシート

(題名はトップから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) **contact@rpkansai.com**

アトリエ要旨 (2017年2月1日必着) の場合

- ・A4用紙1ページ以内に過不足なく収まるようにご作成ください。
- ・ご負担でなければ、本文が日本語の場合はフランス語版タイトルや短いフランス語要旨を、本文がフランス語の場合は日本語版タイトルや短い日本語要旨をそれぞれご加筆ください。

RENCONTRES 用論考 (2017年5月10日必着) の場合

- ・A4用紙最大5ページ(図や資料を含む)を超えないようにご配慮ください。

フォントなど原稿の体裁について

- ・使用ソフト：Microsoft Word
- ・余白：左余白3cm、他の余白2,5cm(余白を変更しないでください)
- ・日本語フォント：MS明朝
- ・欧文フォント：Times New Roman
- ・執筆者メールアドレスから3行空けて本文を開始(10,5ポイント)
- ・段落の最初は1文字分のインデントを取る
- ・小見出し：10,5ポイント太字
- ・行間は1行(通常の行間)
- ・日仏両言語共に左右揃え

スタイルシートの使い方

- ・上記の指示通りにご作成くださったご論考を直接スタイルシートにお貼り付けください。

原稿送付

- ・電子メールの添付ファイルで<contact@rpkansai.com>にご送付ください。

詳細につきましては、<contact@rpkansai.com>にご連絡ください。

ご参加ありがとうございます。

Calendrier des RPK mensuelles 2015-2016

Fois	Dates	Ateliers (Modérateurs)
15	Le samedi 12 septembre 2015 15 : 00 ~ 18 : 00	グループワーク、オーラルプレゼンテーションの評価について (NISHIOKA Anna) 情報交換会「前期の反省点／後期の抱負Ⅰ」
16	Le dimanche 11 octobre 2015 15 : 00 ~ 18 : 00	国際協同教育学会 (IASCE 2015) 参加報告 (IMANAKA Maiko) 情報交換会「前期の反省点／後期の抱負Ⅱ」
17	Le dimanche 8 novembre 2015 15 : 00 ~ 18 : 00	グループワークを導入した授業の利点と問題点—「教える」ではなく「気づかせる」ために (TAJIMA Yoshihito) 情報交換会「解決したい授業の問題点」
18	Le samedi 16 janvier 2016 15 : 30 ~ 18 : 00	フランス語教師のためのはじめてのフランス語音声学 (SHIMIZU Jun)
19	Le dimanche 24 avril 2016 15 : 00 ~ 18 : 00	RPK2016をふりかえる (IMANAKA Maiko) 新年度の取り組みⅠ (YAMAKAWA Seitaro)
20	Le dimanche 22 mai 2016 15 : 00 ~ 18 : 00	フランス語の授業と「言語への目覚め活動」 (OYAMA Mayo) 新年度の取り組みⅡ (YAMAKAWA Seitaro)
21	Le samedi 25 juin 2016 15 : 00 ~ 18 : 00	学生からフランス語教員への質問 (CHUJO Takeshi)

Lieu des RPK mensuelles

Université Osaka-Sangyo, Campus Umeda (19F, Osaka-ekimae bld. 3)
(<http://www.umed-osu.ne.jp/access.html>)

Comment connaître le calendrier des prochaines rencontres ?

Consultez le blog des RPK mensuelles (<http://rpmensuels.blog.fc2.com/>)
ou notre page Facebook (<https://www.facebook.com/RencontresKansai>).

Comment y participer ?

La participation est gratuite (soirée amicale non comprise).

Si vous souhaitez participer à la prochaine rencontre, merci de vous inscrire sur ce lien :
<http://bit.ly/19489WZ>

Postface

Les 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai ont eu lieu les vendredi 25 et samedi 26 mars 2016 à l'École de mode Ueda Yasuko, un nouveau cadre pour cette édition anniversaire.

Le thème des Rencontres, « Actualité et futur de l'enseignement », proposait un état des lieux des pratiques mais aussi un regard prospectif. Plus de 150 personnes ont participé cette année pour ces deux journées comptant 31 ateliers (et 4 présentations des éditeurs) et deux tables rondes. La première a traité des possibilités de l'enseignement du français dans le contexte japonais aujourd'hui. Dans la seconde, les professeurs George Lüdi et Samir Marzouki ont évoqué la diversité linguistique et culturelle en Suisse et en Tunisie au cours d'exposés instructifs. S'agissant de ce numéro 30 du bulletin Rencontres, il rassemble 22 articles ainsi que le compte-rendu de la première table ronde. animateurs, conférenciers et auteurs, nous adressons à tous nos remerciements pour leurs fructueuses contributions.

Cette édition anniversaire a prolongé l'esprit d'ouverture et d'échange qui caractérise les Rencontres depuis trois décennies. En effet, le comité d'organisation se fait fort de préserver l'indépendance des Rencontres, pour que des pratiques et conceptions professionnelles nécessairement diverses puissent s'y côtoyer.

Le comité a accueilli deux nouveaux membres cette année. Toutes les personnes désireuses de nous rejoindre également sont les bienvenues.

À nouveau, nous remercions toutes celles et tous ceux qui permettent aux Rencontres Pédagogiques du Kansai de continuer à exister, et vous donnons rendez-vous pour la 31ème édition de 2017!

Loïc RENOUD

(Co-secrétaire adjoint des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai)

REMERCIEMENTS

Nous remercions les personnes et organisations suivantes 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)
APEF (公益財団法人フランス語教育振興協会)
Commission préparatoire au stage de FLE dans le Kansai
(関西フランス語教育スタージュ準備委員会)
École de mode Ueda Yasuko (上田安子服飾専門学校)
Éditions Asahi (朝日出版社)
Hachette Japon (アシェット・ジャポン)
Hakusuisha (白水社)
Institut français du Japon - Kansai / Osaka
(アンスティテュ・フランセ関西—大阪)
Omeisha (欧明社)
Sanshusha (三修社)
Spurs - Bonsama (スパーズ/ボンサマ)
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 COMITÉ D'ORGANISATION DES RPK 2016

Emmanuel Antier, Julien Bogaers, Alexis D'Hautcourt (Responsable Préactes/ Bulletin),
Yoshitaka Fujita, Rika Hirashima, Daichi Hirota (Responsable Préactes/ Bulletin),
Toru Ikawa (Responsable du buffet), Maiko Imanaka (Vérificatrice aux comptes),
Georgette Kawai-Charnay, Seiko Kishimoto (Secrétaire générale),
Miki Maeda (Trésorière), Sylvain Mokhtari, Anna Nishioka (Co-secrétaire adjointe),
Jiro Nozaki, Loïc Renoud (Co-secrétaire adjoint), Kaori Sasaki (Responsable du buffet),
Bertrand Sauzedde, Seitaro Yamakawa (Responsable du site)