

フランス語教育研究会

RENCONTRES

7

BULLETIN DES SEPTIEMES
RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSĀI
22-23 mars 1993/Osaka

TABLE

Introduction	2
Composition du comité d'organisation	3
Emploi du temps	4-5

THEME SPECIAL : "POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ORAL"

L.BENOIT: La classe de conversation pour débutants non spécialistes	6
T.KASHIOKA: フランス語を聞く	8
Ecouter du français	
T.KASHIOKA/T.MATSUSHIMA: 聞きとりの試験—《仏検》の場合	10
P.LEROY: Comment enseigner le français familier et argotique	11
P.LEROY: Mime et pratiques théâtrales dans la classe de français	13
J.MAIFREDY: L'évaluation de la compétence orale en français	16
N.MIURA: Projet interviews de français et francophones	20
Ke.NAKAMURA: "Avec ça, on est bon!": un manuel qui tient compte des approximations des apprenants en expression et en compréhension	21
M.NISHIMORI: シャンソン エドキュマン モチベーションを与える授業のために	23
Chansons et documents pour motiver nos élèves	
J.M.SARALE: Distinction des actes de parole et pratique de la conversation	25
J.M.SARALE: Les examens oraux et le rôle du DELF et du DALF	27
S.TANAKA: 聴解授業を考える—カリキュラムにおける位置づけと授業の実際—	29
T.TRUBERT-OUVRARD: Quelques idées pour le "cours de conversation"	31

ALELIERS SUR DES THEMES VARIES

C.AMAR: Quand enseignement rime avec agrément; dans le cadre du J.E.T.Program	33
Y.FUJITA/H.TOURA: 自由作文の授業	35
Comment enseigner à écrire en français	
K.ISHINO/T.KASHIOKA/Y.MIKI/T.NAKAGAWA: フランス語'90からフランス語'21へ Présentation du français 21	37
G.KAWAI: Si on allait au cinéma? Un mode d'emploi parmi d'autres possibles	38
T.KITAMURA: 日本に関するテレビニュースの活用	40
Utilisation des informations télévisées sur le Japon	
T.NAKAGAWA: Frantext の利用	42
Frantext au service des professeurs de français	
Ki.NAKAMURA: 西日本の中高におけるフランス語教育の現状	43
L'enseignement du français dans les écoles secondaires de l'ouest du Japon	
H.SHIRAÏ: 中級講読授業の展開例	44
Que peut-on faire dans un cours de lecture de niveau moyen?	
Y.TAKEMATSU: 映画シナリオを使った作文練習	46
Exercices de dialogue en français sur le modèle d'un scénario	
N.YAMAÏ: 週一コマで一年のクラスをどうするか	48
Que faire avec une classe de français réduite à un cours hebdomadaire pendant un an	
Y.YAMAZAKI: ISM構造化法のフランス語教育への応用	51
H.IWANE: ことばの教育は創造的活動である—「あとがき」にかえて—	53
Conclusion en japonais	
Bilan financier	54
Liste des participants	55

INTRODUCTION

Chers collègues,

La septième édition des Rencontres Pédagogiques du Kansai a connu comme à l'habitude un réel succès : participation record, visite de M. le Consul Général (que le Comité d'Organisation remercie très profondément de son geste). Mais il y a eu aussi quelques innovations. Ainsi avons-nous quitté Maïko Villa pour l'hôtel Garden Palace, tout près de la gare de Shin-Osaka : cadre moins maritime mais fort pratique pour ceux, et ils sont nombreux, qui viennent de loin. Nous avons dû également nous résoudre à augmenter les frais de participation aux Rencontres, inchangés depuis la création ; nous remercions les nombreux participants de leur compréhension pour cette mesure nécessaire.

D'autre part, nous avons songé à définir un thème spécial ("pour une pédagogie de l'oral") qui rassemblait environ la moitié des ateliers : l'initiative était moins destinée à renforcer une cohérence, qui n'a jamais manqué aux Rencontres, qu'à permettre de suivre l'actualité et, accessoirement, de mieux identifier le millésime 93. La formule semble avoir été appréciée, et nous espérons la reconduire, tout en conservant les orientations passées (priorité à la réflexion sur l'enseignement en première et deuxième années, préférence accordée à la formule de l'atelier qui permet à chacun de s'exprimer), et en nous efforçant de faire place à toutes les communications qui nous sont proposées.

Cette année encore, l'organisation des Rencontres et la publication de ce bulletin n'auraient pas été possibles sans l'hospitalité du Centre Franco-Japonais d'Osaka, qui a abrité nos réunions préparatoires, sans les efforts de tous les membres du Comité, sans la collaboration de toutes celles et ceux qui ont accepté d'animer les débats, sans le soutien financier des universités, éditeurs et organisations diverses qui ont contribué à cette entreprise. Tous sont cités dans les pages qui suivent : qu'ils sachent combien nous les remercions de leur aide.

Quelles nouveautés, quelles surprises, de préférence agréables, pourrons-nous vous proposer lors des huitièmes Rencontres? Nul ne le sait encore. Toutefois, je me permets, au nom du Comité, de donner rendez-vous à toutes les personnes intéressées par l'enseignement du français, les 22 et 23 mars 1994, à l'hôtel Garden Palace d'Osaka.

Jean-Marc SARALE
Attaché linguistique
Ambassade de France

RENCONTRES PEDAGOGIQUES DU KANSAÏ 1993

Comité d'organisation

C. AMAR	Lycée de Jeunes Filles Konan
H. AMO	Université Préfectorale d'Osaka, Centre Franco-Japonais d'Osaka
L. BENOÎT	Université d'Osaka
A. DISSON	Université d'Osaka
T. FUJITA	Université Kwansei Gakuin
S. HAYASHIDA	Université Kwansei Gakuin
T. IKAWA	Université d'Ashiya
K. ISHINO	Université métropolitaine de Tokyo
K. IWAMOTO	Université de Kobé
H. IWANE	Université d'Osaka
T. KASHIOKA	Université de Jeunes Filles Konan
Y. KASUYA	Université de Kanazawa
G. KAWAÏ	Université de Jeunes Filles Konan, Centre Franco-Japonais d'Osaka
T. KITAMURA	Université d'Osaka
P. LEROY	Alliance Française d'Osaka
T. MATSUSHIMA	Université de Kyoto
Y. MIKI	Université de la Marine Marchande, Kobé
K. NAKAMURA	Université Otemon Gakuin
N. NISHII	Université de Jeunes Filles de Kobé
M. NISHIMORI	Université Kwansei Gakuin
C. SAKAMOTO	Université de Kobé
J.M. SARALE	Ambassade de France, Université de Kyoto
Y. SOGA	Université Kwansei Gakuin
M. TAKEMOTO	Université du Kansai
A. YAMAMOTO	Université de Kobé

LUNDI 22 mars (premier jour)

SALLE 1	SALLE 2	SALLE 3	SALLE 4	SALLE 5	
Réunion- informations					10h
KAWAI Georgette "Si on allait au cinéma" : un mode d'emploi	MAIFFREDY Jean L'évaluation de la compétence orale en français	NAKAMURA Keisuke <u>Avec ça on est bon</u> : un manuel	FUJITA/TOURA 自由仏作文の授業	YAMAZAKI Yoshiro ISM構造化学習法の フランス語教育への適用	10h30

déjeuner au restaurant (1er étage)

KITAMURA Takashi 日本に関するTV ニュースの利用	NAKAMURA Kimiko 西日本の中高における フランス語教育の現状	SARALE Jean-Marc Les examens oraux - le cas du DELF	NISHIMORI Makoto Chansons et documents	LEROY Patrice Comment enseigner le français parlé? (familier/argotique)	13h30
---	---	---	--	--	-------

pause

TRUBERT-OUVRARD Quelques idées pour le cours de conversation	MIURA Nobutaka Projet-interview avec des francophones	YAMAI Noriyuki Que faire? : classe de français réduite au minimum	NAKAGAWA Tsutomu FRANTEXT : au service des professeurs de fr.	AMAR Corinne Quand <u>Enseignement</u> rime avec <u>Agrément</u> (JET PROGRAM)	15h30
---	--	--	--	---	-------

buffet et soirée amicale (18h30)

N.B. Sont voilés les ateliers développant le thème : "Pour une pédagogie de l'orale".

MARDI 23 mars (deuxième jour)

	SALLE 1	SALLE 2	SALLE 3	
9h	KASHIOKA Tamako フランス語を聞く	BENOIT Louis L'expression orale pour débutants (non spécialistes)	SHIRAI Haruto Exemple de progression dans un cours de lecture (niveau moyen)	9h
10h30	pause			10h30
11h	LEROY Patrice Utilisation du mime et des pratiques théâtrales dans la classe de français	Auteurs du <u>Français 21</u> Présentation du manuel : version définitive	MATSUSHIMA/KASHIOKA 聞きとりの試験 （「仏検」の場合）	11h
12h30	déjeuner au restaurant (1er étage)			12h30
14h	TAKEMATSU Yuko 映画シナリオを 使った作文練習	TANAKA Sachiko 聴解授業を考える	SARALE Jean-Marc Distinction des actes de parole et entraînement à la conversation	14h
15h30	pause			15h30
15h45	réunion-bilan et toast			

N.B. Sont voilés les ateliers développant le thème : "Pour une pédagogie de l'orale".

LA CLASSE DE CONVERSATION POUR DEBUTANTS NON SPECIALISTES

Louis BENOIT

Au départ, la classe de conversation n'a été conçue que pour être l'occasion de pratiquer des exercices structuraux oraux : la grammaire y est reine. Or le Petit Larousse dit qu'une conversation est "un entretien familial", et le Robert un "échange de propos (naturel, spontané)". Dans ce sens là, la conversation est-elle pour autant un objectif irréaliste pour des débutants non spécialistes qu'on ne voit guère que 90 minutes par semaine (en plus, il est vrai, de leur cours de grammaire-traduction, de 90 minutes également) ? Mission impossible?

On apprend à parler en ... parlant. 90 minutes et 30 étudiants, cela donne à chaque étudiant, idéalement, moins de 180 secondes pour parler. Mettez vos étudiants par paires (2 par 2) et 30 minutes de conversation donne à chacun 15 minutes, soit 10 fois plus en 3 fois moins de temps ! Si les paires sont stables au long de l'année, elles créent un environnement sécurisant pour les apprenants qui n'ont plus peur de faire des fautes, qui peuvent s'entraider, se corriger l'un l'autre et, peut-être, se lier d'amitié. Le professeur, quant à lui, exerce une mission de contrôle et de soutien ; il circule constamment dans les rangs pour veiller à ce qu'on ne bavarde pas trop en japonais (encore qu'il soit normal qu'un apprenant demande une explication à son partenaire en japonais), et pour apporter aux paires en difficulté une aide en douceur et sur mesure à voix basse. A la fin, une fois que chaque paire s'est bien rôdée sur le travail du jour, pour éviter la lassitude on peut faire éclater les paires et provoquer de nouvelles rencontres.

Qui parle de quoi? S'ils maîtrisent mal la langue, les étudiants doivent bien maîtriser la matière dont ils parlent. Chaque paire réunit un peu par hasard deux étudiants ; n'est-il pas naturel alors qu'ils fassent connaissance et parlent de leur propre vie : identité, famille, amis, loisirs, études, jobs d'étudiants, clubs, projets d'avenir, ce qu'ils font cette semaine, ce week-end, ce qu'ils feront les prochaines vacances, ce qu'ils ont fait la semaine dernière, le week-end passé ou les dernières vacances etc. Si parler de soi pose des problèmes ou manque d'intérêt, ils peuvent adopter librement une identité imaginaire. Tout est bon pourvu que ça contribue à libérer

la parole. Habituellement, des étudiants se tutoient. Mais leur français parlé n'a pas à être exagérément argotique ou branché, et certainement pas vulgaire.

Sur 90 minutes, 45 peuvent être consacrées à la conversation par paires. Après le contrôle de la leçon précédente, je présente à l'oral les séquences d'un dialogue de base mis en situation (pas de grammaire, pas de vocabulaire ni de phonétique en tant que tels) ; elles sont d'abord répétées collectivement pour maîtriser en gros la prononciation, puis sous forme dialoguée avec le professeur et quelques étudiants plus rapides que les autres et enfin par paires. Dernière phase : le dialogue est pratiqué dans son ensemble en paires. Il n'y a pas un dialogue "prêt-à-parler" à retrouver et à reproduire ; c'est à chacun de personnaliser sa parole par tâtonnements, essais et erreurs et en intégrant l'acquis de leçons précédentes ; en fait de nombreuses combinaisons sont possibles. Quand une paire paresse ou croit avoir fini je la relance en brisant délibérément le dialogue tel qu'il a été présenté et en introduisant de légères variations (mais en évitant l'introduction de vocabulaire nouveau) pour habituer les élèves à une parole toujours mouvante. Comme "La mer, la mer toujours recommencée", la parole qui s'envole sera toujours recommencée et un peu différente. A la fin de la séance, les étudiants relèvent dans leur cahier, non pas un dialogue qui fige la parole dans un déjà-dit à rabacher, mémoire pétrifiée et morte, mais des notes sous la forme d'un kit qui oblige à bricoler. Par exemple :

- (1) bonjour
- (2) je m'appelle...
- (3) (épeler son prénom)
- (4) tu es étudiant(e), hein? / tu es étudiant?
- (5) oui / non
- (6) en Littérature / en Technologie
- (7) en quoi?
- (8) et toi?
- (9) moi / moi?
- (10) euh

Débloquer la parole donc, d'une part grâce au dialogue par paires et d'autre part en ouvrant la langue dès le départ à la créativité du bricolage, à mon avis, peut mener à une conversation plus productive et agréable que l'exercice structural.

フランス語の聞きとり教材には、長文や会話のテキストを読んだものを素材とする内容理解、あるいは音そのものの識別に重点を置くものが多い。しかし、コミュニケーションのための聞きとり能力を養うには、学習者を個々の音やテキストの世界に閉じこめるのではなく、できるだけ現実に近い状況に置き、ふだん日本語を聞いて理解するために使っている手段が活用できることに気づかせる必要がある。

実生活では、聞き手はテキストが成立している状況、話し手、テーマ、表現などに関する知識にもとづいて内容を予測し、聞こえてくることの中に予測を裏付ける指標を探し、確認し、訂正しながら理解を進める。予備知識の量が多いほど予測が立てやすく、テキストへの依存度は低くなるし、有効な指標が多いほど、聞きとりは容易になる。また、情報を得る、行動を決定する、楽しむなどの目的によって、聞きとるべきポイントも異なる。テキストを完全に聞きとる必要はまずないし、形が聞きとれたことがすなわち内容理解でないことも明かである。

アトリエでは、このような考えにもとづき大木充氏、古石篤子氏の協力を得て作成中の教材を紹介し、学習者の立場で作業を行ってみた参加者から有効性、改良すべき点などについて意見をいただいた。

新しい教材は次のような方針にしたがって作っている。

1. テキストのタイプに多様性を持たせる。

対話、ラジオ、アナウンス、電話、インタビュー、講義など異なるタイプのテキストを使い、聞き手の立場にあった聞きかたの選択を体験させる。

2. 生、あるいは生に近いテキストを使う。

生のテキストには声の調子、速度、言い直しなど、理解を助けるさまざまな指標が含まれている。あらかじめ作ったテキストのなかに話の流れや、とっさの反応として使われる表現を再現することは不可能に近いが、生の会話の録音も教材としては使いにくい。そこでテキストの録音には、フランス人におおまかなプランのみを指示して即興で話してもらうという方法をとった。状況、話し手の社会的立場、テーマなどが現実に即している場合、とくに自然なやりとりが収録できる。

3. 練習作業は「聞く」プロセスにそったものとする。

学習者を現実の聞き手に近い立場に置き、母国語を聞きとる場合とほぼ同じプロセスで理解に導く作業（A、B、D）と、外国語の聞きとりに特有の問題である音の聞き分けに焦点を置くもの（C）を準備する。

A. 状況、話し手、テーマなどに関する説明を読み、テキスト全体を聞いてごく

おおまかな質問に答える。

- B. 同じ状況，テーマで使われる可能性のある語彙や表現を耳から取り入れる。語彙や表現を予期しながら聞くための準備作業である。特定のテキストに現れる語彙，表現のみをあらかじめ与える方式では，予測を働かせる訓練ができず，応用力もつかない。
- C. リエゾン，アンシェヌマン，日本語に存在しない音の対立，弱く発音されるため聞きにくい語などを聞きとる練習をする。音自体の聞きとりの問題点は限られており，その存在を体系的に知って意識化することが解決につながる。
- D. 話の流れにそって，選択肢による理解のチェックをする。選択肢は内容に関する予測の可能性を提示する役割を持つ。選択肢をフランス語にすると，言語形式の認識にとどまる危険性が生じる，あるいは学習者の負担が必要以上に増えるという欠点があるため，日本語を使う。

4. さまざまな応用練習の可能性を示す。

内容理解のためには，テキストを完全に聞きとる必要はないし，形が聞きとれても理解に結びつかない場合も多い。しかし，部分的にテキストを書きとるなど，精密な聞きとりをすることによって，聞きにくい音をとらえる耳の訓練をし，内容把握のための聞きかたでは注目しない表現や構文を発見することもできる。また録音を聞きながらそのまま口に出す練習は，注意深く聞いた音を能動的に確認する作業であり，音の認識のためには有効な方法である。

学習者が状況の中に身を置きやすく，聴覚，視覚の両方を通じて理解のための指標を得ることができるという観点からは映像教材の魅力が大きい。しかし，音のみに集中し，音の持つ指標にたいする感覚を磨くことができるという音声教材の利点は揺らぐことはないだろう。

ECOUTER DU FRANCAIS

"Ecouter du français", ce n'est pas écouter des textes lus dans un studio. Notre méthode de compréhension orale se base sur des enregistrements semi-authentiques et sur des exercices qui proposent aux apprenants la construction et l'utilisation d'une stratégie d'écoute : mobiliser les différentes données concernant la situation et le sujet, prévoir ce qui va suivre et chercher des indices qui vérifieront les prévisions. Parallèlement aux méthodes vidéo de plus en plus nombreuses, une méthode audio-orale comme la nôtre garde tout son sens, car elle permet une concentration maximale sur l'écoute.

Tamako KASHIOKA

聞きとりの試験—《仏検》の場合

松島 征／柏岡珠子

「実用フランス語技能検定試験」(D. A. P. F.)の書き取りと聞き取りの問題(昨年秋に実施されたもの)について、まず出題者の側から出題の意図とねらいに関する簡単な説明を行ったあとで、参加者のみなさんに実際に問題をやっていただき、みなさんから問題の整合性、その難易度、その他についてさまざまな指摘をいただきました。問題に関する細かい技術的なコメントは割愛して、仏検問題作成委員会の基本的姿勢にかかわる事柄について二点報告しておきます。

① 出題の意図および問題の内容については、おおむね好評でした。ただし、1・2級の書き取り／聞き取り問題がかなりむずかしい、との指摘を受けました。たしかにご指摘の通りなのですが、近いうちに「準1級」というレベルを設けることを現在検討中なので、それが実現すれば、その結果として2級の問題が相対的にやさしくなるという可能性はあります。

② 「実用技能検定試験」という趣旨からすれば、3・4級における聞き取り問題の比重はもっと高いほうがよいのではないかと、との指摘を参加者の一人からいただきました。たしかに、1・2級の高い配点に比べると、3級26%、4級22%という比率は低いのではないかと、と報告者自身も感じています。しかし、ことは単に配点の比率の問題には止まらない。問題の量、解答にかけるべき時間の配分を、筆記2に対して聞き取り1に近づけるのが「実用技能検定試験」の趣旨によりふさわしいと言えるでしょう。傾聴に値するご指摘だと感じました。

付記 教室での練習問題としてDAPFの試験問題を生徒にやらせてみようとお考えの方は、ぜひAPEFの事務局までご連絡ください。必要な部数をそろえてお送りします。試験問題の内容・形式その他について、ご意見ご批判をいただければ幸いです。

近年の大学教育の現場では、フランス語教育のあり方が根底から問いなおされています。この機会にこそ、「仏検」の存在に目を向けてくださるよう訴えたいと思います。

問合わせ先 ☎102 東京都千代田区富士見2丁目3-3 タロービル
財団法人 フランス語教育振興協会内
実用フランス語技能検定試験(仏検)事務局 ☎ 03-3230-1603

On a d'abord demandé aux participants de notre atelier d'essayer eux-mêmes de résoudre les problèmes de l'écoute et ceux de la dictée de l'examen D.A.P.F. (Diplôme d'Aptitude Pratique au Français). Après, les participants nous ont donné des conseils et des suggestions utiles.

Tamako KASHIOKA et Takashi MATSUSHIMA

COMMENT ENSEIGNER LE FRANÇAIS FAMILIER ET ARGOTIQUE

Patrice LEROY

Cet atelier ne prétendait pas expliquer comment enseigner le français familier, mais plutôt s'interroger sur la définition même du terme et sur l'utilité d'un enseignement en ce domaine.

A) Utilité du Français familier :

De l'avis général des participants à cet atelier, "l'utilité d'un tel enseignement n'est plus à démontrer" :

I) Accès à un registre de langue utilisé quotidiennement par beaucoup de Français, même si certains d'entre eux se choquent dès qu'un étranger y recourt. Cette constatation conduira l'enseignant à favoriser la compréhension de ce niveau de langue par l'étudiant, plutôt que son utilisation, qui n'intervient qu'après plusieurs années d'apprentissage (si possible en France), quand l'étudiant est à même de distinguer les formes usuelles/non vulgaires ("j'en ai marre", "j'en ai ras le bol"), les formes peu usitées, régionales ou familiales ("ça m'escagasse le citron"), les formes vulgaires ("ça me les gonfle", "ça me pète les couilles"), les formes en voie de disparition ("j'en ai plein le dos", "j'en ai ma claque"), les formes nouvelles ("ça me prend la tête").

La présence d'un animateur français est donc indispensable. Celui-ci doit expliquer ces différences de registres, voire l'origine des expressions ; il devrait aussi retourner en France assez souvent, tant le renouvellement en ce domaine est, si j'ose dire, "décoiffant".

II) Accès au cinéma français sans le détour des sous-titres japonais, souvent incapables de rendre correctement les dialogues (ex : Les Ripoux, Nikita, Les Valseuses, etc...)

B) Définition du Français familier :

Certains distinguent strictement l'argot du français familier, assimilant celui-ci à la langue orale quotidienne, alors que celui-là serait plus vulgaire. D'autres soutiennent que le français familier n'est parlé que par certaines catégories sociales. D'autres encore (dont je fais peut-être partie) pensent qu'il regroupe un ensemble de registres différents (argot, français branché, jargon pseudo-technique) face auxquels nous devons prendre position : éducation, sensibilité, milieu social ou familial, conditionnent notre degré d'acceptation et

d'utilisation de tel ou tel registre. Sans oublier l'importance du contexte (si je vous dis : "Qu'est-ce que ça me fait chier!", serez-vous choqués ou non?).

C) Méthode d'enseignement et bibliographie :

Comme il n'existe pas de méthode toute faite pour enseigner le français familier, on parlera plutôt de supports aidant l'animateur à proposer des activités intéressantes à l'étudiant.

Bibliographie "rapidos" :

Le bouquet des expressions imagées, Claude Duneton et Sylvie Claval, éd. Seuil

Le monde des expressions familières, dictionnaire du français parlé, Charles Bernet et Pierre Rezeau, éd. Point Virgule

Dictionnaire du français branché, suivi du Guide du français tic et toc, Pierre Merle, éd. Point Virgule

Trésor des expressions françaises, de Sylvie Weil et Louise Rameau, préface de G. Perec, éd. Belin

Parlez-lui d'amour, le français des relations amoureuses, de J-C. Béallo et J-M. Carré, éd. Clé International

Sky my husband! (Ciel mon mari!), de Jean-Loup Chiflet, éd. Points Actuels

Les Bidochon, de Binet, éd. J'ai lu BD

Gaston Lagaffe, de Franquin/Jidehem, éd. J'ai lu BD

Guide pratique de la communication, de Alain Chamberlain et Ross Steele, éd. Didier

Gammes/Pratique des langues étrangères, de Madeleine Renovard et François Weiss, éd. Clé International

60 voix/60 exercices, de Jean-Luc Malandain, éd. BELC-Hachette

Le Canard Enchaîné, qu'on ne présente plus

La grosse Bertha, le journal qui salit tout, même les doigts

Le dico français/français, de Philippe Vandel, éd. Livre de Poche

Au rayon vidéo : Les Nuls, Les inconnus, et éventuellement Bigard, Palmade, Muriel Robin

Au rayon films : à vous de choisir ; vous en savez assez pour éviter la "Chartreuse de Parme".

MIME ET PRATIQUES THEATRALES DANS LA CLASSE DE FRANCAIS

Patrice LEROY

Favoriser l'expression orale en créant une atmosphère ludique dans la classe et en amenant chaque apprenant à se détacher du regard de l'autre : les objectifs étaient les mêmes que pour l'atelier de l'année précédente. Il s'agissait, cette fois-ci, de présenter de nouveaux moyens de les atteindre.

A) Exercices de présentation pour tous niveaux :

objectifs : - apprendre à se parler face-à-face
 - apprendre à parler fort
 - sortir du groupe lorsqu'on veut s'exprimer (plus de regards en coin aux autres)

disposition : deux groupes face-à-face, séparés par un espace avec une source sonore

déroulement : mettre la source sonore en marche, tandis que chacun décline à son vis-à-vis ses nom, prénom, adresse, âge, goûts, et réciproquement ; au bout de 2 minutes, on vérifie la réception des informations.

B) Mémorisation/Expression orale : "je pense que..." + imparfait

objectif : obliger les étudiants à s'observer de la tête aux pieds.

exercice 1 : remise en ordre

- les étudiants se disposent en deux colonnes ; le premier de chaque file observe dans quel ordre les autres sont placés.
- le premier de la colonne se tourne (il ne voit plus derrière lui) ; pendant ce temps les autres changent de place (et de colonne, une fois que le jeu est rôdé).
- le premier de la colonne se retourne et il doit restituer, par la parole, l'ordre initial ("Je pense que toi tu étais derrière X et devant Y/entre X et Y").

exercice 2 : "Toi t'as changé depuis la dernière fois"

- on constitue deux groupes ; chaque groupe choisit son "représentant" et le présente à l'autre groupe, qui l'observe attentivement.
- chaque groupe modifie l'apparence extérieure de son représentant (en changeant 5 détails).
- le représentant ainsi transformé se présente à nouveau au groupe rival,

pour que celui-ci rétablisse son apparence première ("Moi, je crois qu'il/ elle avait des lunettes rouges" ; "Mais non, c'est sa manche droite qui était baissée.")

C) Le téléphone arabe :

On connaît ce jeu qui consiste à faire circuler, en chuchotant, une phrase de bouche à oreille, jusqu'au dernier récepteur, qui perçoit généralement quelque chose de fort éloigné de l'énoncé original. On pratiquera, dans un premier temps, cet exercice avant d'en venir à deux variantes plus théâtrales.

objectif : articulation et mémorisation

exercice 1 : le téléphone arabe modifié

Les étudiants sont assis en demi-cercle.

(A) se lève, gagne le centre du cercle et prononce une phrase de son choix, accompagnée de mouvements précis (sans hésiter à amplifier les mouvements), puis retourne à sa place.

(B) gagne à son tour le centre du cercle, où il répète la phrase et les gestes de (A) ; il enchaîne en ajoutant une (brève) suite personnelle, avec mouvements synchronisés, puis retourne à sa place.

Viennent ensuite le tour de (C), puis des suivants, jusqu'au dernier, confronté à la tâche énorme de répéter tous les épisodes, phrases et gestes, et de trouver une chute à l'histoire.

Remarque : le groupe demeure vigilant durant toute la durée du jeu, car il doit juger de la correction de chaque reproduction partielle de l'histoire, et obliger l'acteur en scène à améliorer son jeu.

exercice 2 : le geste inachevé

La classe se répartit en groupes de 5 ou 6 personnes, dont chacun présente aux autres une suite de mouvements improvisée, qu'il s'agit d'interpréter "logiquement".

Déroulement : le groupe 1 se met face aux autres, qui sont assis en demi-cercle.

Un de ses membres (X) s'avance et mime, sans l'achever, l'action qu'il a imaginée. Il s'immobilise dans la position où il a achevé son mouvement (ex : s'apercevant que sa chaussure est délacée, il mime l'étonnement, puis entreprend de se baisser... et s'arrête le corps à demi fléchi). Son intention reste obscure et les autres membres du groupe en sont réduits à l'imaginer.

(Y), le plus rapide à imaginer une suite à ce mouvement, répète alors

les mouvements de (X), marque un temps d'arrêt lorsqu'il atteint la pose dans laquelle (X) est resté figé, puis prolonge le mouvement, en lui donnant une interprétation personnelle ; il n'achève pas davantage son action et se fige à son tour dans une autre position énigmatique.

Ainsi de suite jusqu'au dernier membre du groupe, qui a la responsabilité de répéter et d'achever l'ensemble.

Ultime étape : la verbalisation. Les groupes spectateurs racontent leur interprétation du "spectacle" auquel ils viennent d'assister... ou interrogent tout simplement les "acteurs" :

"Eh bien (X), quelle était ton intention?"

(X) : Je voulais...

- Et toi (Y), qu'est-ce que tu as compris? Et qu'est-ce que tu as imaginé?"

(Y) : J'ai pensé que (X) avait voulu... alors j'ai..."

D) Dialogues sans queue ni tête :

objectif : mémorisation, articulation claire, formulation correcte d'une question, vitesse d'énonciation.

déroulement : L'animateur demande aux apprenants d'écrire, sur un thème donné (demande de service, "drague"), un ensemble de 10 phrases n'ayant aucun lien "logique" entre elles : à savoir, 5 questions et 5 réponses (positives ou négatives), numérotées de 1 à 5. Cette phase préliminaire ne dépassera pas 15 minutes : les étudiants ne doivent pas trop réfléchir. L'animateur vérifie rapidement la structure des phrases, puis appelle deux personnes, au hasard (A et B). Les deux "élus" prennent place au centre de la salle et entament un dialogue "surréaliste", au cours duquel ils n'utilisent que les phrases qu'ils ont notées, quelle que soit la question posée ou la réponse fournie par l'autre. Ils échangent tour à tour questions et réponses, jusqu'à épuisement du stock de phrases préparées.

Tous les apprenants passent ainsi en "couple".

Contraintes : Toute question ou réponse ne peut être utilisée qu'une fois. L'ensemble du dialogue doit être enchaîné rapidement, sans que les étudiants cherchent de logique à leurs réponses.

dernière phase : Demander à chaque couple de mémoriser le dialogue ainsi créé et d'imaginer une brève mise-en-scène à partir de celui-ci. Refaire jouer toutes les scènes. Demander éventuellement aux couples de traduire leur dialogue en langue maternelle, et les faire jouer alternativement dans les deux langues : les contrastes sont parfois extraordinaires!

L'EVALUATION DE LA COMPETENCE ORALE EN FRANCAIS

Jean MAIFFREDY

Cet atelier s'inscrivait dans la continuité de ceux que j'avais animés en 1991 et 1992 à cette même occasion et qui s'intitulaient : "Pratiques d'évaluation et compétences de communication".

Il s'inscrivait également dans le droit fil de la tentative de thématisation de ces rencontres pédagogiques, initiative dont je me permets de féliciter le Comité d'organisation. Je crois en effet qu'elle constitue un bon moyen de faire progresser ces rencontres tout en préservant leur originalité, c'est à dire leur avenir.

Partie intégrante de toute recherche, expérimentation et pratique pédagogique dans la mesure où les résultats obtenus sont valides, significatifs et correctement interprétés, l'évaluation concerne quoiqu'à des degrés et selon des modalités opératoires différents, toutes les instances de la relation pédagogique. C'est à dire : l'enseignant, l'enseignement (contenu à transmettre et modalités de transmission) et les apprenants. Comment prendre en compte ces différents paramètres de la relation pédagogique pour évaluer la compétence orale en français?

On le sait, les codes oral et écrit d'une même langue ont chacun une spécificité à la fois lexicale et morphosyntaxique. A l'écrit, le temps de réflexion permet d'éviter les répétitions, de trouver le synonyme satisfaisant, le mot juste. Le vocabulaire est varié et plus ou moins riche. Il est orthographié selon les règles.

A l'oral, les synonymes ne viennent pas immédiatement à l'esprit. Le stock de mots directement disponibles et utilisables est plus restreint. Toutes les syllabes des ne sont pas prononcées. Pour se donner un délai de réflexion on utilise des mots tels que "euh, eh, ben, alors" ou des reformulations par rapport à des questions posées.

A l'écrit, le temps de relecture permet de modifier l'enchaînement des phrases. A l'oral, la parole est énoncée au moment où elle s'élabore. Il est rare qu'on ne revienne pas sur ce qui vient d'être dit afin de le compléter, de le nuancer ou de le prononcer.

Le meilleur code oral est composé de phrases courtes et indépendantes. Il met en scène des personnes plus que des idées. Il utilise des images, des métaphores qui fixent l'attention, il permet

la répétition nécessaire à l'assimilation.

ex : "Les statistiques qui informent de l'évolution du chômage indiquent un plafonnement des effectifs en quête d'emploi à un niveau élevé" devient dans le cadre d'une communication orale :

"Que se passe-t-il sur le marché de l'emploi? Des employeurs disent: nous cherchons du personnel qualifié et nous n'en trouvons pas."

Les codes oral et écrit requièrent donc des pratiques d'enseignement/apprentissage et des modalités d'évaluation différentes.

A partir d'exemples précis, nous avons ensuite détaillé quelques critères et pratiques d'évaluation spécifiques à la compétence orale dont tout le monde s'accorde aujourd'hui à reconnaître l'importance.

La compréhension orale ne pouvant être évaluée que par le biais de productions écrites ou orales, nous nous sommes surtout attachés à envisager la production orale, selon deux grands principes.

1^{er} principe : il n'existe pas et il ne peut pas exister de grille universelle d'évaluation de la production orale,

2^{ème} principe : un bon enseignant passe son temps à l'évaluer.

Nous avons ensuite esquissé un classement taxonomique des principales situations d'évaluation de la production orale.

- Evaluation sur tâches simples à assez complexes :

- produire des répliques de l'un des personnages dans un dialogue simulé sur un thème imposé ;
- faire une lecture à haute voix d'un passage de texte préparé ;
- produire sur situation simulée des actes de paroles adéquats
- présenter les informations contenues dans un document (texte, image, image et texte, enregistrement audio, audiovisuel...)

- Evaluation sur tâches complexes :

- résumer un document
- préparer une synthèse de documents en vue d'un exposé critique,
- être interrogé sur un thème considéré comme complexe au cours d'un entretien.

Lorsqu'on demande la réalisation de tâches simples, on cherche à tester une capacité précise (capacité à dialoguer, à présenter un point de vue, à lire à haute voix...)

Dans ce cas, une grille d'évaluation peut guider l'examineur.

Le plus souvent elle comportera des éléments de jugement sur :

a-la consigne :

- la compréhension de la consigne : aux niveaux supérieurs, elle fait partie intégrante du test.
- le respect de la consigne : ce point, une fois le problème de compréhension évacué, est essentiel. Le test est élaboré en fonction d'un objectif. Si l'apprenant ne respecte pas ce qu'on lui demande de faire, l'objectif ne peut être testé. Suivant la nature de l'objectif, on doit être plus ou moins tolérant sur le nombre de points qu'on accordera à ce critère dans la consigne.

b-la forme

- la phonétique : bonne à moins bonne prononciation des phonèmes.
- la prosodie : on jugera ici de la bonne ou moins bonne accentuation des mots et groupes de mots, du débit de la parole (fluidité), de l'intonation expressive.
- la langue :
- la morphologie : on jugera de l'emploi des temps, de la correction des conjugaisons, de la qualité des accords...
- la syntaxe : on veillera à ce que les erreurs de syntaxe dans la construction des phrases ne gênent pas la compréhension de l'énonciation.
- le lexique : on valorisera sa variété, son originalité, sa précision, sa pertinence, son adéquation.

c-le contenu

- les faits de langue : la pertinence des actes de paroles : elle sera évaluée par rapport à l'objectif testé ; la pertinence du point de vue présenté : il s'agit de la capacité à exposer clairement son opinion ou à argumenter son point de vue, éventuellement à l'aide d'exemples; la cohérence du discours : les énoncés sont-ils cohérents par rapport à la situation?
- l'attitude : la spontanéité dans l'expression des opinions personnelles; le comportement non verbal : tout ce qui est extra linguistique, sans trop le valoriser. Un apprenant réservé peut exprimer des énoncés aussi intéressants qu'un extraverti.
- la fameuse originalité des productions : c'est le seul point où le libre arbitre de l'examineur peut s'exprimer, laissons-le-lui.

Un moyen d'objectiver autant que faire se peut l'évaluation

si délicate de cette production éphémère qu'est la production orale, est la confection de grilles qui tenteront de regrouper les éléments précités.

Fondé sur des comptes-rendus d'expériences des nombreux participants, cet atelier se voulait d'abord une occasion de discuter des difficultés, des problèmes mais aussi de leurs solutions, que pose l'enseignement de l'oral. Il a été l'occasion d'une interactivité qui justifiait cette première ambition.

PROJET INTERVIEWS DE FRANCAIS ET FRANCOPHONES

Nobutaka MIURA

Ce projet consistait à faire interviewer des français et des francophones vivant à Tokyo par nos étudiants de 2^{ème} année, à qui nous avons demandé de prendre rendez-vous par téléphone, d'effectuer l'interview, d'écrire une lettre de remerciement, de rendre compte oralement en classe de l'interview et enfin de présenter un rapport écrit. Tout cela constituait un cycle complet d'exercices pratiques du français en situation réelle de communication. Voici le canevas de l'exposé :

1. Dans quel contexte nous avons conçu ce projet
2. Pourquoi nous l'avons conçu
3. Comment nous avons programmé nos cours
4. Quels documents nous avons préparés
5. Comment nous avons trouvé les personnes interviewées
6. Quels sont les résultats obtenus et les leçons à tirer pour l'avenir
7. D'où vient l'idée de ce projet, et à quoi il sert

Cette communication avait déjà été présentée lors d'un Congrès de l'Association Japonaise des Professeurs de Français : on pourra en lire un compte-rendu plus détaillé dans le bulletin de cette association. Présenté à nouveau dans le cadre des Rencontres Pédagogiques du Kansai, l'exposé a adopté un ton plus familier et s'est fréquemment transformé en conversation, grâce aux interventions des participants, que nous remercions de leur aimable attention ainsi que de l'intérêt qu'ils ont bien voulu accorder à ce projet.

"AVEC CA, ON EST BON!" : UN MANUEL QUI TIENT COMPTE DES
APPROXIMATIONS DES APPRENANTS EN EXPRESSION ET EN COMPREHENSION

Keisuke NAKAMURA

Après avoir présenté le contenu de ce manuel et expliqué ce que les auteurs entendent par cette notion clef de "l'approximation" et de son rôle, l'animateur a invité les participants à exprimer leurs idées et leurs impressions. Elles étaient aussi convaincantes qu'instructives pour les trois auteurs.

I. Présentation du manuel.

1. Petite histoire de la rédaction. (voir le résumé de 92)
2. Composition.

professeur	élève
Le livre principal(guide d'utilisation compris).	
Une cassette pour le prof.	Une cassette pour l'élève.
Le guide pédagogique.	

Leçon 1 - Espace 1	Sketch + «Apprenons!»
	Exercices
- Espace 2	Sketch + «Utilisons ce que nous avons appris»
	Exercices
}	Pause-café
Leçon 7	
Grammaire de chaque leçon	
Guide d'utilisation	

II. Principes du manuel.

1. Préciser le but : servir aux débutants en français qui voyagent en France.
2. Apprendre à savoir utiliser des moyens non-verbaux : gestes, expressions du visage, images, dessins etc.
3. Insister sur l'importance du rôle de l'approximation dans l'expression et la compréhension des apprenants.
4. Réfléchir et discuter sur ce qu'est la communication et sur les

manières de communiquer.

III. L'approximation et son rôle dans l'apprentissage.

1. Cas de l'expression.

L'exercice intitulé 「表現してみよう (Essayons de nous exprimer)」 n'est pas un exercice de thème mais un exercice dans lequel l'apprenant essaie de trouver une expression qui soit à sa portée, et qu'il puisse donc "sortir" aussitôt que possible. S'il ne peut pas en trouver une, il pourra même avoir recours à des moyens non verbaux. (p.12)

2. Cas de la compréhension.

Dans l'exercice intitulé 「要点を聞き取ろう (Essayons de saisir l'essentiel)」 on n'exige pas de l'étudiant qu'il reproduise une phrase totale, mais qu'il saisisse la partie indispensable du point de vue de l'information.

Qu'il s'agisse de l'expression ou de la compréhension, ces exercices visent à développer les possibilités de réaction de l'apprenant-voyageur. Ce qui est important, c'est d'arriver à se débrouiller

IV. L'approximation et l'enseignement.

Ce que nous avons dit plus haut ne veut pas dire que les étudiants peuvent se passer d'apprendre à construire des phrases complètes et à prononcer d'une façon compréhensible. Donner des connaissances applicables et apprendre à faire construire une structure vivante et complète dans la tête, c'est une tâche primordiale de l'enseignement. Voilà pourquoi, à la fin du livre, nous avons consacré plusieurs pages à la grammaire et que nous avons aussi ajouté des exercices d'un autre genre aux exercices indiqués au-dessus.

Si nous avons décidé de donner un sens positif au rôle de l'approximation, c'est que l'enseignement au Japon manque d'exercices permettant d'apprendre à avoir une réaction rapide lorsque l'on est pris, à l'improviste, dans telle ou telle situation réelle. Cela est en effet alors plus important que d'avoir des connaissances vastes mais pas tout de suite "mobilisables" quand la situation le demande.

シャンソン エ ドキュマン
モチベーションを与える授業のために

西森 眞

伝統的な教え方というのは、まず発音規則について教え、文法を教え、辞書の引き方を教えて、あとは学生達の予習を前提としながら訳読方式の授業を行ない、最終的には学生達が専門書なり文学作品なりを独力で読みこなす力をつけさせる、というのが目標であった。ごく一部の優秀なる学生ならばいかなる方法でも外国語をマスターするであろう。しかし現在の一般的私学の大部分の学生にはこの方法がもはや当てはまらない事は既に多くの先生方のお気付きのとおりである。

伝統的な教え方は、音声重視の実用的フランス語を学ぶ、という学生達、及び企業のニーズを満たす事を考えていない。規則偏重の文法の授業は学生達に何ら充実感を与えておらず、訳読授業では学生は訳を日本語で懸命にノートするだけといった形骸化が横行し、学生達も卒業に必要な単位をとる以外に何の意義も見いだせないでいる。

無論多くの教師は新しい教え方を模索中である。発音規則を教えても彼等がけっして仏語を仏語らしく読めるようにならない事に気づいた教師は、まずしっかり仏語を聞かせ忠実に復唱させて仏語が音声のまま彼等の頭に定着する事を最重要視する。この際聞かせる仏文が無味乾燥なものであれば全く機械的な練習に終わるが、一つ一つの文章が彼等の日常生活に関わりのある、あるいは実用的な易しい文であれば、彼等もかなり意欲的に取り組んでくれるものである。(手本はフランス語2 1タイプの例文)

復唱練習は任意に指名された各人に再度復唱させて、全員のチェックを行なうようにすれば、学生は片時も気を抜く事なく参加せざるをえなくなり、その結果仏語の音声はかなり良く彼等の頭に入る。テキストを見ただけで音声が入るようになれば、当然音読にも自信がつき、又、頭に入った仏文は文法の習得をも大いに容易にする。又、何時指名されるか分からない復唱練習は極度の緊張を強いられ学生達にはハードであるが、彼等はその効果が自覚できるので充実感をもって参加してくれるものである。

新しい教え方は又、教材を工夫して、フランス語学習の面白さ、楽しさを積極的に学習者に分からせる事に留意する。(好きになって初めて外国語がマスター出来ると考えるからである。) 文法的配列にこだわる事なく、彼等を楽しませうる教材を最大限に活用する。例えば Pierre Léon教授監修のInterprétations Oralesには Yves Montand, Simone Signoret の演じるLe Télégrammeや、Lettre de Napoléon Bonaparte 等優れた録音教材が多数あるにもかかわらず教師間であまり知られていないのは残念である。

学生達を大変喜ばせるシャンソン、勿論私はDorothéeに代表されるヤング向けシャ

ンソンの事を言いたいのであるが、これも又、教師間で余り知られていない。La merやLa vie en rose 等古いシャンソンでそっぽをむかれてしまった教師、古い童謡のようなものを聞かせて学生の愛想笑いしか得られなかった教師、フランスの現代の若者には大変な人気曲なのに日本の若者は無反応、という経験をなされた先生方はぜひドロテのシャンソンをお試しいただきたい。

フランス人（特に私達の知っている知的フランス人）は多くの場合ドロテの歌など幼稚、と排斥する。勿論私達教師の目にも「幼稚」である。しかしフランス語を学んで間もない、まだ初歩の初歩しか分かっていない私達の学生にフランス語学習の楽しさを教えるにはきわめて優れた教材となりうるのである。歌詞の内容は思春期の子供の日常生活、恋愛感情、失恋等をテーマにしたものが多いが、勿論かなり変化に富んでいる。何よりも、ジャズやロックなど現代的なリズムに乗って明るく歌われているのが良い。私達の学生は、つい最近まで中学生、高校生であった事、今だにコミックやアニメの愛好者である事を考えてみれば、彼等がドロテのシャンソンにきわめて生き生きした反応を示すのも当然と考えねばならないであろう。（ドロテに関しては昨年の本誌を参照）

今の学生を昔の学生と同一視する事からすべての間違いが生ずるのである。彼等が辞書引きを煩わしく思うなら辞書引き不要を宣言すればよい。辞書は本来まるっきりの初心者には使いこなせないものである。仮に引かせても大変な時間をかけて単語帳をつくるだけで、各語の意味は頭に入っていない。単語の意味など教師が言えばよい。仏文を訳すのにあまりに手間取るようなら、文の意味など教師が言えばよい。対訳の教科書を使うのも一つの手である。むしろ積極的に彼等が面白いと思うシャンソンなりドキュマンを、訳、文法説明つきのプリントを見せながらカセットで聞かせて反復練習し彼等の頭にフランス語そのものが音声として定着する事に専念すべきであろう。

日本は就職の為にも進学の為にも仏語の知識の要求されない国にである。即ち仏語学習のモチベーションを学生に求める事は間違いである。モチベーションは、面白い楽しいフランス語に親しませる事によって教師が学生に与えるところのものなのである。シャンソンやドキュマンは従来の教材や教育の在り方に強く反省を促すであろう。

Chansons et Documents pour motiver nos élèves.

1) Chansons

le déserteur de Boris Vian
Céline de Hugues Aufray
Pour être un homme (Ch. à boire)
Au pays de Candy et quelques
 autres chansons de Dorothée

2) Documents

Le télégramme de Montand et Signoret
Lettre de Napoléon Bonaparte
Publicité radio "A. N. P. E."
Le monsieur et le quincaillier
La déclaration des droits de l'homme

DISTINCTION DES ACTES DE PAROLE ET PRATIQUE DE LA CONVERSATION

Jean-Marc SARALE

La mention des actes de parole se réduit souvent à l'étude du vocabulaire propre à une situation donnée. Cela ne permet guère aux apprenants, peu maîtres des conditions d'énonciation des phrases qu'ils produisent, d'improviser une conversation.

L'objectif de cet atelier était de présenter une expérience d'enseignement, mise en oeuvre lors d'un Stage de Français, pour des étudiants de niveau moyen, avec la méthode Communiquer en Français, Actes de Parole et Pratiques de Conversation (de F. Cicurel, E. Pédoya, R. Porquier, chez Hatier/Didier).

Ce livre se compose de "modules" construits autour de quelques actes de parole aisés à combiner (ex : proposer, demander la permission, demander de faire, accepter, refuser). Chaque acte de parole est illustré par un dialogue enregistré, par des dessins fournissant un contexte avec des personnages typés, et par une liste de phrases réalisant un même acte de parole dans des contextes variés.

L'exploitation comporte en gros trois phases (observation, réutilisation, expression libre ou jeu de rôle), dont la séparation n'est pas hermétique.

1. Commentaire des dessins puis observation des phrases-exemples. Exercices permettant de découvrir pourquoi un acte de parole est réalisé par un énoncé plutôt que par un autre : distinction de critères comme le canal de communication (oral libre, téléphone, correspondance), la force illocutoire (accepter volontiers ou à contrecœur), le statut des interlocuteurs (tutoiement/vouvoiement), la référence de l'acte de parole (annoncer un bonheur/une catastrophe).

2. Composition de brefs dialogues combinant différents actes de parole (demander la permission/refuser). Rédaction de lettres dont on tire au sort le destinataire (parents, voisin, ami, banque, hôtel) et le contenu (annoncer/reprocher/demander de faire).

3. Utilisation de personnages apparus dans les dessins pour créer, à deux, des jeux de rôles selon un schéma (ex : reprocher > demander de faire > protester ou accepter). Expression ludique à la manière de "Tout va très bien, Madame la marquise" (annoncer une catastrophe) ou de "Je me souviens" de Perec (regretter, exprimer un

désir).

La présence de contraintes précises et d'identités de substitution tend à inspirer les apprenants. Encore faut-il les inciter à simplifier leurs dialogues en rendant par le geste ou l'intonation tout ce qui peut être joué sans être dit. On peut enfin revenir aux listes de phrases pour quelques observations grammaticales (ex : valeur du futur pour "demander de faire").

Plusieurs questions ont été posées. Peut-on aborder les actes de parole sans étude préalable du vocabulaire? Comment choisir lesquels enseigner? Et comment distinguer plusieurs actes de parole combinés dans une même phrase?

En fait, les listes proposées forment comme un dictionnaire de phrases prêtes à l'emploi, le retour des personnages crée des convergences thématiques, si bien qu'il suffit de chercher quelques mots-clés. D'ailleurs la progression prévoit des exercices écrits, qui sont indispensables. Quant à la combinaison de plusieurs actes de parole dans une phrase, elle relève de l'argumentation, qui est d'un niveau plus complexe. En pratique, on acceptera volontiers des dialogues s'écartant un peu du schéma proposé.

Certes, deux facteurs de relativité incitent à la prudence : l'impossibilité de construire une liste close d'actes de parole et l'influence de la culture sur leur découpage, qui ne coïncide jamais d'une langue à l'autre.

Mais là est l'intérêt de cette approche. En effet, on différencie les actes de parole en fonction du niveau de complexité communicative atteint par les étudiants ("demander" se divise peu à peu en "demander la permission/une information/demander de faire"). D'autre part, les actes dont la force varie du français au japonais, révèlent quelques différences culturelles perceptibles au niveau de l'énonciation.

En conclusion, cette méthode, pour peu qu'elle soit allégée à 3 ou 4 modules, peut convenir à une deuxième année de français. C'est d'ailleurs souvent la seule occasion de fournir aux étudiants une pragmatique de la communication.

LES EXAMENS ORAUX ET LE ROLE DU DELF ET DU DALF

Jean-Marc SARALE

Outre la présentation du DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) et du DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), seules certifications de Français Langue Etrangère reconnues par le Ministère Français de l'Education Nationale, le but de cet atelier était de sensibiliser les participants à la variété des compétences orales que ces examens s'efforcent d'évaluer.

Dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement aux niveaux débutant et moyen, le DELF 1^{er} degré était tout destiné à constituer le coeur du débat, puisqu'il s'adresse en principe à des apprenants comptant jusqu'à 400 heures de français, découpées en paliers de 100 heures auxquels correspondent autant d'unités capitalisables.

Le DELF 1^{er} degré se caractérise par la priorité accordée à la communication à partir de documents. Chaque examen oral se compose de deux épreuves faisant appel à des compétences distinctes :

parler de sa vie quotidienne puis simuler avec le jury un dialogue sur un thème courant (unité A1)

exprimer son opinion sur une question concrète puis commenter un dessin ou une image (unité A2)

présenter oralement un document écrit puis s'entretenir avec le jury (unité A3)

discriminer des phonèmes à l'écoute d'un document puis comprendre, d'après un questionnaire, le sens d'un second document oral (unité A4, examen collectif)

Cette variété de procédures n'a pas pour objet de redoubler la difficulté de l'examen, mais plutôt de faciliter l'expression orale. Car il importe de fournir à l'apprenant un support (document ou canevas) et de fixer la forme de production orale qu'on attend de lui. On ne doit plus considérer l'oral comme simple capacité de parler, au cours d'un entretien immuable, à l'issue duquel on déclare l'étudiant "brillant" ou "mauvais". Il convient de distinguer des savoir-faire tels que l'adéquation des actes de parole, ou encore les capacités de caractériser des objets, de représenter des actions, d'argumenter.

Un tour de table des participants a révélé que si la compréhension auditive commence à être évaluée ici et là, l'expression orale fait rarement l'objet d'un contrôle, qu'il soit continu ou final. Or il est difficile de convaincre des étudiants d'acquérir une capacité de communication, si celle-ci n'est pas un élément intégré au programme d'études.

Les raisons de cette carence sont frappées au coin du bon sens : gêne d'être la seule discipline à revendiquer des examens oraux ; difficulté de jongler avec les emplois du temps des étudiants ; lourdeur de passation des examens oraux ; hésitation à sacrifier plusieurs cours pour organiser un contrôle continu.

Cependant les évidences ne sont pas toujours convaincantes :

on peut organiser des tests de lecture à haute voix (une douzaine d'étudiants par cours, à raison d'une minute chacun) ;

dans telle université, une simulation du type de A1 (2 à 3 minutes de durée) est préparée par groupes de deux (avec une étape de production écrite), l'un des derniers cours étant consacré à la répétition, avant l'examen final ;

ailleurs, le contrôle continu comprend un exposé en classe, commentaire d'image (3 à 5 minutes) enregistré et corrigé à l'avance, pour sécuriser l'étudiant et améliorer la qualité de la réception.

Ce ne sont là que quelques idées émises au cours de la discussion. Elles tendent à montrer que l'appellation d'expression orale cache un ensemble varié de compétences, que l'accumulation de compétences dans une même tâche conduit à des blocages, et que la présence d'un document stimule la parole.

Pour conclure, on souhaite intéresser un nombre croissant d'étudiants au DELF (et au DALF) et on espère que ces certifications, dont il ne s'agit pas de suivre les dispositions à la lettre, fourniront aux professeurs de français des outils de réflexion pédagogique pour mieux stimuler et contrôler la production orale des apprenants.

聴解授業を考える

－カリキュラムにおける位置づけと授業の実際－

田中 幸子

聴解授業と一言に言っても、カリキュラムにおいてどのように位置づけられる授業か、対象学習者が何を求めているのか、聴解能力をどのように伸ばすべきものかと考えるのか等によって、さまざまな運営の形が考えられる。上智大学外国語学部フランス語学科3・4年次生を対象に92年度に実施した「総合フランス語科目：聴解ⅠⅡ」の実践をもとに、教材の選択・学習活動の運営・評価のありかたなどについて振り返ってみた。

1. 授業の位置づけ

実践例を提示する前に、その前提となる授業の位置づけについて簡単に述べた。

「聴解ⅠⅡ」は、1・2年次の「基礎フランス語演習」（Avec Plaisir IおよびIIを使用）を修了した3・4年次生を対象に開講されている専門科目「総合フランス語科目」のうちのひとつである。3・4年生の混成クラスであること、留学から帰ったばかりの者とそうでない者を含むなど、レベルにばらつきが多い性格の授業である。また、4年生の前期の出席率が悪いという条件も考慮しなければならない。

2. 教材の選択

聴解の材料を常に確保することが、担当者にとってはじめの大きな課題である。安定して入手できるのはフランスなどで制作され市販されている聴解教材類（'Ecoute, écoute...' , 'Optique', '60 voix 60 exercices' など）であるが、その他にCD、衛星放送、オリジナルの教材などを合わせ、ビデオとテープの両方を使用した。資料の種類としては、informations, reportage, interviews, nouvelles, récit, dialogues, feuilletonradio, chansonsなどが含まれている。例えば衛星放送ニュースを次々に使って1年間のプログラムにすることも可能だが、そうした方法では学習者が聞く言語資料を特定の種類に限定することになる。今後も、さまざまな教材リソースを発見していくことが必要だろう。

3. 学習活動の設定

上に挙げたような市販の聴解教材類の問題は、全体的な意味の把握をめざす練習に偏りがちな点である。場面の大筋や話題の展開をつかむ、全体的な意味の理解力と同時に、細部の正確な理解も必要である。そこで、つぎのような各種の活動を行った。

全体を聴いて・話の録音された状況をつかむ／映像だけからわかることを挙げる

（話し手・登場人物の人数、性別、場所など）

・何回も繰り返し出て来た語をメモする

- ・わかる語だけをメモして、クラス全体で出し合う
- ・教師の指示により、ある種の語や表現だけをメモする
- ・語を分類する
- ・教師が板書した語について、フランス語で定義を言う
- ・せりふ・語・文 が全体の中で出てきた順に並べる
- ・絵を順に並べ替える
- ・話を大きな段落に分ける
- ・段落ごとの概要を述べる

プリントに書いてある文を見て○×をつける（正誤）

スクリプトの段落を、もとの順番に並べ替える

穴のあけてあるスクリプトを見て、穴うめディクテーションをする

スクリプトを見て・句読点のないセンテンスに切れ目のマークを入れる

- ・繰り返し、言い直しを整理して、なくてもよいものを考える
- ・省略されている部分に何を補ったらよいか、考える
- ・部分的な和訳を考える
- ・段落やまとまりごとの要約を考える
- ・全体を日本語で要約する

4. 学習者からのフィードバックと今後の課題

年末に受講学生を対象に行った自由記述式アンケートから、教材・練習の形式などについてフィードバックを得た。また、理解のプロセスや聴解力構成のプロセスについても、情報が得られた。今後、教材や授業運営について改善するだけでなく、聴解のプロセスを尊重するような方向で教授能力をつけていくことが、担当者としての課題である。

Dans cet atelier, nous nous sommes proposé de réfléchir à la pratique de compréhension orale à partir de l'exemple d'un programme que nous avons assuré en 92 à l'Université Sophia.

Qu'attendent les étudiants de ce cours?

Quels sont les objectifs à atteindre en priorité?

Comment trouver du matériel?

Quels exercices propose-t-on aux étudiants?

Quel est le processus de compréhension des étudiants?

Sachiko TANAKA

QUELQUES IDEES POUR LE "COURS DE CONVERSATION"

Thierry TRUBERT-OUVARD

Cet atelier a proposé une exploitation du "cours de conversation" qui permet à l'apprenant de mobiliser ses compétences linguistiques acquises lors de sa première année de français (environ 120 heures). Les activités proposées (choisies pour leur succès parmi un public de Japonais) ont chacune un ou deux objectifs linguistiques précis : description (de vêtements, d'une personne, d'une figure ou d'une action), présentation d'un tiers (caractère, goûts, vie), personnification zoomorphe, étude de cas. Ces activités exploitant des techniques ludiques de communication ont également comme objectif d'éveiller l'intérêt de l'apprenant pour la civilisation et la culture francophones. J'ai choisi de résumer ci-après cinq d'entre elles.

1. Premier cours : Présentation

Regrouper les élèves par deux et les laisser se présenter mutuellement en japonais et en français. Leur donner auparavant des directives sur la nature de leur propos (habitat, goûts, habitudes, etc.) ; leur dire de prendre des notes en français. Chacun présentera ensuite son voisin au reste de la classe.

Intérêt de l'activité : 1) se présenter et parler de soi-même dans l'intimité pour surmonter plus facilement sa timidité. L'autre se charge de la présentation en public ; 2) utiliser la 1^{ère} et la 3^{ème} personne ; 3) permettre aux élèves de se connaître.

2. Description physique

L'enseignant devra à l'avance sélectionner un bon nombre de portraits photographiés tirés de revues diverses (publicités françaises et japonaises). Au début du cours, il enseignera les éléments importants pour la description physique (nationalité, âge, sexe, corps, visage, cheveux, impression subjective...) et vestimentaire (couleurs, formes, styles, imprimés, etc.). Puis il invitera tour à tour au bureau chaque étudiant à décrire à la classe une photo. A la fin du cours, l'enseignant les montre une à une tandis que la classe décide qui a décrit quoi (l'élève concerné restant silencieux).

3. Le panier de fruits

Version du jeu japonais déjà connu des étudiants : フルーツバスケット、et principe de la chaise musicale (faire un cercle avec les chaises). L'enseignant debout au centre donne un ordre commençant par

la phrase : **Que se lèvent ceux qui...** portent une chemise blanche / ont mangé ce matin / sont déjà allés en France / aiment le chocolat / etc.

Les élèves concernés se lèvent pour changer de place et l'enseignant prend une place libre ; un élève se retrouvera donc sans chaise, à lui de prononcer la phrase-clé.

4. Jeu de rôle animalier

Demander à chacun dans quel animal il aimerait se réincarner et, les rôles choisis, à chaque élève / animal de définir son caractère et ses goûts et d'exprimer ses attirances et ses répulsions envers les autres membres de cette étrange ménagerie.

5. Etude de cas (Mucchieli)

Dessiner au tableau la géographie de l'histoire, lire celle-ci deux fois aux étudiants, puis poser la question cruciale : **Parmi les cinq hommes, lequel est le plus responsable de la mort de la jeune femme ?** Travail de discussion par groupes, puis reformation des groupes par choix du coupable ; chaque groupe devra présenter alors aux autres une argumentation soutenue (morale, légale ou subjective). Voici le récit : "Dans la maison A, une jeune femme. Elle est mariée à un homme qui travaille beaucoup. Elle se sent délaissée. Un soir où son mari part encore en voyage, la jeune femme rencontre un irrésistible séducteur qui l'invite à venir chez lui. Le séducteur habite en B, de l'autre côté de la rivière. La jeune femme cède. Elle passe la nuit dans la maison B. A l'aube, elle se sauve : elle sait que son mari va rentrer. Hélas! le pont, à présent, est tenu par un fou qui tue tous ceux et toutes celles qui s'approchent.

La jeune femme fait demi-tour, suit la rivière dans l'espoir de rencontrer un passeur. Elle le trouve, mais celui-ci exige 100 francs pour gagner l'autre rive. La jeune femme n'a pas d'argent. Elle court chez son amant, lui explique la situation et lui demande les 100 F. L'amant refuse net. La dame se rappelle alors avoir un ami, un amoureux platonique, qui habite en C. Elle court chez lui. Elle explique son drame : sa nuit... le séducteur... le fou. L'amoureux refuse son aide : elle l'a trop déçu en se conduisant ainsi.

La jeune femme fait alors une ultime tentative auprès du passeur. Il reste intraitable. Il ne lui reste plus qu'à passer le pont malgré le danger. Elle court, et le fou la tue."

QUAND ENSEIGNEMENT RIME AVEC AGREMENT ; DANS LE CADRE DU J.E.T.PROGRAM

Corinne AMAR

Qu'est-ce que le J.E.T.Program?

Dans le but de déployer les échanges internationaux et d'intensifier l'enseignement des langues étrangères, le JAPAN EXCHANGE AND TEACHING PROGRAM naît au Japon, en 1987, avec 848 participants de 4 pays anglophones.

En 1993, il s'étend à 9 pays, dont la France et l'Allemagne, avec un nombre total de 3325 participants, et est géré par une vaste, complexe organisation composée de gouvernements locaux, des ministères des Affaires Etrangères, de l'Education et des Affaires Intérieures, enfin d'un Comité d'Autorités Locales pour les Relations Internationales.

Promouvoir la langue étrangère en tant qu'essence d'une culture, expression des idées propres à une communauté ; promouvoir les moyens de LA communiquer, mettre-en un mot-au mieux l'accent sur une Pédagogie de l'Oral, tels sont les objectifs majeurs de ce Programme. Pour ce faire, des jeunes gens diplômés d'universités ou déjà enseignants, sont conviés au Japon (pour une durée d'une à trois années) pour 2 types de postes au sein du Programme ; C.I.R-Coordinator for International Relations- ou A.L.T.-Assistant Language Teacher.

Deux mots sur les fonctions de l'un et de l'autre :

-L'assistant est un "native speaker", attaché à un établissement scolaire (éventuellement une université) qui va travailler dans une classe, en couple avec un professeur titulaire ; exploiter au mieux sa propre langue, aider à la préparation du cours, inciter les élèves à écouter, deviner, comprendre, répondre ; les habituer à avoir régulièrement un étranger dans leur classe ; parler de son pays, susciter des questions sur sa ville, inventer des jeux, apporter des chansons, favoriser des débats, etc.

- Le C.I.R. est affecté soit à un bureau de préfecture, soit à une mairie de ville, soit à un village. Ses fonctions sont diverses. Il s'agit essentiellement de prendre part à tout ce qui concerne les activités internationales en relation avec sa ville d'adoption. En somme, encourager des rencontres, un jumelage avec une ville de son pays natal; recevoir des personnalités de l'Etranger ; préparer des petits discours en japonais ; traduire des articles ; rédiger des brochures d'information à l'usage des résidents étrangers ; être susceptible enfin, de donner

des cours de langue aux fonctionnaires de son bureau ou aux habitants de la région. En un mot, développer, enrichir au maximum les échanges culturels et internationaux.

Etre assistante de français à Konan Joshi?

C'est comme dans un délicieux poème de Verlaine, "à chaque fois ni tout à fait la même ni tout à fait une autre"...

Je suis officiellement attachée au lycée Konan Joshi, mais n'y enseigne qu'une demi-journée par semaine, puisqu'il n'y a qu'une seule classe de français. Je passe donc tout le reste de la semaine à l'université. Indépendamment des quelques heures de cours hebdomadaires réguliers auxquels je participe avec les professeurs (français ou japonais) qui le souhaitent, j'occupe un petit bureau dans la grande salle passante, plaisante, du Département de Français où je suis (9h-5h) ab-so-lu-ment disponible (dans ce monde où tout le monde est occupé!) pour les professeurs comme pour les élèves. Les professeurs font appel à moi pour des enregistrements de textes, des lectures de poésies, des corrections diverses, des précisions de vocabulaire, etc. Les étudiantes peuvent venir travailler avec moi leurs devoirs, leurs leçons, leur prononciation ; les いんせい la rédaction de leur mémoire, les lectures en cours...

Je suis de même volontiers disponible pour les activités de clubs (Théâtre, Ciné-Club/Conversation)...

Au lycée, mon cours est plus précis, plus classique-étant limitée par le temps ; 1heure⁴⁵ hebdomadaires que je partage avec le professeur titulaire- ; utilisation du nouveau manuel pour lycéens de Tamako Kashioka, conçu l'an dernier avec un séminaire d'étudiantes de Konan Joshi. Tani さん s'occupe de la partie théorique (vocabulaire, grammaire) ; je prends soin de la partie pratique : lecture -"répétez", "imaginez"-, exercices, courtes scènes improvisées, etc. Je donne ensuite un cours de français, commencé il y a un an, pour adultes -réservé aux mamans des jeunes filles du lycée. J'utilise un livre : "Mon premier vol Paris-Tokyo" ; une vidéo pédagogique "Bienvenue en France" ; des films ; Truffaut, Rohmer ; des poèmes de Prévert ; des chansons ; Piaf, Barbara, Birkin... Bref! Un régal!

Ah! Quand "Enseignement" rime avec "Agrément"!

自由作文の授業

藤田康子

東浦弘樹

1. 自由作文とは

自由作文とは、日本語からフランス語への置き換えに終始しがちな和文仏訳とは異なり、「誘う」、「抗議する」などの *actes de communication* に沿って学生にテーマを与え、自由に文章を書かせる授業をいう。

2. 和文仏訳の問題点

従来よく行われてきた和文仏訳は、教材および教授法にさまざまな問題点がある。特に、学生の実生活からかけはなれた教材が用いられていること、画一的な模範解答に合わせることに主眼となり、学生の自発的な答案作成の妨げとなっていること、日本語をそのままフランス語に置き換えようとするため、フランス語の語感そのものが育たないことなどは大きな弊害であると思われる。

3. 自由作文の方法

では、自由作文のための教材にはどのようなものがあるかといえば、架空の話を作ることをめざす *L'île* や *L'immeuble* があげられる。しかし、このような方法にも欠点があり、架空の話を作ることに学生が興味を持たず、また学生に口頭でストーリーを作らせるのは難しい。

以上のような理由から、同じ自由作文でも、テーマも書く内容に関する条件も教師の側から与えるという新しい方法を用いた。

4. 授業の進め方

実際の授業の運営には、つぎの二つの方法がある：

- 1) 授業中に作文し、提出する（短いもの） （東浦）
- 2) 作文は宿題にし、2～3日後に提出（レポート用紙1枚程度） （藤田）

2) の場合は、ある程度分量があるので、2回添削を行う。すなわち、1回目の授業では、テーマを与えると同時に、前の週に配布しておいたテーマに即した補助教材の読解を通じて表現習得を行う。1回目の添削では、間違えたり表現が不適切な箇所に下線を引いておく。2回目の授業でヒントを与えて学生に自分で訂正させる。再提出させ、もう一度添削する。

5. テーマ

テーマの出し方については、つぎの点に留意した。テーマは教師が決めるが、内容にも条件を課す。これは、①テーマだけを統一し、内容を自由にしてしまうと答案ごとにあまりにも内容がバラバラで、添削のとき支障をきたす。②講評のときに学生全員に共通の問題を取り上げにくくなる。③学生が自分に書けることしか書かないということ

避けるためである。

6. actes de communication

どのような *actes de communication* を取り上げるべきかについては、網羅的に厳密に検討する必要はないと考えた。そもそも人間の行為は無限にあるのに、これを無理やりいくつかの *actes de communication* に分類しているのだから恣意的なものであるといえるからだ。どのような場面でどのような表現を使えばよいかというような知識よりは、どのような場面にも共通して応用可能な知識に重点をおくべきであろう。そのためには文法、構文力（ひとつのセンテンスをどう組み立てればよいか）、構成力（テキスト全体をうまく展開させる能力）を重視すべきだと考えた。どのような文法事項を取り上げるか（仏作力向上の裏付けとして文法事項をどう取り入れていくか）は今後の課題としたい。

7. 授業の活性化

さらに、授業を活性化させるための工夫として、今後、1)授業中にグループの作業を増やしたり（添削と講評だけでは通信教育とかわらない）、2)遊びの要素（クイズやゲーム）を取り入れていくことを考えている。

8. 添削のシミュレーション

なお、実際の添削をどのように行えばよいかを考えてもらうため、出席者には学生の答案を実際に添削してもらった。その結果、どこからどこまでを添削するかは教師の裁量にまかされるため、かなり個人差があることがわかった。この点について、今後おおまかな合意作りをしていく必要があるだろう。

COMMENT ENSEIGNER A ECRIRE EN FRANCAIS (sur le cours de "composition libre")

Comment enseigner à écrire en français? On pourrait bien faire un thème, mais les apprenants sont dirigés vers la bonne réponse préétablie par le professeur. Nous nous proposons en revanche de laisser libre cours à l'imagination des apprenants. Nous ne sommes pas très éloignés de la méthode adoptée par L'immeuble, mais celle-ci suppose une créativité considérable des apprenants. Notre but est plus modeste : nous leur donnons une situation, en nous fondant sur les actes de communication, et nous les incitons à inventer un dialogue ou un texte. Dans notre atelier, nous avons discuté de la pratique de cette méthode, en relevant les problèmes qu'elle peut poser et leurs solutions possibles.

Yasuko FUJITA et Hiroki TOÛRA

フランス語' 90からフランス語' 21へ

石野好一、柏岡珠子、三木賀雄、中川努

フランス語' 86以来、87、88、90と4版の試用教材をもって、大学におけるフランス語教育プログラム(柏岡、曾我、中川、1984)に基づいた教材開発は終わった。

RencontresでAtelierを持った動機は、これまで著者達を支えてくれた試用教員に感謝を表し、フランス語' 21の特徴を紹介し、今後の展望を共有することであった。

試用教材から得た経験をもとに、改訂を前提としない教材として2年間の準備を経て作成したフランス語' 21は以下の点が新しい。

1. 6章20課と章課を減らし、年間の授業計画に余裕を持たせた。
2. 宿題を毎課に加えて、復習を自宅でさせられるようにした。
3. つづりと読みの対応のチェックを章の最後の課の宿題に盛り込んだ。
4. 3課のあとのアンケートのページをなくした。

Atelierの参加者からは実際の授業に即した質問が多く出て意見交換がなされたが、文法の扱いに話題が集中した。金沢大学の粕谷雄一氏が副教材として文法のまとめをつかって使っている事例が、慶応大学湘南藤沢校の三浦信孝氏からは並行した文法教材作成の計画が報告された。

フランス語の授業が1コマであったり、2コマあっても文法のコマで使用するので文法クラスがない場合に文法の補いが必要であることは参加者のほぼ一致した意見であった。しかし、この教材を従来講読に当てられていたコマで使う場合に、どのような文法の授業がよいかという点については対立する意見が出された。

まず、文法事項の現れる順序が同じであるほうが理解と定着の両面で望ましいとする意見が三浦氏を初めとして複数の参加者から出された。根拠としては学生が知的な理解を求め、高校までの学習習慣などが挙げられた。

これに対して、著者達を中心に文法の授業で扱う順序が本教材に並行していると、授業が文法練習の場と学生にとらえられたり、分からなくても文法の授業の説明に期待する風潮が生まれやすくなる危険が指摘された。また、中間的な意見としては好ましい相乗作用も期待できるが、一方の授業が不調なときに他方も不調になるといった、負の相乗作用が働く恐れがあるとの指摘もなされた。

この議論は、フランス語教育一般に関わるものであるが、この教材をめぐる特に話題になること自体は、他の教材の大多数がおおむね似通った文法中心の配列を採用していることを意味している。

最後に話題は2年生用の教材・週2時間用の教材・ビデオを加えた教材の作成予定にも及んだが、著者としては現著者を含もうと含まいと多様なイニシアティブを歓迎するが、著者による執筆計画がないことを伝えた。

文責 中川

PRESENTATION DU FRANCAIS 21

Français 90, un matériel expérimental adoptant l'approche communicative et se voulant adapté au contexte institutionnel et pédagogique japonais, était la quatrième mouture d'un projet amorcé en 1984. **Français 21** est un matériel définitif qui profite de l'expérience accumulée par la série. Le but de l'atelier était de présenter la méthode et de confronter les points de vue, pour partager l'avenir.

L'organisation d'un enseignement grammatical "synchronisé" présente certains avantages et désavantages : accord avec les habitudes d'apprentissage, demande d'explications explicites d'une part, risque de faire du cours un "laboratoire" d'exercices grammaticaux, d'autre part.

Koichi ISHINO, Tamako KASHIOKA, MIKI, Tsutomu NAKAGAWA

SI ON ALLAIT AU CINEMA ?

Un mode d'emploi parmi d'autres possibles

Georgette KAWAI

I Description du "produit"* :

- un manuel contenant 4 extraits de dialogues annotés de 4 films** donc 16 séquences ou leçons, des exercices de réflexion linguistique "On remarque" et des exercices de compréhension et d'expression "A vous".

- une cassette audio (90 minutes) qui contient dans le même ordre que le manuel : les séquences lues en studio, les réponses aux exercices.

- une cassette vidéo (90 minutes), montage qui contient pour chacun des 4 films : le générique et les séquences choisies sous-titrées en japonais (une séquence dure de 3 à 8 minutes).

Cette méthode expérimentée avec des étudiantes de 3^{ème} année à Konan Joshi a été conçue et éditée pour être utilisée avec des étudiants de 2^{ème} année spécialistes ou non. Plusieurs participants à cet atelier ont estimé que le volume de travail était peut-être un peu lourd. (On peut choisir d'éliminer un film.)

II Un mode d'emploi

En tenant compte de 3 présupposés méthodologiques qui sont l'approche communicative, l'approche socio-culturelle et le facteur d'agrément, j'ai proposé un certain déroulement du travail en classe.

- un premier contact avec le film : générique, poster du film, photos...

- un travail sur les séquences à partir de plusieurs visionnements de la vidéo. Les sous-titres sont dissimulés avec une simple feuille de papier fixée sur l'écran avec du ruban adhésif. Le texte du dialogue est un soutien personnel pour l'étudiant. L'image permet de comprendre une grande part des éléments situationnels ou psychologiques et la compréhension et l'explication gagnent à être faites à partir des images, de pauses sur image et de nombreuses questions aux étudiants pour guider leur compréhension, associée à une écoute plus fine et une répétition intonativement correcte porteuse de sens. Les questions clés sont reprises à la page d'exercices "A vous" et peuvent servir à la synthèse / évaluation.

Dans les discussions au cours de cet atelier, il nous a semblé que, face à la richesse des images de certaines séquences, l'enseignant

peut avoir tendance à vouloir les exploiter trop finement, nous sommes tombés d'accord sur le fait que l'image est "rentable" en cours de langue dans le sens où elle simplifie la compréhension d'un discours et qu'il vaut mieux éviter de greffer sur elle un nouveau discours quand le contenu socio-culturel ne nous y contraint pas.

D'autres séquences sont moins riches au niveau visuel ou quelquefois plus difficilement audibles (l'authentique a ses aléas!) et le recours à la cassette audio évite les trop nombreux retours sur image ; mais il me paraît important de toujours terminer le travail d'une séquence sur un visionnement continu et compris.

Nous avons eu peu de temps pour parler des exercices de réflexion et d'expression qui sont variés et de niveaux de difficulté différents, pour que chaque étudiant y trouve son compte.

Quand j'ai proposé que le visionnement complet du film se fasse hors cours afin de ne pas transformer la classe en salle obscure, les participants m'ont trouvée bien utopique dans ma vision des étudiants et surtout des tracasseries administratives. Il est vrai que certaines universités considèrent encore le matériel vidéo comme un gadget pour enseignement luxueux ("luxueux", ce n'est pas faux mais "gadget", non!) et que l'insistance des professeurs fait bien évoluer les choses.

* Si on allait au cinéma? Le manuel et la cassette audio sont édités par Hakusuisha.

** Les années sandwiches, Nikita, Un monde sans pitié, Romuald et Juliette.

日本に関するテレビニュースの活用

北村卓

近年、衛星放送の普及にともない、フランスのテレビ放送もまた、時間的制約はあるにせよほぼ毎日、内外の新鮮な情報を送り届けてくれる。このテレビニュースを語学学習の教材という観点からとらえた場合、まさに「生きた」素材として実に魅力的な相貌を呈する。実際、教材としてこれを利用しようとする試みもすでにいくつかなされてきている。しかしながら、実地に活用しようとする、この「生きている」という魅力自体が、逆にさまざまな障害を生み出すことになる。この困難を解決する方策の一つとして、「日本に関する」主題に限定したニュースの活用をここで提示したい。

1) テレビニュース活用の一般的な利点と難点

テレビニュースのもつ特性の第一として、われわれが生活する「現時点」における情報を瞬時にしかも映像とともになまの形で伝えるという点が挙げられるが、これは学習者の関心を惹きつける大きな要因となりうる。また映像を通して、その全体的内容が大まかに把握できる。さらに各々のニュースは平均して2～3分の長さで完結しており、扱われるテーマも多種多様である。したがって教材として切り出しやすい。しかも短い一個のニュースの中には、言葉には直接現れない膨大な量の情報が詰め込まれている。きわめて豊かな素材なのであるが、この最後にあげたメリットは、裏を返せば語学学習にとって一つの障害へと転じうる。つまり、一個のニュースを理解するためには、単に言葉についての知識のみならず、言葉および映像の背後にある文化的コンテキストの解読が不可欠なものとして要請されているのである。たとえば、フランスの地方都市で起こった事件一つを例にとっても、それを理解するには、地理的・歴史的知識はもちろんのこと、場合によっては、現代フランスがかかえるさまざまな問題（宗教・人種など）に関する知識もまた要求されよう。授業の目的がフランス文化にある場合、あるいは学習者のレベルおよび動機付けがかなり高い場合には一向に差し支えないが、一般的な語学学習の限られた枠内では、なかなかこうした素材を使いこなせないというのが現状ではないだろうか。また教師の側が期待するほどには、学習者はフランスの時事問題に必ずしも大きな関心をもってはいないという点も併せて確認しておく必要があるだろう。

2) 日本に関するテレビニュースの活用と実際

上記の難点を克服する一つの手段として、「日本」を主題とするニュースの利用が考えられる。日本における自動車セールスの実態・フランスに進出した日本企業・フランスの日本人学校における教育方針・フランスで評判の日本映画等々、日本および日本の文化がフランス人によってどのように捉えられているかについては、学習者は例外なく強い関心を示す。当然この場合、扱われているテーマの文化的背景についての説明は、一般のニュースに比べはるかに少なくすむ。教師は語学学習に時間を多く割くことが

できるのであるが、同時に日本観をめぐるフランス人と日本人との間のズレを認識することによって、異文化に対する関心を高め、フランス国内およびヨーロッパさらには世界各地のニュースを理解するための導入的な役割を果たす可能性をももっている。

発表者はここ数年来、フランスの衛星放送ニュースを大学2年次の授業において、雑誌や新聞記事などの時事的なテキストを補完する素材として利用してきたのだが、1992年12月、関西で行われたAPEF主催「フランス語強化合宿」の際、これまで収集した中から「日本に関するテレビニュース」のみを取り出して編集し、それを教材として活用した。この時は90分3回という枠をすべて使い、ディクテ中心にかなり高度な内容の授業であったが、その後大学2年次のクラスでもこの素材を使い、授業の最後の20分ほど、本来使用しているテキストとはまったく関係なく、基本的な語彙・表現の練習を行った。その結果いずれの場合もほとんどの学習者から、この素材に対する好意的な反応が得られた。語学学習における実際の利用法としては、一般的なニュースと同様、学習者のレベルに応じた部分的な聞き取りや書き取り（穴埋めディクテなど）の練習による基本的な語彙・表現の習得、およびキーワードに着目した大意把握の訓練、さらに上級のクラスでは、こうした素材をもとにしてフランス語による自由討論などを行うことができる。

3)教材準備の問題点

こうした教材を準備するにあたっては、とにかく同種のテーマのニュースを数多く集めなければならない。理想的には、すべての放送を録画して見出しを作り、分類・整理しておかねばならないが、この作業は教師が日常片手間に行いうる仕事量をはるかに越えている。さらにトランスクリプトの作成も不可欠であるが、これもかなりの時間と労力を要する、しかもこの場合、フランス語圏に属する人の協力がどうしても必要となる。このような点をどう解決してゆくのが、今後の課題として残されている。

UTILISATION DES INFORMATIONS TELEVISEES SUR LE JAPON

Les informations diffusées par *France 2* constituent une mine de documents authentiques. La durée de chaque sujet est assez courte pour en faire un document, mais il y a aussi des renseignements innombrables cachés derrière les mots prononcés. Il faudrait donc expliquer tout le contexte social ou historique de la nouvelle en question avant d'aborder les exercices pratiques? Pour éviter cette difficulté, nous proposons d'utiliser les informations sur le Japon, qui demandent aux élèves très peu de connaissances sur la culture française. En éveillant leur curiosité pour des points de vue différents, elles pourraient aussi jouer un rôle d'initiatrices pour les autres émissions.

Takashi KITAMURA

Frantextの利用

中川 努

Atelier では中川がFRANTEXTの概要と利用法を紹介し、岩根久氏がDISCOTEXTの紹介をした。

FRANTEXT

16世紀から20世紀までの3295のテキスト中の161371500語(1993.10.13現在)を収録したFRANTEXTは世界最大のテキストデータベースである。小説、随筆、専門書がそれぞれ約30パーセントを占める。

データベースの本体はNancyのCIRILにあり、日本からはINALFと大学ないしは図書館単位で契約して(データ利用に応じて課金)、Internet(国立大学、一部の私立大・企業から利用可能)ないしはKDDの国際パケット通信網Venus-p(基本料金はなし、契約を要する)を経由して利用する。

データは検索中にスクリーンで見ることができ、通信ソフトの機能で自分のコンピューターのスクリーンに表示された内容を保存することができるが、CIRILにプリントアウトを発注することもできる。

DISCOTEXT I

FRANTEXTのテキストのうち、文学作品を中心に1827年から1923年までの約300のテキスト中の約35000000語を収録したCD-ROM。

データベースの利用はIBM PCないしは互換機、あるいはSoft PCを介したMacintoshにCD-ROMドライブを装備して行う。

データは検索中にスクリーンで見ることができ、プリントアウトを行うことができる。検索結果をDISCOTEXTのファイルとして保存することはできるが、データをワープロなどで再利用できる形で自分のコンピューターに取り込むことは原則としてできない。例外はMacintosh上で利用した場合であるが、一面ずつセレクトしてカットペーストを行う必要があるので、例文が多い場合は手間がかかる。

FRANTEXTとDISCOTEXTでの検索

検索対象は年代、著者、著書名で限定することができる。

検索は語ないしは語連続を対象に行うが、次のような機能が利用できる。1)語の一部だけを指定して検索する、2)指定した動詞の全活用形について検索する、3)リストの語すべてについて検索する、4)特定の語を検索文脈から排除する、5)複数の語が存在する文を検索する、6)複数の語の出現順序を指定して検索する、7)文頭文末、ページの始まり終わりを指定して検索する。

FRANTEXTとDISCOTEXTの限界

文学関係のテキストが多数収録されているが、特定の著者について見た場合網羅的ではない。また新聞・雑誌の記事、学術論文は収録されていない。

上述の各種機能は使用できるものの検索はつづりを手がかりに行う。品詞を指定した検索はできない。ただし検索方法を工夫することによってある程度までは特定の品詞に目標を絞ることができる場合もある。

FRANTEXT AU SERVICE DES PROFESSEURS DE FRANCAIS

Frantext, accessible au Japon par le Venus-p de KDD ou par Internet, est la plus grande base de données textuelles du monde (plus de 3000 textes du 16ème au 20ème siècle). Discotext I est un CD-ROM consultable sur un PC IBM ou un clone, ou encore sur un Macintosh avec le logiciel Soft PC, muni d'un lecteur de CD-ROM. Ils sont simples à utiliser et offrent de très grandes possibilités, même si pour certains travaux, l'impossibilité de rechercher par catégorie lexicale, ou la non-exhaustivité de l'enregistrement des oeuvres d'un auteur peuvent poser problème.

Tsutomu NAKAGAWA

西日本の中高におけるフランス語教育の現状

中村 公子

最近、国際科の創設などに伴って、フランス語を教科に取り入れる高校が増えている。その現状をつかむために「西日本の中高におけるフランス語教育の実態調査」を実施した。調査を西日本に限ったのは、(1)これまでの高校におけるフランス語教育に関する2つの広域調査(加藤桂子氏、増茂和夫氏)では、西日本での実態があまりつかめていない、(2)東日本と西日本では中高でのフランス語教育の在り方が違う、からである。

調査は郵送で行い、三重・滋賀県以西の24府県の教育委員会と私立学校を管轄している府県庁の総務部に対して実施校を、各校に対して実態を問い合わせた。

調査地域内では、私立中学3校(内、未調査校1校)、公立高校10校、私立高校22校(内、未調査校1校、無回答校6校)の計35校でフランス語を教えていることが判明した。この35校中27校から回答があり、次のような結果が得られた。

大阪・京都・兵庫・奈良・岡山・広島・鹿児島7府県にフランス語を教えている中高があるが、大阪・兵庫に密集している。高校では、概して選択科目の第二外国語として高2・高3生を対象に、週2回1~3人の教師によって行われている。高1は2年間か3年間行われる場合(高1~高2、高1~高3)を除くと、高1の1年間だけで行われていたのは1校だけである。公立高校では、国際科等の学科で1980年代からフランス語を教科に取り入れたところが多く、私立高校では、普通科で1950年代と1980年代に取り入れたところが多くなっている。中学では、科目として必修・選択の違いはあるが、2~3年間、週1回、1~2人の教師によって、学校の創立当時(戦前と1950年代)からフランス語が教科に入っている。また、今回の調査対象校27校中、日本人教師だけの学校は14校、外国人教師だけの学校6校、日本人と外国人教師のいる学校7校であり、その7校中5校でティームティーチングが行われていることがわかっている。フランス語が必修でない場合は、ドイツ語・中国語等の外国語科目と選択になっていることが多く、英語・数学などの受験科目、芸術・体育・家庭科も含めた不特定多数の科目と選択になっている場合もある。教科書については、多くの学校で日本で作られた大学生用の教科書を使っているが、中には、フランスで作られたadolescents用のテキスト、日本の中学・高校生用のテキストを使っているところもある。担当教員は学習目標として、文法や会話の習得・コミュニケーション能力の育成などの学習面の目標、フランス文化の理解・国際理解などの文化・国際関係の目標、その他、フランス語に親しむ・楽しく学ぶなどの目標を設定している。問題点としては、大学入試関連、教員間の交流、学校内のフランス語教育に対する意識や学習条件に関するもの、授業や生徒の学習への動機付けが挙げられている。

"L'ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS DANS LES ECOLES SECONDAIRES
DE L'OUEST DU JAPON"

Nous avons fait une enquête sur l'enseignement du français dans les collèges et les lycées situés à l'ouest des départements de Mié et de Shiga. En général, le français y est enseigné comme deuxième langue étrangère aux lycéens en 2ème et(ou) 3ème année, deux fois par semaine, à l'aide de manuels élaborés au Japon pour des étudiants d'université.

Kimiko NAKAMURA

中級講読授業の展開例

白井春人

1. 前提

これまでともすると、和訳だけの授業におちいりがちであった、中級フランス語講読クラス（2年生）の授業展開例について報告することにより、中級講読の授業の可能性について考えてみたい。

まず授業をすすめるうえでの大前提を次の2点に置いた。

- ① 和訳の発表会のような授業にはしない。
- ② 「現在のフランス」が見えてくる Documents authentiques を用いる。

2. 到達目標と教材について

上記の前提に基づき、学習到達目標を以下の3点に絞った。

- ① 平易なフランス語の文章の、正しい音読とその内容の正確な把握。
- ② 簡単なフランス語の質問を聞き取れ、答えられる。
- ③ 文法事項の再確認と、やさしい和文仏訳。

次に教材は、各種新聞の記事をひろい集めた次のテキストを選択した。

中條 忍 著 『新聞を読もう！（第2集）』（駿河台出版社、1992）

3. 授業計画と指導方針

テキスト全体が22課で構成されているので、原則として毎回1課、1年間で1冊の予定で進むこととした。また前記の学習到達目標を達成すべく、毎回次のような「補助プリント」を作成し、学習効率を高めることをめざした。

- ① 単語のまとめ：各課20語を選び、その日本語訳のリストを設ける。
- ② 動詞の活用のまとめ：不規則動詞を1つ選び、まとめる欄を設ける。
- ③ QUESTIONS：テキストの内容に関するフランス語の質問。（4～5題）
- ④ THEME：その課の表現や動詞を用いた、簡単な仏作文。（3～4題）

このようにプリントを併用することにより、学生がいろいろな作業を授業中に行い、それを教師が確認するという「双方向」の授業が可能となる。「今、何をやらなければならないのか」という明確な目標設定を各作業に与え、適量の負荷をかけることにより、学生は授業に飽きることなく、知らず知らずのうちに、積極的に参加するようになるだろうというのが指導方針である。

（紙数に限りがあるのでここでは詳しく触れられないが、学生からの授業感想に関するアンケートでも、この指導方針は、高い評価を得た。）

なお、毎回の授業の進め方は、次の表に示したとおりである。

経過時間	内容	作業	備考	所要時間
0分	復習	前回のテープを聞く		2分
2分		内容の再確認		3分
5分		THEME の解説	学生が休み時間中に板書してある	10分
15分		単語の dictée	「単語のまとめ」のなかから10問 意味も記す	5分
20分	導入	新しい課のテープを聞く	2回程度	2分
22分		補助プリント配布 ↓ 学生は各自作業 ①単語のまとめ ②動詞の活用のまとめ	この間に dictée を採点することで出席の確認も済ませる →フランス語に直す →現在・複合過去・単純未来の活用形を記す	8分
30分	展開	テープを聞き→発音練習	こまかく単語レベルで行なう	7分
37分		単語チェック	プリント①の欄を学生に1人1語ずつフランス語で発話させる	3分
40分		発音練習	1行ずつ全員で	5分
45分		音読ののち和訳	その場で指名した学生が行なう	15分
60分		発展	文法事項等の解説 および 脱線	前記のごとく教師が行なう
70分	③QUESTIONS		その場で指名した学生がフランス語で答える	8分
78分	予告	次週の予告		2分
80分				

Que peut-on faire dans un cours de lecture de niveau moyen?

On peut y mener beaucoup d'activités susceptibles de motiver les étudiants : questions et réponses en français sur le texte, conjugaisons des verbes, thème, dictée etc...

Mais pour cela les enseignants doivent préparer leur cours et le matériel.

Enfin on peut démentir l'idée traditionnellement reçue selon laquelle : "La classe de lecture (niveau moyen) se résume à la traduction en japonais de romans français."

Haruto SHIRAI

映画シナリオを使った作文練習

武末 祐子

ここで紹介するのは、1992年度、四年生を対象としたクラスの中で実際に行なった授業である。授業の動機、目的、方法という順で述べることにする。

<動機>

映画のシナリオが教材として数年前からたくさん出版されている。これを単に講読のテキストとして使うのはもったいない。一方、大学の授業では、基礎フランス語が終ると、第二段階としては、講読をするか会話をするかで、その中間の授業が少ない講読も会話も学生にとってはある意味でうんざり、退屈である。更に常日頃から思っていたことであるが、教材として使用するテキストは、教科書として編集されたものであれ、そうでないものであれ、隅から隅までくまなく使わなければならないものだろうか。以上のような問題点を念頭に以下の授業を試みるものである。

<目的>

ビデオを使うことによって、シナリオ講読の負担を減らし、日常会話で使われる表現のいくつかを映画のシチュエーションの中で理解し、現実ではどんな会話が可能かミニディアログを作らせ、それをマスターさせる。

<方法>

対象：基礎文法を終えた学生

人数：20人ぐらい（私のクラスは 22人）

時間割：週一回 90分（前期 12回 1 film, 後期 12回 1 film, 通年 2 films）

シナリオのページ配分：今回は Trois hommes et un couffin を使用。一回に 6ページ（ビデオで約 7～8分）進むとだいたい終わる。

方法：四段階によるステップ方式

1) 1回目～3回目（1時間目～3時間目）

6ページ分のシナリオの中で、これは日常よく使うと思われる文、四つか五つを選び、その部分を空白にしたコピーを作り配布する。聞き取らせてもいいが、表現はむしろ板書し、映画のどういう場面で使っていたかを把握させる。その後学生の日常生活でどのようなとき使えるか想像させ、日本語で言

わせる。シナリオのその他の部分は使わない。

2) 4回目～7回目 (4時間目～7時間目)

その日取り上げる表現 (3～4 phrases) を数回聞かせ、映画の場面と一致させる。二人一組のグループで好きな表現についてミニディアログを作らせ板書させ、コリジェし、実際に二人にしてみよう。会話らしくなるように、つなぎの言葉も指導する。

3) 8回目～11回目 (8時間目～11時間目)

教師の代わりに学生に授業を進めてもらう。前の時間に二人の学生に次の6ページ分の分析をしてくるように言う。とりあげたい表現も指摘しておき、それを含んだ簡単な日本語四コマ会話を用意させておく。当日は、4～7回目のような授業を学生にやらせる。

4) 12回目 (12時間目)

今まで授業で作成したミニディアログは全部提出させておき、適当なものを選び、教師がそれぞれを sketch 風にまとめ、学生がそれを暗記して演じる

EXERCICES DE DIALOGUE EN FRANCAIS SUR LE MODELE D'UN SCENARIO

Je vous présente un de mes cours pour des étudiants qui ont appris la grammaire élémentaire et qu'il s'agit d'encourager à la conversation quotidienne en français. Je me situe à l'écart, à la fois de la monotonie de la lecture du scénario et de l'obligation parfois douloureuse de parler français dans un cours de conversation.

A raison d'une fois par semaine et d'un film par semestre, j'organise mes 12 séances en quatre étapes évolutives : 1) faire bien coïncider une phrase avec une situation de la vidéo (3 ou 4 phrases maximum),

2) faire des mini-dialogues avec 3 ou 4 expressions relevées au préalable,

3) faire analyser par deux étudiants 6 pages du scénario, devant les autres, toujours en relevant 3-4 phrases,

4) faire jouer des sketches rédigés pendant les cours précédents.

Yuko TAKEMATSU

週一コマで一年のクラスをどうするか

山井徳行

「論議の前提」

まず、一年に授業が二十五回あるとして、一回の授業時間が一時間半であるから、 $25 \times 1.5 = 37.5$ しかない。出欠をとる時間を考慮すれば、実際は35時間程と考えてよい。この間、夏休みが二ヵ月入り、授業が寸断される。夏休み以前に学んだことを忘れてしまう傾向が強い。このようなクラスが設定されている大学・短期大学・専門学校は、フランス語を重要視しておらず、学生の外国語への勉学意欲も低い。次に、教授法は、いろいろ工夫されているとは言え、週二コマで二年間にて終了する第2外国語の授業のやり方（文法と読解の授業が並行して行われる）が圧縮されたり変形されたりして行われているのが現状である。最後に、高等教育の一環として行われるという意識があり、最低限の程度（初級文法の理解）を設けてしまいがちである。

「問題点と原因」

この種の授業では、初級文法さえも消化出来ずに試験をして単位を出してそれで終わりとなるか、もし万が一にも出来たとしてもそれを活用してふらんす語の文章を読む時間もないままで終わる。単位習得のための消化授業となってしまう。単位習得の後、ただ忘れるのみであり、フランスに旅行することがあっても、全く役に立たない。残るのは徒労感だけである。このようなクラスを如何に活性化することができるか。現在の停滞状態の原因を探ってみよう。

- ① 時間が少ないという制約。ここでは、この制約の枠の中で検討するから、この原因に関しては甘受するより仕方がない。教授法の次元ではカリキュラム上の問題を検討できない。勿論、週二コマ或いは週三コマで二年間以上の受講が好ましいのは言うまでもない。
- ② 初級文法の修得を必要条件とした教授法を採用している。その教授法が不相当であると感じながらも、他の教授法を編み出しかねている。
- ③ 学生の勉学意欲の問題。この問題も甘受するより仕方がない。授業それ自体の欠陥が学生の意欲を削ぎ、この原因が授業の欠陥の隠れ蓑として利用されることがあることを心する必要がある。

以上のことから、変えることが可能な原因は初級文法へのこだわりと思われる。このこだわりが如何に強いかを例証するのは、毎年、発行される初心者むけの教科書を見ればわかる。圧縮した形であるにしろ、初級文法の網羅的序列がない教科書は私の経験上は皆無である。このような初級文法へのこだわりの原因はなにか考察したい。

こだわるのは学生でなくて教師である。すなわち、この原因は教師の考え方の中にあると思われる。第一に、明治以来、外国語の修得は欧米の技術・思想の吸収のためという伝統があり、読解が重要であったし、あり続けている。その基礎として文法知識は必要条件である。このような学問環境の中で、仏語・仏文学を学んだ人間がフランス語教師となっているのが通例であり、その伝統を受け継ぎ、文法・読解重視の授業をする。時間的制約が有る場合には、とにかく最低限の初級文法を覚えさせようとする。第二に、高等教育の一環としてのクラスであるから、一応の学問的水準を維持したいと考え、まずは初級文法を

教えなくしてフランス語を教えたと言えないと考える。裏を返せば、少なくとも初級文法を教えておれば、成果がどうであれ言い訳が立つのである。第三に、以上のことと関連すると思われるが、初級文法を扱わない教科書が見当たらないことである。

「対処」

この種の授業の停滞とフランス語離れを如何に防ぐか。上述の初級文法の重視を止めることである。そのこだわりの理由を検討してみれば、それを捨てることは発想の転換を意味するわけで、けして不可能ではない。これは、「読解中心の語学」から「コミュニケーション重視の語学」という現代の傾向と軌を一にしていると考えられる。前者が間違っているとか無意味だとか私はけして考えないけれども、全部で35時間しか学習時間が設定されていない場合には、それは有効でないと経験から言える。

この発想の転換が重要なわけで、文法の体系的理解を目標としなければ、授業の工夫の余地はあると思われる。色々な議論が期待される。

「文法の代わりに何を教えられるか」

教えるのは当然フランス語である。文法の学習も元々は会話・本の理解や伝話による表現の手段である。私の提案は、フランス語の規則を体系的に教えることなしに、フランス語を教えることである。具体的には、どういうことか。フランス語の代表的な表現を状況を設定して教えることである。人間の言語活動は多岐に渡っているけれども、人間の生活が基礎に有るかぎり、いくつかの分野に分類することが出来る。例えば、家庭・職場・学校といった場を中心にして言語生活の特徴をつかむことも出来るし、訪問・宴会・面接・入院・旅行などの特殊な状況を設定してその特徴をつかむこともできる。分野や状況に基づき言語を限定して、三十五時間の授業で消化でき学生の興味を引くようなフランス語の役立つ表現を基礎にした教科書・授業計画を作成することである。

「一つの例」

大学・短期大学の学生に教える場合には、フランス国内を旅行をするという設定などは有効ではないかと思われる。詳述すれば、旅行をすれば人と出会うから、挨拶・自己紹介の文を学ぶ。ホテルで鍵やパンフレットを注文したりする文。銀行で両替するための文。地下鉄で切符を買ったり、行先を尋ねる文。美術館の切符をかったり、カフェで飲み物を注文する文。市場で買い物をする文。もっとも重要なのがレストランで食事を注文する文。そのためには、主なフランス料理の単語を覚える。洋服屋でズボン・コートなどを試着して、クレジットカードで買い物をして免税の手続きを取ってもらう文。以上のようなテーマで全ての本文が有機的関連を持ち、さらに応用練習や問題の例文にも極力旅行に関係のある文を使い、覚えるべき単語も旅行に関係のあるものにする。もちろん、基礎単語（être, avoir, aimer, faire, pouvoir, vouloir など）は必要であるが、旅行をするという機能では必要な用法もおのずから限定されてくる。

「その他の注意」

第一に、基礎的な単語は勿論のこと、他の単語でも繰り返しテキストに出て来るようにする。さらに、なるべく単語の数を少なくして、学生の負担を少なくする。文に関しても同じことで、一つの表現については一つの文を対応させて、ニュワンスの違い等は考慮しない。これらは、短い時間を考慮して、悪戯に負担を増やさないための注意である。なに

しろ、何年もフランス語を勉強してきた教師はつい無理を要求しがちであるから、特に心したい所である。

第二に、ここで述べた状況中心のフランス語は、読解を目的とした伝統的な教授法が文法を重要視したのに対して、意志の疎通を最優先することになるから、単に知識として覚えるだけでなく、言葉および身体を使って表現するという面が強調されなければならない。これは、授業のやり方・試験の内容などにも変えていくことになる。創意工夫が必要とされる。

このように考えていくと、新しい教授法は決して易しいものでないと思われる。私もこれが易しいとは言っていない。それなら、伝統的な教授法でも手に余ったのだから、これはとても手に負えないと考えてはならない。ここで提案された教授法は、状況・到達目標の設定の仕方により融通がきくのであり、一週間に一コマで一年で終了というカリキュラムの枠にも適応されうる。

「予想される批判に対して」

このような授業の成果には体系的な文法的な知識が不足するから応用がきかないではないか、という批判への回答は次のようになる。すこしでも、意志疎通が出来るようになり、フランス語に興味を持つようになれば、それがもっと体系的に学ぼうという動機になる。達成感の無い文法知識は学生を疲れさせるだけで、概念上はどうであれ実際上は応用などきかない。次に、フランス語会話の初歩のような授業は大学の教育の名に値するか、という批判も出てこよう。勉強する場が何処であれ、出来ることしか出来ない。無意味な気負いは捨てなければならない。

「結論」

与えられた条件の中でこの種の授業を活性化するためには、初級文法の修得という脅迫観念を捨てなければならない。そうすれば、新たな教授法の工夫が可能になるであろう。

QUE FAIRE AVEC UNE CLASSE DE FRANCAIS REDUITE A UN COURS HEBDOMADAIRE PENDANT UN AN?

Pour cette sorte de classe, beaucoup appliquent une méthode traditionnelle basée sur la grammaire et la lecture, mais dans une version très réduite, faute de temps. Il s'ensuit que la classe devient très ennuyeuse, que les étudiants se fatiguent et que le professeur se décourage. Comment revitaliser ces cours qui me paraissent trop fréquents pour être négligés? Je propose d'abandonner l'obsession de la grammaire élémentaire, profondément ancrée chez l'enseignant japonais qui, étant spécialiste soit de la littérature française soit de la langue, la considère comme tout à fait fondamentale et sans doute facile. Compte tenu du temps très limité dont on dispose, il me semble inefficace d'imposer la grammaire aux étudiants. Nous devons pouvoir enseigner le français élémentaire sans aborder la grammaire.

Noriyuki YAMAÏ

ISM構造化法のフランス語教育への応用

山崎 吉朗

1 はじめに

教師から学習者への一方通行の授業、暗記を中心とした学習を避けて「考える学習」を指導をする為には、様々な試みがなされている。今回の発表は、「考える学習」を促す為に、ISM構造化法を応用し、コンピュータを利用した試みの報告である。

2 ISM構造化法について

ISM(Interpretive Structural Modeling)構造化法は社会システム工学の分野で利用されている、複雑な構造の対象を定性的に分析して体系的に把握する手法を教育の分野に取り入れたものである。日本電気(株)研究開発グループの佐藤博士が開発した手法である。

3 フランス語教育への応用

フランス語教育に取り入れた実践例を2例挙げる。

3.1 生徒によるフランス語文法のまとめ

第一外国語としてフランス語を学んできた本校の高校3年生の生徒を対象に、フランス語文法全体を生徒自身に構造化させる、新形式の授業を行った。

3.1.1. 目的

- ① フランス語文法全体構造の把握
- ② 個々の文法要素の確認
- ③ 議論を通して学ぶという新しい学習法の体験

3.1.2 手順

- ① ISM構造化法に関する説明
- ② 教師側で抜き出したフランス語の基礎文法の要素(69要素)を表の形で与える。
- ③ グループ毎に作業方針を決めさせた後、要素に難易度をつけさせ、難易度と分類を参考に、一部でコンピュータを利用して、手作業で全体の構造図を作成させる。
- ④ 手作業での構造図の完成後、動詞の要素のみ(27要素)をコンピュータ(「ISM構造チャート作成システム(NEC)」)を利用して、指導を加えながら、動詞だけの構造図を作成させる。
- ⑤ 作成した構造図について、作成の方針、工夫した点、完成した構造図の特徴を述べさせ、意見交換を通して指導する。

3.1.3 意義、評価

学習者の感想を三つあげておく

「私はこの図を作成するにあたってフランス語の勉強とは関係ないと思っていましたが、フランス語をすべて勉強しなければこんな図が作れるはずがないということがわかりました」

「こうやって作業を重ねていくことで文法のまとめが自然と出来ていたのには驚きま

した。」

「全体的なつながりや意味を考える事によって、学習の奥の深さを知ることが出来ました。」

3.2 教育実習生の指導

2週間という短い期間で、教育実習生の指導及び教員としての能力を把握する為に、実習授業の準備、教材作成など、実習指導全体に、ISM構造化法を利用して指導した。

3.2.1 手順

- ① ISM構造化法に関する説明
- ② 教える内容（話法の学習）の要素を抜き出させ、検討、補足。
- ③ 要素を構造化させ、実習生にとっては教える構造、学習者にとってはまとめの構造を持った構造図を完成させる。
- ④ 構造図に実際の例文、説明を張り付けさせ、授業案を作成させる。
- ⑤ 授業で利用した構造図に生徒がまとめを記入したものを集め、生徒の理解度を把握すると共に、実習授業全体の反省を行う。

3.2.2 結果

- ① 構造図作成が実習授業のシミュレーションの形になり、授業を行う前に具体的な指導を行うことが出来、実習生自身にも授業の疑似体験をさせることが出来た。一方で、実習生独自の考え方を活かして指導する事が出来た。
- ② 実習生の考え方を、学生から教員の考え方に変えさせることができた。
- ③ 教員としての能力を把握することが出来た。

（カリタス女子中学高等学校教諭）

J'ai appliqué à l'enseignement du français une nouvelle méthode, basée sur l'utilisation de l'ordinateur, et nommée ISM (Interpretive Structural Modeling). J'ai fait établir, à mes élèves ainsi qu'aux professeurs stagiaires, un organigramme ("Concept Map") de la grammaire française. Cette méthode leur permet de mieux structurer et de davantage approfondir leur apprentissage du français.

Yoshiro YAMAZAKI

ことばの教育は創造的活動である

- 「あとかぎ」にかえて -

岩根 久

今年、すなわち1993年で、関西フランス語教育研究会の集まり（ランコントル）はすでに7回目になりました。今からほぼ8年前、日本人とフランス語を母国語とする人々のフランス語教育を通じてのこういった出会いの場（ランコントル）を発案されたジャン・ポール・オノレ氏のこと、今更ながら懐かしく思い出されます。それ以降7回のランコントルを経て、私たちがことばの教育をどう理解しているのかを、ここでもう一度考えてみたいと思います。

このランコントルの参加者を含め、フランス語教育に携わる者の大多数が大学にその活動の場をもっています。その大学でのフランス語教育ですが、「制度」という城壁に守られて間は安穩としていたものの、いまやその城壁が崩れつつありますので、穏やかな状況ではありません。ことばの教育が形骸化してきているのではないか、と他から指摘されてあわてているようでは恥かしいことです（居直ったりするのはもっと恥かしい）。なぜ、こんなことをいうかということ、私たちがランコントルの活動を通じて確信してきたのは、ことばの教育は、単なるルーチンワークではなく、創造的活動であるということです。これは、毎年発行されるランコントルの活動報告（この冊子がそうです）を見れば明らかなことでしょう。画家が去年と同じ絵を書かないように、当然ながら、本質的な意味において今年の授業は去年と違うものです。創造的活動ならば、形骸化するはずありません。当初よりランコントルの発表および意見交換の各々の場は、アトリエと称し、ことばの教育が創造的活動であるという考え方は、ここで繰り返していうまでもなくはつきりしていました。少なくとも文学であれ、言語であれ、言語教育であれ、ことばを専門分野としている者が、そういうとらえかたでことばの教育を考えていないようではなさない、というのが今の感想です。

今までランコントルが沈滞化することもなく活動をつづけてこられたのは、企画実行委員の努力、参加者の協力、そしてまた財政的・精神的にささえて下さった方々の理解のおかげだと確信しております。

後になりましたが、今回のランコントルにも、我々の活動の意義を理解下さり財政的支援をいただいた、フランス大使館、日本フランス語教育学会、日本フランス語フランス文学会関西支部、フランス語教育振興協会、神戸日仏協会、芦屋大学、関西学院大学仏文学科、甲南女子大学、神戸女子大学、アリアンス・フランセーズ・大阪、Hachette Japon、早美出版社、第三書房、白水社、以上の諸機関、諸団体のご協力に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。

会計報告(1992.11.26 ~ 1993.10.25)
Bilan financier

収入 (Revenus)		
繰越金(Report)		¥ 95,198(A)
補助金・賛助金(Subventions)		¥ 680,000(B)
フランス大使館(Ambassade de France)	¥ 200,000	
神戸日仏協会(Société Fr.-J. de Kobé)	¥ 20,000	
芦屋大学(Univ. d'Ashiya)	¥ 50,000	
日本仏語仏文学会関西支部(Société de Langue et de Littérature du Kansai)	¥ 20,000	
アリアンス・フランセーズ・大阪 (Alliance Française Osaka)	¥ 100,000	
関西学院大学仏文学科(Univ. Kwansei-Gakuin, Section de Littérature Fr.)	¥ 30,000	
神戸女子大学(Univ. Kobé-Joshi)	¥ 50,000	
甲南女子大学(Univ. Konan-Joshi)	¥ 50,000	
フランス語教育振興協会(A.P.E.F.)	¥ 50,000	
日本フランス語教育学会 (Association japonaise des Professeurs de Fr.)	¥ 20,000	
Hachette Japon	¥ 30,000	
早美出版社(Editions Sobi)	¥ 20,000	
第三書房(Editions Daisan-shobo)	¥ 20,000	
白水社(Editions Hakusuisha)	¥ 20,000	
参加費(Frais de participation) 73 participants		¥ 778,000(C)
¥ 12,000 x 45 participants = ¥ 540,000		
¥ 10,000 x 14 participants = ¥ 140,000		
¥ 7,000 x 14 participants = ¥ 98,000		
◆収入合計(Total) (A) + (B) + (C) =		¥ 1,553,198(I)

支出 (Dépenses)		
会誌第7号発行(Publication du Bulletin No. 7 prévu)		¥ *** **
準備会会議室借用代(Préparation des Rencontres)		¥ 1,000
ホテル宿泊費用(Frais de séjour)		
+ 会議室借用料(Salles) }		¥ 1,031,578
+ パーティー費用(Soirée amicale)		
遠隔地animateur補助金(5 animateurs)		¥ 25,000
学生アルバイト謝礼(Rémunération pour 2 étudiants)		¥ 20,000
夜食・飲み物(Réception)		¥ 20,400
郵送料(Courrier)		¥ 10,221
コピー代金(Copies)		¥ 8,830
文房具など諸雑費(Divers)		¥ 2,746
◆支出合計(Total)		¥ 1,119,775(II)

◆収支決算: (I) - (II) = ¥ 433,423

LISTE DES PARTICIPANTS AUX RENCONTRES PEDAGOGIQUES 1993

1. AMAR Corinne
2. ANAYAMA Takako
3. BAMBA Hiroshi
4. BENOÎT Louis
5. BRAI Pierre-Philippe
6. CHERASSE Christophe
7. EBANA Teruaki
8. EBARA Izumi
9. FUJIHIRA Sylvie
10. FUJITA Tomonao
11. FUJITA Yasuko
12. GABARA Sandrine
13. HAYASHIDA Setsuko
14. HIRAÏ Chikako
15. HIRAYAMA Yutaka
16. HIROSAWA Koïchi
17. HORIUCHI Tomohiko
18. HOSOMI Kazushi
19. IKAWA Toru
20. ISHINO Koïchi
21. IWANE Hisashi
22. KANDA Daïgo
23. KASHIOKA Tamako
24. KASUYA Yuichi
25. KAWAÏ Georgette
26. KAWAKATSU Naoko
27. KAWASAKI Hiroko
28. KITAMURA Takashi
29. KOEST Pierre
30. KOJIMA Hisakazu
31. LAVELLE Marie-Claire
32. LEROY Patrice
33. MAIFFREDY Jean
34. MANNE Marie-Louise
35. MATSUSHIMA Tadashi
36. MEHRENBERGER Gabriel
37. MIKI Yoshio
38. MIURA Nobutaka
39. MORII Masashi
40. NAKAGAWA Tsutomu
41. NAKAMURA Katsu
42. NAKAMURA Keisuke
43. NAKAMURA Kimiko
44. NEGUSHI Michiyo
45. NISHII Nobuko
46. NISHIMORI Makoto
47. NISHIYAMA Etsuyo
48. OGAWA Hiroko
49. OHASHI Sumiko
50. OZAWA Shoko
51. RATTIER Philippe
52. SARALE Jean-Marc
53. SCHMITT André
54. SHIBATA Isabel
55. SHIBATA Izumi
56. SHIRAÏ Haruto
57. SHIRATSUCHI Yasuyo
58. SUETSUGU Elisabeth
59. SUGUIMOTO Kyoko
60. TAKADA Tomoko
61. TAKAOKA Yuki
62. TAKEMATSU Yuko
63. TAKEMOTO Masashi
64. TANAKA Hiroïchi
65. TANAKA Sachiko
66. TANI Yumi
67. TATEKAWA Nobuko
68. TOUCHARD Jacqueline
69. TOÛRA Hiroki
70. TRUBERT-OUVRARD Thierry
71. UEDA Kazuo
72. WADA Yurié
73. WESTER Didier
74. YAMAÏ Noriyuki
75. YAMAMOTO Akemi
76. YAMAZAKI Yoshiro

La maquette de ce bulletin a été préparée par Sachiyo et Keisuke NAKAMURA, tandis que Tadashi MATSUSHIMA s'occupait des questions d'imprimerie. Nous leur adressons nos remerciements les plus sincères, avec une pensée spéciale pour Sachiyo, qui s'est chargée une fois de plus, avec une admirable patience, d'harmoniser la frappe des différents comptes-rendus.

発行 1993年11月15日

印刷 (株)ユニオ・コーポレーション

