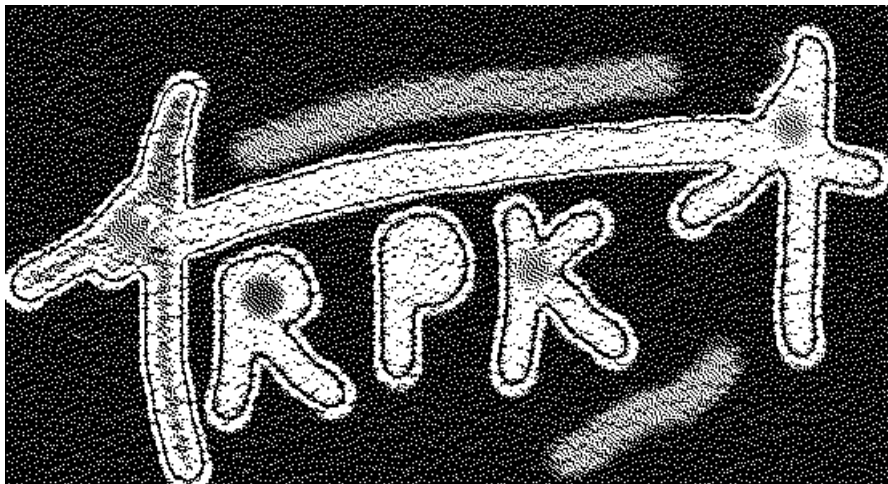


RENCONTRES

31

- Thème 1: FLE au Japon : quels savoirs pour quelles applications ?
「いわゆるFLEの知識を日本のフランス語教育で活用するには？」
- Thème 2: L'apprentissage actif et l'enseignement des langues étrangères
「アクティブラーニングと外国語教育」



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansai

2017

Illustration de la page de couverture : Christian Pelisser

Sommaire 目次

Avant-propos.....	3
-------------------	---

Présentation du thème.....	4
----------------------------	---

« Articles »

Thème 1 : FLE au Japon : quels savoirs pour quelles applications ? 「いわゆる FLE の知識を日本のフランス語教育で活用するには？」

平嶋 里珂 (HIRASHIMA Rika)

コミュニケーション中心の授業の後のフランス語学習をどうするか？

—英語を主専攻言語とする学生のための文法・読解中心の試み—.....	6
------------------------------------	---

伊川 徹 (IKAWA Toru)

日本式 FLE は可能か？

Comment adapter le FLE au <i>statu quo</i> japonais ?.....	11
--	----

Thème 2 : L'apprentissage actif et l'enseignement des langues étrangères 「アクティブラーニングと外国語教育」

MASSÉ Olivier

Optimiser les préparations aux DELF et DALF au moyen d'un dispositif de coaching individualisé s'appuyant sur des stratégies de remédiation neurolinguistiques.....	16
---	----

福島 祥行、中條 健志、有田 豊、大山 大樹

(FUKUSHIMA Yoshiyuki, CHUJO Takeshi, ARITA Yutaka, OYAMA Daiki)

「アクティブ」とはなにか？ —理論と実践—.....	21
----------------------------	----

今中 舞衣子 (IMANAKA Maiko)

教室におけるアクティヴ・リーディング.....	26
-------------------------	----

影浦 亮平、高橋 克欣、武内 英公子

(KAGEURA Ryohei, TAKAHASHI Katsuyoshi, TAKEUCHI Ekuko)

アクティブラーニングの観点から見た神経言語学的アプローチ (ANL).....	30
---	----

茂木 良治、武井 由紀、野澤 督、菅沼 浩子、中野 茂、古石 篤子、山田 仁

(MOGI Ryoji, TAKEI Yuki, NOZAWA Atsushi, SUGANUMA Hiroko, NAKANO Shigeru, KOISHI Atsuko, YAMADA Hitoshi)

「フランス語の学習指針」の策定から

Réflexions sur l'apprentissage actif à travers la conception du « Référentiel pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère ».....	35
--	----

谷 百合子 (TANI Yuriko)

Comment rendre les apprenants actifs ?

どのように学習者を能動的にさせるか.....	40
------------------------	----

AZRA Jean-Luc

Pour un enseignement actif / formatif de l'écrit.....	43
---	----

JACTAT Bruno

Les neurosciences en action : le développement dynamique de compétences.....	48
--	----

VELOSO Christelle

Observer des classes de langue pour enrichir ses pratiques de classe : l'exemple de l'espagnol....53

**有富 智世、喜久川 功、安藤 博文、内田 智秀、服部 悦子、山田 敏之
(ARITOMI Chise, KIKUKAWA Isao, ANDO Hirofumi, UCHIDA Tomohide, HATTORI Etsuko, YAMADA Toshiyuki)**

フランス語教育とデジタル教科書

L'enseignement du français et le manuel en ligne.....57

川島 浩一郎 (KAWASHIMA Koichiro)

教科書における無標の冠詞記号素 : 定冠詞の用法

Le monème article non marqué dans les manuels de français : Les emplois de l'article défini.....62

北村 亜矢子、西川 葉澄**(KITAMURA Ayako, NISHIKAWA Hasumi)**

上智大学言語教育研究センターにおける初習5言語による Language Exchange の試み〜フランス語ケースの分析〜

Essai de « Language Exchange » en 5 langues par le Centre d'études et de recherches des langues à Sophia : analyse du cas du français.....67

小松 祐子 (KOMATSU Sachiko)

フランス語、フランコフォニーの今日の課題 : Jean-Marie Klinkenberg の著書より考える.....72

間瀬 幸江 (MASE Yukie)

学校をまつりの場に〜宮城学院クリスマスマーケット企画運営〜.....76

CARTIER Gaëlle, HEURÉ Peggy, JOURDAN Romain, KONISHI Hidenori

L'ANL en pratique(s).....81

« Tables Rondes »**AZRA Jean-Luc, BAUDRY Zélia, D'HAUTCOURT Alexis (modérateur), HELME Ludovic, MAGNE Janick**

Les casquettes et les facettes des enseignants natifs de FLE au Japon. Communautés, identités et pédagogie86

田村 優侑、中條 健志、前田 美樹 (TAMURA Yu, CHUJO Takesi, MAEDA Miki)

学生×教師 : フランス語学習と向き合う.....92

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017.....98**Liste des participants.....103****Écrire dans le bulletin des Rencontres.....107****Feuille de style Présentation atelier / Article.....108****Calendrier des RPK mensuelles 2016-2017.....110****Postface.....111****Remerciements.....112**

AVANT-PROPOS

第31回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は2017年3月27日（月）28日（火）の両日、上田安子服飾専門学校で開催されました。本年は開催曜日の変更があり、発表数もアトリエ26、シンポジウム2と例年に比べて少なめであったため参加者の減少が懸念されましたが、2日間で140名を超える方々が大会に参加しております。各アトリエでは現在のフランス語教育に関する活発な議論が行われ、今年も盛会のうちに年次会を終了することができました。ご発表いただいた皆さま、ご参加いただいた皆さまには心からお礼申し上げます。

ランコントルの活動は多くの方々のご協力とご支援をいただいております。助成金をくださった日本フランス語教育学会、アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会、関西学院大学をはじめ、出版社の方々、ランコントル元スタッフの先輩方の長年に亘るご支援、ならびに年度末の繁忙期にも関わらず、本年度も快く施設使用を許可してくださった上田安子服飾専門学校の皆さまのご厚情には深く感謝申し上げます。

第31号の紀要には「いわゆる FLE の知識を日本の外国語教育で活用するには？」「アクティブラーニングと外国語教育」という本年度の共通テーマおよびフランス語教育に関わる様々なテーマについて、19本の論考が収められています。新学期の繁忙期にもかかわらずご執筆いただいた皆さまには心よりお礼申し上げます。

ランコントルの最新情報および過去のテーマや論考に関する情報はホームページ（<http://www.rpkansai.com/>）でご確認いただけます。また、ランコントルでは運営に携わっていただけるスタッフを随時募集しております。ご興味がおありの方は運営委員または contact@rpkansai.com にご連絡ください。ランコントルの活動に関するご意見やご感想も上記アドレスにお寄せいただくと幸いです。

第31回関西フランス語教育研究会 事務局長
平嶋里珂（HIRASHIMA Rika）

PRÉSENTATION DU THÈME

Thème 1 : FLE au Japon: quels savoirs pour quelles applications?

いわゆる FLE の知識を日本のフランス語教育で活用するには？

Depuis longtemps au Japon, nous parviennent les méthodologies et théories du FLE. Plus récemment, l'approche actionnelle s'est imposée comme base théorique dont le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) constitue un référent indispensable. L'évolution se traduit concrètement sur le plan méthodologique par le recours à la seule langue française en classe, des activités de communication comme savoir se présenter, etc., dans l'idée d'accomplir des tâches contextualisées. L'enseignement de la grammaire repose quant à lui sur l'observation et l'induction. Ces options méthodologiques, léguées par l'histoire du FLE, sont aujourd'hui présentes dans le programme de formation des enseignants et influencent aussi les manuels édités au Japon. Cependant, nombreux sont les obstacles quand on entreprend de mettre la théorie en pratique. A l'université, il n'est pas rare de voir des classes de 50 étudiants et, aux soucis relatifs à l'équipement de la salle, s'ajoute la réduction des heures en deuxième langue étrangère... Enfin, les étudiants japonais ont parfois tendance à éviter la prise de parole spontanée, et à recevoir de manière passive les explications de l'enseignant, adoptant une attitude défavorable à l'apprentissage.

Comment alors employer ces méthodologies et théories du FLE dans l'enseignement au Japon? Quelles que soient leurs compétences, peu nombreux sont les enseignants qui peuvent utiliser telles quelles les méthodes présentées. Bien au contraire, le recours à divers procédés supplémentaires devient nécessaire pour beaucoup. Pour ce thème, nous invitons les participants à présenter des exemples concrets de ces procédés personnalisés qu'impose l'ajustement des connaissances et des méthodologies du FLE au contexte. Les questions relatives à des aspects actuels du FLE sont également les bienvenues. On envisagera ainsi la situation du FLE au Japon sous différentes perspectives.

日本ではずいぶん前から、FLE(外国語としてのフランス語教育)で主流となっている理論や教授法が紹介されてきました。最近では言語を社会生活でタスクを遂行するための方法とみなす考え方が主流で、その前提となるヨーロッパ共通参照枠に関する知識は不可欠です。具体的な教授方法としては、フランス語のみを使い授業を行う、自己紹介など実践的なタスク達成を学習の目標とする、学習者の気づきを重視した文法教育を取り入れる等の方法が挙げられます。FLEの教授法の歴史の中で蓄積されてきたこれらの方法論は教員研修のプログラムでも紹介されており、少なからず日本で作成した教科書にも反映されています。しかし、このような知識や教授方法を実際の教育現場で使おうとすると、多くの障壁が立ちます。日本の大学ではいまだに50人の外国語クラスもめずらしくなく、実践中心のクラス運営に困難をきたします。加えて、第二外国語教育は縮小される傾向にあります。少ない授業時間の中で学習者の気づきを促しつつグループワークに時間を使おうとすれば、文法的にはわずかな内容しか扱えず、応用も効かないというジレンマに陥ります。教師の説明を求めるなど受動的になりがちな日本人の学習態度も内的マイナス要因です。

FLE で推奨される理論や教授法は日本の教育現場でどのように活用したらいいのでしょうか。紹介された方法をそのまま授業に使える環境にある教員は少数派で、多くの教員は取り入れようとする教授方法を授業環境に適応させるために様々な工夫をしているのではないのでしょうか。このテーマでは、FLEの知識や方法論を教育現場で応用する上での問題点を解消し方法論を活用するためのカスタマイズ化、いわゆる文脈化の具体例の紹介を募集します。現在推奨されている FLE の傾向に対する問題提起も歓迎します。日本における FLE の問題を多方向から探っていきましょう。

Thème 2 : L'apprentissage actif et l'enseignement des langues étrangères

アクティブラーニングと外国語教育

On discute beaucoup d'apprentissage actif et les établissements qui introduisent cette notion dans leur curriculum sont de plus en plus nombreux. Par ailleurs, on entend parfois des avis négatifs concernant cette situation. C'est peut-être parce que la définition de cette notion n'est pas identique d'une personne à l'autre. Le fait que ce mot est très répandu malgré les malentendus et les différences d'opinions montre un important consensus autour de l'idée selon laquelle il nous faut former des étudiants plus actifs et réflexifs dans notre société.

Cette année, nous consacrons l'un de nos thèmes à la problématique de l'apprentissage actif dans l'enseignement des langues étrangères. Les contributeurs pourront par exemple intervenir autour des questions suivantes : en tant qu'enseignants de langue étrangère, que pouvons-nous faire pour rendre les étudiants plus actifs ? Les stratégies et techniques liées à l'apprentissage actif des langues sont-elles différentes de celles mises en oeuvre dans l'apprentissage d'une autre matière ? Quand on choisit d'enseigner selon une telle approche, à partir de quels critères et comment doit-on évaluer les étudiants ?

Afin d'ouvrir cette discussion sur l'apprentissage actif des langues étrangères, nous attendons des propositions concernant notamment votre propre définition, vos objectifs, votre pratique ou votre mode d'évaluation.

アクティブラーニングについての議論が活発化するようになって久しく、同概念をカリキュラムに導入する学校機関の数は増え続けています。一方、こうした状況への否定的な意見を耳にすることもあります。その原因について考えてみると、アクティブラーニングという用語の定義が人によってずいぶん異なっていることに気づきます。しかし、さまざまな誤解や意見の相違がある中でこの用語がもてはやされている現実には、自ら考え、主体的・能動的に行動できる人を育てていかなければならないという共通認識が、社会全体に広まりつつあることを示しているのではないのでしょうか。

こうした問題意識から今年のランコントルでは、「アクティブラーニングと外国語教育」を共通テーマのひとつとして、幅広いご提案を募集します。例えば、学生が能動的な学び手となるために、外国語教育に携わるわたしたちにできることは何でしょうか。また、外国語をアクティブに学ぶための戦略や手法は、他の科目のものとは異なっているのでしょうか。さらに、アクティブラーニング型の外国語授業においては、学生の何をどのように評価するべきでしょうか。

アクティブラーニングと外国語教育についての議論を深めるために、みなさん自身の定義、目的、実践事例や評価方法等に関する話題提供をお待ちしております。

コミュニケーション中心の授業の後の フランス語学習をどうするか？ —英語を主専攻言語とする学生のための 文法・読解中心の授業の試み—

平嶋 里珂
HIRASHIMA Rika
Université Kansai
rika3?kansai-u.ac.jp

1. 大学におけるフランス語学習・教育の可能性

最近の初級フランス語教材はコミュニケーション能力の養成を目的として、文法、語彙、スピーチアクト等を総合学習的に学ぶものが増えつつある。このような教材でフランス語学習を始めると、自己紹介、道順を尋ねる、家族について話す、食生活について話す、一日の時間の使い方を話す等、具体的なトピックに応じてフランス語を用いることが容易になる。しかし、フランス語学習を継続しようとする際、次のような問題点に遭遇する：

・同じ路線で授業が行いにくい

2年目以降の第二外国語学習の時間的制限から2年目を想定したコミュニケーション主体のフランス語総合教材は多くない。2年目に週2コマの授業が確保できないと運用練習に時間を使えず、運用練習に焦点をおくと学習内容が薄くなるというジレンマに陥る。

・学んだ知識の応用が難しい

コミュニケーション主体の教科書は概念・機能シラバスに基づいて語学要素を配置しているため、トピックに関係ある範囲内でしか文法事項を扱えないという制約があり、学んだ事項を別の場面や状況で応用しにくい。1年次では短いやり取り中心に運用練習を行うため、構文を確認しながら文章を読解することも少ない。限られた文法知識（コミュニケーション主体の入門～初級教材で学習する文法のレベルは仏検5級から4級に満たない程度である）で文章の読解作業を始めるのは、文法知識の面からも、ストラテジーの問題からもかなり負担がかかる。

このような状況で、初年次以降の第二外国語としてのフランス語教育は、どのような方向性をもって授業を行うべきだろうか？筆者の勤務校における外国語学習の状況をみると、フランス学（フランス文学、フランス文化等）専攻を除いては英語が外国語の主たるコミュニケーションツールである。一方で、政治、法律、コマーシャリズム等の分野では、英語に加えてフランス語も文献講読のツールとして使う可能性がある。つまり、基本のコミュニケーションは英語で行うことが圧倒的に多いが、フランス語で書かれたテキスト（専門に関わる文献、ネット上の文字情報など）を理解し活用するだけの文法知識と読解能力は必要とされる可能性があるということである。上記の状況を踏まえ、筆者は数年前から、大多数の学生の既習外国語であ

る英語の知識を活用して、フランス語の文法知識と読解能力を身に着けることを主眼とした授業を試みている。

2. 対象となる学習者と外国語学習の状況

筆者が読解中心の授業を行っているのは関西大学外国語学部である。この学部では主専攻言語は英語または中国語であり、フランス語はプラスワン言語と呼ばれる必修の第二外国語の一つである。フランス語を選択する学生はほぼ全員英語を専攻している。外国語学部の学生は2年次に全員主専攻言語を学ぶために外国に留学する。このため、フランス語を選んだ英語専攻の学習者は1年次で英語の運用能力を集中的に鍛え、フランス語については週2回コミュニケーション主体の教科書で学習する。2年次に9か月の海外留学を終えて帰国すると、3年次でプログラム科目という言語に関する専門科目と英語の上級スキル科目を中心に授業を受ける。フランス語のようなプラスワン言語には、口頭運用能力重視の授業と文法講読中心の授業が選択科目として準備されている¹。

3年次にフランス語を受講する学生は数名であり、大半の受講者はTOEFL500点以上の英語の運用能力を持っている。2年次にフランス語を学習していないため授業開始直後は1年次に学習したことを忘れていたが、1・2回復習すれば、自己紹介、一日にすること、食生活などのテーマで簡単なQA、ミニスピーチを行うことができ、同じ内容の聴解能力もある。これまでの英語学習・海外留学経験により外国語学習に対するReadinessは高く、積極的に授業活動に参加することができ、言語の仕組みを分析的に説明・理解することも得意である。

3. 英語を主専攻とする学生に対する文法・読解を中心とした授業のポイント

学習者と授業環境に関わる要因（初年次に使用した教科書の性質、1年間の学習プランク等）を考慮し、春学期の最初数回の授業で1年次の復習を行いながら、動詞、テーマ毎の語彙など文の要素を意識させていく。さらに、初級のコミュニケーションでは重視されない基本的文法事項（3種類の疑問文の作り方、名詞と限定詞の性数一致、名詞と形容詞の性数一致、形容詞の語順等）を補足説明し、文法問題を中心に簡単な読解練習を行う。

4月末から5月初旬には新出文法事項を学習できるようになる。授業を行う上で以下の基本方針を取っている。

a. 文法は明示的に記述、演繹的に学習

選択科目のフランス語は週1回しか授業がない。少ない授業時間で効率的に必要な事項を提示するためにも、ほとんどの学習要素事項は明示的に記述する。文法は形態的特徴、基本的意味、主な用法と例文の提示から練習問題に至る演繹的方法で学習する。

b. システムの要となる文法事項は十分に時間をかけて学習

新出文法事項として複数の動詞時制形を学習するが、4月末～7月に学習するのは複合過去形、半過去形、単純未来形のみであり量は多くない。これらの動詞時制形は直説法の他の時制形を学ぶベースになるので、形態的特徴と基本用法の理解と基本的運用練習には時間をかける。練習は機械的な活用練習に始まり、QA、書き換え、穴埋め式文章作成、読解等、多様な練習

¹ CF. 関西大学の他学部では、原則として第一外国語（大半は英語）・第二外国語ともに8単位（週2回、2年間）履修が義務付けられている。

を行う。聴解練習こそないが、この段階では、筆答練習した QA を口頭練習に応用してやり取りを行うこともある。例えば、複合過去形については、完了用法の「経験」や *pas encore* を使ったものは QA で、過去用法の「バカンスでしたこと」なども QA で行う。半過去形については「現在の状況と過去の状況の比較」や、複合過去形とともに「過去の出来事と状況を表す」テーマで複数の文章作成を行う。

c. 概念化の補助として英語との比較・日本語の等価表現を活用

既習言語の知識は外国語学習においては最初の概念化の補助となりえ、それによって文法説明に割く時間を節約することができる。例えば、形態的特徴に現れているように、複合過去形の根源的意味は「現在完了」であり「過去」は派生的に現れた意味である。大過去形は英語の過去完了に相当する。このように、大まかに学習者が文法要素の役割を理解をした上で、英語との比較を行いシステムの違いを明確にしていく²。関係代名詞の *qui, que, dont, où* についても英語の等価要素 (*who/which, whom/which, of whom/of which, where*) をあげて説明を簡略化した上で、フランス語では人とももの区別をしないことをつけ加える。日本語は英語からの類推あるいは概念的な説明だけで文法要素の機能を理解しにくい場合に、概念を理解する補助として使用する。例えば、出来事 vs 状況という二項対立式説明だけでは複合過去形と半過去形の対比を概念化しにくい状態動詞や *être* + 属詞について、*Elle était gentille* (彼女は親切だった) / *Elle a été gentille* (彼女は親切にしてくれた)、完了動詞についても *Il partait* (彼は出発しようとしていた) / *Il est parti* (彼は出発した) と日本語訳を添えることで発話状況を明確にすることができる。複合過去形の完了用法についても「完了」「経験」などの概念に「もう～した」「まだ～していない」「～したことがある」と日本語訳を添えることで具体的な発話状況をイメージさせることができる。もちろん実際に知識を定着させるには長い運用練習が必要なのだが、文法要素の基本的役割を既成知識とリンクさせて概念化することは、学習の最初の段階では大変役立つ。

d. 語彙的要素の文法機能を重視

意味論の影響から、コミュニケーティヴ・アプローチ以降の教材では時間表現・空間表現のような語彙的要素の文法機能を重視する傾向にある。筆者の担当する授業でも時間表現は動詞時制形とセットで学習する。ここでも記憶を促進する補助として英語の等価表現 (*dernier/last, prochain/next*) との比較を行う。

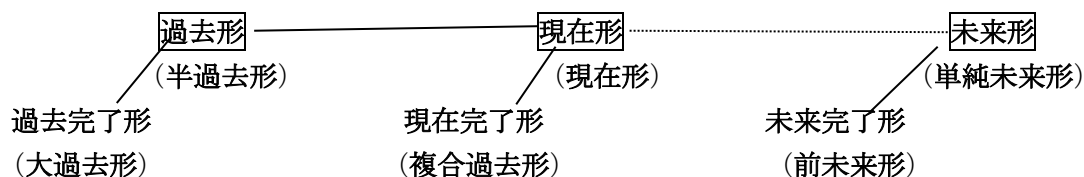
e. 一般的には扱わない項目 (動詞の構文、時間表現と前置詞の関係等) の重視

一般的に日本で文法学習といえば動詞時制形、名詞、代名詞、形容詞などの項目に限られる。しかし、担当する授業の後半では時事的な文章の読解を行うので、文章の内容を理解する上で大きな役割を果たす動詞+直接目的語+ (前置詞 *à/de* を伴う) 間接不定詞の構文 (ex. *inviter qqn à + inf.*) や前置詞を含んだ時間表現 (ex. *pendant / depuis / dans/ en + 時間*) の学習は欠かせない。これらの要素についても、それぞれの意味を明示するだけでなく、穴埋めによる文章完成、書き換え、作文などの練習を行う。

f. システムの全体像を提示して文法要素の機能に対する理解を促進

² 例えば、行為の継続時間の起点が示される状態動詞の現在完了進行形は、フランス語では現在形で表す (ex. *J' habite à Osaka depuis 3 ans / I' ve been living in Osaka for 3 years.*) などである。

複合過去形、半過去形、単純未来形まで学習したら、単純過去形を除く直説法の動詞時制形の関係が視覚的に把握できるような図式を提示する。



直説法の現在形、半過去形、単純未来形が現在、過去、未来の基点になる時制形であり、複合過去形、大過去形、前未来形は助動詞の時制形が表すように、現在形、半過去形、単純未来形の完了形となる。この際、英語の未来完了、過去完了など英語の文法用語を併記すると時制形の関係が理解しやすくなるようである。このように時制形関係を大まかに理解した上で、他の時制形（大過去形、前未来形）をコンパクトに学ぶ。

4. 教材作成のコツ

筆者が担当する授業では市販の教科書を使用せずプリントを配付している。文法解説の大部分は自前であるが、練習問題は自前のもものと市販の教材の一部を組み合わせて、次のような教材を作成している。

・1年次の復習から文法問題に移行する一連の練習問題

- 『フランス語21』（曾我、中川他、白水社）の「一日の時間の使い方の聴解問題」を使用
 - －録音を使い内容を聞き取る（コピーは渡さない）
 - －内容確認してコピーを渡し、動詞の活用を入れて文章を完成させる
 - －音読
 - －2パターンの疑問文作成

・複合過去形の教材

Alphabetix の「Victor のタヒチ旅行」の文章作成問題使用

- －複合過去形の文法解説（活用表、PP の一覧表は Alphabetix を参照）
- －活用練習
- －文章完成（日本語訳を添えた動詞活用の穴埋め）
- －QA

－短い文章（旅行先からの葉書）読解/ Alphabetix の「Victor のタヒチ旅行」の文章作成問題

・単純未来と関係代名詞の教材

『Eメールのフランス語』（田中幸子、Isabelle Foltête、白水社）の「近況を尋ねる・報告する」のメール文複数を借用

- －単純未来形と関係代名詞の文法解説
- －単純未来形活用練習
- －文章完成問題
- －関係代名詞を使い2つの文を一つにする問題
- －メール文読解

これらの例の他にも、動詞の構文については『フランス語構文練習帳 - 改訂版』（石野好一）、前置詞を含む時間表現と動詞時制形的相关性については *Grammaire Progressive - niveau intermédiaire* - を参照しながら、例文と練習問題を作成している。秋学期は *Journal des enfants*

の文化・社会に関する記事 (ex. フランス人旅行者殺害、パリのテロ、Resto du cœur) を活用して、テキストと内容に関する質問を添えた長文問題を作成している。長文読解問題については、内容が把握できているかを問う質問に日本語で答えることで文章の概要を理解しているか否かを確認し、重要構文を含む数か所のみ日本語に訳す問題になっている。

5. 授業運営

文法読解中心の授業の問題点としては授業の進め方が単調になるという点あげられるだろう。文法解説から練習問題に移行する基本的パターンは変えられないが、できる限り学習者間の話し合いを行うことができ、クラス全体で授業内容を理解できるよう、状況・段階に応じて柔軟に進め方を変化させている。

春学期は新出の基本文法事項は教員が解説し、授業中に基本的な練習を行い、残りを宿題にするというスタンダードな進め方で授業を行う。宿題の答え合わせについては、基本的な練習問題はペア、グループで答えを確認したのち、全員で答えを音読する、教師の質問に口頭で答えを返すという手順をとる。答えの綴りは確認する必要がある場合は教師が正解を板書する。疑問点については自由に質問あるいはペア・グループ内でディスカッションを行う。

秋学期は読解中心の練習問題になるので、授業が単調にならないよう反転授業を取り入れる。文法解説、練習問題、読解テキストは大学のネット上に 4~5 日前までにアップし、次回授業までにやっておく課題を指示する。授業開始時に文法事項が理解できたか確認の時間を取り、質問を受け付ける。課題に出した練習問題の答え合わせは、各自が好きな問題を選択して答えを板書する。教員は間違っている部分に下線を引くが、なぜ間違いなのかは最初から解説しない。答えを書いた学習者は必要に応じて他の学習者と話し合い正解を導き出す。すべて正解がそろったところで教師は解説を加える。一方的な教師からの解説は最小限にし、できる限り学生からの質問に答えるようにする。

その他、時間の余裕があれば文化情報を加えることもある。例えば、条件法、指示代名詞の練習問題例はシャンソンの歌詞や映画のシナリオから借用したものが含まれており (ex. *Mais la vie sépare ceux qui s'aime* [*Les feuilles mortes* より] / *J'aurais voulu être un artiste* [*Star mania* より])、文法解説を加える際に映像や音楽を取り入れて曲の背景などを解説する。

6. 総括と今後の課題

学習者がこの授業で学んだ文法事項のレベルは実用フランス語検定の 3 級程度である。週 1 回の授業なので口頭で自由に運用できるほど学習要素が定着していないが、辞書を活用すれば教材に使用した *Journal des enfants* の記事はほぼ正確に読解することができる。英語のスキルが基盤としてあるからか、物語の続きや夏休みにしたことを書いても、細部の間違いはあるものの、筋の通ったかなり詳しい文章にすることができる。

このような授業の試みを始めて本年度で 3 年目になる。まだ試行錯誤の段階を抜けておらず、教材作成、授業運営ともに、受講する学生の要望を取り入れながら毎年変更・改良を重ねている状況である。文章が音読練習をするための音声教材や授業外で読める多読用の教材など、補充しなければならないものも少なくない。それでも授業アンケートを見ると、少人数で学習者の理解度を確認しながら授業が進むこと、英語と比較しながら文法を説明したこと、重要ポイントを端的にまとめた教材があったことなどが評価できるポイントとしてあがっており、概ね学習者には授業内容が好意的に受けとめられているようである。

日本式 FLE は可能か？

Comment adapter le FLE au *statu quo* japonais ?

伊川 徹

IKAWA Toru

Université d'Asiya

j-tikawa@s5.spaaqs.ne.jp

2歳の愚孫を観察していると、第一言語の獲得に際し、生後6ヵ月頃に周囲の大人たちの話す個別言語の弁別素性を特定するものと見えて、「ママン（母）」と「マンマ（食事）」の違いを認識する。1年後には音と意味の結びつきを覚え、食事時に「頂きます！は？」と声かけをすると、両手を合わせて祈りのかたちを示し、「パパ（父）」「ママン（母）」「ペペ（祖父）」と相手呼び分けるようになる。今や「オサンポイクノ！」とか「ダメ！コレハユニコノ！」と2語以上の語から成る構造を持った発話が可能になり、基本的統語構造を獲得したかに見える。まさしく生成文法の言う言語獲得の説明通りである。英語一辺倒を避けるべく、拙宅独特の教え《Maman》と《Pépe》を彼女の母は多分好ましく思っていないのであるが、《Bonjour, Yuniko!》にも「ボンジュー！」と返してくるし、《Ça va?》にも「シャバ！」と返答する。現在10歳と5歳の愚孫たちも当時同様の反応を示したので、目下生後半の4人目も恐らく変わらぬ対応を示すであろう。

さて、近隣に Saint Michael's International School in the Anglican tradition があり、登・下校時に印欧米系は勿論、日本人の小学生たちの交わす English には日本語独特の訛りが無い。不肖が指導していた警察剣道場にやって来る日本人の小学生で、近隣の中華同文学校に通う子供たちの中国語にも殆どそれがない。しかし、彼らは恐らく6歳までは日本語の世界で育った筈だ。生成文法は、人間は幼児期に触れる言語を驚くほどの短期間に獲得するが、これは言語の初期状態である普遍文法を生得的に備えているからであるとし、心の現象を「心/脳」と表して自然現象の一部として扱う心身一元論の立場でそれを説明するであろう。一方、経験基盤主義の認知言語学は、比喩を含む語用論的現象や他のさまざまな要因が統語現象に影響を与えているのであり、言語現象を人間の凡ゆる知的活動との関係で捉えるべきだと心身二元論の立場から反論するであろう。

科学的分析はいずれかが当て嵌まるとして、幼児期を遥かに過ぎてしまった18歳から学ぶ第二言語を如何にして獲得すべきであろうか？また、如何にして獲得させるべきであろうか？そのとき、Le FLEのフランス式メソッドを日本式に改変することは可能であろうか？

*

フランス語はインド・ヨーロッパ語族のイタリック語派ロマンス諸語、その西ラテン諸語に属しているが、日本語は非印欧語である。したがって、両者は対照分析によって目標言語の特徴を捉える対照言語学の対象とは成り得ても、同系性や親縁性を見出したり、共通祖語の再構築を試みたりする比較言語学のそれとは成り得ない。つまり、何の関係もない言語同士である。しかもオランダ語や中国語と違って、精々150年前にお互いを知り得た言語同士である。『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」と規定している。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、この場合の言語とは「国語」のことであり、それは「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、しかも先祖以来使ったことの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。大学の第2外国語科目は概ねこのことを意識しつつ教授されていると思われるので、ここでは、学生諸君が言語文化的背景を周知の上、教室に集っていると仮定しよう。

さて、長らく「フランス語」「フランス文化研究」「EU文化研究」「西洋古典研究」などの授業を担当し、気づいたことがある。日本人とドイツ人は思考回路がよく似ている。円(球)周上の任意の1点に問題意識が芽生えると、その深奥に真実或いは結論が在ると仮定し、その周辺の円弧を(球では円錐或いは角錐状に)、例えば円の中心角度30度分、全体から切り取る。この円はドイツ菓子 Baumkuchen 状になっており、中心部分は空洞である。円弧の外側から内側へと車のフロントガラスを拭うワイパーの如く、左右にリサーチしつつ核心に向かう。究極的に狭くなった扇状形の先端から中心部分を俯瞰し、徐々に詰めて来た半径と円弧に囲まれた扇状形全体(研究・調査実績)を基に、目には見えないが、この先に間違いなく円の中心(真実或いは結論)が導かれるであろうと帰結する。

これに対して、フランス人は円(球)周上の任意の1点に問題意識が芽生えると、その深奥に真実或いは結論が在ると仮定し、その周辺の円弧を切り取ることなく、中心に向かう垂線に沿って、いきなり深堀を始める。この円は蚊取り線香状になっており、発火点から、右(或いは左)回りに、一見必要のないような360度の大廻り水平移動リサーチも同時に開始する。縦横に円の中心へと迫る過程で、垂直探査部分は水平調査部分と幾度か交差して、互いの検証を繰り返すことになる。フランス人との議論では、済んだ話が、徐々に核心に迫るとは言え、結論を導くまでに幾度か繰り返されることに外国人はうんざりとさせられるが、原因はこうした思考回路の所為である。やがて線香は燃え尽き、目には見えないが、円の中心(真実或いは結論)に到達する。

ドイツ(日本)式発想とフランス式のそれとの違いは、予め探査領域を限定するか否かだ。Le Français Langue Étrangère の方法を考えるとき、我々の思考にはない「蚊取り線香回路」を常に意識しなければならない。つまり、核心に迫るべく深堀をしつつ、同時に必然性を感じぬような遠回り検証を加える姿勢がなければこの教授法は成立しないのだ。

今や学生諸君主導の l'apprentissage actif 全盛期とて、何を今更 le FLE なの? との誹りは免れないかも知れないし、資料も少々古いのだが、le FLE 華やかなりし平成13(2001)年8月に、全国から参加の学生諸君20名を語学研修先 Tours の Institut de Touraine へ引率し、幾度か observation de classe を繰り返したので、それらを紹介し、実施上の問題点を探ることにしよう。

*

8月10日(金)は *Mr.Bean* そっくりのトボけた感じながら、相当な *vétéran*, M.AMARGER の担当だ。クラスはヨーロッパ人3名、メキシコ人1名、アラブ人2名、不肖引率の男女学生1名ずつを含むアジア人10名の構成だ。黒板に、

On = quelqu'un, nous

と記し、不定代名詞 on が「誰か」「我々」の意味を持つと示す。次いで、

On est le (vendredi) 10 août 2001.

Il est neuf heures.

と、()内に vendredi を誘導させ、更に曜日表現のみならず、同類の非人称動詞（主語）を用いた時間表現を連記する。既に深堀と蚊取り線香回路が始まっている。日本人教員なら、On est ~ は Nous sommes ~ の意味で使用されるので、Nous sommes le vendredi 10 août 2001. のことだと本来表現へ戻ってしまい、しかも Nous sommes en vendredi 10 août 2001. が原文であるから第 I 文型（Sujet + Verbe + Complément circonstanciel）だと余計な一言を加えてしまうだろう。丁度、アラブの 2 人がいつものように？遅刻して入って来たので、

Ils (sont) en retard.

Nous sommes à l'heure.

On est à l'heure.

cf. Elle est en avance.

と透かさず状況を援用し、ここで初めて Ils sont, Nous sommes, Elle est と être の直説法現在形の人称変化、更には être en retard / à l'heure / en avance を一挙に関連づける。次いで *En visite* と題する一連の紙芝居風の絵を見せて（常に le récit 或いは l'histoire という蚊取り線香回路を示しつつ）、

M^{me} (Dubois) arrive à (Tours).

Elle vient de Paris.

と、arriver à ~ <→ venir de ~ の反意語を前置詞ごと示し、()内には Dubois, Tours とそれぞれ人名と地名を誘導させる。続いて、

Elle appelle un taxi. < Je m'appelle ~

Elle donne l'adresse au chauffeur.

Ils partent.

Elle va (chez) sa fille.

と板書し、「Je m'appelle ~ は知っているよね？あの appeler は本来他動詞だよ」と示唆する。また、運転手に行き先の住所を「告げる」のは dire ではなく、donner で良いのだと悟らせもする。M^{me} Dubois と le chauffeur だから Ils partent. だと暗示し、aller chez quelqu'un を誘導すると同時に arriver, venir, partir, aller を用い、場所の移動に関連する自動詞を教示する。次いで、

“Combien ça fait ?”

“Ça fait (30) francs.”

Elle paye. [pei]

Elle paie. [pe]

と trente を誘導し、faire を登場させるが、2001 年当時は未だフランスの通貨が franc であったことに時の流れを感じる。また、payer の第 1 人称の発音が綴り方によって発音が違うのだと教示するが、これを知る日本人は少ないかも知れない。

8月14日(火)担当の M^{lle} OLIVIER は茶髪碧眼にして身長 170cm 以上のスラリとしたモデル風の別嬪だ。ヨーロッパ人 5 名、中南米人 2 名、アラブ人 1 名、不肖引率の女子学生 2 名を含むアジア人 4 名のクラスだ。代名動詞を含む直説法複合過去と *gérondif* の用法を学ぶ。

Elle s'est levée rapidement.

Dès son réveil, elle a commencé à se dépêcher.

と板書し、題名動詞の主語と過去分詞の性数一致を悟らせるが、*se lever rapidement* も *dès son réveil* も日本人には思いつき難い表現だ。次いで、

Elle a versé le café dans les tasses.

Il a lu le journal en prenant son petit déjeuner.

と記して、注ぐコーヒーが *du café* ではなく *Passez-moi le sel.* と同じく *le café* であることを気づかせ、*dans les tasses* で複数の人物の登場を暗示し、その相手が男性で朝食を摂りながら悠然と (*Le Monde* など特定の) 新聞を読んでいる情景が示される。Et, Ensuite, Après を用いて文を繋ぎながら、

Elle a fait le ménage.

Elle s'est coiffée.

balayé la cuisine.

Elle s'est coiffé les cheveux.

lavé le linge / un pot-au-feu. = un ragoût (bœuf, moutton)

と続け、代名動詞が直接目的補語を伴うときは過去分詞との性数一致が行われないことを教示する。また、煮込み料理ポトフはラグーとも呼ばれて牛肉や羊が用いられ、ポトフが料理鍋を指すこともあると示唆する。次いで、

Elle s'est habillée.

préparée.

maquillée.

regardé dans le miroir.

と例示し、*dans le miroir* は状況補語であり、鏡の中の自分を見つめるなら、当然 *regardée* だろうと思われ勝ちだが、鏡の中の自分を自己の虚像と捉えると、性数一致が行われない訳だ。続けて、

Elle a aidé son fils à s'habiller en se dépêchant.

Elle va mettre son fils à la crèche.

Elle a épluché les pommes de terre et elle les a coupées.

Elle est inquiète < pressée < stressée.

Elle s'est fâchée contre qui ?

と代名動詞の複合過去について性数一致の有無を例示するために最初から最後まで *Elle* を主語に据えるのではなく、朝から常に急いで家事と身繕いを済ませ、息子の着替えをさせて保育園に送り、戻って来てから昼食か夕食の下拵えをする多忙な妻或いはパートナーが、たった 1 度登場した *Il* で表され、何も家事を手伝おうとしない夫或いはパートナーに苛立っていたのだというオチまで考慮され、*Elle s'est fâchée contre qui ?* と最後に問われたら、*C'est lui, son mari !* とか *Contre son partenaire !* と同情せざるを得まい。M^{lle} OLIVIER は果たして *féministe* なのか？それとも単にご自身のことを仰ったのか？ともあれ、核心に迫りつつ、縦糸と横糸が常に交錯し、しかも全体が *une histoire vraisemblable* に構成されているという典型的 *le FLE* の教授法なのである。

*

上述の 2 例でも判るように、le FLE の教授法では、縦系の文法事項を深めつつ、同時に横系の un récit 或いは une histoire が紡がれている。我々が学生時代に或いは教員になってから参加した渡仏 stages を振り返ってもこの通りであったが、もう少々以前のことを思い出してみよう。我々が小学生のときに学んだ国語の教科書はどのページも物語で構成されていた筈だ。我々はその仮想体験を通して、このコンテキストではそういう発想で、こんな風に発話するのが自然なのか…と日本語を学び、実際に級友や大人に通用するか否かを試すことで無意識に検証重ね、まさに冒頭の生成文法や認知言語学の説明する過程を経て、語法や話法を獲得したのである。

ところで、所謂文法読本タイプのフランス語のテキストも Leçon 0 から Leçon 14 に至る dialogues の箇所は最初から最後まで横系 un récit, une histoire が貫かれている。しかし、その直ぐ隣の文法解説のページは縦系のみで横系は皆無である。歴史的に文法は文法、読本は読本と分けて教授すべきであり、文法の説明に物語など必要がないし、あれば邪魔になるとさえ考えられてきたからである。本朝のテキスト作りは 21 世紀を迎えてもこれが踏襲されている。

この慣行は改められそうにないので、我々は新 1 年生の 4 月の授業で、テキストに必ずその図表が掲載されている être の直説法現在形を、je suis, tu es, il (elle) est, nous sommes, vous êtes, ils (elles) sont とお題目の如く唱えさせて、一気にフランス語嫌いを加速させていないだろうか？未だ構文も教えていないし、疑問文や否定文についてもこれからだし、取り敢えず人称変化から…と考えた瞬間、le FLE のメソッドから逸脱してしまうのだ。そこで、担当者にとって最適のテキストを選定する一方、それとは別に、授業の冒頭 10~15 分を毎回 le FLE のメソッドに従った会話に割り当ててみよう。最初の授業であっても、否定文に必然性があれば、身振り手振りを交えて、身近の男子学生にいきなり、

Moi, je ne **suis** pas artiste. Je ne **suis** pas musicien. Je **suis** professeur. Et vous ? - Je **suis** étudiant.
と導入を始め、続けて第三者の女子学生に畳み掛けるように、

Il **est** étudiant. Moi, je **suis** professeur. Que faites-vous dans la vie ? - Moi aussi, je **suis** étudiante.
と回答させ、続けて別の女子学生に、

Je ne **suis** pas chinois. Je ne **suis** pas coréen. Je **suis** japonais. Et vous ? - Je **suis** aussi japonaise.

Ah oui ! Vous **êtes** aussi japonaise ! Alors, tous les deux **sont** japonais !

と名詞の単数・複数と男性形・女性形にそれとなく触れつつ、また別の男子学生に、

Moi, je **suis** né à Kobé. Je **suis** donc de Kobé. Vous **êtes** d'où ? - Moi aussi, je **suis** de Kobé.

Ah bon ! Vraiment ? Vous **êtes** aussi de Kobé ! On **est** tous de Kobé, n'est-ce pas ?

À propos, mes parents **sont** aussi de Kobé. Et vos parents, ils **sont** d'où ? - Ils **sont** d'Osaka.

Justement ! Nous **sommes** tous kobéens et vos parents **sont** tous osaka-yans !

と駄洒落も交えて、la conjugaison du verbe : être を網羅的に（だが、Tu es…の存在は教えても良いが、もっと遣り取りが上達してから）教えよう。相手が既習か未習かではなく、表現上の必然性の有無を判断して、極自然な印象の dialogue を構成し、授業の冒頭で毎回反復練習すれば、さまざまな動詞の活用が構文の中で苦も無く吸収されるであろう。

さて、日本式 FLE は可能か？という本論の命題については、既成のテキストのみを用いて授業を進める限り、それは達成できない。上述の如く、授業の冒頭に独自の un bref dialogue を設定することによって、授業に多少それらしい部分を導入することは可能である。

Optimiser les préparations aux DELF et DALF au moyen d'un dispositif de coaching individualisé s'appuyant sur des stratégies de remédiation neurolinguistiques

MASSÉ Olivier

Coordinateur pédagogique à French in Normandy (Rouen, France)

olivier.masse.interactions@gmail.com

Avec la globalisation des échanges et les progrès de l'éducation de masse, les demandes de certification ne cessent de croître, et tout particulièrement les demandes de certifications en langue qui, chez la plupart des jeunes, sont perçues à juste titre comme un atout réel pour une recherche d'emploi ou une évolution de carrière. S'il aura fallu quelques années aux DELF et DALF – diplômes de l'éducation nationale française mis en œuvre par le CIEP – pour être connus et reconnus mondialement (entre leur création par arrêté ministériel en 1985 et leur étalonnage sur les six niveaux du compétences du CECRL en 2005), la croissance de la demande les concernant est révélatrice d'une évolution de fond (de 35 853 candidats en 2005 à 404 406 candidats en 2014¹) impactant de façon considérable les dispositifs d'enseignements de tous les acteurs du français langue étrangère.

Ainsi, en France comme dans le reste du monde, lycées, collèges et universités encouragent de plus en plus l'obtention de ces diplômes, même si le format de leurs cours ne prépare que rarement de manière spécifique aux épreuves constituant les examens. Surtout, les écoles de langue, dont l'offre de formation est d'abord une réponse aux demandes de clients potentiels, alors même qu'elles ont devant elles une opportunité commerciale de premier plan, se trouvent confrontées à une difficulté pédagogique de taille quand on exige d'elles une préparation du type « satisfait ou remboursé » pour des préparations à des examens officiels, externes, aux résultats de ce fait délicats à pronostiquer.

1. Préparation au DELF-DALF en séjours linguistiques, une équation impossible ?

Qu'elles se justifient de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle, qu'elles s'appuient pour une large part sur des explications grammaticales ou de la traduction, ou bien s'y refusent, qu'y a-t-il de commun entre les activités "autant que possible collectives" des classes de langue avec la situation "on ne peut plus individuelle" des quatre épreuves des DELF et des DALF ? Pour le dire autrement – et c'est l'une des questions d'ingénierie pédagogique qui m'a été posée à ma prise de fonction à French in Normandy – à quoi devrait ressembler le cours de DELF/DALF idéal ?

S'en remettre à la connaissance et à l'expérience des épreuves d'un enseignant également examinateur serait faire fi des conditions d'organisation des classes. En effet, si les écoles du secondaire et du supérieur constituent des groupes à l'année ou au semestre, la spécificité

¹ Voir « Lettre du CIEP, Spécial 30 ans du DELF-DALF, p. 3 », lien (vérifié le 10/05/17) : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/lettre-ciep-30-ans-delf-dalf.pdf>

pédagogique des centres de langue accueillant des apprenants en séjours linguistiques tient au fait que ceux-ci débutent chaque semaine. Certaines écoles choisissent de proposer des stages intensifs de quatre semaines à trois mois, mais dans ce cas, les dates imposées, bien souvent, ne répondent pas aux disponibilités extrêmement variables d'aspirants au DELF/DALF venant des quatre coins du monde. Il faudrait donc pouvoir organiser des groupes classes variables à la semaine (tantôt trois candidats, tantôt des dizaines ; certains préparant sur quinze jours et d'autres sur des mois) et qui, par conséquent, ne peuvent pas en être au même moment de leur parcours de formation méthodologique. En outre, lorsqu'on veut proposer une préparation sur chacun des six niveaux des DELF/DALF, il faudrait pouvoir proposer chaque semaine une classe pour chacun de ces niveaux, tout en sachant qu'on peut très bien n'avoir aucun étudiant sur un niveau et en avoir pléthore sur un autre ; et dans le cas où l'on a un groupe avec des préparateurs sur chacun des six niveaux, comment faire face à l'hétérogénéité d'un tel groupe au sein duquel des compétences radicalement différentes doivent être développées ? Hétérogénéité des objectifs à laquelle se conjoint l'hétérogénéité des profils d'apprenants : langues proches, langues lointaines, ayant une formation en français durant leur scolarité ou au sein de centres de formation spécialisés, aux approches plus ou moins grammaticales et plus ou moins communicatives, etc...

Comment imaginer pouvoir organiser une (ou des) classe(s) dans un contexte aussi variable, tant du point de vue du temps de préparation que des prérequis linguistiques, culturels et méthodologiques ? Jacques Rouxel, créateur du célèbre dessin animé *Les Shadoks*, nous met sur la voie : « S'il n'y a pas de solution, c'est qu'il n'y a pas de problème », formule humoristique nous invitant à reconsidérer nos schémas et à penser la question de départ différemment.

2. Mise en œuvre d'un dispositif d'auto-apprentissage tutoré

Si « la classe » est rendue impossible par la somme des contraintes précédemment listées, deux facteurs invariables servent de dénominateurs pour la mise en œuvre d'un programme de préparation répondant aux objectifs : les cours sont pris à la semaine, et les quatre épreuves DELF/DALF (compréhension et production écrites et orales) sont toujours individuelles. De sorte que, si l'on cherche à rentabiliser au maximum le temps de préparation aux examens des apprenants, il paraîtra logique de proposer une formation spécifiquement concentrée sur l'entraînement à la passation des épreuves et planifiée à la semaine. Et c'est ce que nous avons mis en place à French in Normandy.

L'instauration d'un tel dispositif pédagogique n'est pas sans bousculer les habitudes. Du côté des enseignants tout d'abord qui, même s'ils sont familiers de l'enseignement par compétences, ont parfois du mal à se représenter professionnellement autrement que dans la position d'un "professant" à un groupe. Plus que dans tout autre format de classe, le formateur qui prépare individuellement un candidat à un examen est nettement moins un enseignant, détenteur de savoirs, qu'un coach, qui guide, conseille et évalue en permanence toute une série d'éléments dans les résultats à l'entraînement de ses élèves (connaissance et

méthodologie, mais aussi attitudes et psychologie) pour adapter en permanence ses conseils et juger des exercices qui leur seront les plus profitables pour progresser rapidement.

Du côté des apprenants, également, l'idée qu'on ne va plus étudier collectivement doit être clairement expliquée et justifiée par le fait que le programme proposé tire profit d'un coaching s'appuyant sur des formateurs experts (examineurs confirmés) ainsi que sur toute une série d'outils garantissant le rendement pédagogique optimum du temps dévolu à leur préparation par les candidats à l'examen. Le contrat commercial avec l'apprenant client doit donc avoir pour corollaire un contrat pédagogique explicite et clair, engagement tenant lui-même lieu de facteur de motivation pour chacune des parties contractantes dès lors qu'on peut afficher l'excellence des résultats obtenus durant les sessions précédentes par les candidats ayant fait confiance à cette manière de travailler².

3. Monitoring pédagogique et démarche qualité

Chaque exercice de compréhension, chaque tentative d'épreuve de production, orale et écrite, doit donc faire l'objet d'un bilan détaillé, du point de vue méthodologique comme du point de vue linguistique. L'évaluation, la note et les recommandations ne se suffisant pas en elles-mêmes, elles ne peuvent avoir d'impact formatif qu'à la condition de rappels systématiques des éléments de correction. Avoir de nombreux candidats, préparant des examens différents et ayant acquis – et à acquérir – des composantes extrêmement disparates, conduirait alors à un volume de documents de suivi surabondant, pour l'apprenant, et à un niveau encore démultiplié pour le coach, si nous n'avions à notre disposition le cloud system. Une plate-forme collaborative en ligne, en effet, en dématérialisant les rapports pédagogiques et en les rendant accessible de manière ubiquiste, permet un accès instantané pour tous les acteurs de la formation à tous les documents nécessaires au travail : sujets d'épreuves d'entraînement, fiches méthodologiques et exercices complémentaires pour les candidats, fiches bilan pour chaque épreuve et carnet de bord présentant une synthèse graphique des progressions en temps réel pour les coaches. Ceux-ci peuvent dès lors travailler en équipe efficacement, en intervenant de manière croisée sur les apprenants candidats, car s'ouvre la possibilité de feedbacks à la fois variés et en même temps convergents au sein d'un même outil de monitoring, commun à tous.

Tout en maintenant un temps de présence commune en un lieu commun et, bien évidemment, des entraînements aux épreuves de productions orales constitués de faces à faces semblables à ceux qui ont lieu lors des examens réels, tout en préservant la proximité et la disponibilité (qui manquent aux formations purement à distance la plupart du temps), le format hybride mis en œuvre offre aux étudiants la possibilité de travailler à leur rythme, n'étant plus contraints ni par le lieu ni par l'horaire strict de l'apprentissage collectif : l'horloge de la classe cède la place à la concentration sur la durée des épreuves et sur l'éphéméride du jour de l'examen final à venir.

² Depuis la mise en place de ce dispositif à French in Normandy (juin 2016), 100% des candidats ayant préparé leurs examens les ont brillamment réussis (chiffre de mars 2017, les sessions d'examens ayant lieu chaque mois).

L'organisation proposée, basée sur le diagnostic préalable et continu, sur le recalibrage constant du programme de formation, dans l'optique d'une optimisation du temps de travail – de l'apprenants comme de l'enseignant – s'inspire éminemment d'une démarche qualité de type *kaizen*, où l'on cherche en permanence à mesurer les résultats de ce qui est fait afin d'améliorer en permanence aussi bien les outils que les interventions. Dans cette logique, le suivi pédagogique se trouve conjoint à un suivi qualité, s'appuyant sur les pratiques systématiques de l'enquête et du focus group, la première pour avoir une évaluation quantitative de la satisfaction des étudiants sur les différents aspects du programme suivi, et l'autre qualitative, afin de faire émerger des informations nouvelles, des idées, que permettent plus difficilement de faire resurgir les enquêtes individuelles, même avec des questions ouvertes.

Les focus groups qui ont accompagné les premiers mois de la mise en place de notre dispositif de formation individualisé ont été particulièrement riches d'enseignements en ce qu'ils ont amené de nombreux étudiants à nous renseigner sur leurs expériences passées dans des classes de préparation aux examens DELF/DALF dans d'autres centres de langue. Parmi la somme de renseignements de premier plan ayant guidé à de nombreux choix visant à répondre au mieux aux besoins des apprenants candidats, une remarque récurrente nous a alerté : si beaucoup de personnes ayant suivi des préparations aux examens du CIEP ont témoigné de leur satisfaction concernant leur préparation méthodologique, en terme de mise en forme des discours et des attitudes à tenir face aux examinateurs, tous nous ont confié leur déception quant à la préparation linguistique proprement dite. En effet, nous retrouvons des candidats ayant manifestement bien compris ce qu'on attend d'eux pour l'examen présenté, et qui ont échoué, certains même à plusieurs reprises, à cause de leur « niveau en langue française ». Trop d'erreurs... ça ne passe pas, ou plutôt ça ne passe plus à partir d'un niveau B2 et encore moins pour les C1 ou C2.

Comment faire, alors, pour « améliorer » leur français / langue cible ?

4. L'approche neurolinguistique au service de l'apprentissage individuel... une contradiction ?

L'expérience méthodologique révolutionnaire vécue avec l'introduction de l'approche neurolinguistique (désormais ANL) au sein des classes de FLE ne pouvait pas ne pas nous conduire à enquêter, à nouveau, sur le terrain de la neurodidactique appliquée à l'apprentissage des langues pour répondre à cette question. La démarche pourrait sembler surprenante pour ceux qui connaissent l'ANL, puisque « l'utilisation de stratégies d'enseignement interactives » est le cinquième principe fondamental de cette approche³. L'ANL sans groupe classe, évidemment, ce n'est plus l'ANL.

On trouve cependant, dans les références des recherches ayant abouti aux propositions de cette approche, des indications méthodologique quant à la démarche de remédiation à mettre en œuvre à partir d'une analyse des productions erronées. On apprend notamment⁴ de

³ https://fr.wikipedia.org/wiki/Approche_neurolinguistique

⁴ GERMAIN Claude, NETTEN Joan, « La *précision* et *l'aisance* en FLE/FL2 - définitions, types et implications pédagogiques », éd. M.L.M.S., 2004.

l'analyse de productions d'étudiants que 80% à 85% des erreurs qu'on trouve dans les écrits sont en fait des erreurs que l'on entendrait à l'oral⁵. Or, la formulation du flux du discours est non consciente et procède d'un système neurologique (activation de la mémoire procédurale) qui diffère de celui qui est à l'œuvre quand on réfléchit, consciemment, au détail de ce qu'on dit ou écrit (mémoire déclarative)⁶, d'où il résulte que ce sera principalement par un travail sur le niveau non conscient des structures grammaticales (sur la « grammaire interne ») qu'on pourra amener les apprenants à améliorer leur « niveau de langue » (comme on dit usuellement), à améliorer « l'aisance » et la « précision » de la L2 (selon la terminologie de l'ANL⁷), essentielles à l'écrit autant qu'à l'oral.

Afin d'amener nos apprenants candidats à améliorer urgemment leur niveau de langue, nous procédons alors à un relevé systématique des formulations non acceptables pour la langue cible dont nous faisons une matrice d'apprentissage des énoncés qu'on voudrait que l'apprenant soit en mesure de formuler. Le principe fondamental – issu de l'ANL – étant que c'est par la modélisation de phrases complètes que l'on parvient à faire acquérir une grammaire interne conforme à la langue cible, nous utilisons cette matrice pour permettre aux apprenants d'acquérir les phrases dont ils auront besoin le jour de leurs épreuves de production aux DELF ou DALF, et nous étayons l'échange de questions/réponses amenant au réemploi des structures cibles avec le coach par un logiciel de répétition des mêmes échanges, afin de favoriser l'ancrage mémoriel⁸.

5. Et au delà du DELF-DALF ?

Le dispositif de coaching individualisé donné en réponse au défi de la préparation DELF/DALF d'étudiants candidats de tous niveaux, de toutes origines et disposant de temps de préparation extrêmement variés nous a amené à remettre radicalement en question l'idée usuelle de l'apprentissage dans une classe avec un professeur. Le cloud system, d'une part, les logiciels collaboratifs en ligne, d'autre part, nous offrent désormais la possibilité d'un accompagnement individualisé en temps réel comme jamais, indépendamment des contraintes de l'espace et du temps des classes traditionnelles.

Surtout, les avancées très concrètes des neurosciences cognitives de ces vingt-cinq dernières années nous conduisent à l'aube d'une profonde remise en question de nos méthodologies d'enseignement des langues étrangères : tirant profit de ce que le groupe classe – et le groupe classe seulement – permet, comme nous le révèle l'ANL ; mais également encourageant l'élaboration de dispositifs de formation individualisée, sur objectifs spécifiques, tirant profit de ces nouvelles connaissances pour mettre en œuvre de stratégies de remédiation linguistique inédites et performantes.

⁵ Étude menée sur des étudiants canadiens anglophones, et corroborée par nos propres relevés statistiques chez nos candidats débutant leur préparation DELF/DALF en France, quelle que soit leur langue d'origine.

⁶ PARADIS Michel, *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, éd. John Benjamins, 2004. p. 33-38.

⁷ GERMAIN C., NETTEN J., *ibid.*

⁸ Il ne s'agit pas d'un apprentissage par systématisation décontextualisé, car ce sont bien les phrases que l'apprenant a voulu dire dans le contexte précis de ses épreuves d'entraînements aux examens qu'on l'invite à réactiver en mémoire, même s'il n'en fait pas un réemploi communicatif immédiat.

「アクティブ」とはなにか？ ―理論と実践―

福島 祥行、中條 健志、有田 豊、大山 大樹
FUKUSHIMA Yoshiyuki, 大阪市立大学, fukushim?lit.osaka-cu.ac.jp
CHUJO Takeshi, 東海大学, takeshijo?tsc.u-tokai.ac.jp
ARITA Yutaka, 立命館大学, arita410?fc.ritsumei.ac.jp
OYAMA Daiki, 大阪市立大学, daikioyama?gmail.com

1. アクティブの相互行為論的達成 (福島)

1.1. 「active = 積極的、活発」というイメージの流布

2016年12月21日に公表された文部科学省中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(中教審第197号)は、「アクティブラーニングの視点の意義」を強調しつつも、一貫して「アクティブラーニング」ではなく「アクティブラーニングの視点」という書き方をとっている。その後、2017年2月14日に公表された幼小中の学習指導要領案では、「アクティブ・ラーニングという言葉が非常に多義的で、概念が成熟しておらず、法令には使えない」(時事ドットコム 2017/02/14)として、「アクティブラーニング」という語をもちいていない。しかしながら、「次期指導要領はアクティブラーニング」という見方はすでにひろまっており、たとえば、2016年12月16日放映のNHK(Eテレ)『ウワサの保護者会』は、「入試が変わる?授業が変わる?アクティブラーニングって何?」というタイトルのもと、アクティブラーニング(以下AL)の特集を組んだが、そこでは「海外ではアクティブに表現することが常に求められる」や「家庭生活をアクティブにすることが大事」という発言があった。これらの「アクティブ」は、あきらかに「積極的、活発」というイメージで語られている。また、中教審答申では「対話的な学び」の例として「本を通して本の作者などとの対話を図る」(中央教育審議会補足資料 2016:13)とあるにもかかわらず、「読書はALではないとされている」と思いこんでしまっているひとが、ランコントロールの会場でもみられた。本来すぐれた思想であるALが、このような誤解や無理解によって「一過性の流行」や「いずれは廃れるべきもの」とみなされることは、協働学習を研究・実践してきたわれわれにとって、きわめて遺憾な事態といわねばならない。そこで、あらためて「アクティブ」の理論的理解について論じ、以下の章において、実践報告をおこなう。

1.2. ALにかんする先行研究の定義と能動性の誘発

ALのよく知られる定義は、溝上(2017:7)の「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」である。また、溝上によりつつ松下(2015:9)は、「内化なき外化は盲目であり、外化なき内化は空虚である」と述べる。すなわち、ALとは「能動的」かつ「認知プロセスの外化」と「知識の内化」をともなった学習とかがえられ、この定義からは、学習者が「能動的に意見を述べる」よう

な教育—学習がALであるという論がみちびけよう。しかしながら、ロボット研究者である岡田美智男の、じぶんひとりではなにもできない「弱いロボット」が、周囲のひとびとの「能動的援助」をひきおこすという実験があきらかにするように(岡田 2012)、われわれの「能動性」とは、じつは《他者》(外界の環境をふくむ)との相互行為 interaction によって誘発されるのであり、「自分だけががんばって」発揮できるものではないのである。

1.3. 1人 active から inter-active へ

そもそも、「学習」は社会的な出来事であり(福島 2015)¹、この「社会化」(＝外化)のために、共に学習の場に参加する「共学習者」co-apprenant が要請される。この形態で、もっとも簡単なのはグループワーク形式の学習である。そこでは、学びのなかで創発された《知識》が、複数名の組織する活動のなかで、語り—語られる(それはときにプリント上の文字の形をとる)という行為により外化される。だが、そこで「語り」の「能動性」は、自分ひとりによって発揮される、いわば「1人 active」ではなく、《他者》をふくめた外界との相互行為によってひきだされている。これがALの実態であり、「アクティブ」とは、他者をふくむ外界との相互行為によって惹起される状態、すなわち inter-active にほかならない。さらにいえば、他者(外界)の存在を前提とするなかで、その他者(外界)に身をゆだね、同時に他者(外界)からゆだねられる状態が「アクティブ」なのである²。



2. 参加を促す授業実践(中條)

本節では、「参加」をキーワードとして、「アクティブ」な授業のための筆者(中條)の実践例を紹介する。

ここでの「参加」とは、単に出席することでもなければ、必ずしも「楽しく」あるいは「仲良く」授業を受けることでもない。想定されているのは、学習者が課題とその解決法を自ら発見し、主体的に学び、他者に関心をもち、そのことによって自分自身の達成度や理解度を知らうとすることである。そして、これらの活動をフォローすることが教師の役割となる。

まず、他者とのかかわりを前提とした学習環境をつくり出すために、グループづくりを重視する。3~4人からなるグループのメンバーは、教師が各人にグループ番号(数字)を割りあてながらシャッフルし、毎回の授業の冒頭で無作為に決める。グループに分かれた後は、お互いの関係性を深めるために、話し合いを通じてリーダーを選出する。話し合いのテーマは「大学から一番遠くに住んでいる人」、「今朝一番早く起きた人」、「これまでに所持した携帯電話の台数が一番多い人」など、比較的答えの出しやすい日常的なものにする。そして、リーダーはその日のグループ活動を取り仕切り、疑問点や問題点の整理をおこなう。

次に、授業内で課されるタスクは、グループ内で分担して取り組まなければならないものを用意する。文法理解にかんすることであれば、前もって教師から説明することはせず、教科書の説明文についてグループ内で議論したり、模擬授業をおこなったりしながら、その場に必要情報を自分たちで集め、不明な点を明らかにするよう促す。

作文や日本語訳などの練習問題には個々に取り組むのではなく、分担して解答し、その後自分たちの解答をシェアしながら、グループ全体で「答え」を探る。

1 「自学/自習」においても「書籍」「他者化された自己」という《他者》との対話がある。

2 したがって、学習者を「アクティブ」ならしめるためには、協働性の担保が必要であり、協働 collaboration できる環境づくりが必要ということになる。

会話や発音練習についても、教師があらかじめ説明したやり方や発音のリピート練習をもとにおこなうのではなく、まず自分たちでその時に発話すべき内容とやりとりの方法および発音を考え、準備した上でおこなう。練習中はグループ内にはかならず「参加しない」メンバーをおき、自分たちが話している、あるいは発音している内容に問題が無いかを考える機会をつくる。

ここでの教師の役割とは何か。一見すると、学習活動を学生に丸投げしているようにもみえるが、決してそうではない。タスクへの取り組みをどの程度グループに委ねるかは、参加者間の関係性やその日の「ノリ」をみて、常に変えなければならない。教師はコンシーニュを出すのみで、後は学習者が自発的にタスクを分担し、それに取り組むのが理想ではあるが、それにいたるまでは、リーダー以外の役職を他のメンバーに与えたり、各メンバーの役割をあらかじめ教師が指定したりしながら、徐々に参加の度合いを高めていく。とくに年度の初めやさまざまな学部、学科の出身者からなるクラス、受講者の多いクラスでは、ある程度の制度的な縛りが必要となる場合がある。

「参加」を促す授業によって学習者はどのように変わっていったか。何よりも、教師に説明してもらって当然、という態度から、まず自分（たち）で考えるようになる。また、他人に教えることや、他人から教えられることを通じて、学習活動が個人的なものではありえないことを知り、グループでの学習活動の質が高まる。そして、自分自身が何を理解しているのかは、他者を通じてのみ認識できることを知る。

一方で、こうした授業では学習者の抵抗に遭遇することがある。とくに、毎回のグループづくりは反発を生むことがあるし、あるグループでの活動が「盛り上がらない」場合もある。しかしながら、クラスという社会においてそれらはある意味当然のことであり、「問題」とみなさないことが大切ではないだろうか。必ずしも「楽しく」ある必要はなく、あくまでもアクティブな、主体的な学びを念頭におきながら、授業を運営しなければならないと考えている。

3. 自律学習を促す授業実践（有田）

本節では、授業実践の例として、学習者の自律学習を促すものを挙げる。具体的には、授業中にグループでフランス語の動詞活用練習を行うというものである。敢えて他者とともに動詞活用練習を行う目的は2つあり、1つはフランス語の基礎知識の習得、もう1つは個々の学習者における自律学習の姿勢の形成である。グループメンバー間で協働することで、必然的に学習者同士の相互行為が発生し、さらにこれを繰り返す中で本練習形式が徐々に習慣化されるため、学習者たちが自律的に学ぶ姿勢が形成されていくのである。

以下、実際に授業中に行った動詞活用練習の流れを示し、本練習形式によって期待できる効果を挙げる。

- ① まず初めに、4人の学習者で1つのグループを作る。
- ② 教員が、活用練習の対象となる課題動詞を、教科書などからいくつか引用して提示する。
仮に、授業で *-er* 動詞を学ぶとすれば、*parler, chercher, écouter, habiter* など。
- ③ 学習者は、提示された動詞の活用を、自由な方法で一定時間内に記憶する。
- ④ もし教科書に動詞活用を読み上げる音声データが付属している場合、学習者が音を通して記憶できるよう、音声を教室内に流しておく。
- ⑤ 一定時間経過後、学習者全員にワークシートを配布（図1）、各学習者は所定の項目に「グループメンバーの名前（＝対戦者）」と「当該メンバーに活用させたい動詞」を課題動詞の中からランダムに選び、それぞれ記入する。
- ⑥ 各学習者はグループメンバーとワークシートを交換し、互いに相手から出題された動詞

の活用を記入する（図2）。活用の記入が済んだら再びワークシートを交換、8点満点で採点しあう。

- ⑦ 計3回の対戦を行い、3回分の獲得点数の合計を個人別に算出、獲得点数に基づくグループ内での順位を決める。

個人別 合計獲得点数	対戦者 A	対戦者 A の名前	
		parler	／8点
対戦者 C	対戦者 B		
		対戦者 C の名前	対戦者 B の名前
		écouter	／8点
		habiter	／8点

図1 ワークシートの例

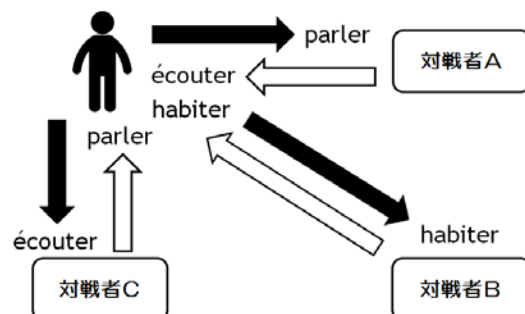


図2 互いに動詞の活用問題を出しあう

こうした対戦型の動詞活用練習に期待できる効果としては、次のものが挙げられる。フランス語を使った作文や会話などで必要となる動詞活用が習得できること、協働で学びあう中で、学習者同士が教えたり、教えられたりする互恵的な関係が構築されること、本形式の習慣化によって動詞活用練習に自ら取り組めるようになっていけること、である。

4. リフレクティブ・グループワークの実践（大山）

本節では、周辺的に関わる機会をあえて組み込んだグループワークのデザインを紹介する。これは、「発語せず、タスクに参加しなくてもよい」ことを肯定するものであり、従来の「アクティブ」観とは相容れない。しかし、観察から、学習者たちがこの機会を利用してリフレクションを行っていることが分かった。リフレクションは、ショーン（2007）が、プロフェッショナルの実践の分析からその重要性を指摘しているように、課題の達成の質を高めものである。即ち、周辺的に関わる機会は、グループワークにおける学びの質を高め得ると考えられる。

以下、実践の背景と具体的なデザイン案を示した後、観察された学びのありようを述べる。

4.1. 実践の背景

周辺的に関わる機会を組み込むアイデアは、2つの事例から導かれた。まず、学習者たちが、タスクの中で抱いた疑問を解決せずに、タスクを続けた事例である（大山 2014）。これは、タスクを進める中で、せっかく抱いた疑問が、学びの契機にならずに消えてしまう可能性を示していた。次に、グループワーク中、殆ど無発語だった学習者の行った質問が、他の学習者のリフレクションの契機になった事例である（大山 2017）。これは、周辺的に関わる機会が、他の学習者とは違う視点を生み出し、それがグループ全体の学びに貢献し得ることを示していた。以上の観察から、周辺的に関わる機会の設置が、個人とグループ全体のリフレクションを促す仕掛けとして機能し得ると考えるに至った。これが、本実践を「リフレクティブ・グループワーク」と呼ぶ所以である。

4.2. グループ形式でペアワーク

前項の考察を具体的に形にしたのが、「グループ形式でペアワーク」というデザインである（図3）。学習者たちを3人グループにしたうえで、ペアでのタスクを課し、1つのタスクが終わると、ペアを変える。即ち、タスクを行う機会と、周辺的に関わる機会を構造的に用意する。



図3 「グループ形式でペアワーク」の活動の流れ

には内容・日時・場所が書かれている。断る役の学習者は、その誘いを適切に断る。そして、一連のやりとりが終わると、ペアを変え、タスクを続ける。周局的に関わる学習者（以下、周局的学習者）には、待機するようにとだけ指示を出した³。

4.3.3 種類のリフレクションのありよう

実践の結果、学習者たちが、周局的に関わる機会を利用して、3種類のリフレクションを行っていることが観察された。①他の学習者の会話を聞いて、②自分の順番を終えて、③自分の順番に備えて、である。以下、それぞれの概要を示す⁴。

まず、周局的学習者は、他の学習者の会話を聞いてリフレクションを行っていた。具体的には、他の学習者の会話を聞く中で、「実は」という言葉に反応し、プリントの内容を確認し始めた。プリントには、タスクに必要な表現がまとめられていた。即ち、他の学習者の会話の中の、理解できなかった言葉がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

次に、周局的学習者は、自分の順番を終えて、リフレクションを行っていた。具体的には、タスク中は滑らかに発話していたが、タスクが終わるやいなや、プリントの内容を確認し始めた。即ち、タスクを行う中で抱いた疑問がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

最後に、周局的学習者は、自分の順番に備えて、リフレクションを行っていた。具体的には、待機中にタスクカードを取り、その内容の確認と、プリントの内容を確認することによって、次の自分の順番で何を発話するのかをリハーサルしていた。即ち、次に自分の順番がまわってくるという状況がきっかけとなり、リフレクションが開始された。

以上の観察から、周局的に関わる機会は、学習者にリフレクションを促し得ると考えられる。

参考文献

- 大山大樹 (2014) 「日本語学習場面における学習者たちの「わからない言葉を調べない」ふるまいに対する積極的な評価——「学習者たちの学び合い」に関するエスノメソドロジ的研究——」 *Мовні і концептуальні картини світу*, 49 号: 132-136.
- 大山大樹 (2016) 「グループワークにおいて発言の順番を待っている学習者のふりかえりの実際——日本語会話クラスの相互行為分析から——」, *Мовні і концептуальні картини світу*, 58: 133-138.
- 大山大樹 (2017) 「グループワークにおける周局的聞き手の質問を起点とした省察の生成——フランス語初級クラスの相互行為分析から——」 『都市文化研究』 19: 15-26.
- 岡田美智男 (2012) 『弱いロボット』 医学書院.
- ショーン, D. A. (2007) 『省察的实践とは何か』 柳沢昌一・三輪建二 (監訳), 鳳書房.
- 福島祥行 (2015) 「協働学習における「学習者」の構築——フランス語初修者の相互行為分析から」 『人文研究』 66: 153-171.
- 松下佳代 (2015) 「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」, 松下編『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房.
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』 東信堂.

3 なお、実践は、ウクライナの大学の日本語クラスで行った。フランス語教育でないのは、筆者（大山）の責任のもと学習環境をデザインできるのが、このクラスだったからである。

4 詳細な分析は、大山 (2016) を参照。

教室におけるアクティヴ・リーディング

今中 舞衣子

IMANAKA Maiko

大阪産業大学

imanaka?int.osaka-sandai.ac.jp

1. アトリエの趣旨

本アトリエは教室における「読む」活動を、(アトリエ担当者のイメージする)「アクティヴな学び」の文脈からとらえなおしてやることを目的として実施しました。

「読む」という行為はそもそも、読み手によるテキストへの能動的な働きかけなしには成立しません。しかし、一口に「読む」といっても、その目的とストラテジーにはさまざまなものがあります。例えば、最初から順番に話の流れを追っていくのか。リズムや言葉の響きを味わいながら読むのか。分からない言葉を逐一調べながら読むのか。特定の情報を探して印をつけながら読むのか。読んだ後に自分の意見を述べることを考慮しながら読むのか。

今回のアトリエではまず前半に、日本語による文献講読の授業を想定したグループでの読解活動を体験してもらいました。活動は、①テキストの理解を深めること、②批判的思考を促進すること、③協同して課題を達成すること、の3つの目的をもとにデザインしました。この体験をふりかえったあと、アトリエの後半では、前半で考えたことを適宜参照しながら、フランス語授業の文脈での読解活動を実際にデザインしてみました。以下、アトリエの流れに沿って報告していきたいと思います。

2. アイスブレイク

アトリエの最初に、教育歴の短い人から長い人の順に並んで前の人から順に番号を言ってもらい、同じ番号の人と3人グループで着席してもらいました。最初に周囲の人とコミュニケーションをとってもらって話しやすい雰囲気づくりをすることと、教育歴の長さが異なる人どうしでグループを組んでもらうことが目的でした。その後、グループで下記の内容について情報交換をしてもらいました。ここでは、あえて「アクティヴに学ぶ」ということの定義をこちらで準備しないことで、参加者それぞれのイメージの異なりを外化してもらうようにしました。

- | |
|--|
| <p>① お名前
② 現在の主な仕事・担当授業など
③ ふだんの授業で、学生が「アクティヴに学ぶ」(あなた自身の定義で)ためにどのような工夫をしていますか。教員以外の方は、学生として授業を受けた経験からお話ください。</p> |
|--|

3. 日本語による読解活動

グループでの話し合いが終わったら、次に日本語による読解活動を提案しました。

まずテキストを読む前に、テキストに関連する下記のような問いについてグループで話し合ってもらいました。

あなたの教えている／学んでいる環境では、どのような外国語が提供されていますか。英語と比較して、時間数や履修の方針にどのような違いがありますか。

テキストは舘岡（2015）で紹介されている、『ヒューマニティーズ 外国語学』（岩波書店）の一部を使用しました。全体を「『和魂洋才』—実用主義と権力」「英語（米語）帝国主義」「多文化主義」の3つのパートに分け、3人グループのそれぞれがひとつのパートを担当してもらい、まずひとりで読んだうえでグループの他のメンバーに書かれている内容を説明してもらいました。また、各パートには読解のヒントとなるような問いを記しておきました。こうした活動を学生と行う際には事前に、同じパートを読んだ人どうして内容についての話し合い（エキスパート活動）をしてから別のパートを読んだ人とグループを組みなおしての話し合い（ジグソー活動）をするという方法をとりますが、今回は時間の制約上、エキスパート活動を省略して実施しました。

内容のおおまかな共有が済んだら、今度は筆者の意見への賛否を考えながら再読してもらいました。その結果を話し合ったあと、テキストの内容をふまえて下記のようなテーマについてグループでディスカッションをしてもらいました。

あなたが教えている／学んでいる環境では、英語以外の外国語学習にはどのような意味がありますか。グループで話し合ってみましょう。

4. 体験のリフレクション

以上のようなグループでの読解活動を体験してもらったあと、その体験についてのリフレクションを行いました。活動のポイントをまとめると以下のようになります。

- ①はじめにテキストの関連テーマについて話し合った
- ②テキストのはじめに問いがあった
- ③後で他の人に内容を説明すると指示があった
- ④後で筆者の意見への賛否を述べることを前提に再読した
- ⑤読解活動をふまえてグループで話し合うべき課題が提示された

①は参加者の身近なテーマでテキストに関連する内容について話し合ってもらうことで、読解前の既有知識の活性化、問題への興味関心の向上を意図したものでした。また②③④はいずれも、どのような観点から、どのような目的でそのテキストを読むのかを明確にすることで、読解活動に集中して取り組んでもらうこと、ただ漫然と読むのではなくスキミングやスキヤニングの方略をとりながら短時間で読解してもらうことを目的としたものでした。⑤は読解を終えた後の活動でしたが、実は授業でこうした活動を行う際にはいちばんの目的となる活動で、各自のテキストの解釈をふまえてそれぞれの意見を交換してもらい、その中で単に自分の印象や感覚だけで話すのではなく読んで理解した内容を論拠として用いながら議論してもらい、ということを意図していました。

5. 体験の応用とまとめ

日本語による読解体験とそのふりかえりをもとに、最後に3種類のフランス語の教科書からそれぞれレベルの異なるテキストを抜粋し、フランス語授業での読解活動について下記のような観点からグループ毎に話し合ってもらいました。

母語による活動との差異化が必要な点は？
テキストのレベルによる差異化が必要な点は？

今回は時間の制約上、上記2つの問いについて深く議論するに至りませんでしたので、ここで筆者の私見を述べておきたいと思います。

母語による活動と母語ではない言語による活動とでは、後者のほうが準備活動のデザインがより重要になってくるのではと思います。もちろん上級レベルの学習者の場合はかなり母語に近い形での活動ができるのではないかと思います。初級者の場合は読解のヒントとなるような事前の活動の工夫や、どの情報/言語要素に着目するのかという指標の提示がより必要とされるのではないのでしょうか。また、内容理解をふまえてディスカッションを行うといった次の活動にうつる前に、しっかりと理解できたかを確認する活動もより丁寧に実施する必要があるでしょう。また、ここは文の構造について確認しあう活動なので日本語で話す、ここは同じ文を使ってアウトプットをしてみる活動なのでフランス語で話すなど、各活動の目的に応じた使用言語を適切に選択・指示する必要があるでしょう。

テキストのレベルによる差異化も上記の母語による活動との差異化に共通する部分が多いのではないかと思います。しかし、いずれの場合でも最も重要なことは、どのような目的で、後に続くどのような活動のためにそのテキストを読んでもらうかということで、その目的に沿ったテキストの選択、視点の提示が必要なのではないかと思います。初級者の場合は内容についてディスカッションするようなレベルのテキストを読ませることは難しいと思われるかもしれませんが、準備活動やヒントの出し方によっては、かなり難易度の高いテキストを扱うことも可能です。ただ単に難易度が学生に適しているからという理由だけでテキストを選ぶのではなく、そのテキストをなんのために読むのか、読みたいのかを、教師も学生も自覚できるような活動を提案することが最も重要なのではないのでしょうか。

全体のまとめとして、教室におけるアクティブな読解活動のデザインについて、下記のような3つの要素を提案しました。読解活動を学生のより深い関与を促すアクティブな教室活動としてデザインすることで、①だけでなく②③の目標も同時に達成することができるというのが、このアトリエでの体験を通じて参加者のみなさんに伝えたかったことです。

教室におけるアクティブな読解活動

- ①協同して課題に取り組む
- ②テキストの理解を深める
- ③批判的思考を促進する

6. 参加者からの意見

今回のアトリエは読解活動について再考することを目的として提案しましたが、参加者から出た意見や質問はほとんどがアクティブな学習活動そのものに関するもので、本大会のメインテーマのひとつであった「アクティブラーニング」への（さまざまな意味での）関心の高さを

実感する結果となりました。

最初に出た質問は、こうしたグループでの話し合いや活動が苦手な学習者もいると思うが、その場合はどうするのか、というものでした。また別の参加者からは、今回の活動は各参加者に発表の持ち時間があり自分の順番が来ると話すという手順だったが、自分は意見を言うまでにもっと時間が必要だし意見を言いたくないときもある、というコメントもありました。

私はこうした活動を提案するとき、学生には意見を言わない権利も、授業に参加しない権利も、当然あると思っています。いっぼうで彼らには、教師や他の学生に働きかけて授業のやり方を変えていく権利もあるはずです。授業の方針が自分に合わないと感じたとき、どのような方略をとるのかはその学生の自由です。しかし、権利があるということは、誰もがそれぞれに自分のしたいことだけをしていけばよいということとは違うのではないのでしょうか。人と人が集って何かをする以上、ことばによってきちんと自分の気持ちや考えを伝え合って、その場を運営していくにあたっての責任を当事者として負うというプロセスが必要ではないかと思うのです。

今回提案した読解活動のデザインには、こうした「当事者意識」を学生に持ってもらいたい、そのためにはグループの中で発言しやすい人だけが主導的に活動を進めていくのではなく、参加者全員に発言の権利を付与することでひとりひとりが役割と責任を担うような活動を提案したいという目的がありました。授業という場をそうした役割や責任とは無関係な場ととらえるのではなく、私たちが生きて活動している社会そのものとしてとらえるような活動を提案することが、教育の役割なのではないかと考えているからです。

ただし、ひとつ気をつけておかななくてはならないことは、教室という場における権力関係を否定することは、どのような形態の授業であっても不可能であるということです。「学生にグループワークをさせる」ことも、「教師の一方的な講義を座って聞かせる」ことも、教師が意図しているか否かに関わらずある種の強制、押しつけに違いありません。教師は常にそうした権力構造に自覚的ではなくてはなりません。自分の授業だけはそのような強制や押しつけから自由であると考えすることは、思い上がりでしかありません。教師と学生との間の権力構造は、多かれ少なかれ、学校という制度の中に埋め込まれているものなのです。そのことを認めた上で、いかに目の前の学生たちに発言する権利や活動の主体となる権利を譲っていき、学びの当事者としての責任を担ってもらおうのかという視点で、それぞれ考える限り最良の制度設計を考え続けていくしかないのではないのでしょうか。

最後に別の参加者から、グループでの活動の前にひとりで考える時間があつたのがよかった、という意見がありました。アクティブな学びというとグループで活発に話し合いをしているというイメージを持つ人が多いように感じますが、ひとりでじっくり考えるという作業の中にもアクティブで深い学びはあるわけです。むしろ、グループでの議論を促進し事後の学習を深めるという意味でも、グループワークの前後にひとりでじっくりと考える活動を設けることが重要なのです。「アクティブラーニング」に対するある種の反発が生まれる背景には、こうした学習の深化という側面への無理解があるのではないのでしょうか。

参考文献：杉江修治（2011）『協同学習入門—基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版；館岡洋子（2015）『協働で学ぶクリティカル・リーディング』ひつじ書房；三宅なほみ、東京大学CoREF、河合塾・編著（2016）『協調学習とは：対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房；安永悟、須藤文（2014）『LTD 話し合い学習法』ナカニシヤ出版

アクティブラーニングの観点から見た 神経言語学的アプローチ (ANL)

影浦 亮平	高橋 克欣	武内 英公子
KAGEURA Ryohei	TAKAHASHI Katsuyoshi	TAKEUCHI Ekuko
Université des études étrangères de Kyoto	Université des études étrangères de Kyoto	Université de Kobe
ryohei.kageura@gmail.com	katsu.taka0730@gmail.com	VZC05125?nifty.com

1. はじめに

日本では21世紀に入ってから、大学における「教育から学習への転換」を促すための教授・学習法としてのアクティブラーニングが注目されている。2012年8月に出された中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—」での定義によれば、アクティブラーニングとは「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」であり、それによって「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」とされる。

しかしながら、このようにアクティブラーニングが学習の形態に焦点をあててきたことで様々な問題を引き起こしている事も考慮せねばならないだろう。松下(2015)は(1)知識(内容)と活動の乖離(2)能動的学習をめざす授業のもたらす受動性(3)学習スタイルの多様性への考慮の欠如、という点を挙げ、これらの問題を解決するために、学習の質や内容に焦点をあてるディープ・アクティブラーニングを提唱している。これは「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」と定義されるが、カナダにおけるフランス語教育において広く用いられている神経言語学的アプローチ(ANL)による授業の特徴はまさにこの定義に当てはまっている。

ANLはその理論的基盤を主にParadis(1994, 2004, 2009)、Ellis(2011)の神経言語学、Segalowitz(2010)の認知神経科学、Vygotsky(1962)の社会的相互作用論などに負っているが(Netten & Germain, 2012)、これらニューロサイエンスの知見から導きだされる教授法の原則は(1)「暗示的言語能力」の養成(2)プロジェクト学習の実践、形より内容を重視する(3)オーセンティックな(本物の)会話場面の創造(4)インタラクティブなやりとり(5)リテラシー(言語に関する知識ではなく、言語を使いこなすスキル)の養成(大木, 2015)である。

ところで大学の語学の授業で、教師がたとえ言語はコミュニケーションの一手段であると主張したとしても、点数評価の対象となった語学学習においては、文法規則を習得することが重視されがちである。そして、このような授業は、往々にして教師がトップダウンで説明する文法内容を、学生が受け身のまま、聞き、ノートをとり、覚えるというスタイルになることが多い。本稿では、こうした知的訓練を目指す教科としてのフランス語教育を脱却するべく、口頭での自然なコミュニケーション能力の獲得を目指すANLの具体的な実践方法を紹介し、そのディープ・アクティブラーニングとの接点について論じたい。

2. ディープ・アクティブラーニングとは何か

ディープ・アクティブラーニングは、アクティブラーニングを前提にしている。したがってまずはそのことに触れておきたい。この言葉自体は1980年代から1990年代にかけてのアメリカで初めて登場したが、これは元々教育実践の中で用いられてきた用語であって、明確な定義をもたなかった。アクティブラーニングは、アメリカの高等教育改革の中で、現場を中心に草の根的に普及していったが、Bonwell&Eison (1991)は、この一般的な特徴を整理し、「ある物事を行わせることに、そして行っている物事について考えさせることに学生を関与させる」(p.2)と定義している。学生は授業でただ教員の言うことを聞いているだけではなくて、実際に自分で能動的に何かをすること、ただただ活動するだけではなくてそこに思考を介在させること、すなわち能動的な活動と思考の両方が組み合わさった学習がアクティブラーニングだということである。

日本の大学の教育の世界においては、2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて一生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」を契機に、アクティブラーニングは急速に普及しつつある。この答申において、グローバル人材とは「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材」(p.9)であって、そのような能動的な学習者を育成するためには、大学教育にアクティブラーニングを導入しなければならないとされている。本来的には、アクティブラーニングは教育方法論のひとつであって、特定の知識の習得を高めるためには、単に授業を聞いているだけの状態ではなく、学生には能動的に活動と思考をさせるのが望ましいというものであった。しかしここでは、能動的な学習それ自体をひとつの能力ととらえ、そしてその能力はグローバル人材が兼ね備えるべき能力であるととらえ直され、グローバル人材育成の議論とアクティブラーニングが結び付けられているところが特徴的である。

しかし、「はじめに」で述べたように、必ずしも期待されているような効果が上げられていないケースが多々ある。この事態について、松下(2015)は次のように述べている。

アクティブラーニングは講義形式の授業、いかえれば「網羅に焦点を合わせた指導」に対するアンチテーゼとして登場してきた。だが、そのアンチテーゼの振り子が、今度は、「活動に焦点を合わせた指導」の方へ振れてしまったというのが現在の状況ではないだろうか。(p.5)

つまり知識と活動が乖離しているという問題が生じているのである。アクティブラーニングは、特定の知識をよりよく習得させるために活動を導入する教育法であったはずなのだが、活動だけで満足してしまっただけで、本来の目標である知識習得の観点が軽視されているという現状がある。これを受けて、知識の深い理解のため、すなわち知識を新しい状況に転移可能にする「永続的理解(enduring understandings)」(McTighe & Wiggins, 2005, p.342)にまで理解を深めるため、活動が必要になるという観点からアクティブラーニングを再構築しようというのがディープ・アクティブラーニングなのである。

エンゲストローム(1994)が提示した学習活動のプロセスの図式は、アクティブラーニングの現状を把握するのに役に立つ。彼は学習活動のプロセスについて、動機づけ(motivation)、方向づけ(orientation)、内化(internalization)、外化(externalization)、批評(critique)、コントロール(control)という流れで知識の理解が深まっていくという図式を提示した(pp.32-33)。この図式に

従うと、従来の講義型の授業は知識の内化しかなかったため、アクティブラーニングでは知識の外化の重要性が説かれているということになる。しかしながら、知識の内化なしには外化もないのであって、その点が知識の外化ばかりに専心しがちな現在のアクティブラーニングの問題になっているのである。したがって、「ディープ・アクティブラーニングでは、内化と外化をどう組み合わせるかが課題となる」(p.9)と松下(2015)は主張する。

内化と外化の関係は、内化から外化へという一方向的なものではない。いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりするなどの外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく(内化が深まる)。(p.9)

このように知識の理解を深めるという目的の下、知識の内化から外化へ、そして外化から内化へ、という内化と外化の繰り返しというアプローチを取るのがディープ・アクティブラーニングなのである。

3. カナダにおけるANLの実践報告

次に、影浦、高橋、武内の研究チームによるカナダ・ユーコン準州での小学校から高校までのANLによる授業観察と、現場の教師及びユーコン準州でANLによるフランス語教育の導入を決定した政府関係者へのインタビューをもとに、ANLがどのように教育現場に取り入れられているかを紹介したい。

ANLはカナダ以外ではまだあまり知られていないフランス語教授法である。この教授法の考案者であるジェルマンとネッテンによれば、ANLは「学校教育機関における第二言語あるいは外国語学習でのコミュニケーションスキルの効率的な習得のための新しいパラダイムの一つ」(Germain & Netten, 2015, p.3)である。

またカナダでのフランス語の早期教育・バイリンガル教育の歴史や ANL の導入の歴史についても触れておきたい。西山教行/大木充編著『世界と日本の小学校の英語教育』第5章「カナダにおける早期言語教育」(2015, pp.125-151)によれば、カナダの公用語は英語とフランス語で2006年の調査では人口の約57%が英語を、約22%がフランス語を母語としている。カナダでは1969年に公用語法が採択され、この2言語を公用語として、2言語併用政策を正式に取り入れることになった結果、連邦政府は両言語を平等に扱い、その普及に努め、住民は両言語により公的サービスを受ける権利が保証されている。

カナダのフランス語教育には、2008年まで「イマージョンコース」「コア・フレンチコース」の2つのプログラムがあり、どちらかを選択することができ、生徒の約90%は「コア・フレンチコース」、残りの10%は「イマージョンコース」を選択していた。ところが「コア・フレンチコース」では、口頭コミュニケーション能力が伸ばせないとする結果が出たため¹、また「イマージョンコース」にも問題があったため、この2つのコースの欠点を補うものとして「インテンシブ・フレンチコース」が1998年より実験的に実施されることになった。つまり「インテンシブ・フレンチコース」は他の2つのコースの欠点を研究することによって生まれたのだが、その後効果が認められカナダ全土に広がることになる。この教授法を支えているのが、脳

¹ OPI (Oral Proficiency Interview: インタビューによる会話能力テスト) の結果、学習年限の長さに関係なく、OPI レベルが平均 11.4 しかなく、口頭で自然なコミュニケーションができるレベルである 14 以上に達していなかった。

神経言語学などの理論に基づいて考えられた ANL であった。ANL はこれらの理論に基づいて 5 つの教育原理があり、さらにそれに基づいて授業での大枠が図式化され、それぞれの局面で、具体的なストラテジーが使用される。ここで紹介するのは、11-12 歳 (5^e année) のクラスでのオーラルの部分だが、これにも 8 つのストラテジーが使われている。

マルク・アンドレ Marc-André 先生の授業での、習得すべき構造モデルを持つ文章の質問文は、*Quelle est ta nourriture préférée ?* であった。以下個々のストラテジーに沿ってどのように授業が展開されるのか見ていきたい。

ストラテジー 1 「教師が、テーマや個人的経験に基づいた、事実に基づく文章の一つを、口頭でモデル化する」に沿って、例えば、*Ma nourriture préférée est le chocolat.* と、生徒の求めに応じ、口頭で何度も繰り返す。

ストラテジー 2 「教師は、何人かの生徒に質問し、自分の状況に合わせて答えてもらう」に沿って、何人かの生徒に質問する。質問の意図がわからない生徒がいたら、最初にモデル化した教師自身の答えを再び繰り返す。

ストラテジー 3a 「何人かの生徒が、他の何人かの生徒に質問する」に沿って、何人かの生徒に、別の生徒に聞いてと促す。(名前, *tu va demander la même question à* 名前 ?)

ストラテジー 3b 「二人の生徒に、次のタスクをモデル化してもらう」に沿って、生徒の中から二人選んで、モデルを見せてもらう。(名前, *tu va demander la même question à* 名前 ?)

ストラテジー 4 「ペアになった生徒でお互いに質問し合う」に沿って、ペアとなる相手を見つけて質問しあってもらう。(Vous allez trouver votre partenaire et demander la même question à votre partenaire.)

ストラテジー 5 「教師が、何人かの生徒に、自分のパートナーに質問する」に沿って、何人かの生徒に、あなたのパートナーの好きな食べ物を聞く。(Qui est ton/ta partenaire ? 名前, *quelle est la nourriture préférée de* パートナーの名前 ? - *La nourriture préférée de* パートナーの名前 est ...)

ストラテジー 8 「教師が、不意打ちで、ある生徒に質問する」に沿って、誰々の好きな食べ物は何かと聞く。(名前, *quelle est la nourriture préférée de* 名前 ? - *Sa nourriture préférée est...*)

これらの活動を行う際、マルク・アンドレ先生は、ストラテジー 6 「教師は、単語でなく完全な文章を産出する」、ストラテジー 7 「教師は常に生徒の誤りを修正し、修正された文章を使わせる」にも留意していた。

このように、同じ構造を持つモデルフレーズをオーセンティックな (現実の) 状況で、インターアクションの中で何度も使わせること (réutilisation) が ANL の大きな特徴である。

4. ディープ・アクティブラーニングと ANL による授業実践

2 節においてすでに指摘したように、ディープ・アクティブラーニングの特徴は、知識の内化と外化の繰り返しというアプローチを取る点にある。これは、まさに 3 節で詳述した ANL による授業実践に見られる特徴でもある。具体的に言うと、ストラテジー 1 に沿って習得すべき構造モデルを持つ文を口頭で何度も繰り返し、ストラテジー 2 に沿って教師の質問に答える段階では「内化」が生じる。その後も各ストラテジーに沿った一連の学習活動を行うことで、次第に「内化」の度合いが深まっていくと考えられる。

ここで重要なことは、ストラテジー 6 の「教師は単語でなく完全な文章を産出する」、そしてストラテジー 7 の「教師は常に生徒の誤りを修正し、修正された文章を使わせる」に沿った学習活動を実践する中で、生徒は学習のどの段階においても必要に応じて習得すべき構造モデルを認

識することになり、その結果として「外化」も生じるという点である。つまり、内化と外化のいずれかが個々の学習活動に特化した形で逐次的に生じるのではなく、ANLによる授業実践におけるあらゆる学習活動において、内化と外化は繰り返し同時進行的に生じるのである。

このように、ANLは明確なストラテジーにもとづく一連の言語活動の連鎖による「パッケージ化」されたアプローチであるため、ANLの研修を受けた教師であれば誰でも、深い理解、深い関与にもとづく深い学習の過程を生徒たちが自然に体得できる授業を行うことができる。これは、日々の授業実践にすぐに活用できるという意味において、教師にとっても望ましいことである。

5. まとめ

ディープ・アクティブラーニングの目指すものは、(1) 深い学習 (2) 深い理解 (3) 深い関与であった。とりわけ、ANLのように神経科学や認知心理学の裏付けがある(3)「深い関与」を促す3つの条件は、(1) 課題は適度にチャレンジング (2) コミュニティの感覚 (3) 学生がホリスティックに学べるよう教えること、であった。本稿で紹介したANLによるフランス語の授業は、まさにこれらの条件に合致していると考えられる。

参考文献

- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1.
- Ellis, N. (2011). *Language acquisition just Zipf's right along*, conférence donnée à l'université du québec à montréal.
- Engeström, Y. (1994), *Training for change. New approach to instruction and learning in working life*, Paris: International Labour Office.
- Germain, C. & Netten, J. (2015). Approche neurolinguistique (ANL) Introduction (Version Adultes). http://francaisintensif.ca/media/INTRO_ANL_-_ADULTES_-_10_mars_2015_coquilles_corrigees_28_mai.pdf
- 松下佳代 (2015). 『ディープ・アクティブラーニング』 勁草書房
- 西山教行/大木充編著 (2015). 「カナダにおける早期言語教育」『世界と日本の小学校の英語教育』 明石書店
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design: Professional development workbook*, Expanded 2nd Edition, Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Netten, J. & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach, *Neuroeducation*, 1(1).
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism. in Ellis N. (dir.), *Implicit and Explicit Learning of Second Languages* (pp.393-419). London: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.

「フランス語の学習指針」の策定から アクティブラーニングを考える

Réflexions sur l'apprentissage actif à travers la conception du « Référentiel
pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère »

茂木良治、武井由紀、野澤督、菅沼浩子、中野茂、古石篤子、山田仁

MOGI Ryoji, Université Nanzan, mogi@nanzan-u.ac.jp

TAKEI Yuki, Université des langues étrangères de Nagoya, yuki@nufs.ac.jp

NOZAWA Atsushi, Université Keio, nozawa@sfc.keio.ac.jp

SUGANUMA Hiroko, Lycée Assomption, hhkk121suga@tct.zaq.ne.jp

NAKANO Shigeru, Lycée de l'Université Waseda, nakano@waseda.jp

KOISHI Atsuko, Université Keio, akak@sfc.keio.ac.jp

YAMADA Hitoshi, Hachette Japon, jinyamada@hachette-japon.jp

1. はじめに

「フランス語の学習指針」策定研究会は日本フランス語教育学会会員有志の集まりであり、2017年1月末現在で既に6回の会合をもっている。この研究会では、現在の中等・高等教育におけるフランス語教育の課題について検討し、フランス語教育の目的をその理念レベルからとらえ直すことから始めた。そして、現状改善に役立てるため、グローバル化時代の市民性教育の一環としてフランス語教育を位置づけ、中等・高等教育における学習目標とコミュニケーション能力指標を明記し、学習活動例なども盛り込んだ「フランス語の学習指針（以下、学習指針）」の策定を目指している。

本アトリエでは、前半部分ではアクティブラーニングの定義や理論的背景について触れながら、我々が策定を進めている「学習指針」の掲げる教育理念や特徴について紹介した。後半部分では、「学習指針」で設定しているコミュニケーション能力指標に基づきながら、アクティブラーニングを意識した学習活動を実際に参加者とともにデザインするグループワークを実施した。本稿では、アトリエの流れに沿ってその内容を報告する。

2. 「フランス語の学習指針」プロジェクト

「学習指針」を策定するための前段階として、2013年より以下の3回の勉強会を開催した。

- ・第1回「外国語学習のめやす」勉強会、2013年8月、於慶應義塾大学、
(日本フランス語教育学会&日本ドイツ文学会ドイツ語教育部会)
- ・第2回「外国語学習のめやす」勉強会、2014年1月、於国際文化フォーラム、
(参加教員の言語：独、仏、伊、西)
- ・第3回「フランス語学習の指針づくり」研究会、2014年7月、於慶應義塾大学、
(フランス語の教員)

第1回は国際文化フォーラムが開発した韓国語・中国語の中等教育向けの指標である「外国語学習のめやす」について、第2回は第二外国語としてのスペイン語向けの指標である「スぺ

イン語学習のめやす」について、それぞれの開発者をお招きし、講演していただいた。第3回はフランス語教員のみ集まり、フランス語における指針の必要性の有無や可能性などについて中等・高等教育の教員で議論を交わした。2016年4月から今回のアトリエの発表者であるコアメンバー7名が集まり、「フランス語の学習指針」策定研究会を立ち上げ、2016年度に計6回の研究会を開催し、「学習指針」の策定を具体的に進めている。

3. 「フランス語の学習指針」の特徴

次の3点を方針とし、「学習指針」の策定作業を進めている。

- ・フランス語教育の現在の問題点の打開策になるようなもの
- ・あくまで参照対象であり活用を強くない指標
- ・外国語を学ぶ意義や市民性教育を重視したもの

これらの方針に基づきながら、現時点（2017年3月時点）では、設定したテーマに合うコミュニケーション能力指標を開発している段階にある。その指標は下記のような特徴をもつものとなっている。

- ① CEFR（CECR）との対応を考慮しつつ、具体的な can-do 記述文を盛り込んだコミュニケーション能力指標を提示する。
- ② 16のテーマを設定し、テーマに沿ってコミュニケーション能力指標を参照できる。
- ③ テーマ別に想定する場面と3モードのコミュニケーション活動（やり取り、受容、産出）を設定し、特に「やり取り(interaction)」を中心とする指標とする。
- ④ 4～6つのレベルを想定する。レベルの設定は継続検討課題であるが、現段階ではCEFR A1 レベル相当の策定から開始している。
- ⑤ テーマやレベルに応じて必要な「社会文化項目」「文法」「語彙」を作表し、学習活動のデザインを容易にする。

「職業」というテーマのコミュニケーション能力指標を例として下記に紹介する¹。

「学習指針」によるコミュニケーション能力指標案

テーマ13：「職業」	
場面	<ul style="list-style-type: none"> ・日常生活（友人やホストファミリーとの会話の中で） ・教育機関（中学校、高等学校、大学など） ・会社、職場
やりとり	
<ul style="list-style-type: none"> ・現在、どのような職業についているか話しあうことができる。 ・所属する会社名や、仕事の内容について、平易な表現であれば理解し、表現できる。 ・いつ、どこで、どのくらい（何曜日、何時間）働いているのかについて話しあうことができる。 ・仕事の様子（楽しい、大変など）に関する質問や感想について話し合うことができる。 ・将来就きたい職業について話し合うことができる。 	
受容的活動	産出的活動
<ul style="list-style-type: none"> ・母語話者同士が職業について話しているのを聞いて、その人物がどんな職業で、どのような仕事をしているか、平易な表現であれば、理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・申請書などの職業欄に所属と職業名を書くことができる。

¹ このコミュニケーション能力指標は2017年3月時点のものであり、今後変更する可能性がある。

上記のように場面を設定し、CEFR A1 レベルを想定した「職業」に関するコミュニケーション能力指標を作成した。特に、「やりとり」活動を中心に can-do 記述文を設定している。受容的活動や産出的活動は情報が一方のものに限定した活動である。また、この能力記述文に続く形で、想定できる「語彙」「文法項目」などのリストや、日仏文化比較や異文化理解の機会となるような内容を「社会文化項目」として列挙してある。

4. アクティブラーニングと「フランス語の学習指針」の関連性について

我々が策定を進めているこの「学習指針」と、文部科学省により近年推奨されているアクティブラーニングとの関連性について検討した。今回、我々が参照した中央教育審議会教育課程部会から発表された「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（2016）によると、アクティブラーニングにより「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善が可能となると述べられている。そこで、本アトリエでは、「学習指針」にもその考え方を取り入れることができるかどうかについて検討した。

「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（2016）では、外国語教育における「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を実現するためにはどうすればいいのかが明記されている。「主体的な学び」とは、コミュニケーションを行う目的・場面・状況等を明確に設定し、身の回りのことから社会や世界との関わりを重視した題材を設定することで実現できるとある。この点について、我々の「学習指針」では学習者に身近なテーマ別にコミュニケーション能力指標を設定しているため、学習者の興味・関心にもとづいた学習活動のデザインが可能となる。

次に、「対話的な学び」については、「言語の果たす役割として他者とのコミュニケーション（対話や議論等）の基盤を形成するという観点を、資質・能力全体を貫く軸として重視する」（*ibid.*, pp.19-20）とある。我々の「学習指針」では「やりとり」を中心としたコミュニケーション活動を基盤としており、この点とも親和性が高い。

最後に、「深い学び」とは、「外国語教育における『見方・考え方』を働かせて思考・判断・表現し、学習内容を深く理解し、学習への動機付け等がされる」（*ibid.*, p.20）学びであると定義されている。「学習指針」では社会文化項目において、文化比較や異文化理解の機会となりうる内容を提示しており、このような内容を盛り込んだ活動を通して、多角的な視点を身につけ、自己表現できるような人材の育成を目指している。

このように「学習指針」が提供するテーマ別コミュニケーション能力指標や社会文化項目を活用することで、「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習活動をデザインすることが容易になるのではないかと考えている。

5. 「フランス語の学習指針」におけるコミュニケーション能力指標を用いた活動案作成

アトリエでは、「主体的・対話的で深い学び」を意識しつつ、「学習指針」のコミュニケーション能力指標を活用し、作成した学習活動案を紹介した。この活動案は、テーマ「職業」の「将来就きたい職業について話し合うことができる」というコミュニケーション能力指標にもとづいたもので、将来の職業という学習者自身が関わる問題を扱うことで「主体的な学び」を促し、職業について他の学習者と話しあうことで「対話的な学び」の機会を形成している。また、フランス語の女性形がない職業名詞について考えたり、将来の職業についてはっきりと表現できなくてフランス人に驚かれたという日本人学生のエピソードを活用し、言語的・社会的文化的な

差異を学習者に意識させ、「深い学び」へと導いている。

学習活動案

タイトル	
将来就きたい職業について話し合おう。	
単元の学習目標	
レベル A1 ・フランス語話者の友達に将来どのような職業につきたいか聞かれたら、答えることができる。 ・また、相手に将来どのような職業につきたいか聞ける。	
(「指針」の) コミュニケーション能力指標	
テーマ	can-do 記述文
13「職業」	・将来就きたい職業について話し合うことができる。
学習シナリオ	
フランス語話者と交流する中で、将来就きたい職業について聞かれました。将来就きたい職業とその理由を述べましょう。また、相手にも将来どのような仕事をしたいのか尋ねましょう。	
学習活動の流れ	
<ul style="list-style-type: none"> ・自身の職業を表現してみる。相手に職業を聞いてみる。[復習] ・知っている職業名詞の男性形・女性形を挙げていく。 [復習] ・女性形がない職業名詞(professeur, médecin, avocat, etc)について考える。日本の状況と比較しながら。[社会文化項目] (深化) ・提示したディアログを練習する。 ・ディアログから将来就きたい職業に関する質問と答えの表現を探す。そして、その理由を示す時に使う表現を探す。 ・表現を探す作業から vouloir + 不定詞の形を理解し、練習する。 ・実際に、就きたい職業は何か真剣に考え、そしてその理由を考える。[個人作業] (主体) ・ペアで将来就きたい職業について話し合う。(ディアログをつくる) [ペアワーク] (対話) ・フランス人の学生と会話し、将来のことをあまり考えていないと言って驚かれた日本人学生のエピソードを使って、日仏の違いについて検討する。[社会文化的] (深化) 	
総括的評価	
<ul style="list-style-type: none"> ・将来就きたい職業について話し合うことができたか。【言語・コミュニケーション】 ・日仏の職業名について深く考察できたか。【文化理解】 ・フランスでは、自分のことや意見をはっきりと表現することを理解し、それに適した行動をとれるか。【文化理解】 	

次に、アトリエでは4名のグループに分かれ、現在作成中の「学習指針」のコミュニケーション能力指標を活用しながら、「主体的・対話的で深い学び」を意識した学習活動案を作成してもらった。

参加者の方々から、「互いに学校生活を語りあおう」、「お昼は何を食べますか」、「お誕生日おめでとう」、「普段の1日の生活についてクラスメートと話そう」、「La vie en famille フランスのファミリーでホームステイするときの会話」、「パーティーに呼ばれちゃった」など、日常生活や学校生活など学習者の身近なトピックで、文化的な比較などを盛り込んだ学習活動が提案された。短時間で多様な学習活動案が提案されたことから、「学習指針」が学習活動をデザインする際の一助となることが確認できた。

学習活動をデザインする際に、「学習指針」のコミュニケーション能力指標の良かった面と足りない面などを参加者に記述してもらった。その記述の一部を以下に紹介する。

<良かった面>

- ・抽象的なテーマから会話内容を具体化させる際に、手軽に作成できるメリットがある。

- ・コミュニケーション能力指標がたくさん示されていて素晴らしい。
- ・コミュニケーション能力指標は十分に配慮されている。

<足りない面>

- ・指標で一定数の候補や事例があるため、それに引っ張られ、より幅広いアイデアを出しにくくさせてしまう。
- ・内容やテーマが十分に絞られていない。
- ・文法内容や語彙の制限をどうするか。

「学習指針」のコミュニケーション能力指標は参照対象であるため、網羅的に作成されている。そのため、上記のコメントが示すように、能力記述文が充実している一方で、絞り切れていないという印象は否めない。また、特に語彙は多岐に渡るため、利用者側である程度絞る必要性が出てくる。指標の活用の仕方などガイドを作成していく必要があるだろう。指標に引っ張られて、幅広いアイデアが出にくいという問題点に関しては、我々も既に認識している問題であり、「学習指針」利用者自身が能力記述文を開発できるように、余白を残すことを検討している。また、参加者のコメントの中に、「アクティブラーニング自体が釈然としない部分がある」という指摘があった。本アトリエでは「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」（2016）に沿って、アクティブラーニングを解釈し、実践への反映を試みたが、現段階では活動案を作成したに過ぎない。そのため、今後このような活動を実践し、「主体的・対話的で深い学び」に結びつくものかどうか調査し、あらためて外国語教育におけるアクティブラーニングについて検討する必要があるだろう。

6. まとめ

本アトリエでは、現在我々が作成中の「学習指針」を紹介し、それを参照しながら、アクティブラーニングを意識した学習活動の作成をグループワークで行った。このグループワークを通して、様々なアイデアや意見をいただけたことに対し、参加者の方々にあらためて厚くお礼を申し上げる。

今後は、コミュニケーション能力指標を洗練化し、学習活動案を作成し蓄積していく予定である。また、今回は時間の都合で扱うことができなかったが、学習活動案に合わせた評価ルーブリックの開発なども進めていく。そして、段階的ではあるが、開発した学習活動を実践し、評価することも検討している。今後、それらの成果を関西フランス語教育研究会等で発表していく予定である。

参考文献

中央教育審議会教育課程部会 外国語ワーキンググループ（2016）「外国語ワーキンググループにおける審議の取りまとめ」、

（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377057_1_1.pdf 閲覧日：2017年5月9日）。

Comment rendre les apprenants actifs ?

どのように学習者を能動的にさせるか

Tani Yuriko

大阪府立箕面高等学校

tani.yuriko.cantabile@gmail.com

Introduction

Lors de cet atelier, je vous ai présenté les activités que j'avais réalisées avec des élèves de deuxième année du lycée public Minoh dans la préfecture d'Osaka. Puis, je vous ai proposé de faire une de ces activités comme si vous étiez un ou une élève. Ensuite, ensemble, nous avons réfléchi aux activités qui motivent les apprenants et les rendent plus actifs.

Les cours de deuxième langue étrangère au lycée public Minoh

Au début, je vous ai présenté la situation du lycée où je travaillais. Dans ce lycée, les cours de deuxième langue étrangère étaient réservés aux élèves de deuxième année. Le cours était pour les débutants, et il y avait deux cours successifs de 50 minutes par semaine. Quand les élèves étaient en troisième année, ils arrêtaient d'étudier le français. C'était la situation un peu regrettable des deuxièmes langues étrangères dans le lycée Minoh.

En plus, ces dernières années, les heures de cours des deuxièmes langues étrangères ont été progressivement réduites. Il a été finalement décidé de les supprimer. Nous, les professeurs de deuxièmes langues étrangères, n'avons donc plus de cours depuis cette dernière rentrée scolaire. La décision nous a beaucoup découragés. J'ai travaillé au lycée Minoh pendant les 3 dernières années.

Au début de ma carrière, je m'étais toujours demandé : « qu'est-ce que je fais dans mes leçons pour les débutants qui n'ont qu'une année pour l'apprentissage ? » et « comment organiser mes leçons ? ». Ce que je voulais faire le plus dans mes leçons, c'était de faire parler les élèves autant que possible. Pour ce faire, je leur propose beaucoup d'activités de questions-réponses à faire à deux. Je vous ai présenté ensuite le programme d'une de mes leçons.

Le programme pour pratiquer le français

Pour faire pratiquer le français, je me suis focalisée surtout sur les interactions entre les élèves. Au début de chaque cours, je montre à mes élèves la vidéo d'un petit dialogue. C'est un modèle qu'ils imitent. Après avoir vérifié ensemble le sens du dialogue, je leur fais répéter et mémoriser ce dialogue. Ce document audio-visuel est un document déclencheur qui suscite chez eux l'envie de parler français et de communiquer en français. Ensuite, j'explique le point grammatical le plus important de manière très simple. Après beaucoup d'activités en paire, à la fin de la leçon, je leur propose un jeu. C'est pendant ce jeu qu'ils font de la vraie conversation en utilisant les mots du manuel et en imitant le modèle.

Par exemple, je fais souvent le jeu « Soirée : Trouvez votre futur partenaire ». Le but de ce jeu, c'est d'abord de donner aux élèves beaucoup d'occasions de se présenter en français et de relever les informations concernant les autres participants. En plus, cela permet de leur faire faire une conversation plus libre.

Voici les instructions et le déroulement du jeu que je vous ai présenté. D'abord, vous créez un personnage imaginaire : un homme, une femme, n'importe qui. Vous écrivez quelques mots qui décrivent ce personnage, par exemple le nom, le prénom, l'âge, la nationalité, la profession, les langues qu'il ou elle parle. Ensuite, vous préparez les questions que vous voulez poser plus tard aux autres participants. Vous faites deux files et vous vous présentez en français à la personne d'en face pendant 1 minute. Ensuite, après la présentation, vous, qui êtes en tête du défilé, allez à l'arrière de la queue. Et les autres, vous vous décalez d'une place. Continuez les présentations. Pendant les interactions, vous mémorisez les portraits de vos interlocuteurs. A la fin, vous choisissez votre futur partenaire, c'est-à-dire la personne qui vous intéresse le plus. Plus tard, vous ferez de la conversation libre avec quelqu'un qui vous intéresse. Cette conversation pourra avoir lieu entre deux personnes, trois personnes ou plus. Vous vous poserez des questions pour en connaître plus sur votre interlocuteur.

Les cours en petit effectif : une activité qui consiste à fabriquer une carte

Le nombre d'élèves dépend des années : de 10 à 30. Il faut donc repenser les activités tous les ans en fonction du nombre d'apprenants. Par exemple, pour les cours en petit effectif, j'organise une activité qui consiste à fabriquer une carte de vœux. Au début du cours, je présente à mes élèves quelques phrases pour fêter Noël et j'explique comment écrire une lettre amicale. En utilisant ces phrases, ils font une carte de vœux adressée à un ou une camarade de la classe (ils ne savent qui recevra cette carte qu'à la fin du concours). Après la fabrication, je mets les cartes sur le tableau blanc et je les numérote. Les élèves votent pour la carte qui leur plaît le plus. J'offre un petit cadeau à la personne qui a gagné ce concours. Ensuite, je fais piocher aux élèves un petit papier où le nom d'un camarade est écrit. Ils offrent leur carte à cette personne après le cours.

Cette activité a pour but non seulement d'écrire une lettre en français mais aussi de leur

offrir un bon souvenir du français sous la forme d'un objet physique. Comme je les encourage en parlant du concours et du petit cadeau, ils sont très motivés et fabriquent une jolie carte. C'est mon astuce pour les faire participer plus activement aux activités. Pendant la fabrication, je crée une ambiance joyeuse avec des chants de Noël en français. En écoutant de la musique, ils peuvent se familiariser avec des mots sur Noël. Puisque je leur fais écouter à mainte reprise les mêmes chansons, certains élèves mémorisent les mélodies et les paroles et ils commencent parfois à chanter en français. Cela montre que cette sorte de rencontre naturelle avec le français les motive à entrer dans un monde francophone.

Les cours en grand effectif : un spectacle de théâtre et de chant

Chaque année, au commencement de l'année scolaire, je présente aux élèves les concours de récitation et de sketches tenus dans l'Ouest du Japon et destinés aux lycéens. S'il y a des élèves qui sont intéressés par ces concours, je les aide afin qu'ils y participent sans souci. La première année, plusieurs filles ont participé aux deux concours. Elles étaient très motivées pour mémoriser le texte ou le dialogue. Après ces deux concours, elles étaient très contentes d'avoir eu des expériences précieuses.

Au lycée public de Minoh, chaque année, un concours de discours en anglais a lieu en février. Une année, les élèves qui apprennent le chinois et le français ont eu une chance de monter sur scène. L'idée de faire un spectacle m'est venue : un spectacle de théâtre et de chant. Certaines élèves qui voulaient jouer l'ont fait en interprétant quelques scènes de *la Reine des neiges* et à la fin du spectacle toutes les élèves ont chanté en français la chanson phare du film. Quand j'ai parlé de ce projet à une de mes collègues, elle était très intéressée. Elle m'a proposé d'accompagner les élèves au violon pendant que je jouerais du piano. Donc, pour les cours en grand effectif, je propose plutôt de faire un spectacle de théâtre et de chant.

Conclusion

Après cet atelier, j'ai reçu beaucoup de commentaires positifs ou négatifs sur les activités que j'avais présentées. Par exemple, en ce qui concerne le jeu « Soirée : Trouvez votre futur partenaire », certains pensent que cela serait difficile si les étudiants sont trop timides ou s'ils ont du mal à inventer un personnage et restent très proches de leur identité réelle. Je pense qu'il faut donc créer une bonne relation entre les élèves et aussi qu'il faut faire faire des exercices avec des mots concernant ce jeu aux élèves avant de leur proposer ce jeu.

Ensuite, un participant m'a donné une astuce pour rendre les cours plus dynamiques. Selon lui, il est très important que les élèves se déplacent en classe les mains libres pour faire de la vraie conversation. En plus, il vaut mieux que cette conversation ait lieu dans le cadre de situations réelles ou inventées par les élèves. Ces conseils vont me permettre de créer de nouvelles activités pour rendre les apprenants actifs.

Pour un enseignement actif / formatif de l'écrit

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

Depuis plusieurs années déjà, je défends une approche formative de l'enseignement des langues. Cette fois-ci je vais soutenir qu'enseignement formatif et apprentissage actif vont de pair, comme les deux faces d'une même médaille, et qu'il est profitable de les considérer simultanément. Dans cette note, je parlerai spécifiquement de l'expression écrite. Je m'intéresserai à la question de savoir s'il y a pour l'écrit des sujets plus formateurs que d'autres, et s'il y a une méthode plus particulièrement adéquate pour un enseignement actif / formatif de l'écrit.

Qu'est-ce qu'un apprentissage actif, et en quoi peut-il être adapté à l'enseignement de l'écrit ?

La littérature sur l'apprentissage actif¹ définit celui-ci comme un ensemble de stratégies d'apprentissage qui permettent à l'apprenant de devenir autonome². Selon *Le point du FLE* (en ligne), l'apprentissage actif lui permet de devenir un acteur social de son apprentissage. Pour Dincă (2013), « il est important de promouvoir un apprentissage actif en FLE », en « mettant l'accent sur l'analyse des besoins des apprenants et sur leur autonomisation dans l'acquisition des savoirs ».

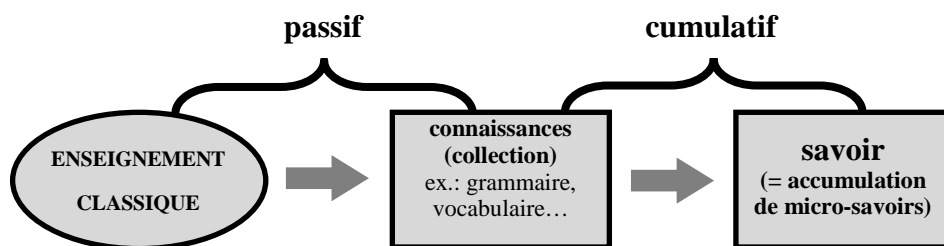
Ainsi, faire pratiquer l'apprentissage actif, c'est donner à l'apprenant la capacité de trouver lui-même des outils pour développer sa connaissance de la langue. Pourtant, à cette approche très méritoire, il me semble manquer la notion d'objectif : pourquoi apprend-on la langue ? Dans quelles optiques présente et future ? C'est sans doute (aussi) à travers ce questionnement qu'on peut devenir autonome ou actif dans son apprentissage³.

¹ Par exemple, Daniela Dincă (2013) *Synergies Roumanie* n°8, pp. 7-11 (en ligne).

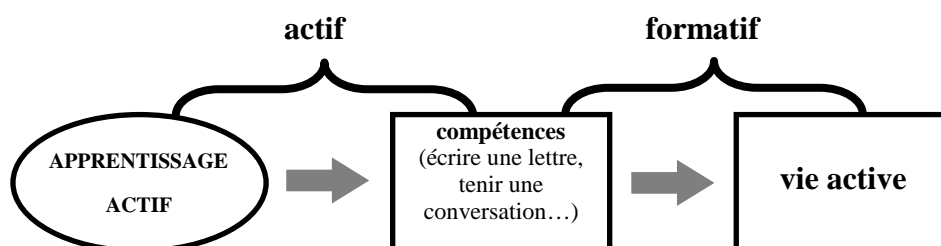
² Pour Oddou (blog en ligne), on peut par exemple amener l'apprenant à découvrir lui-même une règle de grammaire en lui offrant des indices.

³ J'ai traité ailleurs la question des objectifs et de l'approche formative dans Azra (2016) « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langues », *Études de langue et de littérature française* 59, Université Seinan Gakuin, pp. 1-24 ; (2016) « L'université de demain doit-elle être formatrice ? » et « Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs », *Bulletin des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai*, Osaka, pp. 15-20 et 20-25 ; (2017) « Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ? », *Cahiers d'Études Interculturelles* N°4, pp. 33-68.

Dans l'enseignement classique, l'enseignant dispense son savoir et l'apprenant est « passif » (par opposition à « actif »). Dans ce cadre, l'apprenant acquiert des connaissances (par exemple des règles de grammaire, du vocabulaire, des formes conversationnelles) et ces connaissances aboutissent idéalement à terme à un savoir constitué. L'apprentissage passif est donc aussi un apprentissage « cumulatif » (par opposition à « formatif »). Pour le dire autrement, l'apprentissage passif est de l'ordre de la « collection » : il consiste en une accumulation de micro-savoirs qui, le plus souvent, ne constituent pas des compétences.



En revanche, dans le cadre d'un enseignement formatif, on enseigne non pas des connaissances qui mèneraient à un savoir cumulatif, mais des compétences (par exemple écrire un courrier, tenir une conversation, analyser des données...) qui pourront avoir un impact sur la vie active future.



Pour un apprentissage actif, acquérir de nouvelles connaissances de façon cumulative ne ferait sans doute pas grand sens. Quel usage aurait en effet l'apprenant actif d'un savoir cumulatif de l'ordre de la collection ? C'est plutôt, je pense, dans le cadre formatif que l'apprentissage actif prend tout son sens. Un apprentissage ne peut devenir actif que s'il est associé à un désir personnel de réussite et, possiblement, à des expériences futures. Un apprentissage actif consistera, à mon avis, à rendre l'apprenant autonome certes, mais aussi à lui proposer des compétences qui s'ancrent non seulement dans l'ici et maintenant de la classe, mais dans un usage post-scolaire. L'apprentissage actif/formatif n'est pas seulement une méthode concurrente à l'enseignement classique ; c'est aussi un mode différent de relation à la langue, à son enseignement et à son apprentissage.

Dans le cadre de l'écrit, quels sujets peuvent correspondre à cette approche formative / active ?

On peut se demander si tous les types de contenu écrit peuvent s'inscrire dans cette double exigence⁴. J'ai moi-même proposé une séquence de cours qui tente d'y répondre⁵. Ici, pour me faire une idée plus précise de ce que proposent les éditeurs, j'ai dépouillé 34 manuels de français publiés au Japon, tous « généralistes », c'est-à-dire proposant à la fois de l'écrit et de l'oral, de la compréhension et de la production. Parmi ceux-ci, 22 ne contenaient aucun exercice d'expression écrite. Dans le tableau ci-dessous, j'ai réuni mes commentaires sur les exercices d'expression écrite rencontrés dans les 12 manuels qui en proposent.

Le traitement proposé dans le manuel en question permet-il un apprentissage actif / formatif ?	Thème traité	Format
Dans ce manuel, le savoir-faire présenté pourrait constituer une compétence, ici le modèle ne correspond pas à ce qui est demandé ⁶ .	Analyse de données ⁷	Modèle ⁸
Oui.	Analyse de données	Modèle
Plus ou moins : dans ce manuel, le modèle et le document à écrire divergent.	Petite annonce	Modèle
Même remarque.	Invitation déclinée	Modèle
Plus ou moins : en fait, c'est la préparation écrite d'une compétence orale, par ailleurs peu applicable ⁹ .	Donner des directions (x2)	Modèle
Non. C'est en fait la préparation écrite d'une compétence orale, qui par ailleurs n'est pas associée à une compétence.	Écriture d'un dialogue	Modèle
Oui : le modèle est long mais tous les éléments qui le composent peuvent être adaptés par l'apprenant (« le mercredi je fais du foot » → « le samedi, je fais de la danse ») ¹⁰ .	Présentation de soi	Modèle
Non, mais l'exercice peut avoir un sens dans le cadre d'une préparation à des exercices actifs / formatifs.	Exercice de structure	Modèle
Plus ou moins : la situation proposée dans ce manuel n'est pas très fréquente, pas très naturelle ¹¹ .	Félicitations	Modèle
Même remarque.	Invitation (x2)	Modèle
Peut-être : il est utile de savoir que le langage SMS existe, mais le langage proposé dans le livre est obsolète.	Langage SMS	Modèle

⁴ Je ne parlerai pas ici de la compréhension (lecture, analyse de documents, etc.), mais uniquement de *l'expression écrite* (écriture, rédaction...).

⁵ Voir le manuel *Écrire en français* (2013, Alma Éditions) et le site correspondant almalang.wordpress.com. Les thèmes abordés dans ce manuel sont : lettres et courriels, récits, opinions, articles encyclopédiques ou journalistiques, analyses de données, CV et lettres de motivation.

⁶ Le modèle propose une situation (lettre à un parent par exemple), mais la rédaction demandée correspond à une situation différente qui exige des compétences sensiblement différentes (lettre à un ami étudiant par exemple).

⁷ Par exemple, décrire un graphique.

⁸ Un modèle est proposé à l'étudiant (une lettre, par exemple), et celui-ci doit l'adapter à une situation personnelle.

⁹ Je veux dire que la compétence « donner / recevoir des indications de direction » est souvent difficile à appliquer dans la vie réelle (et, avec le GPS, n'est-elle pas obsolète ?).

¹⁰ La capacité de faire une présentation de soi constitue une compétence, qui peut être appliquée dans une famille d'accueil, à l'occasion de cérémonies, de soirées, de réunions, etc.

¹¹ En effet, il ne suffit pas de donner un modèle (de lettre, par exemple) pour que l'apprentissage de ce modèle constitue une compétence. Encore faut-il que la situation présentée constitue une situation de vie réelle.

Oui.	Nouvelles de vacances	Modèle
Pas vraiment : la situation décrite est trop spécifique pour être formative.	Nouvelles de vacances (x2)	Modèle
Oui.	Présentation de soi (x2)	Modèle
Pas vraiment : ici, on ne sait pas à qui s'adresse le speech, le contenu n'est pas très réaliste.	Présentation de soi (x2)	Modèle
Plus ou moins : les phrases du modèle peuvent être utilisées dans la vie courante, mais elles ne suffisent pas à permettre un récit construit.	Récit (x2)	Modèle
Plus ou moins. Peut permettre une participation aux réseaux sociaux.	Récit, réseaux sociaux	Modèle
Plus ou moins : le contenu du SMS est trop spécifique pour permettre de construire une compétence générale.	SMS (situation de voyage)	Modèle
Non, mais peut avoir un sens dans le cadre d'une préparation à des exercices actifs / formatifs.	Dictées et exercices d'écoute, exercices de transcription	Dictée
Plus ou moins : les récits proposés sont utiles mais il n'y a pas de modèles (la frise dessinée ne constitue pas un modèle mais une sorte de cadre, comme un exercice à trous).	Récit (x3)	Frise dessinée ¹²
Non, mais ces exercices peuvent avoir un sens dans le cadre d'une préparation à des exercices actifs / formatifs.	Tableaux récapitulatifs ¹³ (x6)	Vocab.
Non ¹⁴ .	Récit	Rédaction directe ¹⁵
Pas vraiment : étant donné qu'il n'y a pas de modèle, l'apprentissage actif / l'auto-évaluation sont difficiles.	Carte postale	Rédaction directe
Non (savoir décrire sa chambre ne constitue pas une compétence pour la vie réelle).	Description d'une chambre	Rédaction directe
Plus ou moins : on peut être amené à décrire des personnes (compétence ?), même si ce n'est pas fréquent.	Description de personnes (x3)	Rédaction directe
Oui. En effet, rédiger un emploi du temps peut constituer une compétence.	Emploi du temps (x2)	Rédaction directe
Non : ici, le format donne l'impression que l'on peut suivre le modèle donné, mais il y a un décalage entre le modèle et ce qui est demandé.	Nouvelles de vacances (x2)	Rédaction directe
Pas vraiment : étant donné qu'il n'y a pas de modèle, l'apprentissage actif / l'auto-évaluation sont difficiles.	Présentation de soi (x2)	Rédaction directe
Non. Il s'agit en fait d'un exercice de grammaire.	Récit au futur	Rédaction directe
Oui et non : les exercices proposés permettent de travailler sur la notion de récit au passé (compétence), mais il n'y a pas de modèle et les situations proposées sont trop spécifiques pour aboutir en fait à une compétence générale ¹⁶ .	Récit (x4)	Rédaction directe

¹² Il s'agit d'une frise très simple, qui évoque par deux petits dessins le récit qu'on doit rédiger (un personnage qui va à la poste, par exemple).

¹³ Il s'agit de tableaux dans lesquels l'apprenant doit reporter des listes de vocabulaire ou d'expressions. Ce n'est pas vraiment de l'expression écrite.

¹⁴ Les « Non » renvoient au fait que les récits, descriptions, etc., ne peuvent pas trouver d'application dans la vie réelle, et ainsi, ne constituent pas des compétences.

¹⁵ Par « rédaction directe » j'entends qu'il n'y a pas de modèle. L'étudiant doit faire appel à des connaissances éparses pour rédiger son texte. Par exemple : « Thème libre : décrivez votre meilleur ami ».

¹⁶ Dans ce manuel, il s'agit de décrire une expérience personnelle d'enfance, une grande peur, une expérience personnelle au lycée, ou encore un événement curieux.

Pas vraiment : on propose des informations sur les hôtels mais pas de modèle (apprentissage actif / auto-évaluation difficiles).	Réservation d'hôtel	Rédaction directe
Plus ou moins : certains thèmes peuvent être formatifs, mais sans modèle, apprentissage actif / auto-évaluation difficiles.	Thèmes libres (x8)	Rédaction directe

De cette liste apparaissent plusieurs choses. D'abord que le nombre de sujets proposés dans ces 34 manuels pour l'apprentissage de l'expression écrite est très limité. On trouve surtout des présentations de soi et des e-mails¹⁷. Cependant, un cours formatif d'expression écrite ne devrait-il pas proposer un éventail plus vaste de thèmes ?

Ensuite, on voit que la plupart des sujets proposés s'organisent autour de modèles. Comme je l'ai défendu ailleurs¹⁸, le modèle me paraît le meilleur outil d'apprentissage en FLE, particulièrement dans le cadre d'un enseignement formatif.

Cependant, dans les manuels examinés ici, le modèle est souvent sous-exploité. Ceci pour plusieurs raisons :

- Il est souvent trop spécifique (la situation n'est pas fréquente, ou bien elle n'est pas naturelle, ou bien elle est dépassée, ou encore elle est difficilement transposable dans la vie courante).
- On peut difficilement imaginer que certaines compétences seront utiles dans une quelconque situation future (par exemple, faire le récit d'une frayeur qu'on a eue).

En revanche, un certain nombre d'exercices sont formatifs, clairs et applicables :

- L'adaptation du modèle par l'étudiant est simple et directe.
- Le contenu concerne des situations utiles et réalistes.
- Grâce au modèle, l'apprentissage actif est possible et l'auto-évaluation peut se faire.

En conclusion, il me semble qu'un apprentissage ne peut devenir actif que s'il est associé à une certaine réalité future. Autrement dit, il consiste à rendre l'apprenant autonome, mais aussi à lui proposer des compétences durables, et qui dépassent le seul cadre linguistique. En ce qui concerne l'écrit, il me semble qu'un outil d'apprentissage actif / formatif doit pouvoir contenir les éléments suivants : il doit être basé sur des modèles clairs dont l'application pour les étudiants est directe, c'est-à-dire que l'apprentissage du modèle doit offrir à l'apprenant tous les éléments nécessaires pour travailler sur la situation qu'il voudra exploiter dans son apprentissage actif. Ces modèles doivent être adaptables à des situations suffisamment diverses (et non restreindre l'écriture à une situation spécifique, unique au manuel). Ils doivent proposer un ensemble de thèmes variés, orientés vers l'usage au quotidien. Et enfin, chaque modèle doit s'orienter vers une compétence exploitable dans l'avenir et dans la vie réelle.

¹⁷ En plus des thèmes qui apparaissent fréquemment, on peut trouver ici et là : des emplois du temps ; des analyses de données ; des récits de vie qui peuvent être utilisés dans des présentations de soi ; des écrits en rapport avec le voyage (réservations, etc.).

¹⁸ Azra, Jean-Luc (2016) « Modèles et algorithmes: pour une importation dans le cours de langue », *Cahiers d'Études Interculturelles* N°1, pp. 31-51.

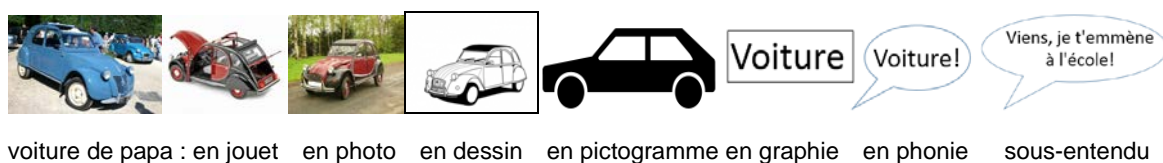
Les neurosciences en action : le développement dynamique de compétences.

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

Le développement chez l'enfant.

Le travail de rééducation sensorielle (Ayres, 2005, Delacato, 1974) et d'audio-psycho-phonologie (Tomatis, 1977), conduit depuis huit ans auprès d'enfants présentant des troubles envahissants du développement (Jactat, 2012), m'a amené à m'intéresser aux différents paliers où ces enfants font du surplace dans leur développement communicatif et donc cognitif. Passer de la perception (il y a quelque chose, là, qui bouge – une voiture) à l'apparier à une représentation sémantique (pouvoir lire et écrire le mot « voiture ») demande d'intégrer progressivement différentes étapes d'identification (concepts) de cet objet voiture : tout d'abord reconnaître l'objet réel « voiture », puis identifier ses représentations de plus en plus éloignées : sa projection 3D (en jouet), 2D (sa photo, son dessin, son picto), sa projection sonore, graphique, ou encore signifiée (« viens, je t'emmène » sous-entendu « en voiture »).

Figure 1. Etapes du développement cognitif



De surcroît, l'enfant devra intégrer et s'approprier de nombreuses *compétences transversales* pour accéder aux niveaux de plus en plus subtils d'évocation d'un percept (un objet, une personne) par un concept. Rien que pour l'acte d'écrire un mot, il lui faudra entre autres faire preuve d'une sensibilité tactile appropriée, d'un sens proprioceptif développé, d'une bonne coordination oculomotrice, de compréhension, de raisonnement logique, de concentration, d'attention, etc., autant de compétences qui ne s'acquièrent qu'avec un long et parfois fastidieux apprentissage.

Apprendre un mot, puis savoir s'en servir, n'est donc pas une simple affaire. Le cas de ces enfants spéciaux, a poussé l'auteur à essayer de mieux comprendre comment le cerveau construisait de nouveaux concepts, notamment face à une langue étrangère.

Du localisationnisme au connexionnisme.

Le concept « voiture », qui peut se traduire phonétiquement, graphiquement ou être évoqué par un sous-entendu, n'est donc pas une entité qui se loge indépendamment dans un recoin du cerveau. On a longtemps cru que les mots étaient bien rangés dans deux tiroirs de l'hémisphère gauche du cerveau, en l'occurrence dans la zone de Wernicke, qui a pour fonction de reconnaître les mots, et la zone de Broca qui elle, sert à énoncer un mot. En 2016, *L'erreur de Broca* (Duffau, 2016), démonte cette conception simpliste « localisationniste ». Le nouveau modèle est « connexionniste ». Le cerveau ne fonctionnerait non par « zones », mais par « faisceaux », un entrelacs de fibres nerveuses créant une toile complexe englobant toute la matière grise.

Figure 2. hypothèse localisationniste

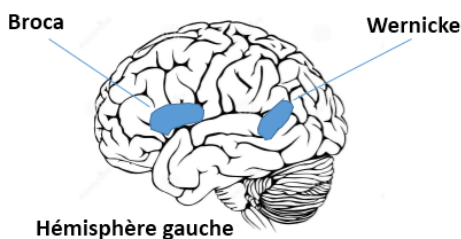
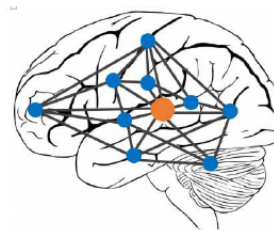


Figure 3. hypothèse connexionniste



La même année, une équipe de scientifiques de l'Université de Californie, Berkeley (Alexander G. et alt., 2016), va faire une découverte stupéfiante qui ira dans le sens des propos de Duffau. Sept volontaires se font scanner par IRM pendant qu'ils écoutent deux heures de texte parlé. L'activité cérébrale révèle alors que les mots entendus n'apparaissent non pas dans les soi-disant zones de Broca et Wernicke mais sont bien éparpillés sur tout le cortex cérébral humain et dans les deux hémisphères. Et du surcroît, un mot en anglais tel que « top » va apparaître dans plusieurs endroits selon que ce signifiant (« top » en tant qu'image acoustique, pour reprendre Saussure, 1972) a comme signifié « dessus », « débardeur » ou encore « le haut ». Ce que les neuroscientifiques de Berkeley ont pu constater peut se résumer à ce qui suit :

- Les mots sont regroupés par sens proche;
- Une phonie peut avoir plusieurs locations;
- Nous avons tous une cartographie lexicale différente, mais les *concepts* sont regroupés dans les mêmes zones;
- Le cerveau est entièrement employé dans le langage;
- Les deux hémisphères sont mis à contribution;
- Les mots se regroupent avec les autres fonctions connues du cerveau (ex: dans le cortex visuel, on trouve les couleurs, formes, etc.)

L'hypothèse "localisationniste" est ainsi définitivement battue en brèche par les plus récentes découvertes en neurosciences.

Connexionisme et modèle développemental de compétences.

Relier un mot à un objet concret (« débardeur ») ou une notion plus abstraite (« le haut ») nécessite un processus de connexion. On sait que les neurones créent physiquement des ponts synaptiques entre eux par association et les renforcent par leur stimulation répétée (rencontres fortuites, révision, attention soutenue, retrait mémoriel, etc.)¹. Une compétence quelconque ne peut donc se développer que par l'extension massive de ces connexions en systèmes de plus en plus complexes. C'est ce que Kurt Fisher (1980) propose dans son modèle de développement dynamique de compétences (Figures 4 et 5). Selon ses travaux, le cerveau intégrerait des informations de plus en plus complexes sur un modèle en 4 niveaux.

Figure 4. Modèle de Kurt Fisher – compétence dynamique

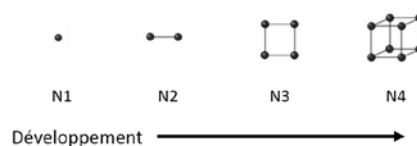
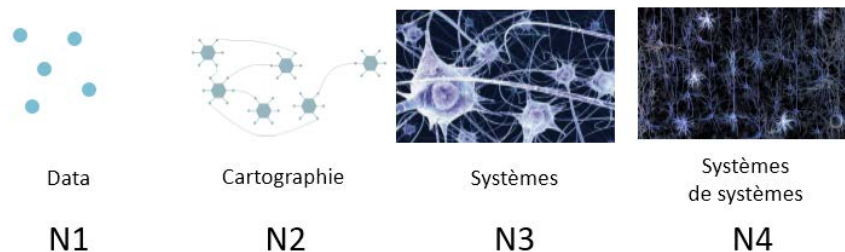


Figure 5. Modèle de Kurt Fisher et connexions synaptiques



- N1 Data : des éléments individuels d'informations se présentent à un individu ;
- N2 Cartographie : ces éléments individuels se lient entre eux ;
- N3 Systèmes : et finissent par créer un large réseau qui devient un système ;
- N4 Systèmes de systèmes: les systèmes se lient également entre eux.

Si nous extrapolons ce modèle sur l'apprentissage du football par exemple, cela donne :

- N1 Data : le joueur apprend des compétences séparées telles que contrôler le ballon, shooter, recevoir, courir, etc. ;
- N2 Cartographie : le joueur relie entre eux les compétences telles que shooter en courant ;
- N3 Systèmes : les compétences se combinent et commencent à fonctionner comme un système : le jeu de football ;
- N4 Systèmes de systèmes: c'est le niveau méta où le joueur de football reconnaît les schémas à un niveau macro. Il peut coacher les autres joueurs en leur suggérant de jouer d'une façon ou d'une autre selon leurs talents, la situation sur le terrain, etc.

¹ Pour plus de détails voir Shatz (1992).

Connexionisme et apprentissage d'une langue étrangère.

Tout apprentissage passe par les mêmes étapes, non pas de manière linéaire mais plutôt en spirale, l'apprenant revenant à chaque fois sur les mêmes processus, mais à un degré de complexité plus élevé. Joseph Shaules (2016), de l'université de Juntendo, a récemment transposé ce modèle à l'apprentissage d'une langue étrangère. Ses recherches l'ont amené lui et son équipe de la Japan Intercultural Institute (JII) à trouver ce modèle approprié pour décrire les étapes importantes de l'acquisition de compétences en langues étrangères. Notre apprenant de français langue étrangère passerait idéalement, et de manière répétée, par les quatre étapes de la manière suivante :

- N1 Data : l'apprenant se retrouve face à de nouvelles connaissances. C'est l'étape de *découverte*, il apprend.
- N2 Cartographie : ensuite il cherche à comprendre les règles et la structure et commence à relier les éléments précédents ensemble. C'est l'étape de *expérimentation*, il s'entraîne ;
- N3 Systèmes : puis vient le moment de chercher à communiquer avec la langue sans se soucier des erreurs. Lors de l'étape d'*intégration*, il joue avec la langue ;
- N4 Systèmes de systèmes: finalement il va chercher à comprendre comment il apprend, son mode opératoire. A cette étape méta de conscientisation, il va créer des ponts entre ses différents systèmes (*pontage*), il se coache lui-même et peut commencer à coacher ses pairs.

Neurosciences en action.

L'atelier des RPK a été l'occasion d'expérimenter ces quatre niveaux avec le breton, langue que personne ne connaissait à priori. Pour chaque étape du modèle de développement dynamique de compétences, les enseignants se sont prêtés au jeu de l'apprentissage de cette langue celtique, en participant activement à quatre activités, chaque activité se construisant sur la précédente comme le veut le modèle:

- N1 Data/*découverte* : les participants ont appris des phrases modèles en breton avec des gestes (Petra eo ? Qu'est-ce que c'est ? / Penaos vez skrivet ? Ça s'écrit comment ? / etc.) ;
- N2 Cartographie/*expérimentation* : ensuite ils se sont entraînés à utiliser ces phrases couplées de gestes. L'un faisait le geste, l'autre répondait par la phrase correspondante ;
- N3 Systèmes/*intégration* : puis en utilisant les phrases apprises, ils ont rempli des fiches jumelles à informations manquantes, où l'un pouvait fournir l'information que n'avait pas l'autre;
- N4 Systèmes de systèmes/*pontage*: finalement ils ont utilisé leurs connaissances existantes pour retrouver des mots d'origine bretonne qu'ils connaissaient déjà en français. Par exemple en ajoutant « bara » (pain) et

Figure 6. Pontage



Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

« gwin » (vin), ils ont pu reconstituer le mot « baragouiner ». Ils se sont donc mutuellement coachés en reliant leur système de connaissances acquis, le français, avec un système émergent, le breton, et par ce processus-même ont pu consolider ces nouvelles connaissances en les reliant. Neurologiquement parlant, de nouvelles connexions synaptiques se sont créées par association de systèmes.

Le français sur le Pouce.

Cet atelier a permis d'illustrer comment le modèle de développement dynamique de compétences est actuellement expérimenté en cours de français langue étrangère. *Le français sur le Pouce* est une méthode qui met constamment en jeu ces quatre niveaux d'apprentissage neurologiques. Une présentation plus détaillée des fiches utilisées et le travail de couplage phrases modèles avec des gestes est décrit dans Jactat (2017).

Cette démarche pédagogique, proche de l'ANL, aborde toutefois l'apprentissage non pas de manière exclusivement oralisée, mais utilise à bon escient, nous le pensons, le support écrit, illustratif et gestuel dans l'optique de démultiplier les occasions de pontage, élément clé du modèle de développement dynamique de compétences.

Références

- Alexander G. Huth, Wendy A. de Heer, Thomas L. Griffiths, Frédéric E. Theunissen & Jack L. Gallant (April 2016) Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex, *Nature* 532, 453–458 doi:10.1038/nature17637 Lien vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=k61nJkx5aDQ>
- Ayres, J. A. (2005). *Sensory Integration and the Child* (2e ed.). Los Angeles: Western Psychological Services.
- Delacato, C. (1974). *The Ultimate Stranger: The Autistic Child*. Doubleday & Company, Inc., Garden city, New York.
- Duffau, H. (Janvier 2016). *L'erreur de Broca*, Michel Lafon.
- Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, 87, 477-531.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*. New York: Wiley & Sons.
- Jactat, B. et Jactat, M. (2012). *De l'utilisation de la méthode AURICULA sur huit personnes présentant des troubles du développement des perceptions*. Centre AURICULA d'intégration développementale de Saint Laurent d'Aigouze. Rapport de stage. 56pp.
- Jactat, B. (2017). Joindre le geste à la parole : encourager la prise de parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon. *Vivre et travailler au Japon, Cahiers d'Etudes Interculturelles*, N°4, 5-31. En ligne sur <https://revuecetic.wordpress.com/> et <https://www.researchgate.net>
- Marois, R., & Ivanoff, J. (2005). Capacity limits of information processing in the brain *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (6), 296-305 DOI: 10.1016/j.tics.2005.04.010
- Masetti M. (2015), How Many Stars in the Milky Way? *NASA Blueshift*. Consulté le 21/4/2017 sur <https://asd.gsfc.nasa.gov/blueshift/index.php/2015/07/22/how-many-stars-in-the-milky-way/>
- Saussure, Ferdinand de. (1972). *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Shatz, Carla J. (1992). The Developing Brain. *Scientific American*. United States. pp. 60–67. ISSN 0036-8733.
- Shaules, J. (2016). The Developmental Model of Linguaculture Learning: An integrated approach to language and culture pedagogy. *Juntendo Journal of Global studies*, 1 (1), 2-17.
- Tomatis, Alfred (1977) *L'oreille et la vie. Itinéraire d'une recherche sur l'audition, la langue et la communication*. Edition Robert Lafont. Collection Réponse-Santé.

Observer des classes de langue pour enrichir ses pratiques de classe : l'exemple de l'espagnol.

VELOSO Christelle
Institut français du Japon – Yokohama
christelle.veloso@institutfrancais.jp

Comment amener les professeurs à réfléchir régulièrement sur leurs pratiques, pour les renouveler, les modifier, les enrichir ? Quand, lors d'un précédent poste, j'ai dû me charger de rendre « opérationnelles » en un minimum de temps des personnes peu ou pas formées à l'enseignement, il m'est apparu que l'observation de classes était un moyen qui donnait de bons résultats, tout en étant simple à mettre en place : observer le fonctionnement d'une classe, sa dynamique, puis échanger entre enseignants, puiser dans les parcours et les approches, forcément différents de chacun, était un vivier d'idées.

C'est pourquoi, quand une initiative intéressante (proposer un échange de professeurs entre le Centre Culturel français, le Goethe Institut et l'*Instituto Cervantes* de Moscou) a été lancée par la direction des cours du Centre Culturel de Moscou, j'ai tout de suite adhéré au projet. Le but était de développer les contacts entre ces centres, de permettre aux professeurs de découvrir ou d'approfondir une langue étrangère supplémentaire, et surtout de pouvoir aborder d'autres manières de faire en classe. J'ai choisi pour ma part d'étudier l'espagnol de manière intensive, à raison de 5 heures par semaine pendant 10 mois, puis 3 heures par jour, 5 fois par semaine pendant les deux mois d'été, passant ainsi du niveau A1.1 (*acceso*) au niveau B1.1 (*umbral*), et d'observer les pratiques de classe en Espagnol Langue Etrangère (ELE) afin de les comparer aux méthodes habituellement utilisées en classe de FLE, et éventuellement les réutiliser, en les adaptant.

L'Institut Cervantès, créé en 1991 afin de promouvoir la culture espagnole et hispano-américaine, propose des cours d'espagnol à travers plus de 40 centres dans le monde, des certifications (DELE : *diplomas de español como lengua extranjera*), des formations pour professeurs d'espagnol langue étrangère et une programmation culturelle. Son directeur pédagogique en fut Ernesto Martín Peris, co-auteur du manuel *Gente* (1994) qui révolutionna à son époque l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE) en proposant pour la première fois une perspective actionnelle, c'est-à-dire inscrire un exercice de communication en classe un peu artificiel, par exemple, « j'aime, je n'aime pas » dans une situation de conversation réaliste : questionner les goûts de quelqu'un

permettrait ainsi, dans cette perspective, de lui choisir un cadeau d'anniversaire susceptible de lui plaire.

Ses travaux soulignent l'importance qui doit être accordée à l'autonomie de l'apprenant et à la conception de l'apprentissage de la langue comme nécessaire à l'accomplissement de tâches sociales. Ainsi, "du point de vue individuel, nous partons de l'hypothèse que chacun des interlocuteurs aborde la conversation avec un plan stratégique en vue de la réalisation de ses objectifs."¹. Il ne s'agit pas de "parler pour parler", mais bien d'accomplir une tâche communicative dont le moyen, et non le but, est d'utiliser les outils linguistiques dont disposent les locuteurs. L'autonomie de l'apprenant, l'interaction entre apprenants sont valorisées. Le professeur se trouve dans une position inhabituelle : non pas systématiquement au centre de l'attention et du savoir qu'il s'agit de transmettre, mais plutôt dans un rôle de tuteur et d'accompagnateur. C'est la définition de la *tarea* (tâche), telle qu'elle apparaît dans le "plan curriculaire" de l'Institut Cervantès².

Le rôle du professeur est clairement indiqué : il est celui qui doit apporter une tâche comportant une "structure pédagogiquement adaptée". En dehors de cet impératif, tout l'accomplissement de la tâche repose bien sur les élèves, leur "intervention active et leur apport personnel", et c'est également à eux de veiller au "contenu" de leurs messages³.

J'aborderai ici rapidement les éléments de l'enseignement de l'espagnol qui ont le mieux retenu mon attention : la configuration des salles de classe, quelques exemples d'activités menées en classe et l'introduction de la dimension pragmatique mettant l'apprenant au coeur d'une réflexion sur son propre apprentissage.

Disposition des salles de classe

Un mot d'abord sur les salles : dans les instituts Cervantès, le mobilier et l'aménagement des salles orientent la tenue du cours : en effet, la plupart des salles sont équipées en chaises de conférence, favorisant les interactions orales au détriment de la prise de notes et des exercices à l'écrit, rendus moins faciles à pratiquer par l'étroitesse des tablettes servant de support. Ces chaises permettent également de varier à l'infini et en très peu de temps la disposition des groupes : par deux, par trois, ou groupe-classe face au professeur.

Déroulement d'une leçon

Les professeurs d'espagnol privilégient la communication entre apprenants en classe, par l'intermédiaire d'activités en binômes ou en petits groupes. Les activités se déroulent en plusieurs étapes: découverte d'une notion nouvelle à travers un petit texte introducteur,

¹ Ernesto Martín Peris, « ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? », *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n°0, mars 2004, p. 18.

² http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

exercices structuraux, puis activités à deux. Les activités comportent quasi obligatoirement deux versions (fiche A, fiche B), les deux présentant des informations lacunaires, la confrontation des deux permettant d'obtenir l'intégralité des données. Le principe est de faire s'exprimer le plus possible les élèves. Ainsi, les exercices de compréhension et d'expression se confondent et multiplient les occasions d'interactions en classe. Le professeur s'efface, laissant les élèves se poser des questions et y répondre eux-mêmes. Cette façon de faire tranche avec les activités que l'on propose habituellement en cours de FLE, dans la mesure où les questionnaires sont déjà proposés par le manuel ou préparés par le professeur. Les copies peuvent être d'ailleurs corrigées par les élèves entre eux dans un premier temps, avant d'être revues par le professeur, pour inciter chacun à être attentif à ses productions.

Les textes proposés en compréhension écrite sont d'une longueur relativement réduite, l'accent étant toujours placé sur une approche communicative et la discussion.

Aspect pragmatique

Une autre composante frappante de l'enseignement proposé tourne autour de la réflexion des apprenants sur leurs propres méthodes d'apprentissage. Les apprenants sont invités à échanger sur leurs stratégies d'apprentissage sur un thème donné :

“Aicha : Quand j'ai des difficultés à comprendre un mot, j'essaie de l'associer à une personne ou à une chose réelle que je connais, et cela m'aide à le retenir. Autrefois, j'avais beaucoup de mal à me souvenir du mot « bigote » (moustache), mais depuis que je l'ai associé à une personne que je connais qui en porte une, je n'ai plus ce problème.

Beatriz : Parfois, quand je suis seule chez moi je parle à des personnes imaginaires. Cela me permet de pratiquer mon espagnol.”⁴

Cet apprentissage de l'espagnol et l'observation des pratiques de classe ont eu une grande influence sur mes propres pratiques de classe. Ainsi, je suis passée peu à peu d'un rôle de professeur « frontal et central » qui dirige son cours et domine la suite d'activités à un rôle de tuteur, qui passe beaucoup de temps à préparer ses cours, mais laisse ensuite au maximum la parole à ses élèves dans son cours, leur laissant une plus grande autonomie.

Cependant, cela n'est pas sans poser des problèmes. Ainsi, malgré l'équilibre que l'on devrait observer dans les échanges en classe, on peut penser qu'un échange professeur/apprenant et apprenant/apprenant n'a rien d'extraordinaire. En réalité, le professeur qui se mettrait en retrait dans sa classe pourrait se sentir menacé dans sa fonction, pris dans un paradoxe qu'évoque F. Cicurel : « s'il (l'enseignant) laisse la conversation suivre son cours, il perd sa place d'interactant expert, il n'accomplit plus son rôle d'enseignant (...), s'il intervient, il brise l'élan conversationnel et empêche le développement d'une compétence

⁴ Exemples tirés du manuel *Nuevo ELE Inicial, Intermedio*, Editions SM, V. Borobio et alii, 2006.

de communication.»⁵

Mais le rôle du professeur est-il de fournir des pages et des pages d'activités à ses élèves, avec le sentiment d'avoir « bien travaillé, beaucoup travaillé », quand, en réalité, il aura sapé la possibilité pour les apprenants de mettre en œuvre leur savoir, de mobiliser leurs ressources, seul ou à plusieurs, en ne leur laissant que la liberté de cocher des cases, de répondre à des questionnaires rigoureusement conçus de manière à amener l'apprenant à un point précis selon un déroulé prévu à l'avance?

D'autre part, la liberté presque totale laissée aux apprenants d'espagnol n'est peut-être pas toujours aisément transposable aux publics étudiants ou seniors que nous avons l'habitude de côtoyer au Japon, habitués à un enseignement plus traditionnel de transmission de maître à élève.

Pour conclure, je dirai que l'approche actionnelle telle que présentée ne constitue pas une révolution, elle est d'ailleurs reprise dans d'autres manuels, tels que *Rond-Point* ou dans des activités d'expression orale comme *A tour de rôle*. Par cette brève présentation, j'espère en tout cas susciter la curiosité. Je pense sincèrement que les professeurs ont tout à gagner à s'intéresser aux pratiques d'enseignement chez nos collègues professeurs de langues étrangères.

Bibliographie indicative :

BLANCHE, P., *A tour de rôle, des activités de communication orale à pratiquer face-à-face*, Paris, CLE International, 1991

BOROBIO, V. et alii, *Nuevo ELE Inicial, Intermedio*, Editions SM, 2006

CICUREL, F., *Les Interactions dans l'enseignement des langues*, Agir professoral et pratiques de classe, Paris, Didier, 2011

LABASCOULE, J. et alii, *Rond-Point*, Paris, Maison des Langues/ FLE Difusión, 2004

LIONS-OLIVIERI, M.-L., LIRIA, P., (sous la dir. de), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 2^e édition, Editions Maison des Langues, 2003

MARTÍN PERIS E. et alii, *Gente hoy*, Difusión, Madrid, 2013 (nouvelle édition)

⁵ F. Cicurel, *Les Interactions dans l'enseignement des langues*, Agir professoral et pratiques de classe, Paris, Didier, 2011, p. 46

フランス語教育とデジタル教科書

L'enseignement du français et le manuel en ligne

有富智世、喜久川功、安藤博文、内田智秀、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

ANDO Hirofumi, Université de Shizuoka, ad_hiro0709@yahoo.co.jp

UCHIDA Tomohide, Université Meijo, uchida.tomo@gmail.com

HATTORI Etsuko, Université Kinki, etoileo@hotmail.com

YAMADA Toshiyuki, Éditions Asahi, yamada@asahipress.com

はじめに

高度情報化社会に対応する「教育の情報化」において、文部科学省を中心に「デジタル教科書」をめぐる様々な検討がなされている。特に、語学教育においては ICT 活用の有効性が謳われ、高等教育機関等での使用に適合する「デジタル教科書」の具体化が求められている。しかし、各教育機関で ICT を有効に活用し得る教材の不足も指摘されている。この現状を踏まえ、多くの専門家および関係者が「デジタル教科書」の問題と真摯に向き合い、協同してその在り方を探究することが必要ではないか。

これまで、語学教育における ICT 活用の有用性から「フランス語学習支援・デジタル教材」の研究開発を行ってきた。語学教育と教育工学の連携開発による「教科書(紙)+デジタル教材+e ポートフォリオ」の三位一体型学習環境の構築である¹。さらに、この成果を発展させ、「初修フランス語・デジタル教科書」(検討用モデル)の試作に至った。学士教育の質保証に適い、多様な学習方法を視野に入れた汎用性の高い教材開発をいかに実現化していくか、本試作版の設計と開発を呈したい。

また、「デジタル教科書」の検討では、学習者への教材提供までも大観した考察が必要である。即ち、教科書・教材の発刊やサポートを担う出版社も絡めた研究協力体制が要となる²。教材開発者と教科書出版元との連携体制で、「デジタル教科書」の提供に関わる問題にも対峙していくことが、これからのフランス語教育において重要な課題といえる。試作版での共同研究のあり方についても示し、今後の一助になればと考える。

¹ 教科書:『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.
デジタル教材:「Web(なびふらんせ-1)」(フランス語学習支援教材), 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]

² 「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)」—」, 有富智世・喜久川功・服部悦子・山田敏之, 関西フランス語教育研究会『RENCONTRES 30』, pp. 10-14, 2016 を参照されたい。

1. 「フランス語・デジタル教科書」の模索（設計と開発）

1.1. 「デジタル教科書」とは？

教育の情報化推進に伴い、大学等における外国語教育では様々な試みがなされている。例えば、語学学習を支援する教材の活用、アプリを授業に導入、ソフトを使用して電子教材を制作・使用など、紙ベースの教科書+αでの授業実践例や検証結果が学会等で数多く報告されている。しかし、「デジタル教科書」に関する先行研究は、初等・中等教育を対象にしたものが多く、高等教育機関における「デジタル教科書」のあり方や位置づけの明確化も含めた“モデル教材の検討”(研究開発)が、高等教育機関所属の研究者（開発者）に求められている³。

そこで、「デジタル教科書」の設計と開発へ踏み出すに当たり、まず「デジタル教科書」を以下のように捉えることとした。

- 授業形態での使用において利便性と有用性が見込め、授業改善にも繋げられる媒体
- PC およびスマートデバイス等で同等に使用でき、多様な学習環境で適応可能な媒体
- インターフェース（見え方・操作性）に配慮された〈誰でも・どこでも〉使える媒体
- 学習活動を活性化させる〈充実したコンテンツ〉を備えた媒体
- 自主学習を促進する〈eポートフォリオ〉を備えた媒体
- 学習者と教員を支援するシステムを備えた媒体

予習・復習を視野に入れた自主学習の促進、アクティヴ・ラーニングへの適応、異文化理解を語学学習と絡めて導入できるなど、“ICTを活用した教科書”だからこそ可能となる“総合力を備えた教育ツール”=「デジタル教科書」と定めた。

※このような教科書の制作においては、〈語学教育〉と〈教育工学〉と〈出版社〉の連携による共同開発が不可欠となる。

1.2. 「デジタル教科書」－設計・開発に至る経緯－

先行研究である「教科書(紙)+デジタル教材+e ポートフォリオ」の三位一体型学習環境の提供では、授業実践において「教科書(紙)」と「デジタル教材」をいかに繋げれば学習活動が活性化され学習効果が向上するかを様々に探究した。

(以下、実践例)

- 「教科書(紙)」の各頁をPDF化して使用
 - 「デジタル教材」の学習コンテンツを授業時に導入
 - 「教授用資料」PDF版を解答および解説で活用
- ※上記を授業時にスマートデバイス (iPad) よりスクリーンに提示
※必要に応じて使用したいコンテンツ (教材画像) を提示&拡大

デジタル教材「Web〈なびふらんせ-1〉」は、教科書『なびふらんせ-1』での学習をサポートする教材として制作したものだが、上記の試みは「教科書(紙)」と「デジタル教材」の“一体化”をさらに強化しての使用となり、有効性も見出せた⁴。

³ ・文部科学省 (2011)「教育の情報化ビジョン」の公表について、http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/1305484.htm

・文部科学省 (2014) 学びのイノベーション事業実証研究報告書、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/030/toushin/1346504.htm

・文部科学省 (2016)「デジタル教科書」の位置付けに関する検討会議 最終まとめ、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/110/houkoku/1380531.htmなどを参照した。

⁴ 教材の有効性は授業アンケート調査結果から確認済みである。(注2)の論文と共に以下も参照されたい。「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.

「デジタル教科書」を用いる利点の一つとして、「教科書の内容と関連するデジタル教材を一体的に使用することができる」（文部科学省、2016）ことが示されている。「教科書(紙)」と「デジタル教材」を一体化して使う試みを、「デジタル教科書」で応用したならば、目指す“総合力を備えた教育ツール”の実現になると考えた。したがって、「デジタル教科書」の設計では、「教科書(紙)+デジタル教材+eポートフォリオ」の三位一体型学習環境に「デジタル教科書」を組み込むことで、更なる“学習者の学びの質の向上”を見込める学習環境の提供になると見なした。

1.3. 「デジタル教科書：なびふらんせ2」の設計と開発

「デジタル教科書」のモデル制作では、“紙の良さ”と“デジタルの良さ”を融合し、「教科書(紙)」と「デジタル教科書」は、“併用できる形”を想定で設計した。また、「教科書(紙)」と「デジタル教科書」の内容は、見え方等も含めて基本的に“同じ内容の提示”と定めた。

以下に、「デジタル教科書：なびふらんせ2」試作版の概要を列挙する⁵。

- 「教科書(紙)」では、各頁下に〈学習ナビ〉を配している。これは、学習者に「教科書(紙)」と「デジタル教材」の繋がりを視覚的に明示するために挿入したスタイルである。これを「デジタル教科書」にも適応させ、「デジタル教科書」画面上の〈学習ナビ〉から「デジタル教材：各学習コンテンツ」へとリンクさせることで一体化を図った。
- 「デジタル教科書」画面上の練習問題〔解答〕マークをタップ(クリック)で、教授用資料(PDF版)に記載の解答を、示したい問題番号の解答のみ提示可能にした。
 - ※ 「デジタルペン対応」のパソコンやスマートデバイスで「デジタル教科書」を使用した場合、表示画面上に指摘や書き込み等を行える
- 「デジタル教科書」画面上の「音声」マークをタップ(クリック)で、「デジタル教科書」の画面をスクリーンに示したまま、音声の再生を可能にした。
 - ※ 解答や解説時において、文字の提示と音声の確認を同時に行える

また、「デジタル教科書」を実装するためのプラットフォームとしては、PDF・HTML(Webベース)・Flash・アプリ・EPUB(電子書籍)等、様々な選択肢が考えられるが、「デジタル教科書：なびふらんせ2」試作版ではデジタルブック作成ソフト：FLIPPER U(ロゴスウェア社製品)を使用することとした⁶。(以下、理由)

- 「紙媒体の教科書」と同様の感覚でページ閲覧が可能
- 「手書きメモ」の使用で問題の追加・注意喚起・連絡事項なども加筆できる
- 「付箋」等の機能が使用できる
- 「リンク設定」機能によるデジタル教材とのスムーズな連動が可能
- PCやタブレット端末(スマートフォンも含む)等、様々なデバイスに対応したコンテンツの作成が容易にできる
- 教科書出版元による販売・流通等の関係から、CD・DVDやモバイル版での制作対応も可能

⁵ 「デジタル教科書：なびふらんせ2」は、教科書『なびふらんせ1』に続く学習内容である。教科書『なびふらんせ2』は2017年5月現在、未刊である。

⁶ ログスウェア株式会社、デジタルブック作成ソフト、FLIPPER U(<https://suite.logosware.com/flipper-maker/>)

以上を踏まえて、「デジタル教科書」試作版の制作に至った。

2. 教育の情報化への対応ー共同開発と意義ー

文部科学省が推進する教育の情報化への動き、スマートデバイスの普及による電子書籍版への対応、“紙版”“デジタル版”“アプリ版”の提供も含め、教科書出版元を取り巻く状況は大きく変わりつつある。研究開発者側は、研究から提供までを視野に入れて「デジタル教科書・教材」の問題に取り組まなければ、研究成果も学習者の手元に届かぬ教材で終わってしまう。出版社の現状を知り、互いに補完し合う協力関係を築き、共に可能性を探ることが肝要といえる。

2.1. チーム開発

語学教育ツールとしての「教科書(紙)」を提供してきた出版社は、教育のデジタル化推進に適応していく道を今や模索せざるを得ない。しかし、教材のデジタル化および研究開発には多大な費用がかかる。また、主に高等教育機関を対象とする教科書版元の場合、求められる教科書は、「デジタル教科書・教材」ではなく、依然として紙媒体が主流である。当然のことながら、出版社としては経営として成り立つことが前提であり、「デジタル教科書・教材」の開発に全面的に取り組む投資するにはリスクが高い。開発者側においても、紙媒体であろうとデジタルであろうと出版社の支援なくして教科書・教材の普及はあり得ない。そこで、「なびふらんせ」の開発者チームと『なびふらんせ1』を刊行した朝日出版社との間で、「デジタル教科書：なびふらんせ2」をめぐり、相互に補完し合う協力体制を検討した。

(1)役割の明確化と共同体制の強化

- 研究開発は語学教育&教育工学の開発者側で行う
- 研究費は開発者側が科学研究費および所属機関の研究助成金等を取得して充当する
- 出版社は研究支援（音声提供・組版データの提供等）・教育ツールの普及を行う

(2)開発者側と出版社との十分な協議(取り決め事の明確化：以下、例)

- サーバーは開発者側に設置する
- 「デジタル教科書・教材」の URL は開発者側のドメインを使用する
- 出版社は音声データや PDF データを開発者へ提供する
- 出版社は「デジタル教材」のフリー公開を承認する
- 「教科書(紙)」には、「デジタル教材」に関するマニュアル掲載の頁を割りふる
- 「教科書(紙)」には、URL・QR コード・学習ナビ 等の掲載を認める

上記のように、双方の長所を生かして相互に補完し合う共同開発の体制を整える。特に、「デジタル教科書」の制作では、このような“チーム開発”(語学教育・教育工学・出版社)が必然といえるだろう。

2.2. 「デジタル教科書」と制作手順

「デジタル教科書・なびふらんせ2」の制作では、従来にはない「教科書制作手順」を試みている。(手順は以下の通り)

- 2017年度に「デジタル教科書」の開発・実践・検証を実施→修正と改善を行う
- 開発者側が「教科書(紙)」の確定版(データ：Word)を出版社に提出する

- 出版社は「教科書(紙)」のデザイン化を行う
- 「教科書(紙)」の組版データ (PDF) が完成する
- 2018 年度に組版データを活用してアプリ版を検討する
- 2019 年度に加筆修正・校正済みの組版データから「教科書(紙)」を印刷し発刊に至る

このように制作したならば、容易には修正できない「教科書(紙)」の誤字・脱字等を減らすことに繋がられる(基本的に教科書である以上、誤字等があってはならないのが原則と考える)。そして、最終的に、「教科書(紙)」「デジタル教科書」「アプリ版」と使い手のニーズに合わせて自由な組み合わせの選択もできる多様な教材を揃えることができる。リスク対応も兼ね、教材自体の質も高められる制作手順ではないだろうか。

おわりに

文部科学省では 2020 年に向けて「デジタル教科書」の検討を進めている。初等・中等教育を「デジタル教科書」で学んだ世代の大学進学は遠い未来の話ではない。しかし、高等教育機関における「ICT を活用した教材」ならびに「デジタル教科書」に関する探究は、未だ十分に なされているとは言い難い。

現在、「デジタル教材」と称して様々な教材開発が行われている。例えば、フランス語の語彙や簡単な日常会話の練習に照準を当てて開発した教材など、アプリ化されたものも含めれば多種多様なデジタル教材が作られている。

しかし、高等教育機関における実際的な運用を鑑み、一斉授業から授業外の自主学习までも視野に入れた“総合力を備えた教育ツール”を目指して制作されたものはおそらくない。今後も共同開発するからこそ制作可能な質の高い「デジタル教科書・教材」の実現化を図りたい。

教科書における無標の冠詞記号素：定冠詞の用法

Le monème *article non marqué* dans les manuels de français : Les emplois de l'article défini

川島 浩一郎
KAWASHIMA Koichiro
Université de Fukuoka
k-kawa@cis.fukuoka-u.ac.jp

1. はじめに

初級教科書における定冠詞記号素の用法記述は、説明がごく少数の用法に限られる傾向がある。2010年から2017年の間に初版が刊行されたフランス語初級教科書から51冊を無作為に選び、定冠詞記号素の用法について記載内容を調査した。この51冊のなかで、特定指示、総称、唯一性という3つの用法以外の用法に明確に言及した教科書は1冊もなかった。

- (1) Justine vous guette comme *le chat la souris*. (N. de Buron, *Qui c'est, ce garçon ?*)
- (2) C'était *le* « oh la vache » de la semaine. (F. Beigbeder, *L'Égoïste romantique*)
- (3) Chaque acteur est payé cinq cents francs *la* journée. (T. Benacquista, *Saga*)

しかし中級以降の学習にあつては（場合によっては初級教科書の中でさえ）上記3用法のいずれでもない定冠詞記号素の用法が、頻繁に現れる。たとえば(1)から(3)にみられる定冠詞記号素はいずれも、指示対象の特定性を表現する意図で用いられているわけではない。また、概念領域の全体性や指示対象の唯一性を表現する意図で用いられているわけでもない。

定冠詞記号素が無標の冠詞記号素であることへの理解が、中級以降の学習においては有効だと思われる。定冠詞記号素の用法はすべて、それが無標の冠詞記号素であることに立脚する。この事実によって、定冠詞記号素の用法を統一的かつ説得的に説明することができる。

2. 無標の冠詞記号素である定冠詞記号素

2.1. 表意単位と弁別

2.1.1. 表意機能の成立と弁別

弁別単位にせよ表意単位にせよ、ある言語単位が成立するためには、そこに他の言語単位との弁別が必要である。たとえば「緑」が表意単位として成立するためには、それと他の色との弁別が必要である。かりに色彩に緑色しかなかったとしたら、その色を「緑」と呼ぶことは無意味である。そのような場合には、そもそも「色」という概念すら明確には存在しえない。

したがって表意単位は、何らかの概念を他の概念から弁別するためにあると言える。「緑」という表意単位は「緑」と呼ばれるべき概念を、それ以外の概念と弁別するためにある。「緑」概念を他の概念と弁別する必要がなければ「緑」という表意単位もまた不必要である。

2.1.2. 有標の項と無標の項の弁別

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。たとえば *homme* と *femme* の関係において、*femme* は有標の項だと考え

られる。フランス語の *femme* は「人間」という (*homme* との) 表意機能的な共通部分だけでなく「女性」という非共通部分も含意するからである。

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。たとえば *homme* と *femme* の関係において、*homme* は無標の項だと考えられる。フランス語の *homme* は「人間」という (*femme* との) 表意機能的な共通部分しか含意していない。

機能的共通部分をもつ複数の言語単位を本質的に理解するには、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ることはできない。この論点は、何と何をどのように弁別するかという言語単位の成立基盤そのものを問題とする (2.1.1.を参照)。

2.2. 定冠詞記号素：無標の名詞限定辞記号素かつ無標の冠詞記号素

2.2.1. 定冠詞記号素の実現形

定冠詞記号素は *le*、*la*、*l'* あるいは「*les* の一部分」を実現形とする。たとえば (4) には *le* という形態が、(5) には *la* という形態が現れている。(6) には *l'* という形態がみられる。

- (4) Je n'ai pas *le* temps. (F. Vargas, *Un peu plus loin sur la droite*)
- (5) Il y a et *la* passion et *la* durée. (B. Werber, *L'Encyclopédie du savoir relatif et absolu*)
- (6) C'est *l'*heure de la soupe. (M. Chattam, *Maléfices*)
- (7) [...] et j'aurai envie de dormir *les* heures qu'il me manque. (S. Testud, *Il n'y a pas beaucoup d'étoiles ce soir*)

定冠詞記号素の実現形を含む *les* は、定冠詞記号素の実現形そのものではない。この *les* には、定冠詞記号素の実現形と複数記号素の実現形が含まれる。たとえば (7) の *les* は、定冠詞記号素の実現形と複数記号素の実現形からなる複合体である。

2.2.2. 定冠詞記号素の無標性

定冠詞記号素は、無標の名詞限定辞記号素である。つまり定冠詞記号素は、すべての名詞限定辞記号素の機能的な共通部分にはかならない (2.1.2.を参照)。この事実には、他の論考、とくに川島 (2013) において、すでに論証を与えた (参考文献を参照)。定冠詞記号素は、演繹的かつ帰納的に、無標の名詞限定辞記号素であると考えざるをえない。

定冠詞記号素は無標の冠詞記号素でもある。冠詞記号素は名詞限定辞記号素の部分集合だからである。すべての名詞限定辞記号素の機能的共通部分は必然的に、すべての冠詞記号素の機能的共通部分でもある。定冠詞記号素は冠詞記号素の機能的な共通部分にはかならない。

したがって定冠詞記号素の用法はすべて、定冠詞記号素が無標の冠詞記号素であることに由来する。川島 (2013) や川島 (2015) で示したように、冠詞記号素の機能的共通部分であるという事実を使って、定冠詞記号素の諸用法を統一的かつ説得的に説明することができる。

2.3. 定冠詞記号素における弁別の不在

2.3.1. 特定であるのか不特定であるのかの弁別の不在

定冠詞記号素は、その表意機能において、特定の指示対象と非特定の指示対象を弁別しない。定冠詞記号素は特定の指示対象に対応することもあれば、非特定の指示対象に対応することもある (3.1.を参照)。たとえば (8) の *le dimanche* は、特定の *dimanche* である。しかし (9) の *le dimanche* は、特定の *dimanche* ではない。

- (8) En se réveillant, *le dimanche*, elle découvrit un message sous sa porte, [...]. (F. Sagan, *Aimez-vous Brahms...*)
- (9) *Le dimanche* son mari bricole. (A. Gavalda, *Je voudrais que quelqu'un m'attende quelque part*)

つまり定冠詞記号素は、指示対象の特定性を表現するための表意単位でもなければ、指示対象の非特定性を表現するための表意単位でもない。定冠詞記号素の成立基盤に、特定性と非特定性の弁別は含まれない (2.1.1.を参照)。指示対象が特定の対象であるのか非特定の対象であるのかは、定冠詞記号素という表意単位にとって非本質的な単なる解釈にすぎない。

2.3.2. 全体であるのか部分であるのかの弁別の不在

定冠詞記号素は、全体と部分を弁別する表意機能をもたない。定冠詞記号素は、被限定項が表す概念領域の全体に対応することもあれば、部分に対応することもある (3.2.を参照)。たとえば (10) の *la banlieue* は、*banlieue* と呼ばれる対象の全体を表現したものである。一方 (11) の *la banlieue* は、*banlieue* と呼ばれる対象の一部分しか表現していない。

(10) *Je hais la banlieue.* (K. Pancol, *Les yeux jaunes des crocodiles*)

(11) *L'enterrement avait lieu dans la banlieue, [...].* (P. Leconte, *Les Femmes aux cheveux courts*)

つまり定冠詞記号素は、概念領域の全体を表現するための表意単位でもなければ、その部分を表現するための表意単位でもない。定冠詞記号素の成立基盤に、全体と部分の弁別は含まれていないからである (2.1.1.を参照)。言及の対象が被限定項が表す概念領域の全体であるのか部分であるのかは、定冠詞記号素にとっては非本質的な単なる解釈にすぎない。

2.3.3. 可算であるのか不可算であるのかの弁別の不在

定冠詞記号素は、被限定項の可算性と不可算性を弁別する表意機能をもたない。実際、定冠詞記号素は可算な被限定項に対応することもあれば、不可算な被限定項に対応することもある (3.3.を参照)。たとえば (12) の *les littératures* における *littératures* は、可算な被限定項である。一方 (13) の *la littérature* における *littérature* は、不可算な被限定項である。

(12) *Je n'aime pas les littératures [...].* (A. Camus, *Caligula*)

(13) *Ce type connaît la musique, la peinture, la littérature [...].* (A. H. Japp, *La saison barbare*)

よって定冠詞記号素は、被限定項の可算性を表示するための表意単位でもなければ、被限定項の不可算性を表示するための表意単位でもない。定冠詞記号素の成立基盤に、被限定項の可算性と不可算性を弁別する機能は含まれていないからである (2.1.1.を参照)。被限定項が可算であるのか不可算であるのかは、定冠詞記号素にとっては非関与的な弁別にすぎない。

2.3.4. 単数であるのか複数であるのかの弁別の不在

定冠詞記号素は、その表意機能において、被限定項の単数性と複数性を弁別しない。可算と不可算の弁別がないからである (2.3.3.を参照)。定冠詞記号素は単数性を備えた被限定項に対応することもあれば、複数性を備えた被限定項に対応することもある (3.3.を参照)。たとえば (14) の *le chien* における *chien* は、単数性を備えた被限定項である。他方 (15) の *les chiens* における *chiens* は、複数性を備えた被限定項である。

(14) *Si tu aimes le chien, tu aimes aussi ses puces.* (A. Abécassis, *Chouette, une ride !*)

(15) *Pourquoi t'aimes pas les chiens ?* (A. Hochberg, *Mes amies, mes amours, mais encore ?*)

よって定冠詞記号素は、被限定項が備えた単数性を表示するための表意単位でもなければ、被限定項が備えた複数性を表示するための表意単位でもない。定冠詞記号素の成立基盤に、被限定項の単数性と複数性を弁別する機能は含まれていないからである (2.1.1.を参照)。被限定項が単数であるのか複数であるのかは、定冠詞記号素にとって非関与的な弁別にすぎない。

2.4. まとめ

定冠詞記号素は、無標の冠詞記号素である。定冠詞記号素の諸用法はすべて、それが無標の冠詞記号素であることに立脚する。定冠詞記号素は、冠詞記号素の選択において「冠詞記号

素の機能的共通部分」だけが必要とされる文脈で使用される表意単位である (2.2.2.を参照)。

実際、不定冠詞記号素や部分冠詞記号素の使用に關与する弁別に、定冠詞記号素は制約を受けない。定冠詞記号素の出現は、特定と非特定の弁別に制約されない (2.3.1.を参照)。全体と部分の弁別にも制約されない (2.3.2.を参照)。定冠詞記号素の使用は可算と不可算の弁別にも、単数と複数の弁別にも制約を受けない (2.3.3.と 2.3.4.を参照)。

3. 定冠詞記号素の用法概念の有効性と非有効性

3.1. 特定指示の定冠詞記号素

定冠詞記号素が、指示対象の特定性を表示するために使用されるとはかぎらない。定冠詞記号素をともなう被限定項は、特定の対象を指示しないこともある (2.3.1.を参照)。たとえば (16) の *l'hôpital* は、特定の *hôpital* を表現したものではない。

(16) *La chanson racontait l'histoire, plutôt primesautière, d'un enfant qui visite sa mère mourante à l'hôpital.* (A. Girod-de l'Ain, *De l'autre côté du lit*)

(17) *J'ai un prénom, je te rappelle.* (K. Pancol, *Les yeux jaunes des crocodiles*)

特定の対象を指示するために、定冠詞記号素が用いられるともかぎらない。たとえば (17) の *un prénom* は、特定の *prénom* と考えることができる。話し手にとっても聞き手にとっても、それがどのような *prénom* であるのかは既知の情報だからである。

3.2. 総称の定冠詞記号素

定冠詞記号素が、指示対象の全体性を表示するために使用されるとはかぎらない。定冠詞記号素をともなう被限定項は、ある概念領域の外延全体を表現することもあれば、しないこともある (2.3.2.を参照)。たとえば (18) の *les femmes* や *les hommes* は、*femme* 概念や *homme* 概念の外延全体を表現したものではない。

(18) *Les femmes me jalourent et les hommes me courtisent.* (C. Krug, *Demain matin si tout va bien*)

(19) *Tout homme est potentiellement dangereux, [...].* (G. Musso, *Et après...*)

ある概念領域の外延全体を表現するために、定冠詞記号素が用いられるともかぎらない。たとえば (19) の *tout homme* は、*homme* 概念の外延全体を表現したものと解釈してよい。

3.3. 唯一物指示の定冠詞記号素

定冠詞記号素が、指示対象の唯一性を表示するために使用されるとはかぎらない。定冠詞記号素をともなう被限定項は唯一性をもった対象を指示することもあれば、そうでないこともある。定冠詞記号素にとっては可算と不可算も、単数と複数も、非關与的な弁別だからである (2.3.3.と 2.3.4.を参照)。たとえば (20) の *l'homme* は、唯一の *homme* を表現したものではない。

(20) *L'homme est un animal fragile qui a besoin de beaucoup de chaleur.* (*Elle*, 11 avril 2005)

(21) *Je crois en un seul Dieu, le Père Tout-Puissant, créateur du ciel et de la terre, de l'univers visible et invisible...* (B. Aubert, *Funérarium*, Collection Points, 2002, p.185)

(22) *Il n'y a qu'une seule solution.* (T. Benacquista, *Malavita*)

指示対象の唯一性を表現するために、定冠詞記号素が用いられるともかぎらない。たとえば (21) の *un seul Dieu* は、唯一の *Dieu* を表現したものである。また (22) においては *solution* が唯一の *solution* として提示されている。

4. おわりに : 初級教科書における定冠詞記号素の用法

初級教科書における定冠詞記号素の記述では、特定指示用法、総称用法、唯一性指示用法に用法の説明が集中する傾向がみられる。2010年から2017年の間に初版が刊行されたフランス語初級教科書から51冊を無作為に選び、定冠詞記号素の用法についての記載内容を調査した。この51冊のなかで、上記の3用法以外の用法が存在することに明確に言及した教科書はひとつもなかった。なお、この3用法をすべて提示した初級教科書は51冊中の8冊、特定指示用法と総称用法の2用法のみを提示した初級教科書は51冊中の29冊であった。

初級教科書において少数の用法に説明を限るのは、概ね妥当であると思われる。初級教科書では、学習者の負担や学習効率を考慮することが望ましい。紙面や頁数の制約もある。

- (23) *Le vent souffle fort.* (G. Musso, *Et après...*)
- (24) — *Chez vous ?* — *Non, j'habite à l'hôtel.* (J. Echenoz, *Cherokee*)
- (25) *Je cherche la racine d'une histoire.* (F. Vargas, *Un lieu incertain*)
- (26) *Annabelle, arrête de faire le bébé, tu veux ?* (B. Aubert, *Funérarium*)
- (27) *Connaissez-vous la dernière nouvelle ?* (R. Dahl, *Charlie et la chocolaterie*)

検討課題となるのは、初級での学習と、その後の中級や上級での学習との連結である。中級以降では、上記の3用法のいずれでもない定冠詞記号素の用法にであうことが珍しくない。このとき初級での学習が固定観念とならないことが望ましい。たとえば(23)から(27)にみられる定冠詞記号素はどれも、指示対象の特定性を表現する意図で用いられているわけではない。概念領域の全体性や指示対象の唯一性を表現する意図で用いられているわけでもない。

定冠詞記号素が無標の冠詞記号素であることへの理解が、中級以降の学習では有効だと考えられる。定冠詞記号素の用法はどれも、それが無標の冠詞記号素であることに由来する。この事実に基づいて、定冠詞記号素の用法を統一かつ効率的に理解することができる。

参考文献

- FURUKAWA, N. (1986), *L'article et le problème de la référence en français*, Tokyo, France Tosho :
- 川島浩一郎 (2010) 「定冠詞と人の名前について」『ふらんぼー』35, 東京外国語大学フランス語研究室, 1-18 : 川島浩一郎 (2011) 「単数性と非複数性 — 定冠詞・不定冠詞・部分冠詞の共通部分としての定冠詞 —」『ふらんぼー』36, 東京外国語大学フランス語研究室, 17-33 : 川島浩一郎 (2011) 「冠詞と都市名について」『福岡大学人文論叢』43-1, 147-159 : 川島浩一郎 (2011) 「形容詞の相対最上級における冠詞 — 名詞限定辞の共通部分としての定冠詞 —」『福岡大学人文論叢』43-2, 445-457 : 川島浩一郎 (2011) 「所有代名詞における冠詞 — 名詞限定辞の共通部分としての定冠詞 —」『福岡大学人文論叢』43-3, 603-616 : 川島浩一郎 (2013) 「定冠詞の諸用法の成立基盤 — 名詞限定辞の共通部分としての定冠詞 —」『フランス語をとらえるフランス語学の諸問題 IV』東京, 三修社, 183-198 : 川島浩一郎 (2015) 「無標の冠詞形態素 : 定冠詞の教授方針」『Rencontres』29, 関西フランス語教育研究会, 67-71 : 川島浩一郎 (2016) 「表意単位として十全に機能しない定冠詞の用法」『ふらんぼー』41, 東京外国語大学フランス語研究室, 96-111 : 木下光一 (1994) 「フランス語定冠詞の無標性」『フランス語フランス文学研究』2, 獨協大学, 17-26 : 渡瀬嘉朗 (1990) 「定冠詞と「自己」照応形式 (その1)」『東京外国語大学論集』40, 65-78 : 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。

上智大学言語教育研究センターにおける 初習5言語による Language Exchange の試み ～フランス語ケースの分析～

Essai de « Language Exchange » en 5 langues par le Centre d'études et de recherches des langues à Sophia : analyse du cas du français

北村亜矢子	西川葉澄
KITAMURA Ayako	NISHIKAWA Hasumi
上智大学	慶應義塾大学
akitamura?q04.itscom.net	nhasumi?sfc.keio.ac.jp

1. はじめに

上智大学では2012年度に、それまでの「一般外国語センター」に代わって、上智大学全体の語学教育の立案、実施を行う組織として「言語教育研究センター Center for Language Education and Research」（以下CLER）が始動した。

CLERの大きな役割の1つは、学生に語学の授業を提供することで、上智大学ではヨーロッパ、アジア、アフリカ言語にわたる全22の言語を学ぶことができる。また、CLERのホームページでは、主要な言語の授業内容や履修モデル、検定試験を紹介したり、その言語が話されている国や地域の文化を紹介するなど、学生に様々な情報を与えている。

CLERのもう1つの大きな役割は、学習支援である。語学学習には、授業だけでなく授業外学習も大切であるという考えから、CLERは、学習支援を目的としたLLC (Language Learning Commons)を企画運営している。

LLCの主な活動には、学部3、4年生や大学院生、あるいは留学生がリーダーとなって大学1、2年生を対象に会話のグループセッションを行う「外国語コミュニケーショングループ」（初習言語）や、専門のアドバイザーからサポートを受ける「学習アドバイザー制度」がある。また各言語の書籍やDVDを閲覧するコーナーもあり、年に数回学生を対象として文化的コンテンツのシンポジウムや講演会なども開催されてきた。

2. Language Exchange

外国語を学習する際に、その言語の母語話者と実際にコミュニケーションをとることは、発話や聞き取り能力を高めるだけでなく、学習意欲を高める大きな刺激となる。しかし、日本に居ながらそうした体験をする機会は非常に限られている。そこでLLCでは、日本語学習者である留学生と、その留学生の母語を学習している学生が、当該言語か日本語のみにより交流するLanguage Exchange (以下L.E.)を企画し、留学生との交流と学習言語実践の場の提供を試みた。2015年度から開始したL.E.では、初習5言語（フランス語、ドイツ語、スペイン語、中国語、韓国語）のセッションが月～金曜日の昼休みに日替わりで行われた。2015年度は実験的に春学期に1回（5月）、秋学期に1回（11月）のペース、2016年度からは前年度の実績を踏まえ、春

学期に4月を除く毎月1回、秋学期も同様のペースで開催した。CLERオフィスの担当職員2名から毎回開催時にサポートが得られたことは大きな助けになった。

フランス語の場合

		事前登録	抽選	事前グループ分け	語学レベルによるマッチング	留学生協力者	TA	参加人数 (留学生)	参加人数 (学習者)	留学生と学習者の比率
1	2015 春	○	○	○	○	×	サークルの学生	6	18	1対3
2	2015 秋	○	×	×	×	×	言語チューター	16	8	2対1
3	2016 5月	○	×	×	×	○	言語チューター	5	19	1対3.8
4	2016 6月	×	×	×	×	○	言語チューター	2	11	1対5.5
5	2016 7月	×	×	×	×	○	言語チューター	4	10	1対2.5
6	2016 10月	×	×	×	×	○	言語チューター	5	19	1対3.8
7	2016 11月	×	×	×	×	○	言語チューター	4	11	1対2.8
8	2016 12月	×	×	×	当日レベル自己申告	○	言語チューター	3	19	1対6.3

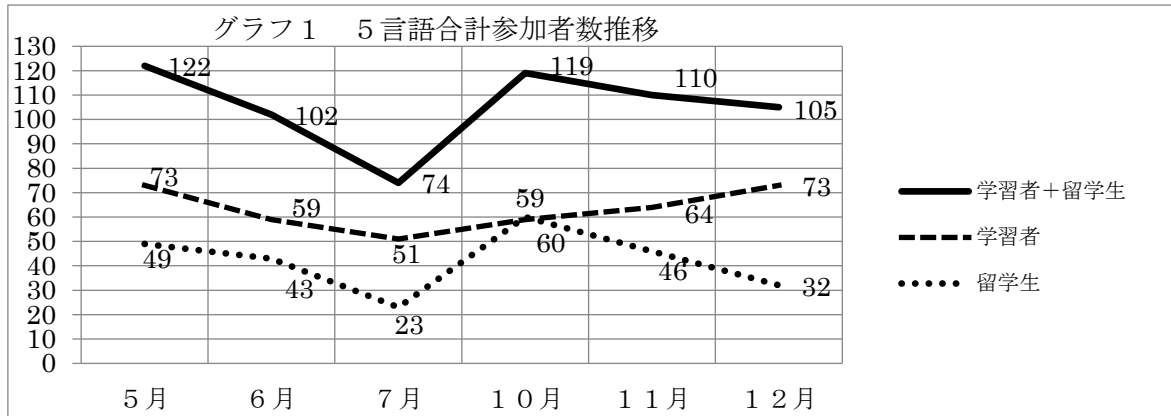
- 募集方法：他の言語同様、毎回上智大学のwebサイト「Loyola」で2週間掲示を行った。
- 事前登録：パイロットスタディーとして行った2015年度の2回と2016年の初回のみLoyola上で事前登録が行われた。
- 抽選及びグループ分け：初回（2015年春）のみ、留学生と学習者の比率を適正に保つために優先順位（CLERの授業を履修している学生、1、2年次優先等）を設けて人数調整を行った。しかし、2回目以降は優先順位を撤廃し、どの学生も制限なく参加可能とし、人数調整も行わなかった。また、初回のみ、語学レベルを考慮したグループ分けを行ったが、その後は語学レベルを考慮せず、留学生をバラバラのグループに分け、来た学生から適宜グループに入ってもらった。しかし、留学生からの希望があり、最終回のみ当日の自己申告制でフランス語学習者に初級、中級、上級のグループに分かれてもらった。
- 協力者：2016年度は、留学生の参加者が少ないことを懸念して、学内の留学生担当部署から推薦してもらった留学生にコンタクトを取り、お弁当を出す条件で参加者を募った。秋学期は、3回連続参加を条件に協力者を募り、3名の協力者を得た。
- TA：当日の司会進行を担当。2016年10、11、12月は、熱心なフランス人が担当し、L.E.終了後に留学生を集めてヒアリングを行ったり、留学生が足りない時は自らグループに入って会話を盛り上げる等、積極的にL.E.の運営に関わった。
- 宣伝：フランス語学習者に関しては、参加者が増えすぎることを懸念して専任教員のクラスでのみ情宣を行った。留学生に関しては全クラスで行い、前日にはリマインドメールを送り、更に当日午前中の日本語の授業で教師から呼びかけを行った。また、L.E.の直前には、LLC前でフランス語のCDを流しながら呼び込みを行った。
- 内容：初回は初対面でも楽しめるよう、フランス語の質問が盛り込まれたすごろくを用意した。異文化発見型の質問を多く用意したが、1年生の参加も想定した簡単な質問もあればよかったという反省を得た。「楽しかったが、（フランス語は）できなかった」よりも「（できなかったが）楽しかった。また来たい」という体験を目指し、季節的な話題、互いの内面を話す質問（好きな音楽や料理、地元紹介、将来の夢等）など、用意する質問に関して試行錯誤が続いた。自由に話せない学生の対策として、どの母語の参加者も対等で、共に教え合い助け合うという理念をもとに「教え合い」を取り入れた。伝統文化についてなど難しい話題ではなく、普段よく使う教科書にはない表現を教えあう程度とした。2016年からは、用意した質問は話

題がない時のみ適宜使うこととし、秋学期からはさらに教員の介入を最小限にし、参加者のフリートークを目指した。

3. 2016年度の結果

3.1. 参加者数推移

本格的に始動した2016年のL.E.の参加延べ人数は622人、留学生を除いた当該言語学習者の延べ人数は379人であった。従って参加者内訳は、学習者が6割、留学生が4割であった。

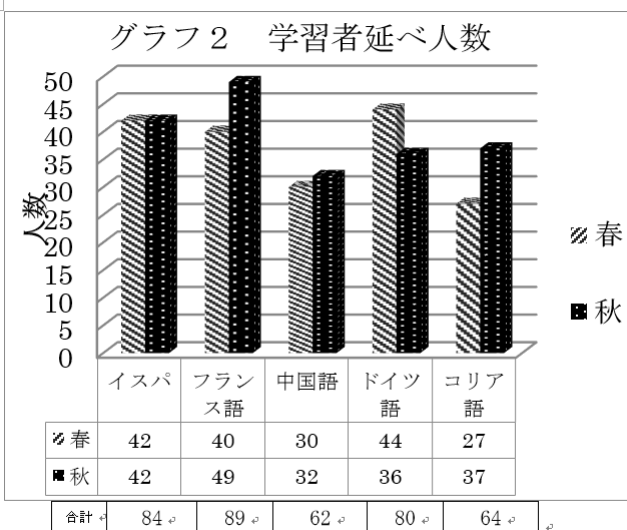


月別に見ると（グラフ1）、学習者と留学生を合わせた参加者数は、5月が最多で、6月、7月と大きく減少していった。しかし、10月には再び初回並みに参加者が増加し、その後は多少の減少は見られるものの、春学期に比べてある程度参加人数を維持できたと言える。

学習者と留学生を比較すると、学習者の方が増減が少なく、より安定していると言える。また、春学期には両者とも参加人数が減少していったが、秋学期には、11月以降留学生が再び減少していったのに対し、学習者は逆に増加していったのが特徴的である。春学期の学習者減少は、5月に参加した初級レベルの学生が語学力不足から期待したほど交流が図れず、6月の参加を見合わせたこと、また、7月は学期末テスト前という条件に起因していると考えられる。

3.2. 言語別参加学習者数

言語別に見ると（グラフ2）、春、秋合計参加学習者延べ人数が最多であったのは、フランス語の89人。続いてスペイン語84人、ドイツ語80人、韓国語64人となっている。当然のことながら、当該言語の授業履修者数は言語によって大きく異なる。2016年度の場合は次の通りであった。西：741、中：723、仏：653、独：555、コリ：335人（CLER提供）。韓国語は、履修者数が中国語の半数以下であるにもかかわらずL.E.参加学習者数が中国語を上回り、フランス語は、スペイン語や中国語に比べて履修者数が少ない中、参加学習者は最多であった。また、この2言語は学



* 延べ人数：2回参加した学生は2人と数えている

習者数が春学期に比べて秋学期に大きく増加しているのが特徴である。

3.3. リピートした学習者の割合

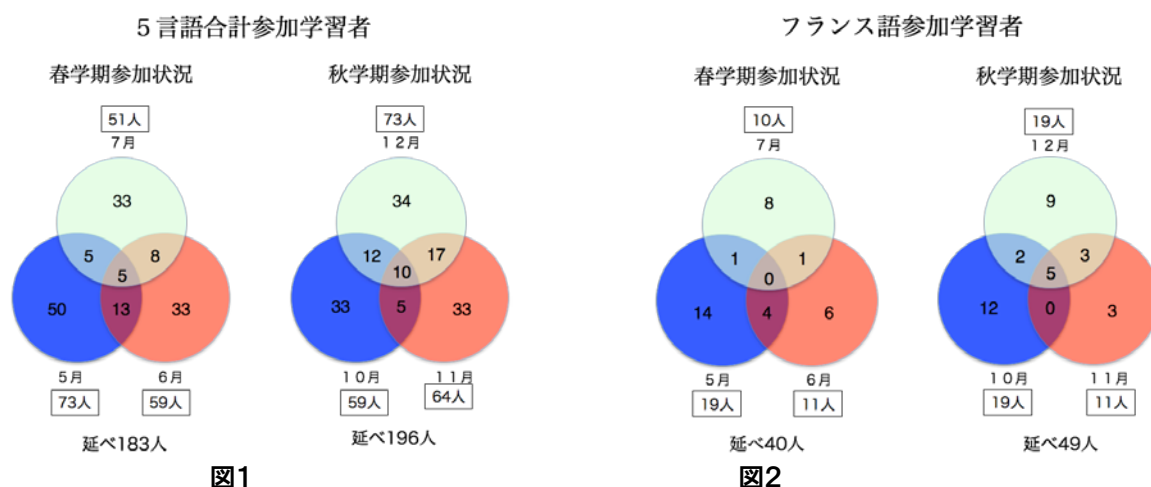


図1

図2

春、秋それぞれの参加学習者数は、5言語合計で見ると（図1）、延べ183人と196人で、大きな差はなかった。その月のみ参加した「新規参加学習者」は、初回の50人を除き、毎回33、34人で安定していた。それに対し、リピーターの数は秋学期に増加している。

フランス語の場合は（図2）、春から秋にかけて参加学習者数が40人から49人に増加した。新規参加者は春28人から秋24人に減少していることから、延べ人数の増加はもっぱらリピーターの増加に起因することがわかる。

そこで、どのくらいの割合がリピートしているのか知るために、リピートした学習者の割合を出した（リピートした学習者の割合 = リピートした学習者の延べ人数 ÷ 参加した学習者の延べ人数）。その結果、フランス語では、春30%、秋51%で、秋学期にリピートした学習者の割合が高くなっていることがわかる。5言語全体で見ても、春37%、秋50%で、リピートした学習者の割合上昇はほとんどの言語に共通した傾向であった。このことから、参加者にL.E.がある程度定着してきた様子がうかがえる。

また、各言語において学期をまたいで4回以上のリピートや、複数の言語のセッションに参加した学生が若干いた。学生数が少ない大学で、各言語1-2名でもこうした学生を確認できたことで、ニーズに応えている手応えを感じた。熱心な学生の可能性を最大限伸ばせるような環境の拡充を目指したい。

4. アンケート結果

2015年11月からアンケートを実施した。フランス語に関しては75%以上の学生が外国語と日本語を使っての交流が「とてもよくできた」「できた」、同様に75%以上の学生が「満足」と答えた。実施時間については「やや短い」が過半数を超えた。頻度についてはほぼ全員が月1回を希望した。他言語の結果においても同様に、学生の満足を示す結果が見られた。頻度も月1回が圧倒的多数となった。

2016年度5月のフランス語のアンケート結果でも、外国語や日本語を使った交流に関して違和感を感じた学生は見られなかった。一方、ドイツ語も同様だが、中国語、韓国語、イスパ

ニア語に比して、フランス語では学生の比率に対する不満が見られた。留学生の総数が少ない、授業外活動に参加する学生がさらに少ないなどの事情があるが、留学生参加数確保が課題となった。7月のアンケートでは、事前申し込み不要の当日参加を全員が希望した。学生側も、その方が負担を感じないのであろう。

5. 終わりに

今後のL.E.の回数に関しては最低でも月1回、そして毎週火曜の昼休みはフランス語で交流できるというのが学内で定着できれば理想的だが、週1回となると教員が介入せず学生とTAのみでの運営が必要となるだろう。活動が学生主導で自律的なものとなるように、今後の準備を進めていきたい。フランス語の場合は留学生数が少ないという状況があるが、それにどう対処するかが課題といえる。2016年度に優秀なフランス人TAのサポートのおかげで円滑な活動ができたが、こうした優秀なTAの確保は重要である。また、フリートークを撮影したビデオを見ると、多くのテーブルでフランス語母語話者の留学生が会話の主導権を握っているが、中には積極的に参加して発言回数が多い日本人学生も散見される。そのほとんどが留学経験のある学生やフランス語学科の学生であるが、彼らは会話の牽引役を引き受け、第2外国語学習者の到達目標やロールモデルを体現しうる有意義な役割を果たし、留学生数の少なさを補う貴重な存在とも言える。彼らの存在の意義も問い直していきたい。

最後に、大学生の現状に合わせたTwitterの活用として、現行のL.E. 予告に加え、参加者の感想等のフィードバックを発信するなど、CLERのTwitterをより充実したツールとして活用していきたい。あらゆる方面から学生にモチベーションを与え、実践のニーズを叶える機会を少しでも増やしていけたらと願っている。

フランス語、フランコフォニーの今日の課題： Jean-Marie Klinkenberg の著書より考える

小松 祐子
KOMATSU Sachiko
お茶の水女子大学
komatsu.sachiko@ocha.ac.jp

フランス語教員にとって、自分たちの教えるフランス語という言葉が今日のグローバル化された世界のなかでどのような位置づけにあり、どのような課題を抱えているのかを客観的に見きわめることはきわめて重要である。そうすることにより、日本の学習者がこの言語を学ぶ意義を考え、自分たちの行っているフランス語を教えるという行為が、現代社会のなかでどのような意味を持つかについても意識的でありえるのではないかと思われる。

そこで、2017年3月の Rencontres pédagogiques du Kansai で担当したアトリエ(のどくに前半)では、Jean-Marie Klinkenberg の著書 *La langue dans la cité - Vivre et penser l'équité culturelle* (Les Impressions nouvelle, 2015)の第3章「フランコフォニー：使命か、運命か？」を紹介し、フランス語、フランコフォニーの課題について考えた。

Klinkenberg 氏はグループμでの活動が知られる修辞学・記号学・文学・言語学の専門家で、ベルギー・リエージュ大学名誉教授であるが、フランコフォニー関係の要職を歴任し、近年この分野での活躍が目覚ましい。2016年7月の国際フランス語教授連合(FIPF)世界大会では大会組織実行委員長を務めた。2013年に来日し、日本フランス語教育学会春季大会や日仏会館でフランコフォニーに関する講演を行っている。

彼のこの本は言語政策、とりわけフランス語政策を考えるためのエッセーである。ベルギーで10年前から毎年開催されている La foire du livre politique で le Prix annuel du livre politique 2016 を受賞した(本人いわく、フランス語やフランコフォニー関係の賞ではなく、今回はじめて政策部門の賞を受賞したことが嬉しいとのこと)。現代社会のコミュニケーションや人間関係のなかで、市民のための言語政策、公平と正義を目指した言語政策がいかにあるべきかを問う示唆に満ちた本である。

フランス語の多元性とフランコフォニーの使命

フランコフォニーを扱う第3章は、フランス語の多元性を確認することから書き起こされる。「フランス語は今や多元的な世界の財産であり、結果的に多元的な言語となったということである。」そもそも「フランス語は、まずその形態から多元的」なのであり、「とりわけフランス語が表現しうる状況によって多元的」だからである。

次いで「フランコフォニーが統一体ではないこと」、「本質主義的言説や単一的フランコフォニー教義によって覆い隠されている力関係」があることを確認する。実際、フランコフォンには、母語話者、第二言語話者、外国語としての学習者、そして社会の多数派であるかいなか、などに応じて幾種類もの分類が可能なのであり、フランコフォンを一枚板の集団のように考えることには意味がない。

さらにフランコフォニーという概念のもつ曖昧さが指摘されるが（本章ではこの概念の歴史の変遷が丁寧に解説されている）、その後に彼は次のように問う。「フランコフォニーは何のためにあるのか。」「我々フランコフォンが共に行うことによって、より良い結果を出せるような何を行うことができるのか。」世界中のフランコフォンがフランス語に対して同じ懸念を持ってはいないことを認めたいと、フランコフォニーという仮想共同体に属する彼らがともに何かを行おうとしたら、何なのか。それに対する彼の答えは、「ただ一つだが壮大なこと、つまり世界の画一化と戦うということである」。つまり「多様性の擁護」がフランス語のメシア的な任務であると言う。これはフランコフォニー国際組織が自ら掲げる使命と一致している。

この使命は、フランス語が持つ重要な二つの特徴により正当化される。「一つには、近代性の表現を可能とし、他方では、まとめ役となるだけの力を持つと同時に、世界的な支配者とは（もはや）ならないという弱さもある」、このことから、「フランス語は戦略的立場を占め、議論の重要な役者となるのである」。

フランス語が自らに課すべき努力

しかし、フランス語が多様性擁護のために重要な役割を果しうるためには、まず自らに課すべき課題がある。この章の後半には「フランス語よ、多様性の言語となるにはもう一歩だ」という小見出しに続きその課題が示される。「フランス語が今日この戦いを続け、文化縮小の脅威にさらされた世界のなかで多様性の保証人となることができるとすれば、その役割を十分に演じるためにフランス語は複数の条件を満たさなくてはならない。多くの変化を自らに課さねばならないのである。」

こうして示される課題は以下の3つである。

第一の努力：中央集権と戦うこと

第二の努力：フランス語についての語りを変えること

第三の努力：他者の言語に対して自らを開くこと

それぞれの内容を以下に紹介しよう。

「中央集権と戦う」

第一の努力はフランス語が長らく伝統としてきた中央集権から脱するための努力である。「今日もなお、フランス語圏の文化、知識、文学の活動を統御する制度的機関のほとんどがパリに置かれている」こと、意識変革に時間がかかることを認めつつも、著者は次のような希望的兆候を指摘している。「しかしながら、一つだけは確実に言えることがある。動きは始まっているということだ。あちらこちらで、態度の目覚ましい変化や、フランス語の複数中心的概念が生まれつつあることを示す実践が観察されるのである。」その例として、たとえばケベックやベルギーでの独自の語彙政策の採用（職業名詞の女性化やつづり字改革）や辞書の地域語法掲載が挙げられる。

この現象を彼は次のように説明する。「ここに見られるのはむしろ矛盾をふくんだ弁証法的

な動きである。」「周辺部の話者は、中央の優越に進んで反抗し、かつて彼にとってスティグマであった自らの特徴のいくつかを引き受ける。しかし同時に、彼はあいかわらずパリを、フランス語がもっともよく話される場として示すのである。こうして、彼は同時に中央の規範への生真面目なリスペクトを保ちつつ、内因的規範の作成に参加することができる。」中央と地方との新たな関係が築かれつつあるというのである。

そして以下のような政策提言がなされる。「このようなグローバルとローカルとのあいだの弁証法を、とりわけ学校カリキュラムの作成者たちに対して奨励し、それが精神分裂ではないようにすること、それがフランス語圏公権力の使命である。」(我々フランス語教育に携わる者にも当てはまる提言ではないか。)

「フランス語についての語りを変える」

第二の努力はフランス語のイメージを刷新することである。フランス語の伝統的なイメージには肯定的な面とその逆とがある。洗練された言語は、美しいと同時に難しくもあるからである。「さまざまなアンケートが示すところでは、フランコフォンたちは一致して、フランス語について、調和がとれ、洗練されているが、変化を受け入れず、学習が困難で、使用者にとって扱いが難しい言語であると考えている。そして、よくあることだが、イメージが現実を作るのである。」

そしてフランス語教員にとって身につまされる指摘がこれに続く。「非フランス語圏世界のすべての学校で、フランス語の授業のレベルが、ドイツ語やスペイン語の授業のレベルよりも高く、それがフランス語にとっての新たな障害となっているということがある。そこには、フランス語が「優雅」「洗練」「伝統」といった価値と結び付けられているというイメージがある。(中略) ここで重要なのは、問題としたイメージがフランス語カリキュラムにとって特段の助けにはならないということを指摘することである。」

フランス語の持つ芸術や文学といった高級文化と結びついたエリート言語という伝統的イメージは、過去においてはフランス語を憧憬の対象として学習意欲を駆り立てるものとして機能した。しかし伝統の重みがむしろ学習者に敬遠されかねない今日、むしろフランス語は新たなイメージを自らに見出す必要がある。端的に言って望まれるのは実利であり、「『仕事や個人的成功のための言語』としても見られる必要がある」と彼は言う。

時代遅れのイメージに代えて新しい魅力的イメージを作り出していく必要があることは確かである。しかし、これまでに培ってきた肯定的イメージの伝統については、これを手放すことなく、新たなイメージと組み合わせることが大切とも彼は言う。「既得の評価を保ちつつ、フランス語をミイラ化するようなイメージを壊すような働きかけをすることである。フランコフォンが二重の遺産、つまりようやく価値づけされるローカルな遺産と、普遍的な遺産とを、(少々分裂症がかかってはいるが) ともに持つことを認識させ、安心させることである。」

「他者の言語に対して自らを開く」

第三の努力として挙げられるのは、「フランコフォンがときに陥っている矛盾から抜け出す」ことである。なぜなら、「彼らは自らのために文化的例外を要求しつつ、自分たちの戦いの相手であるはずの帝国主義者と同じようにふるまうのである。」ここではフランコフォンの無意識な身勝手さ、自己中心性が咎められている。

グローバル化のなかで(とくに英語に対して劣勢に置かれたゆえの) 守勢、自己保身の閉じ

た態度を、他者を認める開かれた態度へと改めることによって、結果として得られるものがあることが説かれている。「フランコフォンが英語に対して要求することは、自分も他者へ与えるべきではないだろうか。たとえばアフリカの諸言語が近代性を獲得するのを助けるといったことである。またたとえば、フランス語圏諸国において他の言語が話され、それらが存在価値をもち、生を表現するのだということを認めるべきではないだろうか。(中略)他の言語を守りつつ、自らの言語を守るということである。」

フランス語教員として受け止める

以上、Klinkenberg 氏の著書第3章の内容をできるかぎり忠実にまとめてみた。豊富な例証や軽妙洒脱な文章の魅力を伝えることができないのは残念である。しかし、フランコフォニーの文化多様性擁護という目標と、それを実現させるためにフランス語(関係者)に求められる努力についての著者の明快な主張は、つたない要約を通じても理解いただけるだろう。中央集権の強いフランス語世界のなかでベルギー人という周辺性を生き、ケベックへの深い理解と愛着をもつ(リエージュ大学ケベック研究センター長でもあった)著者ならではの視点がこの本の随所に感じられる。引用文中にもある「グローバルとローカルとの弁証法」という見立ても、フランス語圏世界の文化力学に通暁した彼の筆によると説得力を増すように思われる。

ここに詳しく紹介したのは、彼の「言語政策」上の提言は、フランス語教員の我々もこれを真摯に受け止める必要があると思われるからである。教師は、日々の授業運営・実践はもとより、組織内での調整その他に忙しく、言語政策上のフランス語の問題にまでじっくりと思いを馳せる余裕は(気になりつつも)少ないかもしれない。しかし、たとえフランス語圏から遠く離れた日本にあっても、私たちはフランス語普及の一翼を担う者であり、フランス語政策のなかに組み込まれた存在であることを自覚する必要があるだろう。学習者を中心に考えようとするならばなおのこと、そのような自覚は大切なのではないだろうか。フランス語が開かれた新しいイメージをもちその魅力を保つこと、それが学習者にとって重要なことであり、私たちフランス語教員にとっての大切な課題である。そのための提言を傾聴し、日々の実践に何らかの形で反映させていければと思う。

学校をまつりの場に ～宮城学院クリスマスマーケット企画運営～

間瀬 幸江
MASE Yukie
宮城学院女子大学
ymase@mgu.ac.jp

「宮城学院クリスマスマーケット」(以下MGCMと略記する)は、2016年12月18日(日)に第三回目が開催された。大学組織の一部門である社会連携センターを事務拠点としつつ、主催は学校法人宮城学院、実働スタッフとして一部教員による実行委員会が組織されている。来場者数は初回の850人から第三回の1600人へと右肩上がりである。大学内でもイベントへの認知度は高まり、2017年の第四回開催もすでに確定している。また、学生ボランティアスタッフ数は、初回が80人、第二回が145人、第三回が174人と飛躍的に増えている。

MGCMの始動目的は大学のブランディングにあった。そのため、開催理念から個別のプログラムの策定にいたるまで教員主導で、学生スタッフは実質的にその手足であった。教育的配慮としての試行錯誤を許容するゆとりがなかった。第三回からはスタッフ参加がポイント制の専門科目の一メニューに加わり、形の上ではキャリア教育の一環に位置付けられたものの、今後の継続にあたっては、運営形態を名実ともに教育的価値のあるものへと刷新させたい。

第三回には、縁あって、慶應義塾大学國枝孝弘研究室(7名)と、弘前大学の熊野真規子先生主導の〈弘前×フランス〉プロジェクト(8名)の学生が、スタッフ兼オブザーバーとしてイベントに参加、さらにマーケットの前日には、宮城学院の「中庭プロジェクト」のメンバー10人(いずれもMGCMの学生スタッフ)とともに、大学間交流会が持たれた¹。

RPKのアトリエは、二大学の代表5名(弘前大学からは上野由加里さんと高木雄基さん、慶應義塾大学からは折井伸之輔さん、藤谷悠さん、野口実里さん)をコメンテーターに迎え、まずMGCMの沿革に触れ、イベント開催後にMGCM学生全スタッフを対象に行われたアンケート結果ならびに三大学からのふりかえりレポートを踏まえた企画運営上の問題点の整理を行うとともに、三大学交流会を経て作られた、宮城学院女子大学の学生スタッフからの新提案を読み上げる形を取った。本報告ではさらに、2017年度から宮城学院で始まる学生主導の新企画に言及する。教員主導で急ごしらえされパッケージ化された「魅力」に惹かれてスタッフになった学生のうち数名が、その「魅力」を今度は自らの言葉で問い直そうとしている。

¹ 右レポート参照。「外国語学習から異文化学習へ～フランス語教員たちが作るマーケット&交流企画～」白水社『ふらんす』2017年1月号。

竜頭蛇尾のプロジェクト：端緒と問題点

MGCM は、ミッション系、女子教育、創立から 130 年の歴史をもつ地域色の強い伝統校、という宮城学院女子大学の三つの特徴が相互乗り入れを果たす場として構想された。この三つの要素に共通しているのは、その今日的価値をめぐる実践的議論の不足あるいは不在である。21 世紀におけるキリスト教主義教育とは？ 女子だけの大学の存在価値とは？ 教育機関の歴史と伝統は、教育実践の現場にとって何か？ この三つの、答えを絞り込めぬ問題を、クリスマスという、これもまたその商業的価値以外の価値が日本で再考されることのない文化的枠組みの中で、実践を積み重ねながら問い続けること。そうした議論の磁場をまずは作るために、MGCM では、いろいろなものの垣根を超える、または取り払うための仕組みを想定した。まず、専門性の垣根を超えるため、ボランティアスタッフは学科を問わず全学から募る。また、宮城学院の卒業生でありかつ地域で活躍する人々に声をかけ、学生スタッフとの連携を目指すことで、地域と大学、大学の過去と現在、未来をつなぐことを念頭においた。こうした配慮が功を奏したのか、来場者アンケートには、イベントを絶賛し継続を強く望む文言が連なっている。地域のニーズに見合ったイベントに育っていると見える。

しかし、学生ボランティアのアンケートには、「直前まで、何を売るか知らされなかったの、当日あたふたした」「ものすごく忙しくて、最後まで走り回った感じ」「準備も片付けも大変だった。椅子や机の出し入れがすごく大変だった」「スタッフのなかに、やる気のある人とない人の差が大きい」などと、組織運営の問題点に対する不満の声が連ねられた。また、満足だった点としては「品物を全部売り切るとてもやりがいを感じた」「お客様に笑顔で「ありがとう」と言われて嬉しかった」「違う学科の人と友達になれた」「子どもたちがすごく楽しそうであった。いい意味で非日常的」など、当日の印象やノルマの達成などの浅薄なものが多く、「お店の人との打ち合わせは難しかったけれどもうまくいった」「自分たちでアイデアを出し合って、準備しながらだんだんとチームワークができた」といった、主体的な実践を踏まえた具体的な感想は一部に限られている。

イベントの当事者としての建設的な感想よりも、表層的または感情的な感想が多かったのは、教員主導ゆえにイベントの「外壁」の塗装に腐心したあまりに、学生スタッフの主体的参加の芽を育む姿勢がなかったからである。実際、弘前大学、慶應義塾大学のメンバーからは、「教員やごく一部のリーダー格の学生だけが忙しそう」「学生スタッフの数だけが多ければいいということではない」との指摘があった。しかも、参加してよかった理由として「販売ノルマの達成」を挙げた学生には、無批判に歯車として働くことを、暗に肯定させるような経験となっではしまわなかったか。「来年もボランティアスタッフとして参加したいですか」との設問（3 年生以下のみ回答）に対して「参加したい」と回答した 71%のスタッフに代表される学生たち（「わからない」29%、「参加したくない」0%）に、大学は今後どのようにこたえていくべきか。現状の継続はフレイレの言う「考えさせないようにする」仕組み²の徒な継続ではないか。

弘前×慶應×宮城学院 三大学交流会

「慶應義塾大学國枝孝弘研究室」（以下「慶應グループ」と表記）と「〈弘前×フランス〉プロジェクト」（以下「弘前グループ」と表記）の MGCM へのスタッフ参加の決定を受け、前日

² パウロ・フレイレ『被抑圧者の教育学』三砂ちづる訳（亜紀書房、2011 年）、212 頁。「支配者の観点で考える唯一の思考の形態は、人々を考えさせないようにすることであり、それはつまり人々と共に考えることなどない、ということである。どの時代にあっても、支配者というものはいつもそうであった。人々がともに考えることを許さなかったのである」

に行う交流事業について、二大学に企画運営を託した。両大学にはすでに交流事業の実績があり、特に、事前にテーマを決めて行なう学生同士の意見交換会（グループディスカッション）が、自らの意見を咀嚼し表明する興味深い成果を収めていることから、同様の交流会を開催することとし、また、交流会の前段には、〈弘前×フランス〉プロジェクトの、パワーポイントによる成果発表も含めた。交流会のテーマの策定をはじめとする事前準備には、両大学の学生が関わった。

交流会のテーマは「国際交流に関する個人的な経験を述べあう」。両大学がすでに「国際的」であることを念頭におく学びを深めてきていることに加え、宮城学院側の参加学生が国際文化学科や英文学科という、日本の外を見つめる専門領域の学生であったことから策定されたテーマであった。当日は、全体を、5～6人の大学混合グループに分けて、自由にディスカッションを行った。いわゆる、「東北の有名国立大学」と、「私学のトップ大学」の学生たちとの交流会ということで、果たしてうまくいくのか、正直なところ不安もあった（二大学の学生たちにも、交流会に初参加する宮城学院の学生たちがディスカッションにうまく参加できるのかどうか不安を抱いていた人がいたと後で知った）。また、弘前グループ、慶應グループの学生のほとんどがすでに渡航経験を持っており、その意味で宮城学院の学生が萎縮しないかも心配だった。しかしこれらはすべて杞憂であった。これは、ひとつには、とりわけ慶應グループの参加者がすでにファシリテーターの経験を持っており、率先して聞き手としての構えを取ったことが大きい。さらに、交流会の直前に行われた弘前グループのプレゼンが、宮城学院の学生たちの内在的な異文化経験を意識化・言語化する呼び水となったことも重要である。かくして、宮城学院の学生たちは、「他大学の人たちのタメロで一気に緊張」をほぐされ、直前に見た、弘前グループによる、ボルドーで弘前をプレゼンした経験等のレポートに触発され、座学で学んだ宗教学や文化人類学を引用しながら、内在的な異文化の出会いについて自由に語っていた。

定型どおりに準備していた「自己紹介なしでディスカッションが始まり」面食らったがそのままスムーズに意見交換が続いていったという経験、「一つの考えに縛られず視野が広がり、関心や疑問をたくさん持つことが」できたという実感が、教員の直接的な関与なしに得られたことも、特筆に値する。「何を、どう話すか」ではなく、自分がすでに持っているどんな情報も他者にとって興味深いのだと思い至る瞬間ひとつひとつを過ごす学生たちの、それ以前に教場で見せたこともないような和やかな表情を、会場の片隅から遠巻きに眺めた経験は、教員として貴重だった。「教員がいかに、学生ひとりひとりの可能性の芽を摘み取っているか、学生同士の交流がどれほど学生を育て合うか、教員は自覚しなければならない」とは、ディスカッションの輪に入らず全体を見渡していた國枝先生の弁である。

MGCM 当日、両グループのメンバーには、手回しオルガンの管理をお願いし、来場者に自由に体験してもらったり、試演をしたりしてもらった。11時から17時までのイベント開催時間中、体験希望者は引きも切らず盛況であった。また、設営、撤収も精力的にご助力いただいた。心から感謝する。

MGCM 新企画への提言～交流会に触発されて～

交流会終了後、交流会とMGCMスタッフ体験について、三大学の学生からの感想を、國枝、熊野両先生にまとめていただき引き継いだ。さらに一般客からのアンケート結果を踏まえて、RPK2017で報告を行うこととなった。感想やアンケートを読んだ宮城学院の学生からは、アトリエのコメンテーターとしては参加できないが、交流会や大学を超えた協同体験を経験した立

場から、今後の MGCM のプログラムを新たに策定したいとの申し出があった。提出された二案はアトリエで慶應グループの野口さんに代読してもらった。提案の内容を抜粋して引用する。

1) 手回しオルガンを使って

来場者アンケートの中に「手回しオルガンがとても良かった」という意見が多くみられました。常にどこからか流れている不思議な音色や、子どもたちが楽しげに手回しオルガンを回す姿が良かったなど理由は様々でしたが、手回しオルガンは、実は宮城学院クリスマスマーケットの象徴だったのかなと思います。

- ・理念：手回しオルガンのあるところを、オススメ企画やクリスマスについての豆知識など MGCM に関連する内容を伝えられるインフォメーションスタンドにする。
- ・事前準備：手回しオルガンに当日関わるスタッフは、演奏方法や構造についてのレクチャーを事前に受ける。

2) ディスカッション企画「キリスト教（クリスマス）とは何か」

12月17日に3つの大学が集まって行った交流会のディスカッションがとても楽しかったので、あの形をつかって、宮城県内にあるミッション系大学の学生が何人があつまり、ディスカッションすると面白いと思います。ミッション系にするのは、普段からキリスト教に関する授業があり、クリスマスをルーツから考えることができる学生が多いからです。

- ・方法：2時間ほどで班ごとに意見をまとめ、プレゼンをする。
- ・チーム編成：大学ごとや学年ごとのチームを作ってみる。
- ・事前準備：ファシリテーターになるためのやり方を事前に学ぶ。

いずれの企画も単なる掛け声のようなものではなく、実現可能性を含んでいる。手回しオルガンはもともと、仙台市在住の制作者の厚意によって MGCM の一プログラムに組み入れられたが、来場者からもスタッフからも評判がよかった。これを「クリスマスマーケットの象徴として」位置づけたいという理念的な思い付きが、マーケットの「インフォメーションスタンド」として手回しオルガンを活用するという具体的な思い付きに連結されている。また、それを可能にするために、手回しオルガンについて事前にレクチャーを受け、当日だけのお飾りとしてのスタッフでいてはならないとの気づきも見て取れる。

手回しオルガンを、MGCM 全体のインフォメーションスタンドにする企画が、イベント全体の規模を見渡す具体的な仕組みだとすると、ディスカッション企画「キリスト教（クリスマス）とは何か」は、MGCM をめぐる理念的な把握を目指す仕組みだと言える。理念と具体とを連動させた二つの企画案が、吹き出すかのように学生たちから提出され、彼女たちの創意工夫の発露にこれまで蓋をしてきたと改めて知った。発露を促すきっかけとなったのが、代読によるものとはいえ、発表の場を積極的に与えて任せる姿勢にあったことも重要である。

クリスマスマーケットとは何かを問うプロジェクト～話す姿勢から、尋ね、聞く姿勢へ～

宮城学院女子大学には、学生の発案により社会活動を行うための「さなぎプロジェクト」という事業がある。2017年の第四回 MGCM に向けて、学生たちは応募のための準備を進めている。策定中のプロジェクトは実は、RPK の折に提出された二案ではなく、クリスマスマーケットとは何かを問うメディア活動であるという。「さなぎプロジェクト」応募にあたり、再度

検討しなおした結果、手回しオルガンの活用によ、クリスマスに関するディスカッションによ、それを行う場としての「クリスマスマーケット」なるものはそもそも何なのかという問いに、行きついたということなのかもしれない。以下、暫定的な企画案から骨子を抜粋する。

企画名 クリスマスマーケットについて広めるメディアづくり

- ・主旨：クリスマスマーケットについての冊子を作る。瓦版でもいい。
- ・方法：クリスマスを祝うことを文化としている国から来た人々に、クリスマスマーケットとは何かについて、語ってもらう。また、大学周辺に居住する人々や、中学生、高校生にも問いかける仕組みをつくる。インタビューを受けてくれる人々を募る。そのためのチラシをまく。近隣の店舗やコープ、大学生協、学科図書館、他大学、電力ビル、ラジオ、学校の放送部などにも協力を依頼。オープンキャンパスなどで配布。
- ・どこまでを学生の仕事とし、どこから先生方に頼むのか、考える必要がある。

このプロジェクトが、RPKで提示された二案と異なるのは、企画立案者における主体性のありようである。二案が、発案者である学生たちが枠組みからコンテンツまですべてを取り仕切る内容になっているのに対し、このメディアづくりの案では、枠組みのみを彼女たちが担い、コンテンツについてはほかの人からの情報提供にその多くを負っている。

気負いに任せて自分たちだけが走りまわるのではなく、人の助けを借り協同することによてこそ、社会性を帯びた真の主体性が生まれる。このことはそのまま、宮城学院の学生が実に伸び伸びと意見を述べていた、三大学交流会での二大学の役割分担を想起させる。弘前グループ、慶應グループの学生たちは、交流会の開催を前に、初顔合わせの仲間たちが気負ったり緊張したりしないように配慮しつつ、宮城学院の学生たちに問いを發し、語り手としての彼女たちを信頼する聞き手として、ディスカッション成立の前提となる暗黙の信頼関係をつくりあげていた。「あなたの話ならば何でも聞きたい」という構えの人が自分の目の前にいるとき、人は心を開いて語る、かもしれない（語らない可能性ももちろんある）。「さなぎプロジェクト」を企画立案中の学生たちもまた、自らの主体性を、他者の主体性と連動させる「インタビューア」としての立場を獲得しようとしているのが、あの交流会の直接的な影響をどの程度受けた結果なのかは分からない。第四回MGCMが成功裏に開催された頃合いに、尋ねてみたい。

末筆ながら、慶應義塾大学國枝研究室と、「弘前×フランス」プロジェクトのMGCMへの参加と交流会企画に、心から感謝の意を表す。オブザーバーとしてイベントに参加くださった釣馨先生、交流企画の実現のために諸々のアドバイスを下さった今中舞衣子先生にもお礼申し上げたい。イベント運営体制の改良にとっては、主催者としての学生の主体性にゆだねる姿勢が不可欠であるが、2014年の始動以来の開催目的すなわち大学の広報目的という「失敗できない事情」の制約の中であって、大学の内側からその芽を育むためのアクションを起こすことができなかった。今回実現した、手術台とミシンとこうもり傘の出会いにも似ためぐり合わせで成立した大学間交流が、何かの源流となって、イベントを本当の意味で有機的に成立させるかもしれない。数年後に見えてくる成果を楽しみに待ちたいと思う。そのためにも、学生が企画立案を担った「さなぎプロジェクト」が採択され活動が始まるのが、MGCMの運営体制について、教員の意識改革すなわち学生の自発性、自主性を信頼し待つ姿勢の獲得によて、ひとつ契機となるよう願う。

L'ANL en pratique(s)

**CARTIER Gaëlle, HEURÉ Peggy,
JOURDAN Romain, KONISHI Hidenori**

**Université Normale de Chine du Sud¹, Institut français de Tokyo,
Université des études étrangères de Kyoto, Université de jeunes filles Kyoritsu
gaille.cartier@live.fr**

Les auteurs, praticiens de l'ANL en milieu asiatique, qu'il s'agisse du Japon ou de la Chine, lèvent le voile sur leurs pratiques pour répondre aux questionnements, préoccupations, et objections éventuelles à la mise en place d'une démarche ANL dans ce contexte, tels qu'exprimés par les participants à l'atelier « L'ANL en pratique(s) ».

L'approche neurolinguistique (ANL) est née en 1997 de la collaboration de deux auteurs canadiens, Claude Germain et Joan Netten. Elle propose une nouvelle conception de l'apprentissage et de l'enseignement qui vise à créer en classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément à l'oral et à l'écrit dans une langue seconde ou étrangère².

Cette approche s'est d'abord largement développée au Canada auprès d'un jeune public, puis s'est exportée dans plusieurs régions du monde y compris en Asie. Aujourd'hui, l'ANL est présente au Japon et en Chine, notamment pour des publics de jeunes adultes et d'adultes, dans des cursus extensifs ou intensifs.

Toutefois, si l'intérêt suscité par les résultats de cette méthode est grand, les réticences à la mettre en œuvre n'en sont pas moins évidentes. Si les praticiens adhèrent avec force à la démarche, eu égard à l'observation en classe des résultats des étudiants et du plaisir qu'eux-mêmes prennent à enseigner, le discours sur l'ANL peine à s'incarner dans le réel pour qui la découvre. D'une part, parce qu'il ne suffit pas d'assister à une présentation ou de lire un article sur l'ANL pour en comprendre toutes les implications et d'autre part, parce que cette approche semble *a priori* se heurter à des présupposés sur la culture d'apprentissage, tels que la faible motivation à communiquer à l'oral des apprenants asiatiques.

Notre atelier a donc été l'occasion de témoigner de nos pratiques de classe basées sur l'ANL au quotidien et de montrer que celle-ci avait toute sa place dans les contextes qui sont les nôtres. Si nous enseignons tous le français avec l'ANL, nos expériences d'enseignement sont assez variées, ce qui témoigne de la diversité des contextes de mise en œuvre :

¹ Cet article s'apparente au Projet de la Réforme éducative/pédagogique du Guangdong (广东省 2015 年度高等教育教学改革项目, 粤教高函[2015]173 号.).

² Germain, C. & Netten, J. (2012), *Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique*. Traduction d'un article paru en anglais dans *Neuroeducation*, 1(1), pp. 85-114, disponible en ligne.

– Gaëlle Cartier enseigne à l'Université Normale de Chine du Sud de Guangzhou (Chine). L'ANL y a été mise en place en 2010 et constitue le régime d'enseignement obligatoire lors des trois premiers semestres pour les étudiants en *Benke* de français — l'équivalent de la licence dans le système LMD. Les étudiants chinois, grands débutants en première année, suivent dix heures de cours de français par semaine.

– Romain Jourdan enseigne avec l'ANL à l'Université des études étrangères de Kyoto depuis 2015, aussi bien à un public de spécialistes que de non-spécialistes, pour les niveaux débutant et intermédiaire, dans des classes de 10 à 50 apprenants, toujours selon un rythme d'une heure trente par semaine, 30 semaines par an (45 heures au total). Il a conçu ses propres supports pédagogiques à partir des *Unités* utilisées en Chine et au Canada.

– Konishi Hidenori, enseignant non-natif³, a recours à l'ANL dans ses cours à l'Université de jeunes filles Kyoritsu, avec un rythme de 2 cours (1 cours = 90 minutes) par semaine, ce qui fait au total 90 heures par an (y compris 4 examens du style DELF A1). Il fait de même dans 2 autres établissements universitaires, mais avec un rythme de 1 cours par semaine (45 heures par an). Toutes ses classes avec l'ANL sont composées d'étudiants en première année, débutants complets.

– Peggy Heuré enseigne à l'Institut français de Tokyo. Elle donne à la fois des cours en extensif avec manuel (3 heures/semaine) ou sur les thèmes de l'UNESCO et de l'actualité (2 heures/semaine), et aussi en extensif dans des stages intensifs de 2 à 10 semaines (11 heures/semaine), auprès de quelques étudiants, mais majoritairement des adultes. Un tiers est débutant complet, les autres ont déjà d'autres expériences d'apprentissage avec lesquelles elle compose.

1/ Est-ce qu'un enseignant non-natif peut enseigner avec l'ANL ? Le recours à la langue maternelle partagée avec les apprenants n'est-il pas indispensable ?

Qu'il soit natif ou non-natif, en principe, l'enseignant est censé procéder de la même façon.

Au Japon, il nous arrive d'utiliser le japonais, dans un premier temps, pour expliquer aux apprenants les principes de l'ANL, leur faire comprendre comment fonctionnent les cours avec l'ANL et les y habituer. Mais au bout de quelques cours, nous nous apercevons que nous n'avons plus besoin de parler japonais, car tout le cours se déroule bien en français, voire mieux qu'en japonais, grâce notamment à l'apprentissage collaboratif encouragé par l'ANL et à l'entraide des apprenants mis en petits groupes. De la même façon, si l'on prend l'exemple de la Chine, les enseignants chinois n'utilisent que le français en classe.

Il faut savoir aussi que l'essentiel de l'ANL consiste à faire utiliser et réutiliser, dans des situations différentes (d'abord à l'oral, ensuite à la lecture, enfin à l'écriture), un nombre limité de structures sur le même sujet. Par conséquent, même pour un enseignant non-natif, il n'est pas si difficile de préparer le cours. Avec un niveau minimum de français, disons celui du DELF B2, il sera tout à fait capable d'enseigner avec l'ANL. De fait, au Canada, les cours avec l'ANL sont assurés en grande majorité par des enseignants anglophones.

L'utilisation de la langue maternelle des apprenants n'est donc pas indispensable à l'enseignement et l'apprentissage du français.

2/ Est-ce qu'un enseignant natif peut enseigner à de grands débutants toutes les compétences sans recourir à la L1 des apprenants ou à une langue tierce ?

Après les toutes premières séances, l'ensemble de l'enseignement et les productions des étudiants ont vocation à être réalisés dans la langue cible, le français.

Comment est-ce possible ? Tout simplement grâce à la progressivité de l'enseignement

³ Par non-natif, nous désignons un enseignant dont la L1 n'est pas le français. Par opposition, un enseignant natif désignera un enseignant dont la L1 est le français.

dont la colonne vertébrale est constituée par des unités pédagogiques, véritable guide d'enseignement tout-en-un, et par des stratégies d'enseignement bien définies. Les unités, transmises à l'issue de la formation ANL, permettent d'accompagner l'enseignant.

Nous n'apportons les connaissances métalinguistiques avancées que lorsque les étudiants ont suffisamment d'outils linguistiques pour les comprendre et les conceptualiser dans la langue cible. Pour les débutants, nous avons en revanche beaucoup recours au contexte de l'échange authentique, qui aide grandement à comprendre de quoi nous parlons. L'emploi d'illustrations aide à résoudre la plupart des problèmes. La L1 (ou l'anglais) n'est utilisée qu'en dernier recours, et toujours dans le cadre d'énoncés complets en français, tels que « En japonais, on dit... ».

3/ Comment l'étudiant peut-il comprendre l'enseignant s'il ne parle que la langue cible ?

Quand l'enseignant présente le modèle d'une nouvelle structure à l'oral, il va sans dire que tous les apprenants ne le comprennent pas sur-le-champ. Toutefois, en écoutant plusieurs exemples de la même structure, et en l'utilisant avec leur professeur et leur binôme, ils sont amenés, presque instinctivement, à comparer les phrases pour essayer à la fois de deviner le sens et de dégager la structure commune.

Dans cette phase de compréhension/production orale, les apprenants n'ont comme données que des sons, des images, des dessins ou des gestes et le contexte au sens large. Comme rien n'est écrit, il leur est difficile de dire où s'arrête un mot et où commence un autre. En revanche, ils peuvent distinguer à l'oreille les parties qui restent les mêmes — la structure à réutiliser — et les parties qui changent — des éléments à adapter à chaque situation.

De facto, nous pouvons affirmer qu'ils arrivent non seulement à comprendre mais aussi à réutiliser la structure en l'adaptant à leur propre situation. Dans des classes de trente-cinq apprenants en Chine, nous le vérifions : grâce aux différentes stratégies prévues dans l'ANL, nous faisons parler l'ensemble des apprenants au cours d'une phase orale.

Dans les échanges authentiques qui se créent, on veut donner aux apprenants les outils dont ils ont besoin pour exprimer ce qu'ils veulent dire. En cas de besoin, nous avons toutes les images disponibles sur internet via notre smartphone ou celui de nos étudiants : plutôt que d'avoir le téléphone caché sur leurs genoux, il est désormais bien en vue du professeur et utile à la classe.

4/ En Asie, au niveau institutionnel, les compétences orales sont moins valorisées que les compétences de l'écrit. Comment faire ?

Au Japon, il est vrai que la compétence orale n'est en général pas suffisamment reconnue au niveau de l'institution. En université, un grand nombre de cours sont consacrés à l'acquisition de compétences et savoirs liés à l'écrit, au détriment de l'oral, qui est souvent confié à des professeurs natifs vacataires, qui n'ont même pas la possibilité d'échanger avec leurs collègues. De la même façon, comme l'évaluation de l'oral, sous forme d'entretiens individuels ou en petits groupes, est plus coûteuse en temps, il n'est pas rare que l'évaluation se fasse exclusivement à l'écrit. En Chine aussi, les étudiants doivent passer un test national obligatoire à l'issue de la deuxième année dans lequel les compétences écrites sont prédominantes, avec un fort accent sur la grammaire.

Dans l'ANL, l'oral joue pourtant un rôle central, car c'est à cette occasion que l'apprenant développe sa grammaire interne, de la même façon qu'un jeune enfant utilise d'abord sa langue maternelle entièrement à l'oral avant d'apprendre à lire et écrire en classe. La mise en place de l'ANL nécessite donc souvent un dialogue pédagogique, avec les autres enseignants, l'institution et les étudiants.

Dans une université japonaise, par exemple, nous avons changé l'objectif du cours. Pour les débutants dont le français n'est pas la spécialité, il ne s'agit plus d'aller au bout du manuel de grammaire, jusqu'au subjonctif, comme c'est souvent le cas pour la grande

majorité des professeurs japonais. Nous proposons à la place d'atteindre un niveau A1.1 en un an. C'est à la fois réaliste et significatif. À partir de là, même avec un volume horaire restreint (45 heures par an), il est possible d'atteindre en quatre ans un vrai niveau A2, qui permet déjà de faire beaucoup de choses en français.

En Chine, avant la mise en place de l'approche, nous avons la difficulté classique de la (non-)communication avec aisance et spontanéité. En redonnant le primat à l'oral, les étudiants communiquent désormais sans problème à l'oral comme à l'écrit. Toutefois, l'ANL n'est pas une méthode d'assimilation intensive de vocabulaire et de règles de grammaire. Dès lors, on pourrait observer des résultats inférieurs à la moyenne nationale s'agissant de l'examen obligatoire écrit de 2^e année. Il n'en est rien. Une autre méthode donnerait-elle de meilleurs résultats sur les compétences grammaticales et lexicales ? Cela reste à démontrer. En revanche, s'agissant de la capacité à communiquer avec aisance et spontanéité, la comparaison semble favorable à l'ANL plutôt qu'à la méthode traditionnelle chinoise⁴.

5/ La prépondérance de l'oral dans l'ANL ne risque-t-elle pas de se heurter à un blocage « culturel » chez les étudiants asiatiques ?

En liminaire, nous souhaiterions ici vous faire part de la très récente enquête⁵ réalisée à l'Université Normale de Chine du Sud par l'une de nos étudiantes à l'occasion de son mémoire de fin d'études. Elle a administré un questionnaire auprès de notre population étudiante de première, deuxième, troisième et dernière année — soit un panel de 99 étudiants — auprès de laquelle elle a vérifié l'acceptation de la non-utilisation du chinois en classe de français : 79 % des étudiants se disent satisfaits de la non-utilisation du chinois ; à l'évidence l'« obstacle culturel asiatique » à un enseignement monolingue en français est un mythe — ou alors c'est un obstacle surmontable et chez nous surmonté.

Au Japon, pour faciliter l'acceptation, nous mettons parfois en place un contrat pédagogique en japonais, distribué au début de chaque semestre. Comme l'ANL est une approche complètement différente de la méthode traditionnelle de grammaire-traduction à laquelle sont tellement habitués les apprenants ainsi que les enseignants, le travail à réaliser en priorité est de changer les mentalités. Il serait opportun de nous rappeler ici que le point de départ fondamental de l'ANL est le constat suivant des recherches en neurosciences : il faut distinguer nettement la mémoire déclarative — celle qui emmagasine les savoirs — et la mémoire procédurale — celle sur laquelle s'appuient les habiletés, notamment l'habileté à communiquer ; or, il n'existe pas de lien direct entre ces deux mémoires, l'une ne pouvant se transformer en l'autre, un savoir comme une règle de grammaire — dite grammaire externe dans l'ANL — ne peut se transformer en habileté comme la capacité à utiliser cette règle de grammaire avec aisance et spontanéité — ce qui donne lieu à la définition d'une nouvelle grammaire dans l'ANL dite grammaire interne. Autrement dit, si la méthode de grammaire-traduction — qui vise à accumuler d'abord des savoirs explicites (des listes de vocabulaire, des règles de grammaire, etc.), ensuite à les changer en habiletés implicites par le moyen d'exercices en tous genres — ne permet guère d'apprendre à communiquer en langue cible ; ce n'est pas de la faute des apprenants, mis en situation d'échecs, mais bien de la méthode, mal adaptée au fonctionnement du cerveau humain.

6/ L'ANL peut-elle s'appliquer à des niveaux avancés (B1 et au-delà) ?

Les étudiants, même au niveau avancé, ont besoin d'un modèle, pour avoir une idée

⁴ Germain C., Liang M., Ricordel I. (2015), Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université, *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 12, numéro 1, 2015, pp. 55-81.

⁵ Xu Ying, *Utilisation de la langue maternelle pour un apprentissage efficace de la langue française : étude sur la variété des perceptions parmi les étudiants du Département de français*, Mémoire de fin d'études, Département de français, Université Normale de Chine du Sud, mai 2017.

précise de ce qu'il faut faire et doivent aussi réutiliser ce modèle pour maîtriser les structures plus complexes que celles auxquelles ils auraient pensé. Même s'ils ont réussi les tests et s'ennuient en A2, il leur manque souvent l'utilisation intensive de structures complexes.

En A1 et A2, beaucoup de temps est consacré à la phrase simple et à l'enrichissement du lexique, mais à partir de B1, et plus encore après, on se consacre à la rédaction de paragraphes, puis d'essais entiers respectant une organisation logique. Les apprenants avancés ont besoin eux aussi d'une correction syntaxique et parfois phonétique, car ils peuvent avoir fossilisé des prononciations erronées ou bien ils restent dans des routines langagières sans pouvoir enrichir leur expression orale et écrite. C'est à nous pratiquants de l'ANL de trouver des solutions originales pour les corriger sans les couper.

Une solution, par exemple, avec les TICE, est de taper en direct ce que disent les apprenants sur un ordinateur vidéoprojeté et de leur proposer à l'écrit des phrases correctes et enrichies. Ensuite, on leur demande de relire la phrase quand ils ont fini la leur. Cet exercice se fait lors de l'exploitation d'un texte ou d'une vidéo, ou pendant l'étape de lecture où on leur demande ce qu'ils savent, ce qu'ils veulent savoir ou ce qu'ils ont appris.

7/ Est-ce qu'on peut utiliser l'ANL dans un Institut français où les apprenants pour beaucoup viennent pour le plaisir ?

L'ANL par son approche interactive développe les échanges entre les apprenants qui, pour ceux venant dans le cadre d'une activité sociale, pourront faire connaissance de manière plus approfondie avec beaucoup de personnes différentes. En exigeant des productions authentiques, on soutient la motivation des apprenants, qui sont heureux de se faire des amis dans la classe et peuvent aussi réutiliser les choses apprises très facilement.

De plus, une personne qui vient pour le plaisir espère aussi souvent développer ses compétences linguistiques et l'ANL permet justement de lui offrir un temps de parole, avec le professeur et les autres apprenants, beaucoup plus conséquent que dans les autres approches. Plus on parle et plus on développe sa confiance en soi, ce qui renforce aussi la motivation.

Enfin, avec la pédagogie de projet, les apprenants sont impliqués dans l'apprentissage en construisant leur savoir et en le partageant. Mais surtout le fait de se focaliser sur un objet différent que la langue permet de rendre à cette dernière le rôle d'outil qui est le sien. Dans le cours sur l'UNESCO par exemple, les apprenants partagent leurs expériences de voyage, leurs lectures, construisent et partagent leur savoir en français. Les autres sont bien entendu très curieux et demandent beaucoup de conseils. La curiosité n'est plus un vilain défaut !

Pour aller plus loin

Nous avons essayé dans le présent article de répondre à quelques-unes des questions fréquemment posées par les enseignants de français dans un contexte asiatique vis-à-vis de l'ANL, surtout au niveau des pratiques de classe. Outre les références mentionnées ci-dessus, de nombreux articles sont accessibles gratuitement en ligne sur la page Academia.edu de Claude Germain⁶. Pour approfondir l'articulation entre théorie et pratique, nous vous recommandons également son dernier ouvrage, *L'approche neurolinguistique (ANL) — Foire aux questions*, qui paraîtra en juin (2017) chez Myosotis Presse⁷.

⁶ uqam.academia.edu/ClaudeGermain

⁷ www.myosotis.ca

Table ronde : Les casquettes et les facettes des enseignants natifs de FLE au Japon. Communautés, identités et pédagogie

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

BAUDRY Zélia, Brun Language School, zelia@blschool.jp

D'HAUTCOURT Alexis (modérateur), Université Kansai Gaidai, adhautco@kansaigaidai.ac.jp

HELME Ludovic, Institut Français du Japon-Kansai, ludovichelme@yahoo.co.jp

MAGNE Janick, Université Kyoritsu, janickmagne@gmail.com

Dans une classe, un enseignant est constamment observé par les apprenants. La matière de son enseignement est bien évidemment primordiale, mais la manière dont il ou elle se présente, ses gestes et attitudes sont également intéressants pour ses apprenants, surtout quand il enseigne une langue étrangère : les apprenants voient en leur professeur un exemple, un représentant de la culture ou du pays auxquels ils associent la langue étudiée. Son image, son apparence, le ou les rôles qu'il adopte en classe sont donc une part importante du FLE, et il faut que les enseignants y réfléchissent un tant soit peu lorsqu'ils préparent leurs cours, lorsqu'ils construisent leur enseignement¹.

Or, le professeur natif de FLE au Japon se trouve dans une situation d'immigré doublement minoritaire puisque les francophones représentent une très petite partie du nombre d'étrangers résidents au Japon. Il ou elle doit donc user de stratégies pour s'adapter à ce nouveau statut, se forger une nouvelle ou de nouvelles identités, s'intégrer dans les différentes collectivités de ses vies professionnelle et privée. Il est indéniable que ce changement de vie, qu'on l'appelle expatriation ou immigration, a un impact sur la personne que l'enseignant affiche en classe.

Lors de la table-ronde, quatre enseignants ont présenté des aspects de leurs expériences personnelles liés à cette construction d'un des instruments de leur pratique pédagogique, ainsi que des réflexions sur la façon dont leurs activités en-dehors de la classe influencent leur enseignement. Ils ont aussi donné des exemples d'altruisme et d'entraide professionnelle. Nous espérons que les pages qui suivent intéresseront les lecteurs, leur serviront pour leur réflexion sur la formation des professeurs de FLE et les inviteront à l'examen de leur propre situation, ce qui, c'est notre souhait, les aidera dans leur enseignement.

¹ Voir, par exemple, J. AGUILAR, *The Institutional and Beyond : On the Identity Displays of Foreign Language Teachers*, in *Social Identities and Multiple Selves in Foreign Language Education* éd. par D.J. RIVERS et S.A. HOUGHTON (Londres, 2013 [2015]), p. 13-31.

Gestionnaire d'une école de langues L'embauche des professeurs

Arrivée en 2009 à Osaka, avec un visa vacances-travail, je souhaitais m'installer au Japon avec mon mari, français et professeur de FLE lui aussi. Dès notre installation, la principale source d'angoisse n'a été ni le mal du pays, ni même la recherche d'un emploi, mais bien la question du renouvellement de visa. Comment justifier sa présence dans un pays où l'on n'a aucune attache familiale ? Comme beaucoup le savent, la simple réponse « Parce que j'aime le Japon » ne permet pas de rester.

Après avoir travaillé dans différentes écoles de français du Kansai - dont certaines nous ont largement aidés à nos débuts -, nous avons décidé en 2011, de nous lancer dans la création de la nôtre. Il s'agissait d'abord de se ménager un espace de liberté où nous pouvions enseigner et construire quelque chose ensemble. Néanmoins, l'école devait être suffisamment développée pour garantir notre statut ; c'est pourquoi il a fallu embaucher.

En 2012, « Brun furansugo » est devenu « Brun Language School », proposant des leçons non seulement de français, mais aussi d'anglais, de japonais, de latin et d'allemand. Le choix hétéroclite des langues enseignées peut surprendre. Le développement s'est fait justement en fonction des capacités des professeurs embauchés, l'objectif étant de pouvoir créer un maximum de travail pour chacun.

En devenant « Brun Language School »², notre micro-communauté de deux Français isolés dans le Kansai - nos contacts avec la communauté française étant très limités - a dû accueillir des professeurs de français qui vivaient ce que nous avons vécu à notre arrivée. En les conseillant, en leur fournissant les documents nécessaires, nous les aidons à s'installer, tandis qu'ils permettent à l'école de se développer, et à nous de poursuivre notre activité dans le pays que nous avons choisi.

L'embauche des professeurs dans notre cas correspond donc plutôt à une forme d'entraide qui, je l'espère, perdurera.

Zélia Baudry

² <http://www.blschool.jp/index.php>

Blogs et communautés virtuelles

Qui suis-je ? que fais-je ? Dans quel état j'erre ?

Je suis professeur de français langue étrangère au Japon depuis six ans. Mais lorsque je ne suis pas dans ma classe, je passe beaucoup de temps et d'énergie dans le développement de mes blogs et site internet. J'ai effectivement fondé mon premier blog en 2009. **Le Coq et le Cerisier**³ avait pour vocation de raconter mon voyage et ma préparation à l'installation au Japon, avec ma compagne. Le blog présente de longs articles qui racontent mes découvertes et balades, abondamment illustrées de photos. Un équilibre texte/image auquel je tiens, car j'aime écrire comme j'aime regarder.

Plus récemment, j'ai ouvert mon second blog avec un sujet tout à fait différent : le tatouage. Le tatouage est ma passion, et j'avais envie de trouver un espace sur internet qui en traite de façon « philosophique », qui s'intéresse à ses enjeux, ses problématiques, et ses richesses. Comme je ne le trouvais pas, je l'ai créé. Ce blog, **Le Support et l'Encre**⁴, ne propose que du texte, les images de tatouage n'étant pas ce qui manque sur le web. Ma troisième activité d'ailleurs, est la gestion de la ligne éditoriale du site spécialisé **inkage.fr**. Je n'ai pas fondé ce site, mais l'ai rejoint en 2014 et le dirige aujourd'hui. Nous y traitons là encore du tatouage. Pour celui-ci, qui me demande le plus de travail, je réalise des interviews d'artistes, je développe des partenariats avec des conventions et des événements, je rédige des guides pour les tatoués, ou des dossiers sur des sujets majeurs.

Quel rapport avec la choucroute ?

En termes de pratique de classe pure, je dirais que mes activités ont bien peu d'influence sur le contenu de mes cours. Certes, je peux utiliser quelques-uns de mes textes ou photos comme supports de discussion ; la question du tatouage au Japon étant délicate et particulière, il peut arriver que nous organisions des débats autour de ce sujet, mais cela reste rarissime. Au final, je dirais surtout que l'influence entre mes deux casquettes marche dans l'autre sens. C'est parce que je suis professeur, que j'aime transmettre, partager, échanger, apprendre en retour, que j'ai développé ces activités qui ne sont qu'un domaine de plus où cela est possible. La pédagogie, l'échange, la transmission, mais aussi le témoignage.

No pain no gain

Tout ceci représente beaucoup de travail, et on peut légitimement se demander ce que cela rapporte. De l'argent : en aucun cas. De la satisfaction, évidemment, mais aussi et surtout, des communautés. Des gens, des lecteurs, des retours, des commentaires, des remerciements. Je m'en rends compte de plus en plus, mais la difficulté à tisser des liens sociaux solides et profonds au Japon pour des raisons variées (distances, travail, mentalités etc.) m'a probablement poussé à chérir encore plus ces communautés « virtuelles », qui me permettent de garder un lien social tel que je le conçois avec mon éducation franchouillarde. En outre, cela me donne ma dose de pratique artistique (via la photo, mais aussi l'écriture), car avant ma vie nipponne, j'étais diplômé d'Arts Plastiques. L'appareil photo et le clavier ont remplacé la caméra et les pinceaux, mais qu'importe le flacon, tant

³ <https://lecoqetlecerisier.wordpress.com/>

⁴ <https://lesupportetlencre.wordpress.com/>

qu'on a l'ivresse. Mon blog Japon, plus personnel, est aussi un journal non intime. J'écris pour mon futur moi, et me replonger dans mes textes, mes façons de voir de telle ou telle époque, m'aide parfois à me recentrer dans mon identité d'étranger au Japon. Cette fonction de mesureur a pris une toute autre dimension après le décès soudain de mon épouse suite à un cancer. Là encore, l'écriture, le partage, le témoignage, m'ont permis de tenir la rampe pour gravir ces marches. Une rampe que je continue, grâce à des relectures, à entretenir, avec l'espoir que d'autres s'y agrippent si besoin.

Ludovic Helme

Éditeur de livres et de revue : aider les enseignants français dans leur parcours interculturel au Japon

1. Pour une vision pratique des différences culturelles

À mon arrivée au Japon après huit ans de travail en université en France, j'ai été frappé par les différences culturelles entre les étudiants français et les étudiants japonais. Mon collègue Vannieuwenhuysse et moi-même avons beaucoup exploré cette question dans le cadre de l'enseignement de la conversation et avons tenté d'y apporter des réponses nouvelles⁵. Par ailleurs, à partir de 2007, je me suis vu confier une classe d'introduction aux études japonaises pour étudiants français cette fois-ci. J'ai constaté que ces étudiants percevaient le plus souvent leur expérience au Japon à travers des idées reçues et des stéréotypes. Il m'a paru intéressant de croiser ces deux problématiques pour traiter les différents aspects de la vie quotidienne de la vie au Japon. J'ai alors abordé les comportements japonais, souvent mystérieux pour les Français, sous forme de fiches pratiques qui puissent permettre à nos compatriotes de les aborder de façon plus structurée que par les habituels lieux communs. C'est ainsi qu'est né le livre *Les Japonais sont-ils différents ?* dont j'ai présenté quelques pages au cours de cette table ronde⁶.

2. La revue *Cahiers d'études culturelles*

Quand je suis sorti de l'université, j'ai travaillé un temps dans un laboratoire de l'École Polytechnique où l'une de mes tâches était de mettre à jour les CV des chercheurs. J'ai alors constaté que ceux-ci contenaient parfois des centaines de publications et que cette profusion n'était pas sans rapport avec la réussite professionnelle de leurs auteurs. Depuis, j'incite toujours les étudiants et les jeunes chercheurs à développer leur CV. Cependant, ceux-ci me disent souvent qu'ils n'ont pas d'endroit où publier. C'est une question sensible au Japon, où les revues sont rarement ouvertes aux intervenants extérieurs, et où certaines catégories de personnes n'ont pas de canal de publication : les jeunes chercheurs, les enseignants à temps partiel, ceux qui travaillent en école de langue, etc. C'est pour cette raison que j'ai décidé de créer ma propre petite revue⁷, et de permettre, dans la mesure de la qualité des textes, de publier toute sorte d'intervenants. Je remercie Alexis D'Hautcourt et les RPK pour m'avoir permis d'en faire la présentation.

Jean-Luc Azra

⁵ Voir par exemple B. VANNIEUWENHYUSE, "*Enseigner l'oral au Japon : guide pratique*", Alma Editeur, 2017.

⁶ Voir J.-L. AZRA, *Les Japonais sont-ils différents ? 62 clefs pour comprendre le Japon ordinaire*, Connaissances et Savoirs, 2011. Voir aussi des extraits sur le site lostincipango.wordpress.com

⁷ revuecetic.wordpress.com

Fukushima : me former, enquêter, témoigner, expliquer et informer

J'ai vécu 38 ans au Japon, j'y ai enseigné 33 ans, j'ai pris ma retraite anticipée en 2017 et je suis maintenant rentrée en France. J'ai toujours été engagée dans le tissu associatif de Tokyo, mais je ne me suis engagée politiquement qu'après la catastrophe de Fukushima. Je regrette de ne pas l'avoir fait plus tôt.

Se former

Il a d'abord fallu que je me forme pour comprendre les problématiques de l'énergie et de la pollution nucléaires, ce qui a représenté pour moi un grand investissement en temps, en énergie et en argent. Je n'avais pas reçu de formation scientifique, et je suis donc redevenue étudiante autodidacte, animée par une très forte motivation personnelle.

Enquêter

Parallèlement, je suis allée voir de mes propres yeux, enquêter en pénétrant dans la « zone interdite » à proximité de la centrale de Fukushima-1 et dans toute la zone, équipée d'une tenue de protection en matériau non-tissé pour éviter le contact avec la poussière chargée de césium-137, et en gardant constamment à l'esprit, outre le danger de la radioactivité, le risque de tomber sur des animaux sauvages de plus en plus nombreux. Enquêter consiste à voir de ses propres yeux l'état d'abandon de la région et la façon dont les débris radioactifs s'accumulent et se détériorent, la façon dont aujourd'hui on enterre ou on incinère ces débris au mépris des risques pour la population et l'environnement à très long terme ; ça consiste pour moi à prendre des photos, à collecter à l'aide d'appareils de mesure de la radioactivité (merci à mon précieux Gamma-Scout allemand), à ramasser des échantillons de mousses et de lichens, à interroger des habitants, des réfugiés et des travailleurs de la préfecture... Ce travail d'enquête se fait notamment en collaboration avec des ONG locales et des familles avec lesquelles je me suis liée d'amitié. Il permet de constater le décalage entre les discours politiques officiels et la réalité des travaux de décontamination à l'efficacité très relative, les problèmes sanitaires, les risques que l'on fait courir aux populations en les poussant à revenir sur place, et les conséquences prévisibles de la pollution des nappes phréatiques.

Témoigner, expliquer et informer

Je présente ce travail d'enquête lors de conférences au Japon et en France, mais aussi par un engagement politique, car je me suis présentée plusieurs fois à des élections politiques françaises, sur les listes d' « Europe, Écologie, Les Verts ». Mon activité de témoignage s'est aussi exprimée par l'organisation de plusieurs expositions de photographies en France. Pour ces expositions et pour l'illustration de mes conférences, j'ai été amenée à réfléchir sur les rapports entre esthétique et information ; j'essaie de prendre et montrer des photographies qui soient à la fois artistiques et informatives. Enfin, je publie des informations sur mon blog **En direct de Tokyo, césium arrondissement** ⁸, et j'écris des articles, par exemple pour la revue *Sortir du nucléaire* ⁹.

⁸ <http://janickmagne.blog.lemonde.fr/>

⁹ <http://www.sortirdunucleaire.org/Revue-Sortir-du-nucleaire>

Conséquences pour mon métier

Au niveau de mon enseignement, mon engagement a eu plusieurs conséquences : d'abord, le fait que, souvent, j'en sais plus et mieux que mes étudiantes japonaises sur un événement qui s'est passé au Japon, que mes connaissances et mon activité de témoignage et d'information vont à l'encontre bien souvent des discours officiels. Il m'a fallu réfléchir à ce que je pouvais et ce que je devais dire en classe, aux réactions psychologiques et émotives que cela pouvait engendrer. Je suis devenue très consciente de l'énorme impact que peut avoir un professeur en classe, même avec un public de jeunes adultes. Ensuite, j'ai été confrontée à des dénonciations anonymes, extrêmement bien informées sur le calendrier de mes conférences et sur des informations privées de gens avec qui j'ai été en contact. Ces lettres arrivées à mon université m'accusaient d'activités « anti-japonaises ». Heureusement, la direction de mon université m'a soutenue (j'ai aussi bénéficié de bons conseils de sécurité de la part de la police de Tokyo) et je n'ai pas souffert professionnellement de mes activités politiques, le risque était bien là.

Janick Magne

エシヤンジュ
学生×教師:対話
フランス語学習と向き合う

田村 優侑
TAMURA Yu
神戸大学
yuyu47981@gmail.com

中條 健志
CHUJO Takeshi
東海大学
takeshijo?tsc.u-tokai.ac.jp

前田 美樹
MAEDA Miki
甲南女子大学
ma.eda31qui@gmail.com

● はじめに

本テーブルロンドの目的は、対話を通じて学生と教師とがお互いにフランス語学習と向き合う機会をつくることである。そこでは、学生たちは学習上の悩みや疑問について教師から意見をもらい、教師たちは学生からの問いにこたえることで自身の日々の実践をふりかえる。参加者が輪になり、table ronde (円卓) という本来の意味に立ち返ることを目的に企画された。

この企画の元となったのは、2016年6月に開催されたランコントル月例会において、『学生からフランス語教員への質問』と題して行われたアトリエである。そこでは、関西圏のいくつかの大学の教職課程にいる学生が参加し、「第二外国語を学ぶ意義」や「なぜフランス語を教えているのか」、「どのようにフランス語を教えているのか」、また「なぜフランス語教師になったのか」といったテーマのもとで、学生と教師とのあいだで活発な議論が交わされた。

当初は、教師が学生たちの疑問に答えることを想定した催しであったが、ふたを開けてみると、学生から投げかけられる問いを通じて、フランス語を学ぶこと、あるいは、教えることの意味について、むしろ教師たち自身が考えさせられる場となった。普段のアトリエとは異なったこの試みは盛会のうちに終わり、続編を望む声が挙がった。

そこで、年次大会のテーブルロンドでも学生と教師との対話の場を設けたいと考え、この企画を立ち上げた。月例会でおこなったアトリエでは「教える」ことが主要なテーマとなったが、このテーブルロンドでは「学ぶ」ことについて考える会にしようと考えた。

今回ゲストに迎えたのは大阪市立大学、岡山大学、京都大学、甲南女子大学、神戸大学で現在フランス語を学び、今後もそれを続けていこうと考えている8人の学生である。当日は参加者を8つのグループに分け、各グループにゲストの学生1人をおいた。

当日は①自己紹介(5分)、②事前アンケートにもとづく学生からの報告(5分)、③報告内容のまとめとそれをもとにしたプレゼンテーションづくり(20分)、④グループごとのプレゼンテーション(30分)、⑤全体でのフィードバック(10分)という流れで行われ、学生たちが普段抱えている疑問や悩みを教師たちと共有し合った。教師たちは時にはフランス語学習の先輩として、また時にはフランス語教員という立場から学生たちと向き合った。教師たちの他にも、教科書の編集に携わる出版社の方々や、アトリエ報告者として参加した現役の学生たちもそこに加わった。

本論考の目的は、当日の様子や参加者からのフィードバックを提示しながら、教師と学生との対話の意味や意義について考える材料を提供することである。

● ^{エシヤンジェ}対話の様子

当日は当初の予定を上回る 60 名近くの参加者がいたことから、6~7 名のグループを 8 つつくり、会場の広さなどを考慮しながらそれをさらに 2 分割し、4 グループをひとつの「クラス」として活動してもらった。なお、グループのメンバーは各人にグループ番号 (1~8) を割り当てる形で無作為に決めた。

グループごとのカラーは初めの自己紹介の時間からすでに特徴的であった。ひとりずつ順番に自己紹介をしていくグループもあれば、リーダーがひとりひとりにインタビューしながら進めるグループ、まず学生に話させようとするグループなど、初めて会ったメンバー同士があらたにその場で関係性を構築していく様子は、さながら新年度第 1 回目の授業のようだった。

そして、学生からの事前アンケートにかんする報告が続く。アンケート項目は「氏名、所属・専攻、学年」および自由記述欄を除くと、「フランス語学習歴」、「なぜフランス語を学んでいるのか」、「そのきっかけは何か」、「なぜフランス語を今後も続けようと思っているのか」、「そこでの目標は何か」、「普段の学習法」、「フランス語を学ぶにあたっての楽しいこと、面白いこと」、「困ったこと、悩んでいること」を問うものであった。学生からの報告を 1 グループ約 5 分間のプレゼンテーションにまとめることをあらかじめ告知していたので、教師たちは真剣にメモをとり、情報不足の内容については、必要に応じて質問をおこなっていた。参加者数の都合もあり、各グループに配置した学生はひとりだったため、5~6 人の教師を相手に発言するのは多少の緊張もあったかもしれないが、どの学生も非常に積極的に自分の意見を発表していた。そこでは、教師と学生との相互的なコミュニケーションが活発におこなわれ、本ターブルロンドの目的である ^{エシヤンジェ}対話が早くも実践されている様子がうかがえた。

次にプレゼンテーションの準備に入った。約 5 分間という時間制限以外は、発表の形式と内容についてはとくに指定せず、各グループのリーダーに委ねた。自己紹介の時間と同じく、ここでもグループごとにさまざまな活動が展開された。各メンバーにテーマを割りふり学生を紹介する、学生にインタビューする、全員参加で芝居を演じる、模擬授業をおこなうなど、自分たちのグループに参加する学生とフランス語のかかわりを、どのように分かりやすくかつ面白く発信するか、各所で工夫がこらされていた。

ターブルロンド開始直前の打合せでは、学生たちにはどこか緊張感が漂い、我われ運営の側も、教師と学生間の交流が有意義なものになるかどうか、期待と不安を感じていた。しかし、時間が過ぎるにつれ、学生たちの表情も徐々に和らいでいき、教師と学生双方から多くのアイデアが提供され、より良いプレゼンテーションを目指した熱い議論が交わされていたと思う。

準備時間も発表時間も短いながら、プレゼンテーションの本番はターブルロンドの佳境ともいえる盛り上がりを見せた。実際のところ、事前アンケートの質問項目があまり具体的なものではなかったため、学生たちの回答も当初は大まかな内容のものが多かったのだが、それらを教師たちが上手く掘り下げていた。自分たちの「教え子」の力をどのように引き出すかを、各グループが競い合っているようにもみえた。

また、当初は想定していなかったことだが、発表中の教師たちの姿も普段の授業を垣間見るようで非常に興味深かった。同業者でありながら、また残念なことに、教師がお互いの教える姿を見る機会は稀である。しかし、ここで図らずも各人が同僚たちの「模擬授業」を受けるこ

とになったのは、本企画の副産物といえるかもしれない。

本来はこの後にフロア全体での意見交換の時間をとるべきであったが、時間の都合上、というよりむしろこちら側の段取りが十分でなかったため、プレゼンテーションの準備と本番に多くの時間を費やしてしまい、参加した学生たちから一言ずつ感想をもらって閉会とした。

本テーブルロンドが、フランス語教育に携わる者にとって、普段の授業では気付いていなかった、あるいは見過ごしていた学習者の声に耳を傾ける、貴重な機会となっていれば幸いである。また学習者とはもちろん、教員同士で交流することの楽しさ、面白さを発見する機会となっていれば、いっそう有意義だったといえるだろう。参加してくれた学生たちには、ここで得た経験や知識、情報を、今後のフランス語学習に大いに役立てて欲しい。また同時に、今後のフランス語教育の世界において、学習者にフランス語を「教える」役割だけでなく、学習者に「寄り添う」役割も持ち合わせた教師が増えることを切に願う。

● 参加者からのフィードバック

以下に、当日の参加者にたいして実施したアンケートの結果を提示する。紙幅の都合により掲載できなかったものもある。また、重複する内容や個人情報にかかわるものについては省略するか、表現を一部改変した。

1. 学生への事後アンケート

Q.1 「本日のテーブルロンドに参加したことで、どんな学びがありましたか？」

他の学生さん達の意識の高さに驚いた。／先生方と1対6で話すことは緊張したが、自分のフランス語に対する悩みを聞いていただいととても良い経験になった。／学部の内容をこえたものでも、大学教員と相談すれば学ぶことができる。／活用の身につけ方やリスニング、シャドーイングの効果的な取り組み方などを具体的に学べた。／「勉強」、「暗記」と思って取り組むよりも、体に覚えさせるようにしたほうが話す／聴く能力の向上につながる事が分かった。／動詞はそれ単体で暗記するのではなく、SVOCをまとめて発音したり、自分で例文を作って繰り返したり、よく使う動詞を10個くらいピックアップして何十回も書いたりなど、それくらいしないとダメなんだと痛感した。／「同じ科目名で同じ単位数なのに、先生によって進度が違うのはどうなのか」と質問したのだが、それに対する返答から、先生方も学部やその年のクラスによって様々に苦労や工夫をしていることが分かった。／「フランス語で話すことを入り口として、専門分野とつなげようとしているのは良い」という言葉をいただいた。／自身のフランス語学習の目標を再確認できた。／他の大学で学ぶ仲間の境遇や状況、目標を知れたし、その方へのアドバイスが自分にも応用できそうだったので有意義だった。／フランス語を今後フィールドワークで使っていく上で、どう気を付ければいいのかを聞くことができた。／発音が好きであることを伝えると、自作の発音プリントを下さった方がいた。また人の輪が広がり、有意義な時間となった。／家でできる勉強法を知ることができた。

Q.2 「本日のテーブルロンドで得た学びは、ご自身の今後のフランス語学習にどのように活かすことができそうですか？」

Youtube や TV を観るなど、一見遊びのような勉強法もあることに驚き、これならできそうだと思った。／DELTA、DALF の要約作文に挑戦する。／ピケティなど経済学の本を原書や英語版で読んでみる。／留学中に絶対必要な、目の前の人と意思疎通するためのフランス語力を身につけたいと考えており、そのための指針として大変参考になった。／留学

まであと3ヶ月。日本でもできるだけ多くの時間をフランス語学習に費やしたい。／アウトプットする時間を多くとりたい。／フランス語が2年生以降必須にならない学部にいる学生として、必修の第二外国語の授業がよりよいものになるよう、意見を求められることがあったら、先生方に協力できたらと思う。／他のグループの発表で聞いた、活用の練習法や聴解のレベルアップの仕方は今後そのまま活かしたい。／語学力を維持するために、新聞記事を読むとか、検定を受けるといった分かりやすい目標をたてる。／フランス語の得意なまわりの学生たちから良い刺激を受けた。／今後につながる人脈ができた。／卒業研究などでフランス語を使う機会に活かせる情報が多かった。／仏検や DELF に挑戦したい。

Q.3 「その他、ご意見ご感想をお寄せ下さい」

もう少し1対1で先生方と話す機会があれば良さそうだった。／とても勉強になった。／普段全く出会わない先生と意見交換ができた。／あれだけ多くのフランス語の先生や教科書作りに携わる人に会う機会はなかなかなく、様々な視点からの意見が聴けたのが良かった。／将来フランス語を使うことができるフィールドが案外たくさんあることを知り、勉強していく上でのモチベーションになった。／今後こういう機会ですでに自分を出していけるように頑張りたい。／色々な大学の先生方と話せる機会が少ないため、貴重で楽しい経験だった。／仲間を見つけたり、基礎を大切にしながらこれからもフランス語学習を続けたい。／他の人も同じような悩みを持っているとわかったので、周りとのコミュニケーションを取りながら、自分に合う勉強法を工夫して見つけていきたい。／フランス語学習を諦めかけていたが、モチベーションが上がった。／先生方とお話しする時間が短めだったので、もう少し深い所まで話せる時間があればよかった。／フランス語そのものより、他の人と話をして知ることができたのが一番印象深かった。／様々な社会人と触れることができ、新鮮だった。／意識の高い他の学生の姿勢を知れたので、良い所を自分にも取り入れ、自分なりの勉強法を確立したい。

2. 参加者へのアンケート

※ゲストに招いた学生を除く参加者に実施したもの。

Q. 本日のテーブルロンド『学生×教師＝「対話」』にご参加頂いた感想をご記入ください。

学生の悩みに共感できた。／理系の学生が外国語学習を継続しづらいという現状を初めて知った。／フランス語を勉強したいがフランス文学には全く興味がない、といった学習者向けの教材や授業が少ないことが分かった。／どんな教材で、どんなやり方で学んでいたか、もう少しつつこんで聞ければよかった。／学生から話を聞き出す時間が足りなかった。／グループに複数の学生がいて、様々なモチベーションや悩みを知ることができた。／Instagram、Lang-8、Skype、Twitter、Facebook、留学生など、アウトプットの方法が思っていた以上にたくさんあった。／動詞の活用など、ほかの大学の人も悩んでいることが分かった。／教えている学生以外の声を聞けて有意義だった。／参加した学生はモチベーションの高い人が多いと思うので、そうでない学生の声も聞けるともっといいと思う。／出版社の者なので、先生方の感想をうかがう機会はあるが、学生と直接話す機会は無かったので貴重だった。／一部の大学、学部以外では、中級以上の学習者のニーズに応えることができる授業を設置するのは難しいと感じた。／時間が少し短かった。／同じ大学の学生、先生などの組み合わせがあったので、事前に振り分けできれば幅広い話や意見を聞けたのではないかと。／「理系のためのフランス語」という発想は新鮮だった。／参加したモチベ

ーションの高い学生の要望を満たす授業が必要なのではないか。／フランス語と「何か」の部分に伝える（学生が発見する）ことが大事だと思った。／教師が悩んでいる以上に、学生はさらに多面的にいろいろな悩みを持っていることが良くわかる時間だった。／学習に対する悩みを、同じ苦勞を体験してきた立場から、先生方にアドバイスしていただくととても参考になるのではないか。／学生からの反応が興味深く、何十年前からあまり変わらないものだと思った。／面白くてエキサイティングな試みだった。／できればパッシブな学生の意見も聞きたい。／学生に対してどうアドバイスするのが最良か、よくよく考えることができ、またそれに対する反応からも多くを学べる良い機会だと思った。／「もっとやりたい」、「学びたい」の声と、「自信をもって宣伝すればいい」という意見に教員の側が励まされた。／学生間の相互の影響の様子が面白かった。／単位のためとはいえ、学生が自分なりにフランス語学習を動機づけようとしていることがよく分かった。／4年間の苦勞ではプロとしてフランス語を使いこなして仕事をするレベルに達するのは難しい。／学生の大多数はフランス語を専門として人生を設計するわけではないので、それ以外の未来の方向性を開示する必要がある。／先生によって進度が違うのはなぜか、という疑問に驚いた。手厚く、接続法までいかずとも、着実に学習内容を消化するのが望ましいと思いこんでいたが、「接続法までいったクラスのほうが分かりやすかった」という意見だった。クラスの作業内容の流れがものすごいカッチリきままっていて、一回一単元で完結する。二回に分けて一単元やると混乱するとのことだった。時間をかければよいというものではなく、授業運営の枠をガッチリつくるという工夫の仕方もあるのだなと考えさせられた。／学生の生の声を聞く機会をこれからも作っていききたい。そのためには、どのように心を開いて語ってもらうかが重要である。／どんな風に学生が考えているのか、といったことを意識しながら、答えを引きだしたり、アドバイスを与えていけるようになったらと思う。／将来の仕事や今の学生生活とのかかわりを、フランス語の実用的な面、学習方法や教材、キャリアの直結として求めていることがはっきりと分かった。／アトリエの方法としては少し疑問に思う部分もあった。／プレゼンの目的をもう少し具体的に言ってもらえると有り難い。／情報提供なのかどうなのか、もう少し学生にも食い込んでほしいかった。／ワークを作ることに専念しすぎて、「悩みに答える」というテーマそのものを深く追求できたのか疑問が残った。／キャリアデザインという観点から、出版社の意見（フランス語を学ぶ学生の将来像）がとても参考になった。／学生が会話だけでなく、ライティングやリーディングをやはり必要だと感じていることが分かった。／短い時間なので、予め学生が準備する質問のテーマを絞ったほうが話し合いがしやすいと感じた。／それぞれの学生の言語学習にまつわるストーリーが非常に興味深かった。／「フランス語を使って将来何をしたいか」が学習の動機になっていることが多かった。／自分がフランス語を学び始めた頃のことを思い出して、生暖かく見守ってしまった。／ある程度学習した学習者のニーズに十分応えられていないという印象をもった。／自分から動き、行動することを促す役割も教員の重要な役目だと自覚した。／学習することに前向きな大学生が多くいることに安心した。／フランス語の活かし方、生活への取り入れ方などを学生に提示できたらと思う。

最後になるが、本企画に協力してくれた学生メンバーには深く感謝する次第である。ワーク・ショップとして十分にデザインされておらず、特に時間が不足していたり、話し合いのテ

一マの設定が明確ではなかったため、必ずしも充実したテーブルロンドではなかったかもしれない。一方で、そこにさまざまな「輪」が生まれたことは間違いないだろう。参加者からのコメントやアドバイスを参考に、今後も学生参加型のテーブルロンドやアトリエを実施していきたい。

Lundi 27 mars

10h00 : ouverture de de la réception

	Salle 32	HT- JP&FR	Salle 42	T2- JP&FR	Salle 43	HT- JP	Salle 53	T2-FR	Salle 54	T2- JP
10h30 - 11h50	Pour la survie / フランス語教育 : 生き残りのために KASUYA Yuichi		Comment rendre les apprenants actifs ? どのように学習者を能動的にさせるか TANI Yuriko		文法の教え方を学習者によって変えるべきか? また変える事は可能か? GUERRIN Gilles		Glocalisation de l'enseignement du français au Japon : Étude comparative de la motivation des apprenants à Tokyo et à Okinawa MOUTON Ghislain		「アクティブ」とはなにか? : 理論と実践 Qu'est-ce que « actif » ? : Théorie et pratique FUKUSHIMA Yoshiyuki et al.	

11h50-12h05 : pause

	Salle 32	Salle 42	Salle 43	Salle 53	Salle 54
12h05 - 12h45	三修社 フランス語初学者に有効な手段としての仏検と教科書 DAPF et les manuels comme un moyen efficace pour les débutants français KIKUCHI Satoru	アルマ出版 アルマ出版の教材 : 「読む、書く、話す」 LES MANUELS D'ALMA ÉDITEUR : LIRE, ÉCRIRE, PARLER INOUE Kimie et al.	Hachette Japon Les Nouveautés chez Hachette FLE / Hachette FLEの新刊紹介 YAMADA Hitoshi	朝日出版社 朝日出版社 映像付フランス語教材のご案内 ISHII Mana	Clé International Pourquoi des vidéos dans les manuels de FLE ? MASSÉ Olivier

12h45-13h45 : pause déjeuner

	Salle 32	T1-FR	Salle 42	HT- JP&FR	Salle 43	HT- JP	Salle 53	T2- JP&FR	Salle 54	HT- FR
13h45 - 15h05	Les apports de la neurodidactique pour la préparation individualisée aux DELF-DALF MASSÉ Olivier		『日本人が知りたいフランス人の当たり前』を授業でどのように活用するか? TSURI Kaoru et al.		学校をまつりの場に~宮城学院クリスマスマーケット企画運営~Le Marché de Noël de Miyagi Gakuin : pour créer un lieu de formation et de rencontre MASE Yukie		L'ANL en pratique(s) CARTIER Gaëlle et al.		Le conte dans la classe de langue étrangère AGAESSE Julien	

15h05-15h20 : pause

	Salle 32	T2-FR	Salle 33	T2-FR	Salle 42	T2-JP	Salle 43	HT-JP
15h20 - 16h40	Observer des classes de langue étrangère pour enrichir ses pratiques de classe : l'exemple de l'enseignement de l'espagnol VELOSO Christelle		Comment rendre actif un cours de communication orale? VANNIEUWENHUISE Bruno		アクティブラーニングの観点から見た神経言語学的アプローチ (ANL) KAGEURA Ryohei et al.		2016年度「弘前×フランス」プロジェクトを振り返るRéflexion sur notre défi 2016: projet plurilinguistique et pluriculturel« Hirosaki×France » KUMANO Makiko	

16h50-19h00 : Buffet !

Mardi 28 mars

09h30 : ouverture de de la réception

	Salle 32	T1-FR	Salle 42	HT-JP	Salle 43	HT-JP	Salle 53	T2-JP	Salle 54	T1-JP
10h00 - 11h20	Comprendre ou communiquer ? Pratiques actuelles dans l'enseignement grammatical de la langue étrangère RENOUD Loïc		フランス語教育におけるフランコフォニーの 課題と展望：学生アンケートをもとに。 Enjeux et impact de la francophonie pour l'enseignement du français : réflexion sur les résultats d'enquêtes auprès des étudiants KOMATSU Sachiko		CLIL教授法研修報告 クイーン ズ大学講師を関西大学に迎えて TAJI Kazuko		異文化間教育と授業実践 Interculturel et pratiques en classe KUNIEDA Takahiro		コミュニケーション中心の授業の後の フランス語学習をどうするか？－英語 を主専攻言語とする学生のための文 法・読解中心の授業の試み－ HIRASHIMA Rika	

11h20-11h35 : pause

	Salle 32	T1-JP	Salle 43	HT-JP	Salle 53 & 54	TR-FR
11h35 - 12h55	日本式FLEは可能か？ Comment adapter le FLE au <i>statu quo</i> japonais ? IKAWA Toru		上智大学言語教育研究センターにおける初習 5 言語によるLanguage Exchangeの試み～ フランス語ケースの分析～ Échange plurilinguistique par le Centre d'études et de recherches des langues à Sophia ～le cas du français～ KITAMURA Ayako et al.		Les casquettes et les facettes des enseignants natifs de FLE au Japon. Communautés, identités et pédagogie AZRA Jean-Luc, BAUDRY Zélia, HELME Ludovic, MAGNE Janick Modérateur : D'HAUTCOURT Alexis	

12h55-14h00 : pause déjeuner

	Salle 43	T2-FR	Salle 53 & 54	TR-JP
14h00 - 15h20	<i>Le Français sur le Pouce</i> : les neurosciences en action JACTAT Bruno		学生×教師：対話(エシャングジュ) フランス語学習と向き合う TAMURA Yu, CHUJO Takeshi Modératrice : MAEDA Miki	

15h20-15h35 : pause

	Salle 32	T2-JP	Salle 42	T2-FR	Salle 43	HT-JP	Salle 53	T2-JP
15h35 - 16h55	「フランス語の学習指針」の策定からアクティブラーニ ングを考える Réflexions sur l'apprentissage actif à travers la conception du « Référentiel pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère » MOGI Ryoji et al.		Écrire en français: quels contenus, quels outils, quelles méthodes ? AZRA Jean-Luc		フランス語教育とデジタル教科書 Enseignement du français et manuel en ligne ARITOMI Chise et al.		教室におけるアクティヴ・リーディング La lecture active en classe IMANAKA Maiko	

17h05-18h10 : Pot d'au revoir !

TABLE RONDE (jp)

学生×教師：対話(エシヤンジュ)

フランス語学習と向き合う

TAMURA Yu, CHUJO Takeshi

Modératrice : MAEDA Miki

TABLE RONDE (fr)

Les casquettes et les facettes des enseignants natifs de FLE au Japon.

Communautés, identités et pédagogie.

AZRA Jean-Luc, BAUDRY Zélia, HELME Ludovic, MAGNE Janick

Modérateur : D'HAUTCOURT Alexis

LISTE DES ATELIERS

Thème 1: FLE au Japon : quels savoirs pour quelles applications ?

テーマ 1 : いわゆる FLE の知識を日本のフランス語教育で活用するには？

NOM et Prénom de l'animateur	Titre de l'atelier	Lg	Heure	Salle
IKAWA Toru	日本式 FLE は可能か？ Comment adapter le FLE au <i>statu quo</i> japonais ?	JP	Le 28 11h35-12h55	32
HIRASHIMA Rika	コミュニケーション中心の授業の後のフランス語学習をどうするか？－英語を主専攻言語とする学生のための文法・読解中心の授業の試み－	JP	Le 28 10h00-11h20	54
MASSÉ Olivier	Les apports de la neurodidactique pour la préparation individualisée aux DELF-DALF	FR	Le 27 13h45-15h05	32
RENOUD Loïc	Comprendre ou communiquer ? Pratiques actuelles dans l'enseignement grammatical de la langue étrangère	FR	Le 28 10h00-11h20	32

Thème 2 : L'apprentissage actif et l'enseignement des langues étrangères

テーマ 2 : アクティブラーニングと外国語教育

NOM et Prénom de l'animateur	Titre de l'atelier	Lg	Heure	Salle
VELOSO Christelle	Observer des classes de langue étrangère pour enrichir ses pratiques de classe : l'exemple de l'enseignement de l'espagnol	FR	Le 27 15h20-16h40	32
FUKUSHIMA Yoshiyuki CHUJO Takeshi ARITA Yutaka OYAMA Daiki	「アクティブ」とはなにか？ : 理論と実践 Qu'est-ce que "actif" ? : Théorie et pratique	JP	Le 27 10h30-11h50	54
JACTAT Bruno	<i>Le Français sur le Pouce</i> : les neurosciences en action	FR	Le 28 14h00-15h20	43
TANI Yuriko	Comment rendre les apprenants actifs ? どのように学習者を能動的にさせるか	JP FR	Le 27 10h30-11h50	42
KUNIEDA Takahiro	異文化間教育と授業実践 Interculturel et pratiques en classe	JP	Le 28 10h00-11h20	53

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

MOGI Ryoji TAKEI Yuki NOZAWA Atsushi SUGANUMA Hiroko NAKANO Shigeru KOISHI Atsuko YAMADA Hitoshi	「フランス語の学習指針」の策定からアクティブラーニングを考える Réflexions sur l'apprentissage actif à travers la conception du « Référentiel pour l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère »	JP	Le 28 15h35-16h55	32
MOUTON Ghislain	Glocalisation de l'enseignement du français au Japon : Étude comparative de la motivation des apprenants à Tokyo et à Okinawa	FR	Le 27 10h30-11h50	53
CARTIER Gaëlle HEURÉ Peggy JOURDAN Romain KONISHI Hidénori	L'ANL en pratique(s)	JP FR	Le 27 13h45-15h05	53
AZRA Jean-Luc	Écrire en français: quels contenus, quels outils, quelles méthodes ?	FR	Le 28 15h35-16h55	42
VANNIEUWENHUYSE Bruno	Comment rendre actif un cours de communication orale?	FR	Le 27 15h20-16h40	33
IMANAKA Maiko	教室におけるアクティヴ・リーディング La lecture active en classe	JP	Le 28 15h35-16h55	53
KAGEURA Ryohei TAKAHASHI Katsuyoshi TAKEUCHI Ekuko	アクティブラーニングの観点から見た神経言語学的アプローチ (ANL)	JP	Le 27 15h20-16h40	42

Hors-Thèmes

NOM et Prénom de l'animateur	Titre de l'atelier	Lg	Heure	Salle
ARITOMI Chise KIKUKAWA Isao ANDO Hirofumi UCHIDA Tomohide HATTORI Etsuko YAMADA Toshiyuki	フランス語教育とデジタル教科書 L'enseignement du français et les manuels en ligne	JP	Le 28 15h35-16h55	43
AGAESSE Julien	Le conte dans la classe de langue étrangère	FR	Le 27 13h45-15h05	54
KASUYA Yuichi	Pour la survie / フランス語教育：生き残りのために	JP FR	Le 27 10h30-11h50	32
KITAMURA Ayako NISHIKAWA Hasumi	上智大学言語教育研究センターにおける初習5言語による Language Exchange の試み～フランス語ケースの分析～ Échange plurilinguistique par le Centre d'études et de recherches des langues à Sophia～le cas du français～	JP	Le 28 11h35-12h55	43
TAJI Kazuko	CLIL 教授法研修報告 クイーンズ大学講師を関西大学に迎えて	JP	Le 28 10h00-11h20	43
GUERRIN Gilles	文法の教え方を学習者によって変えるべきか? また変える事は可能か? Peut-on et doit-on adapter la grammaire en fonction des apprenants ?	JP	Le 27 10h30-11h50	43
TSURI Kaoru TAKEUCHI Ekuko MOUTON Ghislain	『日本人が知りたいフランス人の当たり前』を授業でどのように活用するか?	JP FR	Le 27 13h45-15h05	42
KOMATSU Sachiko	フランス語教育におけるフランコフォニーの課題と展望：学生アンケートをもとに Enjeux et impact de la francophonie pour l'enseignement du français : réflexion sur les résultats d'enquêtes auprès des étudiants	JP	Le 28 10h00-11h20	42

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

MASE Yukie	学校をまつりの場に～宮城学院クリスマスマーケット企画運営～ Le Marché de Noël de Miyagi Gakuin : pour créer un lieu de formation et de rencontre.	JP	Le 27 13h45-15h05	43
KUMANO Makiko	2016年度「弘前×フランス」プロジェクトを振り返る Réflexion sur notre défi 2016: projet plurilinguistique et pluriculturel « Hirosaki×France »	JP	Le 27 15h20-16h40	43

LISTE DES PRÉSENTATIONS ÉDITEURS-LIBRAIRES (le lundi 27, 12h05 - 12h45)

出版社による教材紹介の一覧

Éditeur	Titre de la présentation et NOM et prénom de l'animateur	Salle
朝日出版社	朝日出版社 映像付フランス語教材のご案内 ISHII Mana	53
Clé International	Pourquoi des vidéos dans les manuels de FLE ? MASSÉ Olivier	54
Hachette Japon	Nouveautés 2017 chez Hachette FLE アシェット 2017年新刊の紹介 YAMADA Hitoshi	43
アルマ出版	アルマ出版の教材：「読む、書く、話す」 LES MANUELS D'ALMA ÉDITEUR : LIRE, ÉCRIRE, PARLER INOUE Kimie, AZRA Jean-Luc, VANNIEUWENHUYSE Bruno	42
三修社	フランス語初学者に有効な手段としての仏検と教科書 DAPF et les manuels comme un moyen efficace pour les débutants français KIKUCHI Satoru	32



参加者 PARTICIPANTS

ADAMEK	Philip	アダメック	フィリップ	鹿児島県立短期大学
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	東京大学
ALBERT	Guillaume	アルベール	ギヨーム	アサンプション国際中学校高等学校
ANDO	Hirofumi	安藤	博文	静岡大学
ARIES	Laura	アリエス	ローラ	京都外国語大学
ARITA	Yukata	有田	豊	立命館大学
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
BAREILLE	Laurent	バレイユ	ロラン	大阪市立大学
BAUDRY	Zélia	ボドリ	ゼリア	BLS ブラン・ランゲージ・スクール
BELEC	Cédric	ベレク	セドリック	Institut Français du Japon - Kansai
BOGAERS	Julien	ボガエルス	ジュリアン	Institut Français du Japon - Kansai
CASSIUS	Anne-Claire	カシウス	アンヌクレール	愛知県立大学
CHEVALIER	Laurence	シュヴァリエ	ロランス	西南学院大学
CHUJO	Takeshi	中條	健志	東海大学
COULANGE	Sylvain	クランジュ	シルヴァン	Alliance française de Sendai
DASSONVILLE	Nicolas	ダソンヴィル	ニコラ	愛知大学
D'HAUTCOURT	Alexis	ドクール	アレクシ	関西外国語大学
DURRENBERGER	Vincent	デュランベルジェ	ヴァンサン	上智大学
FUJIHIRA	Sylvie	藤平	シルヴィ	Secours catholique-Caritas
FUJITANI	Hiroki	藤谷	悠	慶應義塾大学 (公財)フランス語教育振興協会 (APEF)
FUKAGAWA	Akiko	深川	聡子	大阪市立大学
FUKUSHIMA	Yoshiyuki	福島	祥行	岐阜大学
GUERRIN	Gilles	ゲラン	ジル	大阪市立大学
HARANO	Yoko	原野	葉子	神戸女学院大学
HASHIMOTO	Mayaka	橋本	まや香	武庫川女子大学
HATTORI	Etsuko	服部	悦子	Institut Français du Japon - Kansai
HELMÉ	Ludovic	エルメ	リュドヴィク	Institut Français du Japon - Tokyo
HEURÉ	Peggy	ウーレ	ペギー	同志社大学
HIGUCHI	Yuya	樋口	雄哉	関西大学
HIRASHIMA	Rika	平嶋	里珂	株式会社三省堂
HIROSE	Erina	廣瀬	恵理奈	上智大学言語教育研究センター
HIROYASU	Yoshimi	廣康	好美	立命館大学
HONG	Myeongcheol	洪	明徹	慶應義塾大学
HORI	Shigeki	堀	茂樹	ビューロー・ホソヤ (Editions Didier プロ モーション事務所)
HOSOYA	Aiko	細谷	愛子	岡山大学
IDA	Sumire	井田	すみれ	大阪府立大学
IDA	Minami	井田	みなみ	芦屋大学
IKAWA	Toru	伊川	徹	京都市立日吉ヶ丘高等学校
IKEDA	Shogo	池田	彰吾	

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

IKEDA	Jun	池田	潤	神戸大学
IMANAKA	Maiko	今中	舞衣子	大阪産業大学
INOUE	Kimie	井上	貴美英	株式会社アルマ出版
ISHII	Mana	石井	真奈	朝日出版社
ITO	Harumoto	伊藤	晴基	第三書房
IWAKI	Yuka	岩木	優佳	神戸大学
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	雄一	金沢大学
KATAYAMA	Mikio	片山	幹生	早稲田大学
KAWA	Mikako	川	美佳子	甲南女子大学
KAWAGUCHI	Yoko	川口	陽子	神戸大学
KAWASHIMA	Koichiro	川島	浩一郎	福岡大学
KIKUCHI	Satoru	菊池	暁	三修社
KIKUKAWA	Isao	喜久川	功	常葉大学
KISHIMOTO	Seiko	岸本	聖子	愛知県立大学
KITAMURA	Ayako	北村	亜矢子	上智大学
KITAMURA	Hiroko	北村	浩子	大阪府立豊中高等学校
KITAMURA	Takashi	北村	卓	大阪大学
KOIKE	Yasuko	小池	泰子	関西学院大学
KOISHI	Atsuko	古石	篤子	慶應義塾大学
KOITABASHI	Yumiko	小坂橋	由美子	大阪府立生野高等学校
KOKADO	Minori	小門	穂	大阪大学
KOMATSU	Sachiko	小松	祐子	筑波大学
KONISHI	Hidénori	小西	英則	共立女子大学
KOYAMA	Tsubasa	小山	翼	(公財)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
KURODA	Eriko	黒田	恵梨子	京都外国語大学
LAUTIER	Fabien	ローティエ	ファビアン	アリアンス・フランセーズ愛知フランス 協会
LORRILLARD	Olivier	ロリヤール	オリヴィエ	広島大学
MAEDA	Miki	前田	美樹	甲南女子大学
MAGNE	Janick	マーニュ	ジャンニク	共立女子大学
MASE	Yukie	間瀬	幸江	宮城学院女子大学
MASSÉ	Olivier	マセ	オリヴィエ	French in Normandy
MATOBA	Toshimitsu	的場	寿光	神戸大学
MATSUDA	Yukie	松田	雪絵	埼玉県立伊奈学園総合高等学校
MATSUI	Shinnosuke	松井	真之介	神戸大学
MATSUKAWA	Yuya	松川	雄哉	白百合女子大学
MATSUMURA	Hiroshi	松村	博史	近畿大学
MATSUOKA	Hanako	松岡	はな子	神戸大学
MINAMI	Tomohiro	南	智博	大阪市立大学
MOGI	Ryoji	茂木	良治	南山大学
MONTA	Ellie	門田	江里	大阪府立みどり清朋高等学校
MORITA	Masami	森田	昌美	神戸学院大学共通教育センター
MOUTON	Ghislain	ムートン	ジスラン	琉球大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

NAKAMATSU	Haruna	中松	春菜	京都大学
NAKAMURA	Jiro	中村	治朗	京都国際中学校・高等学校
NAKANO	Shigeru	中野	茂	早稲田大学高等学院
NISHIKAWA	Hasumi	西川	葉澄	上智大学
NISHIKAWA	Kyohei	西川	恭兵	白水社
NISHIOKA	Anna	西岡	杏奈	大阪府立大学
NOGUCHI	Misato	野口	実里	慶應義塾大学
NOZAKI	Jiro	野崎	次郎	野崎塾
NOZAWA	Atsushi	野澤	督	慶應義塾大学
OKUYAMA	Yukio	奥山	由紀夫	株式会社欧明社
ORII	Shinnosuke	折井	伸之輔	慶應義塾大学
OYAMA	Daiki	大山	大樹	大阪市立大学
PARMENTIER	Bérengère	パルマンティエ	ベランジュール	フランス大使館
RAMON	Antoine	ラモン	アントワーヌ	Institut Français du Japon - Tokyo
RENOUD	Loïc	ルヌウ	ロイック	岡山大学
RICO-YOKOYAMA	Adriana	リコ＝横山	アドリアナ	関西大学
SAKAI	Miki	酒井	美貴	大阪市立大学
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
SHIMOMURA	Takeshi	下村	武	金城学院大学
SHIRATA	Yuki	白田	由樹	大阪市立大学
SOGA	Yusuke	曾我	祐典	関西学院大学
SUGANUMA	Hiroko	菅沼	浩子	アサンプション国際中学校高等学校
SUGIYAMA	Kaori	杉山	香織	西南学院大学
TAJI	Kazuko	太治	和子	関西大学
TAJIMA	Yoshihito	田島	義士	水産大学校
TAKAGAKI	Yumi	高垣	由美	大阪府立大学
TAKAGI	Yuki	高木	雄基	弘前大学
TAKAHASHI	Azusa	高橋	梓	近畿大学
TAKAHASHI	Katsuyoshi	高橋	克欣	京都外国語大学
TAKEI	Yuki	武井	由紀	名古屋外国語大学
TAKEMATSU	Yuko	武末	祐子	西南学院大学
TAKEUCHI	Ekuko	武内	英公子	神戸大学
TAKIZAWA	Meiko	滝沢	明子	共立女子大学
TAMURA	Yu	田村	優侑	神戸大学
TANI	Yuriko	谷	百合子	大阪府立箕面高等学校
TANIGUCHI	Eriko	谷口	永里子	京都大学
TOITA	Ritsuko	戸板	律子	広島大学
TOMIMOTO	Janina	富本	ジャニナ	大阪大学
TSUKASHIMA	Mami	塚島	真実	大谷大学
TSURI	Kaoru	釣	馨	神戸大学
UCHIDA	Tomohide	内田	智秀	名城大学
UENO	Daisuke	上野	大介	駿河台出版社
UENO	Yukari	上野	由加里	弘前大学
VANNIEUWENHUYSE	Bruno	バニユウベンヌウイズ	ブリユノ	神戸大学

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

VELOSO	Christelle	ヴェロゾ	クリステル	Institut Français du Japon - Yokohama
VEYSSIERE-SATO	Georges Goro	ヴェスイエール 佐藤	ジョルジュ 吾郎	Université Paris 4
WADA	Yurie	和田	ゆりえ	関西大学
WATANABE	Atsuko	渡辺	敦子	岐阜大学
YAMADA	Hitoshi	山田	仁	Hachette Japon
YAMADA	Toshiyuki	山田	敏之	朝日出版社
YAMAGUCHI	Takeshi	山口	威	龍谷大学
YAMAKAWA	Seitaro	山川	清太郎	京都学園大学
YOSHIMURA	Midori	吉村	碧海	神戸大学

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 2018)

- 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 2018)

- 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12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10.5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 (2018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 (2018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 2016-2017

Séance	Date	Ateliers (Modérateurs)
22	Le dimanche 30 octobre 2016 15 : 30 ~ 18 : 00	初學者向けインパクト重視の発音・綴りトレーニングは？ (MATSUI Shinnosuke) 情報交換会 (フランス語教育に関する学会・研究会、お勧め文 献、現在取り組んでいる実践など)
23	Le lundi 26 décembre 2016 15 : 00 ~ 18 : 00	模擬授業&実践報告大会 (YAMAKAWA Seitaro)
24	Le dimanche 29 janvier 2017 15 : 00 ~ 18 : 00	歴史文法 la grammaire historique から読み解く「現代フランス 語」 (ARITA Yutaka) 獨協大学フランス語教授法研究会参加報 (YAMAKAWA Seitaro)
25	Le jeudi 16 février 2017 14 : 30 ~ 17 : 30	「京大文法」の起源とその課題について (NISHIYAMA Noriyuki) 「京大文法」を使った授業実践とふりかえり (CHUJO Takeshi & ses étudiants)
26	Le dimanche 16 avril 2017 14 : 30 ~ 17 : 30	RPK 2017 をふりかえる (IMANAKA Maiko)
27	Le samedi 20 mai 2017 14 : 30 ~ 17 : 30	教科書づくり体験談 (GOTO Naoki / SAKAGUCHI Katsuhiko) 授業内でのコミュニケーションの動機付け—フランス語を用 いた調理実習イベントの事例 (TAKAHASHI Azusa)
28	Le dimanche 2 juillet 2017 14 : 30 ~ 17 : 30	本当は私も知りたかった！？ 教師のためのフランス語音声学 (安藤博文 ANDO Hirofumi / 志水じゅん SHIMIZU Jun)

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

Cette 31^{ème} édition des Rencontres Pédagogiques du Kansai a tenu ses promesses, en rassemblant 146 participants venus assister aux vingt-six ateliers, aux cinq présentations et aux deux tables-rondes ! Et après le 30^{ème} anniversaire l'an dernier, c'est la deuxième édition dans les locaux de l'École de mode Ueda, que nous tenons à remercier chaleureusement.

Les Rencontres, comme ce bulletin qui leur est associé, démontrent qu'il existe une demande de lieux d'échange dans le monde de l'enseignement du français au Japon. On y aborde des questions immédiatement pertinentes en classe, pour lesquelles les axes thématiques proposés chaque année à la fin de l'automne sont des catalyseurs. À cet égard, les ateliers de cette 31^{ème} édition et les articles de ce numéro ont témoigné de la diversité des sujets abordés, et dans le même temps d'un engouement pour l'Approche Neurolinguistique (ANL) récemment importée dans l'archipel.

Les Rencontres sont ainsi ce carrefour où nous avons l'occasion de confronter nos idées et pratiques, en les mettant à l'épreuve du contexte. En effet, une démarche pédagogique est plus cohérente construite sur des conceptions fortes sur le processus d'apprentissage, mais aussi sur l'affect, sur l'identité et sur le rôle de langue et la culture premières dans l'apprentissage de la langue et culture étrangères. Sur cela, tout n'est pas dit, loin s'en faut !

Cette année encore, le comité tient à remercier tous les participants de leur présence, les éditeurs pour leur venue, ainsi que les personnes qui ont animé un atelier en mars et écrit un article dans ce numéro. Toute personne intéressée à nous rejoindre et aider à l'organisation pourra librement nous contacter.

Nous vous donnons rendez-vous à tous pour les RPK 2018 !

Loïc Renoud
Co-secrétaire adjoint des Rencontres Pédagogiques du Kansai 2017

REMERCIEMENTS

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

Alliance française Association France Aichi
(アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会)
APEF (公益財団法人フランス語教育振興協会)
Bureau Hosoya (ビューローホソヤ)
Daisan Shobo (第三書房)
École de mode Ueda Yasuko (上田安子服飾学校)
Éditions Asahi (朝日出版社)
Éditions Surugadai (駿河台出版社)
Hachette Japon (アシェット・ジャポン)
Hakusuisha (白水社)
Omeisha (欧明社)
Sanshusha (三修社)
Société Japonaise de Didactique du Français (日本フランス語教育学会)
Université Kwansei-Gakuin, Section Français (関西学院大学仏文研究室)

LE COMITÉ D'ORGANISATION DES RPK 2017

Emmanuel Antier, Julien Bogaers,
Alexis D'Hautcourt (Bulletin), Yoshitaka Fujita,
Rika Hirashima (Secrétaire générale), Maiko Imanaka (comptable),
Seiko Kishimoto, Miki Maeda (Secrétaire adjointe),
Sylvain Mokhtari, Anna Nishioka (Inspectrice des comptes),
Jiro Nozaki, Loïc Renoud (Secrétaire adjoint),
Kaori Sasaki (Buffet), Bertrand Sauzedde,
Azusa Takahashi, Yu Tamura (Buffet),
Eriko Taniguchi (bulletin), Lucie Tisserand,
Seitaro Yamakawa (Bulletin, Responsable du site), Zélia Baudry (Bulletin)

RENCONTRES 31

date de publication : 7 juillet 2017

Rencontres Pédagogiques du Kansai

contact@rpkansai.com

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

RPK

ISSN 1347-0507