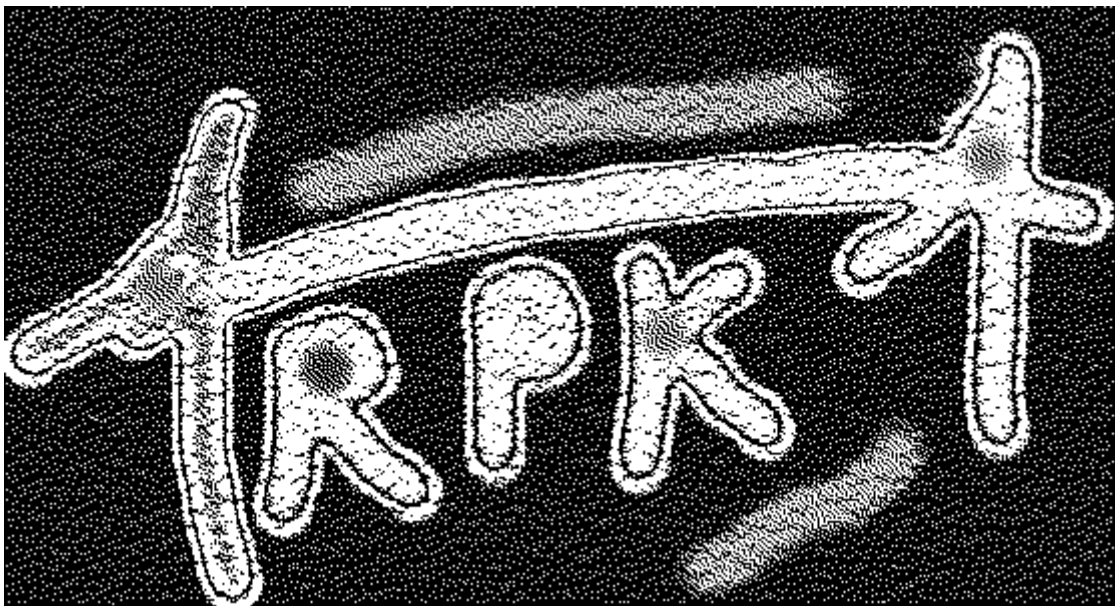


RENCONTRES

18



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansai

2004

**Cette édition des RENCONTRES a été rendue possible grâce au soutien
du *Centre de Coopération Culturelle et Linguistique du Kansai*.**

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

SOMMAIRE

目次



	Comité des Rencontres	..... 2
	Avant-propos	..... 3
Yumi TAKAGAKI Jean-Luc AZRA	エクリに関する知識と実践	..... 4
	Découpe syllabique, liaisons, enchaînements, rythme	..... ..8
Vincent DURRENBERGER, Hasumi NISHIKAWA Toru IKAWA	Lyclys 2003, マルチメディアを使った学校 関連携授業	..... 11
	知識偏重の語学教育こそ大学の語学教育 だ！	..... 16
Atsuko KOISHI, Takahiro KUNIEDA, Ken-ichi KURADATE Adriana RICO-YOKOYAMA Izumi MIZUNO, Atsuyo URIU Sachiko KOMATSU	遠隔授業：テレビ会議利用の第一歩	..... 20
	Evaluation et formation	..... 25
	会話の実践による授業の活性化	..... 29
	フランス語インターネット教材作成のために	..... 34
Nicolas GAILLARD, Moritoshi USUI	Quel support pour l'introduction du vocabulaire et des expressions dans la classe de conversation ?	..... 39
Miho INOUE	France 2 を利用した CALL 教室用ききと り教材	..... 43
Fumiko SAKAI Jean-Marcel MORLAT, Janina TOMIMOTO Nakry IM, Elisa TRICERRI	学び方を学ぶ授業の試み	..... 47
	La bande dessinée en classe de langue	..... 52
	Analyse de méthodes de FLE : Techniques et utilité – Exemples de Campus 1 et Taxi 1	..... 57
	Liste des ateliers des Rencontres 2004	..... 60
	Enquête sur les Rencontres 2004	..... 62
	Liste des participants	..... 64
	Remerciements	..... 68
	あとがき	..... 69



LE COMITE D'ORGANISATION 2004 :

Yoshitaka Fujita
Eric Galmard
Jean-François Hans
Toru Ikawa (trésorier général)
Yuichi Kasuya
Georgette Kawai-Charnay (trésorière adjointe)
Nobuko Nishii
Jiro Nozaki (secrétaire général ; responsable site internet)
Christian Pelissero (responsable forum)
Marie-Françoise Pungier
Adriana Rico-Yokoyama (secrétaire adjointe)
Osamu Yokoyama



LES CONTACTS :

Jiro Nozaki : jiro?ma1.seikyou.ne.jp
Adriana Rico-Yokoyama : Adriana?r8.dion.ne.jp



LE SITE DES RENCONTRES :

<http://rpk.web.infoseek.co.jp/>

Avant-propos

Les XVIIIèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai se sont tenues pour la deuxième fois dans les murs du Centre Franco-Japonais – Alliance Française d'Osaka, les 25 et 26 mars 2004 et ont réuni 132 participants, autour de 25 ateliers. Pour cette nouvelle édition des RPK, les deux thèmes retenus étaient *Des connaissances aux compétences* et *Les nouvelles technologies dans l'enseignement du français*. Mais de nombreux autres thèmes ont été abordés : *Introduction des expressions et du vocabulaire dans la classe de conversation*, *La bande dessinée en classe de langue*, *Le rôle des concours de récitation et d'éloquence dans l'enseignement du français au lycée et à l'université*, *Comment construire un cours de 90 minutes?*, pour l'aspect civilisation : *Le cours de langue : une fenêtre sur le monde*. Ces Rencontres ont aussi été un lieu d'échanges et d'informations sur les thèmes de *La coopération universitaire franco-japonaise* ou sur *L'avenir des professeurs non-titulaires*.

Pour la seconde fois consécutive, une table ronde sur *La situation et les perspectives de l'enseignement des langues à l'université* a été proposée dans le but d'informer sur les réformes et les nouvelles conditions d'enseignement qui se profilent pour les années à venir, afin de dégager une réflexion constructive, d'envisager les aménagements possibles. Notre volonté est de faire des RPK, un espace d'information, de discussion, de réflexion et d'échanges où chacun ait la parole.

Par ailleurs, nous avons mis en place, pour la première fois cette année, un temps ouvert aux libraires et éditeurs de façon à mieux faire connaître aux participants des *Rencontres* les offres faites sur le marché en matière de matériel pédagogique. Ces périodes ont pu être consacrées, par exemple, à la présentation de nouveautés, de leur concept et de conseils d'utilisations, etc.

Ce bulletin RENCONTRES 18 réunit des articles portant sur les deux thèmes de l'année. Nous vous rappelons qu'il est ouvert à tous les participants des *Rencontres* qu'ils aient ou non animé un atelier.

Bonne lecture et à l'année prochaine.

Adriana RICO-YOKOYAMA

エクリに関する知識と実践 —対照言語学的観点から—

TAKAGAKI Y u m i

高垣 由美

Université Préfectorale d'Osaka 大阪府立大学

takagaki@lc.cias.osakafu-u.ac.jp

<http://go.to/takagaki>

知識の伝達を偏重しても、実際に役立つ能力の育成につながらないが、知識を軽視するのは、大学教育にふさわしいものではない。実際にはその「落としどころ」をうまく設定するのが、よい授業を行う上でのコツであろう。本稿では知識から運用能力への橋渡しの方法を、エクリに関して対照修辭学的観点から論じる。

1. 「習うより慣れろ」ではなく「習ってから慣れろ」

作文はその方法に関する知識を持つだけでは不十分で、実際に書いてみて初めて習得が可能となるのはいうまでもない。しかし実践の重要性が強調されるあまり、「習う」ことが無いままに書き続けるのはよい学習方法ではない。なぜなら、作文能力は自然に習得されるものではなく、学校などで指導を受けない限り、なかなか身につくものではないからある。つまり作文は「文化的に形作られ、(すくなくともその一部は)正式な教育によって伝えられる」(Grabe and Kaplan 1989 : 264)のであり、「その技能は意識的な努力と多くの実践によって身につけられる」(Grabe and Kaplan 1996 : 6)という性質をもつからである。ここでは、「慣れる」と同時に「習う」ことが重要である。

では何を「習う」べきなのだろうか。Kaplan(1966)は文章の構成法に関する好みは、文化によって差があるということを指摘し、ある言語の学習には、この文章構成に関する慣習の学習も含まれるべきであると主張した。実際日本人学生の文章は「文法的には間違っていないが、結局なにがしたいのかよくわからない」という印象を、フランス語のネイティブ・スピーカーに与えてしまうことがしばしばある。このような欠点は、上述した対照修辭学的観点にたてば説明できる。日本語とフランス語では、好まれる文章の構成の型が異なるのだから、フランス語の文章構成に関する知識を学んだうえで、作文を実践していくべきである。日本的な文章構成がフランス語でも通用するという前提のもとに書いた文章は、フランス的な観点からは評価されないし、場合によってはコミュニケーションに支障さえきたす。

2. 日本的文章とフランス的文章の違い

では日本的、フランス的文章構成とは、それぞれどのようなものだろうか。

フランスの学校での作文の基礎は、Genette (1969 : 30-31)が述べているように

dissertationにあり、このdissertationがフランスの文化で大きな役割を果たしていることは否めない¹。

これに対して、加藤(1996)が日本で多くの人に好まれて、何世紀にもわたって数かぎりなく作られた文学の形式として随筆を挙げているように、現代の日本の文章の典型は随筆である。実際日本人は、特に細かい指示なしに作文させると、多くの場合随筆的な文章を作る。日本人の作文の問題は、この日本独自の形式の随筆を無意識のうちに文章のモデルとして、フランス語でも同じような取り組みで書くことにあるのではないだろうか。

ほとんど形式に関する決まりがなく、自由な発想と展開を重んじる随筆に対し²、dissertationは厳密な構成に基づいて書かれるべきものとされている³。つまり日本の随筆とは全く異質の書き方、価値観に基づいた文章である。

ある言語を学ぶとは、その言語で尊重されているもの、規範、価値観を理解し、(少なくとも教室の中では)いったんは受け入れることであり、そうしなければ上達しない。フランス語を学ぶ以上、フランス的に表現し、フランス語で尊重されている文章構成を身につけるのならば、dissertationのような文章を学ぶべきである。

3. フランス的文章を書くために

だが実際問題として、フランス語を専門としない日本の学部学生に対して、いきなりdissertationの書き方を教えるのは難しい。しかしdissertationそのものでなくとも、dissertation「的」な文章を学ばばよいのである。次の例を見よう。(下線、太字は筆者による)

Absurde bizutage

Le bizutage, pratiqué au mois de septembre lors de la rentrée des classes préparatoires et des grandes écoles, est choquant et révélateur d'une certaine violence sociale et d'un mode de fonctionnement hiérarchique inadmissibles dans une société qui se veut ouverte et démocratique. C'est une humiliation collective infligée par une partie d'une communauté scolaire sur une autre partie à la seule raison de l'ancienneté de la première par rapport à la seconde.

Le bizutage est souvent présenté comme un moyen d'intégrer les plus jeunes au corps des anciens et d'assurer la cohésion de l'école. Cela appelle une **triple** remarque.

D'abord, dans le bizutage, la communauté scolaire en question se considère

¹ “En pratique, ce discours scolaire se réduit, pour l'essentiel, à un exercice dont l'importance n'a cessé de croître depuis un demi-siècle dans notre enseignement et dans notre culture : la *dissertation*.” (Genette 1969 : 30-31) “Il est difficile de mesurer tout ce que notre culture et nos structures mentales doivent, en bien et en mal, à cette souveraineté de la dissertation. Mais il est évident que tout examen critique, toute analyse historique de notre univers intellectuel devrait passer par là.” (Genette 1969 : 37)

² 「日本式随筆というのは、中国にもヨーロッパにもありません。随筆というのは特殊なもので、エッセイと訳すのはあまりよくない。特別なテーマがなく、断片的な感想、引用、あるいは哲学的考察がばらばらと入っていて、ひとつひとつの章のあいだに関連がなく、それぞれが独立しています。」(加藤 1996 : 183)

³ 定評あるdissertationの参考書であるChassang et Senninger (1972)は以下のように述べている。“La dissertation est comme un univers où *rien n'est libre*, un univers *structuré*, un monde où tout ce qui ne sert pas à la discussion d'un problème fondamental doit être exclu, où le développement *autonome* est la plus grave faute que l'on puisse imaginer.” (p. 14)

comme une caste, c'est-à-dire comme classe fermée ayant l'initiative de l'inclusion et de l'uniformisation des comportements. Il est donc postulé que le groupe domine et contrôle les personnes qui s'y agrègent. Cela est d'autant plus inquiétant qu'il s'agit, dans la plupart des cas, d'écoles chargées de former les cadres de la société. Comment se considéreront-ils alors ?

Ensuite, les humiliations infligées sont aussi absurdes qu'impératives. La volonté des soumis est remise tout entière au caprice des anciens. L'autonomie de la personne est abolie, elle doit plier sans que les ordres aient, bien sûr, la moindre apparence de justification. Le pouvoir s'affirme là pour lui-même, dans sa jouissance cynique. L'arbitraire n'est pas autre chose. Ici encore est-ce la meilleure préparation à l'exercice de l'autorité dans les entreprises et les organes de l'Etat ?

Enfin, le bizutage se perpétue d'année en année, les nouveaux élèves deviennent des anciens qui, à leur tour, infligent ce qu'ils ont subi. La chaîne se maintient comme si les pratiques sociales qui la sous-tendent demeuraient également. Le rite conservé est conservateur. Les élèves ont intégré les normes et les objectifs de la société telle qu'elle est. Ils en seront, pour beaucoup, les fidèles exécutants.

Le bizutage est le dur miroir de notre société. Faut-il se contenter de le regarder ?

(François Fricker, professeur de philosophie à Paris, *Le monde*, 2 octobre 1990)

この例は典型的なフランス的文章構成を示している。全体は大きく序論、本論、結論の3つの部分に分かれており、それぞれの区切りは段落の切れ目で明示されている。序論では、まずこの文章が何について語っているのかを導入し(第1段落第1文)、次の文で全体の主題、主張を明確に述べている(第1段落第2文)。それから本論での議論の展開の順序(plan)をあらかじめ読者に知らせている。特にtripleの語によって、以下に3つの論拠が挙げられることが予告されている(第2段落第2文)。さらに本論にあたる第3、4、5段落がそれぞれd'abord, ensuite, enfinで始まっているので、読者にとっては全体の構成がつかみやすい。また各段落の第1文がその段落の主題文となっている。結論は全体の要約を簡単に述べてある。締めくくりの文(第6段落第2文)は、疑問文という形にして、関連するより大きなテーマへとつながっていく。

ここでは日本の文章によくある「起承転結」は用いられていない。随筆では上例のような形式的な段落構成を好まれないので、この文章を理屈っぽすぎると違和感を持つ日本人は多いだろう。だがそのような違和感こそ、異文化理解への第一歩なのである。日本的な「起承転結」や随筆が世界基準であり、フランス語の世界でも無条件で通用するのだという単純な思い込みこそ、教育の力でうち破っていくべきである。この差を自覚していなければ、フランス的な文章は書けない。この意味で(あるレベル以上の)作文は、きちんとした知識の裏付けがあってはじめて、実践可能な分野なのである。

その目的のためには、上例のようなきわめてフランス的な構成をもった文章を教材としてとりあげ、作文の見本として提示すべきである。さらに段落の組み替え練習、文の組み替え練習、主題文の作り方の練習などが効果的である。

引用文献

- Chassang, A. et Ch. Senninger (1972) *La dissertation littéraire générale 1 Structuration dialectique de l'essai littéraire*, Paris, Hachette
- Genette, G. (1969) « Rhétorique et enseignement », *Figures II*, Seuil, 23-42
- Grabe, W. & R. B. Kaplan (1989) “Richness in writing : empowering ESL students”, (eds.) Johnson D. M. & D. H. Roen, Longman
- Grabe, W. & R. B. Kaplan (1996) *Theory and practice of writing*, Longman
- Kaplan, R. B. (1966) “Cultural thought patterns in Inter-cultural Education”, *Language Learning*, 16-1 & 2, 1-20
- 加藤周一 (1996)「日本文化における時間と空間について」『加藤周一講演集II 伝統と現代』かもがわ出版 167-207

Découpe syllabique, liaisons, enchaînements, rythme

— Quelle progression de classe pour la prononciation et la compréhension orale ? —

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

La maîtrise phonétique d'une langue étrangère ne peut constituer en la seule connaissance théorique des sons et des rythmes particuliers de cette langue. Elle s'accompagne nécessairement de performances au sens linguistique du terme : d'une part réaliser des énoncés, d'autre part analyser acoustiquement et phonétiquement des énoncés perçus, pour en comprendre le sens. Elle consiste ainsi nécessairement en une double pratique: parler et être compris, écouter et comprendre.

Or, nous constatons souvent dans nos classes à quel point nos étudiants ont du mal à saisir des énoncés, même très simples, même correspondant à des formes qu'ils ont apprises, quand ceux-ci sont prononcés à un rythme qui serait naturel pour un francophone. Prononçons les mots indépendamment les uns des autres (par exemple: « elle, habite, avec, une, amie ») et la phrase est le plus souvent comprise ; prononçons-la de façon naturelle (« è.la.^{BI}.ta.vè.cu.na._{MI} ») et elle ne l'est plus. Par ailleurs, nous constatons aussi souvent combien les étudiants peinent à prononcer des énoncés, par exemple en lecture à voix haute.

Au cours de l'atelier sur ce thème que j'ai animé au cours des Rencontres Pédagogiques, j'ai fait part aux participants d'une difficulté récente d'audition qui m'a fait prendre conscience de l'importance du rythme et de la découpe syllabique dans la compréhension des énoncés.

Par ailleurs, j'ai présenté aux participants l'enregistrement de deux étudiantes parmi les plus faibles de mes classes. Il s'agissait de deux étudiantes spécialistes de français, en deuxième année universitaire, qui lisaient un texte simple. Cet enregistrement a permis de constater des difficultés et des lacunes diverses. Celles-ci ne tiennent pas particulièrement à la prononciation de sons individuels tels que [b] et [v] ou [r] et [l], mais plutôt à des problèmes de lecture des mots inconnus, à des problèmes de syllabation (insertion de voyelles parasites, liaisons erronées, enchaînements non réalisés), de rythme (positionnement des temps forts et faibles, hauteur de la voix, longueur des voyelles), de reconnaissance des graphies (en particulier en ce qui concerne les voyelles finales), et de lecture (ou non) des consonnes finales.

De plus, pour y déterminer la place de l'enseignement de la prononciation, nous avons parcouru ensemble une douzaine de manuels de français actuellement en usage au Japon (une dizaine de manuels généralistes et deux manuels spécialisés dans l'enseignement de l'oral). Nous avons pu constater que les manuels généralistes, pour la plupart, font référence à la prononciation sous forme d'une leçon préliminaire qui énumère les sons du français et les correspondances son/graphie, mais ne font aucune allusion au rythme ou à l'intonation. Deux d'entre eux font exception : un manuel publié au Japon qui présente, dans sa leçon préliminaire, en six lignes, les différentes formes d'intonation, et un manuel publié en France, qui inclut deux lignes, au niveau des leçons 10 et 12, sur la découpe de la

phrase en groupes de rythme. Quant aux deux manuels spécialisés dans l'oral, ils adoptent deux positions radicalement différentes. L'un ne propose aucun exercice de prononciation (il s'agit d'un manuel axé sur la conversation). L'autre propose de leçon en leçon des exercices systématiques d'écoute et de lecture à voix haute ; cependant, il ne présente aucun apprentissage de la découpe syllabique ni de la découpe en groupes de rythme, ni aucune définition de ce qui constitue l'accent en français, ce qui rend souvent caduques les explications qu'il propose (telles que : « la syllabe accentuée est la dernière du mot » ou encore « dans un groupe de mots, la syllabe accentuée est la dernière du dernier mot »).

Face à cette carence des manuels, on peut se demander ce qui peut être fait. Pour cela, cherchons d'abord les raisons qui font que l'accès à une prononciation naturelle, ainsi que la compréhension du français parlé à une vitesse ordinaire, sont si difficiles pour les apprenants japonais. Celles-ci tiennent sans doute à l'intonation et l'organisation rythmique du français, qui diffèrent énormément de celles du japonais (langue maternelle de nos apprenants) et de l'anglais (seule autre langue étrangère que la plupart d'entre eux ont étudié en dehors du français). En particulier, je relève les particularités suivantes :

- le français est une langue à accent de groupe, alors qu'en anglais et en japonais l'accent est géré par le lexique.
- En français, l'accentuation se traduit surtout par des contrastes dans la hauteur et l'intensité de syllabes successives, alors qu'en anglais elle est déterminée par l'intensité par rapport au reste du mot, et en japonais par des schèmes tonaux.
- Par ailleurs, en français, une syllabe "accentuée" peut-être moins haute qu'une syllabe non accentuée, ce qui n'est jamais le cas en anglais ou en japonais. **Il m'apparaît que cette caractéristique tout à fait particulière du français est bien souvent source de confusion tant chez les apprenants que chez les enseignants.**
- En français, l'allongement vocalique est déterminé en partie par la position dans la phrase, en partie par la nature de la voyelle (orale ou nasale) et en partie par la consonne qui la suit (consonne allongeante ou non), alors qu'en anglais et en japonais la longueur des voyelles est déterminée voyelle par voyelle. On entend parfois que la syllabe accentuée est allongée en français ; mais ceci n'est vrai que pour une syllabe close, terminée par une consonne dite « allongeante », et devant une pause réalisée : autrement dit dans certains cas bien particuliers.
- En français, l'unité de base de l'accentuation est la syllabe et non le mot lexical. Enfin, en français, les syllabes franchissent les frontières de mot (liaisons, enchaînements), ce qui se rencontre dans une bien moindre mesure en anglais, et pas du tout en japonais.
- Dans beaucoup de manuels, on rencontre la règle selon laquelle en français, la dernière syllabe du "groupe" est accentuée ; or (1) cette règle n'est pas absolue : dans certaines circonstances, c'est une autre syllabe qui est accentuée ; (2) la forme que prend l'accentuation est tout à fait différente selon que cette dernière syllabe de "groupe" se trouve au sein de la phrase ou en fin de phrase ; (3) le schème intonatif général dépend de la fonction affirmative, interrogative ou émotive de la phrase.

Pour résoudre ces difficultés, j'ai proposé aux participants de l'atelier le programme d'un semestre de phonétique, que j'ai déjà eu l'occasion de tester sur deux classes. Le programme se base avant tout sur la lecture à voix haute de textes simples (il s'agit surtout de dialogues transcrits, dont on dispose aussi sous forme d'enregistrements). L'étudiant doit repérer des éléments dans le texte écrit et les marquer par des symboles divers.

- **Premier cours :** (1) « e muets » : repérage des monosyllabes *je, le, me, te, se, ce, ne, de, que* ; repérages des autres « e muets » finaux ; (2) finales en « é » : repérage des

monosyllabes *les, des, ces, ses, mes, tes*, et *et* ; repérage des autres finales en « é » : *~é, ~ée, ~és, ~ées, ~er, ~ez*.

- **Second cours** : (1) même chose ; (2) finales en « é/è » : *~ai, ~ais, ~ait, ~aît, ~et, ~êt, ~ès*, et repérage du monosyllabe *est*.
- **Troisième cours** : (1) liaisons obligatoires (pronom-verbe, déterminant-nom) ; (2) liaisons facultatives (ex : *dans un restaurant*) ; (3) repérage des consonnes finales muettes.
- **Quatrième cours** : (1) même chose ; (2) enchaînements (ex : *avec une amie*).
- **Cinquième cours** : (1) ponctuation, groupes de rythmes, pauses ; (2) interrogatives.
- **Sixième cours** : accent dit « sur la dernière syllabe » de la phrase : (1) repérer la dernière voyelle non muette ; (2) apprendre à prononcer plus fort une syllabe qui est aussi plus basse. Ex. : « a.vè.cu.na._{MI} » ; (3) exceptions (chiffres, intonations expressives).
- **Septième cours** : accent dit « sur la dernière syllabe » du groupe : (1) repérer les pauses et les syllabes montantes ; (2) repérer les liaisons et enchaînements ; (2) apprendre à prononcer nettement plus fort et plus haut les syllabes qui sont en fin de groupe (sauf la dernière de la phrase). Ex. : « è.la.^{BIT} a. vè.cu.na._{MI} » puis « è.la.^{BI}.ta.vè.cu.na._{MI} ».
- **Huitième cours** : découpe syllabique : écouter et répéter des phrases prononcées en marquant la découpe syllabique (Ex. : « è, la, bi, ta, vè, cu, na, mi »).
- **Neuvième cours** : découpe syllabique : (1) écouter et répéter des phrases prononcées en marquant la découpe syllabique ; (2) marquer cette découpe syllabique sur le texte écrit.
- **Dixième cours et suivants** : à partir de textes écrits dont on n'a pas entendu la lecture, marquer sur le papier la découpe syllabique, les liaisons et enchaînements, les schèmes accentuels, etc. ; et réaliser correctement la lecture.

S'il est certain que ce programme améliore la lecture à voix haute des étudiants, je n'ai pas encore pu mettre en évidence son efficacité sur la compréhension orale : il faudrait pour cela échelonner plusieurs classes et comparer, sur test, les résultats de celles qui ont suivi le programme et de celles qui ne l'ont pas suivi. Dans son état actuel, ce programme est destiné à des étudiants spécialistes de français, mais il pourra servir de base à la constitution d'exercices systématiques, qui pourraient dans l'avenir être intégrés à un enseignement de débutants et de non-spécialistes.

Bibliographie sommaire

LÉON, Pierre (1966) *La prononciation du français standard*, Didier, Paris.

GARDE, Paul (1968) *L'accent*, PUF, Paris.

CALLAMAND, Monique (1973) *L'intonation expressive. Exercices systématiques de perfectionnement*, Hachette / Larousse, Paris.

KUBOZONO, Haruo (1993) *The organization of Japanese prosody*. Studies in Japanese Linguistics Vol. 2, Kurioso, Japan.

DELAIS (1994) « Rythme et structure prosodique en français », in LYCHE (ed.): *French Generative Phonology: Retrospective and Perspectives*. Association for French Language Studies, Salford, UK

Voir également sur internet les articles de Jacqueline VAISSIÈRES « Langues, prosodie et syntaxe », Piet MEIRTENS « Un algorithme pour la génération de l'intonation dans la parole de synthèse », et Antoine AUCHLIN et Anne-Catherine SIMON « Gabarits prosodiques, empathie(s) et attitudes ».

Lyclys 2003, マルチメディアを使った学校間連携授業

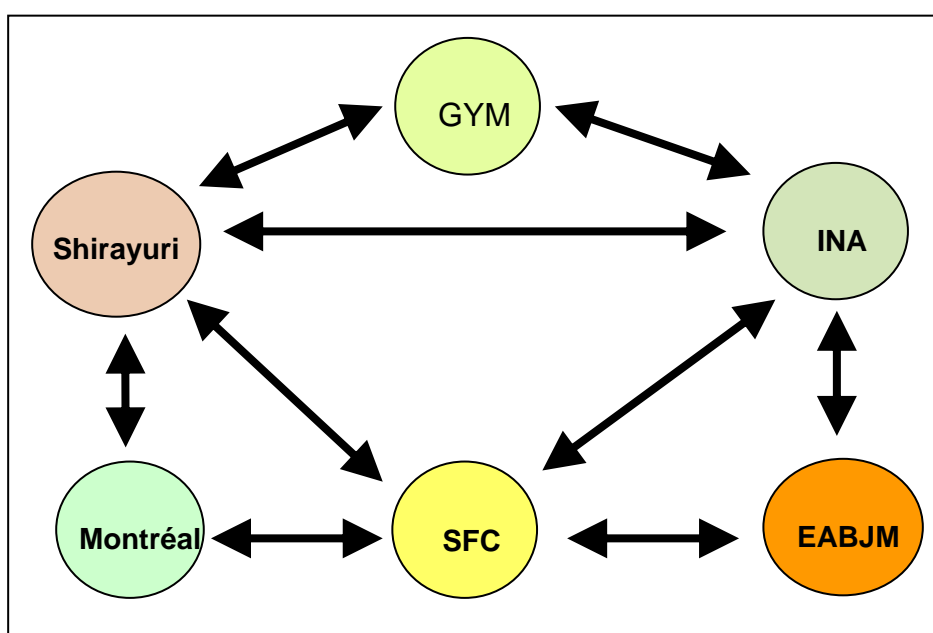
Vincent DURRENBERGER / Nishikawa Hasumi 西川 葉澄

Lycée Keio SFC 慶応義塾湘南藤沢高等部

<http://lyclys.sfc.keio.ac.jp/fr/>

lyclys-wg?sfc.keio.ac.jp

Un an après le premier atelier tenu aux Rencontres du Kansai 2003, nous avons pu dresser un bilan positif du Lyclys¹ qui est un projet de collaboration, de mise en commun d'expériences, d'échanges entre élèves et entre enseignants. Il aura rassemblé cette année 13 participants dont 6 ayant collaboré aux activités d'échanges : l'Ecole Active Bilingue Jeannine Manuel (France), l'Université de Montréal Centre d'études de l'Asie de l'Est (Canada), le St. Antonius Gymnasium (Allemagne), l'Université Shirayuri, le Lycée Ina Gakuen et le Lycée Keio SFC. Les activités Lyclys sont conçues dans le but de motiver les élèves (ou de préserver leur motivation initiale) jusqu'à la fin de l'année scolaire en les incitant à travailler en équipe, en leur faisant utiliser le maximum de ressources disponibles pour dynamiser leur apprentissage du français et enfin, dans un pays où les francophones sont rares, pour multiplier à travers l'échange les occasions de pratiquer le français en réutilisant leurs acquis. Bien entendu chaque enseignant est libre de choisir ou non une ou plusieurs activités en fonction de son programme.



¹ <http://lyclys.sfc.keio.ac.jp/>

Les Français parlent aux Japonais... en japonais

Est-il envisageable d'espérer maintenir une correspondance en français entre une classe de Français ou de Québécois et une classe de débutants japonais ? Les limites sont vite atteintes, passé le stade de la découverte, nos élèves japonais sont rapidement dépassés par la difficulté et certainement découragés par l'opacité des lettres reçues... A objectif égal, échange durable : ainsi avons-nous décidé d'organiser l'échange avec des classes de francophones apprenant le japonais. Les activités peuvent être réalisées par les deux classes à des niveaux linguistiques comparables ou non et l'échange peut alors être réalisé dans la langue cible ou dans la langue maternelle. Une lettre de présentation en français peut tout à fait être accompagnée de sa traduction en japonais. De même, un reportage sur la calligraphie en japonais devient un formidable outil d'étude dès lors qu'il est sous-titré... Il faut ici accepter que les élèves regardent une lettre vidéo en japonais, ou prennent parfois le temps entre deux exercices de grammaire de corriger, en réponse à un questionnaire, quelques lettres envoyées en japonais. Cette activité les rend conscient que la difficulté d'apprendre une langue étrangère est universelle et la correction est toujours un grand moment de concentration durant lequel les élèves doivent s'appliquer à écrire aussi lisiblement que possible. Les productions reçues en français sont exploitées systématiquement dans le cours ou bien sur le site sous forme d'exercices.

Un objectif commun

Ce projet de collaboration entre écoles se fonde en grande partie sur une tentative de définition d'un objectif commun et sur la relation que doivent entretenir des enseignants qui n'auront pas toujours l'occasion de se rencontrer et qui pourtant auront à élaborer une partie de leur cours en fonction des productions reçues. Cela implique concertation, discussion, échange d'idées et d'expériences entre les professeurs participant et bien sûr création d'un calendrier auquel il faut autant que possible se tenir pour garder cohérence et efficacité. Si être en contact avec un autre établissement scolaire permet d'ouvrir de nombreux champs d'activités à la classe, on rencontre des difficultés spécifiques liées notamment au décalage entre le calendrier scolaire nippon et ceux d'établissements situés en France ou au Québec : une nouvelle année scolaire commence ici alors qu'une autre s'achève à Paris. La multiplication de partenaires en palliatif du décalage nous offre l'opportunité de poursuivre la réalisation d'échanges pendant toute l'année en travaillant avec un lycée sur un sujet précis et avec une université sur tel autre, respectant ainsi les rythmes et le calendrier de chacun.

Un projet de correspondance multimédia

Les projets proposés aux élèves recouvrent en grande partie les supports utilisables simplement et efficacement. Par l'échange de lettres et de courriels, par l'envoi de

questions-réponses sur la culture et les coutumes des correspondants², par la réalisation de reportages et de lettres vidéo afin de mieux se connaître, par l'envoi de poésies illustrées par des photos. Un site Internet³ créé en complément du cours permet aux élèves d'avoir à domicile l'ensemble des consignes, les corrections des exercices du manuel et leur donne la possibilité de faire des exercices réalisés à partir d'OPUS⁴. Les élèves ont également à leur disposition des listes de vocabulaire auxquelles s'ajoutent des liens pour télécharger des exercices ludiques. Une enquête annuelle⁵ a montré l'intérêt porté à la présence d'annales. Quelques archives ont donc été mises à leur disposition afin qu'ils puissent s'entraîner dans les meilleures conditions pour réussir leurs tests. Ils peuvent au moyen de quiz, questions/réponses, scripts et traductions se perfectionner en utilisant des vidéos reçues. La relation avec le document d'apprentissage devient dès lors presque intime et stimule visiblement l'élève qui se trouve en présence d'un document aussi authentique que personnel. Pour laisser un souvenir, plusieurs galeries virtuelles regroupant les travaux réalisés pendant l'année restent ouvertes : c'est le cas notamment des galeries du concours de cartes postales⁶ en français ainsi que des *haïku photo*⁷. Le site leur offre enfin des liens vers d'autres sites destinés aux débutants en langue française ; dans la crainte de donner trop d'informations, nous avons préféré n'en sélectionner qu'un nombre limité, en fonction de leurs approches simples et efficaces du français langue étrangère.

Activités dans la classe

Les trois types d'activités vidéo (lettre vidéo, reportage sur le Japon et émission télévisée) visent la mise en pratique des acquis, la production de travaux écrits et oraux ainsi que la stimulation des élèves toujours très réceptifs à ce genre d'outils. Les consignes, déjà disponibles sur le site, sont dans un premier temps envoyées par courriel en japonais puis expliquées en cours dans la langue cible. Après la découverte ou la redécouverte de ces consignes s'instaure une période de recherche d'idées et de complément d'informations sur les attentes de l'enseignant. Par groupe de deux ou trois (selon les effectifs on peut atteindre des groupes de quatre voire cinq), les élèves mettent au point scénario, feuille de route, dessins, plans, etc.

Les élèves envoient ensuite à l'enseignant leurs scénarios par courriel qu'ils

² Les classes de débutants se concentrent sur l'envoi d'une dizaine de questions, les classes plus avancées envoient des stéréotypes, idées toutes faites sur la France ou le Canada : « *Je me demande s'il est vrai qu'en France, on... On raconte au Japon que les Français...* »

³ <http://web.sfc.keio.ac.jp/~vincent/lycee/>

⁴ logiciel générateur d'exercices en ligne multilingue.

⁵ l'enquête a lieu au début et à la fin de l'année auprès des élèves, il est fait référence ici à une question annexe : *quelles informations ou améliorations souhaiteriez-vous trouver sur la page du lycée ?*

⁶ <http://lyclys.sfc.keio.ac.jp/cartes.html>

⁷ <http://lyclys.sfc.keio.ac.jp/fr/haikuvoracd1.htm>

récupèrent au cours suivant pour correction en groupe. Il est recommandé aux élèves de ne pas dépasser deux minutes pour une lettre vidéo et quatre pour les reportages et émissions de télévision afin de ne pas lasser leurs correspondants. En effet, sans maîtrise de la part de *l'élève-réalisateur* des moyens efficaces pour rendre une scène attractive, l'attention de *l'élève-spectateur* se relâche très vite. Outre cette contrainte de temps, un glossaire des termes cinématographiques est mis à leur disposition. Sans ces précautions, des résultats corrects d'un point de vue linguistique se révéleraient médiocres car trop monotones sur le plan visuel.

Le visionnage est un moment important pour la classe, qu'il concerne la vidéo réalisée par les élèves eux-mêmes où une vidéo reçue de l'étranger. Cet instant privilégié est source d'excitation qu'il faut canaliser pour laisser l'écoute remplacer les rires. Pour cela, nous avons élaboré une fiche d'évaluation⁸ que les élèves doivent remplir pendant la séance en écrivant quelques commentaires transmis par la suite aux auteurs de la vidéo.

On constate que la photo sous toutes ses formes est une des activités favorites de nos élèves, du *purikura* au téléphone portable elle fait partie intégrante de leur vie quotidienne. Il serait donc dommage de ne pas profiter de sa popularité dans le cours de français. *Haïku photo* est une activité qui associe l'image et le haïku : les élèves doivent prendre une photo sur un thème donné, par exemple l'automne, puis jeter sur leur feuille une poignée de mots afin de composer un petit texte en relation avec la photo choisie. Cette activité demande beaucoup de concentration de la part des élèves qui doivent, au-delà du fait de transmettre un sentiment, une image « flash » en trois phrases courtes, remplir une fiche de présentation⁹ et expliquer ce qui les a poussés à choisir un sujet plutôt qu'un autre. Exemples de haïkus écrits par les élèves de Keio SFC¹⁰.

Prendre son vol en l'air

De son plein gré

Devenir libre le coeur en ciel

L'automne approche

Le vent souffle les feuilles fleurissent

L'automne nous quitte

Quant à la réponse parisienne, elle n'était pas sans poésie :

あかるいね、あめがふります、はのけしき
あきのいろ、きれいな木のは、みちのうえ

⁸ <http://web.sfc.keio.ac.jp/~vincent/lycee/evaluationjp.pdf>

⁹ <http://web.sfc.keio.ac.jp/~vincent/lycee/haikufiche.pdf>

¹⁰ *Automne, Liberté, et Désirs* sont les trois thèmes de l'année 2003, l'échange mentionné concerne l'Ecole Bilingue Jeannine Manuel (Paris) et les lycéens de terminale du lycée Keio SFC.

Débutants ou non, tous les élèves cherchent à pouvoir utiliser ce qu'ils ont appris. Leur donner cette occasion n'est pas simple car le temps nécessaire à la mise en œuvre d'activités d'échanges implique un surcroît de travail tant pour les élèves que pour l'enseignant. Cependant, le résultat généré par la dynamique de groupe dépasse bien souvent l'objectif de départ et restera pour tous un souvenir inoubliable... en français.

2002 年度以来継続してきた学校間連携プロジェクトである Lyclys の 2003 年度の新たな試みとして、カナダのモントリオール大学東アジア研究センターなどパートナー校を増やし、フランコフォンと交流する機会を学生に与えた。通常の授業とこうした交流を両立させるために、ウェブページ上に生徒への連絡や活動予定、練習問題の解答などの学習コンテンツと交流のために行ったアクティビティーの作品(ビデオや俳句写真など)を載せて、IT による時間の有効利用を図った。また、交流する時の発信言語として学習言語をお互いが使うことで、時間の節約を図った。

知識偏重の語学教育こそ大学の語学教育だ！

L'enseignement des langues à la faculté devrait attacher plus d'importance aux connaissances!

IKAWA Toru
伊川 徹

Université d'Asiuya 芦屋大学
jtikawa@hkg.odn.ne.jp

大学の語学教育が知識の習得に偏重しているのは当然であり、同時に基本的運用能力の養成が求められることは言うまでもない。少なくともフランス語教育の現状はそうなっているはずだ。ところが、昨今の国立大学(独立行政)法人化によって研究と経営双方の効率化を迫られた当事者、少子化による私立大学受験生の激減に震撼した当事者が狼狽のあまり意味不明の言動を始めた。曰く「産官学の共同研究を進めねばならない」「語学の運用能力向上に努めねばならない」「使える語学教育でなければならない」と。門外漢が聞けば至極まともな意見のように聞こえるのだが、産官学が共同研究を開始すれば、利潤追求と国家方針に沿った研究、つまり社会科学系・自然科学系の研究は深まるであろう。しかし、そのいずれでもない人文科学系の、それも基礎科学の分野に至っては無視されぬまでも、軽視されることは必定である。大学の学部はまさしく基礎科学の府であるから、これは大学の存在を否定するような言動に他ならない。第2次世界大戦末期の学徒動員に際し、聖戦遂行のための新兵器開発に必要な自然科学系大学生を温存すべく、その召集を後回しにしたのと全く同じ発想だ。あのバブル景気に踊っていた時代でさえ(或いはそういう時代であったので、人びとの心に余裕があり)、世界中の善悪は哲学的に判定されたが、今日では経済学がそれを決定するに至った。儲かれば善、儲からなければ悪なのだ。Karl MARX や福沢諭吉が何となく恨めしく思われるのは我が身だけであろうか。

また、上述の「語学の運用能力」とか「使える語学」の意味するところは様々な会議で、或いは市井で外国人と対等に意志の疎通ができるような外国語教育を「大学で実施すべきだ」というものだが、旧制高等学校の如く明けても暮れても語学一点張りの体制ならいざ知らず、現状のように1週2コマ程度の時間の懸けようで教養課程の2年間にそのようなことを達成することは不可能である。しかもここで言う「語学」とは政府首脳の日米同盟重視が物語るアメリカン・イングリッシュのことであり、決してブリティッシュ・イングリッシュやフランス語或いはドイツ語のことではない。恐らく中国語や朝鮮語のことでもないであろう。フランス語に比べ、履修者が圧倒的に多い中国語やスペイン語の学習成果を見ても、中学校以来8年の長きに亘る英語(と称する米語)のそれを見ても、教養課程に於ける学習のみで身につけた語学力を買われ、就職や進学で優位に立てたという話は耳にしたことが

ない。あるとすれば、授業の成果に加えて、学外に於ける個人的努力が功を奏した場合に限られる。それより何より大学の語学教育というものは小説(昨今は殆ど採用されないそうだ)・詩歌(左記同様)エッセイ(左記同様)・新聞・雑誌・論文・シナリオ・ルポルタージュなどを題材として、その言語を話す人びとの *identité* を垣間見ることに重点が置かれ、その言語表現を通して、例えば日本語の「只今参ります」はフランス語では《J'arrive.》となり、イングリッシュでも“ I'm coming.” となって発話者の視点が相手方に移行するというような「発想の転換」を学ばせよう、それを語学以外の学問にも応用させようとの思惑があつて設置されているのだ。大学では旅行や料理をしたいからと民間語学学校に学んでいる人びとのニーズ以上のことを学生諸君に提供しなければならない訳で、我々はこれらを同列に語る錯誤を犯してはならない。

こうした時流に乗って、有能な知事や市長を戴く東京都立大学と横浜市立大学で人文科学分野の大幅な縮小や語学教育の民間語学学校への委託もしくは丸投げが企図され、「民にできることは民に」とどこかで聞いたような論理が持ち出されている。都政や市政に寄与し、都市経営に還元される学問でなければ、公立学校に開設する意味がないという論旨による帰結であるが、そもそもその趣旨に従って大学が設立されたのであり、フランス語やドイツ語など要らなかったのだ。しかし、国立や私立にあつて、公立にないのは恥ずかしいからと語学が基礎科学そのものだとも知らず、どうやら見栄で設置していたという低次元の話のようだ。更に、これには文部科学省による傑作なコメントがあつて、曰く「大学の語学教育に民間語学学校のネイティブ・スピーカーを登用することは結構だが、評価まで彼らに委託するのであれば、それは大学教育の放棄に繋がりがかねない」と。それでは学生の評価は誰が行なうのか。一度当事者に存念を承りたいものだ。教える者と評価をする者が別人であつても構わないとでも言うのであろうか。呆れ果てて、二の句が継げない。しかも、両大学と文科省が大学の語学教育を単なるコミュニケーション能力の養成と認識し、担当者を研究者に限る必要はないと判断していることには驚愕を禁じ得ない。

さて、この期に及び一番理解できないのは、国立大学教官のとつた態度である。嘗て国策に常に反抗的であつた教授会を教育研究評議会や経営協議会の下に置き、Yes manの学長の下で Yes men になるように、更には国家公務員の身分を剥奪するという文部科学省の恫喝に唯々諾々と従つたのには驚く。しかも定年間近の教官たちは60年安保闘争の記憶があり、ヘルメットにゲバ(ルト)棒で70年安保を闘った全共闘世代とて相当根性が据わっているはずだ。せめて東京大学と京都大学が徹底抗戦すれば、事態は変わったかも知れないのだが・・・「趣旨に賛同しなければ、新体制移行後の採用を留保する」とまるで暴力団のような脅迫を受け、自宅建築のローンや私立大学生の子女を抱え、自己をそして学問の尊厳を守る勇気がほぼ全員になつたのであろう。学問に命懸けになれない、学問が生活の手段でしかない、その程度の教官に学んでいた学生や哀れということか。例えが正当性を欠いているかも知れぬが、刑事事件を起こした容疑者の中で医者や教員などのインテリは、プライドをズタズタにされると、警察官や検察官の取り調べにいとまあっさり完敗するそうだから、文部科学省は自らと同様に教員が気の小さい存在であり、脅しに弱いことを熟知の上で、かの陽動作戦を立てたのであろう。

或る新聞のコラムで「学生」を「顧客」に「大学」を「企業」に置き換えると民間の社長の訓

示そのものだと皮肉っていたが、4月早々「これからは、いっそう学生に対するサービス向上が求められている」「研究者は自ら研究資金を調達する力を」「国際的に存在の意味があり、競争力のある大学をめざしていこう」と関西の某国立(法人化)大学長がスタッフに訓示したのだそうだ。法人化の狙いは教育や研究の質を高め、民間的発想を導入して経営の効率化を図るためだが、その象徴的存在が教授会と並列ならまだしも、その上に設置された経営協議会だ。メンバーの半数以上を大学の外部に求めるように定められており、ご多分に漏れず天下りの文部科学省官僚、地元知事や市長などの自治体首長(政府に頼れなくなったことの証し)、大学出だが大学の何たるかを知らぬ経済界のドンが名を連ねることになる。メンバーに国有から民営化に移行して成功した各地の旅客鉄道、所謂JRのお歴々が目立つのはそのノウハウを学ぼうという意図であろうか。北海道大学にはJR東日本会長、東京大学にはJR東日本社長、京都大学にはJR西日本元会長、九州大学にはJR九州社長が赴任する。この経営協議会と双璧を成す教育研究評議会は学長・事務局長・副学長・学長補佐・学部長・教務部長・学生部長などの学内役職者で構成されるが、これも教授会の上に設置される訳で、大方はお気づきのように教授会は逆さピラミッドの頂点に位置し、両協議会決定事項の追認機関に成り下がったのだ。大学の自治の終焉である。これまで全国立大学教授会の抵抗に悩まされ続けた文部科学省の欣喜雀躍振りが目に浮かぶではないか。おまけに報道関係のコメントが揃いも揃って「いくら外部の人材を投入しても、大学人が変わらねば何も変革は起きない」というのだから、最早この世に味方はなく、止めを二度刺されたようなものだ。大学が世間に迎合したとき、大学は *raison d'être* を失うという意味が、日本のインテリには分からないらしい。

ところで、私立大学の経常費には非常勤教員給与費という費目があり、文部科学省の私立大学等経常費補助金(一般補助)の内訳にも同じ費目がある。平成16年度予算案では45億7,300万円と前年度予算(32億200万円)比42.8%の増額となった。にも拘わらず多くの私学で受験生・入学生の減少を理由とした非常勤講師給与の減額措置が実施されているが、これは国家予算の流用に該当し、甚だ芳しくない行為だ。一方、国立大学では開講科目の総てを専任教員が担当する建前になっており、そうした費目自体が存在しない。しかし、教授を頂点としたピラミッド型講座制に於いて、欠員を補充せず、その給与分の予算を複数の非常勤講師雇用に充てることが常態化していた。ところが、4月からの国立大学(独立行政)法人化で運営費交付金が毎年1%ずつ減額しながら支給され、不足分は各大学が自助努力で経営を維持することになった。この交付金から非常勤講師人件費の費目が削除されていたために、実際には前年度以上の人件費が積算されていた(2月23日判明)ものの、京都大学が「予算0査定によるコマ数の大幅削減を実施する」旨を非常勤講師に通知する勇み足を、千葉大学が「非常勤人件費25%削減」を発表するも文科省の指導にて撤回を、神戸大学と愛媛大学が「非常勤講師の時給500円引き下げ」をそれぞれ行なうなどの混乱を生じた。また、3月15日に文科省から各国立大学に「法人化後における非常勤講師の給与について」と題する通知が発せられ、非常勤講師へのパートタイム労働法の適用と給与の均等待遇の観点から適切な対応が求められるまで、東京外国語大学・大阪外国語大学・北海道大学・東北大学が非常勤講師と労働基準法が適用されない業務委託契約を締結しようとしたり、京都大学と大阪外国語大学が非常勤講師に対して就業規則やその作成に関わる過半数代表者の通知を怠っていたり・・・などの不作為もあったようだ。いずれも新体制移行期の混乱なのであろうが、当事者

は生きた心地がしなかったに違いない。迷惑な話だ。

さて、関西のフランス語フランス文学科に関しては、国公立大学は以前からその学科名では学生が確保できず、法人化後は上述のように毎年減額されるような頼りない運営交付金を当てにして、ひたすら自助努力による経営を強いられる訳で、明けても暮れても10名以下の入学生しか確保できずに推移すれば、やがて経営協議会から当該学科や専攻の廃止を勧告されるであろう。一方、私立大学も最早当該学科を抱えている文学部自体が受験生を集められず、学科を統廃合するも、衰退傾向に歯止めを掛けることができない。祈るような思いで何とか入学定員を満たしても、限りなく偏差値を下げ続けた結果、フランス語の学習に耐え得る学生が一握りしか存在せず、彼ら彼女らを如何に鍛えようが、到底大学院進学など及びもつかないとなれば、スタッフの間に厭世観が漂うばかりとなろう。かくして、フランス語フランス文学科は毎年のように1つ消え、また1つ消えを繰り返しており、誠に残念ながら早晩全滅する。我々は何をどう間違ったのであろう。関東でもこの傾向が始まったとは聞いていないし、DAPF受験者は増加こそすれ、減少に転じたとは聞いていない。関西の我々は勇気を失ったのだ。よおーく考えよー、お蔭は大事だよー。学生諸君が我々を支持してくれるのは、何が楽しいのか知らないけれど、我々が嬉しそうにフランス語やフランス文学或いはフランス文化について熱っぽく語り、それらと抱き合い心中しても良いんだと訴え、毎年のようにフランスに出かけ、新情報を持ち帰り、フランス・カブレ、フランス・オタク振りを発揮する「お蔭」なのだ。古くは西川事件、最近では善本事件を勇敢に闘ったはずの我々は大学出だが大学の何たるかを知らぬアメリカ・カブレの似非学者・政治家・官僚が営利至上主義の財界人や宗教家と国策を共有するという危機的状況をひたすら傍観していたのだ。関東では抵抗するなら新規採用を留保すると恫喝されながら、命懸けで闘っているお仲間がいるではないか。どうするう？愛振るうー。

遠隔授業:テレビ会議利用の第一歩

(Essai de visio-conférence avec l'Université de Grenoble)

KOISHI Atsuko KUNIEDA Takahiro KURADATE Ken-ichi
古石 篤子・國枝 孝弘・倉舘 健一

Université Keio SFC 慶應義塾大学SFC

akak?sfc.keio.ac.jp, kunieda?sfc.keio.ac.jp, kr?sfc.keio.ac.jp

Notre atelier visait à étudier la visio-conférence, comme nouveau moyen technologique dans la pédagogie des langues étrangères. A travers nos différents essais (en particulier ceux avec l'université de Grenoble III), nous avons tenté de voir en quoi cette technologie pourrait nous permettre dans un avenir proche d'établir une méthodologie fructueuse. Ce moyen nous a paru très prometteur surtout pour aider les étudiants à acquérir non seulement des connaissances linguistiques mais aussi une vraie compétence de communication.

I. はじめに(古石)

外国語教育とテクノロジーは昔から切っても切れない関係にある。テープレコーダーの発明とオーディオリンガル・メソッドやLL教室の出現、書き言葉から話し言葉へのシフト、そして今、コンピュータやインターネットが外国語教育のあり方を大きく変えようとしている。この新しいテクノロジーは大学のあり方自体をも根本から問い直す潜在的パワーをもっている。

我々のキャンパスではこの新しいテクノロジーを利用して、Web教材の開発に取り組んできたが、最近の小規模遠隔会議システムの機能アップに刺激され、1年ほど前からテレビ会議利用の授業をめざして実験を繰り返している。インターネット利用の遠隔授業には、講義配信型、チューター型、共同ゼミ型、個人接続型、多地点接続型などさまざまな形態が考えられるが、言語習得をめざす外国語教育には講義配信型とは異なり、双方向性を最大限に生かした独自の方法論が必要であると考える。

当日のアトリエでは、次の2つの実験を通じて我々が得た知見をもとに参加者と議論し、大きな可能性を秘めてはいるが、まだ未知の部分も多いこの新しい外国語教育の方法論について意見交換をした。以下、II.では主に第1次実験と技術的側面、III.では第2次実験と遠隔授業の意義について報告する。

一 第1次実験「ポリコム接続実験」: 2003年2月~3月

小規模遠隔会議システム(ポリコム)1台持参で2名(教員1名とTA1名)をフランスに派遣し、4つの機関との間で接続実験を行った。

－第2次実験「交流型実験授業」：2003年11月～2004年2月

グルノーブル第3大学日本語科で日本語を学んでいる学生とSFCでフランス語を学んでいる学生との間で、3回完結型のテレビ会議を行った。

II. ポリコム接続実験、および実験授業における技術的工夫について(倉館)

フランスを交流相手として遠隔授業を考えたとき、大きな障害と思えたのは、ひとつには8/7時間の時差であり、また現地の情報インフラの整備が遅れているらしい、という曖昧な印象の2点であった。そこで時差ばかりは致し方ないが、曖昧ならば実地に調査をしようと2003年春に現地に赴き、教員としての観点から遠隔授業の可能性を探った。訪問した教育機関はパリのEABJM, HEC, INALCO, ブザンソンのCLAの4校である。結論として、日本とフランスの違いは、一般家庭からの広帯域接続契約の価格差とその普及率ぐらいであり、私立高校、グランゼコール、INALCOのあるパリ第9大学(ドーフィン)、CLAのあるフランシュ=コンテ大学など、日本の対応する教育機関とまったく違いはなかった。学生のPC所有率は日本より低いようだったが、この訪問で後者の間違った「曖昧な印象」は払拭することができた。

フランスにはPOLYCOM社の小規模遠隔会議システムであるViewStation FX, ViaVideo (<http://www.polycom.com>), またMicrosoft社のNetmeetingの接続を行うためラップトップPCとWebカメラを持参し、それぞれ接続実験を行った。これらはいずれもH.323と呼ばれるプロトコルを使用するので互換性がある。各校で様々な組み合わせの接続をSFCとの間で試みたが、概ね運用に問題ない接続品質を得ることができた。唯一問題のあったEABJMでは、グローバルIP1本の接続契約のみで、ルータを介して40台程度の端末でこの接続を共有して利用していた。ネットワークからインターネットに出る際、境界ルータにNAPTと呼ばれるアドレス変換機能があり、この変換を静的に行う機能のない機材を使用している場合、一方の音声情報のみが伝えられる状態となってしまうが、まさにその問題が確認できた。帯域幅は128k/256k/514kbpsの接続を行ったが、128kbpsでもカメラを揺らすなどしない限り、十分な品質を確保できた。ネットワーク内部の端末利用負荷によるサーバの冗長性などが影響するかも思われたが、100Mbpsから10Mbpsに帯域を変更しても問題なく、さらに経路情報を確認したところ、むしろアメリカ・日本間のバックボーンの品質に依存することが分かった。またこの種の接続を行う際、ネットワーク管理者の立ち会いが極めて重要であることも再確認した。

次に、グルノーブル第3大学との間で行った実験授業に際しての技術的工夫についてまとめておきたい。予備接続実験は2度行った。先方にはISDN回線用とIP接続用のPOLYCOMの準備があったが、今回は後者のみを利用し、バックアップにNetmeetingを用意した。グローバルIPを3本使用し、ViewStation, Netmeeting, 連絡用端末から接続した。ViewStation, Netmeetingはそれぞれプロジェクトで投影し、後者ではアプリケーションの共有機能を利用してPowerpointのプレゼンテーションを行った。

また遠隔授業を行う際、学生の事前準備が大きなファクターになるという観点から、この実験授業のホームページを提案し、Web上に交流と情報共有の場を提供した(<http://essp.sfc.keio.ac.jp>)。これは各種連絡と各回のログ、プレゼンテーションファイルへのリンク、またForumと呼ばれる各グループの作業用BBSなどから構成されている。BBSへの学生の書き込みは教育研究用コーパスとして期待されており、今回は特にこのマルチリンガル化に腐心した。CGIスクリプトの記述で、UTF-8をベースエンコードに採用し、

アクセント文字と日本語を HTML のソースキーワードに依存することなく、OS のキーボード設定により入力が可能となった。つまり各国語 OS でも日本語配列にするキーボード設定を行い、フォントを準備すれば問題なく書き込みが行える。もちろん日本語 OS の利用者は、キーボード設定をフランス語配列にするだけである。またメーリングリストを作成し、連絡の一元化と簡便化を行った。

今回は二極間接続を行ったが、今後は多地点接続の利用も視野に入りたいと考えている。なお、この実験授業の様子は QuickTime で閲覧が可能である。上記ページへのアクセスには認証が必要であるが、希望があれば連絡されたい。(kr@sfc.keio.ac.jp)

Ⅲ.実験授業について(國枝)

ここではグルノーブル第3大学日本語学科と行った実験授業の内容と、その実験から得られた遠隔授業運営のためのポイント、および期待される効果について述べる。グルノーブル大学は 04 年春よりSFCの研修旅行先のひとつとなったが、我々が遠隔授業の計画を進めているという話をしたところ、日本語学科の教員も遠隔授業に興味を持っていることがわかり、さらに熱意を持って今回の実験の実現に奔走していただいた。また技術サポートの専門職員も全面的にバックアップしてくださったので、第一次接続実験を行った研究機関よりも早く実験授業を実現できることとなった。

まず今回の実験授業は「中・上級レベルの学生」が「交流型授業」に参加した場合の、遠隔授業の意義の考察、フランス語を学ぶ日本人学生と日本語を学ぶフランス人学生が交流する場合の言語使用のパターンの考察を目的とした。

授業の回数は全3回、1回目と2回目の間にはHP上のフォーラムを通じてプレゼンテーションの準備を行った。参加学生は双方5人。そしてその他に、在仏経験のある日本人学生が司会を担当した。

学生が行った主なアクティビティは次の4つである。

1. オーラル・プレゼンテーション(以下プレゼンと略)…スピーチ
2. 意見交換…相手の意見に対する質問、コメント
3. 合意形成の訓練…テーマの選択、パートナーの決定
4. プレゼンテーションの資料準備

以下この4つのアクティビティが、一連の実験授業においてどのように行われたか具体的にみていきたい。

日学＝日本人学生 仏学＝フランス人学生 仏＝仏語 日＝日本語

	テーマ	アクティビティ	使用言語
第1回授業 (12/15)	日仏の文化的相違について	自己紹介と興味のあるテーマの発表。2回目の授業のためのペア決定(A～E5班)。1, 3	日学: 仏 仏学: 日
2回目準備 冬休み期間	日仏の文化的相違について	ペアでプレゼン準備 2, 4	基本的に仏
第2回授業	日仏の文化的相	ペアでのプレゼン。質疑応答(A班	プレゼン

(1/19)	違について	プレゼンをしたら B 班コメント、B班プレゼン、C班コメントというリレー形式) 1, 2	日学: 仏 仏学: 日 コメント 日学: 日 仏学: 仏
第 3 回授業 (2/2)	あるべき大学の姿とは?	個人でのプレゼンと自由な質問・コメント 1, 2	プレゼン 日学: 仏 仏学: 日 コメントは自由

この実験授業を振り返って、次のような観察ができた。

(1) 使用言語: 今回は中・上級レベルの学生であったが、それでもその場で意見をまとめ、発言するのはなかなか難しい。今回はあらかじめ「いつ・どの言語で話すのか」、そして 3 回目のコメントを除いては話す順番も決めておいた。それによって学生は外国語で発表する場合でも前もって準備でき、発表時には心の余裕も生まれた。プレゼンなどあらかじめ課題を出す場合には、使用言語もあらかじめ決めておき、自由なコメントにするならば、言語も自由にしておくと、学生の負担は少なく、また円滑な進行も期待できる。

(2) 司会者の必要性: 支障のない進行のために欠かせないのが司会者である。遠隔ではたとえ画面上に相手がいたとしても、ちょっとした沈黙や、グループ内だけのおしゃべりは、すぐに気詰まりな雰囲気をもたらしてしまう。そうした時に、舵をとって、流れを作っていくのが司会者である。会議の円滑な進行のためには、司会者の誘導が欠かせない。またその作業はたえず全体を見ながら発言を促したりするため、参加者から独立して司会者を定めるのが望ましい。

(3) テーマの設定: 議論の発展のためにはテーマの設定はきわめて重要である。3 回目のテーマは「大学のあるべき姿」であったが、学生にとって身近なテーマだと、準備もしやすい。また「文化」などじっくり腰をすえて取り掛かるテーマであれば、事前の下調べが重要になってくるし、またそうした下ごしらえがあれば、その後にテーマを掘り下げることも可能となる。学生にどのような学習を期待するのかによって、テーマの選択を多岐に渡るであろう。

最後に遠隔授業の意義はどこに認められたのだろうか。今回は 3 度の実験を行っただけであり、推測の域を出ないが、学生のアクティビティに注目すると、単に「話す」だけではないコミュニケーション能力が必要とされたように思う。それは、意見交換や合意形成(テーマの選択、ペアの決定)を通して、他人を理解し、コメントし、その上で自分の意見を主張するという交渉能力の形成である。単に「外国語を話す」のではなく、こうした交流型の授業においては、母語と外国語を駆使して、他人と協調しつつ、議論を積み上げていく能力が要求されるのである。今後はこの仮説にたち、学習効果を科学的に測定することを模索していくとともに、教室という閉じた空間にとどまらない外国語学習の可能性を提案していくべきだと考える。

IV. おわりに～今後の課題(古石)

遠隔授業の登場で外国語教育はテクノロジーの究極の形に行き着いたのかもしれない。

なぜならそこではリアルタイムで「ほんもの」のコミュニケーションが可能となるからである。しかしそれが授業の一環として利用されるとき、やはり「いかにして」の部分が我々教員に大きな課題としてのしかかってくる。ダイア原石はただそこにあっても、磨かなければ光を放たないのである。とりあえず現段階で取り組むべき課題を、次のように 3 つの分野に分けて挙げてみた。どれ 1 つをとっても既成の答えのないものばかりである。多くのチャレンジ精神溢れる教育者の知識の集約と共有が待たれる所以である。

(1) ペダゴジー： レベルによる有意義な授業形態の模索、アクティビティ(教室内活動)の模索、授業全体への位置づけ、教員の役割の変化、評価、遠隔でやることの意義の模索、習得効果の測定

(2) インフラ整備： ハード面の整備(授業用、個人用)、技術サポート

(3) 制度的枠組み： カリキュラム導入と相手方との交渉

<参考文献>

古石篤子(編)(2004):『外国語遠隔授業の今日と明日ーパネルディスカッション報告』
慶應義塾大学湘南藤沢学会.

Evaluation et formation

Adriana RICO-YOKOYAMA

Université d'Osaka

Adriana.r8.dion.ne.jp

Pour faire face au manque de motivation et à l'absence de compétences des étudiants à l'issue de leur formation universitaire en seconde langue vivante, nous nous proposons de reconsidérer la notion d'évaluation pour l'élargir ensuite à un mode d'enseignement. Nous pensons en effet qu'une évaluation s'attachant à mesurer non plus seulement de simples connaissances théoriques mais la capacité des étudiants à les mettre en œuvre, peut jouer un rôle fondamental dans l'acquisition de compétences communicatives, à condition que l'enseignement lui-même ait été tourné vers cet objectif. Nous montrerons que la motivation de l'étudiant en dépend. Compétences et motivation étant – nous semble-t-il – liées l'une à l'autre.

Après avoir explicité la relation entre développement des compétences, évaluation et motivation, nous consacrerons notre seconde partie à présenter les principes et modes d'apprentissage qui nous semblent les plus pertinents pour atteindre nos objectifs.

Evaluation et compétences

L'acquisition des compétences communicatives est une priorité de l'enseignement en langue qui ne peut consister en la seule transmission des connaissances mais doit en expliciter les applications et la portée. Ainsi, il doit développer les capacités de *compréhension* et d'*expression* orales et écrites puis de *transfert* ou de *réadaptation* des connaissances de l'étudiant, en fonction du contexte.

Ce sont donc précisément ces compétences à communiquer que l'évaluation doit mesurer, c'est-à-dire la capacité ou non de l'étudiant de comprendre, se faire comprendre et/ou de réutiliser ses acquis. Cette façon d'évaluer est un facteur déterminant pour un bon apprentissage et partant, pour la motivation de l'étudiant.

Evaluation et motivation

Le manque de motivation peut être un handicap important dans la formation puisqu'il détermine l'attitude de l'apprenant dans la classe. Or, on le sait, la note constitue, au début, une de ses principales motivations, car elle conditionne l'obtention de l'unité de valeur qui lui est indispensable. L'enseignant dispose donc de cet atout de poids pour l'inciter à s'investir dans l'étude de la langue et dans les activités proposées en cours. Celui-ci –

informé que l'obtention de son unité de valeur dépendra de sa maîtrise de capacités ou de compétences précises – participera d'autant plus volontiers qu'il aura été averti que l'acquisition des dites compétences est tributaire en grande partie de sa participation active au cours. Ainsi, sa capacité d'expression orale, par exemple, dépend de sa pratique dans le cours puisque, dans la plupart des cas, c'est le seul endroit où l'étudiant a un contact avec la langue. Or, s'il ne s'entraîne pas assez, il risque le moment venu de ne pas être compris, à cause d'une prononciation approximative. De même, en compréhension orale, sans une familiarisation suffisante avec la langue, il est fort à parier que l'étudiant ne pourra saisir l'information entendue, alors qu'il la reconnaîtrait probablement sur papier.

Réussir l'évaluation constitue donc dans un premier temps l'objectif de l'apprentissage mais, petit à petit, l'évaluation même va permettre à l'apprenant de mesurer ses compétences et lui faire prendre conscience de sa progression, accroissant par là même, son intérêt pour la langue. Plus il perçoit son avancée dans la langue (par l'évaluation), plus sa motivation grandit. Plus qu'une sanction, la note devient alors une appréciation constructive de sa performance, un indicateur de ses faiblesses et ses points forts grâce auquel il peut adapter ses efforts.

Mais pour "réussir" son évaluation, autrement dit pour qu'il ait acquis la capacité de comprendre et de se faire comprendre, il faut que l'enseignement ait privilégié les aspects que nous allons développer à présent.

Un enseignement "communicatif"

Former l'étudiant et le rendre apte à mettre en œuvre ses nouvelles connaissances, passe nécessairement par un enseignement **interactif** et **réflexif** mettant l'accent sur la pratique d'activités favorisant le développement des compétences communicatives visées. Des activités devant permettre à l'apprenant de **construire lui-même son savoir**, de le **tester**, de **l'essayer** et d'en **évaluer** la portée. Il s'agit de privilégier une manière de travailler mettant constamment l'étudiant en situation de construction, de tentative et de validation de ses connaissances.

Pour ce faire, un certain nombre de principes d'enseignement nous semblent importants. Après les avoir brièvement exposés, nous présenterons, à titre d'illustration, un exemple de cours mettant en œuvre certains d'entre eux.

Quelques principes :

- Définition des objectifs de la formation, clairement explicités. L'étudiant participe d'autant plus volontiers qu'il comprend dans quel but il est sollicité.
- Autonomisation de l'étudiant par l'enseignant qui doit l'amener à prendre une part active dans son apprentissage, en favorisant les principes énoncés ci-après.
- Construction de son savoir par l'apprenant lui-même. Ainsi, plutôt que de partir de connaissances déjà placées en contexte comme dans un dialogue pré-construit, il est, selon nous, plus judicieux de partir des productions des étudiants eux-même, de manière à les amener à réfléchir et s'interroger sur le quoi, le quand, le pourquoi et le comment de ce qu'ils font.
- Utilisation de "stratégies d'apprentissage" qui sont « *des démarches conscientes mises en*

œuvre par l'étudiant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage et la récupération ou la reconstruction de l'information.» (Cornaire) Souvent méconnues de l'étudiant, il est nécessaire de les lui faire découvrir et de lui montrer comment y recourir.

- Prise de conscience de sa progression en amenant, par exemple, l'apprenant à reformuler les connaissances acquises et surtout, par une activité récapitulative et évaluative lui montrant (ou lui prouvant) que sa compétence est acquise.

Exemple de cours :

A titre d'illustration, nous avons décomposé les étapes d'un cours sur le thème de la description du caractère.

Objectifs : - Savoir décrire son caractère ou celui d'un tiers.

- Constructions d'énoncés structurés.

- Apports d'outils pour nuancer ou apporter des précisions.

Matériel : Une liste de vocabulaire illustrée portant sur des traits de caractère.

Première étape : Tirez de la liste trois adjectifs pour caractériser votre personnalité.

Type de réponses obtenues :

Je suis gentil. Je suis patient. Je suis nerveux.

Exemples de corrections ou d'améliorations :

→ Je suis gentil patient nerveux.

→ Je suis gentil patient mais nerveux.

Ou bien : → Je suis nerveux mais gentil patient.

Deuxième étape : Trouvez trois adjectifs pour exprimer ce que vous n'êtes pas.

Type de réponses obtenues :

*Je ne suis pas méchant, paresseux et égoïste.**

Exemples de corrections ou d'améliorations :

→ Je ne suis pas / ni méchant ni paresseux ni égoïste.

→ Je ne suis pas / ni méchant ni paresseux et je ne suis pas non plus égoïste.

Troisième étape : Combinaison des deux.

→ Je suis ouvert et actif par contre, je ne suis pas **du tout** patient ni généreux

A partir de ces premières étapes apparaissent des énoncés qui ont besoin de réajustements :

Par exemple : "Je suis hypocrite et égoïste."

Que l'on peut nuancer : → Je suis un peu / assez hypocrite et plutôt égoïste.

Réajustements qui peuvent entraîner d'autres énoncés maladroits comme :

*Je suis un peu gentil.** à transformer en → Je suis assez / plutôt gentil.

En procédant de cette manière surgissent beaucoup d'éléments intéressants permettant à l'enseignant de vérifier que l'apprentissage est en bonne voie, de l'enrichir, de l'affiner et/ou de le réajuster en cas de nécessité, ce qui n'est pas toujours possible lorsque l'on travaille sur des supports où tout est pré-construit car ils n'occasionnent pas (ou moins) de questionnements. Or, ce sont ces interrogations qui permettent à l'étudiant d'avancer et de

construire son savoir.

Quatrième étape : Une fois le travail de présentation et de construction du savoir accompli, on peut proposer des activités récapitulatives incluant l'ensemble de ce qui a été étudié.

Exemple d'activité : Jeu de devinettes. Par groupe de deux, choix d'un personnage célèbre à décrire en donnant toutes les informations connues. (profession, âge, nationalité, particularités physiques et ses traits de caractère, etc.)

Ce type d'activité permet d'un côté de tester la faculté des étudiants à mettre en pratique leurs acquis et de l'autre, de vérifier que le message est bien saisi. En effet, résoudre la devinette, implique que le message ait été compris.

On peut alors finir le cours par une activité comme : A votre tour, présentez-vous (à l'écrit et/ou à l'oral) en donnant le plus possible d'informations sur votre apparence, votre caractère, vos goûts vestimentaires etc.

Conclusion

Dans cette étude portant sur la question de l'évaluation et de son rapport à l'enseignement, nous nous sommes plus particulièrement intéressée à l'importance de donner un caractère évaluatif à la formation en montrant comment adapter ce principe à un mode d'enseignement. En favorisant la réflexion et le questionnement de l'apprenant, on lui apporte ainsi les bases de son autonomisation, conditionnant sa motivation et la bonne poursuite de son apprentissage. Un étudiant autonome est une personne consciente de ses capacités, de ses besoins et des ressources auxquelles il peut avoir recours pour avancer dans la langue.

Bibliographie succincte

- CORNAIRE, C. (1998). *La compréhension orale*, Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris.
- CYR, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris.
- PORCHER, L. (1977) in "Note sur l'évaluation". *Langue française*, n°36, p. 111
- RICO-YOKOYAMA, A. (2004): "Pour le développement des compétences communicatives de l'étudiant dans le cadre de l'enseignement de la seconde langue vivante à l'université", *Studies in Language and Culture*, n°30, pp. 85-103
- TAGLIANTE, C. (1994). *L'évaluation, Techniques de classe*, CLE International, Paris.

会話の実践による授業の活性化

Des activités de conversation pour animer la classe

MIZUNO Izumi

水野 いずみ

Université Doshisha-Joshi 同志社女子大学

mizu-ri?nifty.com

URIU Atsuyo

瓜生 濃世

Université Soai 相愛大学

uriatsu?m16.alpha-net.ne.jp

本稿は、メッド・イメディアットという会話教育メソッドを用いた授業についての報告である。このメソッドにおいては、生きた会話がもつ様々な要素を毎回の授業で提供し、学習者は教師とともにその場で実践的に練習していく。自己紹介・自分の家族・趣味・休暇の過ごし方など、自分自身に関する日常的な話題が会話の主題となる。われわれはこのメソッドを第二外国語として選択される初級フランス語のクラスに導入した。学生たちのモチベーションが必ずしも高いとは言えない場合であっても、このメソッドを導入することによって、学生の学習意欲が刺激され、授業を活性化することができるのではないかと考えたからである。以下、このメッド・イメディアット方式の会話教育の実践をとりいれた初級フランス語の授業の運営方法について言及する。(このメソッドの概要については、次の論文を参照していただきたい。B.Vannieuwenhuyse & I.Mizuno «Le plaisir de parler de soi en classe de conversation» dans *Rencontres* 17. このメソッドにもとづいて作成された教科書には基礎編と応用編がある。J-L.Azura & B.Vannieuwenhuyse, *Conversations dans la classe—version 2003 BASIQUE, AVANCÉE*, Alma Editeur.)

1. 初級フランス語クラスにおける会話の実践の全面的な導入(瓜生)

2003年度、筆者は初級フランス語のクラス(約25名)において、メッド・イメディアットの全面的な導入を試みた。このクラスは第二外国語としての選択必修科目であり、週2コマをひとりの教師が担当し、授業内容は教師の裁量にまかされているという環境の下での選択であった。必修科目という性質上、授業に対する学生の関心の度合いは様々であり、フランス語の習得に非常に強い動機を持つ者はごく少数であった。前年度は「文法を学んで練習問題に取り組み、会話文の発音練習を行う」という授業を行ったが、学生に主体性を発揮させる機会をうまく与えることができずにいた。多くの場合、彼らの関心は単位修得のために文法事項を最低限理解することに終始し、発音練習においてはその必要性が感じられないせいか、なかなか練習に取り組もうとしない状態が見受

けられた。そうした中、筆者はメソッド・イメディアットの存在を知り、授業が活性化されることを期待してこのメソッドの実践に至ったのである。

まず、授業の目的が「自分自身に関する事柄についてフランス語で簡単な会話が行えるようになること」であり、「会話テストにおいて発言しなければ点数がつけられない」ということを学生に徹底的に理解させた。文法の説明は教科書の内容に関連する事項にとどめ、筆記試験の評価全体に占める割合は3割とした。こういった方式が受身の学生が多いクラスではたして機能するのかと非常に強い懸念を抱いていたのだが、結果として予想以上にスムーズに授業を運営することができたと見えよう。話すことが点数獲得に直結するとなれば、それほどフランス語に関心がなくとも、ごく自然に学生たちに主体性が生まれ、発音練習にも取り組み、疑問があれば積極的に教師に質問をする、という授業として理想的な状況が生まれたのである。「会話テスト」として教師の前でフランス語を話すことを強いられるのは、学生にとって緊張の連続であったようだが、同時に楽しみでもあったことが学期末に実施したアンケートからもうかがえた。個人差は認められたものの、「会話テスト」の回数を重ねるうちに、彼らの多くがフランス語でコミュニケーションをとること自体に面白さを感じている様子が見受けられるようになり、表情まで変化し始めたのが、教師側にとっても大きな刺激となった。

メソッド・イメディアットが目指すのは「簡単な会話ができるようになること」であるが、この単純な目標設定が、「フランス語を学ぶ楽しさ」を学生に発見させる重要な役割を果たすように思われてならない。使用教科書のはしがきに記されている「フランス語の教科書なのに、リヨンに住んでいるマルタンさんやパリに住んでいるデュボン氏が登場するわけでもありません」というフレーズは少々皮肉であるにしても、フランスに行く予定も興味もない日本在住の学生を、まずはフランス語のみが自分について話す手段であるという状況に追い込むのは、彼らの関心を引き起こす上で有効な方法のひとつではないだろうか。また、フランス語を話す機会が与えられて初めて、文法規則を学ぶ必要性を感じられるようになることも期待できる。大学の授業において、常に自分自身を話題にするのは、深みに欠け、内容が乏しいのではないかと危惧したが、学生にとっては、自分をテーマにフランス語で話すことで、フランスと何らかの接点が見出せた場合も少なからず存在したようであった。実際、筆者はこのクラスにおいてフランス映画や歌の紹介、詩の朗読などを行ったのだが、学生たちの反応は意外なほど好意的であったという印象を受けた。これは、フランス語が生きた言葉として彼らの中に浸透した結果ではないかと考えている。

2. 初級フランス語の「実習・演習」のクラスへの会話の実践の導入(水野)

筆者が授業を担当している複数の大学では、初級フランス語の科目として「文法」と「演習・実習」を週に各1コマずつ履修することになっている。筆者は「演習・実習」の授業の中に、受講者にフランス語で自分自身について語らせるという手法を導入し、授業の活性化を促進する試みを行っている。筆者のこのような経験を出発点として、それぞれのクラスの事情に応じた授業の運営の方法について具体的に検討してみたい。

会話の実践を授業の中に全面的にとり入れることが可能な場合

近年、「文法」と「講読」という授業の組み合わせを、「文法」と「演習・実習」という授業の組み合わせに変更するなど、初級フランス語のカリキュラムを再編成する動きが見ら

れる。しかしながら、実際にどのようにしてこれらの「実習・演習」という授業の内容を構成していくか、ということについては、担当者の判断に任されているケースが少なくない。

筆者は初級フランス語の「演習」の授業においてメソッド・イメディアット方式の会話教育を全面的に導入している。教科書 *Conversation dans la classe* を用いて様々なパターンの会話表現の定着をはかり、毎週、次のような形式の会話テストを実施している。

1. 個人面接(教師と学生がフランス語で質疑応答をおこなう。実際には、一度に複数の学生を呼び、それぞれに質問をするという形式をとることが多い。このような形式ならば、教師の質問が理解できない場合でも、他の学生の答えを参考に返答することができるので、学生の側も余裕をもって面接に臨むことができる。)
2. グループ面接(二・三人の学生のグループが、あらかじめ練習してきたフランス語の会話を発表し、最後に教師が学生にフランス語で質問する。口頭試験の実施に慣れてくると、教師と学生の間で自然に会話をおこなう雰囲気をつくりだすことができるようになる。)
3. クラス全員が参加して行う質問ゲーム(各自が級友にフランス語で質問をし、その答えをアンケート用紙に記入する。「*Elle s'appelle Izumi MIZUNO.*」など、三人称で答えを記入する。「私とあなた」のことについて話す際には、一人称と二人称の使用が中心となるが、このような活動を実施することで、三人称の表現の定着をはかることができる。)

会話の実践を授業の中に補助的にとり入れる場合

実際には、会話の実践を授業の中に全面的にとり入れることが困難な場合もある。例えば、使用する教科書が学校から指定されており、文法の授業の進度にあわせて既習の文法事項の定着をはかることが授業の目標として掲げられている場合などである。このような場合には、授業の前半は、任意の教科書を用いて通常どおりの授業を行い、残りの時間を、会話を中心とした学習活動にあてる、という方法で、授業の中に補助的に会話の実践をとり入れることもできる。筆者は、毎週、授業の最後に、挨拶や自己紹介の表現などを少しずつ紹介し、10週間で簡単なフランス語での対話ができるように指導をおこなった。履修者の人数が多く、毎週、個人的に会話指導を行う時間が十分に取れない場合には、小グループで会話の実践を自主的に行うことを学習活動の中心とする。一方で、教師と学生間の個別の指導も随時受けることができるように配慮する。時には、クラス全体でインタビューシートを用いた質問ゲームを実施し、これまでに学んだ会話表現を用いて質疑応答を行う機会もつくった。学期末には、学生たちが、あらかじめ準備してきた「模擬会話」を披露し、最後に教師がフランス語で学生に質問するという形式の会話テストを実施した。

成績評価について、厳密かつ客観的な評価を与えることが要請されている場合には、採点基準を明確にし、評価に客観性を持たせる必要がある。口答試験の評価の基準として次の5項目を設定し、学生にも周知するようにした。

1. フランス語の発音・表現・文法が適切であるか。
2. 話題の内容が豊富であるか。

3. 積極的に表現しようとする意欲が認められるか。
4. 会話中に相手の言うことが理解できない場合や、自分が言いたい内容をどのように表現すればよいかわからない場合に、メタ・コミュニケーションの表現(Pardon? Encore une fois, s'il vous plaît.など)を用いることができるか。
5. 会話中に長い沈黙がないか。日本語を途中で用いたりしていないか。

以上、会話の実践を授業にとり入れることによって、授業に主体的に臨まねばならないという学習者の意識が高まり、適度な緊張感が生まれ、学習意欲が促進されるという効果が認められた。級友とわからない点は教えあい、学びあうという経験がお互いの励みとなり、その結果、授業に積極的に参加する姿勢が生まれた。再履修生のクラスにおいては、語学の履修につまずき、学習全般に対する意欲を失っている者も少なくなかったが、少人数クラスであるメリットを生かして、個別にフランス語を話す時間を持ち、確実に学習を進めることができた。授業中に行ったアンケート調査からも「実際に使えて話せるフランス語を学びたい」と期待する学生が少なからず存在することが明らかになった。

最近、青少年の生活の中にテレビやゲームなどによる視覚・聴覚刺激が浸透し、体内時計のスピードが速くなり、従来のゆっくりとした学習課題の提示のスピードへの適応が難しくなっているということが指摘されている。以前は、フランス映画や文化などの映像資料に学生たちも興味を示していたが、最近では視聴覚教材にも慣れてしまい、新鮮さを感じなくなっているようである。インターネットなどにより、瞬時に情報が得られる情報化時代を迎え、われわれ教師の側も意識の改革を迫られている。学生の興味や関心に適応した授業の運営方法を検討することも期待されている。授業の中に「フランス語で話す」という活動を導入し、学生の主体的な授業への参加を促進することによって、学生参加型の授業を実現することが可能になる。このような参加・体験型の授業においては、与えられるままに受ける受身の学習形態とは異なり、学生自身が参加し、自分たちのペースで、他者との出会いを体験していくことができる。このような出会いを通じて、学生たちのフランス語への興味と関心が喚起され、会話体験がその記憶にとどまることが期待されるのではなかろうか。今後も、リアルタイムで学生とともに作りあげていく授業のあり方を模索していきたい。

まとめ

以上、会話教育の導入が授業の活性化の実現に果たす役割について述べたが、その実践にあたっては教師の側の入念な準備と工夫が必要であることはいうまでもない。どのような形式で会話テストを実施し、どのような評価方法を採用するか、文法事項をどのように取り扱うかということについては、クラスの環境や条件を踏まえて慎重に決定しなければならない。会話の実践には、クラスの雰囲気が多分に影響することも考慮し、学生にとって発言しやすい環境をつくりだすことも重要である。初級クラスの学生たちがフランス語に出会うのは、これが最初で最後の機会かもしれない。「フランス語で実際に会話してみる」という経験をすることで、学生たちがフランス語の学習を今後も継続していきたいという意欲を持つようになることが期待されるのではなかろうか。

フランス語インターネット教材作成のために

Pour la création de matériaux d'enseignement/apprentissage du français sur Internet

KOMATSU Sachiko

小松 祐子

筑波大学 Université de Tsukuba

skomatsu@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

外国語教育にインターネットを活用する方法はさまざまに考えられる¹が、その一つとして、練習問題を中心とした教材をインターネット上に作成することが挙げられる。本稿では、まずインターネット教材を作成し、使用することの意義を考える。次いで、教師がインターネット教材を作成するための支援ソフトを紹介し、運用にあたっての注意点を述べる。

1. 何のために？

インターネットの普及と技術革新が進み、また教育現場のIT環境が整いつつあることから、インターネット教材は今後ますます日常的な教材となることが予想される。しかし、ここで私たちは、まず“何のために？”インターネットを用いるのかを問うことから始めなくてはならないだろう。新しいものが無条件に良いわけではないはずである。テクノロジーは「諸刃の剣」であり、良くも悪くも使うことができるという事実には自覚的でなくてはならない。教育現場の必要を十分に考慮した上で、技術の与える恩恵をもっとも相応しい方法で取り入れるためには、いったん立ち止まって考えることが大切ではないだろうか。

私たちが教育方法に新しい技術を導入するとき、それは当然、教育を“良くする”ため、つまり教育内容の充実や教育効果の向上を目指してのことであろう。ところが、例えば、CALL教室が使用できるからと言って、授業時間を割いて、学生にコンピュータ画面に向かわせ、単純な練習問題を解かせることは、果たして望ましい活用法であるだろうか。コンピュータでできる語学の練習問題というものは、その種類が限られている。コンピュータはそもそも電子計算機であり、数式として処理できない情報を前にしては無力である。この点、人間に勝るものはないはずである。また、とりわけインターネット教材を用いる場合、その長所は、“いつでも、どこでも”アクセスして利用できるという点にあるが、皆で同じ場所で一斉にインターネットにアクセスし、学生と教師が共有する貴重な授業時間を使って、フィー

¹ インターネット上資料のDocument authentiqueとしての活用、インターネット上辞書・データベース等の活用、既存フランス語教材の活用、メールやチャットによる交換、検索による調べ学習、などが考えられる。

ドバックの限られた練習問題に専念することはあまりにももったいない話ではないか。

人間の教師は、学生の自由な発言に対して、個別のフィードバックを与えるばかりでなく、学生の心理状態を推し量りつつ、グループ全体の学習効果までを考慮しながら、柔軟に授業を運営するものである。それ程の高度な活動を可能とする人工知能を開発することは、恐らく将来にわたっても困難であろう。また、外国語を学ぶということは単なる記号処理の問題ではないはずであり、言語の背後に広がる文化という、きわめて人間的な世界を伝えるために、人間である教師の果たすべき役割は大きい。したがって、外国語の授業活動は、コンピュータによって置き換えることはできず、また置き換えてはならないものと思われる。

それでは、なぜ、インターネット教材なのか。その答えとして、まず一番に挙げられるのが、授業だけでは圧倒的に学習時間が足りないということである。外国語の習得は多くの練習時間を要する。また文法規則の理解や言語操作能力の習得には個人差があり、個別のリズムで学習することが大切である。そこで、授業外に適切な個別学習ができるように配慮、指導することも、教師の勤めであり、実際、これまでも授業の補助教材をプリントで作成、配布し、授業外の自習支援を行っている教員は少なくないだろう。そのワープロソフトでプリントを作るのと同程度の手間で、インターネット教材を作ることができる時代となっているのである。さらに、インターネット教材では、プリント教材では得られないマルチメディア、インタラクティブな機能を取り入れることができる。コンピュータが得意とする自動採点機能を活かしたドリル的な学習を、インターネット教材を使って授業の外で行うことによって、貴重な授業の時間はより創造的な学習活動に専念することができるのではないか。

以上のことから、私は、授業での対人教育を基本としつつ、インターネット教材の特性をいかし、その限界を見極めた上で、効果的にこれを活用するには、授業外の自主学習用教材としてインターネット教材を位置づけることが相応しいのではないかと考えている。

2. インターネット教材の長所と短所

ここで、インターネット教材の特徴を今一度確認しておきたい。

1) いつでも、どこでも、誰でもアクセスできる。しかし、当たり前のことだが、インターネットがないと使えないという決定的な制約がある。学習者が自由にインターネットを使える状態・環境にあるかどうか重要なポイントとなる。

2) 音声や映像を組み込んだり、外部リソースへリンクすることによって、多彩な教材を作成することができる。ただし、そのためには素材の確保（ときには作成・加工）、また著作権への配慮が必要である。

3) 自動採点機能を組み込むことによって、瞬時に採点し、フィードバックを与えることもできる。しかし、扱える問題の種類には制限があり、フィードバックの内容はあらかじめ作成者がインプットしなくてはならない。

教師にとって何よりも障害となるのは、教材作成にかかる手間と時間である。多忙な教師にとって、時間や手間、経済的コストをかけずに気軽に教材を作成できるということが非常に大切である。そのためには、難しいプログラム言語を知らな

くても自動的に練習問題の Web ページを作成してくれるソフトの存在が重要となる。

3. インターネット教材作成支援ソフト –Hot Potatoes version 6–²

できるだけ手間と時間をかけずにインターネット教材を作成したいという教師の強力な味方となってくれるのが、教材作成支援ソフト Hot Potatoes (<http://web.uvic.ca/hrd/halfbaked/>) である。カナダのヴィクトリア大学で開発されたこのソフトは、教育目的での利用が無料であり、操作が簡単であることから、世界中の教育関係者に広く用いられている。が、これまで日本ではあまり広まっていなかった。その背景には日本語使用の問題があったのである。多言語使用のために Unicode に対応していたが、その入力方法はかなり煩雑であった³。ところがこの 3 月に version 6 が登場し、この問題がすっかり解決された。面倒な操作なしに、日本語もごく普通に入力できるようになったのである。このため、今後は日本の教育現場でもこのソフトの使用が広がることが予想される⁴。

Hot Potatoes を用いて作成できる問題の種類は 6 種類である（空所補充問題、多肢選択問題、短文入力問題、並べ替え問題、アソシエーション問題、クロスワード）。これらの問題には、画像、音声、ビデオのファイルはもちろん、読解用の長文テキストや時間制限のためのタイマーも付加することができる。Version 6 ではさらに、学習者がフランス語特殊文字を簡単に入力するための簡易キーボードを練習問題ページに組み込むことが可能となった。

初期設定の方法などの基本を理解すれば、ソフトの操作はきわめて簡単である。問題データを入力し、html ファイルへの変換ボタンを押せば、瞬時に練習問題ページが出来上がる。なお、このソフトの詳しい使用方法については、拙作 Hot Potatoes ガイドを参照願いたい (<http://skomatsu.free.fr/HotPotguide/index.htm>)⁵。

4. インターネット教材を運用するには

Hot Potatoes を使えば、簡単なデータの入力だけで、練習問題ページ (html ファイル) が出来上がることは、上に記したとおりである。こうして出来上がったファイルは、インターネットにつながったサーバ上にスペースを確保し（所属教育機関のサーバまたは一般の有料・無料ホームページサービスに登録することとなる）、ファイル転送ソフトを使ってアップロードすることによって、全世界から閲覧できる練習問題となる。また目次ページを作成したほうが使い勝手が良いであろうが、このためには、Web エディターと呼ばれるソフトを使って html 形式のページを作

² Hot Potatoes の開発者の一人 Martin Holmes による Tex Toys

(<http://www.cict.co.uk/software/texttoys/index.htm>) も、Hot Potatoes 同様の簡単な操作で、長文並べ替え問題や文字入力問題を作成できる優れたソフトであるので、併せて紹介したい。Tex Toys に手を加えて作成したディクテ教材例：<http://skomatsu.free.fr/dictee/index.htm>

³ 詳しくは Hot Potatoes version 5 操作ガイド <http://skomatsu.free.fr/HotPotguide/ver5/index.htm> を参照のこと。

⁴ version 6 は現在 (2004 年 5 月) Windows 版のみであるが、Macintosh 版も現在開発中とのことである。

⁵ Hot Potatoes を使った文法学習教材の例：<http://skomatsu.free.fr/lecon/index.htm>

成することとなる（Microsoft Word でも html 文書の作成が可能である）。この作業を従来のプリント教材作成の場合と比較してまとめると次の通りとなる。

プリント教材の場合：

ワープロソフトで doc 文書作成→印刷

インターネット教材の場合：

Web エディターや Hot Potatoes を使って html 文書作成→サーバにアップロード

プリント教材の場合に必要な印刷作業が不要となるかわりに、インターネットにアップロードすることが必要であり、このための基本的知識が必要ということになる。アップロードというと難しそうに思われるかもしれないが、印刷機の使用を覚えるようなものであり、慣れてしまえば、印刷より手間は少なく、紙資源の節約にもなる。なお、文書間のリンクやアップロードのための具体的方法については、一般のホームページ作成解説書を参照することが望ましい。

5. 公開／非公開

インターネット上のリソースは広く万人に開かれていることに意義がある、という考え方がある。インターネット上に教材を公開すると、自分のクラスの学生だけではなく、世界中の学習者に活用してもらえる。ある日地球の裏側の学習者からメッセージが届き、嬉しい驚きを経験するなどということもあるのである。また、個々の教師が作った教材を持ち寄り、共有化ができれば理想であろう。

しかし、特定の目的のために作った自分の教材を意図しない方法で使われることを望まない教師もあるだろうし、素材の著作権上の問題から公開できない場合もあるだろう。Hot Potatoes を使って作られたファイルは JavaScript を含む html ファイルであり、これはローカル、つまり単体のコンピュータ上でも機能する。インターネット上に乗せなくとも、CD やフロッピーディスクに保存して、学生に渡すことができるのである。また、教育機関のイントラネット内でのみ公開するという方法もあるだろう⁶。

6. 学習履歴の問題

プリント教材であれば、手間はかかるものの、教師は採点作業を通じて、学生一人ひとりの学習状況を把握することができる。一方、インターネット練習問題では、学生は自由にアクセスして好きなだけ利用できるが、教師の側では、誰がどれだけ練習し、学習効果が上がっているかを把握することができないという問題が生じる。

この問題を解決するには、CGI プログラムを用いたより高度な技術的ソリューションが必要である。Hot Potatoes について言えば、FormMail.cgi という学習結果をメール送信するプログラムを組み込むことができる⁷。また、Hot Potatoes チームは、

⁶ このほか、ホームページにアクセス制限を設定したり、サーチエンジンによって読み込まれることを避けるためのタグを組み込んでおくなどの方法も考えられる。

⁷ これを用いた作成教材の例として、2000 年から稼動している「オンラインチェック問題」がある。
<http://www.interq.or.jp/sun/skomatsu/>

hotpotatoes.net (<http://www.hotpotatoes.info/>) という有料ホスティング・サービスを行っており、これを利用すれば、**Hot Potatoes**作成画面から直接ファイルをアップロードし、学習者の履歴管理も可能である。

以上、教師がインターネット教材を作成するための技術的方法を紹介した。手軽にインターネット教材を作成できる時代となった今日、さらに学習効果の高い教材を作成するためには、学習目的に応じた教材作成を目指したより詳細な研究が必要であることを指摘して本稿を閉じたい。

Quel support pour l'introduction du vocabulaire et des expressions dans la classe de conversation ?

Nicolas GAILLARD

**Université Kanagawa
nicolasjapo@yahoo.co.jp**

**Moritoshi USUI
Université Kanagawa
takmo?xf7.so-net.ne.jp**

Quel type de document apporter aux débutants en classe d'expression orale ? Beaucoup de manuels censés être conçus pour la « communication » s'avèrent à l'usage peu pratiques lorsqu'il s'agit de donner la parole aux étudiants.

Un bon support – dans le sens où il « supporte » l'effort de l'apprenant à l'oral ou le travail de l'enseignant – devrait répondre à certaines conditions. Notamment :

- être unique, pour attirer l'attention des étudiants et rassembler les informations dont ils ont besoin en un seul point de la classe;
- être complet, afin de faciliter le travail de l'enseignant et pour que les étudiants puissent trouver rapidement ce qu'ils cherchent au moment de parler;
- faciliter le travail de mémorisation en permettant aux étudiants d'apprendre le vocabulaire tout en parlant;
- stimuler l'attention des étudiants au moment de l'introduction des exemples de phrases;
- éviter aux l'apprenants d'avoir à écrire avant de parler.

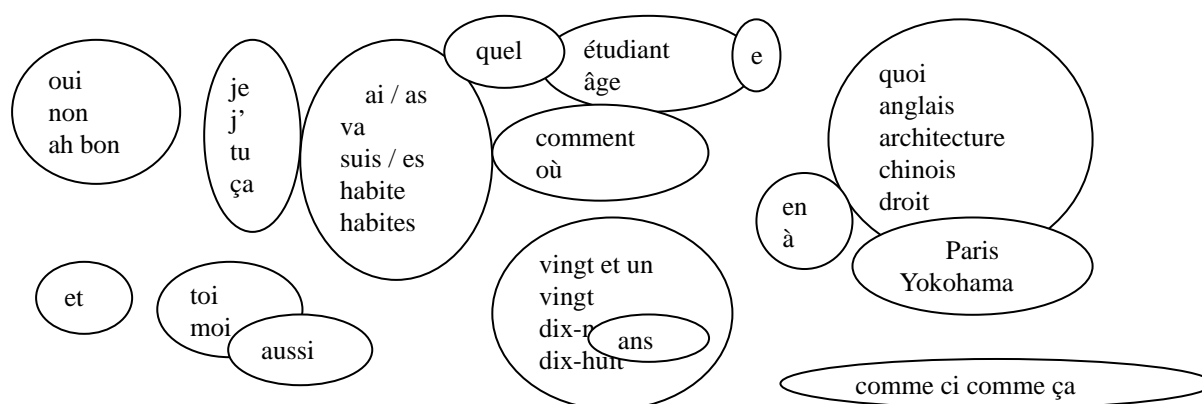
Nous avons donc essayé de créer un support qui réunisse les conditions ci-dessus. Il a été utilisé à l'université Kanagawa avec des débutants suivant deux cours d'une heure et demie par semaine (un de grammaire et un de communication ou « conversation »). La plupart d'entre eux étaient spécialisés en langue (anglais, chinois ou espagnol) et n'avaient jamais séjourné à l'étranger.

Après avoir brièvement présenté le document, nous verrons de quelle manière nous l'utilisons en classe et quels peuvent être ses prolongements en dehors de celle-ci grâce à un programme d'animation Flash.

I) Le tableau et son utilisation en classe :

Le support se présente sous la forme d'un « tableau » . Il réunit tous les

éléments nécessaires à un jeu de rôle ou une conversation en les classant par catégories grammaticales. Celui présenté ci-dessous a pour thème « se présenter »; il peut être utilisé dans le premier ou deuxième cours de l'année suivant le niveau des étudiants.



Il est projeté sur un écran ou sur le tableau de la classe au moyen d'un ordinateur portable relié à un projecteur ou, à défaut, au moyen d'un rétroprojecteur et de transparents.

Globalement, il répond aux conditions citées en introduction :

- La projection permet de focaliser l'attention de tous les étudiants au même moment sur un seul point dans l'espace de la classe.
- Lors de l'introduction des modèles de phrases, l'enseignant a à sa disposition la plupart des éléments nécessaires à la formation des exemples. Il peut aussi ajouter du vocabulaire au fur et à mesure en fonction des besoins des étudiants.
- Il désigne chacun des mots avec un pointeur. La phrase n'étant pas « écrite », les étudiants doivent être attentifs pour la comprendre.
- L'enseignant peut ensuite relire lentement les phrases et demander aux étudiants de pointer du doigt (ou avec un crayon) au fur et à mesure chacun de ses mots. Il faut veiller à ce qu'ils ne confondent pas les homonymes (« à » et « a » par exemple); ces erreurs sont l'occasion de les faire réfléchir à l'organisation de la phrase.

Au moment de la production orale, une fois quelques exemples de questions et réponses introduits, les étudiants se mettent par deux et les répètent en adaptant si nécessaire les réponses à leur situation personnelle. Comme ils gardent le tableau, et donc le vocabulaire sous les yeux, ils n'ont pas besoin de l'apprendre au préalable; ils le retiennent tout en parlant. Par contre, il leur est demandé un travail de recomposition: ils doivent se souvenir de l'organisation de la phrase : quels mots ont été pointés et dans quel ordre. Il peuvent hésiter, l'énoncé produit peut ne pas être grammaticalement correct, mais c'est *leur*, et en ce sens, il est original.

Au début, les étudiants ont tendance à écrire les exemples de phrases et à les lire au moment de parler. C'est à l'enseignant de les encourager à utiliser le tableau le plus tôt possible.

Précisons qu'avant d'aborder le tableau, les étudiants lisent un dialogue ou un texte court afin de travailler la phonétique et d'avoir une vue d'ensemble de l'échange que l'on attend d'eux.

- Autre exemple d'utilisation du tableau par un enseignant japonais :

Nous avons expérimenté le tableau en comparant deux classes de débutants. Dans la classe 1, l'enseignement était basé sur la lecture de dialogues, dans la seconde, sur le tableau. Il est toujours difficile d'évaluer de manière certaine le rôle d'une méthode ou d'un outil pédagogique dans les progrès d'un apprenant. Néanmoins, il nous a semblé que les étudiants de la classe 2 avaient plus de facilités pour construire leurs énoncés que ceux de la classe 1.

La classe 2 s'est déroulée ainsi :

- présentation de quelques exemples de phrases. L'enseignant pointe chaque mot tout en le prononçant; les étudiants regardent ;
- relecture des exemples par l'enseignant; les élèves écoutent et reconstituent les phrases en reliant les mots du tableau de leur manuel ;
- répétition des phrases par les étudiants ;
- échange oral des élèves, par groupe de deux.

II) Utilisation en dehors de la classe avec le programme d'animation Flash :

Afin de permettre aux étudiants de réviser ou préparer les leçons, nous avons repris le tableau ci-dessus dans un programme Flash (Macromedia). Une étudiante de l'université Keio SFC a écrit le programme en suivant nos indications.

Le principe en est simple : il s'agit de former une question et sa réponse en cliquant sur chaque mot. Le mot cliqué apparaît alors en dessous, à la ligne « Question ». L'étudiant vérifie que la phrase ainsi constituée est grammaticalement correcte en appuyant sur le signe « check ». Si c'est le cas, il fait de même pour la réponse. Un rond apparaît dans le cas d'une réponse correcte, une croix dans le cas contraire.

Une fois question et réponse formées, on vérifie leur adéquation en cliquant sur « Check », en bas. Il faut que question et réponse concordent.

Exemple :

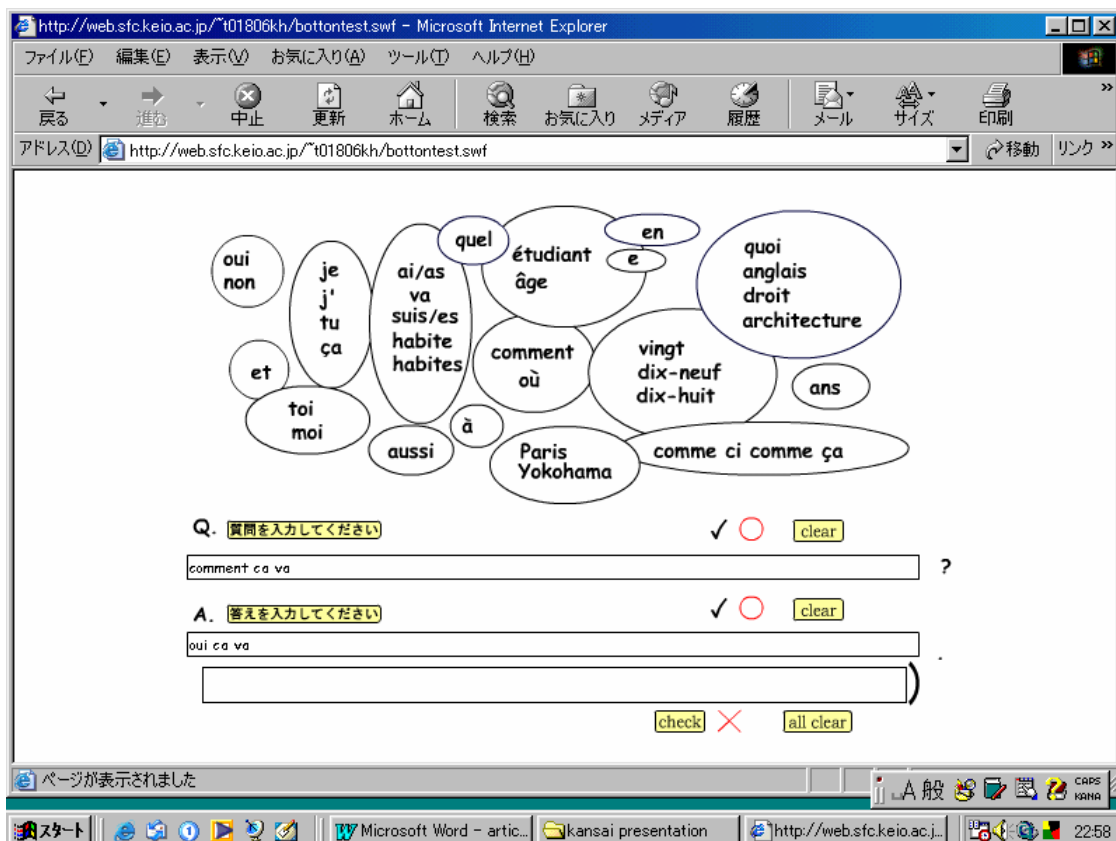
L'étudiant écrit :

- Comment ça va ?
- Oui, ça va.

Pris séparément, grammaticalement, les deux énoncés sont corrects. Mais comme on ne peut répondre « oui » à une question commençant par « comment », la réponse est considérée comme fautive. Une croix, « X », et une indication en japonais à la dernière ligne - « On ne peut répondre « oui » ou « non » à cette question ! » - apparaissent alors.

Mais il peut aussi choisir de ne travailler que sur les réponses. Pour cela, il lui suffit de choisir « Posez-moi des questions » au lieu de « Je fais des questions », elles apparaissent alors toutes faites. Pour obtenir une nouvelle question, on place le curseur dans la ligne « Question » et on clique.

Inversement, on peut choisir de ne travailler que sur les questions.



Le programme permet donc à l'apprenant d'exercer non seulement sa compétence linguistique (lexique, syntaxe) mais aussi sa compétence communicative tout en lui apportant des indications pour se corriger.

Que ce soit lors de l'introduction des exemples de phrases ou de la production orale, l'apprenant fait un travail de recomposition, travail basé sur l'attention visuelle dans le premier cas, sur la mémoire dans le second. Mais, ce faisant, est-ce qu'un travail plus profond ne s'effectue pas sur la langue elle-même ? Former des phrases au moyen d'un document rassemblant leurs éléments en catégories grammaticales amène de manière implicite l'étudiant à réfléchir à leur organisation. Un tel travail, en lui permettant de se construire une représentation plus structurée de la langue, ne contribuera-t-il pas à faciliter la formation de ses propres énoncés ?

France 2 を利用した CALL 教室用ききとり教材

Miho INOUE
Université Sophia
m_inoue@t.toshima.ne.jp

1. 目的

ここ数年、第二外国語の中級フランス語で、France 2 のビデオ録画を使い、CALL 教室でききとりを行っている。なぜ France 2 を素材として用いるのかというと、時事問題を扱うことによって、学習者にフランス語を身近な存在に感じてもらうためである。そして CALL 教室でききとりを行う理由は、学習者が自分のペースで学習することを可能にしてくれるからだ。本稿では、学習者がその点を生かし、ききとりのストラテジーを段階的に身につける試みについて紹介する。

ききとりのストラテジーはいろいろあるが、ここで習得を目指すストラテジーは「既に持っている知識を、上手に使って聞く」というものである。第二外国語の学習時間は限られており、「新しい語彙を飛躍的に増やすことによってききとりを上達させる」という方法をとることは難しい。そこで、「既に持っている知識(第2章で詳しく説明)」を、「上手に使って聞く(第3章で詳しく説明)」練習を行っている。

2. 既に持っている知識

2.1. 既に持っている知識とは？

二外中級履修者が既に持っている知識として、筆者は次の4種類を考えている。

- ①初級で学習する基本的な語： 数詞, plus, toujours, pour, maisなど。
- ②英語に類似した単語： français, américain, hormones, général, importantなど。
- ③有名な固有名詞： Atlantique, Louvre, Parisなど。
- ④日本語に外来語として存在しているフランス語： mode, café, gâteau など。

そして、これらの単語をカッコ抜きにしたききとり問題を作成している。例えば、上で下線を引かれた単語は、2003年度の実際の授業でカッコ抜きにされ、以下の問題ができあがった。

Ce premier cas de Vache (folle) aux États-Unis ne doit pas inquiéter les consommateurs (français)<hint="国籍">. Notre pays n'importe presque (plus) <hint="否定表現"> de viande de bœuf (américain)<hint="国籍"> depuis (88) <hint="算用数字で">, car outre-(Atlantique) <hint="地名">, les éleveurs utilisent des (hormones) <hint="

英語類似"> de croissance.

"Vous demandez en (général) <hint="英語類似">la provenance de la viande?"

"Oui, je regarde (toujours) <hint="頻度の副詞"> les étiquettes chez mon boucher. Et je m'informe. C'est sûr, c'est très (important) <hint="英語類似">....

パソコンの画面上では、例えば2行目の français の部分は空白のかつことなり、すぐ後ろに「ヒント」と書かれたアイコンが表示される。「ヒント」アイコンをクリックすると、「国籍」という内容が表示され、学習者はこのヒントを参考にしてかっこを埋めていく。しかし、いつまでもヒントを参考にしていただけで、最終的には自力で上記の4種類の語彙がききとれるようにならなければならない。そこで、段階的にききとりの難易度を上げていく必要が出てくる。

2.2. 難易度1～3のききとり

授業では常に3つの難易度のききとり教材が用意されている。難易度1のききとりは、2.1.章で紹介したようなヒント付きのききとりで、かっこの数は10個である。学習者は、France 2 のビデオ録画をパソコン上で見ながら、自分のペースで難易度1のききとりを行う。採点ボタンをクリックすると自動添削されるので、正解を確認し、難易度2のききとりへと進む。

難易度2のききとりは、下の例が示すように、かっこの数は10個と変わらないが、ヒント無しの子ききとりとなる。ききとりに使う素材は、難易度1とは異なるニュースを使用する。例えば3.1.章の難易度1のききとりには、「アメリカで初めての狂牛病が発生したが、88年から既に米国産牛肉が禁輸のフランスには大きな影響は出ない。」という内容のニュースを使ったが、難易度2のききとりには「狂牛病が原因でクロイツフェルトヤコブ病になったと考えられるフランスの患者」のニュースを用いた。難易度1と2で異なるニュースを使う理由は、学習者を飽きさせないためと、もっと多くの情報を知ってもらうためである。

C'est en juin dernier (juste) après son accouchement que l'(on) a décelé la maladie (chez) une jeune femme de (trente) ans. C'est le (cinquième) cas de la (forme) humaine de la maladie de la (Vache) folle identifié en (France) ces (deux) dernières (années).

難易度2を自分のペースで行い、さらに時間に余裕がある学習者は、難易度3のききとりへと進む。難易度1と2のかっこ数が10個と決まっていたのに対し、難易度3のかっこ数には上限がない。ヒントも無い。そして、複数のかっこが連続することもあり得る。つまり、自力でききとれると思われる単語はすべてきくように要求されるのである。ききとりに使う素材には、難易度1・2とは異なるニュースが使われる。例えば、狂牛病を扱った授業では、「群れの中で1頭でも狂牛病の牛が発見されると、群れごと処分されるという処分方法に疑問の声があがっている。」という内容のニュースを使った。

La fin de cette (politique) est préconisée par l'Afssa qui a rendu son (rapport) (aujourd'hui), l'Agence de (sécurité) sanitaire. (Mais) elle n'interviendra que (très)

(progressivement). La (réaction) des élèves et des (consommateurs), レポーターの名前.

Il est né la nuit dernière, et pourtant il sera abattu. Un (cas) d'(ESB) découvert lundi dernier, et tout le troupeau, les (260) bêtes de Robert sont condamnées.

筆者が担当するクラスでは、すべての履修者が難易度3まで進むわけではない。最も学習速度が速い履修者1～2名が、難易度3を終了する程度である。その間、学習速度が遅い履修者は、難易度1で授業時間を終了してしまうが、それではかまわないと考えている。各履修者は、学習のレベルやペースが異なっており、段階的に「既に持っている知識」を反映した語彙をききとれるようになることを目指す場合は、個別学習が最も効果的であると思われる。このような学習は、普通教室では実現が難しく、CALL教室の特徴を生かした学習形態である。

3. 上手に聞く

3.1. 上手に聞くとは？

第2章で述べた「既に持っている知識を、上手に使って聞く」というストラテジーのうち、「既に持っている知識」については前章で説明した。今度は「上手に使って聞く」について解説する。このストラテジーは、さらに3項目に分けられる。

- (1) ききとれた語をつなぎ合わせて、全体の意味を想像する。
- (2) ビデオの映像や背景音を利用する。
- (3) 前提知識を使って、トップダウンのききとりを行う。

この3項目の習得のために、前章の3段階のききとり問題とは別に、「全体的なききとり問題」を用意してある。

3.2. 全体的なききとり問題

以下は、狂牛病をテーマとして扱った授業で使用した「全体的なききとり問題」である。

質問1：女性キャスターの話の後、金髪の女性がインタビューを受けます。どのようなことを言っていますか？

質問2：女性のインタビューの後、肉屋や市場の場面では何が言われていますか？

質問3：その後、男性がインタビューを受けています。何を言っていますか？

質問4：その後の牧場の映像では、どのようなことが言われていますか？

質問5：最後のレストランのシーンでは、どのようなことが言われていますか？

学習者は、前章の難易度1の細かい語彙をききとる練習を始める前に、同じニュース録画を使って、まず上述の「全体的なききとり」練習を行う。録画の最初から最後までの大枠を理解できれば、上の5つの質問に答えられるようになっている。これは全体的な意味を掴み取る練習なので、同じ所を何回も繰り返して見るのではなく、録画をノンストップで流して見ながら行う注意が必要である。

例えば問題1に関しては、viande, oui, très importantなどの表現をききとり、肉についての情報を記してあると思われる掲示板の映像を参考にすれば、大体の答

を掴み取ることができる。すなわち、金髪の女性は、肉を買うときにはどのような肉であるかに注意することが大切であると述べているのである。つまり、前述の

- (1) ききとれた語をつなぎ合わせて、全体の意味を想像する
- (2) ビデオの映像や背景音を利用する

という2項目の訓練なのである。また問題4に関しては、「88年から米国産の牛肉はフランスへは輸入禁止となっている」という前提知識が重要な役割を果たす。この前提知識を持っていれば、88 tonnes des USA, 0.001%という字幕や、pas de bœuf américain, embargoなどの表現が有効に活用できて、フランスはアメリカから牛肉を輸入していない旨の説明がなされているという大体的意味を掴み取ることができるのだ。

つまり問題4は、上の(1)(2)のほかに、

- (3) 前提知識を使って、トップダウンのききとりを行う。

という訓練も兼ねていることになる。トップダウンのききとりとは、自分が前もって持っている知識を働かせて、これからききとる内容を予測しながらききとることを意味する。前提知識をどのように学習者に与えるかについては、井上2004をご参照いただきたい。

全体的なききとりの練習を、普通教室でビデオ1台を用いて行うことも可能ではあるが、すばやく意味を掴み取れる学習者もいれば、ゆっくりと考える必要がある学習者もいる。従って、やはりCALL教室で、自分のペースで個別に学習した方が効果があがると考えられる。

4. まとめ

第二外国語のききとりにおいては、週2コマ程度という時間的制約を考慮すると、新しい語彙を増やすのではなく、「既に持っている知識を、上手に使うて聞く」というストラテジーの習得を目指すことが望ましい。

「既に持っている知識」とは、「初級で学習する基本的な語・英語に類似した単語・有名な固有名詞・日本語に外来語として存在しているフランス語」を指す。これらの語が確実に聞けるようになるために、3種類の難易度のききとり問題を用意し、ききとりの段階的な上達を促す。

「上手に使うて聞く」とは、3段階の難易度の練習を経てききとれるようになった語をつなぎ合わせ、全体の意味を想像する方法の他に、ビデオの映像や背景音を利用したり、前提知識を使って、トップダウンのききとりを行う方法をも含む。

以上のような多重構造を成すストラテジーの訓練のためには、学習者が自分のペースで学習できるCALL教室が理想的であり、普通教室よりも学習の効果が上がると期待できる。

参考文献

井上美穂 (2004) 「CALL 教室におけるマルチメディア教材の利用法」 上智大学 CALL システム編 『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997:2004』 pp.145-160 創英社/三省堂書店。

Thème 1

学び方を学ぶ授業の試み

SAKAI Fumiko
堺 富美子Université de Ryukyus
ffumikosakai?md.newweb.ne.jp

はじめに

『なぜフランス語を学ぶのか』ということがいつも議論されてきたが、なかなかこれといった決定的なものがないような気がしている。視点を変えて『フランス語で何ができるか』と考えたとき、「学び方を学ぶ」ことができるのではないだろうかと思った。これからの教育に求められているのは、これまで体験したことのない変革のなかで、自ら学び、自らの課題を見だし、自らの未来を切り開いていく人を育てることではないだろうか。

これまでの教育の問題点

フランス語教育に限らないのであるが、日本の教育の多くは教師主導型で進められている。いつ、どのような課題を与えるか、ということにおいても、教師が最も適切だと判断したものを一方的に出している場合が多い。当然のことながら、教師は自分が必要と思う知識が身につけているかどうかをテストし、評価に使ってきた。こういったことは当たり前のこととして、これを大前提に教育の議論は進められてきたと思う。しかしながら、今、日本の教育が直面している問題の多くはここから派生しているように思われる。学生の多くが自発的に学ぶということがまれであり、教師が面白い授業をしてくれることを期待している。教師が授業の工夫をすることは当然であるにしても、自分が学ばないことを教師のせいにしてみたり、自分でテーマを選ぶことになると、何を学んでいいかわからないと困惑している場合も多い。また熱心に勉強している場合でも、本来学ぶというのは、自分自身を豊かにするための行為であるはずが、いい評価を得るために学ぶことになっていて、内発的動機を持つのはまれである。いい評価を得るには、難しいことにチャレンジするよりも、自分にできる無難なことをやる方が有利であるために、せつかくの学ぶチャンスを生かし切れない場合も多い。このような問題意識を持ちながら、学生自身が学び手である本来の学びを取り戻すための試みをいくつか実践してきた。

セルフラーニングという考え方

セルフラーニングとは一言で言えば「自分で学ぶ」ということである。「自分の学びを探求する」と言い換えてもよい。いわゆる「自学自習」とは違い、ひとりで好きなことを学ぶわけではない。「今、何を学ぶべきなのか」というのは一人ひとり違うはずである。それを自分だけで見極めるのは難しい。当然、指導をする人が必要であるが、教師は学生が

学びたいこと、あるいは学ぶ必要のあることが何であるか、一緒に考えながら指導を進めていく。当然学生の課題も、話し合いによって決めていくことになる。そして教師にとって最も重要なのは、そうやって学生が自分は何をしなければならないかを見極め、時には投げ出したり、あきらめかけたりしながらも、なんとかやり遂げていくプロセスを見守っていく役割である。やがて自立した学び手になるための援助をしなければならない。おそらくはこのセルフラーニングこそが、大学教育に最も求められている事であると考えている。多くの大学では卒論指導のなかでこのような試みがなされているであろうと考えるが、それはどの程度成功しているのだろうか。高校までの授業が一方的で、受験を目的としたものである場合、大学に入って「どうやって学べばいいのか」という問題に直面したとき、学生たちはどうするのだろうか。そのような視点から、フランス語の授業を通してセルフラーニングを探っていったものが、次の授業実践である。

セルフラーニングということばは教育研究家・平井雷太氏の造語である。セルフラーニング及び後述のインタビュー・ゲームに関しては平井氏の著作・実践を参考にさせて頂いた。(「セルフラーニング」平井雷太著・1990年新曜社刊)

一緒にテストを作る

学生の勉強を非常に受け身にしてしまう原因のひとつにテストがある。自分が何を学びたいかということより、テストに何が出るかということで、勉強の中身を決めてしまう学生がほとんどである。しかしながら、テストに出るといって非常に熱心に勉強するのも事実である。これを逆手にとって、テストをセルフラーニングに使えないかと考えた結果、学生と一緒にテストを作るという試みが生まれた。すなわち、本来テストとは学んだものがどれくらい身についているかを調べるものであって、テストのために勉強するのは本末転倒であるという話をし、せっかくテストのために勉強するのであれば、自分が身につけたいものをテストに出してはどうだろうか。一緒にテストを作ってみようと思いついたのである。ひとりひとりに半年勉強してきたことの中で、何を身につけておきたいかを聞いていった。教科書に出てくる日常会話を覚えたいとか、数字を20まで完璧に覚えたいとか、文法事項の中では疑問文の作り方をマスターしたいなどと、それぞれの発言を板書しながら、一緒にテスト問題を作っていた。ひとりひとりの身につけたいものが違うので、ひとつのテストを作るとなると、さまざまな要素が入ってきて、結局は教師が作るのと変わらないような問題ができてしまうのだが、テスト勉強に向かう心構えがまったく違うと学生は言う。自分で作ったテストだと、頑張る気になるのだという。試験問題を作ることは、フランス語の知識を必要とするので、それ自体が非常にいい学びになっていく。

自分で課題を選ぶ

学びを能動的にする方法のひとつは「選択権を与える」ということである。どんなに興味を惹きそうなものでも、一方的に押し付けられると苦痛になったり、受け身になってしまう。そこで、授業の中でまとまった文章を読むことがないので、冬休みの課題として、和訳を出そうと考えたとき、学生に選んでもらう事にした。教科書版になった新聞記事、料理のレシピ、パリの旅行案内、絵本などをコピーして、その中から選ばせるようにした。かなり多くの学生が、最初は四苦八苦しなながら何時間もかかって訳していたようであるが、だんだん慣れてきて、辞書を操れるようになった。『象のババール』を1冊訳してしまった学生は、ほとんど完璧な訳をしていて、その力にこちらが驚かされることになった。感想

を書かせてみると「自分で決めたからここまでやれたけど、先生に与えられていたらたぶんできなかつたと思う」と書いている学生が多数いた。

インタビュー・ゲームの試み

インタビュー・ゲームとは二人一組になって、お互いの事をインタビューしあうゲームである。このゲームにはさまざまな目的があるのだが、学生同士がコミュニケーションのとりかたを学ぶ目的で使った。日本語でインタビューしあうので直接フランス語の学習とは関係がない。日本語科の先生方と一緒に授業をする機会があって、留学生と日本人学生を組み合わせさせてやったところ、非常に好評であり、表面的ではない異文化交流ができたという感じを受けた。日本人同士でも、ルールがあるので、何でも聞くことができ、普段はできない話をするようになったり、相手のまとめた自分の事を読んで、人から見た自分はどうかのを発見したり、初対面であるのに、話が弾んで驚いたりしていた。

インタビュー・ゲームとは？ (平井雷太考案)

2人1組になって、1人がもう1人に20分間インタビューをして、交代してインタビューされていた方がインタビュアーになり、20分間インタビューをして、相手になりきってB6の紙にインタビューの内容をまとめるゲーム。

・インタビューしあうときのルール

- ①何を聞いてもいい
- ②聞かれたことに答えなくてもいい
- ③聞かれないことでも付け足して話をしてもいい

・インタビューする人の注意事項

①相手の答えを聞く中から次の問を出す。(アンケートのように前もって質問を用意しない)

②インタビューする側は、インタビュアーに徹して、自分の話をしない。

・まとめるとき 相手になりきって、「私は〇〇です」ではじめる。まとめたものは本人に見せて、赤入れをしてもらう。相手にまとめてもらったものをみんなの前で読む。

記録表とワークシート

教師がいかに授業に工夫をしても、授業以外の時間に自分で学ぶ事をしなければ、セルフラーニングになっていかない。しかもフランス語に関しても、授業時間だけではとうてい身につくところまではいかない。しかし、「自分で学ぶための工夫をしなさい」というだけでは、どうしていいかわからない学生がほとんどである。そこで、毎日少しでもフランス語にふれるということを提案して、勉強の手がかりとしてワークシートを作った。ワークシートはB4版で右側に日本語の例文が25、左側にフランス語の対訳が書かれていて、フランス語を見ながら日本語を書く、日本語を見ながらフランス語を書くことができるようになっている。2つ折りにすれば、そのままテスト問題となる。ワークシートは教科書の例文からとったが、全部で4枚作った。ワークシートを使って学ぶ利点として次の4つがある。

- ①毎日少しずつやることができ、記録表につけることができる。
- ②自分にあったペースで学ぶことが保証されている(学ぶことを自分で決める)
- ③自分ができていないことが客観的にわかり(ミスの数、時間オーバー)できるまで繰

り返しやることができる。

④教材をやることで確実に力がつく。

学生は自分のペースに合わせて、毎日何回書くとか、例文を毎日3個などと決めて、例文を覚えていく。それを毎日記録にとっていくように指示した。もちろんやらない日もあってかまわないが、できるだけやる方がいいのは、本人が一番わかっている。競争させると、はじめは頑張るが、内発的動機ではないのですぐにやめてしまう。それぞれのペースでやってほしいので、進み具合を評価の対象にしないように気をつけた。しかし、教材を与えるだけではなかなかやらないだろうと予測がつくので、週に一度、「確認テスト」と称して、自分が1週間でどれくらいフランス語を身につけたかをテストした。教師がテストするのではなく、自分で自分がどの程度勉強したかをテストするものであるから、自己採点をして、結果を記録させた。日本語を書くのとフランス語を書くのを選択し、25問のうちどれくらい書けたかを記録すると、一週間の自分の進歩がわかるのである。最終的に、「日本語を見てフランス語が書ける、時間は10分以内で、ミスが3個までであれば、次のワークシートに行ってよい」というルールを決めた。進み方はさまざまであるが、それぞれの個性があって面白い。一斉授業ではほとんど目立たない学生が非常にコツコツ頑張っているのが見えたり、逆もあつたりして、さまざまな面を見ることができたのも良かったと思う。記録表に関していえば、今のところ、純粹に記録として使っていて、効果的な使い方を見いだせずにいる。せっきやく学生個人の自己情報がでていいるのだから、これをひとりひとりの指導に活かさないか、これからの課題である。

学生の感想

「ワークシートは正直、面倒くさいと思ったことはありましたが、実際毎週毎週やっていくうちに、フランス語が頭に入っていったのも事実でした。ワークシートがなかった前期に比べて、頭に残り、かつ、すぐ口に出るフランス語がかなり増えたと思います。また自分の訳したいものを訳すという課題については、与えられた教科書をただただやらされているということとは違い、自分から自発的にやるという自主的姿勢で学習にのぞめて、さらに自分で選んだという責任感からも、学習に身が入ったように思います。」

「日本の大学生は勉強時間が少ないとよく報道などで耳にしますが、今回使用した記録表を通して、本当に勉強時間が少ないなと実感しました。それを改善して、自主学習をする時間を増やすかは人によって違うでしょうが、私にとっては少しでも勉強する時間を作ろうと思うきっかけになりました。ワークシートは自分なりに目標を立てるのに役立ちました。また復習にもなってよかったと思います。」

「(ワークシートのなかった)前期よりフランス語を楽しむことができました。また、自分としてはあのワークシートの効力はかなり大きかったと思います。ある程度の文のモデルが頭の中に入ったため、他の部分でも理解が深まりました。インタビュー・ゲームはもっと回数を重ねれば、さらに得るものが多いのではないかと思います。」

むすび

これまで1年間フランス語を学んでも、単位を取ってそのまま忘れてしまう学生がほとんどだと思い、授業の意味を問い直すこともあつた。ところがセルフラーニングの模索を

はじめたら、ワークシートや記録表を使った具体的なフランス語の学び方を手ほどきする事ができ、ひとりひとりが学びについて考えるいい機会となった。さらに授業が終わった後も自分でフランス語を学びたいという学生が増えているのが大きな変化である。これからはさまざまな実践をしながら学生と授業を作っていきたいと考えている。

La bande dessinée en classe de langue

Jean-Marcel MORLAT

Marist Brothers International School

morlat1@hotmail.com

Janina TOMIMOTO

Centre franco-japonais-Alliance française d'Osaka

ninammy?ybb.ne.jp

Picasso a un jour eu une réflexion tout à fait intéressante au sujet de la bande dessinée : « La seule chose que je regrette dans ma vie, c'est de ne pas avoir fait de bande dessinée. » Cette boutade résume ainsi la place qu'a pu prendre la BD dans le monde des arts et son aspect incontournable. Passe-temps dénigré pendant un temps, cet art s'est hissé à une place qui n'a rien à envier au roman, au cinéma ou aux autres formes d'expression artistique. Notre questionnement est le suivant : en quoi la bande dessinée peut-elle être le point de départ d'activités orales ou écrites dans la classe de FLE? Afin de donner des éléments de réponse à cette question, nous proposons à travers cet article une réflexion sur la BD comme outil pédagogique. Après avoir évoqué l'intérêt pédagogique de ce type de document authentique, nous proposons certains principes pour l'utilisation de la BD en classe de langue et pour finir une fiche d'activités à partir d'une bande dessinée de Peyo.

1. La bande dessinée : réflexion sur les supports utilisables dans la classe de FLE

La BD est un document authentique des plus vivants et des plus motivants qui offre différents atouts. Annie Baron-Carvais dans un *Que Sais-Je ?* consacré à la bande dessinée résume parfaitement cette nouvelle manière d'aborder ce type de document authentique: « La BD est de plus en plus utilisée pour l'apprentissage des langues. On la qualifie de « langage libérateur ». Un coopérant a choisi les Schtroumpfs pour aider les enfants gabonais à s'exprimer correctement en français ; déjà traduit en 57 langues et dialectes, Astérix en Corse pratique la langue locale en 1993. Nombre d'éditeurs se servent de la BD pour les langues étrangères (cf. La BD, Clé International ; Go Speedy, Bordas ; Spiderman et Fodick, Press Pocket Books). Le très sérieux dictionnaire Harrap's s'est mis à l'heure de la BD avec *Tintin au pays des mots*, suivi d'un manuel de grammaire sur le même ton.

D'autres BD donnent l'occasion aux élèves de s'entraîner à préciser leur vocabulaire :

Popeye le marin ignore allègrement la syntaxe et la grammaire et écorche tous les mots ; Achille Talon, qui s'exprime de façon délicatement désuète mais ironique, permet de se livrer à l'exercice inverse, traduire la pensée du héros en vocabulaire courant. Si l'on oublie l'aspect sarcastique des réflexions de ce personnage, on trouve son pendant aux Etats-Unis avec *le Surfer d'Argent*, dont l'anglais oxfordien étonne plus d'un Américain. En Afrique noire, les professeurs partent d'une BD muette pour « faire parler, inventer, réfléchir ».

En avril 1982, un professeur constate lors d'une enquête sur les manuels d'anglais de Terminale (Cahiers pédagogiques, no 203, avril 1982, p. 15.) : « La BD n'a fait qu'une apparition tardive et bien modeste dans les manuels de langue, et elle n'est que rarement l'objet d'une exploitation pédagogique. » Aujourd'hui les *comics*, phénomène culturel américain, figurent dans les manuels scolaires de Terminale. Parmi les livres de français destinés aux Français, Nathan sort en 1983 un recueil de Textes français (classe de 4^{ème}) où la partie « Documents-Magazines » présente « la BD : Héroïnes d'hier et d'aujourd'hui », et la rubrique « Savoir-faire » cite les étapes de la création d'une BD ».

[1]

Il est certain que d'un point de vue culturel [2], la BD est en France [3] un véritable phénomène de civilisation, qui permet de mieux faire comprendre le comportement et la mentalité des Français. Selon les thèmes, on pourra discuter, débattre et faire ressortir des éléments de civilisation pertinents et si le dessin s'y prête, analyser les clichés qui en découlent et ainsi améliorer la compétence socio-culturelle des apprenants. De plus, la langue de la BD est une langue de tous les jours, qui de par son style conversationnel (avec des registres de langue différents), permet de travailler sur des situations variées. Elle offre également un atout très important : l'humour.

2. Principes d'utilisation

Même si ses possibilités d'utilisation en classe sont multiples, il s'agira tout d'abord de comprendre une BD globalement à partir de l'observation de l'image, du dessin, de réfléchir sur les procédés graphiques, de développer l'expression orale, en bref d'introduire le document. On visera ensuite à un entraînement à la compréhension écrite et à l'expression orale (déclencheur d'expression) : raconter l'histoire selon différents points de vue, trouver un titre, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après. Imaginer le contenu des bulles, trouver le mot de la fin, réviser et enrichir son vocabulaire, manipuler certaines structures grammaticales et des actes de parole en situation authentique. On passera enfin à l'expression orale pure, en développant la créativité des apprenants. Il est par exemple possible de jouer les scènes originales de la BD, ou celles inventées par les apprenants. Il faut cependant garder à l'esprit que l'on peut également montrer un dessin humoristique dans un pur esprit de détente ou de

décontraction lorsque que son sujet se rapporte à celui de la leçon. Un album complet pourra, de même, illustrer un cours de civilisation.

3. Mise en pratique de la démarche pédagogique : un exemple de fiche pédagogique : que faire avec une BD, au moment des fêtes de fin d'année ?

Les bandes dessinées, en tant que documents authentiques, permettent aux enseignants de FLE d'effectuer un travail bénéfique et positif pour les apprenants; ils permettent d'allier apprentissage et créativité. Leur aspect ludique et leur richesse (culturelle, lexicale et grammaticale) favorisent une manière de travailler différente, en classe et avec les apprenants. Quand la fin de l'année approche, pourquoi ne pas réfléchir à la façon dont on peut enseigner le vocabulaire des fêtes de fin d'année ? Nous proposons ici quelques pistes.

L'objectif, au niveau méthodologique, est de développer l'indépendance et l'initiative face à des documents authentiques (une BD), en variant les situations et les supports et de comprendre la BD sans passer par les mots, en s'appuyant sur les images, et arriver à une compréhension globale du document. Au niveau lexical, il s'agira d'apprendre et d'utiliser les expressions des fêtes de fin d'année, et au niveau civilisationnel, de comparer les différentes coutumes (et expressions) selon les cultures. Le public concerné est un public de débutants et de faux-débutants, (jeunes) adolescents ou adultes. Pour le matériel, on se munira de la photocopie de la BD *Que voeux-tu?* (Boule et Bill de Roba) au texte caché, sans la dernière case (**DOC 1**), de la photocopie de la BD avec le texte sans la dernière case (**DOC 2**), de la photocopie de la BD complète (images et texte) dont on aura fait disparaître certaines catégories de mots, selon le point à réviser, concoctant ainsi un exercice à trous (**DOC 3**), et de la photocopie de la BD complète (**DOC 4**). Il s'agira à travers cette activité d'une durée de deux heures de permettre aux étudiants de s'habituer au travail par deux, par trois, etc.; le professeur doit passer dans chaque groupe et donner les conseils nécessaires, corriger les productions écrites et orales.

Pendant le cours, le professeur fait circuler les BD muettes (**DOC 1**), et propose aux apprenants de travailler par deux. Il leur demande ensuite de reconstituer l'histoire oralement (dans la langue cible, dans le cas de niveaux plus avancés) à partir des images et d'imaginer une fin; cette première approche permet d'expliquer le contexte, de définir les personnages et leurs actions, de décrire leur environnement physique et social. Il est important d'analyser le comportement gestuel des personnages et de définir leurs relations, leur mode d'interaction. Les apprenants confrontent leurs idées et émettent des hypothèses. Dès que le thème a été cerné (la période de fin d'année), le professeur enseigne les différentes expressions aux étudiants, qui en connaissent peut-être déjà certaines. Citons des expressions comme *Bonne (et heureuse/joyeuse) année, Bonne année, Bonne santé, Joyeuses fêtes, Meilleurs voeux, Tous mes voeux de bonheur pour la*

nouvelle année. Les expressions sont nombreuses, on peut également introduire des formes avec des verbes conjugués : *Je (te) vous souhaite une bonne année*. Selon le niveau des apprenants on enseigne le vocabulaire utile. Chaque groupe doit ensuite inventer le dialogue des personnages à partir des images. Le professeur passe dans les groupes afin de les aider et de les corriger.

Chaque groupe lit son dialogue et interprète les personnages. Le professeur assure un feed-back. Les apprenants sont bien sûr séparés selon le nombre de personnages. Le professeur distribue la BD avec son texte mais sans la dernière vignette (**DOC 2**). Les apprenants lisent la BD et comparent les dialogues d'origine aux leurs. On explique le jeu de mots contenu dans le titre, ainsi que la conjugaison du verbe vouloir. Ils imaginent ensuite le contenu de la dernière bulle par deux et comparent avec les autres apprenants. Le professeur donne la BD complète et les apprenants comparent leurs différentes chutes, les possibilités étant multiples. Puis il demande aux apprenants de cacher le **DOC 3**; il leur distribue la BD sur laquelle il aura confectionné un exercice à trous; ils ont dix minutes pour faire l'exercice. Cette activité permet de réviser le vocabulaire et/ou de tester la mémoire des apprenants. Elle peut être proposée comme quiz / contrôle de connaissances.

Le professeur demande aux élèves de se regrouper par deux, de prendre la copie de leur partenaire et de la corriger en s'aidant de la BD complète. On termine le cours sur une discussion concernant les fêtes de fin d'année, en comparant les différentes coutumes et cultures; on peut également demander aux apprenants de jouer la scène en guise de révision.

Ouvrages consultés

Barkat, Mélissa, et Lefranc Yannick. *La boîte à outils de l'assistant de français au Royaume-Uni*. Londres : Ambassade de France. Service culturel. Bureau de coopération linguistique et éducative. CILT Publications Department, 1997.

Baron-Carvais, Annie. *La bande dessinée*. Que Sais-je ? Paris, Presses Universitaires de France, 1994.

Runge, A., et Sword, J.. *La BD - la bande dessinée satirique dans la classe de FLE*. Paris, CLE International, 1987.

Article consulté

« Passion BD. » *Le Nouvel Observateur*, 23-29 janvier 2003 : 57-62

[1] Baron-Carvais, Annie. *La bande dessinée*. Que Sais-je ? (Paris, Presses Universitaires de France, 1994), pp. 78-79.

[2] Nous aimerions reprendre une citation d'Umberto Eco citée dans le *Que Sais-Je* sur la bande dessinée : « Lorsque l'étude de la bande dessinée aura dépassé le stade

ésotérique et que le public cultivé sera disposé à y prêter la même attention soutenue qu'il apporte aujourd'hui à la sonate, à l'opérette ou à la ballade, on pourra — à travers une étude systématique de sa signification — dégager son importance pour l'élaboration de notre environnement quotidien et de nos activités culturelles. »

[3] Même si cet article traite de la BD en France, il va sans dire que les bandes dessinées publiées dans l'aire francophone ne sont pas exclues. Rappelons que les nombreuses BD qui ont eu du succès ont été publiées en Belgique.

Analyse de méthodes de FLE :

Techniques et utilité – Exemples de Campus 1 et Taxi 1

Nakry IM

Centre franco-japonais –Alliance française d’Osaka

Elisa TRICERRI

Centre franco-japonais –Alliance française d’Osaka

elisatricerri@hotmail.com

Qui de la méthode ou de l’enseignant indique la marche à suivre dans la classe ? Il est vrai que si la méthode est le fil conducteur d’un cours, le professeur reste libre d’adapter sa progression à son public, de compléter ou de réorganiser les enseignements proposés par le manuel. En effet chaque classe reste un cas unique et il est difficile de trouver une méthode parfaite. Il est alors nécessaire de bien connaître son manuel et d’en définir les points faibles et les points forts, afin de mieux l’enrichir avec des activités adéquates, proposant ainsi un enseignement à la fois de qualité et adapté à son public. Mais comment choisir une bonne méthode? Les manuels parus en France sont-ils adaptés au public japonais ? Telles sont les questions majeures pour tout enseignant de FLE qui se trouve confronté au choix du matériel pédagogique. Nous essayerons ici de présenter les critères pertinents nécessaires à l’analyse d’une méthode et de les appliquer par la suite à deux des dernières parutions françaises, à savoir Campus 1 et Taxi 1¹.

Pertinence, transparence, fiabilité, efficacité, attractivité, souplesse et participation nous semblent être les mots-clés pour qu’une méthode soit une réussite.

La centration sur l’apprenant est donc la base de l’apprentissage. Il est en effet très important qu’il se sente concerné par les sujets de conversation abordés. Le manuel doit lui donner la possibilité de s’exprimer sur ses goûts, ses centres d’intérêt et l’encourager à s’impliquer dans les activités pendant le cours. La méthode doit être à la fois facile d’utilisation, lui donnant ainsi des points de repères, et variée ; cela le stimule et empêche l’ennui. Il est primordial que les objectifs d’apprentissage de la leçon et sa présentation soient clairs et structurés, ce qui permet aux apprenants une progression logique et consciente, les menant ainsi à une réutilisation de leurs acquis linguistiques. La motivation de l’apprenant est d’autant plus stimulée si on lui soumet des documents

authentiques et si on lui propose des activités permettant l'acquisition non seulement d'un savoir linguistique, mais aussi d'un savoir-faire, aspects complémentaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il est également fondamental que le langage utilisé dans la méthode soit fidèle à la réalité française et le plus naturel possible.

Aux critères cités ci-dessus se rajoutent ceux de socialisation et d'intégration tout aussi importants. Afin que l'apprenant comprenne et acquiert le savoir linguistique objectif de la leçon, le manuel doit proposer des activités de mémorisation structurées, de complétion et de simulation. Cependant, il est également nécessaire de développer chez celui-ci une certaine autonomie d'apprentissage par le biais d'activités libres ou semi-libres, ou à partir d'une image ou d'une phrase. Cette capacité d'apprentissage en autonomie est également développée lors d'un travail individuel qui mène l'apprenant à une réflexion sur son apprentissage. Nombreuses devraient être les activités de création et production qui, à notre avis, sont un très bon moyen pour favoriser l'apprentissage. Le critère de socialisation permet à l'apprenant d'avoir un échange interculturel avec les autres étudiants et avec le professeur. La méthode favorise cette socialisation grâce aux documents centrés sur la culture française et sur la France.

Nous avons essayé d'analyser deux des dernières parutions françaises en nous basant sur ces critères d'évaluation du matériel pédagogique (Campus 1 et Taxi 1). Nous tenons à préciser que seulement une de ces deux méthodes (Campus 1) a été testée en cours et que les jugements portés n'ont rien de définitif.

Campus 1, comme toutes les méthodes éditées en France répond aux impératifs fixés par le cadre commun de référence élaboré par le Conseil de l'Europe, et après le niveau 1 l'étudiant est capable de passer l'unité A1 du DELF. La méthode comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, une vidéo et quatre cassettes audio. Le manuel est découpé en douze unités de six doubles pages. Chaque double page possède un objectif et chaque unité un thème socioculturel (ex : le cadre de vie des Français). Le rythme de la progression prévu de deux heures par double page est apparu comme tout à fait inadapté à l'apprenant japonais, car les contenus à assimiler sont trop nombreux pour être traités en une séance. Après une phase d'observation guidée, les apprenants vont procéder à des exercices de conceptualisation et d'automatisation pour assimiler les nouveaux points de grammaire avant de les reproduire en contexte et d'utiliser les nouveaux actes de paroles à l'oral ou à l'écrit. Un tableau présente sous forme d'exemples très clairs, la grammaire et les actes de parole, offrant ainsi un point de repère aux apprenants. On trouve aussi des exercices d'écoute avec la transcription en annexe et des exercices de prononciation, qui se veulent en même temps des exercices structuraux pour aider la mémorisation. Nombreux sont les documents authentiques et les activités de production orale semi-libres. Les références culturelles et les situations stéréotypées sont également très présentes. Le point de départ de chaque leçon est un support écrit ou oral sous forme de dialogue, test de personnalité, interview ou lecture. Tous les dialogues du manuel sont également enregistrés sur la vidéo permettant ainsi une approche plus agréable. Le débit de conversation est bien calibré. L'approche est alors très variée et les tests de personnalité favorisent la communication. Les progressions

lexicale et grammaticale qui sont organisées en fonction de thèmes précis apparaissent comme très bien structurées.

Taxi 1, comme Campus 1, a comme objectif l'unité A1 du DELF. La structure du manuel aussi est similaire, neuf unités de quatre leçons d'une double page regroupées autour d'un thème socioculturel. Le matériel pédagogique inclut un livre de l'élève, un cahier d'exercices, deux CD et un CD à usage personnel. Taxi 1 aussi prévoit une progression de deux heures par double page, mais dans ce cas aussi, et pour la même raison, ce rythme nous paraît totalement inadapté au public japonais. Le point de départ de chaque leçon est un support oral et transcrit, très souvent un dialogue, au cours duquel l'apprenant découvre la grammaire et avec l'aide du professeur doit en déduire la règle. Ensuite il passe à des activités de fixation à l'oral ou à l'écrit pour finir avec une partie de compréhension et de production guidée ou libre (ex : jeu de rôle). Des exercices de prononciation sont également présents visant surtout les difficultés phonétiques du français (ex : les liaisons interdites). Chaque double page présente un mémo grammatical de ce qui est étudié dans la leçon mais ne comporte aucune explication, cela empêche peut-être l'étudiant de s'appropriier l'ouvrage comme livre de référence. Les références socioculturelles sont induites au cours des leçons et les situations stéréotypées sont très présentes. Il y a également de nombreux documents authentiques. La méthode est très attirante de par son format, petit et léger, et bien que le rythme ne soit pas adapté, la progression paraît logique.

L'analyse de ces deux méthodes, dites « universelles », a démontré que le plus souvent leur progression est plutôt adaptée à un public européen ou alors à un public ayant une expérience de vie en France et qui s'est ainsi familiarisé avec la langue et la culture françaises. En effet, il arrive souvent que les enseignants ne soient pas satisfaits de leur manuel car celui-ci ne répond pas aux besoins du public japonais au Japon. Il n'existe pas de méthode parfaite et le professeur doit alors se sentir libre de rééquilibrer la progression et d'organiser l'apprentissage selon les besoins de son public. Cependant une bonne analyse du manuel menant l'enseignant à la prise de conscience des limites et du potentiel de celui-ci l'aide à préparer le matériel intégratif nécessaire au bon déroulement du cours et à l'apprentissage de son public.

¹ * Campus 1 : Jacky Girardet et Jacques Pécheur, CLE International, Paris, juillet 2002
Taxi 1 : Guy Capelle et Robert Menand, Hachette FLE, Paris, 2003

PROGRAMME 25-26 MARS 2004

THEME 1 : Des connaissances aux compétences

A01	AZRA Jean-Luc	Part de la connaissance, part de la compétence dans l'enseignement de la prononciation
A02	IKAWA Toru	知識偏重の語学教育こそ大学の語学教育だ！
A03	SAKAI Fumiko	学び方を学ぶ授業の試み
A04	MIZUNO Izumi, URIU Atsuyo	会話の実践による授業の活性化
A05	TRICERRI Elisa, IM Nakry	Analyse de méthodes de FLE : Techniques et utilité - Exemples de Campus 1 et Taxi 1
A06	JAMET Olivier	Comment peut-on enseigner la communication à l'université dans le cours intitulé "Communication <i>ron</i> " ?
A07	FUJITA Yoshitaka	文法から講読へ—色々なテキストを読む
A08	HANS Jean-François	Le DELF et le DALF : bilan et perspectives
A09	RICO-YOKOYAMA Adriana	Des connaissances aux compétences : le rôle de l'évaluation



THEME 2 : Les nouvelles technologies et l'enseignement du français

B01	INOUE Miho	France 2 を中心とする CALL 教室用教材
B02	DURRENBERGER Vincent, NISHIKAWA Hasumi	Lyclys 2003, マルチメディアを使った学校間連携授業
B03	GUERRIN Gilles	Produire et diffuser un document vidéo
B04	YAMAZAKI Yoshiro	語学教育にコンピューターは有効か否か？
B05	OKUBO Masanori	フランス語「基本単語」の学習と XML 版フランス語簡易辞書
B06	KOMATSU-DELMAIRE Sachiko	フランス語教育のためのインターネット教材開発研究

B07	KASUYA Yuichi	Leçon 1 de la technologie
B08	KOISHI Atsuko, KUNIEDA Takahiro, KURADATE Ken-ichi	遠隔授業：テレビ会議の第一歩 (Essai de visio-conférence avec l'Université de Grenoble)



HORS-THEMES

H01	GAILLARD Nicolas, USUI Moritoshi	Quel support pour l'introduction du vocabulaire et des expressions dans la classe de conversation ?
H02	MORLAT Jean-Marcel, TOMIMOTO Janina	La bande dessinée en classe de langue
H03	YOKOYAMA Osamu	高校・大学のフランス語教育における暗唱／弁論大会の役割
H04	MAZALLON Evelyne	A la découverte de Paris. Le cours de langue : une fenêtre sur le monde.
H05	KIKUCHI Utako	Comment organiser un cours de 90 minutes ?
H06	OHKI Mitsuru	大学における非常勤講師はどうなるのか
H07	GUELLE Françoise	La coopération universitaire franco-japonaise
H08	HASHIMOTO Chizuko	フランス語の授業に TV5 を導入する試み



TABLE RONDE

KOEST Pierre, ISHIKAWA Fumiya, HORI Shigeki	La situation du français dans les universités et le réseau des lycées et collèges
---	---

ENQUETE RPK 2004

Parmi les 132 participants, nous avons obtenu 31 réponses à l'enquête, soit près d'un quart des participants.

Nous remercions ceux qui ont bien voulu y répondre. En voici la synthèse.

L'organisation

Le degré de satisfaction générale est élevé (de 0 à 3, il est en moyenne de 2,8). L'accès et l'équipement du Centre-Alliance qui nous accueille sont appréciés. Le manque d'espace, lors du buffet semble compensé par la convivialité.

Le buffet et le pot font l'unanimité, le rapport qualité / prix également.

Les commentaires concernant l'emploi du temps sont peu nombreux mais concernent les deux heures de pause de midi (trop longues ou trop courtes) ou l'heure de commencement des ateliers du premier jour (trop tôt pour ceux qui viennent de loin).

L'espace libraire a été bien apprécié : les exposants nous facilitent la collecte d'informations sur les nouvelles parutions. L'occasion donnée cette année aux exposants de faire une présentation pendant la pause de midi est un concept apprécié mais le peu de participants à ces présentations demande que nous revoyions avec les intéressés la formule et sa place dans le programme.

Le programme et les ateliers

- Le programme

On apprécie la variété des ateliers proposés dans le programme et comme chaque année, on regrette que les ateliers auxquels "*justement*" on voulait assister se retrouvent sur la même plage horaire!

- La table ronde a suscité de nombreux commentaires. Le degré de satisfaction (de 0 à 3) est en moyenne de 1,8. Elle a été appréciée comme temps de libre parole, regroupant dans un même lieu tous les participants autour d'un sujet brûlant, mais on manquait de temps, d'échanges, de conclusion (et de chaises).

- Participation

Voici le taux de participation des personnes qui ont répondu à l'enquête. Vous situez-vous parmi les *sérieux* ou les *dilettantes* ?

Parmi les 31 réponses obtenues,	26 personnes ont participé à la table ronde
	15 personnes à 5 ateliers
	8 à 4 ateliers
	4 à 3 ateliers
	3 à 2 ateliers
	1 à 1 atelier

- Thèmes pour 2005

Voici le nombre des *voix* obtenues pour les thèmes proposés à la fin de notre enquête :

Motivation	15 voix
Activités de classe	12
Civilisation	11
Evaluation	8
Oral	7
Technologie	7
Ecrit	3
Grammaire	2

Pour conclure, nous pouvons dire que les nouveautés 2004, la table ronde et les présentations des libraires et éditeurs, ont été accueillies avec intérêt mais demandent à être encore bien étudiées. Dans le souci de rendre nos RPK les plus satisfaisantes possibles, la réflexion et les efforts de tous, joints à ceux du Comité d'organisation, doivent se poursuivre.



参加者 PARTICIPANTS

AKIMOTO Yumiko	秋本由美子	
ANAN Fumiyo	阿南婦美代	Université des Langues Étrangères de Nagasaki
ANNEQUIN Laurent	アヌカン・ローラン	Alliance Française d'Aichi
AZRA Jean-Luc	アズラ・ジャン=リュック	Université Seinan-Gakuin
BIRMANN Olivier	ビルマン・オリヴィエ	Université Kwanseï-Gakuin
CHABOUD Frédéric	シャブー・フレデリック	Alliance Française d'Aichi
CHEVALIER Laurence	シュヴァリエ・ローランス	Université Seinan-Gakuin
COLLOMBON Alain	コロンボン・アラン	
DE LOZ Annabelle	ドゥ・ローズ・アナベル	Alliance Française d'Aichi
DELRIEU Richard	デルリユー・リシャール	
DEPLAEDT Yannick	ドゥプレ・ヤニック	Alliance Française d'Aichi
DEZ Brigitte	デズ・ブリジット	Université Konan
DOUET Céline	ドゥエ・セリーヌ	CFJAFO
DRIGUES Michel	ドリゲス・ミッシェル	
DUCROS-GARANCE Cécile	デュクロ=ギャランス・セシル	Université des Langues Étrangères d'Osaka
DURRENBERGER Vincent	デュランベルジェ・ヴァンサン	Université Keio SFC
FLAMAND Pierre	フラマン・ピエール	
FRANÇOIS Jacques	フランソワ・ジャック	Alliance Française d'Aichi
FUJITA Koji	藤田耕嗣	Université du Kansai
FUJITA Yasuko	藤田康子	Université Kwanseï-Gakuin
FUJITA Yoshitaka	藤田義孝	Université de Pharmacie d'Osaka
FUKUMITSU Atsushi	福光 敦	APEF
FUKUSHIMA Yoshiyuki	福島祥行	Université Municipale d'Osaka
GAILLARD Nicolas	ガイヤール・ニコラ	Université Kanagawa
GALMARD Éric	ガルマール・エリック	
GARDAIX Laetitia	ガルデ・レティシア	École de français de Gifu
GUELLE Françoise	ゲル・フランソワーズ	Ambassade de France au Japon
GUERRIN Gilles	ゲラン・ジル	Université de Gifu
HANS Jean-François	アンス・ジャン=フランソワ	Institut Franco-Japonais du Kansai
HASHIMOTO Chizuko	橋本千鶴子	Université de Nagasaki
HAYASHIDA Rie	林田理恵	
HIGUCHI Maya	樋口まや	Université Konan-Joshi
HIRABAYASHI Noriko		Bureau Hosoya
HIRAI Chikako	平井知香子	Université des Langues Étrangères du Kansai
HIRASHIMA Hitomi	平嶋一美	

HIROSAWA Koichi	広沢浩一	Librairie Daisan Shobo
HORI Shigeki	堀 茂樹	Université Keio SFC
HOSOYA Aiko	細谷愛子	Bureau Hosoya
IKAWA Toru	伊川 徹	Université d'Ashiya
IM Nakry	イム・ナクリ	CFJAFO
INOUE Miho	井上美穂	Université Sophia
ISHIKAWA Fumiya	石川文也	Université Municipale de Yokohama
JAMET Olivier	ジャメ・オリヴィエ	
KAJIMOTO Diana	カジモト・ディアナ	CFJAFO
KANAMORI Momoyo	金森百代	
KASUYA Yuichi	粕谷祐己	Université de Kanazawa
KATSUYAMA Sumire	勝山すみれ	
KAWAI Miwa	河合美和	Éditions Asahi
KAWAI-CHARNAY Georgette	カワイ=シャルネー・ジョルジェット	Université Konan-Joshi
KIKUCHI Utako	菊地歌子	Université du Kansai
KIMURA Tetsuya	木村哲也	Université Didactique d'Hokkaido
KITAMURA Takashi	北村 卓	Université d'Osaka
KITAMURA Hiroko	北村浩子	
KOBAYASHI Kumiko		Alliance Française d'Aichi
KOBAYASHI Yuichiro	小林雄一郎	
KOEST Pierre	クースト・ピエール	Ambassade de France au Japon
KOISHI Atsuko	古石篤子	Université Keio SFC
KOISHI Satoru	小石 悟	Université Dokkyo
KOITABASHI Jun	小坂橋 淳	
KOMATSU-DELMAIRE Sachiko	小松=デルメール祐子	Université de Tsukuba
KUNIEDA Takahiro	國枝孝弘	Université Keio SFC
KURADATE Ken-ichi	倉館健一	Université Keio SFC
KURODA Eriko	黒田恵梨子	Université Konan-Joshi
LEROYER Béatrice	ルロワイエ・ベアトリス	Université de Kanazawa
LEVY Laurence	レヴィ・ローランス	CFLJAFO
LIMARE Nicolas	リマール・ニコラ	Alliance Française d'Aichi
MATSUSHIMA Tadashi	松島 征	Université de Kyoto
MATSUURA Kenji	松浦謙二	
MAZALLON Évelyne	マザロン・エヴリーヌ	Éditions CLE International
MEVEL Yann	メヴェル・ヤン	
MIURA Yukari	三浦由香利	
MIYATAKE Françoise	ミヤタケ・フランソワーズ	CFJAFO
MIZUNO Izumi	水野いずみ	
MOMOTA Michiko	百田みち子	Université Nagasaki Sogo Kakagu
MORITA Tomoko	森田朋子	Lycée Ina-Gakuen Sogo
MORLAT Jean-Marcel	モルラ・ジャン=マルセル	Marist Brothers International School
NAKAMURA Masako	中村正子	OCAT Centre d'enseignement

NAKAMURA Yuko	中村祐子	
NAKASHIMA Kazumi	中島和美	Lycée Joto d'Okayama
NISHIKAWA Hasumi	西川葉澄	
NISHIMURA Ako	西村亜子	Université Shirayuri-Joshi
NOMO Michiko	野母倫子	Université Seinan-Gakuin
NOZAKI Jiro	野崎次郎	Université Kobe-Jogakuin
OHKI Mitsuru	大木 充	Université de Kyoto
OHKUBO Masanori	大久保政憲	Université Industrielle de Chiba
OHNO Hideshi	大野英士	Université Waseda
OHTAKEGUCHI Mari	大竹口麻里	Université de Fukui
OHTANI Mimi	大谷美々	Interschool Osaka
OKUYAMA Yukio	奥山由紀夫	Librairie Omeisha
OZAKI Mie	尾崎美恵	
PESCHET Clotilde	ペシェ・クロチルド	CFJAFO
PIERSON Jean-Paul	ピエルソン・ジャン=ポール	Alliance Française d'Aïchi
PLAUT Sébastien	プロー・セバスチャン	Institut Franco-Japonais du Kyushu
PUNGIER Marie-Françoise	パンジエ・マリー=フランソワーズ	Université Préfectorale d'Osaka
RAVENEAU Jean-Pierre	ラヴノー・ジャン=ピエール	Institut Franco-Japonais du Kyushu
RICO-YOKOYAMA Adriana	リコ=横山・アドリアナ	Université d'Osaka
ROUSSE Jean-Philippe	ルース・ジャン=フィリップ	Institut Franco-Japonais de Tokyo
ROUSSEAU Anne-Marie	ルソー・アンヌ=マリー	Institut Franco-Japonais de Yokohama
SAKAI Fumiko	堺富美子	Université de Ryukyus
SANCHEZ-SHIBATA Isabelle	サンチェス=シバタ・イザベル	Alliance Française d'Aïchi
SHIMAMURA Masako	島村雅子	
SHINOKUBO Akemi	忍久保明美	NHK
SHIODA Akiko	塩田明子	
SHIRAIISHI Yoshiharu	白石嘉治	Université Sophia
SHOHDA Yasuko	正田靖子	
SOGA Yusuke	曾我祐典	Université Kwansei-Gakuin
SUDRE Florence	スュードウル・フロランス	
SUENAGA Kyoko	末永京子	Université Seinan-Gakuin
SUMI Nobuaki	角 伸明	
SUYAMA Takehiko	須山岳彦	Librairie Hakusuisha
TACHIBANA Hidehiro	立花英裕	Université Waseda
TAJI Kazuko	太治和子	Université du Kansai
TAJIRI Fumiyo	田尻文代	Université Seinan-Gakuin
TAKADA Tomoko	高田智子	Shinko Tsusho
TAKAGAKI Yumi	高垣由美	Université Préfectorale d'Osaka
TANAGO Masako		Alliance Française d'Aïchi
TANAKA Yoko	田中陽子	Université du Kyushu
TANAKA Yuriko	田中由里子	
TIMBERT Christine	タンバール・クリスチーナ	Université d'Osaka

TOMIMOTO Janina	トミモト・ジャニナ	CFJAFO
TRICERRI Élisa	トゥリセリ・エリザ	CFJAFO
UCHIDA Motoyuki	打田素之	Université Kobe Shoin Joshi-Gakuin
UDAGAWA Mitsugu	宇田川 貢	Pearson Education
URIU Atsuyo	瓜生濃世	Université Soai
USUI Moritoshi	臼井盛利	Université Kanagawa
VANNIEUWENHUYSE Bruno	バニユウヴェンヌイズ・ブリュノ	Université de Kyoto
VIZIO Stéphane	ヴィズィオ・ステファヌ	Alliance Française d' Aichi
WATANABE Odile	ワタナベ・オディル	Université de Nagasaki
YABUUCHI Marie-Josée	ヤブウチ・マリー=ジョゼ	
YAMAKAWA Seitaro	山川清太郎	
YAMAZAKI Yoshiro	山崎吉朗	Lycée Caritas
YASHIRO Keiko	八代恵子	
YOKOYAMA Osamu	横山 理	CFJAFO
YONEKANE Takao	米金孝雄	Université Komazawa-Joshi
YOSHINO Satoko	吉野仁子	Lycée Gakushuin-Joshi

RPK

RPK

REMERCIEMENTS

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

Alma Japon / アルマ・ジャポン
APEF / フランス語教育振興協会
Bureau Hosoya / ビューロー・ホソヤ
Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka /
大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ
Daisan-Shobo / 第三書房
Éditions Asahi / 朝日出版社
Éditions CLE International / CLE インターナショナル
Institut franco-japonais du Kansai (CCCL Kansai) /
関西日仏学館 (CCCL 関西)
Librairie Hakusuisha / 白水社
Librairie Omeisha / 欧明社
Pearson Education / ピアソン・エデュケーション
Shinko-Tsusho / 伸興通商
SJDF / 日本フランス語教育学会
Université d'Asiya / 芦屋大学
Université Kwansei-Gakuin, Section de Français /
関西学院大学仏文研究室

Ambassade de France / フランス大使館

あとがき

粕谷 祐己

18回目となったランコントル、関西フランス語教育研究会ですが、今年も3月25日、26日の両日、大阪日仏センター＝アリアンスフランセーズに 132 名もの御参加をいただき、無事終了することができました。これも animateurs の皆様、参加者の皆様の御協力のおかげとスタッフ一同感謝いたしております。

今年の主要2テーマは「知識から実践的能力へ」と「新しいテクノロジーとフランス語教育」でした。どちらも旧来の教育のあり方に見直しを促す問題意識であり、この bulletin にも13編(日本語7編、フランス語6編)の意欲的な論文が寄せられました。これらの論考は今後のフランス語教育をめぐる議論の要となっていくことが期待されます。

ランコントルに期待されるものも拡大しつつあります。今回は、現在早急に対応を迫られている国立大の非常勤講師問題についての情報交換、討論や、将来のフランス語教育のグランドデザイン模索のための場を提供する役割を果たすことが出来ました。

昨年に続き今年もロシア語教育界からの御参加をいただいたことも、外国語教育に携わる人々の連帯の可能性まで模索していくべき時代となったことを示しているように思われます。たいへん困難なことではありますが、従来の狭い内輪意識を引きずっていたのではもはやどこもたちゆかない時代になってきたのではないのでしょうか。

こうした新しい状況に機敏かつ強力に対応するランコントルを目指すために、新しくスタッフに加わっていただける人材を探しています。御自身の積極的参加はもとより、学生さん、御同僚など、教育に関心のある方、特に若い方に参加をお勧めいただけますようお願いいたします。日本の教育制度が大きく動いている今こそ、将来を担う若手の発奮が望まれているからです。

次の大会は来年までお待ちいただかなくてはなりません。昨年より始まった rencontres mensuelles やウェブページによる情報発信で、ランコントルは日本のフランス語教育界に常時貢献する体制になってきました。こちらの方も御声援、御協力をお願いいたします。

RPK

RENCONTRES 18

date de publication : 7 juillet 2004

Rencontres Pédagogiques du Kansai
c/o Centre franco-japonais - Alliance française d'Osaka
Imamura building 9F, 2-2-11 Tenjinbashi, Kita-ku,
Osaka 530-0041 JAPON

<http://rpk.web.infoseek.co.jp/>