はじめに

FUJITA Yoshitaka
藤田　義孝

第 20 回関西フランス語教育研究会（通称ランコントル）は、2006 年 3 月 30 日（木）および 31 日（金）の両日にわたって開催されました。ランコントルは 2003 年より大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズで開催されてきましたが、今年は 20 周年記念の特別会場として、1 日目のシンポジウムと懇親会をル・ポンドシェルにて行いました。今大会では 2 日間で 146 名の参加者を迎えて、27 のアトリエ、2 つのシンポジウム、出版社等による 6 つの教材プレゼンテーションが開かれ、これまでで最大規模の会合となりました。

ランコントルは毎年、やや抽象的で大きなテーマと具体的なテーマの２つを共通テーマとして設定しています。今年は第 1 テーマ「外国語の教授、学習、評価のためのヨーロッパ共通参照枠と言語学習記録帳：どのように授業に活かせるか」（« Cadre européen commun de référence pour les langues et Portfolios : de nouveaux outils pour nos cours ? »）に関する 10 のアトリエと、第 2 テーマ「講読、作文、日本語訳をどう扱うか」（ « Lire, écrire et traduire ? »）に関する 7 つのアトリエが開かれました。主にこれら２つの共通テーマについて、本誌 *RENCONTRES* 第 20 号には 9 本の論考が寄せられました。

また、今年のランコントルでは、広く言語教育という観点に立ち他の外国語教員とも交流し連携をとっていこうという考えから、1 日目のシンポジウム「複言語主義：言語教育の発展のために」では、フランス語、ドイツ語、中国語、韓国語の各教員をパネリストとして報告および意見交換がなされました。また、2 日目のシンポジウム「若手教師が考えていること―現実的展望に向かって」では、若手教員が今の状況をどう捉えているのか、外国語教育の未来のために何が必要か、そのためどんな教員研修が行われているか、といった点について話し合いが持たれました。以上 2 つのシンポジウム報告も本誌に収録されております。本誌掲載の論考や記事が皆様にとって良い刺激となることを願っております。

今年 20 回目のランコントルも、皆様のおかげで無事に、そして盛会のうちに終えることができました。20 年前、新しいフランス語教育を求めて他のフランス語教員と議論を深めようと始められたランコントルは、いま新しい言語教育を求めて他の外国語教員とも交流を進めようとしています。来年のランコントルでも、各語学の垣根を越えた刺激的な交流や議論が生まれるよう、皆でアイデアを出し合っていきたいと思います。来年に向けて、私たちと一緒にランコントルの企画運営に携わってくださる方を心よりお待ち申し上げます。

RPK *1986 Message d'amitié 2006* RPK

C'est à l'initiative de Jean-Paul Honoré, alors Attaché linguistique dans le Kansai, que les premières RPK ont eu lieu en 1986.

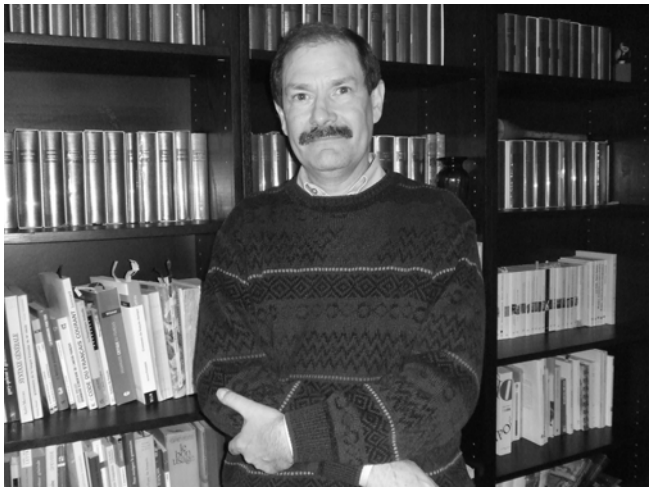
Jean-Paul Honoré était avec nous par ce message vidéo rapporté de Paris par Adriana Rico-Yokoyama :

Bonjour mes amis,

Certains d'entre vous s'en souviennent ; lors des premières Rencontres Pédagogiques du Kansai, je vous avais donné rendez-vous ***"dans 20 ans"*** *! Et bien, nous y sommes, les Rencontres ont 20 ans. Le petit groupe que nous étions au départ est devenu une organisation structurée, il a élargi ses activités, il invite maintenant des collègues étrangers, la réfléxion s'est élargie vers d'autres langues…*

Ces Rencontres n'auraient pas pu avoir lieu si de nombreux collègues du Kansai, mais aussi de Tokyo, français et japonais, n'y avaient mis leur cœur, leur temps, leurs compétences. Et, je crois que c'est le cas de le dire : お疲れ様でした。

Quand je vois la façon dont les Rencontres ont évolué, quand je vois ce qu'elles sont devenues, je suis réellement impressionné.



Alors, puisque je sais maintenant, grâce à vous, que mes prédictions se réalisent, je vous donne rendez-vous pour les 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai !

お誕生日おめでとう！

Bon Anniversaire aux Rencontres Pédagogiques.

Lors de la soirée du 30 mars, Hitoshi Amo, Agnès Disson, Toru Ikawa, Georgette Kawai-Charnay, Takashi Kitamura, Tadashi Matsushima, Keisuke Nakamura, Yusuke Soga, qui ont travaillé avec Jean-Paul Honoré dans ce premier Comité ont participé avec plaisir et émotion (la rose était très belle) à cette fête anniversaire.

De Tokyo, Tamako Nakai, Kimiko Nakamura, Ako Nishimura, Takashi Yoshimoto ont agrémenté notre soirée de 20 bouteilles de Champagne. Merci de cette délicate attention appréciée de tous. Merci à Keisuke Nakamura pour la 21ème bouteille, encouragement à la continuité.

Le Comité d'organisation des RPK 2006

Mayuko Amo, Laurence Chevalier, Yoshitaka Fujita (secrétaire géneral, responsable du site internet), Jean-François Hans, Toru Ikawa, Yuichi Kasuya, Georgette Kawai-Charnay (trésorière générale), Naoko Kawakatsu, Noriyuki Nishiyama, Jiro Nozaki, Marie-Françoise Pungier (secrétaire adjointe), Kazushi Shimizu (trésorier adjoint), Seitaro Yamakawa, Adriana Rico-Yokoyama, Osamu Yokoyama

RPK RPK

CONTACT :

FAX : 06 63 58 73 93

e-mail : rpk?kansai.email.ne.jp

LE SITE DES RENCONTRES :

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

Traduire l'interférence

Danièle ALLARD
Université d'Osaka
allard@ei.sanken.osaka-u.ac.jp

Les premières étapes de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère – que nous appellerons indistinctement L2 au cours de cet article – impliquent souvent le transfert de structures provenant de la langue maternelle L1. Ceci peut se traduire, entre autres, par plusieurs erreurs en L2 dont la source provient de L1 (Lightbown and Spada, 1999). Ce genre d'erreurs démontre qu'il y a plusieurs manières de percevoir les choses et d'en parler ; elles montrent également qu'une langue véhicule une culture commune. Les êtres humains communiquent en fonction des uns et des autres, ainsi qu'en fonction d'expériences passées. Leur propos n'est pas qu'individuel, mais collectif : il exprime connaissances et structures sociales tacitement acceptées par une communauté d'appartenance (Kramsch 1993). Cela implique que si certaines manières de s'exprimer sont prévisibles entre locuteurs d'une même communauté, tel n'est pas toujours le cas entre un locuteur natif et un locuteur dont L1 est autre. Le premier ne partage pas toujours avec le second une culture et un ensemble de connaissances communes, une mémoire collective, ou des structures linguistiques semblables. Cela n'empêche certes pas la communication, mais peut parfois mener à certaines difficultés de compréhension mutuelle.

Nous nous intéressons dans cet article au transfert de structures de L1 vers L2, plus particulièrement quand le phénomène mène à des erreurs d'usage, que l'on appelle alors interférence. Nous analysons un exemple en particulier, soit l'usage des verbes *aller* et *venir* en rapport au mouvement, en japonais et en français respectivement. Nous cherchons ainsi à démontrer non seulement comment l'interférence joue un rôle dans la production d'erreurs, mais aussi comment une explication de l'usage correct dans L2, basée sur une comparaison entre L1 et L2, peut aider l'étudiant à mieux cerner l'interférence et ainsi la surmonter.

Transfert et interférence

Le phénomène de transfert peut être défini comme étant «l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue ayant été précédemment acquise (possiblement de manière imparfaite)», (Odlin, 1989, p.27)[1]. Cette

influence peut être double : «le transfert est un facteur tant facilitateur que limitatif, et donne à l'apprenant une base sur laquelle il peut former et tester des hypothèses au sujet de la langue seconde qu'il est en train d'apprendre», (Ringbom, 1985, abstract (résumé)). En d'autres mots, le transfert peut être identifié comme étant positif ou négatif. Le transfert positif est le transfert d'une compétence inspirée de L1 (ou toute autre langue précédemment acquise) qui facilite l'apprentissage d'une compétence propre à L2, étant donné des similarités entre les deux compétences en question. Le transfert négatif est le transfert d'une compétence différente de celle utilisée dans L2, et de ce fait peut nuire à l'apprentissage (Noor, 1994). Les interférences, qui sont liées au transfert négatif, sont des «erreurs dans l'utilisation de la langue étrangère qui peuvent être retracées à l'utilisation faite dans la langue maternelle», (Lott 1983, p. 256).

Bien sûr, les erreurs faites par des apprenants peuvent provenir de multiples influences, puisque l'apprentissage d'une langue implique bien plus qu'un procédé de remplacement de mots provenant de L2 placés dans des structures syntaxiques propres à L1. Ceci dit, le phénomène d'interférences peut néanmoins expliquer plusieurs erreurs commises par les apprenants, particulièrement dans les phases initiales de l'apprentissage de L2 (Lightbown et Spada, 1999 ; Ellis 1997).

Les concepts d'interférence et de transfert dérivent de recherches effectuées en analyse contrastive, qui étaient particulièrement à la mode dans la seconde moitié du siècle précédent. Étant donné divers changements de paradigmes dans la recherche en acquisition des L2, l'analyse contrastive a connu des hauts et des bas, ayant parfois été critiquée avec véhémence. Il semble toutefois qu'en ce début de nouveau millénaire, plusieurs recherches récentes démontrent qu'effectivement, divers types d'erreurs produites en L2 peuvent être clairement reliés à la L1. «Il existe moins de mésentente qu'il y en a déjà eu quant au fait que l'interlangue est influencée par la langue maternelle de l'apprenant, et la plupart des linguistes s'entendraient vraisemblablement pour dire que la langue maternelle peut affecter [… L2] de plusieurs manières», (Swan et Smith, 2001, p. xi)[2].

L'apprenant possède en fait un bagage considérable de connaissances lorsqu'il se met à l'étude de L2, ce qui comprend la connaissance qu'il a de L1. En fait, «l'apprenant tend à supposer que le système formé par L2 est plus ou moins le même que celui de sa L1 jusqu'à ce qu'il découvre que tel n'est pas le cas», (Ringbom, 1987, p. 135). Par conséquent, «les instructeurs de L2 faisant face à des groupes d'étudiants homogènes trouveraient probablement bénéfique, s'ils ne connaissent pas la L1, d'étudier les similarités et les différences entre les systèmes syntaxiques et morphologiques de L1 et […L2][3], et d'utiliser ces connaissances pour […] concevoir des schèmes de rétroaction et d'instruction qui visent ces zones de besoins spécifiques», (Ferris 2002, p. 56).

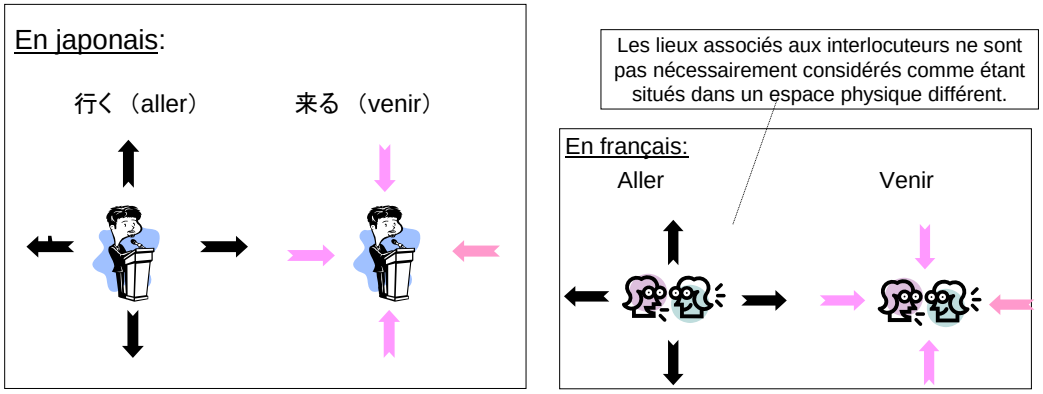
Nous avons effectué en ce sens quelques expériences informelles avec un petit groupe d'étudiants de l'Université d'Osaka. Ayant constaté certaines erreurs liées au phénomène d'interférence, nous avons cherché à voir si le fait d'expliquer certaines règles

d'usage dérivant d'une comparaison entre L1 et L2, couplé à des exercices ciblant directement l'interférence en question, aurait un effet positif. Il semble que la réponse soit affirmative.

Exemple : l'usage d'*aller* et *venir* en fonction de mouvements simples

En japonais, l'usage des verbes *aller* et *venir* en termes de mouvement se fait strictement en fonction du locuteur, alors qu'en français, l'usage prend tant le locuteur que l'interlocuteur en compte. Cela explique entre autres qu'en réponse à une question donnée utilisant l'un de ces deux verbes, l'étudiant japonais n'aura pas le réflexe d'utiliser nécessairement le même verbe que dans la question, comme on le fait souvent en français. Par exemple, «Viendras-tu demain ? Oui, je viendrai à 16h00», se dirait en japonais : «Viendras-tu demain ? Oui, j'irai à 16h00» (明日来ますか？はい、4 時に行きます). Aussi, une question du genre «Puis-je venir vous voir ?» se dirait plutôt «Puis-je aller vous voir ?» en japonais. Bien que l'utilisation du verbe *aller* dans ce deuxième exemple ne soit pas problématique, l'utilisation du verbe *venir* pour un étudiant japonais est inusitée et certainement inhabituelle.

Prenons en contraste l'exemple d'un étudiant dont L1 est l'anglais. La simple traduction de *go* et *come* par *aller* et *venir* suffit généralement. À quelques exceptions près, un étudiant anglophone comprendra l'usage des verbes, et nonobstant des erreurs d'orthographe ou d'utilisation adéquate des temps, ne fera pas d'erreur d'usage. Il effectuera en fait un transfert positif de ses connaissances, puisque l'usage de ces verbes est essentiellement le même en anglais qu'en français. Ce n'est pas le cas entre le japonais et le français. Examinons la différence à l'aide des figures suivantes :



En japonais, l'usage d'*aller* et *venir* varie strictement en fonction du locuteur. Le verbe *aller* indique un mouvement s'éloignant du locuteur ou de sa perspective, et le verbe *venir* exprime un mouvement en sa direction, tout simplement (Makino et Tsutui, 1986). En contraste, en français, le verbe *aller* indique généralement un mouvement s'éloignant *et* du locuteur *et* de l'interlocuteur, et le verbe *venir* un mouvement en direction soit du

locuteur et/ou de l'interlocuteur (Wiktionnaire). De plus, les lieux associés au locuteur ou à l'interlocuteur peuvent en français être perçus comme étant sur le lieu même du dialogue, ce qui n'est pas le cas en japonais. Supposons par exemple qu'A et B soient au restaurant universitaire. A pourrait facilement dire à B : «Je viendrai te voir cet après-midi. À quelle heure seras-tu au labo ?». En japonais cependant, puisque le labo est dans un lieu autre que le restaurant, une telle affirmation nécessiterait *exclusivement* l'utilisation du verbe *aller* : «J'irai te voir cet après-midi. À quelle heure seras-tu au labo?».

Il s'agit donc pour les étudiants japonais de prendre conscience d'un usage qui leur est inhabituel des verbes *aller* et *venir*, afin d'amenuiser certaines possibilités d'erreurs d'usage ainsi que de mésentente potentielle. Nous avons constaté qu'une explication des différences en fonction d'une comparaison de l'usage dans les deux langues pouvait s'avérer bénéfique. Nous avons également simplifié l'explication de la manière suivante : *aller* s'utilise pour des questions et affirmations dont le mouvement n'est ni en direction du locuteur ou de l'interlocuteur. Dans tout autre cas, on peut utiliser *venir*. L'utilisation d'un schéma graphique tel que la figure précédente s'avère utile, permettant d'illustrer l'idée générale autre qu'en mots. Notre explication est ensuite suivie d'une série d'exercices visant à contrer les interférences dérivant de l'usage habituel de ces verbes en japonais. À cet effet, nous commençons d'abord par pratiquer des questions et réponses en insistant sur l'utilisation du même verbe tant dans la question que la réponse (inhabituel en japonais). Nous travaillons ensuite le dialogue entre deux personnes avec un accent particulier sur l'utilisation de *venir* quand il s'agit de mouvements entre le locuteur et l'interlocuteur (« je viens te voir », également inhabituel en japonais), après quoi nous introduisons d'autres situations plus complexes (quand on parle d'une tierce personne, etc.).

Conclusion

Bien que nous ne traitions pas dans cet article de traduction à proprement parler, mais plutôt d'utilisation du japonais dans la classe de français, nous la traitons dans son sens de transposition, de représentation manifeste, c'est-à-dire comment rendre plus facilement (et rapidement) compréhensible un usage qui serait autrement sujet à un phénomène d'interférence ? Nous n'avons analysé qu'un seul exemple, brièvement, mais il en existe bien sûr plusieurs autres. Pensons notamment à l'utilisation des pronoms, de l'ordre sujet-verbe-objet en comparaison à sujet-objet-verbe, ou encore de la formulation «c'est»[4]. Il existe également des interférences à caractère culturel. Par exemple, un Japonais à qui l'on demanderait de parler de son travail aura vraisemblablement le réflexe initial de répondre de manière générale : «Je travaille pour la société X», plutôt que «Je suis comptable». Très simplement, on peut y voir une manifestation de l'importance au Japon de mettre le groupe en priorité avant l'individu. Cela se constate par ailleurs dans la simple rédaction d'adresses postales : le nom de la personne viendra en dernier, à même

une adresse commençant par le nom de la ville, suivie du nom du quartier et du nom de la rue – ce qui est essentiellement l'inverse d'une adresse écrite en français. L'usage d'*aller* et *venir* a également mis en évidence un aspect culturel : s'exprimer en tenant compte de la perspective de l'interlocuteur, ou non. La traduction de l'interférence, ainsi que d'éléments culturels qu'elle véhicule, nous semble donc avoir une place dans la classe de L2.

Bibliographie :

Ferris, Dana R. (2002) *Treatment of Error in Second Language Student Writing.* University of Michigan Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Lightbown P. and Spada N. (1999). *How Languages are Learned*. 2nd Edition. New York : Oxford University Press.

Lott, D. (1983). Analysing and counteracting interference errors. *ELT Journal.* 37 (3), 256-261

Makino S., Tsutui M. (1986). *A Dictionary of Basic Japanese Grammar*. Tokyo: The Japan Times.

Noor, Hashim H. (1994). "Some Implications of the Role of the Mother Tongue in Second Language Acquisition". *Linguistica Communicatio.* Vol. 6, no. 1-2, 97-106.

Odin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning.* New York : Cambridge University Press.

Ratzlaff, F. (2005). Conversation écrite ou rédaction orale: maintenir à l'oral une conscience de la langue, in *Bulletin 19*, Rencontres pédagogiques du Kansai 2005, Osaka.

Ringbom, H. (1985). *Transfer in Relation to Some Other Variables in L2 Learning*. Abstract (résumé). Consultation novembre 2005: http://eric.ed.gov.

Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadephia: Multilingual Matters Ltd.

Swan, M. and Smith, B., Ed. (2001). *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiktionnaire. *Venir*. http://fr.wiktionary.org/wiki/Discuter:venir/fusion_daf. Consultation mai 2006.

---

[1] Les citations au long de cet article – celle-ci et les suivantes – ont été traduites de l'anglais par l'auteure.
[2] La citation originale traite de l'apprentissage de l'anglais, et non de L2. Ce raisonnement peut toutefois s'appliquer à L2.
[3] Idem
[4] Voir à cet effet l'article de Françoise Ratzlaff, in *Bulletin 19*, RPK 2005.

Déterminer un cadre d'enseignement en vue de l'élaboration d'un cours de FLE deuxième langue

Gaël CRÉPIEUX
Institut franco-japonais de Tokyo
Gaelcrepieux?hotmail.com

Philippe CALLENS
Université Hosei
biribo3?yahoo.co.jp

Dans le cadre de notre enseignement du français, il arrive que nous soyons chargés de classes et que nous devions élaborer un programme de cours de FLE. Étant limités à une heure et demie par semaine, moins de trente cours annuels, soit une quarantaine d'heures d'apprentissage par an, quelles limites devons-nous fixer au cours de français deuxième langue étrangère ? Devons-nous concevoir ce cours comme une initiation à la langue et à la culture ou devons-nous faire un étalage plus ou moins exhaustif des différents aspects du français ?

Pour pouvoir justifier nos choix didactiques, il nous semble primordial de faire un constat de départ afin de mieux cerner les priorités de l'apprentissage tout en les mettant en relation avec les besoins et les motivations des apprenants. De tels choix, on le verra, impliquent une remise en question de la place de l'enseignant dans la classe qui s'avère nécessaire si on veut que l'apprenant s'investisse davantage, ce qui pose, par la même occasion, la question de la progression à adopter.

Dans un deuxième temps, nous verrons comment le *Cadre européen de référence pour les langues* peut servir de trame directrice pour déterminer un programme qui tiendra compte à la fois des motivations des apprenants ainsi que des compétences que nous voulons leur faire acquérir. De là, nous nous interrogerons sur la manière de faire réutiliser et consolider les concepts enseignés précédemment afin d'élargir la capacité à communiquer. Nous soulèverons alors la question de la légitimité du manuel dans la classe.

Après avoir précisé le cadre de travail, nous nous intéresserons alors à un plan de cours et nous nous efforcerons de voir quelles pratiques de classe peuvent rendre l'apprenant plus autonome et plus actif dans son apprentissage.

I. Redéfinition du cours

Beaucoup d'étudiants japonais suivent, au cours de leur scolarité, des cours de français en cycle court. Que reste-t-il à la fin de cet apprentissage ? On constate malheureusement qu'ils ont grand-peine à se présenter à l'oral alors qu'ils ont étudié des notions plus compliquées.

Dans le cas des étudiants non-spécialistes, on ne peut pas dire qu'ils apprennent le

français par vocation. Par conséquent, on ne pourra pas avoir les mêmes exigences avec eux qu'avec les spécialistes. Il ne s'agit pas de leur présenter toute la grammaire française en un an pour qu'ils puissent commencer des études de texte l'année suivante. D'un autre côté, si notre ambition est de développer la communication dans la classe, sommes-nous sûrs que notre public est bien conscient de ce que nous attendons de lui ? Quelle est son expérience de l'apprentissage d'une langue, autrement dit de celui de l'anglais ? Pour éviter tout malentendu, il paraît donc important de passer un contrat d'apprentissage avec les étudiants, dans lequel il sera spécifié les objectifs que nous voulons atteindre, quelle attitude est la mieux indiquée à ces fins, comment se déroulera le cours et quelle forme prendra l'évaluation.

À priori, quelles seront les difficultés de nos étudiants lors de leur apprentissage ? Si l'on analyse la plupart des méthodes japonaises, on remarque la prédominance de la grammaire comme si celle-ci était la préoccupation essentielle de l'apprentissage. Or, peut-on concevoir l'apprentissage d'une langue comme celui d'une science où il suffirait d'en connaître les règles pour pouvoir la maîtriser ? Une langue, tout comme les sports et les arts, requiert des compétences qui ne peuvent s'acquérir qu'à travers la pratique. Ceci ne signifie pas que la théorie est superflue mais qu'elle n'est pas suffisante si elle est étudiée hors contexte.

Deuxième difficulté concernant la langue française : la prononciation. Il existe de nombreux sons inexistants en japonais que les apprenants auront tendance à retranscrire en katakana. Ainsi, ils assimileront le [R] et le [l], les sons « an » et « ein », le [y] et le [ə], etc., ce qui entraînera un blocage lors des activités de compréhension orale. De nombreux sons n'étant pas en opposition en japonais, les apprenants se révèleront incapables d'entendre précisément simplement parce qu'ils auront mémorisé le mot avec une prononciation approximative, celle des katakana. Finalement, le passage à l'écrit viendra compliquer les choses à cause de l'écart entre la graphie et la prononciation.

Quelles priorités alors donner à l'apprentissage ? Tout d'abord, il nous semble évident qu'il faut insister sur la pratique orale car c'est la seule compétence que les apprenants ne peuvent pas pratiquer chez eux. Ensuite, comme il est impossible d'enseigner toute la langue française en cycle court (quel est l'intérêt de présenter des notions complexes si l'étudiant ne peut pas les réutiliser ?), il est plus indiqué de concevoir le cours comme un parcours d'initiation qui donnera aux étudiants les moyens de poursuivre leur apprentissage s'ils le désirent. Dans le but de former un noyau dur, on insistera davantage sur :

- **l'acquisition de savoir-faire** : on attend de l'étudiant qu'il soit capable d'entrer en contact selon la situation, de demander des informations et d'en donner, d'accepter ou de refuser une proposition, de parler de soi et des autres, etc.
- **la maîtrise du système phonologique de base** pour développer une meilleure compréhension orale. On remarque souvent, lors des écoutes de documents audio, que les étudiants se révèlent dans l'incapacité de reconnaître des mots qu'ils sont supposés connaître. En effet, les sons sont regroupés par unités de sens ; par conséquent, seule une bonne maîtrise des sons facilite ce procédé.

- **l'autonomie de l'apprenant** : celui-ci a souvent tendance à considérer l'enseignant comme celui qui détient la connaissance. Cette prise d'autonomie ne pourra donc s'effectuer que s'il y a une véritable centration sur l'apprenant. La centration sur l'apprenant n'est pas une idée nouvelle mais le fait de mettre les tables en cercle et de faire parler les étudiants ne suffit pas. Que faisons-nous lorsque nous procédons à la correction phonétique ? Ne nous présentons-nous pas comme le modèle de référence ? De plus, l'efficacité de la correction phonétique reste discutable car l'étudiant qui répète des sons ne met pas toujours en relation la graphie et la prononciation. Il répète des sons plus ou moins correctement et lorsqu'il se retrouve confronté au même mot, il recommet souvent la même faute. L'enseignant doit donc mettre l'étudiant face à un problème qu'il devra résoudre de lui-même ; c'est de cette manière que s'opérera véritablement l'acquisition du langage. Pour illustrer cette idée, prenons le verbe « se lever » souvent prononcé [se leve] à cause de l'assimilation du « e » à la graphie en romaji du phonème japonais [e]. L'enseignant demande alors à l'étudiant de prononcer un son déjà connu comme le « e » de « je » (qu'il aura écrit au tableau) et lui demande de prononcer à nouveau le « e » de « se » et le « e » de « lever ». Ce processus d'acquisition des sons mis en relation avec la graphie permettra à l'étudiant de savoir comment prononcer des mots nouveaux lorsque ceux-ci se présenteront. Insister sur l'autonomie, c'est aussi déléguer la parole et demander aux étudiants de travailler en groupe, à condition que ceux-ci ne passent que par le français. On peut ainsi demander à un apprenant d'obtenir de son interlocuteur des informations qu'il mettra à l'écrit, si bien qu'on pourra de cette manière vérifier sa compréhension. Généralement, le travail sur des tâches (remplir un agenda, …) permet aux apprenants d'apprendre à collaborer avec leurs pairs et de moins attendre de l'enseignant qu'il donne l'information. Par ailleurs, l'apprenant apprend à écouter son interlocuteur et prend conscience qu'il doit se concentrer sur sa prononciation s'il veut être compris.
- **la grammaire de base** : doit-on considérer la grammaire comme une somme de connaissances (l'ensemble des francophones sait parler français mais ont-ils tous une connaissance précise de la grammaire qu'ils emploient naturellement ?) ou plutôt comme un outil de communication ? Faut-il enseigner toutes les formes du verbe d'emblée ou davantage insister sur ce qui présente un plus grand intérêt ? Par exemple, le verbe « s'appeler » mobilise beaucoup de temps et d'énergie pour une seule compétence qui n'est pas toujours pertinente car on n'utilise guère « nous nous appelons ». Envisager une progression grammaticale risque de compromettre la pratique de la communication en classe car une notion grammaticale renvoie parfois à plusieurs actes de parole qui n'ont pas toujours de rapport entre eux, à l'image du pronom « on » qui peut servir pour parler des gens en général (Parler des habitudes des Français : « en France, on boit du café le matin. ») ou pour inviter quelqu'un (« On va au cinéma ? »).
- **un usage de la grammaire dans son contexte authentique** : il ne s'agit pas de produire des énoncés corrects grammaticalement mais de visualiser la situation pour rattacher la parole à une réalité, celle d'un vécu. De même, on demandera à l'apprenant de faire correspondre l'intonation au sentiment exprimé.
- **la conceptualisation de la grammaire** par la mise en pratique : grâce à la

manipulation et l'ancrage au réel, l'apprenant prend conscience d'un concept. Il prendra d'autant plus conscience de l'importance des articles qu'il les manipulera, en commentant à l'oral des actions qu'il effectuera ; l'enseignant peut lui demander de prendre des objets et de les donner pour que l'étudiant puisse dire : «Je prends un stylo et je le donne à mon voisin.».

- l'explicitation de la grammaire par des activités écrites **à la fin** de la leçon pour consolider à l'écrit ce qui a été pratiqué et conceptualisé, (s'agit-il de faire des exercices structuraux initialement pour faire assimiler un point de grammaire ?).

Quel avantage apporte donc la progression en compétences communicatives, à part le fait qu'elle intègre différents concepts linguistiques et qu'elle les met en contexte ? D'une part, la rencontre interculturelle se passe dans la langue cible (celui qui explique en japonais se place dans la position de celui qui sait et qui apporte, pas de celui qui échange). De plus, l'échange en langue cible permet non seulement d'apprendre des savoir-faire mais aussi des savoir-être ; on n'apprend pas uniquement des manières de dire mais on apprend des comportements : par exemple, en français, il y a un contact visuel plus long lors des échanges (l'enseignant doit demander aux étudiants de se regarder lorsqu'ils se parlent). Enfin, cette progression donne l'occasion de réemployer systématiquement les concepts vus pour élargir la capacité à communiquer ; après avoir étudié l'heure, les lieux, il est possible de voir comment donner rendez-vous en français, ce qui réactive, par la même occasion, les notions précédemment vues.

II. Mise en place d'un programme

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : il a été réalisé notamment pour "*faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider*". On y soulève des questions telles que :

→ Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?

→ Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?

Le cadre est composé de six niveaux de compétences dans les cinq capacités fondamentales (écouter, lire, parler en dialogue, parler en continu, écrire). Si on s'intéresse de plus près au niveau A1, on constate qu'il s'acquiert en 80 heures d'apprentissage en moyenne (en deux ans, à raison d'un cours d'une heure et demie par semaine). En conséquence, le contenu lexical et grammatical du cours de français devra se situer dans ce niveau.

L'organisation d'un semestre : malgré le nombre restreint de cours, afin de favoriser la reprise des notions et le renforcement de l'apprentissage, il est nécessaire de créer une logique d'ensemble. L'approche thématique permettra de traiter des thèmes proches de l'expérience des apprenants (emploi du temps, parler de sa journée, …) : plus l'apprenant se sentira concerné, plus il aura envie de s'exprimer. Ainsi, on préférera un

découpage en unité à un enchaînement de leçons indépendantes les unes des autres. Dans une unité, la première leçon présentera des éléments qui seront réactivés puis consolidés tout en servant de support à de nouvelles connaissances au cours des leçons suivantes : un minimum de connaissances pratiquées au maximum. Dans une unité dont le thème évoluera autour des goûts, il est possible d'envisager une progression comme suit :

	Savoir-faire & objectifs communicatifs	Vocabulaire & aspects socio-culturels	Grammaire
Leçon a	- exprimer ses goûts - nuancer - exprimer ses préférences	- les sports - la nourriture - les lieux - les arts	- aimer, détester, préférer au présent - les articles définis - le pronom *ça*
Leçon b	- apprécier une activité - dire son activité préférée	- les activités (verbes) - quelques indications spatio-temporelles	- le verbe *aimer* + verbes usuels infinitifs - les verbes à l'infinitif
Leçon c	- justifier ses goûts - justifier ses préférences - qualifier une personne	- les adjectifs - exprimer son opinion	- *c'est* + adjectif masculin - le féminin des adjectifs - *parce que*

Comme l'indique ce tableau des contenus, les notions introduites en leçon a sont reprises en leçon b dans le but d'introduire des verbes à l'infinitif (que l'on apprendra à conjuguer lors d'une autre unité). Quant à la leçon c, elle brasse l'ensemble des éléments étudiés dans les deux leçons précédentes et de cette manière, elle permet de renforcer les acquis.

Avec ou sans manuel ? Ainsi que nous venons de le montrer, une progression en spirale facilite la récurrence des notions et du lexique. Certains enseignants sont rebutés par le manuel qui, selon eux, les empêche de laisser cours à leurs pratiques de classe. Néanmoins, dans le feu de l'action, sommes-nous tous capables de réactiver avec mesure les connaissances étudiées antérieurement ? Le manuel n'a pas l'ambition de se substituer à l'enseignant mais il se présente plutôt comme un outil. Par exemple, il peut faciliter l'introduction du lexique en associant le mot au sens grâce à l'illustration. Comme on le sait, un mot doit s'acquérir à travers un processus engageant les quatre compétences ; par conséquent, apprendre le vocabulaire via le japonais est néfaste car on se place dans un axe langue maternelle / langue cible et bien évidemment, le mot traduit en langue maternelle aura plus de charge cognitive. En associant le mot français à l'image, on crée un lien direct entre le mot (signifiant) et son concept (signifié), ce qui facilite le processus d'assimilation du langage. Par ailleurs, au lieu de perdre du temps à faire comprendre chaque mot, on passe directement à l'étape suivante qui est celle de l'emploi des structures et du lexique.

Dernier atout du manuel : c'est le compagnon d'apprentissage de l'apprenant. Ce dernier a la possibilité de consulter à tout moment n'importe quelle leçon (sans se perdre dans d'éventuelles feuilles volantes) et a le sentiment d'une progression.

III. Plan d'un cours

Déroulement du cours : tout d'abord, l'enseignant part de l'acte de parole et pose des questions à la classe pour introduire le lexique et amener l'apprenant à s'habituer aux types de réponse ; dans un deuxième temps, l'enseignant demande à un étudiant de poser une question à un autre afin d'amener la classe à utiliser les structures de façon plus autonome. Cette approche permet une conceptualisation progressive des notions grammaticales qui sont mises en contexte.

L'enseignant propose ensuite quelques exercices rapides et mécaniques dont le but est de permettre la manipulation des éléments structurels et lexicaux.

De là, il est possible de proposer une activité de compréhension ou d'expression dirigée pour développer l'appropriation du langage dans un cadre pré-établi. Cela peut prendre la forme d'un texte court contextualisant les outils linguistiques de la leçon ou d'une simulation (jeu de rôles). Il peut s'agir également d'une écoute de document ou d'un exercice de réemploi à l'écrit.

À présent que l'étudiant s'est exercé, il doit être capable de faire un usage autonome des structures et du lexique. On peut alors lui proposer une activité de production libre qui brasse l'ensemble des contenus introduits. Cela peut prendre la forme d'un sondage en classe où chaque apprenant utilise la langue pour parler de son vécu.

À la fin du cours, on peut procéder à un bilan grammatical des notions utilisées en contexte tout au long du parcours d'apprentissage proposé par la leçon. On évite ainsi un excès de notions à intégrer dans le cas où les points grammaticaux seraient explicités au début du parcours. L'enseignant part alors des points principaux et fait faire des mécanismes à l'ensemble de la classe. Par exemple, dans le cas du verbe «aimer», après avoir fait lire le tableau de conjugaisons, l'enseignant demande à la classe de ne pas regarder le manuel et de construire une phrase à partir des éléments bruts : «Elle / aimer / la natation» → «Elle aime la natation».

Enfin, l'enseignant peut donner des exercices écrits qui reprennent les points introduits dans la leçon si bien que les apprenants ont l'occasion de consolider leurs connaissances, en classe ou à la maison.

L'enseignement du français langue étrangère deuxième langue au Japon doit-il demeurer en marge et ignorer les recommandations du *Cadre commun de référence* ou doit-il au contraire saisir cette chance de prendre un nouvel élan et de s'adapter au mieux au public qui compose les cours le plus souvent optionnels ? On le sait, toute théorie, aussi valable soit-elle, est bien vaine si elle n'est pas mise en pratique. Pour cette raison, nous avons décidé de créer une méthode de FLE adaptée aux étudiants débutants non spécialistes. Fruit de trois années de réflexion, d'expérimentations en classe et de nombreux remaniements, *Spirale*, dont la sortie est prévue pour la fin de l'année 2006, s'inspire des recommandations du niveau A1 du *Cadre européen* et se donne pour ambition de développer la communication en classe de français langue étrangère pour débutants non spécialistes.

仏検の問題点

Un examen à la japonaise : le 'Futsuken'

NOZAKI Jiro
野崎　次郎
Université Ritsumeikan
jiro?ma1.seikyou.ne.jp

「仏検」(フランス語検定試験)DAPF は、1981 年から日本で行われているフランス語の検定試験制度である。2006 年の春から「あまりにもレベルがかけ離れている」2 級と 3 級との間に準 2 級を設定したという大きな変更があることを除けばマイナーチェンジをしながらも、その日本的独自性を主張し続けてきている。

他方、1985 年 5 月から行われている DELF/DALF(フランス文部省認定フランス語資格試験)は、現在、世界 150 余ヶ国で行われているが、日本で行われるにいたったのは 1991 年からである。(つまり、6 年間のタイムラグがあったことになる。)

DELF/DALF は、フランスおよびフランス語圏の世界において確固たる「標準」の地位を占めてきたが、2005 年からヨーロッパ内の他の言語の検定制度との「統一基準」に基づいて、DELF/DALF は改定された。新しいディプロームは DELF(A1, A2, B1, B2) / DALF(C1, C2) と整備され、フランスおよびフランス語圏に限らず、ヨーロッパの高等教育機関でも広く認可されつつある。

ヨーロッパ諸言語の検定制度を「統合」する基準となったのは、Cadre européen commun de référence (ヨーロッパ共通参照枠)である。

本稿では、まず第一に、極東の果てにある「日本」の地で、いわば「ヨーロッパ」の動きを考慮せずに、日本独自の検定制度を続けることの、メリット・デメリットを出題傾向、配点、合格点、正答率などの面から具体的に検討したい。

第二に、「仏検」と DELF/DALF とのレベル的対応はどのようになるか検討したい。とくに最近の日本でのフランス語教育がコミュニカティブ重視の傾向を強めているにもかかわらず、コミュニカティブな DELF/DALF ではなく、「文法的な仏検」に依拠し続けている現状をどのように評価すべきか考えてみたい。

仏検の問題はどのような性質を抱えているか。さらに受験生、教師たちにどのようなものとして映っているのかを見ていこう。コミュニカティブも大事だけれども、文法もしっかりやっておかなくてはいけないという考えから、仏検の受験を勧めるケースが多いと思われるが、今回、3 級の問題を具体的に細部にわたって検討してみた結果、予想していたほど「文法的」ではないということが明らかになった。

他方でその検討を通じてフランス語教師の間で共有されている摩訶不思議な一つの

謎が解けたということがある。それは 3 級が受かっているのに「フランス語がまるでわかっていない」学生がかなりの数いるという事実である。

以下、具体的に過去問を見ていくが、問題はアットランダムに 4 回分、1998 年春・秋、2002 年春・秋を取り上げた。

まず、APEF が定めている仏検 3 級想定レベルは以下の通り。第 1 外国語として 1 年修了程度、または第 2 外国語として 2 年修了程度、200 時間の授業時間（8 時間（4 コマ）×25 週×1 年、または 4 時間（2 コマ）×25 週×2 年と思われる。これは昨今の大学のカリキュラムの現状からはかけ離れていると言えるだろうが、一応の目安にはなっている）。

初級文法を一通りマスター、動詞の時制で言えば、直説法半過去・大過去、条件法・接続法現在まで。単語数は 2000 語。（『仏検 3・4・5 級問題集』（フランス語教育振興協会）から）

ちなみにその半分（100 時間、1000 語）が 4 級、さらにその半分（50 時間、500 語）が 5 級想定レベルである。さらに比較のためにいえば、DELF A1 は 80-100h、A2 は 100-120h、B1 は 150-180h、B2 は 200-250h、DALF C1 は 250-300h ということになるが、とくに日本人学習者（日本語を母語とする学習者）にとっては、おもにヨーロッパの地で学習する、ヨーロッパの言語を母語とする学習者を想定して算定された学習時間は、2 倍から 3 倍以上かけ算しなければならないだろう。

仏検の点数配分は、〈資料〉にある通り、筆記 70 点、聞き取り 30 点で、筆記の 7 と 8 だけが各 1 点で残りは各 2 点である。だいたい合格ラインは 6 割から 7 割程度で推移している。平均正答率を合格者に絞って出してみるとどのような「実力」で合格できるかがはっきりするだろうがその資料は手元にはない。受験者全体から、どのような問題がどのような平均正答率を得ているかを見ながら、合格ラインを推定、計算していくとおもしろい事実が浮かび上がってくる。

資料の各問題のあとのコメントを見てほしい。

〈資料〉

筆記(70 点)（□7、□8 だけが各 1 点、残りは各 2 点）

□1.（語彙、記述）(8 点)（平均正答率：89.7%, 56,3%, 70%, 51%）（98 年春・秋、02 年春・秋の順、以下同じ）

＊合成語、熟語などの locutions を空欄補充で完成させる記述問題。書かせるフランス語は、assez, prochaine, pas, bonne などきわめて基本的なもの。正答率は高め。

□2.（動詞の活用、対話形式で記述）(10 点)(44, 51.1, 66, 43%)

1) 98 春　複合過去、単純未来、代名動詞の複合過去、接続法現在、半過去
2) 98 秋　命令法、接続法現在、半過去、複合過去、現在
3) 02 春　近接未来、命令法、半過去、複合過去、接続法現在
4) 02 秋　命令法、半過去、複合過去、条件法現在、単純未来

＊使っている動詞は、arriver 1, être 4, (se) passer 2, faire 4, travailler 2, venir 1, tomber 1, aller 2, avoir 2, dire 1, partir 1 といくつかに集中している。にもかかわらず、正答率はきわめて低い。ここで得点できなくても、十分合格できているということである。

□3.（代名詞、穴埋め 3 択）(8 点)(61, 63.7, 57, 53%)
1) 関代 où, 関代 ce qui, 再帰代名詞 se, 不定代名詞 quelqu'un
2) 人称代名詞強勢形 moi, 疑問代名詞 laquelle, 関代 dont, 中性代名詞 y
3) 関代 où, 指示代名詞 celle, 人称代名詞 la, 人称代名詞 me（直目）
4) 不定代名詞 rien, 中性代名詞 y, 関代 avec qui, 人称代名詞 leur
＊ここも正答率は低め。ここで少ししか得点できなくても、十分合格できる。

□4.（前置詞、穴埋め 8 択）(8 点) (44.3, 65.9, 46, 46%)
1) à, de, après, par　　2) à, dans, sans, pour
3) sous, par, en, sur　　4) par, à, entre, avec
＊ここも正答率は低い。ここで得点できなくても、十分合格できているということだろう。

□5.（整序問題、語順 5 個の 3 番目の単語を選択）(8 点) (62.3, 69.5, 79, 65%)
1) 知覚動詞 regarder, 人称代名詞の語順、dire de + inf., avoir peur de + inf.
2) C'est … qui, 命令形＋人称代名詞、avoir l'habitude de + inf., Vous pourriez + inf. ?
3) aussi … que, 間接疑問 quand, venir + inf., Ça fait … que
4) autant … que, ジェロンディフ、un des …, aller avec（似合う）
＊ここの正答率は高い。この問題に正答できることが合格者の平均的イメージだろう。

□6.（対話の完成、ふさわしい応答を 3 択）(8 点) (82.5, 83.5, 84, 81%)
1) Comment fait-on pour + inf., avec qn., Je le prends., Dites-leur mes amitiés.,
2) Je peux vous aider ?, C'est à quel nom ?, parler de qui ?, Tu veux que …
3) l'après-midi, boulangerie, quand ?, y aller
4) loger chez qn., Ça fait … que, où ?, quand même
＊ここの正答率はきわめて高い。ここは配点が 2 点のところ。ここで得点しておけば合格に近づく。

□7.（フランス語で近い意味のフランス語の文を選ぶ、またはフランス語による説明でフランス語単語を選ぶ）（＊日本語は一切出てこない）(6 点) (58.1, 69.6, 79, 74%)
1) 動詞表現
2) 動詞表現が主だが、形容詞も。
3) On y + 動詞の現在形から、単語(lit, cave, bureau, jardin, cuisine, salon)を選ぶ。
4) On met … pour + inf. から、単語(gants, pyjama, ceinture, lunettes, chapeau, montre)を選ぶ。
＊ここの正答率も高い。この問題に正答できることが合格者の平均的イメージだろう。ただし配点は 1 点なので、間違えても大きな点差にはならない。

□8.（長文(11~15 行)の内容の正誤（日本文）、○3 つ、×3 つが多いがそうでない場合も）（ほとんどが一文ごとの日本語訳（裏返しのものも含めて））(6 点) (90.4, 88.6, 93, 84%)
＊ここの正答率はきわめて高い。配点は 1 点だが、ここを確実にとっているものが合格するということである。

□9.（会話文の空欄補充、4 カ所に 7 つの文から選ぶ）(8 点)(70.7, 65.2, 93, 73%)
1) 花屋で配達を頼む。
2) もと小学校教師に当時のことをインタヴュー。
3) ベビーシッターに仕事の依頼。
4) 靴店での店員との会話。
＊ここも正答率は高め。配点が 2 点であることから、合否を左右する。

聞き取り（30 点）（すべて各 2 点）
□1. 部分書き取り(10 点)(54.4, 61.4, 47, 59%)（あとにあるのは書くべきフランス語。）
1) 道順を聞く。Pardon ? à gauche, trouverez など
2) カフェのウェートレスと客との会話。vous désirez ? plat, fromage など
3)旅先（Tours）からパリの友人に電話をかけ、パリで会う約束をする。surprise, pas encore, pays, vingt-six (26), seras
4) SNCF の窓口で切符を買う。midi vingt-cinq (25), Parfait, octobre, (aller) simple, bon voyage.
＊正答率はきわめて低い。この程度のスケッチは伝統的な教授法で「文法読本」と呼ばれているもののうち、会話編などに出てきそうなものばかりである。これができなくても合格できるというところが、正直信じられないが事実なのだろう。逆に言えば、この問題ができた半数の学生は、この程度のスケッチをやっておくだけで合格できてしまうということでもある。

□2. フランス語文をきいて、内容にふさわしい絵を選ぶ。(10 点) (67, 90.4, 94, 99%)
1), 2)（略）
3) 1) J’aimerais bien <u>monter</u> à <u>la tour</u>.
2) Je n’arrive pas à <u>ouvrir</u> <u>la porte</u>.
3) Je ne peux pas <u>dormi</u>r à cause <u>du bruit</u>.
4) Je vais <u>faire</u> un bon <u>gâteau</u>.
5) Je voudrais mettre mes <u>bagages</u> <u>en haut</u>.
4) 1) Il aime <u>lire le journal</u> <u>dans le métro</u>.
2) Il doit <u>travaille</u>r jusqu’<u>à 2 heures du matin</u>.
3) Il prend <u>le petit déjeuner</u> <u>dans un café</u>.
4) Il prend <u>une douche</u> avant d’aller <u>au bureau</u>.
5) Il va <u>acheter</u> <u>un carnet de tickets</u>.
＊98 年の春を除けば、きわめて高い正答率である。この問題が点数の稼ぎどころといったところである。全部が聞き取れなくても、キーとなる単語・表現が 2 つ出てくるので、そのうちの 1 つが聞き取れれば正解できる。文を聞き取るというよりは、全部聞き取ろうと欲張らずにキーとなる単語を聞き取りさえすれば解答できるという要領をあらかじめ身につけていればできる。高いはずである。

□3.（98 春だけ、フランス語文をきいてふさわしい応答のフランス語文を選ぶ。他は、対話文（十数行）をきいて正誤問題）(10 点)(44, 93.4, 94, 80%)
2) ブティックの店員と客のやりとり。

3) パリに来る学生たちがパリの生活とアパートについて話す。
4) 友人たちが誕生祝いなどについて話す。
＊ここも 98 年の春を除けば、きわめて高い正答率である。すぐ上の聞き取り 2 番とともに点数の稼ぎどころである。

個別に述べたコメントをまとめてみると、文法の問題で落としても、簡単な熟語やスケッチでの会話のやりとりのいくつかを学んでおけば十分に合格できてしまえるということである。それはヒヤリングの問題についても言える。あらかじめ出てきそうな状況を学んでおけばよいからだ。アトリエの準備中には「文法的な仏検」の重要性を検証できる機会と考えていたが、思わぬところに来てしまった。

仏検は、2 級、1 級と行くにつれ、locutions の積み重ねという傾向が強まっていくのだが、その傾向がすでに 3 級で出始めている。確かにフランス語の知識が増えるにつれ、locutions は増えていく。しかし学力のある人は locutions があるとは言えても、locutions のある人は学力があるとは必ずしも言えない。だから、locutions を学力のメルクマールにすることはあまりいいことではないだろう。ましてや、合格点が必要以上に低い場合にはメルクマールにすらならない。

さらにそれは場合によっては害になることもある。単語帳などで単語力を増やすということが語学の勉強であるかのような憂うべき誤解が生じ、語学の勉強が苦役のようになってしまうからだ。この傾向がもし「日本的」であるとしたら、これは改められなければならない。楽しみを苦役へと矮小化していく誤った傾向は是非とも避けなければならない。

locutions は、実際の会話を実践していく中で、実際の長文を読んでいく中で、そのような状況を楽しみながら、結果としてついてくるようなものであるはずである。それを目指すべきだろう。中級、上級に進むにつれてこそ、まさに語学を学ぶ楽しさへと回帰しなければならない。その道を探るべきだろう。

仏検は日本でかなり普及し、学習者の motivation 高揚に大きく寄与していることは否めない。とくに高校生の 5 級、4 級など高校でははずせない構成要素になっているようだ。また受験者のかなりの部分を占める社会人にとっても階段を上るように学習効果を確認するというのは楽しいことなのだろう。

しかし、仏検試験問題の内容を見ると「楽しいフランス語」とは別の方向を向いているのではないかといわざるを得ない。少なくとも「フランス語本来の楽しさ」は仏検が提供している「楽しさ」よりもはるかに大きいと思う。その可能性を小さくしてしまうのはまずいだろう。少なくとも可能性を広げる方向を向くべきである。

最近の大学における語学教育の傾向として、コミュニカティブ・アプローチがあげられるが、その教材にフランスで発行された教科書（いわゆる méthodes）を採用するところも増えている。そのようなところでは、DELF/DALF を、あるいは TCF (Test de connaissance du français)を到達度判定の試験として取り入れる動きを見せているようだ。

関西大学では全学的に Taxi ！ などの méthodes を教科書に採用し、到達度を TCF で判定するとのことである（cf. Utako Kikuchi, « La réforme de l’enseignement du français à l’université Kansaï », in Le FLE au Japon : un regard croisé franco-japonais (Congrès de la Société Japonaise de Langue et Littérature Françaises, 20 mai 2006, Keio-Mita)）。関西大学の実験的な試みに注目したい。

Portfolios : des modèles à détourner

Marie-Françoise PUNGIER
Université Préfectorale d'Osaka
mfp?las.osakafu-u.ac.jp

A l'instar du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), mais à un degré encore bien moindre, *les Portfolios*[1] restent encore très mal connus dans le monde japonais de la didactique des langues étrangères. Dépassant le simple constat du regret, les quelques lignes qui suivent se voudraient une invitation à découvrir ce nouvel outil, conçu dans la lignée de la réflexion du CECRL, qui fonctionne comme un ensemble de balises posées tout au long de la route de l'apprentissage, et permet ainsi aux apprenants, à qui il s'adresse en tout premier lieu, de s'y repérer. Par ailleurs, le portfolio peut aussi, tout comme le *Cadre de référence*, redonner une certaine impulsion à l'enseignement des deuxièmes langues dans les universités à dominante scientifique, dans les facultés non-littéraires au Japon.

Pour comprendre comment *les Portfolios* fonctionnent, il convient tout d'abord de relire le *Cadre de référence* attentivement, car c'est sur la base de certains principes majeurs qui y sont contenus qu'ils ont été construits. Les deux premiers angles abordés dans cette courte étude – *les clés CECRL des Portfolios* ; *structures des Portfolios* – suivent donc ce cheminement. Cependant, tout comme le CECRL, le portfolio est un outil, c'est-à-dire qu'il est au service d'une situation d'enseignement-apprentissage particulière. Son adaptation à des conditions locales relève donc non seulement du possible mais aussi de la nécessité. Ce principe d'évidence ne saurait être oublié : le troisième point dont il est question ici – *créer son portfolio* – présente donc une proposition de portfolio pour un cours de débutants en français non-spécialistes dans le supérieur.

1. Les clés CECRL du Portfolio

Un peu paradoxalement, non seulement, les références directes au portfolio dans le texte du CECRL se comptent sur les doigts d'une main – trois citations[2] –, mais les explications sur son organisation ou son contenu brillent surtout par leur absence… Pourtant, sans CECRL, pas de portfolio. Dans le foisonnement d'idées et de questions de

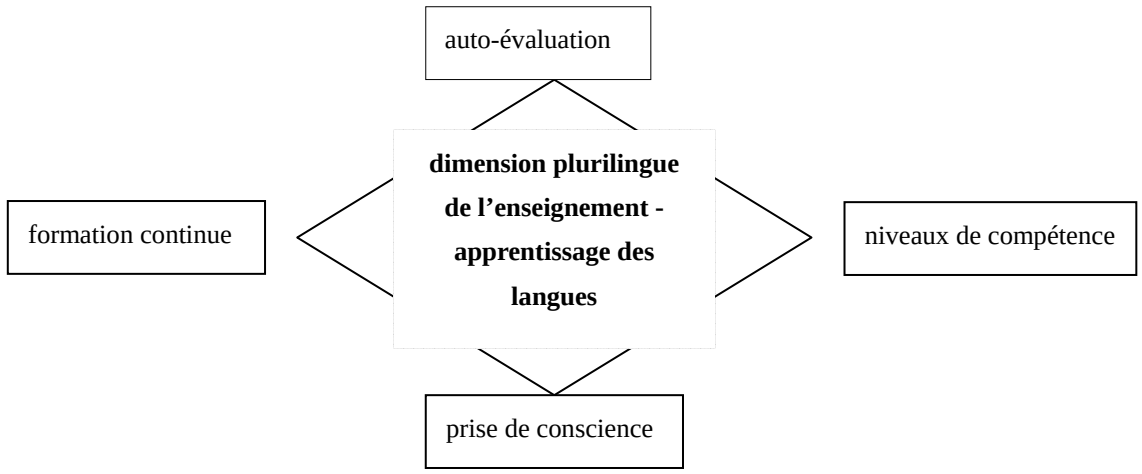
[1] Au moins deux versions sont commercialisées (voir bibliographie)
[2] p. 11, p. 22, p. 133,

ce document se trouvent répétés plusieurs fois un certain nombre d'éléments clés qui régissent l'organisation du deuxième.

Proposés en vrac, ils se nomment approche plurilingue (p. 11, p. 12, p. 40, p. 106, pp. 129-130, …), souplesse, approche non dogmatique (p. 13, p. 21), perspective actionnelle (p. 15), dimension horizontale / compétences à communiquer langagièrement (p. 17 sqq, …), dimension verticale / niveaux communs (p. 19, …), apprentissage à long ou moyen terme (p. 9, p. 11, p. 20, …), outil d'auto-évaluation (p. 29, …), définition positive (p. 35, p. 36, …), contexte mental des apprenants / prise de conscience / aptitude (pp. 44-46, p. 83, p. 85, p. 105, p. 110), orientation multidimensionnelle et modulaire (p.133, …)… Ceci constitue une liste sommaire à laquelle il faut ajouter les tableaux de description détaillée des différentes compétences (p. 49 sqq ; p. 70 sqq ; p. 87 sqq, ; p. 97 sqq ; …).

Cet ensemble se regroupe autour de quatre termes fondamentaux qui forment l'essence d'une dimension plurilingue-pluriculturelle dynamique de l'enseignement-apprentissage des langues : il s'agit de *formation continue*, d'*auto-évaluation*, de *prise de conscience*, de *niveaux de compétences*, qui sont reliés de fait à une série parallèle, *connaissances partielles*, *positivité de l'apprentissage*, *autonomie*, et qui peuvent se représenter sous la forme du schéma suivant (doc. 1) où chaque élément fondamental entretient avec les autres des relations d'interdépendance :

doc.1



Les implications sous-jacentes se lisent facilement : l'apprentissage d'une langue ne se fait pas en une fois et dans sa totalité. Il peut être décrit sous un tableau à deux dimensions, où se lisent des activités langagières telles que la médiation (traduction / interpétation), la réception (lire / écouter), la production (écrire / s'exprimer oralement en continu), l'interaction (prendre part à une conversation), et des niveaux de compétences. Pour affirmer savoir quelque chose dans une langue, rien n'oblige à répondre à tous les critères d'un niveau : les compétences partielles sont donc reconnues comme légitimes. Par ailleurs, non seulement, apprendre peut se réaliser sur les moyen et long termes, et se confondre, pourquoi pas avec l'expérience d'une vie, mais aussi s'appréhender comme une

activité qui ne se fait jamais à partir d'un degré zéro de connaissances : tout savoir, savoir-faire, savoir-être déjà acquis pour une langue sert à une autre, d'une manière ou d'une autre. La prise de conscience de ce facteur, le décloisonnement des connaissances se révèlent facilitants. Enfin, plutôt que de focaliser sur ce qui n'est pas connu, il s'agit de placer l'apprenant dans une perspective de type actionnel et positive, dans et hors de la salle de classe : le "je sais faire" est partout et toujours privilégié. Ainsi, l'apprenant lui-même, à la suite de l'enseignant, détermine des objectifs d'apprentissage. La question qui suit est simple : ai-je atteint ce but ? Oui ? Non ? Si oui, alors je sais faire, si non, comment faire pour que cela devienne réalité.

2. Structures des Portfolios

L'étymologie du mot – *porte-feuille*, c'est-à-dire un document où se glisse des feuilles, *portefeuille*, c'est-à-dire un objet où se rangent des papiers précieux – permet de se représenter mentalement de manière concrète, le portfolio, et de mesurer l'importance qui lui est accordée de prime abord. Ceux conçus pour un public d'apprenants adultes et disponibles sur le marché, désignés ici ensuite par le nom de leur éditeur, Didier et Cercles, comprennent trois parties : **une biographie langagière ; un passeport des langues ; un dossier**. A l'intérieur de la première partie, seules les appellations des deux divisions internes changent suivant l'éditeur. Il est donc possible de considérer a contrario, et dès à présent, qu'un document structuré suivant ces trois grandes thématiques, et à condition qu'il s'inscrive dans une logique et dynamique inspirées des principes clés du CECRL, forme de facto un portfolio. De fait, l'analyse des textes de présentation des deux versions éditées permet de retrouver les quatre éléments sélectionnés précédemment.

La **biographie langagière** (doc. 2) constitue un espace où l'apprenant est invité à la fois à faire le point sur ses apprentissages linguistiques antérieurs ou sur ses expériences de rencontre avec l'altérité (voyages, …) et à consigner ses objectifs pour la nouvelle langue cible. Dans une volonté très claire de décloisonnement des savoirs, savoir-faire, savoir-être, cette partie, présente côte à côte apprentissages passés et présents et met en évidence les passages possibles des premiers aux seconds. Les éléments de prise de conscience et de formation continue se trouvent donc activés. Mais, ils ne sont pas les seuls puisque cette partie accueille aussi un appendice important, dont l'appellation varie, chez l'un *annexe* (Cercles), chez l'autre *auto-évaluation* (Didier), et qui constitue une liste d'items servant "*à la détermination d'objectifs [ou] pour l'auto-évaluation*"[3]. Les deux autres principes de base recensés dans le CECRL apparaissent donc aussi ici. Il faut toutefois noter que le descriptif de la Biographie Langagière de Cercles se veut plus développé et insiste plus sur la dimension d'autonomie dans l'apprentissage que celle proposée par Didier.

Le **passeport** (doc. 2) quant à lui prend une dimension plus officielle parce qu'il devrait être l'espace où sont résumées toutes les expériences langagières et en particulier celles qui ont mené à une validation officielle sous forme de certifications, de diplômes. Il

[3] NOTE cf Annexe /circles "*à la détermination d'objectifs [ou] pour l'auto-évaluation*".

comprend aussi la grille des différents niveaux de compétences élaborée pour le CECRL, et une autre à usage personnel où l'apprenant note pour chaque langue apprise les niveaux atteints. Le passeport est lui aussi construit autour des principes de conscientisation, des niveaux de compétences, d'autonomie et aussi de formation continue.

Enfin, il y a le **dossier** (doc. 2) qui … ne comprend rien ! Il s'agit, en effet, dans cette partie, qui prend la forme d'une chemise carton vide chez Cercles, d'inviter l'apprenant à archiver tous les documents concernant son apprentissage langagier, d'un travail de classe noté au diplôme officiel. Prise de conscience sous sa forme active la plus développée, l'autonomie, mais aussi formation continue se trouvent au cœur de cette partie.

doc. 2 **biographie langagière**

DIDIER : "rendre compte de ce que vous avez déjà effectué, à faire le point sur vos initiatives dans les apprentissages linguistiques, à vous fixer des objectifs et à évaluer vous-mêmes vos progrès"

CERCLES : "la BIOGRAPHIE LANGAGIERE accompagnera votre apprentissage des langues jour après jour (…) [avec] deux parties qui correspondent à deux objectifs complémentaires (…) : 1. Vous consignerez votre expérience de l'apprentissage et de l'usage d'une ou de plusieurs langues secondes / étrangères (…) 2. La deuxième partie concerne la / les langues que vous apprenez actuellement (…) ; C'est dans la deuxième partie de la BIOGRAPHIE LANGAGIERE que vous noterez vos objectifs actuels d'apprentissage des langues, suivrez vos progrès et vous concentrerez sur l'évolution de vos compétences d'apprentissage des langues. (…) vous trouverez deux types de page : une page [pour noter] votre prochain objectif d'apprentissage (…) ; deux pages sur l'importance d'"apprendre à apprendre" (…)

passeport

DIDIER : bilan des savoir-faire, des certifications ou des diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues / profil linguistique / grille pour l'auto-évaluation / résumé des expériences linguistiques et interculturelles / certificats et diplômes

CERCLES : *le descriptif est identique à celui de DIDIER et correspond au texte du Conseil de l'Europe* : un passeport des langues qui résume l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant, son expérience d'apprentissage des langues, ainsi que ses diplômes et certificats, le tout de façon transparente au niveau international

dossier

DIDIER : comportera les documents que vous déciderez d'y faire figurer parce qu'ils vous semblent représentatifs de votre niveau de performance dans vos langues et des travaux que vous avez réalisés. Vous y rassemblerez également les diplômes et attestations concernant les examens passés, vos séjours à l'étranger à titre personnel ou autres ainsi que les activités que vous avez réalisées en relation avec différents pays.

CERCLES : dans cette partie du PEL, vous rassemblerez :1) des exemples de ce que vous savez faire dans la / les langue(s) seconde(s) étrangère(s) que vous connaissez ; 2) des justificatifs de l'apprentissage des langues en cours (…)

Les trois parties du portfolio, interdépendantes, renvoient donc chacune à leur manière à une phase de l'apprentissage de la langue étrangère, mais toujours à un sujet : l'apprenant.

3. Créer son portfolio

Si les Portfolios sont des outils conçus pour les apprenants de langue étrangère, il n'y a pas de raison que les étudiants japonais en soient privés. Pourtant, les deux versions connues n'apparaissent pas non plus totalement adaptées : celle éditée par Didier par exemple ne "parle" que français ce qui en interdit de facto son usage par des débutants

japonais, et elles présentent toutes les deux des grilles d'évaluation pour tous les niveaux alors que le public estudiantin se contente le plus souvent des premiers échelons d'apprentissage. Pourtant, la volonté de porter le travail de la langue au-delà des murs de la classe, celle de développer chez l'apprenant ses capacités à l'autonomie et à la confiance en soi, le désir de stimulation de l'apprentissage, l'idée que la classe fonctionne comme un laboratoire où sont menées des expériences de type didactique ramènent inévitablement au portfolio.

En tenant compte de ces aspirations d'enseignant et des contraintes institutionnelles, il est tout à fait possible de créer son propre portfolio, ce qui a été tenté fin mars-début avril dans deux cours dits "会話" (= conversation) de débutants non-spécialistes de l'Université Préfectorale d'Osaka. La conception de cet outil à usage, pour l'instant expérimental et limité, s'est faite autour de la délimitation d'une liste de "contraintes", que celles-ci soient externes ou internes. En voici la liste :

- **contraintes externes** : un portfolio = une biographie langagière (avec une "annexe", "liste de repérage"), un passeport, un dossier ; se fixer des objectifs en termes d'actes de parole ; plan de travail limité au semestre (= 15 cours maximum) ; rédaction et distribution d'un syllabus en début de semestre ;
- **contraintes internes** : utilisation d'un manuel (le français 2001) ; mise en avant des passerelles entre les langues (ici, en particulier les relations anglais←→français) et volonté de donner à voir la langue nouvelle ; le nombre limité de séances oblige aussi à dresser une liste finie et réaliste de savoirs et savoir-faire abordables qui s'organisent autour des actes de parole suivants, qui constituent en même temps autant d'objectifs d'apprentissage, dont voici la liste : saluer ; remercier ; s'excuser ; se présenter ; présenter un tiers ; dire ses goûts ; dire/ demander les goûts des autres ; dire ce qu'on fait tous les jours, parler de ses habitudes ; dire / demander ce qu'un tiers fait tous les jours, parler des habitudes d'un tiers ; dire où on se trouve (situation dans l'espace) ; dire / demander où se trouve un tiers ; dire quand on fait quelque chose (situation dans le temps) ; dire / demander quand un tiers fait quelque chose. Il est évident que cette liste volontairement et nécessairement close n'englobe ni tous les possibles ni tous les dicibles. Il s'agit simplement de déterminer un cadre de travail où les apprenants trouvent une certaine assurance, ne perdent pas – pas trop ? – pied au constat du nouvel univers qui s'ouvre à eux et qui dépasse les simples changements de codes linguistiques.

Ces idées directrices associées aux quatre principes-clés du CECRL, formation continue, auto-évaluation, prise de conscience, niveaux de compétences, ont permis de présenter aux apprenants un portfolio, pas parfait loin s'en faut, lors de la première séance du mois d'avril, avec deux des trois parties officielles : biographie langagière, et dossier (une pochette plastifiée transparente)[4]. Son originalité tient à ce qu'il comprend, dans les deux premières pages le syllabus, "commandé" par l'institution, mais après tout, il correspond au cadre d'apprentissage réel pour l'apprenant, plusieurs pages "journal de

[4] Je remercie vivement Mariko Himeta pour cette suggestion faite lors de l'atelier du 30 mars 2006. La partie "passeport" a été momentanément écartée.

bord” qui permettent de casser la liste trop longue des savoirs et savoir faire visés comme objectifs. Cette mise en page vise aussi à éveiller chez l’apprenant une curiosité pour le processus d’apprentissage lui-même, à l’inciter à développer ses qualités de sujet autonome.

La liste des savoirs, savoir-faire a été volontairement extrêmement détaillée pour montrer à l’apprenant que dès la première séance, il a acquis quelque chose. Cependant, pour des raisons pratiques, leur description minutieuse a été limitée aux compétences “écouter” et “prendre part à une conversation”, et une version plus synthétique proposée dans les trois autres catégories de compétences (lire / s’exprimer en continu / écrire). En fin de document, se trouve le tableau complet des niveaux proposés par le CECRL pour que l’apprenant prenne conscience de son appartenance à une communauté d’apprenants dont les frontières dépassent celles de la classe ou du Japon.

La lecture du Cadre de référence peut sembler ardue au premier abord. Pourtant, cet exercice ne peut être que vivement conseillé à tous ceux qui cherchent à renouveler leurs pratiques de classe. La liste de questions qui s’y trouve se révèle stimulante et conduit à mieux comprendre comment fonctionne le nouvel outil que constitue le Portfolio, à découvrir ses intérêts pour les apprenants et à vouloir relever le défi pour ses propres classes. Certes, son adaptation pose des problèmes pratiques (traduction des consignes), techniques (longueur du document). Mais, il s'agit là d’un outil perfectible. C'est de l’expérimentation, de la recherche en action que naissent les solutions, et l’expérience menée à l’Université Préfectorale d’Osaka ne devrait plus être bientôt qu’une parmi beaucoup d’autres.

bibliographie :

P. Banon-Schirman, C. Makardidjian, Quelle place pour le Portfolio européen des langues ?, in *Le Français dans le Monde*, nº334, mars-avril 2006, pp. 32-34

Conseil de l’Europe, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Didier, Paris, 2001

M. Molinié (sous la direction de), Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Recherches et Applications nº39, *Le Français dans le Monde*, janvier 2006

Portfolio européen des langues, (lycée), Didier, Paris, 2001

Portfolio européen des langues / European Language Portfolio, Cercles, 2002 (non disponible au Japon)

Moodle : un outil Internet de premier choix pour l'écrit

COLLOMBON Alain, CHABOUD Frédéric, VISIO Stéphane
eolietaig?yahoo.co.jp, frederic?chaboud.net, viziostephane?yahoo.co.jp
Université Préfectorale d'Aichi, Alliance Française de Nagoya

Depuis le début des années 1990, le réseau internet n'a cessé de se développer à tel point qu'il fait désormais partie intégrante de la vie d'une très large part de la population. Avec l'arrivée, voici quelques années, des connexions haut débit, les informations ont commencé à circuler en grande quantité en un temps réduit.

Ce bouleversement technologique représente une opportunité pour l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères qui n'a jamais été égalée dans l'histoire. L'information est disponible quasiment n'importe où, n'importe quand et à moindre frais. Elle se décline également sous des formes très variées.

L'enseignant de FLE ne peut se permettre de rester en marge d'un tel processus. Alors qu'il n'y a encore que quelques années, il lui fallait connaître les techniques de création de sites internet s'il souhaitait aller plus loin que la simple utilisation passive des ressources disponibles en ligne, il peut désormais compter sur un grand nombre d'outils qui lui permettent de mettre des contenus à disposition de l'internaute. Parmi ces outils, conçu à des fins didactiques mais pas forcément pour l'apprentissage des langues, Moodle offre la possibilité à l'enseignant de mettre des contenus en ligne tout en ayant des connaissances techniques limitées au minimum, laissant ainsi libre cours à son imagination. C'est ce que nous avons essayé de faire sur le site http://www.cafefle.org/ depuis le début de l'année en cours, et cette plate-forme a permis de créer un environnement d'apprentissage hybride, alternant moments d'apprentissage en présence et à distance.

Parmi les modules préprogrammés disponibles dans Moodle, le forum est certainement le plus important. Celui-ci donne la possibilité de travailler sur la compréhension et l'expression écrite d'une manière très libre. Il permet également de travailler sur la traduction. Cependant, d'autres modules tels que les modules « devoirs », « wiki » ou « atelier » sont également très bien adaptés à ce genre de travail. Nous n'entrerons pas ici dans la description du dispositif mais nous essaierons plutôt d'évaluer brièvement les avantages et les limites d'un tel outil dans l'apprentissage de l'écrit.

Des besoins divers

Tous trois enseignants dans plusieurs établissements à Nagoya, nous souhaitions, d'une

part, créer ou trouver un outil nous permettant à chacun de gérer au mieux nos diverses classes, en assurant si possible pour chaque étudiant un accompagnement et un suivi au-delà même de leur scolarité et leur permettre ainsi de continuer à pratiquer le français dans l'espoir qu'ils deviennent un jour complètement autonomes dans leur apprentissage, d'autre part, et cette fois dans un but communautaire, nous voulions créer un site dédié non seulement à tous les enseignants de Français Langue Etrangère du Japon mais également à tous les étudiants pour favoriser les échanges.

D'autre part, tout comme on le constate un peu trop souvent pour la pratique de l'oral et le temps de parole, nous avions noté un temps de confrontation avec la langue écrite assez restreint. En effet, des étudiants en section de français (20 par promotion) reçoivent un enseignement hebdomadaire d'une heure et demie en français écrit pendant une année scolaire avec un professeur natif, soit douze séances chaque semestre. Ces «2 x 12» classes sont nettement insuffisantes pour boucler par exemple un manuel de production de textes et pour étudier quelques types de textes de façon satisfaisante. Nos classes étant très hétérogènes, des difficultés de plusieurs ordres surviennent alors : des difficultés générales, donc, pour les apprenants qui subissent un cours condensé et qui ont rarement le temps de réinvestir dans des productions finies ce qu'ils ont appris (il faut toujours passer par le travail à la maison), d'autres pour les étudiants les plus avancés qui ne peuvent pratiquer autant qu'ils le souhaiteraient, d'autres encore pour les moins motivés d'entre eux et qui nécessitent de plus de temps pour ancrer les acquis ; des difficultés également pour l'enseignant qui n'a pas le temps de terminer son programme ni d'obtenir des étudiants des productions complètement achevées. Le temps d'exposition à la pratique de la langue écrite se trouvant trop réduit pour chaque étudiant, il nous fallait trouver quelque chose de complémentaire, de suffisamment motivant pour susciter chez les plus **réfractaires** un certain plaisir d'écrire.

Moodle comme espace de communication

Moodle représente aussi un espace d'échanges synchrones (le "chat") et asynchrones (forums).

Avec ce type de plate-forme, les étudiants peuvent pratiquer le "chat" (traduit par "clavardage" par nos amis canadiens), ce genre d'activités se fait généralement hors classe car il s'agit ici plutôt d'une pratique de la langue orale : ils ne se retrouvent plus seuls face au professeur mais face à d'autres internautes tout comme eux ; le "clavardage" est très prisé par les étudiants. En effet, ils n'ont plus l'impression contraignante de faire des devoirs ou des heures supplémentaires de révisions mais d'être au café. Les conversations de café "du coin" ont aussi leur intérêt social, non pas forcément dans la classe, mais après, afin de tisser des liens et plus seulement avec le professeur mais avec une communauté. Le "clavardage" favorise ainsi une certaine communication plus décontractée entre les apprenants (et ou les enseignants). Mais pour la classe, on préférera certainement les forums.

Que ce soit en classe ou bien dans leur vie future, les étudiants seront confrontés de plus en plus à ce mode de communication basé sur les systèmes de type "forum". Ici, on semble

plus près de la langue écrite que de l'oral. La langue devient plus élaborée, plus réfléchie, puisqu'il s'agit d'échanges asynchrones (en temps différé). Ainsi, sur le site http://www.cafefle.org, les étudiants peuvent d'ores et déjà venir déposer leurs opinions sur des sujets divers par le biais de forums (spécifiques ou non aux apprenants japonais).

Outre les forums, les blogs (prochaine version de Moodle) rendent possible également le développement de la communication, grâce à la **fonction** "Commentaires", qui permet aux lecteurs de réagir et de s'exprimer face aux différents contenus du weblog, (dans les versions précédentes de Moodle, le journal et les Blogs n'étaient pas encore programmés.). "Caféfle" apparaît donc comme un site "interactif", où les visiteurs quels qu'ils soient, apprenants comme enseignants, sont invités à proposer leur participation, à partager leurs ressources personnelles, du moins à échanger en français.

Moodle comme espace de collaboration

A l'origine, la création du site http://www.cafefle.org était fondée sur l'espoir que se mettrait petit à petit en place une certaine coopération et mutualisation, aussi bien entre les enseignants que les étudiants d'ailleurs, et que Moodle servirait d'outil d'apprentissage communautaire au Japon.

En effet, ce genre de plate-forme favorise la construction coopérative de projets pédagogiques entre étudiants ou entre les membres d'une communauté éducative.

L'enseignant bénéficie de plusieurs options possibles : par exemple, il peut limiter l'accès à ces productions à l'effectif de sa classe seulement, soit laisser l'accès libre à l'ensemble des étudiants voire même aux visiteurs de tous les horizons, etc....

Cette dernière option nous apparaît très intéressante du point de vue des enseignants puisqu'elle permet de travailler en groupe. Ainsi, des **projets interclasse** (écriture en réseaux, création d'une page web, correspondance scolaire, etc...) peuvent être intégrés dans le cadre de Moodle, accompagnés et coordonnés par un ou plusieurs enseignants. En effet, on peut très bien imaginer des classes d'Osaka ou de Tokyo travailler en collaboration avec d'autres de Nagoya sur une production de nouvelles (policière, de science fiction, par exemple, ou tout autre type de texte etc., …). Voilà un type d'expérience de collaboration entre les membres de l'Association de professeurs du site "cafefle" que nous aimerions voir mettre en place très prochainement.

Un module préprogrammé est même conçu à cet effet dans la structure. Le "wiki" est à l'origine un outil de travail collaboratif où les utilisateurs peuvent construire, rédiger et modifier à volonté une page web. Son nom provient du mot hawaïen WikiWiki qui signifie «vite». Les différentes versions modifiées d'un texte (récit, note, compte rendu, etc ...) restent accessibles, de telle manière qu'un premier apprenant rédige le premier jet d'un récit (ou de tout autre type de texte), un second peut le compléter puis un visiteur du site ou plusieurs visiteurs corrigent d'éventuelles erreurs qu'ils auront remarquées en naviguant sur le site (cet avantage pourrait devenir un inconvénient si la sauvegarde n'était pas possible).

Ainsi, Moodle représente un outil très efficace et dynamique pour travailler en équipe.

Moodle comme espace d'une certaine pédagogie

Que ce soit dans la salle de classe ou à distance, Moodle semble bien conçu et adapté pour différentes situations didactiques : rédaction de forums, d'un journal (prochaine version), création d'une page web (wiki), devoirs, ateliers, correspondance entre classes, réalisation de tâches accompagnées par l'enseignant.

Utiliser une plateforme comme Moodle dans l'enseignement du F.L.E permet de créer un environnement d'apprentissage hybride, alternant moments d'apprentissage en présence et à distance (en classe / hors classe), ce qui favorise la conception de cours suscitant davantage l'activité et la motivation des étudiants. Plus actifs en effet, d'une part parce qu'ils sont amenés implicitement à travailler à la maison et en classe, différentes activités leur sont proposées en ligne comme hors ligne avec ce type de plate-forme.

Ainsi, dans le cadre d'un complément des cours en présence (travail à distance après la classe), l'apprenant procède alors à une découverte de la langue écrite hors classe et peut dans un espace semi-privé, prendre en charge son apprentissage de façon plus autonome grâce aux conseils et à la médiation d'un tuteur.

Ensuite, certaines productions, notamment les forums, ont pour caractéristique la publicité des échanges, ce qui va conduire les étudiants à lire les autres productions et à les confronter avec les leurs. Pour les étudiants en difficulté, la lecture des productions de leurs pairs représente une aide précieuse dans la recherche non seulement des idées, mais ils peuvent également y puiser du vocabulaire, des structures, etc...

Cette socialisation des écrits, immédiate et beaucoup plus aisée avec Moodle, nous apparaît intéressante sur plusieurs plans : non seulement, elle permet de donner un sens « communicatif » à l'activité en cours, ils n'écrivent plus "dans le vide" comme au temps de la rédaction avec sujet imposé, ni pour l'unique enseignant-évaluateur, mais pour un destinataire réel ou simulé et avec des matériaux authentiques (forums, chat, blogs, etc...). Ainsi, le statut de l'erreur évolue. Etant encouragé par la médiation de ses productions, l'apprenant reprend vite confiance en lui, et aura moins d'appréhension face aux erreurs. En mettant en ligne ce qu'il a produit, l'étudiant s'en trouve d'autant plus "valorisé", car "être lu" par ses pairs représente un facteur d'émulation. Ainsi, les étudiants pourront donc dans une interaction lecture-écriture prendre goût à l'écriture.

Cette médiation des productions, et ces productions en situation de communication réelle sont d'autant plus motivantes pour les étudiants, que chacun aura à cœur de faire de son mieux. De surcroît, il est très difficile dans le temps de la classe de procéder à des mises en commun des productions des étudiants alors qu'avec Moodle et les forums, elle est automatique, (nous l'avons fait avec l'atelier "Poésie" sur le site, les étudiants envoyaient leurs poèmes par forum).

Le plaisir d'écrire pour "être lu(e)", voire "vu(e)"(productions accompagnées de photos liées à leur vécu) montre encore combien la dimension socio-affective est prise en compte sur la plate-forme mais ne suffit pas à expliquer que les étudiants se mettent plus facilement à écrire. Il y a aussi l'attrait du traitement de textes, qu'on a constaté depuis longtemps (on s'en sert tous les jours). Il y a sûrement aussi l'attrait pour les nouveaux médias, pour le désir d'être "branché".

Quant à la motivation des étudiants en difficulté à l'écrit, un passage par des discussions synchrones (clavardage) leur permettra de s'extérioriser et d'entretenir une autre relation avec le professeur. Ce dernier voit son statut changer également et devient plus un tuteur en accompagnant les étudiants dans leur apprentissage avec pour principe une certaine pédagogie différenciée.

Finalement, chacun semble y trouver son compte : les plus faibles, des modèles ou la motivation, les plus avancés, une voie pour aller encore de l'avant.

Un autre atout de de ce type de plate-forme consiste à pouvoir adapter un certain nombre de paramètres pour chaque type de publics (spécialistes, deuxième langue, étudiants de l'Alliance française).

Tout ceci étant dit, Moodle n'est peut-être pas magique, mais certains résultats obtenus, la qualité des textes produits et échangés, nous ont convaincus de son potentiel didactique pour l'écrit bien qu'il demeure quelques déficiences.

Limites

Outre les difficultés techniques habituelles (parc informatique insuffisant, accès aux salles connectées difficile, vitesse, perturbations, etc), les étudiants maîtrisent de façon inégale non seulement les compétences linguistiques mais techniques également, ce qui amplifie les difficultés pour pouvoir travailler dans des groupes homogènes (différents niveaux de langue et différentes expériences avec les Nouvelles Technologies).

L'enseignant doit s'investir beaucoup que ce soit dans la tutelle des étudiants peu enclins aux nouvelles technologies mais aussi pour la préparation des cours, des évaluations formatives ou sommatives, pour la création de matériels pédagogiques.

Toutefois, cet environnement hybride semble favoriser la communication entre l'enseignant et les apprenants, en même temps qu'on renforce le travail d'accompagnement et le tutorat. En outre, le choix de cette plateforme "Moodle" répondait bien à nos besoins de suivi de nos étudiants, d'un espace interactif entre étudiants et enseignants attrayant, et d'un complément à notre enseignement permettant une augmentation du temps de confrontation avec l'écrit. Sans oublier que même avec ces nouveaux dispositifs pédagogiques, l'enseignant demeure irremplaçable. Il assume en effet quelques fonctions décisives : celle d'administrateur parfois, celle de créateur de ressources (comme avant), celle de modérateur et de médiateur lors d'un travail en coopération.

Références bibliographiques :

Barbot M.- J., Camatarri G., 1999, *Autonomie et apprentissage : l'innovation dans la formation*, Paris PUF.

Mangenot F., 1998, Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues, Revue *ALSIC*, vol.1, Numéro 2, 133-146 [10/ 10/ 2005] En ligne : URL : http://alsic.ustrasbg.fr/Num2/mangenot/defaut.htm

Tardif, J., *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?*, Paris ESF éditeur.

テクスト解析の仕方と試験問題の作り方について

Comment analyser le texte et faire le sujet d'examen?

IKAWA Toru
伊川　徹
芦屋大学 Université d'Ashiya
ikawa?ashiya-u.ac.jp

回顧すれば、「講読」の授業ほど学生諸君に支持されぬ存在も珍しい。とにかく面白くないのだ。学校の読物だから、まず内容が極めて無難で、学生諸君がどう間違って解釈しても卑猥になったり、誰彼を誹謗中傷したり、差別したりすることにならない作品が選定される。ドッキリ感がないばかりか、ストーリーに落ちもなければ、どんでん返しもない。若者はエロチックな場面に期待しているのに、実にさらりとしていて、想像力を膨らませることもできない。全くツルツルで、のっぺらぼうみたいな作品ばかりが選ばれ、明けても暮れても読んで訳してのみの退屈な授業が繰り返される。落ち着いて考えてみると、いや何も落ち着かなくとも、この範疇に属さぬものこそフランス文学ではなかったろうか。少々政治的内容を含んでいようが、不倫が描かれていようが、神との葛藤が主題であろうが著者と担当者に理論武装が成されていれば、教室で学生諸君に詰め寄られて立ち往生などという醜態は回避できるはずだ。ましてや文学研究を専攻した教員がこれに対応できなければ、最早お笑い種だと言わざるを得ないし、仮にそんなことを恐れて無難なテクスト選びに終始してきたとすれば、昨今の如く「講読」の授業を甚だしく減衰させたのは他ならぬ我々自身だということになってしまう。

ところで、大概のテクストの巻末には作家の略歴と作品解説、それに各ページの熟語訳などが掲載されているが、この作品の主眼はこれで、翻訳に当たっては然々の注意が必要だというような具体的指示がなく、担当教員や学生諸君の「そのときのご気分でご随意にご解釈を」とでも言いたげな編み方のものが多い。こうなると俄然教員の解析能力と感受性が試される訳で、見知らぬ作家の作品を曲解の限りを尽くして誤訳するよりも、教員自身の研究対象であるテクストを選び、学生諸君の誤訳を悠然とたしなめつつ、「あのね、モリエールはね・・・」とまるでその時代に生きていたかの如く持論を展開しながら解析を進めれば、学生諸君の眼差しにもっと輝きを取り戻せるのである。「いくら何でも最近の学生に17世紀の作品解釈は無理でしょう？」とおっしゃる向きには以下のような提案をしてみたい。

＊

この講読授業の配当対象は文学部フランス語フランス文学科生、優秀な他学科生および他学部生なら2年生の前期から、一般の他学部生なら2年生の後期或いは3年生以上が望ましい。或る程度のフランス事情通で、最低限度の語彙力を有していることが条件となるからである。

用意するものは作品を収録したDVD或いはVIDEOとそれらの再生機器（したがって、

対象作家の著作や劇作が映画化、TV ドラマ化、VIDEO 撮影されていなければ、この授業は成立しない）。VIDEOPROJECTOR と SCREEN 或いは白壁。音響設備或いは AMPLIFIER（音声増幅器）。それに毎回膨大な量の B5 サイズのコピー・プリント。DVD 或いは VIDEO を PC にダウン・ロードして用いる場合は教室にて DVD も VIDEO も再生機器も不要。「ウチの大学ではとてもこんな設備は・・・」とおっしゃるなら、迫力や臨場感を欠き、理想的ではないが、テレビ型再生機器のみを用いてこの授業を進めても差し支えはない。「膨大な量のプリントが・・・」とおっしゃる向きは取り敢えず、当局に切々と訴えて、気長に交渉する他あるまい。さて、準備が整えば早速授業を始めよう。ここでは17世紀の劇作家 Jean-Baptiste POQUELIN de Molière の *Le Bourgeois gentilhomme*(1670)をテクストとして採用する。

第1回目の授業では関連年表などを配布して1600年に本朝で関が原の合戦があったことや江戸に徳川幕府が設置されたこと、更にイングランドのエリザベス女王が東インド会社に特許状を与えてインド全土征服の端緒となったことを学生諸君に伝え、当時をフォーカスさせる。Molière は1622年生まれだが、当時は新宗教戦争の真只中であり、この間に誕生した Jean de LA FONTAINE と Blaise PASCAL は同期の作家であり、過去15～16年の間に誕生した René DESCARTES や Pierre CORNEILLE それに Paul SCARRON は先輩の作家であると聞き、「何と層の厚い時代だ！」と驚いてくれれば嬉しいのだが、昨今の学生諸君のことだから、恐らくキョトンとされておしまいだ。次いで1629年には我が国で女歌舞伎が上演禁止となり、女形が誕生する話や1639年の鎖国令によって西欧社会とはオランダを除いて交易が途絶したこと、1642年には浮世草子作家・俳人の井原西鶴が、次いで1653年には浄瑠璃・歌舞伎作家の近松門左衛門がそれぞれ誕生し、元禄および江戸中期文学に大いに影響を与えたことなどに触れると、多少興味を示してくれるかも知れないが、教員の精神衛生上、過剰な期待は禁物だ。ともかく、Molière がそんな時代に生きていたことさえ理解できれば、これに越したことはない。これに加えて、Louis XIV と Jean-Baptiste LULLY それに Molière の絡み合いを描いたフランス映画 *Le Roi danse*（DVD)や Prince de Conti が Louis XIV、王妃、寵姫たちを自らの城館に招き、天才的料理人 François VATEL がその接待を命じられる3日間を描いた英仏合作映画 *Vatel*（DVD）を援用すれば、当時の宮廷を彷彿する決定打となるに違いない。まさに百聞は一見に如かずの欠くべからざる教材だ。

この後、配布プリントを基に、Jean-Baptiste POQUELIN が Louis XIII の王室付き室内装飾家のタイトルを持った Paris の商家の長男に生まれながら、20歳の誕生日を目前に女優 Madeleine BÉJART と駆け落ち、Molière を名乗り、以後13年に亘る旅役者を経て Versailles に凱旋、Loius XIV の王室付き劇団長となるも、妻 Armande BÉJART に振り回され、親友の音楽家 Jean-Baptiste LULLY に裏切られ、遂に舞台の上で最期を迎える件を話すと、あまりにも数奇な人生の所為か教室は静まり返る。

次に、1668年（復刻）版のモリエール全集所収の *LE BOURGEOIS GENTIL-HOMME* の表紙（左に Monsieur JOURDAIN がトルコ人たちに取り囲まれている構図の版画、右にタイトル他）

> LE BOURGEOIS GENTIL-HOMME./ COMEDIE-BALET. / Faite à Chambord pour le Diver- / tiffement du Roy, au mois / d'Octobre I670. / *Par I.B.P. DE MOLIERE.* / Et reprefentée en public à Paris, pour la / premiere fois, fur le Theatre du Palais / Royal, le 23. Novembre de la mefme / année I670. / *Par la Troupe du Roy.*

と予め担当者が用意した現代フランス語対訳(*le texte imprimé au temps de Molière*)

LE BOURGEOIS GENTILHOMME. / COMÉDIE-BALET. / Faite à Chambord pour le diver- / tissement du roi, au mois / d'octobre 1670. / *Par J.B.P. de MOLIÈRE.* / Et représentée en public à Paris, pour la / première fois, sur le théâtre du Palais / Royal, le 23 novembre de la même / année 1670. / *Par la troupe du roi.*

を配布し、比較対照を試みると、大いなる特徴としては、gentilhomme が未だ2語或いは合成語であったこと、当時は名詞の頭文字がドイツ語同様大文字であったこと、s と f を初め i と y、I と J の混交が行なわれたことが認められる。とりわけ、f が頻繁に s の代用となることを理解させると、vfage > usage とか eftre > estre > être などの規則性を踏まえて、当時の印刷物を苦もなく現代フランス語に書き改めることができるようになる。こうして、現代仏和辞典を用いて当時の文献の翻訳が或る程度可能となり、元禄時代の日本文を古語辞典片手に現代語訳するよりも遥かに容易であるとの認識が生まれる。

＊

さて、第2回目以降の授業では関連する「重要事項解説」のプリントや『町人貴族』の日本語台本を毎回配布し、DVD 或いは VIDEO（Comédie française の公演録画が一般的で、全5幕を3時間程度に圧縮演出されたもの）を上映する。この戯曲は第1幕の Maître à danser, Maître de musique の会話に始まり、Maître de philosophie, Maître d'armes, Maître tailleur, Madame JOURDAIN, その娘 Lucile, その恋人 Cléonte, 女中 Nicole, その恋人 Covielle, 邪まな貴族 Dorante, 侯爵夫人 Dorimène が華麗に登場、ミュージカル仕立ての舞台で、町人ながら貴族になろうと努力する Monsieur JOURDAIN に次々と絡むという比較的単純な筋書きとて音楽・バレー付きドタバタ喜劇の感は否めない。しかし、その音楽とバレーに溢れた映像こそ学生諸君を引きつけて已まないのだ。まず、2～5名の学生諸君に配役し、各人が登場人物の喜怒哀楽の表情をつかむように指示して、2～3分の長さで該当する場面のフランス語版 DVD 或いは VIDEO を上映する。その後、先程の学生諸君が日本語台本を片手に教壇に並び、同じ場面を感情たっぷりに日本語でなぞる。彼らが席に戻ったところでもう一度同じ場面を映写する。限られた時間内ながら、ほぼ全員の学生諸君を登壇させることで、参加型授業であることが認識される。*Le Roi danse* や *Vatel* の上映を割り込ませようとすると、上映時間3時間の長丁場を前期或いは後期のみの12～14回で全うすることは不可能となる。そこで年間授業を想定し、前期の最終回に後期のあらすじを履修学生に伝えた上でダイジェスト版を映写し、後期の冒頭で前期のあらすじを参加学生に述べた上でダイジェスト版を上映する配慮が必要となろう。

この授業では1668年版テクストの総てを学生諸君に配布しないので、2～3回に1度は analyse の日を設け、例えば MONSIEUR JOURDAIN のセリフ（p.256）を現代フランス語に書き改める宿題をその直前の週、全員に課（B5 版の定型用紙を配布）した上で、2名（欠席者が発生した場合のリスク回避および長文の場合の分担のため）の解析担当者を指名する。当該日には、まず宿題を回収し、教員が正解の現代フランス語を板書し、解析担当者が教卓に就き、フランス語を音読後、翻訳を開始する。その根拠を教員が担当者に求め、うまく回答できない場合はクラス全員の中から指名して回答させる。正解者がいなければ、已む無く教員がその解説をするという授業形態だ。こうした授業を反映した定期試験問題としては、以下のような設問が考えられよう。

I)次の文のイタリック部分について、後の設問に簡略に答えよ。猶、下線部 a)と b)については、現代フランス文に書き改めること。

MONSIEUR JOURDAIN

Paix, *fongez à* ce que vous *dites*. *Sçavez*-vous bien, ma Femme, que vous ne fçavez pas de
1) 2) 3) 4)
qui vous parlez, quand vous *parlez de luy*? C'*eft une Perfonne d'importance* plus que vous
5) 6) 7) 8)
ne penfez? Un Seigneur que l'on *confidere* à la Cour, & qui parle au *Roy* tout comme je
9) 10) 11)
vous parle. N'eft-ce pas une chofe qui m'eft *tout-à-fait* honorable, que l'on *voye* venir chez
a) 12) 13)
moy fi fouvent *une Personne de* cette *qualité*, qui m'appelle *fon cher Amy*, & me traite
14) 15)
comme fi j'*étois* fon égal? Il a pour moy *des bontez* qu'on *ne devineroit jamais* ; & devant
16) 17) 18) 19) 20)
tout le monde, il me *fait des careffes* dont je *fuis* moy-mefme *confus*.
21) b) 22) 23)

****

1)を文章に改めよ。(*Fichez- moi la paix. / Foutez-moi la paix.*)
2)の類義語を記せ。(*se rappeler ~ / se souvenir de ~*)
3)は動詞(*dire*)の直説法現在形。
4)は動詞(*savoir*)の直説法現在形。
5)の意味を言え。(*～について話す*)
6)を指す語を文中に求めよ。(*un Seigneur / une Personne d'importante / une Personne de qualité*)
7)は動詞(*être*)の直説法現在形。
8)に関連して、VIP をフランス語で何と言うか。(*une personne très importante*)
9)のような ne を文法上何と呼ぶか。(*ne explétif*)
10)は動詞(*considérer*)の直説法現在形。
11)は具体的には当時の誰か。(*Louis XIV*)
12)の意味を言え。(*全く / すっかり*)
13)は動詞(*voir*)の接続法現在形。
14)の意味を言え。(*貴族*)
15)を指す語を文中に求めよ。(*un Seigneur / une Personne d'impotance / une Personne de cette qualité*)
16)の意味を言え。(*まるで～かのように*)
17)は動詞(*être*)の直説法半過去形。
18)の意味を言え。(*好意 / 親切心*)
19)の意味を言え。(*決して～ない*)
20)は動詞(*deviner*)の条件法現在形。
21)の意味を言え。(*みんな*)
22)は baiser や embrasser とどう違うのか。(*毛のある部分への接吻を言うので、ペットの動物を愛撫するときにも用いる*)
23)の意味を言え。(*～に畏れ入る*)
a) (*N'est-ce pas une chose qui m'est tout à fait honorable*)
b) (*il me fait des caresses dont je suis moi-même confus*)

II)Jean-Baptiste POQUELIN de Molière の戯曲 *LE BOURGEOIS GENTILHOMME* について、いつどこで初演されたか。
1670年10月、シャンボール宮殿にて。
III)この芝居の音楽を担当したのは誰か。
Jean-Baptiste LULLY ou LULLI
IV)ギリシャ・ローマ演劇の基盤が一旦失われ、16世紀になってフランス演劇が再度萌芽したのは何故か。
皮肉なことに演劇を白眼視したカトリック教会の典礼に見出され、クリスマスや復活祭儀式の活人画化、つまり善男善女の教導のため考案された。
V)ユマニスト humanistes・リベルタン libertins・モラリスト moralistes の三位一体について略述せよ。
16世紀の新旧教徒の衝突の後、カトリック的古典主義の17世紀にあって、いずれも不信心・神からの自由・理性の自由を尊重する知識人である点で三位一体と言える。

前問 II)については、第1回目の授業中に配布する *LE BOURGEOIS GENTILHOMME* の表紙を解読すれば、容易に解答できるし、III)～V)に関しても配布プリント「重要事項解説」を検索すれば、これまた容易に解答できよう。レヴェルの高いクラスでは試験実施時に持ち込みを一切不可とし、一般的クラスでは自筆ノートのみ持ち込み可、或いは自筆ノートと配布プリントの両方を持ち込み可とすれば、難易度調整が3通りに可能となろう。優れた翻訳は普段の授業中に解析担当者と授業参加者それに教員の間で充分に練り上げられるので、定期試験に於いてそれを再度聞くことはしない。むしろそういう翻訳が導かれる過程、つまり不定法や熟語を知っているか、代名詞の先行詞を正確に指摘できるか、授業中に板書した解説や類義語とその用法を理解しているかなどを訊ねるべきである。例えば、前問 I)の1）Paix.（黙れ！）は Fichez-moi la paix.或いは Foutez-moi la paix. の省略であり、類似表現に Silence!や Taisez-vous!があることを知っているべきであるし、2）Songez à ce que vous dites.（自分の言っていることを考えてもみろ！）を直ちに Rappelez-vous ce que vous dites.や Souvenez-vous (de) ce que vous dites.と言い換えられるかどうか、14) une personne de qualité（貴族）には un homme de qualité という表現もあり、他にも le vin de qualité（良質のワイン）や l'écrivain de qualité（優れた作家）など類似表現がある訳で、16) comme si を知って、Il dort comme s'il était mort.（彼は死んだように眠っている）程度の作文が直ぐにできるかどうか、23) (dont) je suis moi-même confus.（私自身、これには畏れ入っておるのだ）が Je suis confus de votre gentillesse.（ご親切痛み入ります）という常套句に繋がるだろうか・・・などを多角的に評価したい。勿論、定期試験の得点に普段の好演技や名解析それに宿題（現代フランス語へのリライト）の好成績も加味した上で最終的評価を下すことは言うまでもない。

以上見てきたように、17世紀の作品でさえ「講読」の授業に対応させられる訳で、当然ながら、それ以降の戯曲や小説も会話体の部分を選んで解析個所に設定すれば、学生諸君を教壇や教卓に上げての同じような対応も可能である。この方法を採用すれば、ひたすら読んで訳しての息の詰まるようなつまらぬ授業も回避できるはずだ。また、担当者の中にはテクストの全訳に固執する向きもいらっしゃるが、往々にして教員の「全部終えた」という自己満足にしかなり得ない。我々はそれを出版する訳でもなく、初級フランス語文法の知識が正しく認識されているかどうか、美しい発音と抑揚でフランス文が読めるかどうかを評価すべきであるし、それこそが教育の目標でなければならない。そのためには部分訳で充分であり、残りの時間をフランス文化習得の機会に振り分けることもできよう。

初級学習者向け授業における
日本語訳の有用性とその限界

KIMOTO Yutaka
Université Doshisha
KISHI Ayako
Université des Etudes étrangères de Kyoto
quimotoy?ybb.ne.jp

1. はじめに

初級学習者向けの授業は、ある程度のコミュニケーション能力を身に付ける、基本文型等基本的な文法事項を学ぶ、ということを目的とする授業である。大学における初級学習では、さらに中級でのより複雑な文章の理解・作成などにスムーズに進めるだけのフランス語能力を習得することが望まれる。初級の授業では学習者の中にフランス語システムの最初の段階が作られなければならないわけである。

この目的をクリアするためにどのように授業をしていけばよいのか。ここでは大学の初級クラスでのフランス語習得と、教師が日本語母語話者である場合にはクラス全体の共通語である日本語との関係に絞って考察してみようと思う。

具体的には、二人の筆者の授業の経験をもとに、二つのタイプの初学者向け授業の場合を考える。一つは既得言語である日本語で書かれた教科書を使用してフランス語を理解させようとする授業の場合である。もう一つはできる限り学習言語であるフランス語を用いてフランス語を教える授業である。前者のタイプの授業で日本語訳が用いられることは多いが、これはどこまで有効であるのか。また後者のタイプの授業に日本語訳をあえて使うことの意味はどこにあるのか。これらについての考察を通じて、初級学習におけるより効果的な日本語訳の利用方法を模索していきたい。

2. 日本語を用いてのフランス語理解を機軸とする授業での日本語訳（岸）

日本語で書かれた教科書を使う、教える側が日本人であるなどの場合には、日本語を用いてフランス語を教えることになる。このような場合、授業ではしばしば日本語訳が使われる。日本製の教科書には随所に日本語による訳があり、説明も日本語でなされていることが多い。教える側が日本人であれば補足説明も日本語で行われることが多いし、簡単な仏文を訳させる練習問題を出すこともあるだろう。このような日本語を用いた授業では、日本語訳は、内容を理解させるために、また理解を確認するために必要なツールとして設定されていると言える。

説明として日本語訳を与える、フランス語の文を訳させるということの大きな利点には次の二点が挙げられるだろう。まず一つ目は説明のスムーズな理解である。初級学習者のフランス語理解力は非常に限られたものであり、フランス語のみで理解させるにはかなりの時間と工夫がいる。だが、学習者と教える側との共通の言語である日本語を用いればよりスムーズな理解が望める。

また、学習者が既に高度な理解力を持っているこの共通言語を利用することで、込み入った事柄も詳しく説明でき、その理解が望める。フランス語では一から説明しなければならない事項でも、既得言語の日本語に対応する語彙などがあれば、それを示せば良い。二つ目の利点はこの効率の良さである。大学での授業時間は限られており、この利点は大きい。

日本語訳を授業で用いることにはこのような利点があるのだが、注意しなければならない点もある。それは、学習者に「フランス語理解は単にフランス語の文から日本語の文への置き換えである」と誤解させないことである。この誤解を避けるためには、フランス語という言語システムでは、日本語とは異なる見方でものごとが表されるということを折に触れて強調する必要があると思われる。

では、学習者のどのような間違いから、「フランス語理解＝訳＝置き換え」という誤解があることが分かるのか。具体的な例として、複合過去、受動態の文法説明を既に受けている学習者に « Il a été arrêté. » という文を訳させたとしてみよう。学習者は既に知っている arrêter の意味から「彼は止めた」としたり（あるいは「彼は止める」のこともある）、「逮捕する」という訳が見つけられても「彼は逮捕した」としてしまうことがある。この訳からこの学生が受動態ができていないことが分かり、その点では日本語訳させることは有益であると言える。だがそれだけでなく、ここで、なぜ、単語の置き換えから即日本語文を作るということが起こってしまうのかということを考えたい。

上記の例を少し変えて « Il a été arrêté par la police. » として出してみると、police「警察」という言葉と「逮捕する」という言葉の組み合わせから、同じ学習者でも「彼は警察に逮捕された」ができたり、または「警察につかまった」という練れた訳ができることがある。しかしこの時学習者は中心となる言葉、よりはっきり言えば長くて目立つ言葉の語彙的意味にしか注意を向けていないのであり、二つの単語の「訳」から一足飛びに日本語の文に行き着こうとしているのである。一見練れた訳は文の全ての要素を考慮に入れた結果ではなく、文の一部と推測でできたものなのである。

このようなことが起きるのは日本語訳させること自体に問題があるのではなく、むしろ、内容を理解した証明として訳を引きだそうとする教員側にも、学習者側にも、日本語訳に過度な期待があることによると考えられる。過度な期待とは、日本語訳を得ることがフランス語の文を理解したことであると考えることである。訳＝理解と考えていれば訳が最重要なものとなり、訳さえ聞き取っておけば文法説明を多少聞きのがしたことろで安心できるということになる。

上の例のように学生の訳から漏れやすいのは文法要素である。名詞の性・数、定/不定など日本語システムには無く、したがって訳には表面上現れないものがフランス語の文中にはある。これらは「なぜあるか分からないもの」、「煩雑で憶えなければいけない規則」と捉えられ、学習者は意味の伝達の上では二次的なものだと考える。過去の「～た」を現在形「～る」と間違えても重大な間違いをしたという意識は学習者にはない。そして複雑で規則ばかりに見える grammatical な要素を考慮に入れることなく、lexical な単語だけで日

本語の文に到達できるとなれば、少々推測を働かせなければならないとしても、最短距離で理解できる道だと考えてしまうことになる。

文法は仏単語の単なる日本語単語への置き換えと文の理解の間に位置する。文法的要素が文理解に不可欠なものであることを納得させるには、文の仕組みを繰り返し説明することは勿論だが、文法がフランス語での考え方を表すものであり、意味のある規則として説明することが必要だろう。日本語の文法事項を考え方の反映として捉える経験の少ない学習者には、文法は意味理解に直結するものとしては理解されにくい。

だが、当該の文法事項が、自分のどういう考えを表したい時に使える規則か、どのような見方を表現できるツールであるかということに、事項説明の際に言及することで文法を意味の構築・理解に必要なものとして認識させることができる。そして適当な文脈・シチュエーションを作ってその文法事項を用いて学生自身のことを語らせることで、モチベーションを高めつつ、フランス語のシステム内で考えることを徐々に身に付けさせて行くことが可能になる。

自分が小さい時にしてもらったことや叱られた思い出を話そうとする時、Jeで始めれば suis grondé...と続くこと、この形を使えば誰に叱られたかは言わずにおけることをのみこむことで、フランス語の受動態は学習者の考えを表すツールとなる。これはまたこの形から他者の考えを理解できるようになったということである。日本語で「…と言われた」は可能だがフランス語では*Je suis dit...とは言えないことについて、さらには日本語の「贈られた花」と「(花を)贈られたマリー」の違いについても考えられるようになれば、学習者の中では既に二つ目の言語システムであるフランス語システムが作られつつあると考えてよいだろう。

3. フランス語によるフランス語理解を機軸とする授業での日本語訳（木元）

ディアローグなどを初学者用の教材として用いる場合、聴覚による理解を優先するか、文字を通しての理解を優先するかは、授業形態を左右するひとつの大きな選択である。というのも、聴覚による理解を優先させたい場合には、あらかじめディアローグをテキストとして読ませるなどの予習は避けることが望ましいからである。さもなければ、学生はディアローグを聴いた時にすでに記憶している内容を追認するにとどまり、結局文字による理解を優先させることになってしまう。そして、上記の選択は日本語訳の有用性の問題に大きく関わってくる。なぜなら、日本語訳はフランス語を文字情報として処理する場合に特に有用な手段であって、耳からの情報の処理には適さないからである。このことは、同時通訳というものが特殊技能に属することを考えてみれば、すぐに分かることである。

筆者の使用したことのあるフランス製の教科書はすべて、聴覚による理解を文字による理解に優先させ、フランス語をフランス語で理解させることを機軸に考案されている。教科書付属の指導要領には、まずはテキストを見せずにディアローグを聴かせ、内容を把握させることが説かれている。ある程度の内容把握ができて初めて、学生にテキストを与えるのである。しかも、内容把握の確認はフランス語による質議応答で行うことが前提となっている。したがって、教科書の方針を遵守する限り、日本語訳の介入の余地はないことになる。ところが、実際に授業してみて（筆者はネーティヴと共同でこのような教科書を使用していたのであるが）、日本語訳も適切に用いれば、聴覚理解優先の授業方針を大きく損なわず、かえって様々な利点があることに気付いたのである。それはどのような場合か、以下具体的に述べてみたい。

最初に述べたように、聴覚による理解を優先するには、テキストを読ませる前にディアローグを聴かせなければ意味がない。ところが、自然な速度のディアローグの場合、内容が複雑になってくると学生が理解できない箇所がかなり多くなってくる。こういう場合、反復的にディアローグを聴かせても、3回目ぐらいから学生が聞き取ろうという気力を失ってしまう。これでは元も子もない。試行錯誤の結果、新出語彙と新出の重要表現をリストアップして、ディアローグを聴かせる前にそれらの発音を教え、日本語で意味を確認することにした。すると、聞き取れる単語量が増えることと、単語の意味は分かっているという安心感から学生の積極性が増すことが分かった。この場合、単語の意味を与えてしまっても、ディアローグの内容まで教えることにはならないから、聴覚による理解を優先させるという方針にそれほど抵触しない。さらに、単語の意味に関しては日本語訳を用いることで、授業の能率が上がるし、学生の注意をディアローグの聞き取りに集中させることができる。最終的に学生の学習意欲を高めることにつながるのであるから、この日本語訳の使用は有効であると言えないだろうか。ちなみに上記のようなディアローグ導入方法を取るに至ったのは筆者だけではなかったということを断っておく。

しかし、日本語訳の有用性は上記のような、どちらかといえば消極的な用例に限られるわけではない。ディアローグの内容に関する学生の理解を確認する際にも、日本語訳が有用になることがある。むろん我々の前提はできるだけフランス語によるフランス語の理解を促進するということであるから、フランス語を用いた質疑応答などを通して学生の理解を確認していくのが望ましいことはいうまでもない。そのような作業は学生にフランス語を使わせるために是非とも必要である。しかし、ディアローグを聴かせ、テキストを読ませ、更に上記のようにフランス語を用いての理解確認をした後であっても、なおテキスト中の文を日本語に訳させるなどの確認作業をした方がよい場合がある。というのも、フランス語による質疑応答による理解確認にはどうしても限界があるからだ。まず第一に学生に理解できるフランス語のレベルの問題があって、まだ教えていない表現や文法事項を用いた質問は避けねばならないため、学生の理解が十分に確かめられないような箇所が出てくる。また、質問中の語彙だけに反応して、分かっていないのに答は出せるというような場合もある。フランス語で説明するのが困難な表現も多々存在する。例えば、« Ah bon ? »といった間投詞的な表現や« Justement »といった連結語などのニュアンスをフランス語を用いて理解させようとすれば、ひとつの用例を他の用例で置き換えていくような説明方法にならざるを得ないだろう。更に、テキストの全ての文に関して、一文一文フランス語で意味を確認していくことなど不可能に近い。ところが、そうすると、ニュアンスが微妙な箇所ほど、学生にとって曖昧なままに留まることになりかねない。こういう場合に文を日本語に訳させてみると、学生がちゃんと理解できていない箇所が明らかになることが結構ある。例えば、« L'après-midi, je fais deux à trois heures de tennis »という文があったすると、学生はしばしば「私は午後2時から3時までテニスをする」と訳したりするのだ。

最後に、文を日本語に訳させる作業は、学生が習ったことを記憶に留めるのにも役立つらしいということも指摘しておきたい。文を訳そうとすれば、文の構成要素ひとつひとつに注意深くなる必要があるからだろう。

このように、フランス語によるフランス語理解を機軸とする授業においても、日本語訳の利用価値は結構高いのである。しかし、これはフランス語を日本語に訳すことが第一義的なものではなく、あくまで補助的なものであることを学生がしっかり認識しているせいかもしれない。こういう授業では訳を丸暗記することなどまったく役に立たないのだから。そういう

意味では、逆説的ではあるが、フランス語によるフランス語理解を求める授業における方が、日本語訳は有用なのかもしれない。

4. まとめ

日本でフランス語を教える場合、学習者の共通語は日本語であることが一般的であり、しかも学習者は自分の所有している言語システムを客観化するだけの能力を備えた大人であることが普通である。ならば、この共有する言語をうまく利用して外国語であるフランス語を教える方が能率的ではなかろうか。新たな言語システムの習得に必要なのは、既得の言語システムを排除することではなくて、既得の言語システムに対して新たな言語システムを並立、共存させることである。とすれば、日本におけるフランス語の授業において、日本語訳は十分有効に利用できる手段であると言うことができるだろう。とはいえ、日本語訳がフランス語理解に直結するというような短絡的な思考に学習者が陥ってしまわないよう十分に注意しなくてはならない。結局、日本語訳は、他の教育手段と同様に、有効に利用することもできれば、弊害にもなり得るものである。教える側は、日本語訳を通して何を教えることが可能かということを、場合に応じて慎重に検討していく必要があるだろう。

インターネット上での読み書きに求められる能力

Lire et écrire sur Internet et les compétences requises

KOMATSU Sachiko
小松　祐子

Université de Tsukuba
skomatsu?sakura.cc.tsukuba.ac.jp

私たちの日常の言語使用のなかで、インターネットを用いた言語活動が占める割合が増加している。調べごとはまずインターネットで検索してみる、電話や手紙よりも電子メールで連絡をとる、といったことが増えているのである。マルチメディア化が進むインターネットであるが、その基本は文字情報である。インターネットを用いた主な活動として、情報収集・公開、メッセージのやり取り（メール・掲示板・チャット等）が挙げられるが、現状としてその多くは読み書きに基づく活動である。インターネットを用いたこれらの活動の活発化に伴い、外国語での同種の活動機会も増加するであろうことが予想される。外国語学習においてもインターネット上での活動を視野に入れた学習や指導が必要となるであろう。

そこで本稿では、インターネット上での読み書きには、印刷あるいは手書き媒体による読み書きの場合と異なったどのような能力が必要となるのか、学習指導上注意すべき点は何であるか、を考えたい。そのための基礎資料として、筑波大学の2年生対象フランス語クラス（4 クラス、88 名）で行ったアンケート結果を使用する。本アンケートは「インターネットを用いた外国語学習」に関する約 40 の調査項目より成るが、ここではそのなかで「インターネットで外国語を学ぶ際に問題となる点」として、学生が挙げた自由記述回答を扱う（自由記述部分には 88 名中 28 名が回答した）。以下では音声に関するものを除き、学生の指摘した問題点を、その内容に従い分類し紹介する。インターネット上で外国語を用いた活動を行う際に学習者がぶつかる問題を整理し、必要とされる能力と、指導上の注意についてまとめてみたい。

コンピュータ基本操作

「操作できない」「接続がうまくいかない」「文字化けする」「文字化けして読めない」「文字入力の問題」

言語使用以前の問題として、コンピュータをはじめとする IT 技術を使いこなすための、いわゆるコンピュータリテラシーまたは IT リテラシーの問題がある。基本的な機器操作やインターネットへの接続、文字の表示や入力ができなければ、読み書きの活動を行うこと

はできない。また、パソコン画面上の「読み」には、GUI（グラフィック・ユーザ・インタフェース）の基本、さまざまなアイコンやウィンドウの持つ意味を適切に理解することが求められる。

学習者の IT への基本的習熟はインターネットを用いた外国語活動の基盤となるが、通常の外国語授業で扱い得る範囲を超えており、学習者の自主的な努力や情報教育の取組みに委ねられる部分が大きい。近年の急速な情報化の進展に伴い、情報教育にはさまざまなレヴェルにおいて力が注がれており、ほとんどの大学で情報処理の授業が必修とされているほか、2003 年度からは高等学校で教科としての「情報」が設けられ、情報リテラシーの習得が目指されている。その範囲は、後に述べる情報選択や表現・コミュニケーションの能力をも含むものであり、今後これらの取組みの成果が期待される。

一方、情報科の授業では通常扱われない外国語の文字化け問題への対処法や特殊文字の入力方法は、外国語スキルの一つとして外国語の授業内に指導を要するものと考えられる。なお、筆者が担当したインターネットを用いたフランス語授業においては、学習者の間にフランス語とコンピュータスキルの両方を同時に学べた点を評価する声が挙がっていたことを指摘しておきたい（*Bulletin RPK* no.17 に掲載の拙稿参照）。

ナヴィゲーション

「次にどこに進むのかわからなくなったことがある」「自分の求めるページにたどりつけない」「広告のバナーに勝手にアクセスされてしまう」

次に挙げられるのが、Web の基本的特徴であるハイパーテキスト（相互にリンクし網状構造をもつテキスト）の与える問題である。インターネット上での読みには、リンクを適切にたどるナヴィゲーションの技術と同時に、リニアーな情報構造を持つ書物媒体による読みの場合とは異なった認知的態度が求められる。ハイパーテキストの文書構成を理解し、自らの位置を認識しつつ文書間を移動し、得られた情報を主体的に再構成する能力が必要となるのである。

このような高度な作業がとりわけ外国語で行われる際に学習者に与える困難は想像に難くない。まずは、ナヴィゲーション技術の向上により困難を緩和することができるだろう。たとえば、サイトメニューやサイトマップによるサイト構造の把握、リンク先の見極め（同一サイト内のリンクであるのか、サイト外へのリンクであるのか）、URL（Web アドレス）に関する知識に加え、サイト内検索機能の有効活用などが、Web 上の文書を扱う際の理解の助けとなるだろう。

一方、自分の意図しないページが勝手に開かれる（ポップアップ）問題は、ユーザ側ではなくページの作り手側の倫理的問題であるが、スパムメールやウイルスメールの存在同様、インターネットにおいて避けがたい現象であるがゆえ、その対応策を心得る必要がある。

情報選択

「ヒット数が多すぎる」「情報の取捨選択がむずかしい」「その情報が正しいのか誤りなのか判断できない」「手に入れる情報が自分の好みに沿ったものだけになってかたよってしまわ

ないか」「仕方ないことであるが、誰かのバイアスがかかっている」

豊富な情報量はインターネットの魅力の一つである。しかし一方で、不特定多数による情報発信が可能であることから、情報が過多である点や、情報の質が保証されていない点が大きな問題となっている。利用者には適切な情報選択の能力が求められる。

このためには、まず、大量の情報のなかから求める情報を見つけ出すための検索技術の向上、適切なキーワード設定をはじめとした検索方法の習得が重要となる。また、印刷媒体の場合と同様またはそれ以上に、情報の源を特定することが大切である。信頼のおける情報源を選別するための基本的知識をもつことは、情報の真偽や質を見極めるうえで役に立つ。このような情報選択の能力は情報リテラシーの要といえるものである。与えられた情報を鵜呑みにするのではなく、批判的に識別・評価して主体的に活用する能力が求められている。

さらに、情報は常に人の手を経て伝えられるものであることを認識することが重要である。これはインターネットに限らずあらゆるメディア利用に当てはまることであるが、情報の作り手・送り手の意図を読み取り、情報を批判的に読み解くためのメディアリテラシーが必要とされる。

情報リテラシー、メディアリテラシーは、情報を受信し活用するのみならず、情報を発信・伝達する場合にも必要とされる能力である。インターネットで「書く」際にも、自らの意図するところを、適切な手段を用いて、受け手の状況を考慮しつつ、わかりやすく表現しなくてはならない。さらに、インターネット上でのマナーやモラルを守り、他人の権利やプライバシーを侵害しないことや、公序良俗に反する表現を慎むことには、特に留意しなくてはならない。

生きた外国語・言語の質

「日常英語に慣れていず、理解できない内容も多々ある」「すべて外国語だと理解できない」「理解に苦しむ（レヴェルが高い、専門用語が多い、など）」

「インターネット上の外国語は日本語と同じく乱れてきているらしいので、あえてインターネットを使う必要性を感じない」「（問題が）あるとすれば、“ノイズ”が多いという点。正しい語法が使われているとは限らず、論理的飛躍が多々見られる文章の存在は気になる」

日ごろ外国語を日本語の解説付きで学ぶことに慣れた学習者が、生の外国語環境に戸惑いを覚えるのは当然かもしれない。インターネット上の外国語は教科書のように編集を経た安全なものばかりではない。一般人が思いつきで書いた文章があふれており、学習者を恐れさせるに足る不適切な表現や、学校の作文では減点されるような書き方は少なくない。しかし、これが一般人の言語使用の実態なのであり、模範的文章を読み書きすることだけでは対応しきれないものがそこにはある。実際、本物の外国語に触れるためにはるばる海を越える旅を要した時代とは異なり、グローバルな情報ネットワーク環境によって、居ながらにして外国語による生の情報を入手したり、一般の外国語話者と接触することが可能となっている今日、外国語の学習は、これらの機会に対応し、与えられた機会を生かすことをその目標の一つとするべきであると思われる。このためには、そこでの言語使用実態に対応することが前提となる。

インターネットで用いられる言葉の多くは「書かれた話し言葉 langue orale transcrite」であるという指摘がなされるが、その特徴として、非論理的構造、顔文字を含む独特の表現形式・言葉遣い（SMS 文体など）の存在などが挙げられる。しばしば非難される誤字脱字、正書法・文法の誤りなど、インターネットでの“乱れた”言語使用は、「生きた言語」の証しでもあり、蔑み、無視すればすむというものではない。インターネットにおける言語使用の実態と特徴を理解し、適切に対処するための柔軟な態度を持つことが必要である。

インターネットでの言語活動は、情報収集、メッセージ交換といった特定の目的をもった活動であり、「意味」に焦点をあてた活動である。必要以上に形式にこだわったり、すべてをわかろうとするのではなく、活動目的を絞り込み、さまざまな方略を駆使して、情報を意味的に処理していく態度が必要である。指導にあたっては意味と形式のバランスに配慮することも必要だろう。

また、情報の処理に量とスピードが求められることもインターネットの特徴である。限られた量の原文を精読する学習だけではインターネット上の言語情報量には対応できない。多読、速読の訓練が求められる。

学習習慣・態度

「パソコンを見ながらでは疲れる。プリントアウトしてしまう」「手で書いて覚えるということができない」「自主性がないと続けられなさそう」「指導・アドバイスがないと誤りにも気付けないように思うので不安」

最後に、主に学習習慣や学習態度に関わると思われるいくつかの点を指摘しておきたい。

コンピュータ画面上で読む作業が与える肉体的な負担は、医学的に指摘されるところであり看過できない。これに対処するには、パソコン画面上での作業量を自律的に調整し、作業の必要性に応じてパソコンと他媒体（印刷物）とを適切に使い分けることも大切である。オンラインでしかできない作業とオフラインでも可能な作業があり、プリントアウトして読むに相応しい材料もインターネット上には存在する。いわゆる「ネット中毒」のように長時間インターネットにのみ向かうことはもっとも避けるべき態度であろう。

一方、書く作業については、手を動かすという身体的な行為による学習効果はパソコン上の通常の操作では得られない。学習のタイプを音声型・視覚型・身体型と三種にわけるならば、身体型の学習傾向を示す学習者にとって、パソコンでの書く行為は学習には適さないということが考えられる。しかし今後、入力ディバイスの進化・多様化により、手書き入力が今よりも一般化することも考えられ、改善が期待される。

膨大な情報・コミュニケーションの可能性を秘めたインターネットを前にして、これをいかに活用できるかは、利用者の自主的な態度、学習意欲にかかっている。与えられる情報のみで満足するのではなく、自分が必要とする情報を進んで求める態度、積極的にコミュニケーションをとる態度が重要となる。また、インターネット上の読み書き活動は「目的」をもった活動であるべきである。言語の質に関しては上ですでに触れたが、文法的な正しさは、実際の言語活動においては、通常それ自体が目的となるものではない。正しい・正しくない、正解・不正解といった二項対立の思考・発想を脱し、自らの設定する目的を達するために、持てる言語能力・方略を駆使した柔軟な言語活動を行うことが、インタ

ーネットを使った読み書きには重要であり、問題解決型の学習が推奨される。

＊＊＊

情報環境の急速な変化によって、私たちは、いつ使うかわからない外国語をコツコツ学ぶという時代から、パソコンを立ち上げインターネットに接続すれば生きた外国語の世界が広がる時代、その気になればすぐにも外国語を実践できる時代、そしてそれが個人の可能性を広げるかもしれない時代を迎えている。このような環境は、学習者にとって学習モティベーションを高める可能性を持つ一方で、読み書き活動に求められる能力を複雑にし、学習指導上多くの注意を必要とすることが理解される。ここでは、インターネットの読み書き活動に求められる能力や注意すべき点を、コンピュータやIT機器の基本操作、ナヴィゲーションとハイパーテキスト、情報選択とメディアリテラシー、言語の質、学習習慣や態度という五つの面から整理したが、取り組むべき課題があまりにも多いことに気づかされる。

実際のところ、インターネットの読み書き活動に必要とされるこれらの能力の開発は、外国語科のみで扱いきれるものではなく、情報科さらには国語科等の他教科の教育成果と相乗的に得られるべきものが多いことが強調されよう。小・中・高校で近年繰り広げられている情報化への取り組みについては、文部科学省のサイト上に詳しい情報が掲載されている（「小・中・高校教育に関すること（情報化への対応）」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/main18_a2.htm）。これらのさまざまな対応や動向に注目しつつ、可能であれば教科間の連携を求めることも有効であるかもしれない。

Linguistique contrastive et pratique dynamique de la L2 : le thème oral à l'université

Françoise RATZLAFF
Université d'Osaka
ratzlaff ?lang.osaka-u.ac.jp

Sans retomber dans la pédagogie du latin et de la version qui contribuait plutôt à perfectionner la langue natale, je propose de pratiquer le thème, en première et deuxième années à l'université. Lorsque la L2 ne bénéficie pas d'un programme d'immersion ou d'un grand nombre d'heures de cours, l'apprenant tend à établir des liens avec sa langue maternelle (L1).

Etudiant moi-même un grand nombre de langues, j'ai recours à diverses approches des LX, dont la traduction, surtout le thème, que je considère comme une phase incontournable de mon étude personnelle, et par conséquent, de ma pédagogie. L'étude des langues est un constant jonglage entre apprentissage conscient et acquisition (apprentissage inconscient).

Avant la période généralement reconnue comme difficile, avant l'âge adulte, on acquiert une langue sans en analyser la structure, mais on l'oublie si on n'a plus l'occasion de la pratiquer. Il est inévitable que, passé cet âge, on ait recours à un minimum de réflexion pour apprendre une langue. Les deux modes d'apprentissage, cependant, reçoivent tôt ou tard une influence mutuelle. Puisque l'apprenant reste conscient de sa langue, il est important pour l'enseignant d'avoir une perspective contrastive sur la L1 et sur la L2.

Définition de l'exercice de thème pratiqué en classe

Le thème oral dont je parle ici, est une épreuve dynamique qui permet aux élèves de créer selon un rythme rapide des phrases en L2 à partir d'exemples. L'exercice fait appel à la logique, mais devient bientôt un réflexe. Les exemples contiennent souvent des questions. La classe entière ou parfois un élève seul y répond. Les élèves ont des pauses qui leur permettent de noter les phrases essentielles. Le cours se termine par une dictée de vingt phrases correspondant aux exemples traduits (elle fait partie du contrôle continu).

La conscience de la langue natale

Apprendre une langue, c'est établir des réseaux de concepts nécessairement en rapport avec sa langue natale (L1). De même que la mémoire n'est pas un récipient à cases où se logent, bien rangés, tous nos souvenirs, les éléments d'une L2 forment un ensemble où tout est en corrélation, même avec le passé de l'apprenant, d'une façon active.

La langue qu'on apprend bénéficie de la conscience grammaticale de sa langue maternelle qui se développe et s'affirme elle-même, simultanément avec la prise de conscience de la nouvelle grammaire. L'apprenant parvient à se construire une autonomie linguistique en maintenant active cette conscience bilingue, ouverte à l'étude d'autres langues. Cette force latente à répercussions linguistiques restera toujours exploitable.

Connaître la structure de la langue de nos élèves

Une simple connaissance de la structure de la langue de l'apprenant permet à l'enseignant de L2 de saisir les différences entre les deux langues et d'orienter ses cours vers des points stratégiques en vue d'avancer plus vite. Cette connaissance ne peut être qu'à l'avantage de l'élève. Nous avons déjà vu dans «La rédaction orale» (F. Ratzlaff, RPK, mars 2005), qu'il est particulièrement difficile d'apprendre une langue qui a une structure très différente de celle de sa langue natale. Nous ne sommes pas égaux face aux langues, surtout après la période critique (Eric Lenneberg, 1964).

La tâche est particulièrement difficile dans le cas d'une langue qui n'est pas apparentée à sa langue natale, ou qui en est trop éloignée. Certains Européens se trouvent défavorisés pour étudier l'anglais, alors que les Néerlandais, les Danois et les Suédois, par exemple, sont réputés pour leurs compétences linguistiques. Celles-ci sont dues en partie à des programmes d'immersion pratiqués avant la période critique d'acquisition, mais aussi au fait que leur langue natale possède une structure proche de celle de l'anglais.

L'enseignant qui connaît les difficultés auxquelles va se heurter l'apprenant, peut les camoufler par un exercice amusant (qui surprend et permet donc de retenir), en donnant d'abord en japonais ou en anglais une traduction littérale de l'expression française dissonante pour l'apprenant : *J'ai faim= Kufuku o motte imasu= I have hunger*.

En ce qui concerne les temps verbaux, il est également très simple d'enseigner le passé composé français en soulignant qu'il ressembe au parfait présent de l'anglais, mais a le plus souvent le sens du prétérit anglais *did, went, said*, ou bien, qu'il est, le plus souvent, traduit en japonais par le passé en *-ta*. L'imparfait français et le plus-que parfait correspondent assez souvent au passé *–te ita* du japonais.

On ne doute pas du fait que l'élève japonais a besoin de travailler la construction de phrases françaises et la conjugaison, enfin, tout ce qui constitue les différences essentielles entre le français et le japonais. Seule une immersion précoce en français permettrait de ne pas

passer par la phase d'apprentissage conscient. A l'âge adulte, la classe enseignée totalement en L2 ne serait profitable qu'à raison d'au moins deux heures de cours par jour.

Regard sur la langue natale dans les programmes d'immersion en L2

Dans les programmes d'immersion en L2, on reconnaît l'utilité d'entretenir à un niveau élevé sa langue natale, afin de faire bénéficier la L2, par transfert, de certaines compétences acquises. Dans les lycées internationaux, on a constaté que la lecture en L2 devient plus efficace si on continue à lire en langue natale à un niveau élevé. L'élève lit avec plus de souplesse et cesse d'hésiter sur chaque mot difficile pour avoir une vue globale du texte en L2 :

> *Dans les écoles internationales, les élèves d'anglais deuxième langue progressent plus vite en anglais et apprennent avec plus d'efficacité s'ils maintiennent et développent leurs compétences en langue maternelle.*
>
> © Copyright 2001 Paul Shoebottom at Frankfurt International School
> http://www.fis.edu/eslweb/index-fp.htm (Page last reviewed/updated: 8 August 2003)

L'élève de L2 à l'université est appelé à raisonner son approche de la langue. L'acquisition n'est pas totalement exclue de son étude, mais elle n'est pas au premier plan. Il lui est nécessaire d'établir des liens solides entre les deux langues. On peut dire que l'exercice de traduction en langue cible, pratiqué oralement en classe permet aux élèves de saisir le «point» de rencontre des deux langues. Comme l'écrit Penelope Sewell :

> *[La traduction] permet le déclic entre les deux langues. Elle met les élèves sur le mode des conventions représentationnelles, celui de la structuration de phrases dans les deux systèmes linguistiques. Ils comprennent combien il est important de concevoir, séparément dans leur cerveau, les deux systèmes. Ils apprennent à naviguer librement de l'un à l'autre. Ils bénéficieront toute leur vie de cette compétence sur laquelle ils pourront construire et par la suite développer…*

Comment se présente l'exercice de traduction

Il s'adresse aux classes de première et deuxième années de français à l'université. En voici les aspects les plus importants :

- Oralement, faire traduire en français des phrases courtes qu'on annonce en japonais.
- Proposer, si nécessaire, des modèles en japonais francisé pour guider la construction de phrases françaises : technique des «moules», phrases japonaises chargées de gallicismes, avec l'ordre SVO (sujet-verbe-objet) et Nom-Adj., sur le modèle desquelles l'apprenant forme sa phrase française.
- Limiter l'exercice à 10-15 minutes par cours.

- Le pratiquer systématiquement à la fin de toute explication d'un texte et de sa grammaire.
- En faire un exercice proche de l'expression orale en faisant traduire des questions auxquelles on doit répondre.
- Noter les phrases essentielles après les avoir dites.
- Faire suivre l'exercice d'une dictée permettant de réviser ce qui vient d'être travaillé.
- Pour éviter de perdre du temps, le vocabulaire qui sera nécessaire reste écrit au tableau ou bien se trouve sur une feuille devant l'élève (l'utilisation du dictionnaire même électronique est déconseillée car elle entrave la spontanéité). L'élève, toujours muni de sa fiche verbale, ne doit pas chercher les conjugaisons dans son dictionnaire (F. Ratzlaff, RPK 2005).

A la fin de cette séance de thème, on peut, pour réviser ce qui a été fait, annoncer de courtes phrases, cette fois en français, et demander individuellement de les traduire en japonais.

Repérage de différences syntaxiques

J'attire l'attention sur l'ordre syntaxique français qui est presque exactement l'opposé de l'ordre japonais (sujet-verbe-objet/sujet-objet-verbe).

Nos étudiants japonais ont beau avoir été préparés à l'étude d'une langue SVO depuis le collège, l'expérience prouve qu'ils ont encore tendance à entamer une phrase avec l'objet direct ou le complément de temps, en omettant le sujet, sur le modèle du japonais. Il leur arrive également de faire précéder le verbe d'un adverbe, comme en japonais ou en anglais.

Au lieu de donner à traduire *Jacques wa nani o shimashitaka*, je présente la phrase en japonais dans l'ordre français *Nan desuka Jacques shita no wa ?*

Pour le futur immédiat, j'ai parfois recours à un modèle plaqué sur l'anglais *I go (am going) to go*, sans la forme progressive, puis je crée une série d'exemples en faisant varier le verbe à l'infinitif, ou la conjugaison de l'auxiliaire *aller*.

D'autre part, nos élèves éprouvent beaucoup de difficultés à utiliser le «on» français, comme dans la question *Belugi de wa nani go hanashimasuka ?* Il faut les sensibiliser à cet emploi du pronom.

Ils négligent aussi la conjugaison. Au moment où ils commencent l'étude du français, ils ne sont pas préparés, car ils connaissent deux modèles linguistiques assez ressemblants (le japonais et l'anglais) dans la mesure où ils se trouvent de posséder le même ordre adjectif-nom, le même ordre adverbe-verbe, et des conjugaisons assez simples.

Repérer les analogies entre les langues

Les différences morphosyntaxiques ne sont pas les seules à devoir être travaillées. Les ressemblances entre la langue natale et la L2 sont également à exploiter. L'ordre de la phrase japonaise n'est pas toujours totalement étranger à l'ordre du français. Le présentatif français, par exemple, abonde en tournures qui surprennent les apprenants japonais. Par exemple *Kohi*

wa sato « nashi de » nomimasu, Mon café, je le prends sans sucre. Le français rétablit l'ordre SVO grâce au pronom « le » qui est placé devant le verbe, mais, la phrase française commence par le thème « *quant au café…* ». Ces similarités permettent de travailler l'usage du partitif, comme dans les expressions « *Des…, du…, de la, de l'…, il y en a / j'en ai / vous en voulez.* »

Conclusion

Pratiquée avec un rythme rapide et dans une atmosphère vivante, la traduction en L2 est une épreuve active proche de la communication orale. Elle permet de stimuler les connaissances fraîchement acquises et de réveiller les compétences latentes. Cet exercice qui permet à toute la classe de s'exprimer simultanément (ce qui n'empêche pas de faire travailler les élèves individuellement) donne à tout le monde l'occasion de parler en restant conscient de la grammaire. Les difficultés grammaticales sont prises dans le mécanisme de l'exercice, passent inaperçues et s'assimilent, à la manière d'un doigté difficile, corrigé par le rabâchage d'une gamme ou d'un trait musical. De même qu'après avoir travaillé de nombreux traits musicaux, on « joue » d'un instrument, l'élève de la classe de langue qui travaille les points stratégiques (des différences ou des similarités entre L1 et L2) parvient à exprimer des concepts en langue étrangère, et petit à petit à parler la langue.

Références

LENNEBERG, Eric.*The Capacity of Language Acquisition*. Fodor and Katz. Fodor, Jerry and Jerrold Katz. 1964.

RATZLAFF,Françoise. Conversation écrite ou rédaction orale, maintenir à l'oral une conscience de la langue, *Bulletin 19*, Rencontres Pédagogiques du Kansaï, 2005.

SEWELL, Penelope. *Hidden merits of the translation class* [en ligne].

Fay, M., Lancashire, Grande Bretagne. *Guide to Good Practice for learning and teaching in languages*, 2003. Disponible sur : http://www.lang.ltsn.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=1433#toc_22268 (consulté le 07.05.2006)

[Translation] makes the two languages tick, they become more tuned in to the representational conventions, that is, the habitual phrasing, of the two linguistic systems in question. They (the students) learn the value of keeping the two systems separate in one's head, and they learn to navigate between the two, and that ability is a lifelong skill which can be built upon and developed …

SHOEBOTTOM, Paul. © Copyright 2001 Paul Shoebottom at Frankfurt International School http://www.fis.edu/eslweb/index-fp.htm (Page last reviewed/updated: 8 August 2003)

ESL students in international schools learn English more quickly and more effectively if they maintain and develop their proficiency in the mother tongue (Shoebottom, 2001).

Essai de visioconférence entre Grenoble et Keio

Nicolas GAILLARD, KURADATE Ken-ichi
Université Keio

Si la visioconférence (VC) est une technique qui n'est pas nouvelle et assez répandue dans les entreprises, elle semble en revanche peu utilisée dans l'enseignement des langues. Dans cet atelier, nous avons présenté notre expérience de la VC dans le cadre d'un cours de FLE.

Mais pourquoi la VC dans un cours de langue ? Elle permet de motiver les étudiants et de leur apporter un contact direct avec des locuteurs natifs. Elle permet aussi de les habituer à la VC, qu'ils rencontreront peut-être au cours de leur carrière professionnelle.

Quels sont les problèmes préalables à la tenue d'une VC ? :

- trouver des partenaires intéressés par un échange. Dans notre cas, c'est la responsable du département de français de l'Université Keio-SFC (campus de Shonan-Fujisawa), A. Koishi, qui a contacté la direction de l'Université Grenoble 3. Celle-ci lui a présenté la directrice du département de japonais, T. Higashi, avec qui nous avons organisé cette série de VC.
- avoir le matériel et une assistance technique. Beaucoup d'universités en France et au Japon sont déjà équipées. A SFC, nous disposons de plusieurs salles où un dispositif de visioconférence est branché en permanence.

Cette VC a eu lieu à l'automne 2005 et s'inscrivait dans le cadre d'une série d'essais menés depuis 2003* entre l'Université de Grenoble et SFC.

Après avoir présenté les étudiants et leurs exposés, nous verrons comment s'est réparti l'usage du français et du japonais, quel a été le rôle de l'enseignant et ce que peut apporter la VC en tant que lieu de coopération et d'échanges. Enfin, nous examinerons ce que les étudiants ont pensé de cette expérience et lancerons quelques pistes pour une prochaine VC.

*2003 : Essais de connexion en France, ESSP (Niveau avancé) http://essp.sfc.keio.ac.jp/, ESGP1 (Basic 2) http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/esgp1/
2004 : ESGP2 (Basic 3) http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/esgp2/, ESGP3 (Basic 4) http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/esgp3/
2005 : ESGP4 (Basic 4) http://web.sfc.keio.ac.jp/~kr/esgp/

I) Le cours, les étudiants :

A) Le cours :

A Keio- SFC, il y a deux types de cours de langues : des cours intensifs, avec 8 h de cours par semaine et des cours de deux fois une heure et demie par semaine, avec un enseignant japonais et un enseignant français, ce sont les cours de « Basic ». La VC avait lieu dans le cadre d'un cours de « Basic 4 », c'est-à-dire que c'était, pour la plupart des étudiants, leur quatrième semestre de français. Pendant le cours, nous utilisions le manuel Studio 602.

B) Les étudiants japonais :

Seize étudiants japonais ont participé à la visioconférence, soit presque tous les étudiants de la classe. Etant donné qu'il n'y avait que trois séances de VC sur 13 cours, la participation n'était pas nécessaire pour obtenir des unités de valeur.

La plupart des étudiants avaient étudié au moins 120 heures. Globalement, ils avaient à l'oral un niveau A2, c'est-à-dire un vocabulaire encore assez limité. Certains étudiants avaient déjà participé à deux séries de visio-conférences à l'automne 2004 et au printemps 2005 et la visio-conférence était une des raisons pour lesquelles ils s'étaient inscrits au cours.

C) Les étudiants français :

Côté français il n'y avait que deux étudiants. Ils venaient de master et avaient donc un bon niveau en japonais. Un des deux avait habité au Japon un an. La difficulté de trouver des volontaires français peut s'expliquer par le fait que, en raison de leur emploi du temps, les étudiants de licence n'étaient pas libres au moment de la VC. De plus, pour les étudiants français, la VC n'était pas intégrée dans leurs cours. Enfin, à Grenoble, les Français peuvent trouver assez facilement, semble-t-il, des Japonais avec qui communiquer.

Ils venaient donc d'emblée dans la perspective d'aider leurs partenaires japonais, sans en attendre beaucoup en échange, si ce n'est de faire l'expérience de la VC.

II) Les exposés :

A) Les présentations :

Lors de la première VC, les étudiants japonais se sont présentés en français et vice-versa. Avant cette première séance, ils s'étaient présentés une première fois à l'aide d'une webcam en se connectant à un site Internet. Leur présentation peut être vue en se connectant à : http://fms.flang.keio.ac.jp/mint/esgp/.

B) Les exposés des étudiants japonais :

L'exposé nous a paru la forme de communication la plus accessible pour des étudiants de ce niveau. Il permet aussi de mieux répartir le temps de parole et de donner la parole à tous. La seule consigne donnée était de présenter la culture japonaise. Les exposés ont eu des thèmes très variés : la présentation de phénomènes de société, la cuisine japonaise, la comparaison d'expressions équivalentes en français et en japonais… Les exposés étaient accompagnés de fichiers Power Point ou de photos. Les Français pouvaient

eux aussi les voir : grâce au logiciel de partage de fichiers Netmeeting, ce qui est affiché sur un ordinateur au Japon peut l'être aussi sur un ordinateur situé en France.

C) Côté français :

Les partenaires français ont écouté les exposés mais ils sont aussi intervenus pour rectifier la prononciation et réagir sur le fond.

Dans un second temps, ils ont présenté leur projet professionnel en japonais ainsi que leurs qualités et leurs défauts, comme s'ils se présentaient à un recrutement. Les étudiants japonais les ont conseillés sur le choix de certains termes. Avant la VC, un des étudiants avait mis ses idées sur le forum du site Internet.

Enfin, une étudiante française a participé à une simulation d'entretien. Elle voulait faire un stage chez l'Oréal Japon et son enseignante de japonais lui a proposé de faire une simulation d'entretien d'embauche, les étudiants japonais jouant le rôle des responsables du personnel. Avant la VC, une des étudiantes japonaises avait posté sur le forum quelques exemples de questions qui lui avaient été posées lors de sa propre recherche d'emploi. Le forum peut donc aussi servir aux étudiants à préparer leur intervention.

III) Répartition du français et du japonais dans la VC :

Les étudiants japonais devaient faire leur exposé en français. Hormis cela, rien n'a été décidé quant à l'utilisation de la langue. Tout s'est mis en place naturellement : les étudiants français voulaient vraiment aider les Japonais. Ils essayaient donc de parler français le plus souvent possible et n'avaient recours au japonais que lorsque leur interlocuteur ne comprenait pas, ce qui est arrivé assez souvent.

En ce qui concerne les étudiants japonais, toutes les interventions non préparées, comme les réponses aux questions ou les réactions à chaud, se faisaient en japonais ou en français, au choix. Comme les questions étaient en français, certains commençaient par répondre en français mais revenaient ensuite au japonais quand ils ne trouvaient pas leurs mots, sachant qu'ils seraient compris sans problème.

	Etudiants japonais	Etudiants français
Présentations　自己紹介	En français	En japonais
Exposés	Présentations en français	Questions et commentaires principalement en français
Simulation d'entretien	Questions en japonais	Réponses en japonais

IV) Le rôle de l'enseignant :

A) Animateur, correcteur, « facilitateur » ?

Pendant cette VC, l'enseignant organisait l'enchaînement des intervenants mais ne relançait pas la discussion ni ne posait de questions. On ne peut donc vraiment parler d'animateur. Shigematsu (2004) utilise le terme de « facilitateur », c'est-à-dire quelqu'un qui apporte son soutien au bon déroulement des échanges oraux. Nous avons par exemple souvent corrigé la prononciation des étudiants japonais pour rendre un mot compréhensible aux Français. Assis à leur côté, il est facile de deviner ce qu'ils veulent dire. Nous traduisions aussi les mots difficiles ou proposions à l'étudiant bloqué au milieu d'une phrase le ou les mots dont il avait besoin. Plus rarement, il nous est arrivé d'intervenir pour

abréger un exposé qui s'éternisait.

Notons enfin que le rôle de correcteur a commencé avant la VC : les étudiants nous ont envoyé par e-mail le texte de leur exposé pour correction. Mais lors d'une prochaine VC, nous essaierons de déléguer ce travail de correction aux partenaires français.

Avec la visioconférence, le rôle de l'enseignant change radicalement. Il a un rôle beaucoup plus effacé qu'en cours. Les étudiants ont le sentiment de passer au premier plan et d'être responsabilisés.

V) La VC, lieu de coopération et d'échanges :

La visio-conférence n'est pas seulement un lieu où on vient pour parler, pour faire son exposé, c'est aussi un endroit où on apprend à communiquer avec des personnes de cultures différentes : on fait des commentaires, on donne son opinion… Et on apprend aussi à écouter l'autre. Mais les étudiants, au niveau débutant, semblent parfois ne pas faire assez d'efforts pour comprendre ce que leur dit leur interlocuteur. Nous avons eu l'impression, dans certains cas, qu'ils voulaient avant tout aller au bout de leur exposé, sans vraiment essayer de comprendre les remarques qui leur étaient faites. Mais sans doute cela n'est-il pas un problème propre à la visioconférence. Il peut donc être bon de leur rappeler qu'il faut écouter son interlocuteur et, si l'on ne comprend pas, se servir d'expressions comme : *« Répétez svp. Je ne comprends pas. Qu'est-ce que ça veut dire ? »*

La VC est aussi l'occasion d'apprendre à résoudre des problèmes. Français et Japonais se sont entraidés mais les étudiants japonais ne demandaient pas d'aide à leurs partenaires lorsqu'ils cherchaient un mot français : ils consultaient d'abord leur dictionnaire, puis demandaient à leur voisin ou à l'enseignant au lieu de s'adresser aux Français, qui étaient pourtant, en raison de leur niveau en japonais, à même de les aider. Ces derniers devaient donc patienter et attendre qu'ils trouvent leur mot, mais la communication était rompue. Il faudrait donc inciter les étudiants à profiter de leurs partenaires comme d'une ressource linguistique à part entière.

VI) Les réactions des étudiants après la VC :

Lors du dernier cours, nous avons fait une enquête auprès des étudiants : 13 étudiants sur 16 ont répondu. C'était une enquête anonyme.

Dans l'ensemble, les étudiants pensent que cette série de visioconférences s'est bien passée et qu'ils se sont bien amusés. Pour certains, c'était même une expérience unique (かけがえのない体験) ;

- Ils étaient aussi contents de parler «en temps réel». La VC est un média nouveau, qui réagit immédiatement à ce qu'on dit ; alors qu'avec un e-mail par exemple, la réponse ne vient pas immédiatement ;
- Ils ont pu avoir un contact direct avec des Français ;
- Ils ont pu discuter avec des Français de leur âge ;
- Ils ont utilisé le français non pas comme un objet d'étude mais comme un moyen de communication; non pas étudier le français mais parler en français pour dire quelque

chose ;

- Ils ont pu mieux comprendre ce qui les séparait et les rapprochait des Français ;
- La VC les a motivés pour étudier plus pendant les cours ;
- Parmi les points négatifs, ils ont cité : un nombre de partenaires français insuffisant, pour certains, une motivation insuffisante, la frustration de ne pouvoir dire ce qu'ils voulaient et leur prononciation, parfois approximative. Certains ont aussi trouvé que les Français parlaient trop vite.

VII) Pistes pour une prochaine VC :

- Améliorer la préparation des exposés:

Les étudiants japonais pourraient préparer leur exposé avec un étudiant français au moyen de Skype, Netmeeting ou Nice to meet you, lors de VC en tête à tête. Cela permettrait aux étudiants de s'entraider, de démultiplier leur temps de parole et de corriger les fautes – notamment les fautes de prononciation – avant la VC. D'après Shigematsu, les conversations en binôme comptent pour beaucoup dans le bon déroulement de la visioconférence. Mais tous les étudiants français n'ont pas leur propre ordinateur et il faut qu'il y ait un nombre de partenaires japonais et français à peu près équivalent, ce qui n'était pas le cas cette fois-ci ;

- Désigner un animateur/ facilitateur étudiant afin de réduire le rôle de l'enseignant ;
- Inciter les étudiants japonais à demander directement à leurs partenaires de reformuler ce qu'ils n'ont pas compris ou de les aider à trouver leurs mots, au lieu de consulter leur dictionnaire ou de demander à l'enseignant;
- Inciter les étudiants à utiliser plus le forum du site Internet.

Appendice : systèmes de visioconférence

- 1-20 pers x 1-20 pers
- POLYCOM VSX (http://www.polycom.com/products_services/1,1443,pw-10352,00.html)
- SONY PCS-1 (http://www.sony.jp/products/Professional/VIDEOCONF/products/)
- Lifesize (http://www.towaeng.co.jp/package/lifesize/index.html)

- 1x1
- POLYCOM PVX (http://www.polycom.com/products_services/1,1443,pw-35-7953,00.html)
- Netmeeting
- Nice to meet you (http://www.nice2meet.us/)
- Skype 2.0 (http://www.skype.com/intl/ja/helloagain.html)
- Yahoo / MSN Messenger (http://messenger.yahoo.com/; http://join.msn.com/messenger/overview)
- Flash Media Server (http://www.macromedia.com/jp/software/flashmediaserver/)

(Cette recherche était soutenue dans le cadre du COE programme « Next Generation Media and Intelligent Social Infrastructure » : http://www.coe21.sfc.keio.ac.jp/)

Bibliographie :

－　重松淳（2004）「中国語授業における小規模TV会議方式及びその効果について」（慶應義塾外国教育研究センター『慶應義塾外国語教育研究』創刊号）
－　古石篤子編（2004）『外国語遠隔授業の今日と明日』（湘南藤沢学会）
－　古石篤子他（2005）「テレビ会議を利用した交流授業における言語利用の考察」（日本フランス語教育学会, *Enseignement du français au Japon*第 33 号）
－　倉舘健一（2005）「テレビ会議システムのもたらす外国語学習環境の革新と交流型外国語教育の有効性」（日本大学生物資源科学部『人間科学研究』第 2 号）

複言語主義：言語教育の発展のために

Le plurilinguisme comme outil de promotion dans l'enseignement des langues

司会者およびパネリスト紹介：

野崎次郎〔司会〕 立命館大学、思想史、比較文化論。翻訳『ポパーとウィトゲンシュタイン』(国文社、1992)

杉谷眞佐子〔ドイツ語〕 関西大学、異文化間コミュニケーション論、ランデスクンデとドイツ語教育。日本独文学会理事。共著『世界の外国語教育政策－日本の外国語教育の再構築にむけて』(東信堂、2004)

波田野節子〔韓国語・朝鮮語〕 県立新潟女子短期大学、朝鮮近代文学。NHK ラジオ ハングル講座講師。翻訳『無情』(平凡社、2005)

内田慶市〔中国語〕 関西大学、中国語学、中国語教育。単著『近代における東西言語文化接触の研究』(関西大学出版部、2001)

西山教行〔フランス語〕 京都大学、フランス語教育学、言語政策。日本フランス語教育学会学会誌編集長。共著『言語帝国主義とは何か』(藤原書店、2000)

０）シンポジウムの趣旨説明および総括（司会・野崎次郎）

最近の日本における外国語教育は「英語の偏重」が顕著になり、他方で第2外国語としてヨーロッパ系の言語よりアジア系の言語の選択者が増える傾向が強まっている。そのような現状に対して外国語教師は「パイの奪い合い」という性急な対応策をとりがちである。しかし私たち外国語教師はそのような不毛な議論、非生産的な行動を乗り越え、それぞれの言語教育者が協力し合って、第2外国語学習全体の底上げをめざし、第2外国語の存続、発展を可能にする新しい地平を切り開いていく必要があるのではないか。

そこでランコントル (RPK) では1990年代よりヨーロッパの言語教育政策の推進理念となっている「複言語主義」(Plurilinguisme)を、日本における「第2外国語(初修外国語)」学習の必要性を主張する議論のモデルといわないまでも、そのための議論のとっかかりあるいはヒントになるのではないだろうかと考え、フランス語の教師に限定せず、ドイツ語、韓国語・朝鮮語、中国語の教師を交えてシンポジウムを開催することにした。

シンポジウムで出された論点を私なりにいくつか整理すると以下のようになるだろう。

(1) 1990年代以降、ヨーロッパ統合の進展はもとより、東西冷戦の崩壊、世界的規模での難民の増大により、ヨーロッパ内部での「人的移動」、さらにヨーロッパ外部からの「人的移

動」がかつてないほど顕著になっている状況下で、ヨーロッパにおいては「複言語主義」（母語以外に二つの外国語を学ぶ）が、異文化理解や共存能力育成の面からヨーロッパ存続の必須条件になっている。
(2) 外国語を学ぶことは「外の世界」を開くことであるはずだが、英語教育だけでは、コミュニケーションをとる意欲育成に十分とは言えない。英語に落ちこぼれた学生にとって「もう一つ別の」外国語を学ぶ意義は大きい。
(3) 現在の学生の資質として辛いことはやりたくないというものがあり、外国語学習を避ける傾向がある。日本においては、ヨーロッパ的思考に基づいてまず言語教育政策を考え、ついでそれが現実に適応可能かと検討するよりも、大学生の状態がどうなのかよく考えてから、対策を立てるべきではないか。
(4) 学生のニーズ（学生は何を求めているか）の分析は当然必要であるが、外国語を教養語学にとどめず、専門科目との連携をはかる必要がある。そのためにはカリキュラムの多様化とともに個別化も大切だ。
(5) 「複言語主義」は日本国内単独ではあまり考えにくいが、東アジア圏の中での相互理解のためには意味があるかもしれない。
(6) 「教養か専門か」に関して。これは二者択一の問題ではないのはもちろんである。しかし、現実にどちらかに偏る傾向が現実の大学にある。さらにその意味合いが変わってきている。「教養（一般教育）」という意味も、たんなる「習い事」のレベルにおしさげられ、言語観・世界観に影響を与える「リベラル・アーツ」としての意義は消し去られている。「専門教育」という意味も、学問的な「専門」という意味から就職に有利な「職業教育（実学）」という意味へとねじ曲げられている。

司会者のかなり強引なまとめになってしまったが、以下に各言語のパネリストがシンポジウムの後にまとめなおした報告を掲げて、今後の議論の展開に資したいと思う。

１）「欧州評議会の複数言語主義とドイツにおける複数言語／外国語教育の経験―日本の第２外国語教育を考える」（ドイツ語・杉谷眞佐子）

1. 現状と問題点

－第2外国語教育に関しては、関西大学初め多くの大学の調査から、中国語、朝鮮語の増加とドイツ語、フランス語の減少傾向は明らか。日本の地理的条件を考えると自然な傾向？

－大学・学部により「英語」教育のみを必修とし、第2外国語自体を自由選択へと移行する傾向

－高等学校で自由選択の第2外国語として中国語、朝鮮語などが広がりつつあるが、そのための指導要領策定や教科書作成、教員採用、研修はどのようになっているか？
→英語以外の「（第二）外国語」に対する教育政策的配慮があまり感じられない？

－日本の教育政策としての「母語プラス１外国語（＝英語）」の「二言語主義」？
例）高等学校での Super English Language High School など英語教育や教員養成に対する文部科学省の強力な支援体制

2.「複数言語・外国語主義」(Plurilingualism、「母語プラス 2 外国語」) の観点

2.1 欧州評議会 (Council of Europe, 1949 年設立、2006 年現在 46 カ国加盟):

－文化交流や国語教育は相互理解や平和教育の重要な手段となり得る。
→「相互の言語学習促進を」

－1957 年 （今日の）言語政策部局（Language Policy Division）が設立される。

－1961 年 ハンブルク協定で国境を越えた外国語教育促進の方針が採択される。→70 年以降の、共通の機能・概念シラバス等に基づく「敷居シリーズ」(Threshold level)発刊へ。

－1991 年代 スイス・リュシュリコン会議で、言語運用力評価の共通枠策定が、外国語学習能力育成を目指すポートフォリオ作製案と共に提案される。

－2000 年 *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* 英語版・フランス語版を刊行。

2.2 欧州評議会「言語政策部局」が策定した *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEF)の特徴

(1) 「複数言語／外国語主義」(Plurilingualism)の観点

－多言語が存在・共存する *Multilingualism*、あるいはそのような社会的状態と、 個々人の母語プラス 2 外国語能力の育成を目指す外国語教育政策としての *Plurilingualism* を概念的に区別する。

(2) 「何のためのコミュニケーション能力か？」「異文化間のコミュニケーション能力で必要とされる一般的知識はどのようなものか？」など、一般教育としての外国語学習の目標や教授・学習方法に関して、ある程度共通の概念や了解が形成されたことの意義は大きい。

(3) 欧州各国で共通に言語運用力を評価するための共通のフレームワークの策定。ドイツでは各州の文部省が策定する中等教育段階の外国語科の「指導要領」「指導案」の評価基準に反映されている。

(4) 「外国語としてのドイツ語」ではこのフレームワークに沿って、Threshold level (Niveau Seuil)に該当するような *Profile deutsch* A1 から C レヴェルまで策定され(2005)、教材作製や評価の際の基準として適用されている。

2.3 欧州評議会が提唱する複数外国語教育のためのカリキュラムシナリオ

欧州評議会の提案による複数外国語教育のカリキュラムシナリオ				
	小学校	*中等教育段階 I*	*中等教育段階 II*	*特徴*
FLI	ベーシックな音声コミュニケーション用言語が学習の中心 (例)授業言語への導入、「言語への気づき」など、言語学習の基盤形成	学習方法の開発 教授方法の開発 種々のスキルの開発	より複雑な技能の開発・訓練	道具としての「共通語」の学習
FLII		社会・文化領域の重視 異文化理解中心の学習 異文化間交流	より複雑な技能・運用力の開発・訓練	「外国語」として
FLIII			職業選択や専門分野に対応した言語運用力の習得	「外国語」として

3. 外国語学習の目標は？

－ドイツの「現代語科」用の全国共通の「学習スタンダード」に見られる教科の課題領域：
1）機能的コミュニケーション能力　2）異文化対応能力　3）言語学習能力
－中等教育段階用に開発された「欧州言語ポートフォリオ」にみられる「異文化理解」「異文化からの視点形成」のための諸プロジェクトの特徴→コンテンツ志向の外国語教育
－「3言語主義」を進める観点（ドイツ 16 州の中で最大のノルトライン・ヴェストファーレン州文部省の「学校教育研究所」編『学校教育における複数言語学習への道』1997 年より）

「母語と1外国語」という「二言語主義」を越え、二つの外国語を学習することは、第1外国語がそれまでの母語や母語と不可分の母語文化から距離をとって考えることを可能にしたように、第2外国語の学習により「外国語」や「外国文化」をさらに上位の次元から相対化し考察するための視点を学ぶことに通じるのである。したがって第2外国語を学習することは、たんに学習者にもう一つの外国語の知識が増えるということ以上を意味するのである。

4. 日本の大学で「複数外国語教育」を進めるための視点は？－言語政策と教育政策

(1) 第1外国語としての英語と英語以外の第2外国語の学習目標の相違を明確にし、それに応じた教授方法や教材開発を試みる。→より有意義な方法での英語教育との協力関係を

(2) 世界的に見てドイツ語とフランス語は、英語に次ぎ各国で「外国語」として教授されてきた歴史と経験を持つ言語であろう。今回のシンポジウムに参加し、特に戦後のドイツとフランスの外国語教育政策の相違を感じた。この背景には母語教育政策の相違や、二度の大戦を経ての歴史的経験の相違等が反映しているように思われる。日本の言語教育政策を考える上でも、この問題に関して『言語教育の発展のために』今後も議論を続ける機会があればと思います。貴重な機会を与えられたことに感謝申し上げます。

２）　「韓国語教育の将来と複言語教育」（韓国語・波田野節子）

最近、日本における韓国語教育の普及にはめざましいものがある。1988 年代のソウルオリンピックからワールドカップそして韓流と、韓国ブームは定着の様相を見せ、90 年代には韓国語を開講する大学が激増した。1995 年に韓国語を開講していたのは全国の大学のうち 25 パーセントであったが、2000 年に 40 パーセント、その 3 年後に 47 パーセントを越えている(1)。おそらく今年度は 50 パーセントを越えたことであろう。

このように急激な変化は、専任教員の過重負担や教育の質の低下など、韓国語教育の現場において少なからぬ混乱をひきおこしている。だが 1999 年には朝鮮語教育研究会が発足して現場の教師たちが韓国語教育法の向上をめざす活動をはじめ、最近は国内で現職教師のための研修会も開催されて、教員免許取得の環境も整いつつある。韓国においても「外国語としての韓国語」教員養成機関をおく大学が非常な勢いで増えて

いる。現在見られる問題の多くは時間の経過とともにしだいに改善されていくであろうと私は楽観している。

日本における韓国語教育の将来を考えるとき、問題は別なところにあると思われる。最近、日本の学校教育における韓国語の実態調査をした財団法人<国際フォーラム>の編者は、「外国語教育全体の制度的な問題」として 2 つの指摘を行なっている。ひとつは、大学における韓国語履修者の増加が他言語の教員の減員をもたらす危険、もうひとつは、高等学校で「英語以外の外国語」と位置づけられている韓国語の履修率の少なさが示す、日本の外国語教育全体のあり方の問題である。大学と違って制度的に第2外国語が存在しない高等学校では、英語以外の言語は英語と同列に扱われることで逆に場所を与えられない結果となり、それが履修率の極端な少なさとなって現れている(2)。英語と他の言語を同じ扱いにすることは一見平等に見えるが、じつは学習の場を奪う結果をもたらしているのである。韓国語だけでなく他の言語についても同じことが言える。英語以外の外国語に場所を与えないという考え方が大学教育にまで波及してきたのが、最近の大学における第2外国語科目の軽視ではないだろうか。第2外国語の必要性は、大学以前の段階とあわせて考えていく必要があると思う。

それではこの日本において、韓国語、フランス語、ドイツ語、中国語など、要するに英語以外の言語を学習することがなぜ必要なのか。これらの言語を教えている教師たちはそれぞれが自分なりの答えを出してきているであろうし、私自身も韓国語に関しては個人的かつ具体的な答えを持っている。しかし、その必要性を普遍化して外国語教育全体の視点から考えたことは最近までなかった。この点で、EU の言語教育政策と「複言語・文化教育」の考え方は、私に大きな示唆を与えてくれた。特定のある言語を教えたいという個人的な要求とは別に、もっと大きな枠組みで外国語を教えることと学ぶことの重要性に気づかせてくれたのである。

もちろんアジアとヨーロッパとではさまざまな面で事情が違う。ヨーロッパの「共通参照枠」や「ポートフォリオ」が日本においてどれほど参考になるかは疑問だが、複数の言葉を生涯にわたって学ぶことで異文化に生きる他者に対する寛容をはぐくみ、言語文化の多様性をもってヨーロッパ人のアイデンティティとするという高邁な理想はアジア、ヨーロッパを問わない普遍性を持っている。日本の言語教育政策にも、言葉を学ぶことを国際化時代の人間形成に結びつける発想がほしいと痛感した。

日本ではこのところ小学校教育で英語を必修科目にするという動きが活発化している。いまや世界語となった英語が学校教育で必須であることに異議を唱えようとは思わないが、それならいっそのこと、英語を第1外国語として、中学校あるいは高等学校からは第2外国語を選択必修として制度化してはどうなのだろうか。英語だけが外国語であるという信仰を壊し、英語嫌いが即外国語嫌いの子供たちを作らないためにも、第2外国語の制度を考えていいのではないかと思う。

(1)『日本の学校における韓国朝鮮語教育』(財団法人国際文化フォーラム、2005 年 5 月、p.34) 2002 年度現在、全国の大学の 84 パーセントがドイツ語、83 パーセントが中国語、79 パーセントがフランス語の授業を行なっている。(同上、p.29)

(2) 2003 年度、韓国語を開設している高等学校は 219 校で全体の 4.3 パーセントだが、履修者率は 6,476 人で 0.17 パーセントにすぎない。(同上 p.30-31) 韓国語は 2002 年度センター

入試から外国語科目の 1 つになった。2004 年度の受験者数は 213 人で英語、中国語につぐ 3 位であるが、実際にはこの数値は一般の高等学校での韓国語教育の結果というより、民族学校出身の受験者によるところが大きい。中国語の場合も同様である。

３）「日本における中国語教育の過去・現在・未来—「複言語主義」の前に」

（中国語・内田慶市）

0. 複言語主義を語る前に

今回、関西フランス語教育研究会のシンポジウムのテーマは「複言語主義：言語教育の発展のために」ということである。

ヨーロッパでは今、たとえば、フランスやドイツにおいて、「英語＋1あるいは 2 の言語を学習させる」ということを「言語政策」として「複言語主義」が主張されているらしい。これは、いかにも、何事においても「原理・原則」を重んずるヨーッロパ的思考である。しかし、それは、一つ間違えば「教条主義」に陥ることになる。

「ことの本質は、一見複雑そうに見えて実は単純である」こと、「深く考えすぎるために失敗する」ということは、アラン・ポーの『盗まれた手紙』や『モルグ街の殺人事件』を引くまでもなく、世の中には多いものである。

すなわち、「複言語主義」は、「主義」とか「国策」とか、大上段に振りかざさずとも、きわめて「当たり前」のことである。一つの言語を学ぶより、もっと多くの言語を学ぶこと、それがまた一つの言語を「我がもの」とするのに役立つこと、とりわけ、国際化が叫ばれる今日、英語はもとより、他の言語を習得することは必要不可欠なことである。

それはさておき、日本の中国語教育の現状と問題点について以下簡単に述べることとする。

1. 「中国語の不幸」は解消されたか

日本における中国語教育の歴史を振り返れば、江戸時代に「唐話」と呼ばれた頃に実は一つの大きな「高揚期」を迎えているが、その後、近代日本における中国語教育は、日本の近代化の歴史＝「脱亜」と深く関わっている。

それは、あくまでも「通弁の養成」のための「実用語学」＝下等な語学であり、ヨーロッパ諸語の「文化語学」＝高等な語学と際立った対照を示していた。

その教育法においても、江戸時代の「唐通事」的ないわゆる「経験主義」が主流を占めており、欧米の「科学的」なそれとは異なる体系をもっている。

そして、何よりも「中国語の不幸」（吉川幸次郎）とは、「同文同種」という考え方から出てくる「中国語は外国語にあらず」「（外国語と認めても）やさしい外国語」という日本人の意識であり、また、「古典中国への憧憬」と「現代中国への蔑視」という中国認識の二重構造が横たわっている。

戦後、そのような意識は徐々に変化をみせ、国交回復後から現在に至るにつれ、そのような「日本人の中国観」はすでに消失したかのように見える。日本の大学における「第2外国語」としての中国語の受講生は年々増加し、今や、英語に次ぐ数を維持し続けている。

高校で中国語教育を実施している学校は500以上に上っているし、大学入試センターの受験生も英語以外の外国語では約400名であり、他を圧倒している。中国語検定試験も年間の受験生は5万人である。
しかしながら、今もなお「中国語の不幸」は解消されてはいないように思われる。「なぜ中国語を学ぶのか」それが問われなければならないだろう。

2.「実用語学」か「文化語学」か＝「あれかこれか」と「あれもこれも」と

ところで、日本における外国語（英語に代表される）の大きな問題点として、これまで、「使えない外国語」ということがよく言われてきた。そして、その対応策としてあげられるのが、「運用能力」「発信型」「コミュニカティブ」等々である。大学の語学教育ではシェークスピアを読むことは今や「敵」と見なされるようになっているのである。
しかしながら、それも一面的な見方であり、「教養と専門」の関係と同じように、これは「あれかこれか」ではなくて「あれもこれも」なのである。言語を学ぶとはそういうこととして考えなければならないのだと思う。
もちろん、時代に見合った教育方法は採用されなければならない。マルチメディア教育、ネットを利用した双方向の教育、チュートリアル教育、iPod などの新しいメディアを使った教育等々（これらについての中国語教育の具体的な成果については、http://we.fl.kansai-u.ac.jp/をご覧ください）も必要である。しかしながら、外国語教育に携わるものは、常に「言語とは何か」を念頭においてそれを推し進めるべきであると考えている。

3. さまざまな問題

大学の語学教育者の間でよく「パイの奪い合い」ということが言われているようである。
しかし、そのような枝葉末節な問題より、今の学生が一体何を求めているかを私たちは考えて見なければならないように思われる。第2外国語としての中国語の受講生は確かに多いのだが、一方で、それを専門として学ぼうとする学生は減少傾向にあることなどは、その一つの現れである。
海外旅行に出かける学生は相当数に上っている。彼らには「外国語を学ぼう」とするモティベーションは確かにあるのである。しかるに、それを徹底的に、あるいは専門として学ぼうとする気持ちは見えてこないのだ。
これが現代の学生の姿である。「しんどいことはしない」そういうことではないだろうか。
つまり、「パイの奪い合い」を論ずる前に、学生の実質を把握すべきなのだ。
すでに与えられた紙幅は尽きているが、最後に一点だけ。
英語以外の外国語には今もって「学習指導要領」なるものが存在しない。センター入試でも「英語に準ずる」である。このことは、文科省の責任でもあるが、私たち、そのような語学教育に携わっている者たちの「怠慢」でもある。いつまで、「その他の外国語」「英語に準ずる外国語」という立場に甘んずるのか。「複言語」とか「パイの奪い合い」とか言う前に、先ずは、そこから始めていいのではないかと思うのである。

４） 「複言語主義の輸入は可能か」（フランス語・西山教行）

ヨーロッパは 1990 年代より plurilinguisme を理念とする言語教育政策を推進し、母語以外に二言語を使うヨーロッパ人の形成をめざしている。日本では、1996 年 6 月 1 日に実施された、日本フランス語フランス文学会と日本フランス語教育学会の共催シンポジウム「一言語主義から多言語主義へ:フランス語の未来」が多言語主義に関する議論の嚆矢となった。これ以降、多言語主義はフランス語教育において市民権を獲得し、英語一辺倒の外国語教育では不十分であり、英語以外の言語教育の実施により言語文化の多様性を訴えることが必要だ、などの主張はフランス語教員の誰もが唱えることとなり、その意味で、日本に多言語主義の主張の一部が根付いたといえる。

しかし、この十年の間にヨーロッパの plurilinguisme は成長し、深化を遂げてきた。当初は plurilinguisme と multilinguisme の区分は比較的曖昧であったが、2003 年に公開された Jean-Claude Beacco & Michael Byram (2003), *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe,* Conseil de l'Europe は、社会言語学的および言語教育学的観点から二つの概念に明確な定義を与えている。「多言語主義（多言語状態）」multilinguisme とは、ある社会に複数言語の共存する状態を伝える概念であり、現在のヨーロッパには複数言語が共存することから、ヨーロッパは多言語状態 multilinguisme にあるといえる。一方、ヨーロッパが政治的理念として推進を図っている「複言語主義」plurilinguisme とは、個人において複数言語が個別的に共存する状態のみを意図するものではない。これは、複数の言語文化が学習過程やコミュニケーションの場面において複合的に結びつくような言語運用能力の形成を意味すると同時に、言語の多様性に積極的な価値を認める世界観でもある。

多言語主義は、日本において英語による単一言語主義に対抗する言語政策として語られることが多いが、ヨーロッパでの複言語主義の議論には、これに加えて、各国が互いの言語を学び、これにより相互理解を深め、民主主義を推進するとの視点が強調されている。この観点から、東アジアにおける言語教育を展望するとき、複言語主義という政治的理念の輸入は容易ではない。アジアの言語状況はヨーロッパ以上に多様かつ複雑であり、政治、経済、宗教、文化など多様性は多くの領域に錯綜している。この意味で、キリスト教文化や資本主義経済、民主主義など普遍的原理を何らかの形で共有するヨーロッパで形成された複言語主義を、その理念をも含めて日本ならびにアジアに移入することは困難であり、現実的ではない(1)。しかし、複言語主義教育政策は日本の言語教育市場を活性化し、その再構造化になんら裨益しないと断言できるだろうか。私は、理念の現実化は容易ではないものの、言語教育政策の戦略面には学ぶものが多いと考える。

そこで、フランスの元老院議員による外国語教育の現状と提言についての報告書をもとに、日本の外国語教育に通底する戦略を整理したい(2)。

まず、複言語主義教育の意義を教育機関、学習者、世論に訴える必要がある。英語による単一言語主義が支配的な日本において、複数言語の学習意義をどれほど訴えても充分とは言い難い。しかし、情宣を実りあるものとするためには、複言語主義に関する研究をさらに推進する必要があり、文学や言語学に偏重したフランス研究の方向性を再考する必要がある。この分野での研究の強化は、研究成果を教員養成に還元することにより、現場の教師みずからが複言語主義を推進する旗手となることからも不可欠である。

複言語主義教育は複数言語の習得を目標とすることから、諸言語の教員との連携が欠かせない。到達目標や教授法の知見は個別言語ごとに完結するものではなく、それを相互に交換し、成果を共有することが望ましい。さらに、他分野との交流は言語教育に限定するものではない。外国語教育担当教員が地域研究などの関連講義科目を担当するケースはますます増える傾向にあることや、外国語教育が他の専門科目とかわらぬ教育的価値を有するとアピールし、高等教育の中での周辺化を避けるためにも、他分野との積極的な交流が望ましい。

複言語主義は教授法上の課題にも提言をもたらす。ヨーロッパは複言語主義の具体的成果として *Portfolio européen des langues étrangères* が刊行したが、これは学習の自律性を高め、多言語学習を視野に収めるものであり、日本においてもこの視座に沿った教育資材の開発が期待される。また学習者のニーズを正確に分析し、それに沿った教育課程を構築し、最適な学習ストラテジーを形成することも、複数言語主義教育政策の進めるものである。これは各教育機関の建学理念や方針にも関わるだけに、それぞれの教員がみずからの現場を分析し、学習者のニーズや教育機関の特色に応える必要がある。また、教育体制の最適化はレベル相互の接続にも配慮したものでなければならない。入門から初級へ、そして中級への進度には整合性が求められる。さらに複言語主義はヨーロッパの人的移動の現実に応え、それを推進することを使命としているだけに、外国語教育と国際交流の推進に積極的であり、教員には単位互換制度などの制度整備や情報提供を行うことが求められている。

複言語主義教育政策は、日本の外国語教育を崩壊から救う Deus ex machina となりうるだろうか。それは実のところ、私たち自身が複言語主義を Deus ex machina に祭り上げるか否かという意味で、私たち自身の双肩にかかっている。

(1) Cf. PARMENTER Lynme, « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales », in BYRAM, Michael (coordination), (2003), *La compétence interculturelle*, Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.

(2) LEGENDRE Jacques (2003), Les rapports du Sénat, n. 63, 2003-2004, *Pour que vivent les langues : l'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*, Paris : Le Sénat, 115p.

若手教師が考えていること
ー 現実的展望に向かって ー
Ce que pensent les jeunes enseignants – vers une perspective positive

Animateur
KURADATE Ken-ichi
Université Keio
kr?a8.keio.jp

Participants :

SAKURAGI Chihiro, Lycée Caritas, stagiaire en 2005.
TAJI Kazuko, Université Kansaï, stagiaire en 1994, 2002, 2005.
LEROY Patrice, Université Keio SFC, chargé des cours de français à la NHK.
SAKAI Kazumi, Université Keio, chargé des cours d'allemand à la radio NHK. Président du Département de Didactique de l'Allemand de la Société japonaise de Littérature allemande.

Suite à la réforme des programmes universitaires mais aussi aux innovations technologiques, l'enseignement des langues étrangères est en train de subir une mutation profonde afin de répondre aux nouveaux besoins de notre société. Au cours de cette période, la raison d'être même des enseignants de langues étrangères est remise en cause, leur statut est de moins en moins reconnu, les compétences qui sont exigées d'eux changent et, dans le système universitaire actuel, il y a très peu de structures de formation en FLE reconnues. Il est donc bien normal que les jeunes qui se dirigent vers l'enseignement des langues étrangères soient inquiets face à cette situation peu rassurante.

Par ailleurs, dans l'impasse où se trouve le monde du FLE au Japon, on constate que grandit le décalage entre le vécu des jeunes enseignants et celui des enseignants plus expérimentés. C'est en tentant de mieux comprendre ce décalage que nous nous inscrivons dans une démarche positive.

Dans cette table ronde, nous avons essayé de faire un bilan des opinions des divers participants : trois jeunes enseignants qui ont participé au stage de Besançon en 2005, deux enseignants proches des jeunes et le public. Nous avons discuté des compétences demandées pour être enseignant en langue étrangère et présenté différents moyens de les aquérir. Par ailleurs, nous avons élargi le cadre de la discussion en nous référant fréquemment au monde de l'allemand, qui nous paraît bien avancé dans la pratique de la formation continue des professeurs d'allemand langue étrangère.

Nous espérons que cette table ronde pourra aider les jeunes enseignants à établir leur propre vision de l'avenir.

フランス語教育のこれから

櫻木 千尋
Lycée CARITAS
sakuragi?yj8.so-net.ne.jp

修士課程を終えて教壇に立ち始めたばかりの「若手」というよりはむしろ「新米」教員である私が、「若手教員が考えていることー現実的展望に向かって」と銘打たれたシンポジウムで何がいえるのだろうか。フランス・スタージュ 2005 で出会ったお二人に比べれば、同じ「若手」といっても、はるかに教授暦は浅い。そこで、若手教師というよりもむしろ「学生」に近い立場から、フランス語教師を生業にしていきたいと思っている学生に立ちはだかる厳しい現実がどのようなものであるのか述べたいと思う。また、中等教育でフランス語教育に関わる者として「高校教員」として立場から、これからのフランス語教育について述べてみたい。お二人とは違う2つの立場からアプローチすることで、フランス語教育業界を覆う状況の打開へと少しでも関われれば幸いである。

1. フランス語教師を目指す学生の現実

学部の仏文科で教職課程をとった友人たちの中で、「フランス語教師を生業にしたい」と思っている者は私のまわりにたくさんいた。しかし、今現在、フランス語教師として働いているもの（語学学校教師も含める）は自分を含め、数名しかいない。今回、この論考を書くにあたって、彼女たちがいかに今の職を見つけたか簡単な調査をしたが、以下は自分と彼女たちが共通して行ったことである。

教職課程で「教育心理」「教育原理」「教科教育法」といったひととおりの教職科目を履修し、教育実習を終え、晴れて教育免許の取得が可能になるが、その後、実際にフランス語教員になるには、自分のフランス語のスキルを磨く以外、一体どうすればいいのかが分からなかった、というのが共通認識のようである。そこで、大方の学生が自分の恩師や大学の卒論の指導教授に相談するのだが、だいたい、進学してもフランス語教師になれる保証があるわけではないという条件つきで修士課程への進学を勧められるようだ。この時点で、大体が一般企業（フランス系企業など）の就職へと移行し、数人は、まわりの友人たちの内定が決まっていく中で、フランス語教師になりたいという夢と厳しい現実の葛藤の中で苦しみながら、修士課程への進学に向けて受験勉強を始める。

その後は留学をしたり、履歴書に書けるようなアピールポイントをいかに増やすかという努力をしたりということに尽きる。留学中に日本語教師など教育に関わる活動をしたり、家庭教師、語学学校講師や高校生対象の塾のフランス語講座の講師の空きを探したり、教育関係の集まりに参加し、情報収集をしたりと常にフランス語教育に対するアンテナをはる必要性があるのだ。自分の語学力の研鑽をつみながら、こうした活動を続け、あとは人脈と運で少しずつステップアップしていくというのが現状のようだ。

以上のような、これからフランス語教師を生業としていこうとする若者にとって、あまりに

見通しが立たないような状況を打開するにはどうすればいいのだろうか。どうすれば学習者が増え、日本人教員の需要が増えるのだろうか。こうした現状に中等教育のフランス語教育という観点からアプローチをしてみたい。

2.　中等・高等フランス語教育・非英語教育の相互連携

近年、高校における第二外国語としてのフランス語教育が珍しくはなくなっているといえる。学校数の増加に反して、多くの学校での位置づけは、やや「飾りもの」のような様相を呈しているというのも否めない事実であるが、それでも、フランス語に限らず、外国語学習を通して、その言語が話されている地域に広く目を向けさせることは、21世紀に活躍できる広い視野と豊かな見識を持った真の国際人を育てることにもつながるという点において多いに意味があるだろう。

また、第一外国語、第二外国語に関わらず、高校でフランス語を始めた生徒のほとんどが大学でもフランス語を履修しているという点も注目すべきことだろう。中学・高校という大学以前の早い段階からのフランス語教育が、大学での学習者数の増加につながるのではないかと考えている。

また、先述したとおり、特に中等教育において、外国語教育というのはそれを通して人間教育を目指す側面がある。この点において、日本人教師の需要や存在意義はあるのではないだろうか。例えば、初めてフランス語を学習する学生を対象にした授業では、当然、文法だけでなく、フランスやフランス語圏の文化に興味が持てるような教材作りが必要になってくる。日本人の持つ感覚で作った教材は、より初習学習者の興味を引くことができるだろう。また、日本人教師だからこそ学生が間違えやすい文法問題や、苦手とする発音などの指導もできるのではないだろうか。

フランス語教育業界を覆うある種の行き詰まりともいえる閉塞感は、中等教育におけるフランス語教育を重視することで、少し解決の糸口が見つかるのかもしれない。

現に各高校レベルで、こうした高校におけるフランス語教育の活性化を図るべく、検定受験や各コンクール（フランス語フェスティバル、大阪アリアンス=フランセーズ主催フランス語暗誦コンクールなど）への参加行っている。

また、4年ほど前から、在日フランス大使館が日本の中等教育を重視し始め、日仏中学高校ネットワーク（コリブリ）の組織作りを初めている。現在加盟校は日本側21校、フランス側12校となっている。組織作りの主な目的は、交換留学を円滑に行うための日仏の教育機関を結びつけることであるが、中高レベルでの初の組織作りの試みは、単なる組織作りのみならず、教員間の交流等を通して、結果的にフランス語教育の活性化にもつながっているといえるだろう。また、テレビ会議による日仏高校の交流はまだ一部の高校でしか行われていないが、DRIC（仏教育省国際関係協力課）から高い評価を得ているので、さらに行われることになるだろう。

大学の教員が高校のフランス語教育の現状についてどの程度把握しているのか、この業界に足を踏み入れたばかりで把握しきれていないのだが、一般に、個々の大学教員が個人的に情報収集に努めているというのが現状のようだ。

高校と大学のフランス語教育がさらに連携することで、日本のフランス語教育全体の活性化を図ることはできないだろうか。また、非英語教育を活性化するという意味で今回のシンポジウムでのドイツ語教育からのアプローチのように、非英語教育間の相互連携も必要ではないかと思う。

3.　国内教員養成・再研修の必要性

1で述べたフランス語を生業としたい学生に立ちはだかる厳しい採用の問題は、確かに解決が困難な問題ではあるが、例えばドイツ語教育で行われているような若手教員だけでなく教員を目指す大学院生までも含めた「教員養成・再研修講座」はひとつの可能性として考えられないだろうか。

また、情報技術革新に伴い、外国語教育のありかた自体が根本的に様変わりしつつある現状において当然、外国語教師に求められるスキルというものも変化してくる。昨年の秋にフランス各高校をまわって、テレビ会議やテレビ会議システムの接続実験を行ったが、情報処理技術や CALL 教室の実践に役立つ使用方法（業者が教える基本的な操作方法以外の）など、日本国内の教員養成、再研修などで学ぶ機会があれば、是非利用したいと考えている。（5月の日本教育学会での井上先生の実践的なCALL教室活用法についての研究発表は非常に興味深く聞かせていただいた。）

また、私は、昨年初めてフランス・スタージュに参加させていただいたが、専門的に教授法を学んだことは私にとって大変有意義だった。素晴らしい教師陣との出会いは、スタージュに参加しなかったら経験できなかったことだと思っている。さらに、実際に授業で使えるアクティビティーも沢山知ることができたのも非常に嬉しかった。

普段なかなか知り合うことができない教員の方々と知り合えたということもスタージュで得られた貴重な経験だった。自分の関わる教育現場だけでフランス語教育に関わっているとどうしても視野がせまくなりがちだが、他の学校のフランス語教育の現状を把握することで、目先の問題だけでなく、10年15年先のヴィジョンというものを考えることができたと思う。

スタージュを通じて、自ら研鑽を積むことは生徒たちの外国語学習に対するモチベーションを喚起するチャンスを増やすことであり、スタージュを通して経験した教員同士の出会いは、日本におけるフランス語教育の活性化へとつながる小さな一歩となるのではないだろうか。現に、フランス・スタージュ2005に参加したことで出会えた方々とシンポジウムで発言するチャンスを頂けたことを心から嬉しく思っている。こうした出会いを大切にフランス語教育のこれからについて自分なりに考えていきたいと思う。

以上、「学生」に近い立場からと「高校教員」として立場から、「新米」教師の私が述べたことが、フランス語教育業界を覆う状況の打開に直接つながるとは到底考えていないが、日本フランス語教育活性化に対する一つの提案としてさせてもらえれば幸いである。

これまでのスタージュの経験から見えるもの
ー研修の変化とこれからのフランス語教育の展望についての一考察ー

太治 和子

Université Kansaï
tajik?jttk.zaq.ne.jp

私はこれまでに、2 回の国内研修と 3 回のフランスでの研修に参加した。自分の体験を通じて、若い教員が最初の教育研修を早い時期に経験し、さらにこれから将来にわたって何度も研修を続けて受けることの重要性を訴えたい。最後に、昨年の研修の中心的なテーマであったヨーロッパ共通参照枠と行動主義について報告し、これからのフランス語教育について私が抱いているヴィジョンを紹介する。

私の受けた研修の概要は以下のとおりである。

1）1993 年第 31 回夏期フランス語教育研修会（志賀高原）
テーマ：コミュニカティヴアプローチと grammaire implicite
課題：フランスで出版された教科書を使っての模擬授業
2）1994 年渡仏スタージュ（BELC、ストラスブール）
テーマ：テクスト分析、教材分析
3）2001 年第 39 回夏期フランス語教育研修会（蓼科）
テーマ：コンピュータ実習、ゲーム・ビデオを用いた授業
課題：本物の資料を使った教材作成
4）2002 年渡仏スタージュ（BELC、カン）
テーマ：評価、発音矯正、映像を用いた授業
5）2005 年渡仏スタージュ（CLA、ブザンソン）
テーマ：ヨーロッパ共通参照枠、行動主義、新しい DELF・DALF

1）1993 年第 31 回夏期フランス語教育研修会（志賀高原）について

私が最初に受けた研修は 1993 年、非常勤講師として教壇に立ち始めて 2 年が経過していた。文学部仏文科卒業の私はそれまでにフランス語をいかに教えるかについて研修を受けた経験も無く、すべてが新しいことばかりであった。特に、文法を独立して教えるのではなく、テクストの中で内容に関連付けて学生自身に発見させるという考え方は新鮮であった。2 週間の研修の最終日に、フランス語だけで当時フランスで発売されていた教科書を使いコミュニカティヴアプローチに則って授業を出来るまでに成長したのは、私が教員としてまだ若手であったからだと思う。若い時期に体系だった研修を受けることは、新しいものをどんどん吸収・消化できるだけではなく、それにより教員として教育現場が大きく変わっても柔軟に対処していくだけの基盤ができたのだと信じている。

2）1994 年渡仏スタージュ（BELC、ストラスブール）について

翌年には、フランスでの研修に参加した。前年の国内研修よりも簡単に感じたのは、私の中にすでに研修を受ける準備が出来ていたからだと思われる。また、机上の空論に終わることなく、実際のクラスの中に研修中学んだことを日本の実情に合わせて取り入れる応用力も身についていたと思う。こうした点からも、最初に国内研修を受ける方がより効果的ではないかと考えている。

ところでこの年の研修生の半分はフランス人、残りの大半もマグレブ諸国などフランス語を母国語とする人々であった。授業についていくのは大変であったが、この時に知り合ったフランス人とは今でも友人で、彼らとの付き合いは日本とフランスの距離を埋めるのに役立っている。また、マグレブ諸国からの研修生は、フランス語教育がフランス文化の押し付けにもなりえると主張し、フランス語を学ぶことの意味そのものを問い直していた。では、遠く離れた日本という国でフランス語を教えることの意味は何であろうか。これまで考えたこともないような疑問をこの研修中に持つことになった。フランスで、世界各国から来た同じ職業につく人々と研修を受けることは、単に語学力のブラッシュアップだけにとどまらず、他の国々と共通の問題点もあれば日本独自の問題点もあることに気づき、より広い視野に立って日本の教育実情を外から客観的に眺め問題提起することにつながる。これが日本におけるフランス語教育をさらに発展させる原動力になると思われる。若い教員がフランスで研修を受ける機会がこれからも保障されることを心から願う理由の一つである。

3）2001 年第 39 回夏期フランス語教育研修会（蓼科）について

3回目の研修は、それから7年後、場所も志賀高原から蓼科に移っており、内容もインターネットの導入や本物の資料 textes authentiques を使っての教材作りなど大きく変容を遂げていた。特にコンピュータの知識はこれからの教育現場に欠かせないものであると強く実感した。長い教員生活の中で定期的に研修を受けなおすことの重要性を強調したいと思う。

4）2002 年渡仏スタージュ（BELC、カン）について

翌年の渡仏スタージュは、3班に分かれた。私は、カンに場所を移していた BELC に団長として再び参加することになった。（その他の班はブザンソン、トゥーロンに派遣された。）前回とは違ってアジアからの研修生が増えており、最も多くの研修生を派遣していた国はベトナムであった。北朝鮮からの参加者も2名おり、フランス語教育という共通の話題で毎晩食事をしながら話し合ったことを今でもよく覚えている。特に発音の問題、動詞時制の問題などは、日本人学習者だけの問題ではないことを知った。フランスから発信されるフランス語教育を学ぶのではなく、アジアにおけるフランス語教育をこちら側から発信しようと考えてみるきっかけとなった。前回の研修から時間も経ち、私の勤務する職場（関西大学）にも外国語教育機構ができ、伝統的な文法・購読の授業から、textes authentiques を用いた授業、そしてフランスで出版された教科書を用いたリレー式授業へと変わってきていた。1993 年と 1994 年の研修はその当時の私に大きく役立ったが、2001 年、2002 年は教育現場の変化から、改めて研修を受ける必要があった。長い教員生活の中で繰り返し研修を受けることの必要性を痛感することとなった。またベテラン教員としての役割を問い直すきっかけにもなった。再研修の機会も保障されることを切に願う理由

である。

5）2005 年渡仏スタージュ（CLA、ブザンソン）

最後に、昨年夏のブザンソンにある CLA での研修について報告する。この研修は国内研修を経ずに参加できた唯一の渡仏スタージュである。私はこれまでに 4 度の研修を受けていたので、特に戸惑うこともなく自分に必要なモヂュールを選択することができたが、前年に国内研修を経てからフランス研修を受けたほうがやはり一般的にはより効率的なのではないかと考えている。私にとってこの研修はフランス語教員としてひとつの転機になるほど重要な意味を持つ結果となった。というのも、新しい DELF/DALF が導入される時期にあたって、ヨーロッパ共通参照枠 *Cadre européen commun de référence pour les langues* とこれまでの教育メソッドの歴史を学ぶことができたからである。この研修にはヨーロッパ諸国からの参加者が多くいたことも、これまでの研修には見られなかったことである。彼らはすでにそれぞれの国でこのヨーロッパ共通参照枠を採用しており、お互いに教育現場の事情を紹介し情報交換していた。また、学生の交流もすでに盛んに行われるようになっていることにも感銘を受けた。日本はやはり物理的に遠い国だなあ、とつくづく感じた。

ところで、今回の研修で学んだことの中に、「行動主義」perspective actionnelle の概念がある。コミュニカティヴアプローチにタスクの概念を加えたもので、外国語を学ぶ目的とは、単にその外国語でコミュニケーションができるようになることではなく、相手とコミュニケーションをとりながら具体的な社会的タスクを成し遂げることとであると定義する。ネイティヴのフランス語をモデルとし、彼らのようにフランス語を完璧に使いこなせることが目指すべき目標ではもはやない。学習者を（外国語のクラスから一歩外に出て）社会的に行動する人として想定し、今日の国際社会の中でさまざまな言語を話すさまざまな国の人々と何らかの共通語を使って仕事を成し遂げていくことを目標とするアプローチである。こうした観点に立って考えると、それぞれの専門分野とも連携を持たせ社会的要請を受けた語学教育を実現できるのは、紛れもなく大学における外国語クラスではないだろうか。単なる語学学校ではなし得ないに違いない。

また、これまでの 4 つの外国語能力、CO（compréhension orale） CE（compréhension écrite） EO（expression orale） EE（expression écrite）は、Comprendre（écouter と lire に分かれる）Parler（prendre part à une conversation と s’exprimer oralement en continu に分かれる）Ecrire の 3 つの外国語能力に再分類されることになった。中でも大きく変わったのは、「話す能力」が、単なる会話だけではなくて「自分の意見を続けて述べる」ことにもあると考えるようになったことである。これは、プレゼンテーション能力と言い換えることができるだろう。何かの主題に対して自分の意見をしっかりと確立し、相手を説得するために筋道立てて論拠も示しさまざまな工夫を凝らして人前で話すことである。これは、大学の外国語以外のクラスにおいても求められる能力であり、まさに大学という教育環境でこそ、発展させることのできる能力であろう。こうした視点に立つとき、今まさに、語学学校ではなし得ない大学語学教育の使命が見えてくるのではないだろうか。こうした具体的な将来に対するヴィジョンを持つことができたのも、昨年の研修に参加したおかげだと感謝している。

日本独文学会主催「ドイツ語教員養成・再研修講座」成立と現状について

境　一三
Université Keio
日本独文学会教育部会長
skazumi?hc.cc.keio.jp

1. 日本におけるドイツ語教員の所属団体

日本のドイツ語教育は、大部分が大学・高等専門学校（以下高専）などの高等教育機関で第 2 外国語教育として行われている。法学や経済学などの社会科学系だけでなく、伝統的にドイツ語圏の学問の影響が大きかった医学・工学などの理科系の学問分野で多く学ばれてきたのがフランス語との差異であろう（理科系の専門分野が中心の高専で第 2 外国語はドイツ語が主体であったのはこのことと関係する）。

ドイツ語授業担当者は大部分がドイツ文学・言語学専攻であり、そのほとんどが日本独文学会（2006 年時点会員数約 2350 名）に所属している。一方、ドイツ語教員の団体として日本独文学会ドイツ語教育部会（2006 年時点会員数約 750 名）があり、国内的にはその名の示すとおり日本独文学会の下部組織である。しかし、対外的には Japanischer Deutschlehrerverband（日本ドイツ語教員連盟）として、Internationaler Deutschlehrerverband（国際ドイツ語教員連盟）の所属団体となっている。日本独文学会員の中で教育部会に所属している会員が 3 分の 1 に過ぎないのは、高等教育機関におけるドイツ語教員の関心のありようを如実に物語っていると言えよう。

その他、高校ドイツ語教員の組織として高等学校ドイツ語教育研究会があるが、高校におけるドイツ語学習者数に比例して、会員数は約 40 名にとどまる。

2. ドイツ語教育の長期低落

2.1. 大学・高専におけるドイツ語履修者数

1950 年の新制大学発足以前には、日本の高等教育機関における第 2 外国語はほぼドイツ語が独占してきたといってよいだろう。新制の学校制度においても、引き続き第 2 外国語に占めるドイツ語の割合は大きかった。しかし、大学数の増加と共にドイツ語学習者の実数は増大したものの、第 2 外国語の選択肢が増えるに従って、比率的には常に漸減傾向にあった。

日本独文学会ドイツ語教育部会では 1988～89 年に科研費による大規模な実態調査を行った。その結果、当時の学習者数は大学で 37～38 万人、高専で 1 万 8 千～2 万人と推定された。しかし、その後 1991 年の大学設置基準の大綱化により、ドイツ語教育担当部署の改編や教員の所属替えなどがあり、実態調査が困難となった。そのため、今日では高等教育機関におけるドイツ語教育の実態は把握できていない。

しかし大学では今日でもなお 25 万人程度の学生が履修しているのではないかと推定される。

上述のように、大学・高専の第 2 外国語に占めるドイツ語の割合は低下の一途をたどっているが、その一例を慶應義塾大学経済学部のクラス数で示そう。

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ドイツ語	15	14	12	11	9	8	8	8
フランス語	15	14	14	13	12	12	12	12
中国語	10	10	10	11	13	14	15	15
スペイン語	0	2	4	5	6	6	7	7

この表から、ドイツ語は 1999 年には 15 クラスあったものが、2004 年には 8 クラスに減少していることが分かる。反対に、中国語は 2001 年までの 10 クラスが 2005 年に 15 クラスとなり、現在では最大の履修者数を持つようになった。これは単に一大学の社会科学系学部の例に過ぎないが、東アジアの地政学的、経済的状況を考えれば、この数字は学生の関心をかなり忠実に反映したものであると考えられる。

2.2. 高等学校におけるドイツ語履修者数

一方、高等学校のドイツ語教育はどのようになっているのであろうか。2005 年の文科省の発表によれば、第 2 外国語教育を行っている学校数と学習者数は以下の通りである。（www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/10/05102501/001.pdf）

中国語	553 校	22,161 人
韓国・朝鮮語	286 校	8,891 人
フランス語	248 校	9,427 人
ドイツ語	105 校	4,198 人
スペイン語	105 校	2,688 人

このように、高等学校における第 2 外国語としてドイツ語が学ばれているのは 105 校、生徒数は 4198 名に過ぎない。この数はフランス語や韓国・朝鮮語の半数以下で、中国語の 5 分の 1 にとどまる。また、大学や高専の学習者数に比して、いまだに桁の異なる学習者数しかいないことが見て取れるであろう。

3. ドイツ語学習者減少の原因

3.1. 外的要因

このようなドイツ語学習者の減少はどこに原因が求められるのであろうか。まず外的な要因としては、以下のものが挙げられるであろう。

1. ドイツ文化・学問の影響力の低下と英語化
2. ドイツ社会の影響力の低下，報道の少なさ

3. 社会におけるドイツ語の必要性の低さ

日本ではドイツ語は何にも増して学問語・文化語として学ばれてきた。明治以来ヨーロッパの学問を受容した際に、特に法学、哲学、医学、自然科学、工学などはドイツ語圏の強い影響下にあり、実際上こうした学問に従事するためにはドイツ語の知識が不可欠であった。しかし、今日では世界的に見てドイツ文化・学問の影響力は低下し、ドイツでも多くの分野で論文は英語で書くことが一般化してきた。このことは、大学を中心とする日本のドイツ語教育には大きな影を投げかけている。

また、これと関係することであるが、ドイツ社会全体が日本に与える影響力が（自動車工業や環境科学などの一部分を除き）低下してきていること、従ってドイツ語圏の情報が日本のマスメディアに載ることが少ないことも原因の一つとして挙げられよう。

端的に言って、日本社会におけるドイツ社会・文化のプレゼンスが下がり、ドイツ語の需要が減少している、もしくは低いままに推移しているというのが現状である。

3.2. 内的要因

内的な要因、すなわちドイツ語教育を提供する側、ドイツ語教育に従事する側の問題としては、以下も点が挙げられよう。

1. 大学生の学力低下と負担の軽減（大綱化時の第 2 外国語の廃止，単位数削減）
2. 明確なヴィジョンがない第 2 外国語
3. 出口論の欠如（カリキュラムの欠如）
4. 教員の質と採用の問題

一般的に、日本の大学生の学習能力が低下してきているという判断から、多くの大学、学部で英語以外の外国語を必修から外すという動きが、特に大学設置基準の大綱化以降広まった。そこには、英語以外の外国語は必要ないという考えと、全体の単位数圧縮の中、そのしわ寄せを力の弱い第 2 外国語に押しつけてきたという背景がある。当時、「英語すらできない学生に、どうしてその他の外国語まで学ばせる必要があるのか」、「そもそも、第 2 外国語はやってもできるようにならないではないか」という声が多く聞かれた。われわれとしては不当と思われる意見もあったが、しかしドイツ語をはじめとする第 2 外国語担当者も、自分たちの教育に明確なヴィジョンを持たず、また大学制度の中で履修者をどのレベルまでに育成するかという出口論をしないまま、必修で残すか選択にするか、単位数はどこまで確保するか、というような議論に明け暮れた。つまり、第 2 外国語を高等教育機関で行う意味と目標値を他領域の同僚ときちんと議論することなく、些末な制度論だけをしてきたのである。そこには、出口論から逆算されるはずのカリキュラム（それを実行するためにどのような教員が何人必要か、教材は何が適切か、何年間何時間学習すれば目標に達するかという議論を含む）は存在しなかった。

また、教員の質にも問題が残った。学習は学習者が行うものであることは当然だが、しかし学習成果は指導する教員の質に大きく依存することもまた疑いのないと

ころである。ところが、日本の大学教員採用には、専任者であれ非常勤教員であれ、およそその教員としての質が問われることはなく、教育の前提となる当該外国語の能力審査もない。ごく一部の大学を除き、採用時の模擬授業なども今日にいたるまで行われていない。せいぜいが書類による教育業績の審査であり、外国語教育を専門とせず、文学や言語学の専門家である場合は特に教員研修の参加記録などが重要な判断基準となるはずだが、それもおよそ評価の対象となっていない。

このように、教育機関側が外国語担当者に研究者としての資質と業績は求めるが、教員としてのそれを求めようとしない、またそのための手段を講じようとしないというところに、大きな組織的問題が存在している。

4. 政策的問題

以上、日本の高等教育機関側がドイツ語教育などの第 2 外国語教育を行うための前提を欠いていることを示した。この問題は、日本独文学会ドイツ語教育部会などで議論し、独文学会研究発表会などのシンポジウムのテーマとしてきた。現在では、ドイツ語教育を大学教育で、高専教育で、高校教育で、そしてまた生涯教育でどのように位置づけるかという、明確なヴィジョンが必要であることは、心ある同僚たちの共通した認識になっている。つまるところ、日本の教育でドイツ語教育などの外国語教育を続ける以上、そのグランドデザインが必要なのである。欧州評議会の『外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（CEF）のようなものを日本でも作り、それをそれぞれの言語教育に当てはめていくことが不可欠であろう。つまり、外国語学習・教育の思想と枠組み、レベル評価の基準などがあって始めて、具体的な学習・教育活動が有効に機能するであろう。そしてまた、そうした政策的デザインがあって初めて各教育機関における外国語教育カリキュラムの策定が可能となろう。

しかし、国レベルでそうしたものがない現在では、学会や研究会レベルで政策提言を行っていくと同時に、将来のために言語教育政策を議論できる力のある教員を養成し、文科省の政策に影響力を持つこともわれわれの重要な任務となろう。こうしたことから、ドイツ語教育の有志は、教員養成の重要性に思い至り、実行に移すことにしたのである。

5. プロの教師を養成する

日本のドイツ語教育に欠けているものの最たるものは質の高い教員であろう。確かに、中学校・高校の教員養成は大学教育の枠組みの中で行われている。そこには法律も存在し、指導要領もある（指導要領が適切なものであるかどうかはまた別の問題である）。しかしながら、大学教員の中に教育を専門とする人間がほとんど見られない現状では、だれがドイツ語科教育法を担当するかは大きな問題である。非専門家が担当し、内容も教科教育法とはかけ離れたことが行われている場合が多くの大学で見られる。現実には、英語科以外ではきちんとした中学・高校教員養成が行われていないと言っても過言ではないだろう。

一方大学・高専のドイツ語教員はどうだろうか。上述のように、そのほとんどが独文科出身のドイツ文学もしくは言語学の専門家で、教員としての教育は受けていない。それは、日本の大学でそのための制度がなかったためであるが、一方でその

欠を補うために、日本独文学会や Goethe-Institut などの研修がある。しかし、その参加者は日本のドイツ語教員の内ごくわずかに過ぎない。つまり、ほとんどのドイツ語教員はいわば無資格で業界に参入し、そのまま無免許運転を続けているのである。

繰り返しになるが、日本の大学では、高等教育機関用外国語教員の養成は行われてこなかったし、また当然ではあるがその養成者も養成されてこなかった。ここに制度の欠陥がある。大学などのドイツ語教員が教育に関心を持たないのは、自己責任でもあるが、同時に制度の欠陥がもたらしたものとも言えよう。

5.1. 対策

その対策としては、先ずは現役教員の（再）研修が考えられるが、それについては後述する。

次に、中長期的な取り組みとして、独文科・ドイツ語科の大学院教育の中にドイツ語教育のプログラムを組み込むことが考えられよう。現在の独文科では主に文学・文化学と言語学が教えられているが、それにドイツ語教育学を加えた 3 分野がその守備範囲であることをドイツ語関係者が認識することが焦眉の急であろう。そのためには、独文科・ドイツ語科にドイツ語教育の専任枠を設けることが必要である。（2007 年 4 月から、獨協大学大学院では、ドイツ語教育のコースが設置されるということである。）

その他の可能性としては、ドイツ語教育専門の研究科を立ち上げることであるが、現実には関西大学が行っているように、外国語教育研究科の中の一部として運用することになろう。いずれにしろ、こうした大学院教育が機能して初めて、教員養成者の養成の道も拓かれていくことになるだろう。

このような教育機関の充実とともに、受け入れ側の啓蒙も同時に必須である。つまり、ドイツ語教員として専門教育を受けたにもかかわらず、教員採用側がこうしたことを評価しなくては、このような試みは水泡に帰するであろう。大学に対して、教員としての研修歴や資格などを重視するように要求することは、組織的に取り組まなければならない問題の一つである。

5.2. 教育に対する独文学会の取り組み

さて、現役教員の（再）研修の機会を提供するために、日本独文学会では以下の取り組みを行っている。

1. 春，秋の学会研究発表会でのシンポジウム（教育部会企画等），個人発表
2. 教授法ゼミナール
3. 関東支部主催「ドイツ語教育研究会」
4. 教育部会主催ワークショップ
5. 教員養成・再研修講座（日本独文学会、ドイツ語教育部会、東京ドイツ文化センター(Goethe-Institut Tokyo)の共催 ）

5.2.1. ドイツ語教員養成・再研修講座

この講座の発足には前史がある。現コースの実行委員長である吉島茂氏を中心と

した有志数名が、日本のドイツ語教育に欠けている教員養成を何らかの形で実現させようと、2000 年秋から 3 学期 1 年半にわたり、東京ドイツ文化センターで開催したものである。この講座は週一回開かれる対面授業で、若手教員を対象としてそれなりの成果を上げたが、首都圏に在住の者しか参加できないというデメリットがあり、他地域の教員や大学院生までを対象とした講座の必要性が感じられた。

この問題を日本独文学会ドイツ語教育部会で論議する内に、日本独文学会本体もこの問題に関心を示したので、東京ドイツ文化センターにも呼びかけ、3 者共同主催の講座として新たに開講することにした。

ドイツ語教員養成・再研修講座は、2003 年 10 月に開始、通年コースで、基礎コースと発展コースを一年おきに繰り返すものとした。また、受講生をより広く集めるためにオンラインコースを中心としたものとし、基礎コースでは 1 ヶ月 1 つ、発展コースでは 2 ヶ月に 1 つのテーマを扱い、それを 1 モジュールとした。現在まで、各コースの参加者は 15 名程度である。

参加者はモジュールごとにレポートを書き、担当講師が添削して返却する。またテーマについて参加者、講師がオンラインで議論を行う。さらにモジュールごとに一回開くワークショップがそれらを補強するという形を取っている。

一定の割合でレポートを提出し、ワークショップに参加した受講者は修了証（独文学会長、教育部会長、東京ドイツ文化センター所長がサイン）を得ることになる。モジュール制を取っているので、ある年度で落としたモジュールも、次回の同コースで再度履修することができる。これにより、最初の年度に終了証を得られなかったとしても、後のコースで獲得することが可能となっている。

5.2.2. 基礎コース

「基礎コース」の掲げる目標は以下の通りである。

1. ドイツ語教育について共通の理論的基盤を獲得する。
2. 独力でシラバスを編成し、授業プランを立てて実践できる。
3. 外国語教育を含むカリキュラム全般について科学的根拠に基づいた責任ある発言ができる。

このような目標を達成するために、各モジュールのテーマは以下のように設定されている。

Modul 1：日本におけるドイツ語教育の現状
Modul 2：日本におけるドイツ語教育の変遷
Modul 3：教材分析 I
Modul 4：教材分析 II
Modul 5： 教授法の歴史・言語習得論
Modul 6：言語技能：聞く・話す
Modul 7：言語技能：読む・書く
Modul 8： 授業分析（授業参観準備）
Modul 9: 初級でのメディア利用
Modul 10: 評価・テスト

議論は、教場の具体的な問題から出発し、徐々に抽象性の高い問題を扱うという、ボトム・アップの方法で行われる。これは、講座がドイツ語教育の現実を重視していることと、外国語教育の理論的問題に不慣れな参加者でも議論や作業に参加しやすいように配慮してのことである。

5.2.3. 発展コース

発展コースのワークショップの内容は以下の通りである。

WS 1: CEF とこれからのドイツ語教育
WS 2: 教えることとは—教育学の立場から
WS 3: 授業形態、練習形態、テクスト種
WS 4: 実習への導入
WS 5: 実習結果についての討議

ここに見られるように、実習を含むのが基礎コースとは異なる点である。実習の様子はビデオ撮影され、ワークショップで議論の対象となる。

発展コースでは、外国語教育の理論にもある程度なじんだ受講生を対象とするので、先に理論を扱い、その後に具体的な問題を議論するというトップ・ダウン方式を採用している。また、モジュールの数も半分として、受講生の負担を軽減し、基礎コースを終えた者が抵抗なく移行できるように配慮した。

6. フランス語教育との連携

日本におけるドイツ語教育とフラン語教育は長い歴史を持ち、日本社会で一定の貢献をしてきたと言えるが、今日では共に多くの問題を抱えている。私たちは、語種の違いを乗り越え、手を携えて活動する必要があるのではないか。特に、21 世紀の社会で英語以外の言語を学ぶ意義を訴えることは、先ず行わなくてはならないことであろう。また、教育成果が上がっていないという批判に答えるためにも、他の言語にも呼びかけて、小学校から大学院にいたる外国語教育のグランドデザインを作らなくてはならないのではないか。つまり、私たち第 2 外国語を担当する教員は、今までほとんど行ってこなかった言語（教育）政策に対する提言を行う必要があろう。

そして、何にも増して、そのような提言ができる教員を育てなければならない。つまり、教員再研修・養成を連携して行うことは、今日のドイツ語・フランス語教育の焦眉の急ではないだろうか。

ドイツ語教員養成・再研修講座

http://www.dokkyo.net/~daf-kurs/index.html

同 Moodle サイト

http://www.skazumi.com/moodle/

日本独文学会

http://www.jgg.jp/

PROGRAMME 30-31 MARS 2006

Ateliers Thème 1 : Cadre européen commun de référence pour les langues et Portfolios : de nouveaux outils pour nos cours ?

PUNGIER Marie-Françoise	Portfolios : des modèles à détourner
NISHIYAMA Noriyuki	Enjeux et perspectives du plurilinguisme en Europe
COLLOMBON Alain CHABOUD Frédéric VISIO Stéphane	Moodle : plateforme pour les cours au Japon
MEGRE Bruno	Evaluation et Cadre européen commun de référence
HIMETA Mariko	Cadre européen commun de référence における agent/acteur の概念について
CREPIEUX Gaël CALLENS Philippe	Déterminer un cadre d'enseignement en vue de l'élaboration d'un cours de FLE
MEGRE Bruno ROCHARD Jean-François HANS Jean-François	Les certifications en FLE (DELF, DALF et TCF)
ATTIE Jean Sébastien	Des activités pour se familiariser avec les 6 niveaux du CECR
NOZAKI Jiro	仏検の問題点
YOKOYAMA-RICO Adriana	CECR : un potentiel didactique

Ateliers Thème 2 : Lire, écrire et traduire ?

IKAWA Toru	フランス語のテクストを如何に解析するか？
RATZLAFF Françoise	Traduire : pourquoi, quand et comment ?
CHEVALIER Laurence	La correction des productions écrites
DISSON Agnès	Lire, écrire, produire : le texte littéraire en classe de langue
ROCHARD Jean-François	Doit-on traduire pour enseigner une langue ?
MATSUSHIMA Tadashi	Traduction bilatérale
KAWAI-CHARNAY Georgette	Du récit au dialogue/ du dialogue au récit

Ateliers Hors-thèmes

CANIER Yves	Méthodologie des documents authentiques
TSURI Kaoru	ブログ(Weblog)が大学を解体する?!
SAKURAGI Chihiro YAMAZAKI Yoshiro	中等教育における国際交流
GAILLARD Nicolas KURADATE Ken-ichi	Essai de visioconférence avec Grenoble
KASUYA Yuichi	フランス語圏マンガの全体像は？ Panorama de la BD francophone
YAMAZAKI Yoshiro OKUBO Masanori	遠隔教育の可能性
KOMATSU-DELMAIRE Sachiko	インターネットを用いたフランス語授業活動の類型と実践例
FUJITA Yoshitaka	フランス語授業の悩み相談室
NAKAMURA Keisuke	Petits spectacles de rue ー pour introduire ce thème dans l'enseignement
HIRASHIMA Hitomi	Élaboration des démarches méthodologiques dans la première séquence du cours de français

Tables rondes

1	NOZAKI Jiro NISHIYAMA Noriyuki SUGITANI Masako HATANO Setsuko UCHIDA Keiichi	«Le plurilinguisme comme outil de promotion dans l'enseignement des langues » 「複言語主義：言語教育の発展のために」
2	KURADATE Ken-ichi SAKAI Kazumi TAJI Kazuko SAKURAGI Chihiro Patrice LEROY	« Ce que pensent les jeunes enseignants – vers une perspective positive » 「若手教師が考えていることー現実的展望に向かって」

Présentations-éditeurs

Bureau Hosoya	Présentation de *Connexions* niveau 1
ALMA Editeur	Conversation…et grammaire
Hachette Japon	Présentation des nouveautés Hachette
EduFrance	L'action de l'agence EduFrance au Japon
CLE International	Des outils pour la classe en adéquation aux nouvelles certifications
Uchida-yoko	ﾏﾙﾁﾒﾃﾞｨｱ語学教育支援ｼｽﾃﾑ「PC@LL」

ENQUÊTE 2006

0 Vous êtes :

femme 女性	homme 男性
14	11

1 Tranche d'âge / 年齢

≦30 ans 30 歳以下	≦40 ans 40 歳以下	≦50 ans 50 歳以下	≦60 ans 60 歳以下	+ 60 ans 60 歳以上
1	10	8	4	2

2 Votre participation / ランコントルへの参加は

première participation aux Rencontres	habitué
4	21

3 Vous êtes enseignant de / 教えている言語

français	français+anglais	français+allemand+anglais+esperanto
20	2	1

non-enseignant : 1 (éditeur)　　sans réponse : 1

4 Vous venez de / どちらからおいでですか

Tokyo	Kobe	Osaka	Kyoto	Yokohama	Fukuoka
5	3	2	2	2	2

Hyogo, Gifu, Hiroshima, Nagasaki, Kagoshima, Aomori, Paris　1
sans réponse　2

5 Vous avez participé / 参加日

les 30 et 31 mars	le 30 mars seulement	le 31 mars seulement
24	0	1

6 degré de satisfaction sur l'organisation générale / ランコントル全般に対する満足度

0	1	2	2,5	3	sans réponse
0	0	5	1	18	1

7 degré de satisfaction sur le programme / 時間割・プログラムに対する満足度

0	1	2	2,5	3	sans réponse
0	2	7	1	13	2

8 degré de satisfaction sur les ateliers / アトリエに対する満足度

0	1	2	2,5	3	sans réponse
0	0	6	1	16	2

9 participation / 各プログラムへの参加

- **nombre d'ateliers auxquels vous avez participé /** 参加したアトリエ数

1	2	3	4	5	sans réponse
0	3	4	7	8	3

- **table ronde 1 /** シンポジウム1

oui 参加	non 不参加	sans réponse
16	4	5

- **table ronde 2 /** シンポジウム2

oui 参加	non 不参加	sans réponse
7	11	7

- **espace éditeurs /** 出版社プレゼンテーション

oui 参加	non 不参加	sans réponse
16	5	4

10 degré de satisfaction sur la table ronde 1 / シンポジウム1に対する満足度

0	1	2	3	sans réponse
2	2	7	4	3

11 degré de satisfaction sur la table ronde 2 / シンポジウム2に対する満足度

0	1	2	3	sans réponse
0	2	4	2	10

12 degré de satisfaction sur le coin éditeurs, libraires, certifications / 書店・出版社・資格試験の展示・プレゼンテーションに対する満足度

0	1	2	3	sans réponse
0	2	10	5	4

A. remarques et suggestions sur l'organisation générale / ランコントル全般に関するご意見・ご提案

« Excellente ! Très beau choix pour le repas, accueil chaleureux, joli anniversaire. », « Très bien (notamment la célébration des XXe RPK). », « Très bien. Peu de programmes disponibles le 1er jour. Merci à tous. », « 発題者の発表を聞く形式が確かに多くなっているかも。発表形式のできる人が増えているのはとても喜ばしいことだが、もっと現場密着型のTPをするアトリエがあると、若い人たちに直接efficaceかもしれない。», « 重複してしまったアトリエは半々に出席しても理解が追いつかないので残念でした。», « Pont de Ciel super ! », « Très bien. »(2), « Pas parfaite, mais familiale et donc sympathique. », « Congratulation. 20es Rencontres Pédagogiques du Kansai. Je remercie beaucoup les membres chargés des Rencontres. », « Excellente ! Petit bémol : Pourquoi les profs ne reçoivent aucune info sur les RPK après une absence aux Rencontres, c'est dommage ! Pourquoi les adresses mèl ne sont pas utilisées ? »

B. remarques et suggestions sur le programme / 時間割・プログラムに関するご意見・ご提案

« Très bien. »(2), « RPK には大掛かりなシンポなどは似合わない気がする。Théorique など大掛かりなコンセンサス探しよりは、やっぱり明日の授業に直接むすびつくテーマの方がRPKにはいい気がする。», « 興味のあるプログラムが同じ時間に重なってとれなくて残念。», « ヨーロッパ共通枠など新しい概念にふれることができて有益でした。今後は各「二外」との共催のような形もおもしろいと思います。共通語が日本語に限定されてしまうかもしれませんが。», « J'ai été particulièrement intéressé par le thème 1 : le cadre européen commun de référence + les portfolios. Leur présentation sous forme concentrée a permis de s'en faire une idée assez précise. », « Sans opinion. Ah, si… Dommage de ne pas pouvoir assister à certains ateliers à cause des horaires. », « Je suis content d'avoir écouté le discours du professeur Yamazaki et Mademoiselle Sakuragi sur l'enseignement au lycée (échanges entre lycées franco-japonais). », « Eviter le compartimentage de la langue utilisée pendant l'atelier ce qui donne des salles toutes françaises ou toutes japonaises. On ne se rencontre jamais ! C'est un problème je pense ! »

C. remarques et suggestions sur les ateliers / アトリエに関するご意見・ご提案

« Excellent atelier sur les certifications. », « Très bien. », « J'aime la longueur ça donne le temps de bien s'inspirer. », « たいへん充実しているけれど、一方で comité の人たちの過負担が心配です。アトリエをやる人が少ない時 comité の人たちが引き受けることになったりするんだろうけど、キツかったらプログラムをもっとゆるくしても参加者は十分満足するだろう。», « 興味あるものが重なってしまうと残念。», « Tous ceux auxquels j'ai participé étaient bien préparés, bien présentés et très intéressants. Bonne participation du "public", mais j'aurais souhaité une participation plus active des collègues japonais (les francophones avaient parfois tendance à dominer). Je pense qu'il serait bon de sensibiliser les responsables des ateliers à ce fait, afin qu'ils veillent à favoriser une plus grande participation à la discussion par les non-francophones. », « Ateliers très intéressants, mais certains sont plus tournés vers un "cours" sans réel échange. », « C'est très bien / mais je n'ai pas pu bien écouter les voix des DVD à cause d'un manque de ligne électrique dans l'atelier. », « Eviter les ateliers déjà faits à la Jounnée Pédagogique Dokkyo cela réduit les choix possibles, c'est dommage. – en binôme F-J, serait plus intéressant, à mon avis. »

D. remarques et suggestions sur l'ouverture des RPK aux collègues des autres langues étrangères / ランコントルをフランス語以外の語学教員にも開くことに関するご意見・ご提案

« Bonne initiative, j'ai retrouvé une collègue allemande et j'ai trouvé sa présence très bienvenue. », « Excellent idée. », « C'est une excellente idée. », « Très bonne idée. », « Bonne idée. », « A mon avis, on n'en avait pas assez… faut continuer dans cette direction. », « Difficile d'ouvrir aux collègues d'anglais (il y en a trop). Il est difficile de gérer un programme en plusieurs langues. Ouvrir à l'allemand ? ou, plus intéressant : ouvrir au japonais langue étrangère. Les méthodes d'enseignement sont plus progressistes que dans le secteur de l'enseignant des langues étrangères aux Japonais, il me semble. », « どんどん開いていきましょう。しかし今回あの中国語の先生は明らかに pédagogie レベルで、ちがう考えの人でした。ドイツ語の先生とケンカするんじゃないかと思って、ちょっと楽しみな感じもしたけれど。», « フランス語だけでなく他の言語の状況などと比較したり情報交換できるのは有効。», « 他の言語の人たちの意見や状況を聞くのはいいと思う。», « Si les interventions sont faites en japonais il y a beaucoup de français qui s'ennuient faute de comprendre. », « Pas d'opposition. », « Je crois que c'est très très bien pour moi. Parce qu'il y a une phénomène de multilinguisme dans le monde entier, sauf aux Etats-Unis et au Japon (en plus Philippines). »

E. remarques et suggestions sur la table ronde 1 et sur la table ronde 2 / シンポジウムに関するご意見・ご提案

« Table ronde 2 : je n'y ai pas assisté. Table ronde 1 : trop formelle pour une table ronde… », « Enfin un prof d'allemand qui a quelque chose à dire ! », « 今回は 20 周年だから 20 年を振り返る table ronde があってもよかったが、ふりかえる役の人はみなアトリエ持つからむずかしかったのかもしれない。業界にとっての RPK の役割（果たした役割／今後の役割）とか。», « シンポジウム2が出席したいアトリエと同時間だったため迷った末聞くことができませんでした。残念です。シンポジウムは独立した時間の方が良いと思いました。シンポジウム1 、プログラムに日本語（J）と明示してあればよかったと思います。», « 使用言語をどうするかを考えるとむずかしいのでは。（通訳・翻訳が必要）», « Peu accessible pour un non-japonisant. », « Table ronde 1 : J'ai assité au début, mais j'ai rapidement quitté parce qu'elle était uniquement en japonais, langue que je comprends mal. Dommage. Table ronde 2 : J'ai assisté aux dernières 5 à 10 minutes, après l'atelier parallèle. Ces quelques minutes m'ont bien intéressé. », « Très bien organisé et préparé ! », « Table ronde 1 : C'est très bien. Parce que les autres professeurs assistant, chinois, allemand et coréen, chacun peut donner son opinion. Table ronde 2 : Patrice Leroy est très habile à présenter ses méthodes d'expression en français. », « La langue commune à TOUS étant le français, il serait bien d'utiliser le français, dans les tables rondes (et ateliers), cela éviterait de ne voir qu'un point de vue. J'ai l'impression que les Japonais et les Français ne se rencontrent jamais au niveau des idées, des problèmes de classe, de la pédagogie, etc… cela s'appelle pourtant "Rencontres Pédagogiques". On ne se rencontre que pour l'amitié aux moments des pots par exemple… c'est frustrant ! »

F. remarques et suggestions sur le coin éditeurs, libraires et certifications / 出版社展示・プレゼンテーションに関するご意見・ご提案

« Bien. C'est bien qu'ils viennent. », « Très bien. Place dans l'emploi du temps mieux que l'année dernière, il me semble (mieux intégré dans le corps du programme) en avoir un chacun des deux jours ? (cf. le fait que pas mal de gens ne viennent qu'un jour. Aimeirait bien assister à 2 ateliers éditeurs.) », « 新学期直前のお忙しい時期にご苦労様です。11h45 – 12h45（30 日）のプログラムについて、なるほどこういうプログラムの埋め方があるのか、と思った。Éditeurs も同じようにプレゼンの時間を持つのはいいことだと思う。», « Très bien. Bien exposés. Intéressant et communicatif. Atmosphère très sympa. », « C'est comme ci comme ça. », « Je voudrais écouter des CD ou bien voir des DVD qui vont avec les livres. »

G. remarques et suggestions sur le buffet et le pot / 懇親会・茶話会に関するご意見・ご提案

« Très bon choix ! », « Très bien. », « Excellent et très sympathique. », « Buffet : excellent. Pot : bien + agréable. », « C'était bon. J'ai apprécié l'espace. », « おいしかった！　久しぶりに来てよかった。さすが。», « Buffet superbe et pot sympa ! », « 料理、お酒、飲物、とてもすばらしく大満足です。», « 会場・雰囲気がとてもよかった。», « Très bien pour les 2. Bon et sympa. Mais la salle est en fait trop petite pour le pot, et les gens restaient agglutinés autour des tables, en rendant l'accès difficile. », « Le buffet était très bon et agréable. », « C'était très bon ! », « Très très bien au Pont de Ciel, jolis plats et bons vins. », « Toujours très amical ! et bien ! »

H. remarques et suggestions sur le lieu, le prix, la date / 開催場所や日時、参加費等に関するご意見・ご提案

« Très correct. », « Bien. Beau – bon – pas cher (^_^) », « Le lieu, le prix, la date : bien. », « 問題なし。», « Rien à (re)dire. »(2), « 参加費は、経済的に苦しいので安いにこしたことはないのですが、値上げしないでくださいとお願いしておきます。部屋がちょっと寒かったです(salle 1, 2)。», « 有益でした。お骨折りありがとうございました。», « Tout très bien. Magnifique vue du Pont de Ciel sur Osaka. », « Si possible, à la fin du mois de mars comme les années précédentes. », « C'est raisonnable ! Merci beaucoup aux personnes chargés des XXèmes RENCONTRES Pédagogiques du Kansai. », « La date est très bien choisie. Le lieu, c'est un petit peu étroit (mais c'est chaleureux), le prix est correct. »

Thèmes que vous aimeriez voir abordés / 2007 年のランコントルで取り上げてほしいテーマ

- On en discute au mois d'octobre.
- Je prépare un atelier (distinct de b / des présentation(s) éditeur) pour l'année prochaine. "Les codes culturels liés à la conversation en français". Thème possible : la culture / communication interculturelle doit-elle être intégrée à l'enseignement du français, ou enseignée comme matière à part entière ?
- 同じ document (authentique)でもいい。「わたしの自慢の activité」とか。同じ教科書を使っている人たちで、同じ課の教案自慢をするようなアトリエ／＋TP のアトリエ／＋テストづくりの TP。長いスパンで教員を encourager するテーマでなく、明日の仕事を encourager するテーマ。
- Objectifs des cursus, intégration des cours de français dans les cursus.
- Utilisation de chanson. 2.Emploi d'Internet. 3.Travailler avec des passages de films.
- Evaluation.
- enseignement pour lycée. 2.Coopération entre les lycées du Kansai. 3. MANGA, ANIMATION, MOE qui sont envoyés du Japon en France.
- La grammaire à enseigner à des étudiants non spécialistes : (voire les spécialistes aussi !) jusqu'où peut-on aller ? Doit-on tout enseigner en détails… ? Sont-ils en mesure de recevoir tout ce savoir ? En ont-ils réellement besoin ?
- Travailler directement avec des francophones (visio-conférence, cours en pays francophones, intervenants-visiteurs-stagiaires --- francophones en classe.

参加者　Participants

ABE Mikako	阿部　帝子	フランス語教育振興協会
ALLARD Danielle	アラール　ダニエル	大阪大学
AMO Hitoshi	天羽　均	
ANAN Fumiyo	阿南　婦美代	長崎外国語大学
ANDO Hirofumi	安藤　博文	名古屋市立名東高校
ARIKAWA Fumikazu	蟻川　文一	㈱内田洋行
ASAI Naoko	浅井　直子	奈良教育大学
ATTIE Jean-Sébastien	アチエ　ジャン=セバスチャン	CLE　International
BATTAGLIA Nadine	バタリア　ナディーヌ	京都外国語大学
BENOIT Louis	ブノア　ルイ	大阪大学
BERAUDO Guillaume	ベロド　ギヨム	
BESIAT Jean-Pierre	ベジア　ジャン=ピエール	国際基督教大学
BIRMANN Olivier	ビルマン　オリヴィエ	関西学院大学
BOUSTIE Alexandre	ブスチ　アレクサンドル	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
BRANCOURT Vincent	ブランクール　ヴァンサン	慶應義塾大学
CALLENS Philippe	カランス　フィリップ	法政大学
CANIER Yves	カニエ　イヴ	フランシュ=コンテ大学
CHA Miae	車　美愛	大阪府立大学
CHABOUD Frederic	シャブー　フレデリック	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
CHEVALIER Laurence	シュバリエ　ロランス	西南学院大学
COLLOMBON Alain	コロンボン　アラン	愛知県立大学
COMBALAT Anthony	コンバラ　アントニー	
COURRON David	クロン　ダヴィッド	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
CRÉPIEUX Gaël	クレピュー　ガエル	東京日仏学院
DELMAIRE Gilles	デルメール　ジル	上智大学
DISSON Agnès	ディソン　アニェス	大阪大学
DOUET Céline	ドゥエ　セリーヌ	アリアンス･フランセーズ札幌
FERNANDEZ Gilles	フェルナンデス　ジル	立命館宇治高校
FUJITA Koji	藤田　耕嗣	大阪市立西高校
FUJITA Yoshitaka	藤田　義孝	大谷大学
FUJITA Tomonao	藤田　友尚	関西学院大学
FUJITA Yasuko	藤田　康子	関西学院大学
GAILLARD Nicolas	ガイヤール　ニコラ	東京日仏学院

GIGAUDAUT Valentine	ジゴド ヴァランティヌ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
GIGAUDAUT Christophe	ジゴド クリストフ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
GUERRIN Gilles	ゲラン ジル	岐阜大学
HAMADA Shingo	浜田 真悟	文部科学省科学技術政策研究所
HANS Jean-François	ハンス ジャン=フランソワ	関西日仏学館
HASHIMOTO Chizuko	橋本 千鶴子	長崎大学
HATANO Setsuko	波田野 節子	県立新潟女子短期大学（韓国語）
HIGUCHI Maya	樋口 まや	大谷大学
HIMETA Mariko	姫田 麻利子	大東文化大学
HIRAI Chikako	平井 知香子	関西外国語大学
HIRAMATSU Naoko	平松 尚子	
HIRASHIMA Hitomi	平嶋 一美	関西大学
HORINO Yuriko	湟野 ゆり子	
HOSOYA Aiko	細谷 愛子	ビューロー・ホソヤ
IKAWA Toru	伊川 徹	芦屋大学
IMANAKA Maiko	今中 舞衣子	大阪市立大学大学院生
INOUE Miho	井上 美穂	
ISHIBASHI Yoshiko	石橋 美子	兵庫教育大学
ISHII Naoki	石井 直樹	㈱内田洋行
IWANE Hisashi	岩根 久	大阪大学
JANSON Michel	ジャンソン ミシェル	弘前大学
KASUYA Yuichi	粕谷 祐己	金沢大学
KAWAI Miwa	河合 美和	朝日出版社
KAWAI-CHARNAY Georgette	川合=シャルネ ジョルジェット	甲南女子大学
KAWAKATSU Naoko	川勝 直子	兵庫県立国際高校
KIMOTO Yutaka	木元 豊	同志社大学
KISHI Ayako	岸 彩子	京都外国語大学
KITAMURA Hiroko	北村 浩子	大阪府立柴島高校
KITAMURA Takashi	北村 卓	大阪大学
KOBAYASHI Kumiko	小林 久美子	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
KOITABASHI Jun	小板橋 淳	國學院大學
KOITABASHI (AKIMOTO) Yumiko	小板橋（秋本） 由美子	大阪府立松原高校
KOMATSU Sachiko	小松 祐子	筑波大学
KOYAMA Tsubasa	小山 翼	フランス語教育振興協会
KUMANO Makiko	熊野 真規子	弘前大学
KUNIEDA Takahiro	国枝 孝弘	慶應義塾大学 SFC
KURADATE Ken-ichi	倉館 健一	慶應義塾大学 SFC

LAUFFENBURGER Alain	ラウフェンブルガ　アラン	
LEROY Patrice	ルロワ　パトリス	慶應義塾大学 SFC
LEROYER Béatrice	ルロワイエ　ベアトリス	金沢大学
MATSUO Nobuhiro	松尾　修弘	㈱内田洋行
MATSUSHIMA Tadashi	松島　征	京都大学
MEGRE Bruno	メーグル　ブリュノ	CIEP
MICHELIN Franck	ミシュラン　フランク	在日フランス大使館文化部
MINOBE Junko	美濃部　純子	ECC
MISHIMA Reiko	三島　玲子	聖母被昇天学院高校
MIYATAKE Françoise	宮武　フランソワーズ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
MONDA Eri	門田　江里	大阪府立日根野高校
MORI Yomei	森　洋明	天理大学
MOTOGI Junko	元木　淳子	法政大学
NAGANO Christine	永野　クリスティーヌ	大阪大学
NAKAJIMA Kazumi	中島　和美	岡山学院大学
NAKAMURA Keisuke	中村　啓佑	追手門学院大学
NAKAMURA Masako	中村　正子	OCAT　教育センター
NEGISHI Michiyo	根岸　三千代	ピアソン・エデュケーション
NISHIO Haruko	西尾　治子	慶應義塾大学
NISHIYAMA Noriyuki	西山　教行	京都大学
NOZAKI Jiro	野崎　次郎	立命館大学
OGAWA Masami	小川　雅美	大阪外国語大学（スペイン語）
OHKUBO Masanori	大久保　政憲	千葉工業大学
OKADA Junko	岡田　純子	大阪産業大学
OKUYAMA Yukio	奥山　由紀夫	（株）欧明社
OLIVIER Benoit	オリビエ　ブノワ	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会
OZAKI Mie	尾崎　美恵	香川短期大学
PECHET Clotilde	ペシェ　クロチルド	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
PLAUT Sébastien	プロー　セバスチャン	九州日仏学館
PUNGIER Marie-Françoise	パンジェ　マリー=フランソワーズ	大阪府立大学
RATZLAFF Françoise	ラツラフ　フランソワーズ	大阪大学
RATZLAFF Gordon	ラツラフ　ゴルドン	大阪大学
RICO-YOKOYAMA Adriana	リコ=横山　アドリアナ	大阪大学
ROCHARD Jean-François	ロシャール　ジャン=フランソワ	フランス大使館文化部
ROUSSEL François	ルーセル　フランソワ	東京外国語大学
SAKAI Kazumi	境　一三	慶應義塾大学
SAKURAGI Chihiro	櫻木　千尋	カリタス女子高校
SANCHEZ-SHIBATA Isabelle	サンチェス=シバタ　イザベル	アリアンス･フランセーズ愛知フランス協会

SEKIGUCHI Yoko	関口　洋子	神奈川県立磯子高校
SHIKIMORI Yuko	式守　裕子	浜松医科大学
SHIMIZU Aiko	清水　愛子	東京日仏学院
SHIMURA Kanako	志村　佳菜子	慶応義塾高校
SHOCHI Gwenaëlle	ショウチ　グワネル	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
SOGA Yusuke	曽我　祐典	関西学院大学
SUENAGA Kyoko	末永　京子	西南学院大学
SUGANUMA Hiroko	菅沼　浩子	兵庫県立宝塚西高校
SUGITANI Masako	杉谷　眞佐子	関西大学（ドイツ語）
TAJI Kazuko	太治　和子	関西大学
TAKADA Tomoko	高田　智子	伸興通商
TAKAGAKI Yumi	高垣　由美	大阪府立大学
TAKEMATSU Yuko	武末　祐子	西南学院大学
TANABE Yasuko	田辺　保子	
TANAKA Keiko	田中　啓子	富山大学
TANAKA Yoko	田中　陽子	九州大学言文研究院
TANAKA Yuriko	田中　由里子	
TAWA Yuuki	田和　勇希	松山大学
TOITA Ritsuko	戸板　律子	広島大学
TOMIMOTO Janina	富本　ジャニナ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
TSURI Kaoru	釣　馨	神戸大学
UCHIDA Keiichi	内田　慶市	関西大学（中国語）
UEDA Kazuo	上田　和男	白水社
UKAI Atsuko	鵜飼　敦子	嵯峨美女子大学
UNOKI Megumi	宇野木　めぐみ	立命館大学
VANNIEUWENHUYSE Bruno	ヴァニユヴェヌイズ　ブリュノ	ALMA
VIZIO Stéphane	ヴィジオ　ステファンヌ	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
VOEGLE Bertlinde	フェーゲル　ベルトリンデ	大阪大学
WAKABAYASHI Rena	若林　玲奈	
WATANABE Odile	ワタナベ　オディル	長崎大学
YABUUCHI Marie-Josée	藪内　マリー=ジョゼ	
YAMADA Hitoshi	山田　仁	駿河台出版社
YAMAKAWA Seitaro	山川　清太郎	大阪経済大学
YAMAZAKI Yoshiro	山崎　吉朗	私学教育研究所
YOKOYAMA Osamu	横山　理	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
YOSHINO Satoko	吉野　仁子	学習院女子高等科
YUKIMARU Naomi	雪丸　尚美	京都大学大学院生

ECRIRE DANS LE BULLETIN DES RENCONTRES

[1] Tous les participants, qu'ils aient ou non animé un atelier, peuvent proposer un article pour le Bulletin des Rencontres.

[2] Chaque année, l'appel à rédaction d'article est lancé dans le courant de novembre. La date limite d'envoi du titre de l'article est le **1er février** (coupon-réponse disponible sur le site RPK <http://rpk.web.infoseek.co.jp/>).

[3] La date limite d'envoi de l'article est fixée au **10 mai** de l'année en cours. Vous trouverez les conditions d'envoi et les indications de formatage dans la rubrique « *Indications de formatage* » de ce bulletin ou sur notre site.

[4] La problématique de l'article s'inscrit de préférence dans le champ de réflexion ouvert par l'un des deux thèmes fédérateurs de l'année. Mais, les propositions concernant la catégorie « hors thèmes », traitées dans le cadre d'un atelier, seront aussi examinées.

[5] La taille de l'article ne doit pas excéder les cinq pages de format A4, documents compris (pour plus de détails, voir les *Indications de formatage*).

[6] Une série de « conseils rédactionnels » est disponible sur le site des RPK.

[7] Le Comité d'organisation des Rencontres invite tous les rédacteurs d'articles à faire relire leur texte par un tiers avant soumission définitive.

[8] Les articles proposés pour publication sont relus par un ou plusieurs membres du Comité d'organisation des Rencontres.

[9] Si nécessaire, des corrections seront demandées aux auteurs.

[10] Le Comité d'organisation des Rencontres se réserve le droit de ne pas publier un article dont le contenu ne serait pas conforme à l'esprit et à l'orientation du Bulletin : qualités rédactionnelles, dimension scientifique, respect de l'autre.

[11] Tout refus de publication par le Comité d'organisation des Rencontres sera motivé et notifié à son auteur.

[12] Si le Comité d'organisation des Rencontres entend défendre la conception d'un Bulletin de qualité, les auteurs restent responsables de la teneur de leur article.

[13] Pour toute question concernant la rédaction d'un article dans le Bulletin des Rencontres, n'hésitez pas à contacter le Comité d'organisation.

(en haut aligné à gauche, 12 points, caractères gras, souligné sur toute la largeur de la page)
Thème 1 (ou **Thème 2**. Aligné à gauche, 12 points, caractères gras)

INDICATIONS DE FORMATAGE

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

(2 lignés plus bas que le titre, 14 points, caractères gras, aligné à droite) **ERPEKA Taro**
(en dessous, 12 points, caractères gras, aligné à droite) **Université d'Osaka**
(idem) **rpk?kansai.email.ne.jp**

Indications générales

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

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

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

Cinq pages maximun de format A4, documents compris.

Indications générales de mise en page et de polices :

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

Logiciel de traitement de texte à utiliser : Word de Microsoft

Expédition:

En document attaché à l'adresse **<rpk?kansai.email.ne.jp>**. Dans le mail, vous préciserez le logiciel, son année ou sa version, et votre type d'ordinateur.

En cas de nécessité, il peut vous être demandé une disquette sur laquelle figureront vos nom et prénom, le nom, la version ou l'année du logiciel, et enfin le type de votre ordinateur : PC ou Mac. A expédier à : RPK 2006, c/o Centre-Alliance d'Osaka : 〒530-0041 大阪市北区天神橋 2-2-11 今村ビル 9 階[Imamura bldg 9F, 2-2-11 Tenjinbashi, Kita-ku, Osaka 530-0041]

Vous trouverez cette fiche formatée sur notre site : **http ://rpk.web.infoseek.co.jp**

（上端左寄せ 12 ポイント、太字でページいっぱいまで下線を引く）

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

ランコントル関係執筆要項

（題名は 2 行下げ、中央寄せ 18 ポイント太字、題名のみ MS ゴシック）

（氏名：題名より 2 行下げ、右寄せ 14 ポイント太字）ランコントル 太郎

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

(電子メールアドレス：同上) **rpk?kansai.email.ne.jp**

- ランコントル開催年度の **2** 月 **1** 日までにお送りいただくアトリエ要旨の場合

1. A4 用紙 1 ページ以内に過不足なく収まるようにしてください。1 ページを超過しないようお願い致します。
2. できるならば、本文が日本語の場合、フランス人教師が見ても内容がすぐ分かるようにフランス語版タイトルや 2〜3 行のフランス語要旨を付け加えておくことが望ましい。本文がフランス語の場合は日本語タイトルや短い要旨を付け加えることが望ましい。

- ランコントル開催年度の **5** 月 **10** 日までにお送りいただく ***RENCONTRES* (Bulletin)**用論考の場合

A4 で最大 5 ページまで（図や資料を含む）。

フォントなど原稿の体裁について

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

使用ソフト Microsoft Word

原稿送付

電子メールの添付ファイルで **« rpk?kansai.email.ne.jp »** 宛てにお送りください。その際、使用ソフトのバージョンとパソコンのタイプ（PCかMacか）を明記してください。フロッピーディスクによる原稿提出をお願いすることもございます。その場合はディスクのラベルに氏名とソフトのバージョン、パソコンのタイプを明記の上、次の住所宛てに郵送してください。

〒530-0041 大阪市北区天神橋 2-2-11 今村ビル 9 階

大阪日仏センター=アリアンス・フランセーズ気付　ランコントル運営委員会

原稿用文書はランコントルのサイトにあります。**http ://rpk.web.infoseek.co.jp**

REMERCIEMENTS

Nous remercions les organismes suivants pour leur soutien :

Alliance Française Association France-Aichi /
アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
APEF / 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
CIEP / Centre International d'études pédagogiques
Editions Alma Japon / アルマ・ジャポン
Editions Asahi / 朝日出版社
Editions Surugadai / 駿河台出版社
EduFrance
Hakusuisha / 白水社
Institut franco-japonais du Kansaï / 関西日仏学館
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
Société Uchida Yoko / ㈱内田洋行
SJDF / 日本フランス語教育学会
Université d'Ashiya / 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

POSTFACE

Les RPK fêtaient cette année leur vingtième anniversaire et, de l'avis de tous, la soirée au *Pont de ciel* fut une réussite. Que tous ceux qui ont contribué au succès de cette fête en soient chaleureusement remerciés.

Le nombre des animateurs - et des participants ! – a confirmé la vitalité d'une association qui, au fil des ans, n'a cessé de faire la preuve de son dynamisme dans les échanges franco-japonais sur l'enseignement de la langue française. La présence des fondateurs des RPK durant la soirée, sur l'estrade ou sur l'écran, nous a permis de leur exprimer notre gratitude.

La qualité des ateliers a mis en lumière une nouvelle fois la pertinence de ces rencontres annuelles. Qu'il s'agisse du premier thème (le Cadre européen) ou du second (Lire, écrire et traduire ?), les communications ont abordé sans détour la question de l'avenir de l'enseignement du français au Japon.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues et la réforme des certifications françaises dans le monde méritaient qu'on leur accorde une place d'importance dans ce programme : les animateurs ont clairement pointé les enjeux de ces changements dans l'apprentissage des langues.

D'autres ateliers ont, parallèlement à l'actualité du français langue étrangère, ajouté à la réflexion sur l'écrit et la traduction. Enfin, les sujets liés aux nouvelles technologies de l'information nous ont rappelé la nécessité d'être en permanence à l'écoute de la rumeur du monde.

Les RPK n'ont pas pour autant négligé le débat et, comme les années passées, les tables rondes ont rencontré un vif succès. A ce propos, remercions encore le Centre-Alliance qui a veillé à l'accueil et au confort de ses hôtes.

Un anniversaire est à la fois un retour vers le passé et une promesse d'avenir : au plaisir de vous retrouver les 30 et 31 mars 2007 !

Jean-François HANS

Compte-rendu ?

Patrice Leroy
Université Keio
patochanul?aol.com

On me demande de résumer mon intervention en 2 ou 3 pages. Voilà un exercice bien périlleux pour quelqu'un comme moi qui passe son temps à bavasser (ce mot serait-il un mélange de bavarder et rêvasser ?) et qui s'effraie à la moindre demande contraignante (signe de mon infinie paresse) style "Ken rencontre Barbie qu'il n'a pas vue depuis des lustres. Que va-t-il se passer ? Imaginez "; "Racontez vos vacances en 25 lignes et 345 mots en n'omettant pas de souligner l'état d'esprit dans lequel vous étiez au moment des faits" ; "Un vétérinaire, un ami d'enfance, vient de vous piquer votre femme. Imaginez une suite saignante."; "Pincemi et Pincemoi sont dans un bateau. Pincemi tombe à l'eau. Qui ou que reste-t-il ?"; ... Bref ! J'en passe et des meilleures mais il n'en reste pas moins vrai que nous avons tous été soumis à cette torture scolaire, à l'angoisse de la page blanche du dimanche soir à 20 heures trente, juste après le dîner, et, pour couronner le tout, à la vision cauchemardesque du lundi matin suivant de profs qui face à notre devoir bâclé et mal écrit, roulaient des yeux soit méchants, soit moqueurs, soit effrayants, soit vides de toute expression humaine ou humaniste, soit injectés d'alcool de la veille, soit culpabilisants car larmoyants, soit ce que vous voulez mais ô combien, jamais rassurants car toujours sanctionnants. L'horreur !!! A vous couper net et pour toujours le sifflet de la communication ou vos éventuelles velléités de devenir l'écrivain qui sommeillait en vous. A vous faire détester Ad Vitam Æternam votre langue au demeurant si belle et si inventive quand on la laisse aller. L'éternelle lutte du rébarbatif contre le créatif ! Des figures imposées contre celles libres ! De l'enfermement contre l'ouverture, d'esprit, j'entends bien ! Du contre-productif contre le productif ! Du normatif face au hors-norme, c'est-à-dire l'homme. Cet homme pour lequel la langue n'a jamais été un but en soi mais tout simplement un outil, remarquable certes, pour réaliser ses rêves et concrétiser ses aspirations.

Toute cette introduction laborieuse pour établir un parallèle évident avec nos bouquins de FLE. D'un côté, ceux édités en France, dits communicatifs, à l'imagination débordante de faux dialogues qu'on n'a guère envie de jouer et de thèmes de discussions passionnants qui vous hantent l'esprit bien des années plus tard. Exemple: "En regardant le visage de votre voisin, imaginez sa façon de voyager. Et vous-même, à quelle catégorie de voyageurs appartenez-vous ?" Résultat garanti ! Un lourd silence va s'imposer définitivement en moins de temps que vous ne l'auriez espéré dans vos rêves de mutisme les plus fous. De l'autre les manuels japonais bien formatés dans tous les sens du terme: taille du bouquin, photos super modernes des années 70, clichés en veux-tu en voilà, personnages passionnants aux noms respectifs remontant à l'histoire de la Gaule, une carte

de France (ça mange pas de pain !), des tables de multiplications... Oups pardon, ça c'était dans nos cahiers achetés en France dans les années cinquante et soixante ! Je voulais dire des tables de conjugaisons, bien pratiques pour compléter un manuel quand on n'a rien à dire de nouveau et que l'on a comme objectif essentiel de bourrer en un temps record, tel un bourreau forcené et ce quoi qu'il arrive, la tête des victimes (les enseignés ou les forçats) d'une grammaire française qui se veut la plus exhaustive possible. Là encore, résultat garanti ! Le silence est de rigueur et l'ennui associé à l'apprentissage d'une langue est de mise. Plaisir, jouissance, création ou entretien des motivations n'ont pas voix au chapitre. Quelle misère !

Vous trouvez que j'exagère ! Je vous énerve, peut-être ? Allez-donc en parler avec tous ceux qui sont sortis de l'université et qui avaient opté pour le français comme seconde langue étrangère et on en reparlera à têtes reposées, vous voulez bien ?

A moins que vous ne trouviez que je parle beaucoup mais qu'en réalité je n'ai rien à proposer. Vous avez parfaitement raison ! Je n'ai rien à proposer de définitif, je n'ai ni recette miracle, ni potion magique ! Je serais le cas échéant un véritable charlatan. Par contre, j'aime enseigner, j'aime donner aux autres et j'aime surtout m'amuser en le faisant. Nos étudiants ont une réelle motivation, faisons en sorte que celle-ci ne s'étiole pas en leur proposant ce que nous savons faire le mieux ou, pour être plus explicite, ce que nous aimons le plus, ce qui nous meut le plus. Vous êtes un mordu de théâtre, de cinéma, de littérature, de grammaire, de podcast, de pubs, d'écriture de storyboard, etc... alors faites-en profiter vos élèves mais, s'il vous plaît, je vous en conjure, faites-le avec passion. Vous ne le regretterez pas, vos étudiants vous suivront eux aussi, avec la même passion. Ne vous contentez pas de transmettre ! Quand je vois certains professeurs sortir de leur bureau en rasant les murs, répondre à peine aux bonjours d'autres collègues puis parler dans un micro à la manière d'un robot aux piles vacillantes devant un parterre d'étudiants à moitié endormis, je me demande bien quelles envies ou quels désirs ils peuvent créer, qui plus est, lorsqu'ils sont censés enseigner un français dit "communicatif" !!!

Bon, allez, je m'arrête là sinon je risque de citer des noms, ce qui constituerait un acte éhonté de délation. Je préfère donc prendre congé de vous en vous laissant méditer sur ce poème écrit par Guy Foissy en 1975:

Un petit mot comme une bulle
Qui grossit, qui grossit
Sur la pointe d'une aiguille, fragile,
Il maintient son équilibre, difficile,
Il vacille, vacille
Danse sur la pointe de l'aiguille
Comme sur la pointe d'une toupie
La bulle grossit, grossit, elle enfle !
Elle prend forme, de belles formes à faire rêver !
Elle tourne, elle tourne
A l'intérieur de la bulle, d'autres bulles se forment
Sont roulées dans tous les sens
De droite à gauche, de haut en bas
Elles se remplissent à leur tour d'autres bulles
Et puis se transforment en crayon, en stylo, en pinceau
Uh, cette belle bulle de mots
Quand elle va s'envoler
Vous allez voir voir ce que vous allez voir
C'est moi qui vous le dis
Une belle bulle de mots va monter vers le ciel
Merde ! La bulle est tombée par terre !
Elle a éclaté
Encore un poème que je ne ferai pas !