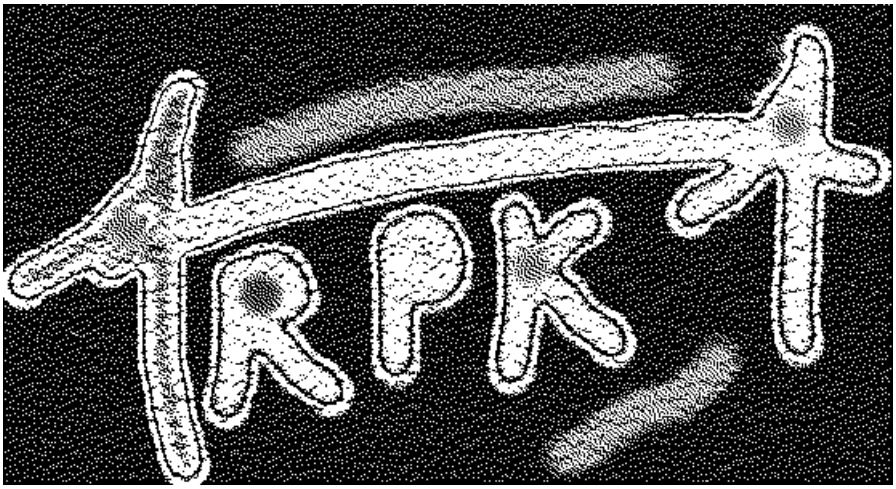
□□□□□□□□□□□

- Thème 1 : Réaliser les niveaux élémentaires A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans des situations d'enseignement-apprentissage au Japon

  日本の教育環境でヨーロッパ共通枠 A1・A2 レベルの能力を身につけるにはどうすべきか？

- Thème 2 : Intégrer l'innovation dans l'enseignement des langues : modes et conséquences

  新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために —方法と実践結果の検証—



関西フランス語教育研究会

Rencontres Pédagogiques du Kansaï

2007

Illustration de la page de couverture : Christian Pelissero

Sommaire 目次

Avant-propos……3

« Thème 1 : Réaliser les niveaux élémentaires A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans des situations d'enseignement-apprentissage au Japon
日本の教育環境でヨーロッパ共通枠 A1・A2 レベルの能力を身につけるにはどうすべきか？ »

Yann BOUCLET
Pour une initiation à l'histoire des langues européennes et à la diversité linguistique en classe de FLE au Japon ……..4

Gaël CRÉPIEUX
Apports du CECR pour la conception d'une méthode adaptée aux apprenants japonais……..……10

Sylvie FUJIHIRA
Petit tour d'Europe de l'utilisation du *Cadre européen commun de référence pour les langues*……...……...16

Toru IKAWA
CECR, きっと来る、すぐ狂う！ ……20

KOMATSU Sachiko, DELMAIRE Gilles
Exemple de cours avec Internet pour les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen de référence pour les langues*……..……...25

Marie-Françoise PUNGIER
Re-/Dé-/construire son enseignement ou l'enseignant et le défi du CECR.....……30

« Thème 2 : Intégrer l'innovation dans l'enseignement des langues : modes et conséquences
新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために ―方法と実践結果の検証― »

Naoko HIRAMATSU, KUNIEDA Takahiro, Atsuko KOISHI
多読学習の試み ー授業運営と環境整備ー……..35

Hisashi IWANE, Tomoko MORI
CALL における授業デザインと評価ーConception et mise en œuvre de matériel d'ALAO et son évaluation……...40

Shiho OMIYA, Nozomi INOUE, Reiko MINAMI
生涯学習とフランス語教材…….……...45

Yumi TAKAGAKI
「ポッドキャストと行くフランス旅行！」« Je vais en France avec le podcast ! »ー大阪府立大学提供のポッドキャストによる多言語教材について……50

Seïtaro YAMAKAWA
L' efficacité de PowerPoint dans les cours de grammaire…….55

« Hors-thèmes »

Masumi KINDAICHI, Kazumi SAKAI, Ken'ichi KURADATE
日本での複言語・複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐるー行動中心複言語学習プロジェクト(Action Oriented Plurilingual Language Learning Project) の試み ……...60

RATZLAFF Françoise
Aspects de l'étymologie utiles à la pédagogie des langues, en particulier du français ……...65

Rapport des tables rondes

Table ronde 1 : « Apprendre ici et là-bas ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme » (modératrice : Marie-Françoise PUNGIER)……69

Geneviève FONDVILLE, « Un des enjeux de l'échange linguistique : savoir mûrir un projet personnel »……70
Noriko NAKAMURA, « Les apports des échanges » ……71
Sylvie FUJIHIRA, « Échanges linguistiques : comment faire pour que ceux qui partent comme ceux qui restent puissent en profiter ? » ……....72
Masahiro TERASAKO, « Un défi pour Osaka Furitsu Daigaku : les échanges bilatéraux avec l'Université de Cergy-Pontoise »……...74

Table ronde 2 : « 英語以外の外国語教育の現在 Apprendre des langues autres que l'anglais ? » ……76

Jiro NOZAKI, シンポジウムの趣旨説明および総括……...76
Hideaki TAKAHASHI, 日本における第 2 外国語教育活性化に向けての環境整備 ……..……77
Yukitaka INOUE, 第 2 外国語としてのスペイン語学習の意義 ： 言語と文化の相対化の観点から……...80
Yoshiyuki FUKUSHIMA, 大阪市立大学の新修外国語……...……82

Programme des Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2007 ……86
Enquête 2007 ……...88
Liste des participants ……...91
Remerciements ……95
Écrire dans le bulletin des Rencontres ……96
Indications de formatage ……97
あとがき ……...99

Avant-propos

Souvent les lendemains de fête – et qu'ils étaient beaux nos 20 ans en 2006 !– se traduisent par... des maux de tête ! Grandir n'est pas toujours facile, parce qu'il faut se défier du "déjà vu", "déjà su", "déjà connu", "déjà fait" et, au contraire, garder un esprit vif, ouvert, curieux de tout, entreprenant... Ah, avoir 21 ans !

Cette année, il me semble pourtant que les Rencontres Pédagogiques du Kansaï ont réussi ce pari difficile, à savoir allier continuité dans son esprit, dans son organisation, dans le choix d'un de ses thèmes qui s'inscrivait résolument dans la suite de la réflexion entamée l'année dernière sur le CECR *(« Réaliser les niveaux élémentaires A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues dans des situations d'enseignement-apprentissage au Japon 日本の教育環境でヨーロッパ共通枠 A1・A2 レベルの能力を身につけるにはどうすべきか？*») et innovation, terme qui était au cœur du second thème (« Intégrer l'*innovation dans l'enseignement des langues : modes et conséquences / 新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために –方法と実践結果の検証–*») mais aussi par une ouverture plus grande faite aux expériences d'ici et d'ailleurs, par exemple par le biais des présentations éditeurs-libraires (japonais et français) entre autres.

Ce double impératif de continuité et d'innovation – ce bulletin en témoigne parfaitement à sa façon– se lisait aussi dans les thèmes des tables rondes. Pionnières dans le domaine de la fédération des énergies, les Rencontres ont ainsi continué à s'ouvrir à leurs collègues d'autres langues avec la table ronde du samedi 31 mars intitulée *"Apprendre des langues autres que l'anglais ? /英語以外の外国語教育の現在"*. En même temps, lucides, elles cherchent toujours et encore à renouveler les pourquoi de la nécessité de l'apprentissage des langues au lycée, à l'université, à n'importe quel moment de la vie et à développer des arguments recevables par une société, des administrations obnubilées par l'immédiateté et l'utilitarisme. Ainsi, la première table ronde a abordé ce thème porteur de la mobilité universitaire : *"Apprendre ici et là-bas ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme /複言語主義を推進するための国際交流–フランスと日本で学ぶ–"*.

Les pages qui suivent donneront à ceux qui ne les ont pas vécues un aperçu de ce que les Rencontres Pédagogiques sont et l'envie de les découvrir "en vrai". A ceux qui y ont participé, elles les stimuleront dans leur réflexion sur leurs pratiques de classe et les principes qui les sous-tendent et les inciteront à y revenir !

Les uns et les autres sont déjà attendus et invités à réfléchir sur ces thèmes qui structureront les XXIIèmes Rencontres :

– *Approche par compétences et pratiques de classe*

– *Apprendre à apprendre : un enjeu commun aux apprenants et aux enseignants*

Aux 29 et 30 mars 2008 !

Marie-Françoise Pungier
Secrétaire générale RPK 2007

POUR UNE INITIATION A L'HISTOIRE DES LANGUES EUROPEENNES ET A LA DIVERSITE LINGUISTIQUE EN CLASSE DE FLE AU JAPON

Yann BOUCLET
Centre Franco-Japonais - Alliance Française d'Osaka
ybouclet?hotmail.com

Le contenu de cet article est le fruit d'observations sur le terrain de l'enseignement du Fle au Japon sur plusieurs années et dans plusieurs types d'établissements, auprès d'un public d'apprenants de cultures, de professions, et de motivations variées, qui ne sont, pour leur immense part, absolument pas spécialistes en linguistique ni en histoire des langues, mais n'en représentent pas moins une large proportion des étudiants en Fle, que ce soit en écoles, en centres de langues, ou même à l'université.

La première partie tente de montrer comment des préjugés linguistiques spécifiques au Japon peuvent conduire à des malentendus, voire des blocages et des freins cognitifs, a fortiori dans les niveaux A1 et A2, où les étudiants sont en phase de découverte du français, langue réputée difficile, et n'ont ni la culture, ni l'autonomie suffisantes pour s'affranchir d'eux-mêmes de ces préjugés.

La seconde partie ébauche des réflexions, des approches et des orientations pratiques simples, ayant pour but de réduire ces préjugés, et ainsi, nous l'espérons, de contribuer à une optimisation de l'apprentissage du Fle par les étudiants japonais.

1. Préjugés linguistiques et freins à l'apprentissage

Comme tous leurs compatriotes, les apprenants japonais en langues étrangères ont déjà été exposés à la langue anglaise depuis leur enfance, souvent de manière considérable[1]. Et même si leur performance communicative n'est pas toujours à la hauteur de leurs savoirs théoriques, la plupart disposent toutefois d'un stock important de vocabulaire passif en anglais, et sont plus ou moins familiarisés avec les phonèmes de la langue anglaise[2], sa

[1] Au moins à l'école, puisque le cursus scolaire japonais inclut 3 années d'apprentissage obligatoire de l'anglais au collège, et que la plupart des Japonais étudient l'anglais sur une période allant de 3 à 6 ans. Le phénomène s'accentue d'ailleurs, et de plus en plus d'écoles élémentaires proposent désormais des classes d'anglais en apprentissage précoce.

[2] Même s'il s'agit le plus souvent de la prononciation nord américaine, et si la graphie katakana et la prononciation syllabique ont une forte tendance à japoniser les phonèmes en question au point de rendre parfois les mots méconnaissables !

syntaxe et ses conjugaisons. La langue française, quant à elle, arrive en deuxième, voire en troisième position dans l'apprentissage des langues étrangères, et ne concerne qu'une minorité d'apprenants.

Cette position de la langue française, si elle offre des avantages cognitifs certains pour les bas niveaux[3], peut avoir des conséquences perverses sur la *représentation* qu'en ont, de manière plus ou moins inconsciente, de nombreux apprenants japonais, à savoir un épiphénomène de la langue anglaise, une sorte d'émanation quelque peu étrange de la « famille » lointaine des langues étrangères. Il semble se mettre en place ici une sorte de « logocentrisme *décalé* », puisque non plus centré sur la langue maternelle, mais sur la première langue étrangère apprise, à savoir l'anglais, qui se voit promue, par un amalgame compréhensible mais regrettable, au rang d'*archétype* des langues européennes, voire de « langue première », dans une acception quasi généalogique du terme.

Il paraît alors étrange, voire incongru à certains étudiants, que le français, langue étrangère, se différencie tellement[4] de LA langue étrangère : l'anglais. Ce phénomène n'est pas sans rappeler la boutade de Coluche sur les désagréments rencontrés par les Français en voyage à l'étranger : « vous apprenez à parler l'étranger, mais selon le pays où vous allez, ils ne parlent pas le même étranger ! ». Le logocentrisme décalé, s'il est susceptible de s'appliquer à tout apprenant de langue étrangère, quelle que soit sa nationalité, semble toutefois plus présent au Japon pour deux raisons essentielles. Le concept d'étranger, « gaikoku » (littéralement « pays de l'extérieur ») y est particulièrement fort pour des raisons géographiques, historiques et culturelles. Le concept de langue étrangère, ou « gaikokugo », y est essentiellement occupé par l'anglais, « langue de l'extérieur » par excellence[5].

Le logocentrisme, comme l'ethnocentrisme, est un ensemble de stéréotypes, de représentations parcellaires ou erronées sur soi-même et sur autrui, contre lequel tout éducateur, enseignant ou formateur sait qu'il n'est souvent de meilleur remède que la culture. On pourrait penser que la volonté d'apprendre une ou plusieurs autres langues que la sienne est déjà un indice suffisant de l'absence de préjugés et qu'il n'est nul besoin d'aller chercher des problèmes là où il n'y en a pas. Les préjugés pourtant ne se manifestent pas nécessairement de manière déclarative, ils agissent le plus souvent de manière insidieuse, jusque sur les processus cognitifs eux-mêmes.

Des blocages dus à ces préjugés se manifestent alors entre autres sous la forme de remarques ironiques, voire même agacées, sur le caractère *bizarrement* « imitatif » du

---

[3] Apprenants déjà alphabétisés et ayant déjà eu un premier contact avec une langue indo européenne, possibilité pour l'enseignant de communiquer des consignes en anglais ou de traduire en anglais les mots difficiles à expliquer.

[4] En tout cas au premier abord, de par les importantes différences phonologiques entre les deux langues et la complexité des paradigmes verbaux du français comparativement à ceux de l'anglais.

[5] Là encore pour des raisons culturelles et historiques bien connues, et de manière assez paradoxale, puisque l'anglais, qui jouit depuis longtemps d'un prestige énorme au Japon, y est omniprésent, mais très souvent de manière fractionnée, détournée, voire erronée, sous la forme de slogans publicitaires en katakana ou en romaji, de refrains de chansons par ailleurs intégralement chantées en japonais, de sigles …

lexique français par rapport à l'anglais, de comparaisons désabusées entre un français « difficile », et un anglais « facile [6] ». Ils semblent confirmer l'idée qu'il est psychologiquement contradictoire, voire impossible, de s'investir totalement et durablement, et donc avec quelque chance de succès, dans l'apprentissage d'une langue que l'on se représente inconsciemment, par habitude, par tradition, et par une ignorance qu'il ne s'agit nullement de condamner ici[7], comme une langue « de seconde zone »[8], sans histoire, ni rayonnement, ni ouverture internationale, ni même *aptitude au calcul*[9] !
Une langue qui ne jouit pas du prestige universel dont bénéficie à l'heure actuelle l'anglais, une langue « méconnue », ou dont l'« utilité » ne se pose pas d'emblée comme une évidence, ne peut donc pas faire l'économie d'un minimum de communication sur son « identité ». Dans le cas précis du français, il nous paraît que des éclaircissements sur son histoire, ses ramifications, et la relativité de sa prétendue « difficulté » par rapport aux autres langues européennes dont, principalement, l'anglais, peuvent avoir un impact sur la motivation effective [10] à apprendre, et donc sur la réussite de l'apprentissage. Ces éclaircissements peuvent en tout cas à notre avis lever des malentendus, des préjugés, et donc certains freins à l'apprentissage.

C'est d'ailleurs dans cette optique que fut conçue et menée, par Michel Candelier et d'autres universitaires, l'expérience Évlang, pour l'enseignement élémentaire, et dans plusieurs pays d'Europe. Si le succès de l'entreprise et son impact sur la cognition des apprenants, de l'aveu même des initiateurs, est difficile à évaluer, il n'en demeure pas moins que l'exemple du Japon nous semble corroborer le constat initial qui a motivé la démarche : l'absence de culture linguistique peut constituer un frein à l'apprentissage des langues.

2. La diversité linguistique en classe de Fle

a. L'histoire européenne et les apports linguistiques réciproques

Comme nous l'avons évoqué plus haut, de nombreux apprenants japonais de langues européennes connaissent peu ou mal l'histoire de ces langues. Or la représentation de l'anglais comme « langue étrangère par excellence », langue de prestige international, langue de communication accessible autant qu'indispensable, voire, inconsciemment,

---

[6] Parfois même de la part d'étudiants parlant fort mal l'anglais, ou répugnant à l'utiliser, mais qui confondent de bonne foi une familiarité avec la langue remontant à l'enfance, avec une connaissance et une maîtrise réelles de cette langue.

[7] La majorité des occidentaux ne savent sans doute que fort peu de choses de l'histoire et des caractéristiques des langues d'Extrême Orient !

[8] Cette conviction enfouie et non verbalisée peut tout à fait cohabiter avec un réel intérêt pour le français, lié à des motifs conjoncturels, de loisirs (voyage en France, goût pour le cinéma français …) ou structurels (raisons professionnelles …).

[9] Selon la fameuse déclaration du maire de Tokyo, Monsieur Ishihara, dans le Mainichi Shinbun du 20 octobre 2004.

[10] C'est-à-dire, allant au-delà de la déclaration de bonne foi d'une volonté d'apprendre, dont on sait qu'elle est au moins autant le fait des apprenants en situation d'échec, que de ceux qui réussissent leur apprentissage.

comme « matrice » des langues européennes, est pour partie le fruit de cette ignorance Il nous paraît donc important, sans vouloir verser dans le cours d'histoire linguistique, de pouvoir resituer les langues européennes, au moins les plus connues des étudiants japonais, et a minima le français et l'anglais, dans une perspective diachronique. Il s'agit par exemple, au fil de la progression de l'apprentissage, de faire comprendre aux étudiants que les mots qu'ils ont rencontrés en anglais et qu'ils retrouvent en français[11], tels que *différence*, *introduction*, *village*, *pure*, ne sont pas nécessairement des emprunts du français à l'anglais, mais en l'occurrence des emprunts de l'anglais au français ! Comprendre que l'anglais doit au moins autant au français[12] que le français ne doit à l'anglais est une manière de recadrer l'histoire des langues, et de montrer qu'il n'y a pas de langue étrangère supérieure en soi, ni de langue entièrement redevable, voire inféodée à une autre !
Les apprenants japonais sont d'ailleurs curieux et demandeurs d'informations de ce type. Il est donc, selon notre expérience, tout à fait possible et salutaire, dès le niveau A2, d'effectuer de temps à autres de petites pauses explicatives, afin d'éclairer les raisons des ressemblances et des écarts entre « la plus germanique des langues romanes », et « la plus romane des langues germaniques », selon les expressions d'Henriette Walter.

La présentation, ponctuelle et motivée, en classe de Fle, de cette diversité linguistique européenne et de son histoire a, selon nous, un triple intérêt :

- Relativiser l'importance de l'anglais[13] dans l'histoire des langues européennes et mondiales
- Restituer l'importance historique du français et par là même rehausser son image dans les représentations des étudiants
- Faire comprendre aux apprenants qu'il n'y a pas de langue facile ou difficile en soi, et que le français n'est pas une « émanation » absconse et difficile d'une langue anglaise dominante parce que « simple » et « efficace »

b. La diversité francophone : richesse et atout du français langue étrangère

Comme l'anglais, certes dans une moindre mesure, le français peut se targuer d'avoir une dimension internationale[14], ce qui, comme pour l'anglais, constitue un

---

[11] Parfois avec une graphie quasiment identique, mais avec une prononciation différente, et donc … *bizarre* !

[12] Selon l'étude de Thomas Finkenstaedt et Dieter Wolf, datée de 1973, 28,3 % des mots anglais viendraient en effet du français, et 28,24 % du latin. Henriette Walter, quant à elle, n'hésite pas à affirmer que les deux tiers du lexique anglais sont d'origine française, pour 4 % seulement de vocabulaire français emprunté à l'anglais !

[13] Il ne s'agit en aucun cas de chercher à dénigrer l'anglais, le rabaisser ou revendiquer quelque prééminence du français, ce qui serait à la fois ridicule et dérisoire. Il ne s'agit que de tenter de lutter contre un préjugé bel et bien présent chez un nombre non négligeable d'apprenants japonais, afin de rendre au français une place plus juste dans les représentations de ces apprenants.

[14] Cette dimension supra hexagonale, internationale et transcontinentale de la francophonie, pour évidente qu'elle nous paraisse, ne l'est pas au Japon. Un grand nombre de Japonais, même parmi ceux qui

argument « commercial » sur le marché des langues et de la communication interculturelle, et donc un facteur a priori motivant pour l'apprenant ou l'étudiant potentiel. La francophonie, sans prétendre lutter à armes égales, peut pour le moins mettre à profit sa richesse, si elle consent à intégrer dans la langue qu'elle enseigne, d'autres influences phonétiques, lexicales et thématiques, que le « bon français hexagonal [15] ». Quelles meilleures preuves en effet de la dimension internationale du français, et donc de son rayonnement passé et présent que ses différents avatars ?

A titre d'exemple, il nous paraît culturellement et linguistiquement intéressant, lorsque, au niveau A1, on aborde la question fort complexe de la numération, de présenter les variantes belges et suisses[16], plus logiques et plus simples que les options françaises, sous la forme de petites synthèses telles que :

Pour :	**En France on dit :**	**En Belgique on dit :**	**En Suisse on dit :**
70	Soixante-dix	Septante	Septante
80	Quatre-vingts	Quatre-vingts	Octante / Huitante
90	Quatre-vingt dix	Nonante	Nonante

On pourra objecter qu'un excès d'informations risquerait d'embrouiller les apprenants, et compliquer davantage l'apprentissage de la numération en français. Mais il nous semble aussi et surtout que cela pourrait donner lieu à des échanges inter étudiants riches et authentiques ! Pourquoi ne pas imaginer des activités et des jeux de rôles mettant en scène des locuteurs français, belges et suisses, dans le cadre par exemple d'une transaction commerciale[17] où chaque participant devrait utiliser son vocabulaire spécifique. La nécessité d'expliciter ce vocabulaire, associé au caractère ludique de la dimension internationale de la situation, pourrait générer des échanges dépassant largement le strict cadre de l'apprentissage des nombres ou d'une tâche de communication d'achat / vente.

La mobilisation des diversités d'usage, de lexique, voire de prononciation[18], de la langue française n'est donc pas seulement une question d'honnêteté intellectuelle, qui consisterait à rendre un juste hommage à ce dont la francophonie se glorifie volontiers, il s'agit également d'introduire dans les pratiques de classe une richesse et une ouverture supplémentaires, susceptibles de nourrir la motivation et l'efficience cognitive des apprenants.

---

s'intéressent aux langues étrangères (et en général en premier lieu à l'anglais), ignorent qu'en Belgique et au Canada on parle français !

[15] Pour ne pas dire parisien, et se référant souvent de surcroît implicitement à une norme écrite, c'est-à-dire une langue pour le moins assez différente de celle que les apprenants seront amenés à rencontrer en situation réelle de communication.

[16] Des ouvertures ponctuelles aux usages des divers locuteurs francophones, en Europe et de par le monde, sont bien sûr envisageables et même souhaitables, ne serait-ce que pour donner aux étudiants des preuves concrètes de la diversité et de l'internationalité de la langue française.

[17] Ou tout autre contexte de communication nécessitant un recours à la numération.

[18] On peut indiquer par exemple, qu'à Lille et dans le nord de la France, on prononce souvent le t final de vingt.

CONCLUSION

L'enseignement / apprentissage du Fle au Japon présente des caractères spécifiques à bien des égards. Une de ces spécificités est due à l'omniprésence de l'anglais dans l'environnement culturel et linguistique des Japonais. Cette omniprésence est en effet à double tranchant. Elle est à la fois facteur facilitant, et facteur limitant parce qu'indirectement génératrice de représentations erronées dans l'esprit des apprenants.

S'il est de la responsabilité d'un enseignant d'ouvrir des voies et de battre en brèche les préjugés qui réduisent la vision du monde des apprenants, voire les empêchent de progresser dans leur apprentissage, alors la diversité linguistique prônée par Claude Hagège ne devrait pas rester la seule préoccupation des décideurs des politiques linguistiques française et francophone. Il pourrait être profitable qu'elle fasse réellement et pleinement son entrée dans la classe de Fle, soit par le biais des manuels de Fle[19], soit par l'entremise de l'enseignant[20], qui peut y voir un ressort important de la motivation de ses étudiants.

La classe de Fle, comme tout autre enseignement / apprentissage, est le champ d'application de la didactique et de la pédagogie. Or dans le cadre des langues étrangères, et donc du Fle, il s'agit de l'apprentissage d'une langue culture. Et il semble que l'histoire et les diversités de la langue française participent de cette langue culture. Ne devrait-on pas d'ailleurs plutôt écrire et penser langue *cultures* ? Les aspects diachroniques et synchroniques du français que nous avons évoqués plus haut ne pourraient-ils pas alors, eux aussi, dans des proportions raisonnables, être intégrés à la pédagogie et la didactique du Fle ?

Éléments de bibliographie :

Amossy R., Herschberg Pierrot A., *Stéréotypes et clichés*, Armand Colin, 1997.
Calvet L.-J., *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot 1987.
Candelier M., *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire, Contribution au séminaire organisé par la DESCO : « L'enseignement des langues vivantes, perspectives »*, Paris, 27-28 mars 2001.
Hagège C., *Combat pour le français au nom de la diversité des langues*, Odile Jacob, 2006.
Porcher L., *Le français langue étrangère*, Hachette Education, 1995.
Walter H., *L'aventure des langues en Occident*, Robert Laffont, 1994.
Walter H., Martinez André, *Le dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Droz, 1973.

[19] La plupart présentent déjà une carte de la francophonie dans le monde, mais ne mentionnent que très rarement les variantes locales, accentuelles, lexicales, ne serait-ce qu'à l'intérieur de la France elle-même.

[20] Qui nous paraît le plus à même de ressentir ponctuellement les besoins et les attentes de ses apprenants, et de décider de l'opportunité et de l'utilité de ses interventions.

Apports du CECR pour la conception d'une méthode adaptée aux apprenants japonais

Gaël CRÉPIEUX
Institut franco-japonais de Tokyo
gcrepieux?institut.jp

Officiellement adopté en 2001 par le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) est devenu un thème incontournable lorsque l'on évoque l'enseignement du FLE. Étrangement, rares sont les méthodes conçues au Japon à s'inspirer de ses principes... Avant donc de citer les choix pédagogiques qui ont été les nôtres lors de l'élaboration de *Spirale*, il paraît donc essentiel de se pencher sur l'intérêt de proposer un apprentissage du français qui s'appuie sur une démarche scientifique non seulement conforme aux exigences du CECR mais qui tient également compte des difficultés d'apprentissage rencontrées par nos étudiants. Quels objectifs doit-on alors fixer et quelle approche proposer dans un manuel de Fle spécifiquement conçu pour des apprenants japonais ?

1. Quels sont les apports du CECR ?

a. Une meilleure organisation des contenus et des objectifs selon le rythme d'apprentissage

Le CECR propose un découpage de l'apprentissage selon une échelle de six niveaux (utilisateur élémentaire – niveaux A1 et A2, utilisateur indépendant – niveaux B1 et B2, utilisateur expérimenté – niveaux C1 et C2). Comme on le sait, chacun de ces niveaux énumère des savoir-faire que l'apprenant devra acquérir dans diverses compétences langagières (prendre part à une conversation, s'exprimer en continu, écouter, lire et écrire). Pour indication, l'admission dans certaines universités en France requiert le niveau C1 (parfois B2). On ne saurait certes déterminer le temps nécessaire pour l'acquisition des compétences citées, mais étant donné le rythme d'apprentissage du français deuxième langue étrangère à l'université (un cours d'une heure trente hebdomadaire, entre vingt-six et vingt-huit cours annuels, soit un total de moins de quarante-cinq heures à la fin de la première année), il est clair que si l'on veut élaborer des programmes de cours réalistes, il conviendra de se limiter aux contenus du niveau A1.

b. L'acquisition de compétences

Bien connaître la langue, c'est savoir en faire un usage autonome correct et non en comprendre les mécanismes. La motivation des apprenants japonais n'est-elle pas d'apprendre le français comme outil de communication ? Alors pourquoi leur proposerait-on un apprentissage des règles grammaticales ? L'acquisition d'une compétence de communication est l'objectif majeur d'une approche communicative de l'apprentissage du

FLE et cela implique une centration sur la communication également comme démarche. En effet, la compétence en communication ne s'acquiert pas uniquement à travers l'apprentissage de simples questions-réponses répondant à un besoin particulier (dans une situation de communication donnée), mais plutôt en développant différentes composantes comme les compétences générales individuelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) et la compétence communicative (composantes linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques). Ainsi, la réussite dans une activité de compréhension ou de production dépendra essentiellement de la faculté qu'aura l'apprenant de faire appel à ces compétences. On notera au passage que l'apprentissage de la compétence linguistique, récurrente dans les manuels japonais ne constitue qu'une composante de la compétence communicative et qu'elle est un moyen et non une fin en soi.

c. Une adéquation entre l'apprentissage et l'évaluation

L'évaluation est ce qui permet à l'étudiant de valider son apprentissage. Il faut donc que la première soit calée sur le deuxième. Pour cette raison, les certifications et les tests visant à évaluer une réelle compétence communicative, comme le DELF ou le TCF, se sont alignés sur les niveaux de compétence tels qu'ils sont définis par le Cadre Commun de Référence. Par la même occasion, ils confèrent à l'apprenant une reconnaissance internationale de son niveau en français. Il est donc de la responsabilité de l'enseignant de recommander aux étudiants débutants désireux de valider leurs compétences de communication en français de se diriger vers ces certifications et non vers les diplômes sanctionnant des connaissances linguistiques, déterminées on ne sait selon quels critères.

d. Un apprentissage qui dépasse le cadre universitaire

L'apprentissage des langues doit se situer dans la perspective d'un apprentissage tout au long de la vie. L'enseignement du FLE en cycle court doit donc consister à doter chaque étudiant de compétences nécessaires pour qu'il ait envie et soit capable de poursuivre ses études au-delà de l'université. Un étudiant désireux de poursuivre ses études dans un centre de FLE s'intégrera d'autant mieux dans un parcours qu'il aura suivi un apprentissage selon l'échelle du CECR. Son niveau sera en effet plus facile à déterminer lors du test d'orientation et il n'aura pas la frustration de se retrouver avec les grands débutants alors qu'il aura suivi un ou deux ans de français. Le professeur d'université n'a ni la mission ni les moyens de faire assimiler toutes les particularités de la langue française à des étudiants qui suivent moins de cent heures de cours en deux ans. Penser le contraire serait se tromper d'objectif et décevoir les apprenants, ce qui pourrait expliquer en partie la baisse des effectifs lors de la deuxième année.

2. Constats de départ

a. L'approche proposée dans les manuels

Dans la plupart des manuels dits communicatifs actuels, on fait découvrir à l'apprenant un document déclencheur présentant en contexte les structures, le lexique, les manières de dire selon des situations de communication déterminées et l'on présuppose que l'apprenant, par un procédé d'inférence, sera capable de lire (ou de percevoir) avec exactitude des enchaînements morphosyntaxiques (ou phonologiques), d'en décrypter le sens pour, dans un dernier temps, intégrer les outils linguistiques et les réemployer adéquatement selon le cadre interactionnel. Les stratégies d'apprentissage nécessaires sont

si nombreuses qu'il y a surcharge cognitive et qu'il en résulte soit une baisse de motivation chez l'apprenant, soit un sentiment de frustration chez l'enseignant. Par ailleurs, n'est-il pas paradoxal de confronter d'entrée l'apprenant à la langue telle qu'elle est parlée (document déclencheur) alors qu'on voudrait que ce soit l'aboutissement du parcours d'apprentissage ?

L'enseignant pourrait alors être tenté de se rabattre sur les manuels édités localement qui optent, pour la grande majorité d'entre eux, pour une méthodologie traditionnelle axée sur la découverte de la grammaire française, méthodologie qui, il faut le rappeler, a ses origines dans l'enseignement des langues mortes. La langue française apparaît ici davantage comme un objet d'étude et non comme un outil de communication. De plus, on est en droit de se demander si un savoir-faire peut être acquis uniquement à travers l'observation d'une règle. En langue maternelle, on étudie la grammaire explicite ainsi que les concepts à partir d'une pratique de la langue que les enfants ont déjà acquise, dans le but de consolider leurs connaissances. Dans notre cas de figure, l'apprenant n'en est pas encore au stade d'apprendre des règles pour consolider ou corriger une langue qu'il ne produit pas encore.

Face à ces deux approches méthodologiquement et idéologiquement opposées, il fallait réfléchir à un moyen de concilier les principes pédagogiques du CECR et les manières d'apprendre des étudiants japonais afin de proposer un apprentissage qui tienne compte de leurs difficultés.

b. Une approche adaptée aux difficultés des apprenants japanophones

- Faciliter l'accès au sens pour éviter le recours à la traduction : la traduction, comme moyen d'apprentissage, ne favorise ni la conceptualisation des notions, ni le processus de mémorisation du lexique. D'une part, comment faire percevoir la différence entre *je prends mon vélo* (un de mes moyens de locomotion), *je prends le vélo* (celui qui est devant mes yeux) et *je prends un vélo* (j'en vole un) et surtout comment l'enseigner (expliquer n'est pas enseigner) si l'on passe par la traduction ? D'autre part, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les informations sont d'abord décodées par le cerveau, qui les transmet à la mémoire à court terme. Cependant, celle-ci ne les retient que temporairement et c'est la répétition de ces mêmes informations qui peu à peu va permettre au cerveau de les reconnaître immédiatement et de les faire passer dans la mémoire à long terme. Lorsque l'on donne la traduction d'une expression aux étudiants, nous ne favorisons pas le décodage des informations par le cerveau. C'est pourquoi dans *Spirale*, nous avons décidé de présenter non seulement un lexique entièrement illustré (le sens est directement associé à l'expression et ne nécessite plus la traduction), mais aussi des actes de paroles intégrant les points de grammaire mis en contexte.

- Faire manipuler pour aider à la conceptualisation : ce n'est pas parce qu'un apprenant pense avoir compris une notion qu'il l'a conceptualisée. Sait-il en faire un usage autonome en situation de communication ? De même, un exercice à trous ne permet pas cette conceptualisation ; tout au plus, il permet une application d'une règle étudiée. L'apprenant a besoin de manipuler le lexique, la syntaxe ainsi que les actes de parole si on veut qu'il les intègre. Nous sommes donc partis du principe que c'est en utilisant la langue étrangère que l'on parvient à en intégrer ses notions. Avant de proposer à l'apprenant une activité de production faisant appel au lexique et aux notions introduits dans la leçon, nous lui faisons d'abord manipuler la grammaire en contexte pour qu'il puisse la conceptualiser. Par exemple, dans la leçon 20 qui porte sur la notion de quantité, la première activité *Exercez-vous !* demande à l'étudiant de répondre à ces questions :

D'habitude, tu manges… 1. un bœuf ou du bœuf ? 2. une baguette ou de la baguette ? 3. un ananas ou de l'ananas ? 4. une frite ou des frites ? 5. une nouille ou des nouilles ?

- Favoriser l'oral pour éviter le recours aux katakanas : vingt et un phonèmes pour le japonais contre trente-six pour le français. Inutile de préciser que tout apprentissage du français à travers le crible phonologique du japonais – autrement dit tout recours aux katakanas – condamne l'apprenant à l'approximation lors de la compréhension et de la production. Il ne saura pas discriminer avec certitude les sons inexistants dans sa langue de ceux qui s'en rapprochent, peinera à faire les liaisons et les enchaînements de manière autonome et ne saura reconnaître à l'oral des mots qu'il aura pourtant visualisés et transcrits. Comme les katakanas ont une charge cognitive beaucoup plus forte pour lui, son attention se concentrera sur cette transcription, ce qui faussera également l'apprentissage du français écrit. Cependant, dénoncer un problème, ce n'est pas lui apporter une solution. Pour permettre une amélioration de la prononciation, nous avons d'abord tenu à ce que tous les enregistrements soient sur le CD et qu'il soit encarté dans le manuel de l'élève. Par ailleurs, de nombreuses activités de prononciation permettent à l'apprenant de s'entraîner à la discrimination des sons. Ces activités mettent également en évidence le rapport entre la phonie et la graphie en français. Enfin, les activités proposées dans *Spirale* mettent l'accent sur la pratique orale de la langue parce que d'une part, il s'agit de la seule compétence que l'apprenant peut acquérir uniquement en classe et parce que d'autre part, en japonais, le système articulatoire est moins sollicité qu'en français et par conséquent, pour améliorer la prononciation, il convient de faire davantage d'exercices sollicitant le système phonatoire.

- Multiplier les occurrences du lexique pour faciliter le processus de mémorisation : soixante pour cent des apprenants sont des apprenants à tendance visuelle, c'est-à-dire qu'ils ont besoin d'images. Ils ont aussi besoin de se faire une image mentale de ce qu'ils produisent en langue étrangère, d'où l'intérêt de rattacher ce qu'ils produisent à du vécu. Nous avons donc eu recours à l'image pour de nombreuses activités. Pour renforcer la mémorisation, nous avons aussi proposé des activités de compréhension orale n'intégrant que les éléments introduits auparavant. Quant aux activités ***Exercez-vous !***, elles permettent une manipulation écrite de la langue, mais aussi orale (lors du travail en paire) car lorsque l'apprenant écrit ou prononce, il fait travailler sa mémoire (tout comme l'enfant a besoin de s'entraîner avant de saisir un ballon lancé, l'apprenant a besoin de faire travailler son système articulatoire pour que la production de nouveaux sons devienne des automatismes). Afin de favoriser la mémorisation, nous avons systématiquement réactivé le lexique et les expressions non seulement à l'intérieur d'une même leçon, mais également dans les leçons suivantes, et ce à travers différentes activités langagières (compréhension et expression écrites et orales). Le résultat est que l'apprenant finit par en saisir immédiatement le sens ainsi qu'à produire avec une prononciation correcte.

3. Choix pédagogiques et implications sur les pratiques de classe

a. De la modélisation vers l'autonomie

Dans *Spirale*, il y a une véritable réflexion sur la cohérence dans l'enchaînement des activités, dont la typologie est clairement indiquée. Dans chaque leçon, nous avons intégré des activités dont on comprend l'enchaînement. Ainsi, chaque parcours d'apprentissage commence par la présentation d'un acte de parole ***Comment dit-on… ?***, modèle de communication accompagné d'un lexique illustré. L'objectif ensuite est de faire acquérir à

l'apprenant les outils de la communication en lui proposant un entraînement à travers des activités. Celui-ci apprend d'abord à manipuler la langue avec l'activité ***Exercez-vous !***, puis on lui propose un travail sur une compétence (soit ***Parlez !***, production orale dirigée, soit ***Écoutez !***,compréhension orale d'éléments introduits, soit ***Lisez !***, compréhension écrite proposant également un accès à la culture), enfin l'activité ***Communiquez !*** propose de la production orale où l'étudiant utilise ce qu'il a étudié de façon libre et autonome. Dans un dernier temps, nous proposons un réemploi à l'écrit des éléments introduits avec les activités ***Écrivez !***. Il y a une démarche méthodologique qui mène l'apprenant de la découverte d'un acte de parole à des activités de production. Aucune étape n'est superflue ; ce sont des activités dont l'ordre n'est pas modifiable et si on en supprimait, on risquerait de priver l'apprenant de certains outils nécessaires à la réalisation des activités suivantes.

Ce qu'il faut retenir, c'est que dans *Spirale*, la production arrive au terme de chaque parcours d'apprentissage, ce qui permet à l'apprenant de faire un usage authentique et autonome de l'acte de parole assez rapidement. La phase de production est l'aboutissement d'un parcours dans lequel les apprenants ont appris à maîtriser les outils de la communication, à partir d'un modèle. L'apprentissage étant cumulatif, l'apprenant pourra progressivement faire un usage de plusieurs compétences pour réaliser des activités qui se complexifieront au long du manuel.

Quelle place est alors accordée à la grammaire et aux conjugaisons ? En fait, la grammaire est constamment intégrée aux activités proposées si bien qu'en la pratiquant, l'apprenant l'acquiert. Quant aux conjugaisons, elles sont employées du début à la fin d'un parcours d'apprentissage grâce aux questions-réponses introduites dans les *Comment dit-on… ?* et dans les activités d'exploitation de documents. Il est à noter que, pour faciliter l'apprentissage, certaines conjugaisons ou certaines notions sont apprises en plusieurs étapes, ce qui permet également une réactivation de la mémoire. Par ailleurs, la dernière page de chaque leçon présente un récapitulatif des points de grammaire et des conjugaisons étudiés accompagné d'activités écrites de réemploi.

b. Les thèmes et objectifs communicatifs

Nous nous sommes référés aux thèmes tels qu'ils sont proposés dans le CECR et nous avons choisi de les intégrer suivant une certaine progression, allant de l'affirmation de soi vers la reconnaissance du monde extérieur. L'apprenant apprend donc d'abord à parler de lui et à exprimer sa subjectivité, puis il est amené à décrire le monde qui l'entoure, à parler de sa vie quotidienne et de ses loisirs. Il apprend aussi à raconter sa journée et à entrer en relation avec les autres (inviter, se renseigner, acheter, …).

Quant aux objectifs communicatifs, ils sont à la fois en relation avec les thèmes de communication évoqués ci-dessus et les savoir-faire préconisés par le CECR ainsi qu'en relation avec les centres d'intérêts des apprenants (pour que la prise de parole soit motivée). Il ne nous restait plus qu'à construire notre tableau des contenus en proposant une progression selon ces objectifs.

c. Le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant

Comme nous l'avons indiqué, dans *Spirale*, les leçons sont construites de manière à permettre à l'apprenant de devenir l'acteur de son apprentissage. En effet, n'est-ce pas l'apprenant le principal concerné ? Si l'enseignant se perçoit comme étant le seul détenteur de la connaissance, ne risque-t-il pas de monopoliser la parole et de priver les apprenants du temps nécessaire à la pratique des contenus ? Néanmoins, encore fallait-il proposer une

approche facilitant la tâche de l'enseignant et replaçant l'étudiant au centre de l'apprentissage. La question que nous nous sommes donc posée est la suivante : comment favoriser la prise de parole (et la prise de risque) en langue étrangère au sein d'un groupe-classe, compte tenu des relations hiérarchiques qui s'y établissent et des attitudes des apprenants japonais lorsqu'il s'agit de prendre la parole en public ou d'exprimer leur incompréhension ?

Après avoir présenté aux étudiants l'acte de parole (en faisant écouter le CD), point de départ du parcours d'apprentissage, l'enseignant pose des questions à des étudiants, telles qu'elles sont indiquées dans la boîte *Comment dit-on … ?*, si bien que la personne interrogée, disposant d'un modèle, voit comment elle peut répondre. Pour que la classe s'habitue à la prononciation des mots nouveaux, on demande de répéter la réponse donnée, ce qui oblige les étudiants à s'écouter par la même occasion. Après cela, l'enseignant demande à un étudiant de poser la question du *Comment dit-on … ?* à un autre, ici pour que les étudiants s'investissent plus activement dans leur apprentissage. L'enseignant est alors libre de faire corriger la prononciation et vérifie que l'échange est correctement pratiqué. Après avoir fait procéder à plusieurs échanges verbaux et s'être assuré que le vocabulaire est bien compris, l'enseignant demande aux étudiants de passer aux activités qui sont à faire en tandem pour qu'ils apprennent à travailler de façon plus autonome. L'étudiant est replacé au centre de l'apprentissage car c'est lui qui en devient l'acteur. Par ailleurs, au sein d'un petit groupe, sa prise de parole est maximalisée et la peur de l'erreur dissipée. Parallèlement, il construit son savoir progressivement, avec la contribution de ses pairs. L'enseignant, lui, profite de ces moments pour circuler parmi les groupes et proposer son aide. Grâce à cette approche, il y a émergence d'une dynamique de classe et d'un meilleur rapport de confiance avec l'enseignant, plus à l'écoute des besoins individuels des apprenants.

Qu'est-ce qui motive les choix lors de la conception d'un manuel de FLE pour débutants ? L'hétérogénéité des contenus d'enseignement proposés dans la plupart des manuels qui prolifèrent sur le marché japonais résulte apparemment d'une absence totale de cadre de référence et les choix semblent parfois plus arbitraires que justifiés. Les apports du CECR sont indéniables et persévérer dans l'approche traditionnelle serait refuser de tenir compte des recherches actuelles en matière d'apprentissage. Il est surprenant de constater que le CECR est relativement méconnu d'une certaine catégorie d'enseignants et que les éditeurs locaux ne semblent pas lui accorder la priorité, comme si l'immobilisme les arrangeait. En effet, même si c'est le concepteur qui est à l'origine de la méthode, le rôle de l'éditeur n'est-il pas de veiller à ce que les contenus et la démarche proposés soient conformes à certains principes pédagogiques ?

Quant à l'objection à l'adoption du CECR selon laquelle cette conception de l'apprentissage, « dictée » depuis l'Europe, ne concerne guère l'enseignement du FLE au Japon, il nous semble qu'il vaut mieux un cadre, aussi contestable puisse-t-il être dans certains domaines, qu'une porte ouverte à des choix arbitraires qui dépendent plus des habitudes d'enseignement que des besoins réels des apprenants. Par ailleurs, le CECR mérite d'être pris en compte parce qu'il est le fruit de la collaboration de spécialistes qui ont mis en commun leurs recherches pour faire progresser l'enseignement des langues étrangères.

Nous sommes heureux que *Spirale* réponde à la demande des enseignants désireux que leurs étudiants développent une véritable compétence communicative en français et nous les remercions chaleureusement de leur confiance. Nous espérons contribuer ainsi à la promotion du FLE au Japon à un moment où sa baisse de popularité impose un changement dans les pratiques.

PETIT TOUR D'EUROPE DE L'UTILISATION DU *CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES*

Sylvie FUJIHIRA
Université des Langues étrangères d'Osaka

Tout le mouvement actuel des réformes qui touchent les universités européennes est parti de la Déclaration de Bologne de 1999, dont les conséquences les plus connues sont :

+ la création du système L.M.D. (Licence, Master, Doctorat)

+ la semestrialisation dont un des objectifs est de faciliter la mobilité des étudiants

+ l'adoption du système de crédits E.C.T.S. qui, en rendant la comparaison plus aisée, permet l'établissement d'équivalences et favorise donc aussi la mobilité des étudiants

+ l'élaboration du *Cadre européen commun de référence*

Or, bien que le Japon ne soit pas signataire de la Déclaration de Bologne, avec l'intensification des relations interuniversitaires et l'augmentation de la mobilité étudiante, il est, qu'il le veuille ou non, amené à en tenir compte pour un certain nombre de choses. Et c'est particulièrement vrai pour l'Université des Langues étrangères d'Osaka (O.U.F.S.) dont 11 des langues de spécialité[1] (l'allemand, l'anglais, le danois, l'espagnol, le français, le hongrois, l'italien, le portugais, le russe, le suédois et le turc) sont langues nationales d'un ou plusieurs pays signataires, ce qui génère une importante mobilité étudiante à destination ou en provenance de ces pays. Ainsi en 2006, 20 % des étudiants étrangers accueillis venaient d'un pays participant au processus de Bologne. Université spécialisée dans l'enseignement des langues et cultures étrangères, l'O.U.F.S. a reçu des fonds du Ministère de l'Education et de la Recherche pour mener recherches et réflexion sur les pratiques pédagogiques qui ont cours à l'étranger[2]. Neuf enseignants ont donc été envoyés en Europe pour enquêter sur l'utilisation du Cadre par certaines des universités partenaires :

+ l'Université de Vienne (Autriche)

+ l'Université catholique de Louvain (Belgique)

+ l'Université de Copenhague (Danemark)

---

[1] A l'O.U.F.S., 45 langues sont enseignées dont 24 en langues étrangères de spécialité.

[2] Dans le cadre de ce programme de recherches, un symposium euro-japonais qui avait pour thème « Une nouvelle direction pour l'enseignement des langues étrangères : les potentialités du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », s'est tenu le 5 mars 2006, à Grand Cube Osaka, avec le soutien officiel du Conseil de l'Europe et de la Fondation du Japon.

+ l'Université de Valladolid (Espagne)
+ l'Université de Provence (France)
+ l'Université de Leyde (Pays-Bas)
+ l'Université Nouvelle de Lisbonne (Portugal)
+ l'Université de Göteborg (Suède)
+ l'Université de Zürich (Suisse)

A une exception près, ces universités sont anciennes, voire très anciennes, puisque l'origine de plus de la moitié d'entre elles remonte au Moyen Age, et elles sont composées de différentes facultés, ce qui explique leurs effectifs importants : la plus petite accueille environ 15 000 étudiants et la plus grande 63 000, la moyenne s'établissant à 32 000. Enfin, ce sont des universités qui, dans leur immense majorité, jouent un rôle de premier plan dans leur pays sinon à l'échelle européenne.

Il ressort de ces enquêtes[3] qu'aucune des universités visitées ne se montre vraiment enthousiaste vis-à-vis de l'adoption du C.E.C.R. et ce principalement pour deux raisons :

+ la première, c'est que pour certaines langues au moins, plus le niveau s'élève, plus le risque de distorsion entre les différentes compétences est grand. C'est notamment le cas des langues à l'orthographe compliquée ou au système d'écriture particulièrement difficile ou dans lesquelles l'écrit et l'oral sont très sensiblement différents, comme le chinois, le japonais ou l'arabe.

+ la seconde est liée à la difficulté d'établir des tests scientifiquement valables, dans lesquels n'entrerait pas une trop large part de subjectivité. Et en l'état actuel des choses, certains enseignants, même s'ils se réfèrent aux critères du Cadre dans la description de leurs cours ou utilisent des manuels adossées au C.E.C.R., préfèrent s'en tenir pour l'évaluation, à des examens classiques, c'est-à-dire à des examens qui se bornent à vérifier le niveau académique des étudiants. A leurs yeux, en effet, s'il est possible de dire qu'un étudiant a suivi des cours de niveau B1 par exemple, il est très difficile de dire s'il a effectivement ce niveau. Et à ce sujet, voici, telles qu'elles sont rapportées par B. Hoeilund, les paroles de Lilian Hallundbaek qui travaille depuis deux ans pour le compte du Ministère danois pour les Réfugiés, l'Immigration et l'Intégration -- l'instance danoise qui, selon elle, est allée le plus loin dans l'étude du Cadre -- afin de développer des tests de danois langue étrangère se basant sur le C.E.C.R. : « Nous n'en sommes encore qu'à la première étape. C'est une chose de prétendre se référer au C.E.C.R. mais c'en est une autre de réaliser l'énorme travail que constitue l'élaboration de tests en relation avec le C.E.C.R. »[4]

[3] Les rapports d'enquête sont réunis dans OUFS Committee for Education Improvement, *Research Report on CEFR and Foreign Language Education at the European Sister Universities of OUFS*, 2007, 71 p.
[4] Cité dans le rapport de B. Hoeilund, « Research Report on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) at the Sister University of OUFS, Copenhagen University, in Denmark, p. 19. La traduction est de nous.

Au-delà de ces critiques ou réserves, il est à souligner que dans les établissements visités, l'attitude des personnes interrogées à l'égard du C.E.C.R. varie selon le lieu où elles enseignent.

Ainsi il est apparu que c'était en général dans les centres d'enseignement de la langue nationale aux étrangers et, dans une moindre mesure, dans les centres linguistiques chargés de l'enseignement des langues étrangères aux étudiants qui appartiennent à différentes facultés, que le Cadre était l'objet d'un certain intérêt et/ou avait commencé à être pris en compte dans la description des cours et/ou dans la pédagogie. Dans ces centres, c'est en particulier pour la répartition en groupes de niveaux que le découpage en niveaux du C.E.C.R., est jugé utile malgré les réserves concernant la validité des tests. Il faut dire que dans certains pays comme la Suisse, le Cadre est utilisé dans l'enseignement secondaire, ce qui facilite le recours à ses critères pour l'orientation des étudiants de première année.

A propos des centres linguistiques, il faut souligner d'une part que bien souvent la proportion des enseignants titulaires y est faible par rapport à celle des vacataires, notamment étrangers, et d'autre part, que ces centres étant en général considérés comme des prestataires de services pour le compte des diverses facultés, leurs enseignants ne disposent que d'une autonomie assez réduite dans leur enseignement et sont soumis à une double attente :

+ celle des étudiants qui veulent apprendre des choses pratiques pour voyager ou vivre à l'étranger, auquel cas, l'approche du C.E.C.R. avec sa focalisation sur les tâches et son échelle de niveaux, peut sembler pertinente.

+ celle des enseignants de spécialité pour qui l'enseignement des langues doit permettre à leurs étudiants de lire des textes de philosophie, de médecine ou de droit, selon les cas, ce qui relègue la compréhension et l'expression orales au rang des compétences dont l'enseignement n'a pas une place prioritaire à l'université et dont l'acquisition relèverait plutôt de la responsabilité personnelle des étudiants.

Dans les départements de langues pour spécialistes, quels que soient l'université et le pays, les enseignants, quand ils le connaissent plus que de nom, ne s'intéressent pas ou alors vraiment fort peu au C.E.C.R. et ce pour plusieurs raisons.

En général, les enseignants de ces départements sont en majorité des titulaires qui sont habitués à avoir une assez grande liberté d'enseignement, liberté qu'ils n'ont, bien entendu, pas envie de perdre, même si la semestrialisation, là où elle a déjà remplacé le système des cours annuels, a des conséquences sur le contenu des cours, interdisant par exemple l'étude de grandes œuvres comme le *Don Quichotte* de Cervantès. En effet, comment faire lire et comprendre dans le texte, une œuvre d'une telle ampleur, en quinze semaines ?

Par ailleurs, ces enseignants souhaitent continuer à dispenser un enseignement académique et ils ne veulent à aucun prix devenir des « professeurs de langue » mais rester selon les cas, des professeurs de littérature anglaise, de philologie italienne ou d'histoire arabe. La conséquence de cet état d'esprit est la suivante : en réaction à la pression des étudiants qui bien souvent ne font pas la différence entre une école de langues et un

département de littérature et civilisation étrangères et qui s'attendent à ce que les choses continuent comme au collège ou au lycée, les professeurs ont tendance à accentuer l'aspect académique et traditionnel de leur enseignement en multipliant les exercices de traduction, de commentaires de textes et de dissertation[5], considérant peu ou prou que c'est aux étudiants de se débrouiller pour entretenir ou développer leur niveau de conversation par les contacts avec les étudiants étrangers qui sont sur le campus, l'autoformation[6] ou l'immersion par un séjour à l'étranger.

Enfin, le recours au C.E.C.R. n'a guère d'utilité pour les spécialistes de langues non-européennes comme le chinois ou le japonais pour lesquelles, en effet, les certifications officielles, *Hanyu Shuping Kashu* ou *Nihongo Noryoku Shiken* ne se réfèrent bien évidemment pas au Cadre. De ce fait, un enseignement basé sur celui-ci ne présente qu'un intérêt limité pour les étudiants. Pour les langues européennes, le niveau visé à la fin de la licence est un niveau qui, en langage C.E.C.R., pourrait être exprimé par « niveau C2 », si bien qu'avec le système L.M.D. et le système des crédits transférables, point n'est besoin du Cadre pour connaître le niveau des étudiants spécialistes.

On le voit donc, le *Cadre européen commun de référence* ne joue qu'un rôle encore modeste dans les neuf universités qui ont été choisies pour l'enquête menée par des enseignants de l'Université des Langues étrangères d'Osaka et il ne semble pas susciter un très vif intérêt dans le corps enseignant qui, soit doute de la possibilité d'établir des tests scientifiquement valides pour attester que tel niveau a bel et bien été atteint, soit n'en voit pas l'utilité, quand il ne redoute pas de voir l'instrumentalisation de l'enseignement des langues et sa perte d'autonomie. Et ces phrases de la conclusion du rapport d'Ursula Shioji résume la situation d'une manière particulièrement éclairante : « En résumé, on peut dire que la situation dans les institutions que j'ai visitées, illustre celle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues en Europe : d'un côté, les critères, les programmes et les méthodes d'enseignement traditionnels qui sont jugés efficaces, ont été réaffirmés. De l'autre, l'environnement politique et social en mutation, nécessite de nouvelles approches telles que l'introduction des critères du C.E.C.R. et de méthodes s'y référant. »[7]

---

[5] C'est ainsi ce qui nous a été avoué par différents professeurs que nous avons rencontrés à l'Université de Provence. Cf. S. Fujihira, プロヴァンス大学（エックス-マルセイユⅠ）と外国語教育, p. 60

[6] En ce qui concerne les centres d'autoformation, ils nécessitent de gros moyens financiers, notamment en raison de l'évolution de plus en plus rapide des technologies qui sont très vite obsolètes, si bien que l'offre semble souvent bien dérisoire si on la compare au rôle que certains entendent faire jouer à ces centres. Ainsi, l'Université de Zurich qui accueille 24 000 étudiants, a parmi ses grands projets, celui d'établir un centre multimédia en libre-accès pour l'auto-apprentissage de 20 places ! Et l'Université de Provence qui compte à peu près le même nombre d'étudiants, dont plus de 4000 sont des spécialistes de langues étrangères et dont les autres sont tenus de prendre des unités dans au moins deux langues étrangères, dispose de 40 places à Marseille et de 25 à Aix pour l'autoformation guidée, ce qui est bien modeste et ce d'autant plus que ces centres sont ouverts de 10 à 18 heures, du lundi au vendredi mais seulement en période de cours... Or ce serait plutôt en soirée, le week-end ou pendant les vacances que les étudiants auraient le temps de fréquenter ces centres.

[7] U. Shioji, « Report on a research trip to Zurich University, Switzerland», p. 55. La traduction est de nous.

CECR, きっと来る、すぐ狂う！

CECR, il obtient dûment son poste au Japon, mais le perdra tout de suite!

IKAWA Toru
伊川　徹

Université d'Ashiya
ikawa?ashiya-u.ac.jp

もっと優れた訳語がないものだろうか？既に定着してしまったので仕方がないが、**ヨーロッパ共通参照枠**と称する **le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues** の考え方は全ヨーロッパ言語の習得に際し、何をどこまで教えるかについて参照すべき共通基準を設け、これに従って各国の言語教育を推進し、多文化・多言語を擁する l'Union Européenne の統一(言語的交流による一体感の創出)に寄与しようというフランス政府主導の l'UE の発案である。したがって、**全欧言語教育参照基準**とでも翻訳すべきではあるまいか。しかし、これとてもラテン・ゲルマン・スカンディナヴィア・スラヴ諸言語圏を想定した提唱であり、ヨーロッパ言語に属さぬフィンランド語やパラシュート部隊の如くヨーロッパに舞い降りたバスク語などは恐らく眼中になかろう。ましてや埒外の日本語への転用や我が国の外国語教育への導入には越えなければならないハードルが幾つも横たわっている。

ともあれ、この考え方の「枠」を取り払って、中味に注目すれば、２０数年前に関西学院大学の曽我祐典氏が提唱された approche communicative と全く同じ発想である。その当時フランス本国での FLE の教授法として定着していたメトッドで、例えば、フランス語で名前・年齢・国籍・職業・住居などを記したカードをアット・ランダムに学生諸君に配布し、「その人」になり切ってもらって、≪Bonjour, mademoiselle. Permettez-moi de me présenter, je m'appelle Jacques BRUN.≫ ≪Bonjour, monsieur. Moi, je m'appelle Sophia BERTONI. Je suis étudiante. Et vous?≫ ≪Ah bon? Je suis aussi étudiant. Euh, vous êtes espagnole?≫ ≪Non, je suis italienne.≫と複数間でさまざまな応答をさせる、地図上に示された目的地への幾通りかの道順について複数間で≪Excusez-moi, monsieur, mais j'ai un problème.≫ ≪Oui, madame.≫ ≪La station de métro la plus proche, s'il vous plaît?≫ ≪Bon, allez tout droit jusqu'au premier carrefour. Là, tournez à gauche et vous trouverez tout de suite l'entrée au métro à votre gauche. Ça va?≫ ≪Oui, ça va. Merci beaucoup, monsieur.≫と語らせるなど文法を独立した文法として教授せず、それまでにない有機的且つ立体的仕組み(cadre)を用いて、その中で自然に言語の持つメカニズム(文法)を学ばせる教授法であった。曽我氏が本邦初演？されたとき、我々は関学大の教室に押しかけ、「フーム。これがフランス流の教え方かぁ・・・」と腕を組んだものである。日本語版へのアレンジの

ため、我々も各自の授業で同氏のテクストの試用と改変に協力し、後に『フランス語２１』として白水社より刊行され、一般の目に留まるようになった。この画期的教授法は全国のフランス語の授業を新鮮な驚きと共に大きく転換させるに至った。こうした事実を知っている我々古参からすれば、**CECR** などと何を今更という感じは否めないのだが、この提案が新機軸に感じられるほど現行の教授法が２０年以上前の姿にまで先祖返りしていることに気づかねばならない。時移り、いつしか approche communicative は忘れ去られ、我々古参が学生時代に学んだような半世紀前の教授法が大手を振って罷り通っているのは何故だろう？

一方、**CECR** 応用の優れたテクスト ***Spirale***（ HACHETTE ）などが出現し始めたが、見開きページに隙間なく並んだ圧倒的語数の文字に一瞬たじろいでしまう。「０から学ぶべく、使用語数を７００語に限定した」とあるが、その７００語が何百語も散りばめられているのだ。**CECR A1** は **DELF A1** レヴェルに相当するのだが、**DAPF**(仏検)５級ですら出題される単語は５００語程度で、しかもそれらが予め受験者の頭に入っていることを想定すれば、予備知識なく表出される数百の新語群は初習者には相当な脅威であると言わざるを得ない。それでは、どうすれば **CECR** 仕様のテクストを我が国でその目的に叶うように使いこなせるであろうか？

これから解決策のいくつかを提案したい。また、同時に現行の教授法が恐るべき先祖返りを遂げた理由についても少々考察したい。

＊

前章冒頭で **CECR** は恐らくフィンランド語やバスク語への対応を想定していまいと述べたが、仮にそれらが政治的配慮によって cadre européen に含まれたとしても、肝心の比較言語学的且つ比較文化論的「類推」を欠いた機械的コラージュとしての「全欧基準」入りに過ぎず、それなら同じようにヨーロッパ言語と何の関わりもない日本語も **CECR** の仲間入りが可能になろうというものだ。我が国の成立は１,６００年前と推定されるが、言語についてはそれ以前のルーツがバスク語同様全く不明であり、語彙面で漢語や朝鮮語を、近世以降はヨーロッパ由来語をも借用して今日に至っている。したがって、例えば中国語の「火車」は家計が火の車としか採れず、「汽車」への連想は難しいとしても、「汽車」が「自動車」なのは何となく合点がいくし、「謝謝」が「ありがとう」で「再見」が「さようなら」を、「明天」が「明日」で「今天」が「今日」を、「他打我」が「彼が私を叩く」を意味するのも、発音はともかく、いずれも文字からの類推が可能である。仮に「東亜言語教育参照基準」が提唱されれば、ハングル文字を使用している韓国・北朝鮮は別として、日中間の言語学習難易度は飛躍的に下がるかも知れない。

ヨーロッパの言語間でも同じような類推が成り立ち、言語の学習者への相互負担を常に軽減している側面がある。例えば、イタリア語で≪Parla italiano?≫と発話すれば、即座にフランス語の ≪Tu parles italien?≫だということが発音上も語彙上も相手に伝わる。言語体系が違う英語で“Do you speak Italian? ”と発話しても、

‘Italian’を介して、コンテクストから発話者の意図は対話者に伝わるであろう。同様に語彙面でも、英語の the manner (*n.*)「作法、礼儀」の語源は古フランス語の la manière(*n.f.*)に遡及するが、元来ラテン語の manus (*n.f.*)「手」がフランス語の la main (*n.f.*)に、それが la manière「手法」、更には les manières「作法、礼儀」そして la manœuvre (*n.f.*)「操作」、le manœuvre (*n.m.*)「労働者」、manœuvrer (*vi.*)「演習する、策を弄する」(*vt.*)「操作する」、la manufacture「(手作業の)工場」、le manuel (*n.m.*)「手引き」、manuel (*a.*)「手を使う」、maintenir (*vt.*)「支える」と派生した訳で、英語は恐らく William the Conquer (Guillaume le Bâtard)の時代に la manœuvre を借用して the maneuver (*n.*)「作戦行動、策動」、to maneuver (*v.i.*)「演習する」、to maneuver [~away, ~into, ~out of](*v.t.*)「(軍を)巧妙に動かす」と転用し、the manufacture (*n.*)「製造、製品」、to manufacture (*vt.*)「製造する」、the manual (*n.*)「手引き」、manual (*a.*)「手動式の」、to maintain (*vt.*)「支える」と派生したのであろう。

このように言語体系の違う英仏両言語でさえギリシャ語やラテン語由来の語彙を豊富に共有しており、言語教育に於いて何をどこまで教えるかの「共通基準」を定めた場合、学習者は相互に且つ容易に類推能力を発揮し、その修得率を早め且つ高めることが可能である。**CECR** を適用されたフィンランド人やバスク人は彼らの言語がヨーロッパ言語体系に属さぬという理由で、こうした類推能力が発揮できず、日本人同様のハンディキャップを背負うことになるが、地理的にはヨーロッパ文化圏にあり、域内諸言語に耳目を属す機会だけを考えても、我々の被る困難と比較すれば、遥かに優位に立っているとも言えよう。

*

昨秋新刊の **CECR A1** (**DELF A1**)対応のテクスト ***Spirale*** (HACHETTE) は日仏の優れたスタッフが共同執筆し、充実した内容と豊富な図版は申すに及ばず、オール・カラー印刷、CD 付きで価格を２,５００円以下に抑えた一大良心的傑作である。強いてクレームをつけるとすれば、殆どご愛嬌の類だが、関西人にしか分からない「(神戸)ポート・タワー」が「神戸タワー」になっていることぐらい(LEÇON 9, p.52)であろうか。

さて、これを１年間或いは１年半で習得すれば、他のヨーロッパ言語への移行が極めて容易になるのは確かである。しかし、それはヨーロッパに於いてであり、極東の我々は上述の如くヨーロッパ諸言語への類推能力を一切持たず、このテクストで限定された７００語とその熟語が眼前に津波のように押し寄せ、思わずたじろいでしまうだけである。「類推能力を一切持たず・・・などあり得ないだろう。少なくとも相当長期に亘って英語を学んでいるはずだ」との反論が返ってきそうだが、現実には昨今の高校生に往年の語彙力と表現能力を期待することはできない。とにかく６年間に及ぶ communicative approach の英語(正確には米語)教育を受け、失礼な言い方ながら、地方小都市でさえ巡回の英米人 teaching assistant によって生の English を耳にしたはずの人びとが、教材と言えば音や光の出ない「文部省検定済教科書」と所謂「参考書」しかなかった我々世代よりも、語彙力や表現力のみなら

ず、acte de parole までが劣っているのである。一方、大学入学試験に於ける英語の難易度はと言えば、４０数年前に勝るとも劣らぬレヴェルを維持している。されば彼らはどうやってこれを突破できたのか？英文を読まない、書かない、話さないの「３ない」の６年間を経て、英語塾や予備校で明けても暮れてもマーク・シートのポーカー・ゲームを繰り返して正答率を高め、恐るべき直感力を得て合格したに過ぎないのである。二次試験に先立つ「全国共通テスト」では聞き取りテストもあったはずだが、これもひたすら合格を夢見て聞き捨てるだけで、それを発展させて将来のコミュニケーションに役立てるつもりもないようだ。かくして大学生になった人びとに正確な文法知識など備わっているはずもなく、フランス語の授業で英単語や英文法からの類推を期待しても始まらぬ訳である。

初習外国語だから、まず単語・熟語帳を作って・・・と考えるべきだが、過去に作るよう指示されたこともなければ、作らねばと思ったこともなく、嘗て辞典を購入したことなどないから引き方も分からない。フランス語では英語よりも１つ多い６文型があるらしいが、英語の５文型が何だったか分からない。不定詞は名詞だから文章の主語や辞典の見出し語になり得ると言われても、はたまた人称代名詞や関係代名詞の先行詞はどれかと訊ねられても、「何とか詞」自体が分からない。翻訳だの逐語訳だのを求められても文章の分析ができないから到底無理。おまけに筆記体で板書されても習ってないので読めないし、ノートも取れないと駄目押しされては最早処置なし！この人びとを相手に１週１コマの授業を前期の１５回で Initiation 1 から Leçon 10 まで、後期の１５回で Leçon 11 から Leçon 21 まで進めることが果たして可能であろうか？それにも拘らず、非常勤先などで「補講を実施してでも必ず全課を終えて下さい」と指示を受け、途方に暮れた同僚諸兄姉も大勢いらっしゃるはずだ。

既に大方のご理解を得られたと思うが、***Spirale*** に登場する語彙は７００語に限定しつつ、見開きページの数百、場合によっては数千に及ぶ語群の解消をしなければならない。そのために手をつけられるのは exercice の設問数を２～３問に削減することだろう。次に、この大分厚のテクストを消化するのに１週１コマで対応するなら、たっぷり２年間を要するし、１週２コマでも１年半から２年間をかけるのが相応であろう。しかも教員の時間稼ぎのために「宿題にするから来週までにここはやっといてね」は現下の学生諸君に通用しない。単に仏和辞典が引けないどころか、恐るべきことに、彼らは品詞の何たるかさえ知らぬまま大学生になっているのだ！

＊

大学の第２語学は大概１週１コマか２コマの授業内容を２年間で消化するように設定されている。初習外国語であるので、品詞の概念説明を英語のそれで再確認する程度にしなければ、たちまち教科書を全部終えられぬ仕儀となり、学生諸君のブーイングを受けることになる。往年の大学生への対応はそれで良かったのだが、現今はそうはいかない。何とフランス語の授業中に英語の導入教育(刺激的表現をすれば補習授業)を実施しなければならぬほど事態は悪化している。「名詞とは何

か？」と根源的質問を発すると教室は静まり返ってしまう。そこで、名詞 nom とは森羅万象、この世にあの世、果ては大宇宙に至る在りと凡ゆる眼に見えるものや眼に見えないものの名前だと悟らせねばならない。そして、それが講文中では主語 sujet・目的補語 complément d'objet・属詞 attribut になり得ると説いた後で、まず、日本語の名詞を思いつくままノートに書かせ、次いで英語、フランス語についても同様の指示をする。その際、冠詞 article に触れ、ラテン語にも日本語にもこれがなく、コンテクストによって大いに状況判断をしなければならないが、フランス人や英国人は名詞の数に拘るのだと悟らせる。その後、形容詞 adjectif とは附加形容詞として名詞の状態や状況を説明し、構文中の属詞としての形容詞は主語の状態や状況を説明することを認識させる。先程の日本語・英語・フランス語の名詞に附加形容詞をつけさせると、その位置について彼我の違いに気づくであろう。更に動詞 verbe は講文中で名詞に動きを与える存在であることを述べ、それぞれの名詞を主語として述語動詞を与えるように指示すると、他動詞 verbe transitif と自動詞 verbe intransitif の存在に気づく。副詞 adverbe は動詞の強弱と形容詞の程度を表現すると教え、第１文型の動詞に副詞で強弱をつけさせたり、名詞＋附加形容詞と第２文型の属詞(形容詞)に副詞で程度差を表現させたりする。何を今更の謗りは免れないが、誠に残念ながら昨今の大学生の現実である。

我々古参以降の教員は大学のみならず、早々と中学・高校時代から approche communicative のメトッドで教育を受けた世代である。日本の伝統的教授法など知る由もない訳だが、その教員の間で文法中心の復古調テクストが制作され始めた。先輩教員の努力を逆撫でするような反動的テクストだと言ってしまえばそれまでだが、上述の如く英語からの類推能力に期待できぬ状況が到来し、それどころか母国語たる日本語の運用能力にも翳りが生じ始め、文法を文法として教えぬ approche communicative のメトッドでは現今の学生諸君に対応できぬ事態を迎えた以上、実に已むを得ぬ苦渋の選択、緊急避難的対応として先祖返りテクストの試用が開始されたのであろう。勿論こうした事態が望ましいはずもないが、我々は現実と向き合って教育を推進せねばならぬ立場であり、眼前の学生諸君の学力低下と探求意欲喪失を座視する訳にはいかない。これを阻止すべく講じる凡ゆる手段の１つがそれであれば、一時寛容の精神を発揮しようではないか。

我が国のフランス語教育を取り巻く環境は毎年厳しさを増し、専修化の美名の下に全国的規模でのクラス減を招き、私学を中心にフランス語フランス文学科の撤退が相次いでいる。フランス語教員の養成機関が次々と消滅するので、非常勤講師の専任化が遅々として進まぬ一方、助教などと幕府の開成校教員のようなアナクロニスム的職階の復活、陸軍准尉が将校か下士官か分からぬように准教授なる中途半端な職名の蔓延と復古調はテクストだけではないようだ。一方、大学の存在理由や社会的評価が卒業生の就職率や資格取得コースの有無で決まるに至っては、研究機関としての面目は丸潰れであり、うっかりするとフランス語フランス文学の研究者など人文科学系教員は余計者扱いを受ける始末である。誠に受難の時代を迎えたが、今こそ学会活動や教授法研究を通して我々の連携と連帯を図らねばならない。

Exemple de cours avec Internet pour les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen de référence pour les langues*

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

DELMAIRE Gilles
Institut franco-japonais de Tokyo
Université Sophia
gilles_delmaire?hotmail.com

Le *Cadre européen de référence pour les langues* représente aujourd'hui une référence incontournable pour l'enseignement du français et son utilisation pour la création d'activités d'enseignement dans un milieu « classique » a déjà été largement étudiée. Qu'en est-il pour les nouvelles technologies et plus particulièrement Internet ? Que peut-il nous apporter dans le cadre de ce type de cours ? Quel genre d'activités préconise-t-il ? Quel travail complémentaire l'enseignant doit-il fournir pour que les apprenants tirent pleinement partie de cet environnement interactif, surtout lorsque le public est encore aux niveaux élémentaires de son apprentissage ?

Pour mettre notre propos en contexte, dans une première partie, nous évoquerons les rapports entre Internet et la classe de langue. Nous présenterons ensuite le cadre théorique sur lequel nous nous sommes appuyés pour l'élaboration de notre cours. Nous nous attacherons en particulier à la perspective actionnelle. Nous terminerons en exposant plus concrètement les solutions que nous avons retenues pour ce cours.

1. Internet et la classe de langue

1.1. Avantages d'Internet

Le réseau présente de multiples avantages pour l'enseignement des langues étrangères. Tout d'abord, sa vocation première n'étant pas d'être un outil pédagogique, on y trouve une multitude de documents authentiques. De plus, le renouvellement et l'ajout constant de contenu sur la toile permettent de rester au plus près de l'actualité. L'utilisation de documents portant sur des thèmes dont les apprenants ont déjà une certaine connaissance car évoqués dans les médias de leur pays, facilite d'autant le travail de décryptage. Internet, par définition réseau sans frontières, permet aussi de s'affranchir du cadre de la classe pour l'ouvrir au monde extérieur. Son caractère multimédia offre la possibilité d'exploiter des documents de nombreux types (articles, chansons, reportages…),

donc de travailler de multiples compétences (à l'écrit et à l'oral). Internet offre d'autres avantages : l'interactivité qui permet des réactions du support pédagogique en fonction du comportement de l'utilisateur et la possibilité à travers le réseau de communiquer avec d'autres personnes, par exemple des locuteurs natifs. Il permet enfin une stimulation de la créativité des apprenants à travers par exemple la réalisation des sites qui seront ensuite consultables sur le réseau. Ces caractéristiques nous suggèrent différentes activités envisageables avec ce média.

1.2. Activités réalisables avec Internet

On peut envisager de travailler avec des exercices du type de ceux que l'on trouve sur support papier en bénéficiant en plus de l'interactivité, l'exploitation à des fins pédagogiques de documents authentiques disponibles à foison sur le réseau tout comme la recherche d'informations que nous pratiquons quotidiennement dans notre langue maternelle. Internet permet aussi la communication par l'écrit (courriel, clavardage), le son (communication orale par Internet), ou l'image (visioconférence) avec des personnes hors de la classe, tout comme la création de documents visibles ensuite sur la toile comme évoqué ci-dessus. Toutefois, si Internet dispose d'un fort potentiel pédagogique, certaines difficultés qui lui sont propres peuvent gêner son utilisation.

1.3. Difficultés avec Internet

De certains avantages qu'Internet offre découlent des difficultés. Tout d'abord, l'intérêt que présentent les documents authentiques peut être contrebalancée par leur complexité linguistique qui les rend difficiles d'accès aux apprenant débutant. Cet inconvénient est renforcé par la grande quantité d'informations disponibles, d'ailleurs pas toujours synonyme de qualité. Ceci oblige l'enseignant à la recherche de sites appropriés à une utilisation pédagogique, ce qui rallonge d'autant le temps consacré à la préparation du cours qui peut devenir fastidieuse. Un autre problème qui peut se présenter est lié à la clarté et l'organisation des sites. Si la navigation n'est pas préalablement précisée par l'enseignant, les apprenants risquent de s'y perdre. Enfin, ces derniers doivent pouvoir maîtriser un minimum l'outil informatique (*net litteracy*) pour mener à bien ce genre d'activités. Outre ces difficultés liées à Internet lui-même, d'autres plus concrètes, relatives à l'environnement pédagogique peuvent compromettre l'utilisation d'Internet.

1.4. Conditions d'utilisation d'Internet

Le contexte dans lequel se déroule le cours peut restreindre voire empêcher l'utilisation d'Internet en classe. Commençons par évoquer différents facteurs matériels pouvant jouer de façon négative : la disponibilité ou non de l'équipement adéquat dans l'établissement, le temps disponible dans le programme pédagogique, sont contenu qui peut être imposé par l'établissement ou encore les effectifs des apprenants. Ces derniers peuvent aussi en fonction de leurs habitudes d'apprentissage, de leur personnalité se

montrer rétifs à l'utilisation des nouvelles technologies. Se mouvoir dans cet environnement duquel est absente la langue maternelle requiert des bases en français suffisantes. D'autre part, il faut que l'utilisation d'Internet permette de répondre aux objectifs du cours. Il ne s'agit pas d'utiliser Internet pour utiliser Internet. Enfin, en tant qu'enseignant, il ne nous semble pas accessoire de baser notre pratique sur une méthodologie, une approche qui permette l'intégration du réseau aux outils pédagogiques. Sur ce point, le *Cadre européen de référence pour les langues* nous offre des outils précieux que nous allons vous présenter ci-dessous.

2. Perspective actionnelle et tâche

2.1. Perspective actionnelle

Au moment de l'élaboration de ce cours de français avec Internet pour des niveaux A1-A2, le Cadre nous a été d'une aide précieuse en nous aiguillant vers la perspective actionnelle. *« La perspective privilégiée est de type* ***actionnel****. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer*[1]*. »* Dans le Cadre lui-même, il est précisé que *« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de* ***type actionnel*** *en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des* ***acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches*** *(qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier*[2]*. »*

La perspective actionnelle ne va pas à l'encontre de l'approche communicative. Elle reprend les concept de cette dernière et *« y ajoute l'idée de* ***tâche*** *à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale*[3] *».* C'est cette notion sur laquelle nous allons maintenant nous pencher plus en détail.

2.2. Notion de tâche

Dans l'apprentissage linguistique par la réalisation de tâches, ces dernières *« forment la colonne vertébrale de l'apprentissage linguistique. Les apprenants doivent résoudre des problèmes en utilisant la langue cible et exécuter des tâches, individuellement ou en groupe. Les apprenants doivent rechercher activement le langage dont ils ont besoin et mettre en pratique les compétences nécessaires pour parvenir à un résultat satisfaisant*[4]*. »* La langue est donc considérée comme un moyen de mener à bien la tâche, ce qui devient le but final de l'apprentissage.

---

[1] *CECR Guide pour les utilisateurs*, p.15

[2] *Cadre européen commun de référence pour les langues*, chaptire.2 : Approche retenue

[3] C. Tagliante, L'évaluation et le Cadre européen commun de référence, *Le français dans le monde*, no. 344

[4] *T-kit 2 Une méthodologie de l'apprentissage des langues*, p. 12, Conseil de l'Europe

Selon le Cadre, les tâches pédagogiques communicatives sont caractérisées par plusieurs éléments. Elles visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour lui), sont pertinentes, exigeantes mais faisables et ont un résultat identifiable[5]. L'approche fondée sur la réalisation de tâches permet la centration sur l'apprenant, considéré comme un acteur social.

Avant d'être reprise par le Cadre, cette notion a été plus particulièrement étudiée dans le monde anglo-saxon. Pour David Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se conformer à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégié par rapport à la forme linguistique[6].

La nature des tâches pouvant être réalisées pour apprendre une langue est extrêmement variée mais pour ce cours, nous en avons retenues certaines se prêtant plus particulièrement à l'usage d'Internet.

3. Les solutions retenues pour ce cours

3.1. Tâches à accomplir

Comme nous l'avons vu plus haut, la recherche d'informations représente une des possibilités privilégiées de travail pédagogique avec Internet. Elle constitue donc la partie centrale de notre cours (ce que nous appelons *Mission*). Pour créer ces missions, nous avons travaillé avec des sites francophones réellement utilisés par des locuteurs natifs dans leur vie de tous les jours[7]. L'apprenant doit y rechercher des informations qui lui permettront de faire face à un problème, de réagir à une situation donnée, certes fictive mais qui a du sens et reste tout à fait plausible.

Un autre volet du cours est constitué par une tâche qui consiste à communiquer à l'écrit des informations à un locuteur fictif (*Messagerie*), le message étant en réalité adressé au professeur. L'apprenant se trouve encore impliqué et doit agir dans une situation plausible dans laquelle les différents acteurs sont biens définis. Il peut s'agir de donner un itinéraire, demander un service, faire une description…

Cependant, ces tâches peuvent se révéler, surtout pour des niveaux A1-A2, difficiles à accomplir. C'est pourquoi nous avons intégré au cours d'autres activités les complétant.

3.2. Organisation du cours autour des tâches

Au centre du cours se trouve la tâche de recherche d'information sur Internet que nous avons appelée *Mission*, décrite plus haut. Pour la faciliter, nous avons intégré une phase de préparation à l'utilisation d'Internet (*Introduction*). Elle permet à l'apprenant d'acquérir

---

[5] *CECR*, chaptire.7.1 : Description de la tâche

[6] *Dictionnaire de didactique du français*, p. 234, CLE International 2003

[7] Par exemple les sites de la SNCF, de la RATP, recettes de cuisine, informations sur le cinéma…

des connaissances générales du domaine dans lequel la mission prend place. Cette introduction prend la forme d'un document authentique ou semi authentique sur lequel on fait travailler l'apprenant. Nous avons aussi élaboré une activité dans laquelle on fait manipuler du lexique du domaine (*Vocabulaire*).

Une fois l'activité de recherche accomplie vient un prolongement en trois parties. La première (*En classe*), permet de faire travailler les apprenants en interaction à l'oral, généralement sur la base des résultats obtenus lors de la phase de recherche. Vient ensuite une phase de compréhension orale (*A l'écoute*). Le document sonore utilisé aborde lui aussi le domaine qui a été vu dans les parties précédentes. Enfin, on demande à l'apprenant de rédiger un message électronique (*Messagerie*), comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus. Cette partie de la séquence de cours revêt aussi une grande importance.

3.3. Choix de thèmes et du niveau

Nous avons retenus les critères en fonction des besoins des apprenants. Tout d'abord nous nous sommes focalisés sur l'utilisation d'Internet et des messages électroniques puis au parcours d'un étudiant qui serait amené à voyager dans un pays francophone : prendre les transports en commun, chercher une chambre d'hôtel, aller au restaurant… L'existence d'un site intéressant à exploiter en classe a aussi guidé notre recherche car ils sont souvent difficiles à trouver. L'Internet est en constante évolution et des pages apparaissent et disparaissent chaque jour. Nous nous sommes donc efforcés de ne retenir que des sites pérennes qui seront encore consultables dans plusieurs années. Pour ce travail aussi, nous avons utilisé le Cadre dans lequel on trouve répertoriés des thèmes privilégiés susceptibles de faire l'objet d'une utilisation pédagogique[8].

Pour ce qui est du niveau, nous avons ciblé A1-A2, pour des étudiants en deuxième année d'université. Le cours a été prévu pour une année, ce qui revient à une vingtaine de leçons. Nous avons inclus deux mini-projets qui permettent de réemployer ce qui a été appris dans le cadre du cours. Il s'agit de réaliser un document qui pourra être rendu à l'enseignant à la fin du semestre.

Pour conclure, nous souhaiterions vous présenter rapidement les résultats d'une enquête à laquelle nous avons soumis les étudiants qui ont réellement suivi ce cours pendant une année. Les constats qui en ressortent sont assez encourageants. Tout d'abord, le niveau des activités proposées n'a pas semblé trop difficile aux apprenants et ils ont trouvés les documents pédagogiques relativement faciles à utiliser. Pour ce qui est du contenu, ils ont été pour la plupart satisfaits, comme de la façon dont Internet a été utilisé pendant le cours. Ceci nous offre des perspectives intéressantes et nous encourage à continuer dans cette voie à l'avenir. D'autant plus qu'avec la vulgarisation des nouvelles technologies, ce genre d'utilisation d'Internet devrait devenir de plus en plus courante.

---

[8] *CECR*, chaptire.4.2 : Thèmes de communication

Dé-
CONSTRUIRE son enseignement
Re- ou l'enseignant et le défi du CECR

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

Quoi ? Remettre encore sur le métier l'ouvrage mille fois tissé ? Le défaire et le recommencer ? Et pourquoi donc ? L'expérience engrangée au fil du temps et des classes ne garantirait-elle plus la délivrance, automatique à la longue, d'un certificat de bon enseignant ? Certes, à y réfléchir un peu, et honnêtement, tous les cours assurés ne sont pas parfaits, mais ils n'en sont pas non plus pour autant systématiquement mauvais ! Alors, alors, alors... Cette dé-re-(co!)-construction de son enseignement est-elle bien nécessaire ?

Peut-être faut-il s'être vu en train d'enseigner pour penser que cette question mérite une réponse positive et que naisse, plus forte encore qu'auparavant, une envie d'amélioration de ses pratiques de classe. Les lignes qui suivent constituent un état des lieux, dans un contexte de développement du CECR, à un moment donné de la vie d'une enseignante, ayant fait, par hasard[1] cette expérience du visionnement d'une séquence d'un de ses cours filmé où elle se trouve en pleine action et *se découvre*, sans fard, en train d'enseigner. Pourtant, au-delà des particularismes de la situation évoquée ici[2], il s'agit de se poser la question de ce que signifie enseigner une langue étrangère non-dominante dans le contexte de crise "éducative linguistique" que connaît le Japon aujourd'hui, et spécialement, dans le champ du supérieur[3]. Le parcours de réflexion proposé ici sur cet "enseignant œuvrant" s'organise autour de trois temps :

---

[1] La "Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka" / 大阪府立大学における初修外国語教育の考察週間 organisée du 19-23 juin 2006 comprenait un cours ouvert qui devait être filmé. La nécessité de vérifier le maniement de la caméra vidéo a été le point de départ de cette autre regard sur mon cours : le document s'ouvre sur l'image d'une étudiante en plein bâillement...

[2] En première année, les étudiants doivent suivre deux cours « complémentaires », « kiso/基礎 » et « kaiwa/会話 ». Ceux qui le désirent peuvent suivre en plus un autre intitulé « hyogen-dokkai A /表現・読解 A ». Cela donne entre 90 et 135 heures de contact avec la langue sur deux semestres. En deuxième année, un seul cours est assuré (« hyogen-dokkai B/表現・読解 B », ce qui correspond à un volume horaire de 45 heures supplémentaires. La situation n'est pas « catastrophique », juste correcte.

[3] C'est sans doute par excès d'ethnocentrisme que cette crise n'est souvent pensée qu'à l'échelle de l'archipel alors qu'elle s'étend en réalité à celle du « monde ».

1) raisons d'enseignement : principes et outils établis
2) grains de sable...
3) remédiations : penser la classe comme un dispositif de recherche-action ?

1) raisons d'enseignement : principes et outils établis

Toute situation d'enseignement repose sur un certain nombre de présupposés, de représentations, de principes plus ou moins clairement énoncés mais qui se lisent en positif (présence) ou en négatif (absence) dans certains moments du cours. Il m'est ainsi possible de dresser la liste d'éléments, formant à mes yeux un ensemble cohérent, qui structurent mes pratiques de classe ou mes manières d'être en classe, sachant que ceux-ci relèvent à la fois autant du domaine de la motivation à enseigner que d'un ordre proche de la croyance :

1) opposition à la manière d'enseigner traditionnelle basée sur une survalorisation de la grammaire-traduction ;

2) sensibilité à l'approche communicative, se voulant, vu les conditions imposées, un "travailler sur des objectifs réalistes" définis à l'avance : travailler sur la base d'actes de paroles dans la mesure où la situation d'enseignement-apprentissage se définit comme un faire **avec** et **dans** la langue-cible et non *sur* celle-ci[4]. Ce principe n'exclut pas pour autant et de fait une *académisation* de la situation d'enseignement–apprentissage : l'approche communicative ne se résume pas seulement à faire des courses...

3) adoption de l'esprit CECR pour sa dynamique fonctionnant sur une série de questions simples, trop souvent ignorées par les enseignants du supérieur, et obligeant à une réflexion sur le pourquoi et le comment du travail mené en tant qu'enseignant[5] : dans le Cadre, celui-ci s'oriente vers une auto-centration sur l'apprenant pour le mener à l'autonomie, à l'auto-apprentissage

4) contextualisation de la situation d'enseignement–apprentissage : créer un lien entre le monde de la classe et l'apprenant, qui mène à la responsabilité d'un suivi des apprenants

5) défense de la validité de la perspective actionnelle non pas seulement pour les étudiants mais aussi pour les enseignants

---

[4] « L'approche communicative se propose de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'apprentissage de la langue au service de rencontres entre ressortissants de pays différents, que ce soit dans un cadre touristique ou professionnel. ***L'enjeu de cette perspective est de donner à l'apprenant la capacité de gérer des situations de prise de contact avec un locuteur de la langue-cible. Elle vise l'efficacité de la communication inter-individuelle***. Le concept d'interaction devient un concept central et correspond à celui de « communication ». ***Enfin, on inscrit l'apprentissage de la langue dans une logique d'ouverture à l'autre et de prise de conscience des différences culturelles",*** in M. Catroux.

[5] L'objectif de l'apprentissage est la participation au « Séminaire franco-japonais de langue et cultures francophones », organisé en partenariat avec l'Université de Cergy-Pontoise. Ce stage est ouvert aux deuxième année et plus, et est effecué en septembre. Mais, il ne devrait pas constituer une fin en soi, mais bien plus une étape dans l'apprentissage : il sert à la fois de « carotte » et de relance de la machine à motivation. Son but ultime est de faire que les étudiants intègrent la dimension linguistique de la deuxième langue dans leur spécialité, et qu'elle leur permette ensuite d'effectuer un stage long et une spécialisation à l'étranger.

6) conception du travail de l'enseignant comme situé en amont et en aval de la classe (ses rôles : définition d'objectifs ; mise en œuvre de moyens pour les réaliser ; évaluation de leur application en degré d'appropriation par les apprenants)

Ces principes se concrétisent sous la forme d'outils

1) un manuel, aux contenus limités ("le français 2001") qui ressemble plus à un cahier d'exercices ;

2) un syllabus qui propose une progression pour le semestre ;

3) un portfolio étudiant, trilingue, axé sur les cinq compétences mises en avant par le CECR ;

4) l'organisation d'examens oraux systématiques où l'évaluation de l'apprenant se fait suivant une grille adaptée à ce qu'il peut s'être approprié.

2) grains de sable...

Dans ces conditions, comment tout n'irait-il pas alors pour le mieux dans les pratiques de classe mise en œuvre au quotidien ? Le long bâillement de mon étudiante au début du document filmé est là toutefois pour rappeler que si principes et outils sont nécessaires, il reste des différences entre le cours conceptualisé et le cours réalisé.

Le premier point de différence vient sans doute souvent d'un passage peu réussi entre la tâche prescrite par l'enseignant aux apprenants et la tâche effectivement réalisée par eux, sachant que la tâche peut se définir "par un but et des conditions particulières pour atteindre ce but », mais aussi du fait que les activités[6] qu'elles sous-tendent sont mal pensées et gérées[7] : elles n'intègrent pas systématiquement des pratiques de classe réellement communicatives, ni une perspective actionnelle d'un esprit CECR.

Par exemple, à bien observer, les contenus du manuel, il apparaît que sous ses dehors communicatifs, il s'appuie en réalité sur une approche grammaticale et spécialement verbo-centrée de la langue, qui implique des modes d'apprentissage spécifiques : listes et séries décontextualisées à apprendre par cœur. Ainsi, l'introduction du vocabulaire pour les activités quotidiennes finit par être condensée sous forme d'une longue liste de verbes « à savoir » qui fait perdre pied aux apprenants. Par ailleurs, le travail sur l'expression du passé, malgré une présentation qui se veut contextualisée, fonctionne sur un travail en deux temps des mêmes verbes, d'abord au passé composé puis à l'imparfait, alors que celui sur la situation dans le temps, à l'aide des multiples expressions qui permettent de le faire, est quasiment absent. L'expression du futur est abordée en fin de parcours alors qu'elle ne nécessite pas beaucoup d'éléments nouveaux

[6] L'activité désigne ce que fait l'acteur pour réaliser la tâche

[7] in Approche ergonomique du travail de l'enseignant / Des contraintes institutionnelles à la pratique en classe

pour être utilisée. Les adjectifs sont sollicités assez tardivement dans un chapitre pour dire ses goûts, donner son opinion, mais en bloc. Abordés plus tôt, mais en contexte, ils permettent pourtant à l'apprenant d'élargir de manière simple sa capacité à parler de lui.

Faut-il alors accuser le manuel de tous les maux ? Non, puisque c'est l'enseignant qui a la responsabilité de son usage... Or, l'auteure de ses lignes se reconnaît aussi, et malgré elle, une obsession pour les temps des verbes qui apparaissent, par exemple, tels quels dans des grilles de notation des examens oraux. Celles-ci ont tendance à être construites pour évaluer des savoir plus que des savoir-faire, et il est trop souvent difficile de dégager clairement la spécificité de l'expression de l'oral dans les items servant de fil conducteur à la notation de l'épreuve.

Le syllabus montre un autre décalage certain entre le discours initial et la réalité des pratiques de classe : il indique en effet l'existence d'une épreuve "écrite", alors que les activités de classe ne sont pas tournées vers la maîtrise de ces compétences... puisqu'il s'agit d'un cours centré a priori sur la maîtrise des compétences de l'oral... Signalons aussi que le portfolio de l'étudiant comprend une partie "apprendre à apprendre", mais il n'est pas certain que cette perspective d'ouverture vers un apprentissage autonome soit valorisée en cours...

3) remédiations : penser la classe comme un dispositif de recherche-action ?

Tout va donc-t-il si mal ? Le cadre mental du travail de l'enseignant défini quelques lignes plus haut ne serait-il que purement formel ou décoratif ? N'y a t-il pas de possibilité de passer de cet ensemble de principes directeurs à des pratiques de classe en accord ? S'il n'y a sans doute pas de réponse absolue à ces questions, cela ne signifie pas non plus qu'il n'y en ait pas de relative. Il faut donc sans doute reprendre la question sous un angle de réflexion teinté d'ergonomie[8], qui distingue rigoureusement tâches et activités,

[8] « Nous postulons qu'une telle approche est tout à fait pertinente également dans le contexte de l'apprentissage des savoirs et savoir-faire académiques. La différence avec l'approche didactique ne réside pas dans la situation de travail, car un enfant qui apprend une langue étrangère est un enfant qui fait son travail d'élève : *il réalise des tâches linguistiques*. Il agit dans le cadre d'un *espace de travail socialement défini*, il se sert d'*instruments* qui médiatisent son rapport à l'objet linguistique : crayon, papier, livre, cassettes, il doit s'adapter aux contraintes de son environnement et de son milieu. On attend de lui un certain nombre de résultats à un rythme donné, son travail est contrôlé, évalué et rétribué par la note ou la sanction de l'enseignant, une note qui s'établit en fonction de sa réussite dans la tâches et de divers critères sociaux, en référence aux autres élèves de la classe. La différence avec l'approche didactique vient de ce que la situation didactique repose sur un triptyque qui met à égalité l'élève, l'enseignant et le savoir enseigné.
La didactique tente de modéliser les relations qui s'établissent entre ces trois termes dans le cadre de l'acte didactique défini comme l'acte de transmission et d'appropriation du savoir [Chevallard, 1985]. On pourrait considérer la didactique comme une partie de l'ergonomie qui s'intéresserait à l'apprentissage, moins du point de vue de l'élève-opérateur que du savoir à transmettre ou à apprendre. Le point de vue ergonomique d'ensemble sur l'apprentissage se caractériserait, lui, par une double approche : tout d'abord il s'agirait de s'intéresser aux Opérateurs-Apprenants, c'est-à-dire en *situation effective de formation,* en établissant le rapport entre les tâches demandées et les activités réalisées ; ensuite, il s'agirait de mesurer l'impact de toutes les variables sur l'apprentissage, y compris les paramètres physiologiques que la didactique ignore souvent au profit des variables liées au contenu de la discipline (transposition du savoir) ou aux variables de type

en ne perdant pas de vue que les dernières ne sont possibles que si l'apprenant possède des ressources nécessaires à leur réalisation[9].

Ceci amène à développer une conception de la salle de classe comme un lieu où se construit en permanence quelque chose qui dépasse la simple co-présence d'un enseignant, d'apprenants et de savoir ou savoir faire à transmettre. Il s'agit de penser ce lieu comme un espace où sont confrontés des acteurs à part entière d'une société se réalisant sur place. Cette manière de concevoir le cours dans une perspective actionnelle se définit comme *un dispositif* où toutes les dimensions de ce qui se passe dans la salle de classe seraient prises en compte. Cette perspective ouvre bien sûr sur des changements des manières d'être en classe. Il n'est sans doute pas possible de faire l'économie de ce travail sur "soi-même enseignant" pour réussir un passage à l'approche communicative, à la perspective actionnelle, sans que le premier n'amène automatiquement des transformations visibles.

Plusieurs moyens techniques peuvent permettre de commencer ce travail réflexif sur ses propres pratiques :

- la mise en place d'un portfolio enseignant
- l'observation de classe avec grille de lecture adaptée
- l'enregistrement vidéo des cours, avec grille de lecture adaptée

Le CECR et la perspective actionnelle qui lui sert de fil directeur devraient permettre à chaque enseignant de prendre conscience de son action dans l'espace classe, mais aussi de penser l'au-delà des quatre murs de la salle de classe pour les apprenants et lui-même. C'est dans cette volonté de recherche d'efficacité d'une situation d'enseignement-apprentissage donnée que réside le défi d'avec sa confrontation mais aussi son intérêt, d'où un renouvellement de la charge énergétique de motivation des enseignants. C'est dans cette perspective que la dé-re-(co)-construction d'un enseignement prend pleinement son sens[10].

---

sociologique (contrat didactique) ». in F. Raby, iufm Grenoble.

[9] « L'impact/l'incidence de l'approche actionnelle ou pédagogie des tâches sur les objectifs et la programmation (…) devient dès lors très vite évident, même si difficile à réaliser, et jusqu'à présent… assez peu existant. La programmation d'objectifs, dans une perspective actionnelle, se dédouble nécessairement : il faut penser

- une progression de situations de communication ou de tâche
- une progression de ressources et d'exercices (…) », in M. Denyer.

[10] Quelques pistes « remue-méninges » :

Catroux, M., Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006 , Denyer, M. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues, in *La perspective actionnelle: Tâches et projets*, Barcelone, 17 et 18 novembre 2006, Difusión Français Langue étrangère : http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/ 1264.pdf ; travaux de F. Raby, *Cours, Eléments d'ergonomie :* http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/default.htm ; travaux de N. Devolvé et A. Margot sur l'« Approche ergonomique du travail de l'enseignant », ppt, sans date ; et bien sûr le Cadre européen de référence pour les langues !

多読学習の試み　－授業運営と環境整備－

Essai de lecture "extensive" - la mise en pratique et l'aménagement de l'environnement -

HIRAMATSU Naoko KUNIEDA Takahiro KOISHI Atsuko
平松 尚子・國枝 孝弘・古石 篤子
Université Keio SFC
hr?sfc.keio.ac.jp, kunieda?sfc.keio.ac.jp, akak?sfc.keio.ac.jp

Cet article a pour but de présenter un essai de cours de lecture "extensive" (extensive reading) de la section de français de l'Université Keio SFC. Le projet conserve la ligne précédente de la version anglaise de "Interactive Reading Community" et sa méthode se distingue des formes traditionnelles utilisées en cours de littérature ou de lecture. Plusieurs procédés de mise en pratique (l'achat de livres et les critères de sélection, la construction de BBS sur le web, l'introduction du système "Reading marathon", etc.) nous ont amenés à remettre en question certains éléments constitutifs de l'apprentissage : l'étudiant-lecteur, le professeur, ainsi que la classe en tant que communauté d'apprentissage.

0. はじめに

慶應義塾大学湘南藤沢キャンパス(SFC)フランス語セクションでは，2005 年秋学期より多読の授業を実践している. 多読という学習方法は英語教育の分野ではすでにさまざまな試みがあるが，我々の試みは水野邦太郎氏のInteractive Reading Community (IRC)[1]の理念と方法を踏襲し，そのフランス語版としてスタートした. 本稿では, 学習デザインの観点から, 既存の読解力養成法との相違点を明らかにし, 多読学習の目的を確認したのち，2005 年秋学期から 2006 年秋学期までの 3 学期間にわたる多読授業プログラムの実践報告を行う．また，これまでの成果を「学生」「教師」「教室」という 3 つの観点から振り返ることによって，自律的な読み手への成長，教師の役割の転換，教室という場の持つ新しい可能性について考えてみたい.

1. 多読学習の目的･意義･問題点

外国語リーディング教育で用いられている多読(extensive reading)とは，学習者が自分の言語習熟度や興味にあった本を自由に選択し, 自分のペースで読みすすめていく学習方法である．学習者は，従来のリーディング教育で求められていたような語句や文法といった言語形式の理解にとらわれすぎることなく, 意味内容に対して意識を向け，本から本へとかなりの速さで読みすすめていくので，結果的に多くの本を読めるというメリットがある.

一般的な多読学習の目的は，1. 学習言語に触れる量を増やす，2. 本の選び方を

学ぶ，3. 良い読書習慣を培う，という 3 点に集約できる．学習言語でたくさん読むという学習方法なので，結果的に学習言語に触れる量が増える．また，学習者自身が自分の学習言語レベルや興味にあった本を教材として選択し読書を進めていくことから，学習者は適書・良書の選択眼を養うことになる．また，好きな本を自分のペースで読みすすめていくので，学習者が自分の読みの理解度を自分で確認し，自身の読解活動や読解過程をモニターすることになり，結果的に，より理想的な読書習慣が培われるというわけである．

さて，ここで多読と既存の読解力養成法との相違点をみておきたい．既存の読解力養成法のわかりやすい例として，文法訳読法や，テキストから必要な情報だけを抜き出してくるような「読む」学習を取り上げた．

表 1　既存の読解力養成法との相違点

	文法訳読法や講読	Compréhension écrite	多読
学習目的	内容の正確な理解	内容の大まかな理解	内容の大まかな理解
学習活動	語句や文法の説明	内容の理解を意識して読む	内容の理解を意識してどんどん読みすすめる
学習者の意識	語句や文法	要点や概要	要点や概要
読む速度	遅い	速い	学習者が各自のペースで読みすすめる
読書量	少ない	？	（学習者によるが）多い
教材	教師が指定	教師が指定	学習者が自由に選択

灰色で示された 3 項目が多読学習の特徴だと言えるが，いずれも多読が学習者主体の学習法であることを表している．学習者は自分の読みたい本を自由に選択し，自分のペースで無理なく読書を進めることができるので，読書意欲を継続しやすいという動機づけの観点からみたメリットがある．さらに，読書を続けるうちに読書のスピードがアップし，より多くの本が読めるようになるという好循環が認められる．しかしこのような多読学習において，考慮しなくてはならないのが教室という「場」であり，その場における学習者の活動である．一般的な多読教育では，授業時間が純粋に読書の時間として用いられたり，そうでない場合には速読などの読解技術の解説のために使われることが多い．そのような場合，「授業に学習者が集まる意義が失われがちであること，また自分の読解に対して他人の意見を知る機会がないため，読解を深めるということができない」（川村 2004）という問題が生じる．つまり，学習者が集まる教室という学び合いの場が十全に生かせないということである．

この問題点を解決しているのが，多読教育プログラムのひとつである Interactive Reading Community (IRC) (http://irc.crew.sfc.keio.ac.jp/irc/)である．IRC の特徴は，学習者同士のコミュニケーションを重視していることである．読書は各学習者によって教室外で行われ，授業では，読了した本の紹介とその本についての学習者同士の議論が行われる．読書という本来個人的な活動を出発点として，学習者同士の意見交換というコミュニケーションを導入することによって，他の学習者の価値観に触れつつ自身の読解をより深めることを目的としている．また，読了した本の書評は，

教室での発表に先立ってインターネット上に公開することになっているが, 教室でのリアクションを超えて, 他のクラスや他大学の学習者たちとインターネットを介してコメントのやりとりを行うことが可能である．つまり学習者は, 時空間を越えた他学習者とのコミュニケーションを通じて自身の読解を深めていくことになるが，こうした「協調学習」を支援することによって,「自律的な読み手を育てる」ことを目的としているのが IRC であり，SFC フランス語セクションの多読教育プログラムも IRC の理念と方法を踏襲している．したがって，上でみた一般的な多読学習の目的に,「学びの共同体を形成することにより，自律学習を促進し，自律的な読み手を育てる」という新しい一項目が加わることになる.

２．実践報告

大学での初習言語である「フランス語」での IRC は，メディアセンターの協力のもと，2005 年春に 500 冊以上の図書がそろった．またフランス語セクションにも 50 冊あまりの図書を用意して，実践の体制が整った.

２－１ 2005 年度秋学期（パイロット版）

SFC フランス語セクションにおける多読プログラムは，2005 年秋学期をパイロット版として國枝孝弘が担当した. 授業設定レベルはフランス語学習暦 1 年半以上に設定され，履修者 8 名でスタートした．授業開始に先立って，協調学習を支援する新たな教育ツールとしての BBS システムを構築し，運用に向けて準備が整えられた．具体的な授業のすすめ方は以下のとおりである.

１）（原則として）2 週間に 1 冊本を読む.

２）授業前日の夜までに感想レポートを指定の WEB にアップする

３）感想レポートは 400 字～800 字．またそれ以外にキーとなる一文（あるいは複数）を抜粋した上で，訳文をつける.

４）授業ではその感想レポートに基づいて日本語でプレゼンテーションをする（約５分間）.

５）その後プレゼンテーションの内容に基づき，5 分間の質疑応答．基本はフランス語で行う.

履修者の何人かは最初わりと簡単な作品を選ぶ傾向があったが, それではプレゼンテーションで他の学生の興味をひきつけられないということに気づき，次第に, 内容のともなった作品を選ぶようになった．Folio Junior が多いが，友人関係や環境問題，そして戦争などをテーマとした作品が読まれた．また上記の IRC にはないフランス語での質疑応答を入れたのは, やはりフランス語の授業でフランス語を使わないということにためらいがあったからである.

２－２ 2006 年度春学期

2006 年度春学期はパイロット版を受けた本格的なスタートとなり，当学期以降は平松尚子が担当している．授業設定レベルは前学期と同様で，履修者は 7 名であった．履修者全員が好成績を残したパイロット版の授業のすすめ方を踏襲し，BBS システムを継続して運用したが, 新たにリーディング･マラソン[2]方式を導入して, 読書量をよりわかりやすく視覚化し, ゲーム感覚で読書量を伸ばしてもらえるようにした．また，初回授業時に，既習分析・読書習慣分析・ニーズ分析に合わせたアンケートを実施して, 必要があれば各学習者に効果的なアドバイスができるよう努

めた．しかし，この学期は脱落者（途中で授業に来なくなった学生）が多く，総括すると失敗と言わざるを得ない．具体的には，履修者 7 名のうち，1 冊目を読み終えられず脱落した学生が 1 名，2 冊目以降で脱落した学生が 3 名，最終的にマラソンにゴール（仮の目標ではあったが 130km以上走破）したのは 7 名中 2 名という結果であった．この結果は次学期に向けて，1. 学習者が自分の言語習熟度に合わせた本（特に 1, 2 冊目）を選ぶ際の教師の適切なアドバイス，2. 読書を習慣化するための支援，3. 適書・良書選択のアドバイスが必要であるという課題を残した．つまり，読書の主体は学習者ではあるのだが，一連の活動において，教師による教育的介入が不可欠ということである．

２－３　2006 年度秋学期

授業設定レベルは前 2 学期と同様で，履修者は聴講生 1 名を含め 7 名であった．当学期は，前学期までで効果的であると思われた方法はすべて継続し，前学期の結果から明らかになった課題を効果的に実施することが求められた．特に，学習者が 1 冊目の本を選ぶとき，学習者は自分の興味や知的レベルに合わせた本を手に取りやすいが, それは必ずしも自分の学習言語レベルに見合ったものでないことがある．このような場合に，少なくとも最初の 2, 3 冊目までは，より適切な言語レベルの本の選択へと学習者を導く必要がある．また，適書・良書選択のアドバイスについては，学習者は古典的名作よりも，フランスで今どんな本が読まれているか知りたい！という傾向が顕著に見られ，メディアセンター在架の書籍だけでなく，現在のベストセラーや文学賞受賞作などを « Livre de la semaine »のコーナーで教師が授業中に紹介した．こうした試みの結果，当学期は 1 名を除き聴講生を含む 6 名がリーディング・マラソンにゴールし，学生・教師ともに満足できる結果となった．

３. これまでの成果

3 学期にわたる試みから得たこれまでの成果を,「学生」「教師」「教室」という 3 つの観点から振り返りたい．まず学生は，多読学習を通じて自分の興味と学習言語レベルに応じた良書＝適書の選び方を学び, さらに恒常的な読書の習慣を身につけることができたようである．これは，生涯を通じて自律した読者を育てるという多読教育の大きな目的である．次に，多読学習において，教師はその役割を大きく転換させることになる. 教師がもはや一方的に知識を伝達する存在でないことはすでに明らかだが，多読の授業では，アクティビティを導く"animateur"でもない．教師は，学習者の進むべき道（本の選択と恒常的な読書）を示し，学習活動を支援する良きナビゲーターであることが求められる．そして，教室という場に作られる「学びの共同体」の意義．学力が同等のクラス(classe homogène)を対象にしてきた従来の講読のような授業とは異なり，多読では言語習熟度の異なるクラス(classe hétérogène)を対象にした授業運営が可能である．これには学習者の言語レベルが異なる場合と，学習者のタイプ（質）が異なる場合がある．多読授業における学習者の言語レベルの違いは，教室における学習者同士のコミュニケーションを通じて，次のような変化として表れた．

・魅力的で人の心を捉える本の紹介をするために，内容のある本，自分自身が感動する良書を選ぶようになる．

・初級者は，上級者の紹介する本のレベルの高さに刺激を受ける．

・学習レベルを問わず，「あの人はこんな本を読んでいる」という他学習者の選書眼からの刺激や学びがある．

また多読は，学習者のタイプ（質）が異なるクラスを対象にした授業運営が可能であるが，これは，他学部のクラスや他大学，他学習機関との交流が可能だということで，多読の授業で現在運用しているBBSシステム[3]はそういった交流を十分に支援するものである．

4. おわりに

SFC フランス語セクションが行っている多読学習の試みについて報告してきたが，最後に，フランス語多読学習ネットワークへの参加を呼びかけて本稿の終わりとしたい．すでに述べたように，SFC の多読教育は「自律的な読み手を育てる」ための「学びの共同体」の形成を目指して BBS システムが用意されているが，このシステムは学部や大学を超えて運用可能であり，またそのような拡がりを目指して構築されている．授業内外でフランス語多読学習を実践されている，あるいはされようとしている方で，フランス語多読学習ネットワークを通じて SFC の学生と交流しようと思われる方がいれば，ぜひ担当の平松(hr@sfc.keio.ac.jp)まで御連絡いただきたい．

参考文献

川村昌弘，『学習者同士のコミュニケーションを重視した多読教育を支援する Web アプリケーションの開発』，慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科修士論文，2004.

川村昌弘，水野邦太郎，「学習者同士のコミュニケーションを通した多読を支援する Web アプリケーションの開発」，教育システム情報学会第 5 回研究会，2005.

水野邦太郎，「『出会い』と『対話』のある多読の授業」，『英語教育』，2003.

村野井仁，「第二言語習得研究からみた多読指導」，『英語教育』，2004 年 2 月号.

---

[1] Interactive Reading Community については１．で詳述.

[2] IRC の方式を参考にしたもので，400 語を 1km に換算する.

[3] http://french.sfc.keio.ac.jp/tadoku/　2007 年度春学期から運用しているシステムで，パスワードを設定しているため外部からの閲覧は不可となっている.

Thème 2

CALLにおける授業デザインと評価

Conception et mise en œuvre de matériel d'ALAO et son évaluation

IWANE Hisashi MORI Tomoko
岩根　久・森　朋子

大阪大学 Université d'Osaka・関西大学 Université de Kansai
iwane?lang.osaka-u.ac.jp, mori.tomoko?gmail.com

1. はじめに

必修選択のフランス語授業において、学生により多くの〈学び〉を与えるにはどのようにしたらよいのか。フランス語教育研究で様々な取り組みがなされる中、本研究では協調学習を取り入れた試みとその効果について報告するとともに、さらに〈授業デザイン〉の観点から、授業実践者である教員と授業評価研究者が協働して一つの授業デザインを構築する意義についても論じる。

2. 実践者と研究者、協働する

授業研究はこれまで主にアクションリサーチが主流である。90 年代より教育学を始めとする多くの教員が、〈単に教えるだけ〉ではなく、より効果的に教授するための方法を模索した。これが教授法研究の発展につながった。やがて教授法を用いるだけでなく、教師自身が自らの教授法の影響を調べる〈Teacher as Researcher〉が現れる。これがアクションリサーチである。この授業研究の特徴は、教師が自らの授業を一歩引いて客観視し、学生の影響を調べるものである。しかし学習者と教師の関係が徐々に変化し、学習者は教師が知識を送りこむ真っ白なキャンパスではなく、意思や感情を持った能動体であると認識が新たになった近年においては〈Teacher with Researcher〉という方法が生み出された。学習とは個人の発達ではなく、周りとの相互作用によってその関係性そのものが発達していくという考え方である[1]。この考え方に基づけば、教師自身もあくまでも授業環境の関係性の中に存在する一つのソースであり、授業という共同体の一部である。こうなると自らの授業を客観的に観察するということは難しい。そのために専門的に授業を調査し、改善のためのアドバイスを行う研究者が出現する。

[1] 状況論や関係発達論などがこれに含まれる。

3. 調査する

研究対象となった授業は、大阪大学共通教育科目フランス語 310A（選択必修で主に読解を中心とする）の 2 年生、2006 年度前期のクラスであり、学生数は 30 名程度である。担当教員の岩根は必修という外発的な学習への動機づけを内発的に転化させる試みとして、通常のテキストの読解に加えて、CALL の特性を生かした〈朗読パフォーマンス〉を導入した。このような新しい試みが学生に及ぼす影響を、岩根自身が授業を実践しながら的確に評価することは難しい。そのため、授業評価研究を専門とする森を研究協力者として授業に参与させることによって、間接的なアクションリサーチを試みた。

この授業デザインの試みを評価するデータとして、森が 4 月から前期終了の 7 月末まで毎授業記入したフィールドノーツ、学期末に行った授業アンケート、また調査協力してくれた学生とのフォローアップメールインタビューを採用する。これらの内容を解釈的アプローチで質的に分析し、教師が整えた授業デザインが学生にどのように反映されているかについて考察を行う。また調査によって現状の影響を把握するのみならず、そこで得た知見をもとに授業改善のためのニーズ分析を行い、次年度により洗練された授業デザインへの示唆を得ることを目的とする。

4. 学びの環境をデザインする

授業のデザインとは、主に 3 つの要素で成り立っていると考えられる。まず第 1 に授業環境デザイン、第 2 にインストラクショナルデザイン（以下、ID と省略）、そして第 3 にそれらのデザインの効果を検証する評価研究である。以下、簡略的にまとめる。

4.1 授業環境デザイン

授業環境デザインとは、まさに関係論的、状況論的授業観に基づく概念であると言える。フランス語授業といっても対象授業が学校教育内なのか、必修なのか、どのような背景を持つ学習者なのか、さらにどのような教師なのかなど、様々な条件があり、ひとつとして同じ授業はないと言っても過言ではない。これらの条件に加えてその授業の目的や教室の環境などのすべての要素を加味し、その授業に一番適した授業環境を設定するのがこのデザインの役目である。著者らは、対象授業をフランス語を習得する場としてだけでなく、教養教育の一旦を担う初年次教育[2]の場としてもデザインすることを試みた。そして教育的効果が高い協調学習を授業環境デザインとして採用した。

複数の学習者が相互的に学び合う協調学習は、90 年代から教育学をはじめとする多くの分野で研究され、学習動機付けや相互関係の調整能力、学習の能動性、メタ認知能力の育成などがその効果として報告されてきた（Lave, J. & Wenger, E. 1991, Brown & Palincsar, 1991, 佐伯 1998, ジョンソン/ジョンソン/スミス 2001）。

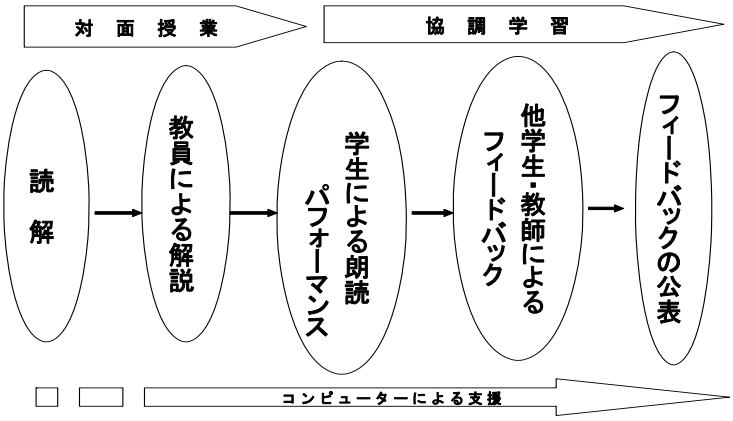
[2] 初年次教育が持つ大きな役割は転換教育である。それは中等教育と高等教育には大きな差異があるという認識の上で、学習観、知識観を含む様々なその個人の人間性に関わる価値観を転換させることを意味する教育である。

協調学習がもたらすこれらの効果は、これまでの大学受験を視野に入れた個人学習では多く欠落していた部分であることから、とくに大学の初年次教育での教育的効果が大きいと考えられる。さらに本研究では、協調学習の上記の効果を 30 名という大人数クラスでも実現させるために、コンピューターによる支援を行う。これは実践者の岩根がCALLに詳しい知識を持っていること、また大阪大学のCALL教室設備[3]が整っていることなどを考えても適切であると考えられる。コンピューター支援は、教師と学生をつなぐのみならず、この授業に参加する学生同士をつなぎ、大きなクラスダイナミックスを作ることも可能である。このような親和的動機から内発的な学習への動機付けが高まると考えられる。

4.2 インストラクショナルデザイン

4.1 の授業環境デザイン研究が個々の授業のそれぞれの条件を加味したケーススタディーであり、学習者が〈学ぶ〉環境をデザインするのであれば、IDは、実際に教師が〈教授する〉その内容をデザインすると言えよう。IDはこれまで主流であった教授法研究と深く結びついており、学習とは、スキルや能力の向上であるとする授業観に基づいている。言い換えれば「実際、何をすればいいのか」という現場の教師の切実なるニーズに応えるものであり、ケーススタディーでありながらマニュアル化できる部分が多い。今回はIDモデルの中でもADDIEモデル[4]を採用した。ADDIEモデルとは分析→設計→開発→実施→評価の 5 要素からなる教授システムである。この中でも設計について報告する。

読解の授業では概ね、学生が訳し教師が解説するというスタイルが多く取られている。岩根は 2006 年度、これに朗読パフォーマンスを組み込む。朗読パフォーマンスとは、①学生がフランス語の詩をクラスメイトの前で朗読する、②クラスメイトは朗読を聴いた感想を HP 上に書き込み、それが即座に公開されるという、パフォーマンスと評価活動を組み合わせたプロジェクト型学習である。狙いは、学習における他者の存在の重要性を再認識させることにより、メタ認知能力の中でもモニタリング能力の育成を促し、社会的動機によって学習を動機づけることにある。90 分 3 回分の授業を 1 サイクルとして、右の図 1 のような設計を行った。



この設計のポイントは、協調学習を全面的に取り入れるのではなく、これまで通常の対面授業を行っていた岩根に負担が少なく、且つ学

[3] 詳細は http://www.cmc.osaka-u.ac.jp/j/call/index.html 参照（最終アクセス 2007/05/13）。

[4] ADDIE とは、Analyses, Design, Development, Implementation, Evaluation の頭文字を集めた造語である。

生に新しい学びを提供できる分割授業にしたことである。一つの課題の中で、対面授業と協調学習を抱き合わせて組み込むことで、学生の多面的な理解に結びつくと考えられる。さらに他者のパフォーマンスを評価するには自らが同等の能力を持つ必要があり、学生は「自分が当たらない時間」も授業に集中せざるを得ない。また HP 上に書き入れたコメントが即座に記名式で公開されるため、学生自身に授業という共同体の一構成者としての責任が発生する。そこには他者の目があり、学習の社会性が担保される。この活動を岩根は他の学生と同じ方法でパフォーマンスに対して評価を行う。前半の対面授業で学生に示した〈知識ある者〉特有の権力を、この協調学習における評価活動において自ら立場を変化させていることになる。

他者をモニタリングするためには、他者と比べて自分自身を振り返る行為でもあるのだ。また評価するということは批判に直接的に結びつかない。〈さらなる改善へのアドバイス〉であると位置づけ、教師からのみではなく、学生同士が切磋琢磨する行為が評価活動と言える。

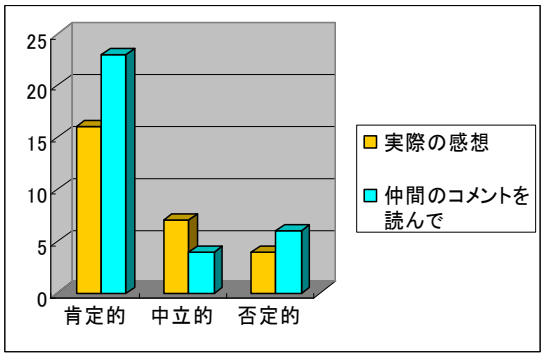
実際にこのような学習活動を学生はどのように受け止めていたのだろうか。

4.3 評価するということ

本研究では評価という言葉は 2 つの意味合いで用いられている。第 1 は ID に組み込まれた学生が行う評価活動であり、これはモニタリング能力の育成や学習への動機付けを目的としている。第 2 はこの授業デザインが学生にどのような影響を与えたのかを調査する評価研究である。ここでは学生の評価活動の試みがどのような結果をもたらしたのか、調査した結果を述べる。

まず実際にパフォーマンスをした感想では、7 割強の学生が肯定的な意見を述べている。「CALL ならではのコミュニケーション」「楽しい」「やる気がでた」（授業アンケートからの抜粋）などの意見が寄せられ、特に「新鮮な体験」「非常によい経験」では高等教育としてこれまでになかった新しい学習観を提示できたと考える。否定的な意見は 1 割程度で「恥ずかしい」「朗読をする意味がわからない」というものであった。次に実際にパフォーマンスをし、他者から評価された学生の感想である。肯定的な意見はさらに増え、8 割以上を示している。第 1 の質問である実際にパフォーマンスをした感想と、クラスメイトからコメントをもらった感想を並列して表 2 に記す。

〈表 2〉



ここで注目したいのは、肯定的な意見が他者から評価されることで大幅に増えている点である。他者の前で朗読をするという学習活動がすでに学生の肯定的な学習体験に結びついていると言えるが、その活動をさらに発展させ、学生同士に評価活動をさせる意義がここに現れている。朗読を体験したコメントと比較すれば、中立的な意見が減り、その分、肯定的な意見と否定的な意見が増えている。肯定的な意見の内

容は「自分が気づかないところを指摘された」や「客観的にわかってよかった」というモニタリング能力そのものの意義を挙げるものもあったが、最も多かった意見は「褒められて嬉しかった」というものであった。この結果は、評価活動の影響は、当初IDが目的としていたモニタリング能力の育成効果より、学習への動機付け効果の方がより高かったことを示している。否定的な意見も増えているが、その内容は「同じことしか書いていない」「当たり障りのない意見」「参考にならない」など、評価活動そのものではなく、評価の内容に関しての意見がほとんどであった[5]。

この否定的な意見が指摘しているように、学生は〈評価〉をどのように認識しているのであろうか。コメントに心がけていることは何かという質問に関して、褒める派が 12 名、批判派が 11 名、自然に任せる派とその他が 5 名という結果になった。褒めるコメントを通じて楽手の動機付けが強まるのは事実である。反対に自己の学習を振り返るモニタリング能力の育成は批判的指摘によってのみ達成され、否定的な意見を緩和することができる。授業実践者として長年の経験がある岩根はこれまでの知見により、人間関係ができてないところでの批判的評価は反対に学習への動機付けの低下につながるという指摘もしており、来年度の新しい授業デザインにどのように組み込むかが今後の課題の一つとなっている。

5. まとめ

「学生がどのように受け止めているのだろう」ということに、無関心な教師はいない。ただそのことに割ける時間と余裕が圧倒的に足りないのだ。そのような教師を支え、協働してより良い授業デザイン構築を目指すのが授業研究者、授業デザイナーである。学生が学生生活の中でフランス語学習に割く時間はあまりにも少ない。そう考えると、たった週１～２回の授業で、フランス語学習の芽を撒かなくてはならないことになる。学生のより豊かな学びのために、このような地道な授業改善研究は今や不可欠であるのだ。先行研究を常に追い、プランニングを行い、それが学生にどのような影響を及ぼしているか調査を通じてモニタリングする。さらに問題点を明らかにした上、改善へと向けてコントロールを試みる。このような教師側が行う自らの授業に関するメタ認知活動は循環評価とも言える。このように〈学習すること〉がメタ認知活動の積み重ねであるならば、〈教えること〉も授業環境内での様々な仕掛けに関するメタ認知活動を積み重ねなければならない。それには循環的なアクションリサーチが不可欠である。現場の教師は今やひとりぼっちではない。授業実践も授業研究も他者と協調し、効果的にアクションリサーチを続けることは、現場と理論を結ぶ包括的な外国語教育研究なのである。

[5] クラスメイトに評価されること自体に「抵抗感がある」と答えた学生は一名であった。

生涯学習とフランス語教材

OMIYA Shiho INOUE Nozomi MINAMI Reiko
近江屋 志穂 / 井上 のぞみ / 南 玲子
Université des ondes
shihomiy?hotmail.co.jp / nozomin?iwate-u.ac.jp / reikomnm?hotmail.co.jp

Nous présenterons les matériels pédagogiques que nous avons exploités pour les deux nouveaux cours de français du niveau débutant, créés en 2005 à l'Université des ondes et adressés aux apprenants adultes de diverses générations.

はじめに

放送大学の「面接授業」では、2005 年度に初学者のための「初歩のフランス語」が新設され、2006 年度には「放送授業」改編にあわせて「フランス語入門 I 」も始まった。面接授業とは教室での授業、いわゆるスクーリングの科目である。授業時間は 1 コマ 2 時間 15 分（途中 15 分を休憩にあてる）であり、合計 5 コマ、10 時間行う。毎週 1 コマで 5 週間つづく「毎週型」、土日ばかりを選んで 2〜3 週間にわたって開かれる「土日型」、そして 8 月や 2 月に 2〜3 日で行われる「集中型」の 3 種類がある。授業の多くを電波で受講する放送大学の学生にとって、面接授業は教室の中で講師や他の学生とともに学べる貴重な機会になっている。講師の側は、放送授業で欠けている学生との交流や生の指導という点を補うことが求められる。その際、年齢、職業、関心の所在などが実に多様な受講者の各々が、一定レベル以上の達成感を抱けるよう留意する必要がある。

そこで放送大学では、工藤庸子教授の指導の下、講師たち自身が取材から構成、編集、ときに複製までを分担しながら、受講者層にあわせて使い方を工夫できるようなオリジナル教材を低コストで開発し、活用するという試みを進めている。これらは近年盛んに開発が進められている IT 教材ではなく、テキスト、CD、DVD などの従来型の教材である。それは、放送大学の特徴に沿い、多様な学生層のニーズを満たしつつ、同時に放送授業の補助という面接授業の特性を活かしうる教材として、従来型の教材の方が適していると判断されたためである。本稿では、これらの教材を紹介するとともに、実際の授業での経験や受講者に対するアンケートの分析を通して、我々の教材開発の成果について報告する。

I. 「カラー教材」と付属 CD（初歩のフランス語）

1.「初歩のフランス語」

この授業は、全くの初心者が、フランス語及びフランスの文化に触れ、さらに継続して学習していきたいという積極的な願望を抱くよう誘導することを目標とする。語学的には文法以前の事柄を扱う。通常、初級用のフランス語の教科書は、アルファベットから始まり、つづり字と発音の規則を概説した後、avoir, être の活用、er 動詞の活用といった文法事項に入るが、ここではそうした事柄には触れない。この授業は初級文法を学ぶ「入門 I 」への橋渡しとして構想されているのである。受講者が本格的にフランス語の学習を始める前に、簡単なフランス語を繰り返し発音してフランス語の音に慣れ、また、フランスがどのような国であるのかを大まかに学ぶ、というのが「初歩のフランス語」のねらいである。

2.「カラー教材」と授業構成

「初歩のフランス語」の教材として開発されたのが A4 サイズで全 6 頁の「カラー教材」である。最初の 2 頁に、アルファベット、1 から 12 までの数、挨拶や自己紹介のしかた、カフェでの注文の表現や食べ物・飲み物に関する単語など、この授業で学ぶべきフランス語の基本が記載されている。3 頁目以降は、パリ、フランス、フランス語圏、ヨーロッパのカラー地図や写真、フランス史の略年表で構成されている。

この「カラー教材」をもとに、初めの 2 回の授業で 1，2 頁の語学の基本を集中的に学ぶ。第 3 回～第 5 回は、パリ、フランスの地方、フランス語圏をテーマとしていわゆる講義を行うが、基本事項の復習も兼ねる。全体を通して、文化的・社会的情報の伝達と語学の授業とが絡み合うように工夫することが求められる。

3. 教材の作成過程

「カラー教材」作成にあたっては、講師たち自身で用意したイラスト、図版、写真を用い、印刷所を通さず PDF ファイルを作成して印刷したため、低コストで実現することができた。カラーを使って見やすくする工夫をした他、なるべく情報量をおさえるよう留意した。それは受講者が分量に圧倒され、フランス語を難しいと感じることがないように、また担当講師にとって、ゆるやかな授業規定となるよう配慮したためである。このようなかたちの教材は改訂しやすいというメリットもある。授業中の発音練習のためには、IC レコーダーを使ってネイティブのフランス語講師の発音を録音し、データを音声形式で保存した付属 CD を作成した。この他に、パリ、フランスの諸地方、フランス語圏についての情報や「入門 I 」の予習用の「つづりと発音の規則表」などを収録した「教師用文字データ CD」も用意した。

4. 実際の授業

初年度は、関東の 4 箇所の学習センターで開講された（アトリエ当日は時間的制約により、「毎週型」の埼玉学習センターと「集中型」の世田谷学習センターの例に触れるにとどめた。より具体的な授業展開例は、当日配布した研究紀要の「授業報告」にある）。これまでの経験を通して言えるのは、「毎週型」の場合、週 1 回のペースで 5 回授業が行われるため、毎回復習の時間をとることができ、学習事項の定着率も高く、「カラー教材」以外の事柄を導入する余裕もあるということである。「集中型」は逆に

予復習の時間はほとんど期待できず、また受講者の集中力の保持という課題もある。これには学習内容を最低限に絞り、授業中の反復練習を徹底すると同時に、基礎知識習得に集中する時間、関連する音楽や映像と親しむ時間、とメリハリをつけることで対処した。短期間学習の限界はあるが、この方法により、何かひとつでも身に付けたという達成感を感じ、次のステップへの学習継続意欲を抱く受講者が多く出た。

Ⅱ「復習問題」（入門Ⅰ）

1.「入門Ⅰ」

初級文法を学ぶ面接授業「フランス語入門Ⅰ」には、同じ科目名の放送授業、および対応する教科書「印刷教材」がある。テレビや各学習センターの図書室で視聴できる放送授業は全 15 課（1 課あたり 45 分）の講義からなり、面接授業は放送授業の補習、復習の役割を担う。面接授業 5 コマで 15 課分の内容を網羅することは当然不可能なので、終えられるのは半分の 7 課程度である。この授業は、すべてに目を通すことよりも、理解してから先に進むことが受講者から期待されている。

2.「復習問題」と付属 CD

面接授業の「入門Ⅰ」では、「印刷教材」各課の末尾にある「練習問題」を補う目的で、「印刷教材」に沿った「復習問題」を作成した。「復習問題」の構成に際しては、要点を押さえつつ、「カラー教材」と同様に圧迫感を与えないよう留意した。そのため、1 課につき A4 一枚に限定し、余白も多くとっている。プリントのほかに、教室で流す目的で、解答例のほぼすべてを IC レコーダーで収録した音声 CD も作成した。

3.「復習問題」と CD の利用法

2006 年度は、「復習問題」を基本的に宿題として活用した。CD 音声を流して答えを合わせ、質問を受けつつ、前の授業全体を振り返る。第 3 回までは授業の進度に合わせて問題を配ったが、第 4 回目には個々の学生が自分のペースで利用できるよう、残りの課すべての問題と解答集を配布した。ひととおり学んだ人や期間中に目を通せる人には自習を促し、最終回に質問を受けた。面接授業「入門Ⅰ」には語学の学習を楽しめる層と、新しく始まる文法事項につまずきがちな層とが混在するが、面接授業独自の「復習問題」は、復習に力点を置いた授業構成とあわせて大変好評であった。

Ⅲ　DVD（全レベル共通）

1.「オリジナル DVD」とは

放送大学フランス語は 2 年前から、どのレベルでも自在に使えるようなオリジナル DVD の作成に取り組んでいる。昨年 3 月の完成以来活用されてきた DVD として「フランス語補助教材」、「補助教材 bis」の二種類がある。これは若手研究者たちがビデオとデジタルカメラを持って取材をした成果である。取材地としては、フランスの南北の特徴を伝えるカルカソンヌとゲランドが選ばれた。DVD には、取材旅行の前後に撮影されたロワール地方やパリのほか、西アフリカのマリの写真も含まれる。2007 年度春からは、この試みに想を得た放送大学・東京大学共同制作の DVD も両大学で使用されている。

2. DVD 教材の特徴と作成過程

DVD「補助教材」にはスライドショーとビデオ映像の二種類が収録されている。このスライドショーは特筆すべき新しい試みで、静止画像と単語を組み合わせた Vocabulaire シリーズと、同じく画像と簡単な文章を組み合わせた Expressions シリーズからなる。作成にあたっては、取材成果から喚起力のある写真を選び出し、単純な単語や文章をあてはめ大まかな構成を作ったのち、IC レコーダーで録音した音声データを PC に取り込んだ。映像の切替デザイン、字幕デザイン、音楽は専門の編集者に依頼した。二通りの読み上げ速度やスライド番号の音読も、利用法の可能性を広げている。ビデオ映像 Langue vivante も、南仏の活気を伝える印象的な字幕つきの映像に字幕部分をゆっくり読み上げる部分が随時挿入されており、教材として使いやすい。

3. DVD 教材の利用法

このようにDVD教材は、担当講師がそのときの受講者層のレベルや関心に応じて、語学から文化的背景の説明まで柔軟に利用できるように作られている。映像と音声のインパクトを活かすため、授業では受講者が目と耳に集中できる環境を作ることが望ましい。「初歩のフランス語」では、つづりと発音の関係の確認、数の学習、映像に登場する地域の解説などに使える。「入門Ⅰ」では、学習進度に応じて、名詞の性・数、冠詞、動詞の活用などに着目することで、多角的な復習の機会を創出しうる。

Ⅳ　アンケート分析

分析対象は、「初歩」通常授業（2006 年度前期［埼玉］）、「初歩」集中授業（2006 年度夏期・冬期［世田谷］）、「入門Ⅰ」（2006 年度前期［多摩］・後期［世田谷］）の受講者に対する、初回と最終回のアンケートである（［　］は学習センター名）。

1.「初回アンケート」分析：

- フランス（語）の経験：「初歩」では概ね「全く初めて」かそれに近い状態であった。「入門Ⅰ」では同名の放送授業を受講中、あるいは受講済みの者が大半で、多少の経験はあるものの、文法学習の入り口にいる人がほとんどであった。
- フランス（語）と聞いて思いつく事柄：「初歩」受講者に自由回答してもらったところ、「文学、芸術、ワインとチーズ、ファッション、歴史的建造物、パリ」といった、ステレオタイプ化した回答が大半を占めた。
- 授業への期待：「初歩」では「基礎、発音、簡単な会話表現、文化紹介」への要望が高かった。「入門Ⅰ」では「文化紹介」を求める声に代わって「文法」と「分かりやすさ」「楽しさ」への期待が見られた。

2.「最終回アンケート」分析

- オリジナル教材への評価：「かなり高く評価」と「それなりに評価」を合わせると、どの授業でも 9 割以上の受講者がオリジナル教材に満足していた。基礎知識の習得や反復練習に重点を置きつつもバラエティ豊かな広がりをもつオリジナル教材が、受講者の授業への期待に応える内容であることが証明された。
- 基礎知識習得度（自己評価）と成績の関係：オリジナル教材をかなり高く評価

した受講者の基礎知識習得度と最終テストの点数の関係を見る。大半の受講者が一定程度以上に基礎知識を習得したと自己評価しているが、それは必ずしもテストの点数とは相関していなかった。これは、テストが単純に語学的知識のみを問うものであったのに対し、達成感にはそれとは別次元の要素が関連してくることが要因であると考えられる。「つづりが読めるようになった」「シャンソンの歌詞が聞き取れた」「文化的知識が深まった」といった多様な達成感を得られるよう工夫されたオリジナル教材の構成が功を奏したと理解できる。

- モチベーション・学習継続意欲：オリジナル教材をかなり高く評価した受講者のモチベーションへの影響（初歩）、学習継続意欲（入門Ｉ）を見ると、ほとんどの受講者が一定程度以上にモチベーションを高め、学習継続意欲を持ったと回答している。「初歩」および「入門Ｉ」が最も重視している「モチベーション教育」は、一定の成果に結びついたと結論できる。
- 自由記述欄から：受講者が当初抱いていた単一的で紋切り型の「フランスのイメージ」が、視覚や聴覚にうったえるオリジナル教材を通して多様な色を帯び、「新しいフランス（語圏）」のイメージを発見してもらえたことが伺える。また、具体的イメージを通して、フランス語を実際に使用している人々、社会、文化に受講者が興味を持ち、渡航意欲や学習意欲を高めるという成果が見られた。

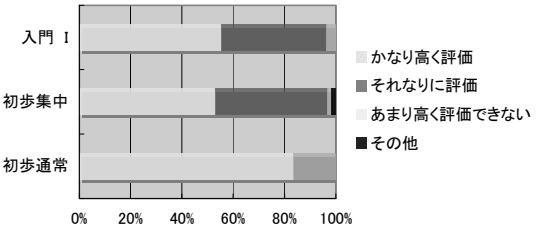


図1 オリジナル教材に対する評価（比較）

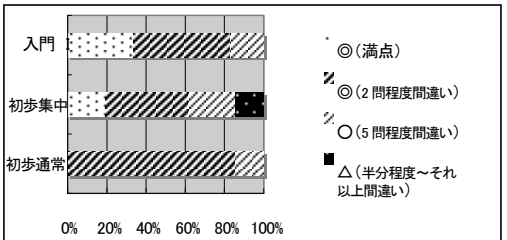


図 2 基礎知識習得度（かなり習得）を選択者の成績（比較）

終わりに

学会当日は、実際に放送大学の面接授業を担当された、あるいは今後される予定の先生方や、生涯学習としてのフランス語のあり方に関わる先生方を中心に、本発表に対して高い関心を示して頂き、より具体的な内容に関する質問も出た。また初学者を惹き付ける様々な工夫や、継続的で体系的な学習をサポートする体制作りに力を入れている点に関して、本プロジェクトへの高い評価を頂いた。特に「初歩」の「カラー教材」のコンパクトさとデザイン性、スライドショーを取り入れた DVD 教材への評価は高く、DVD は希望者への配布用に準備した部数を越えた需要があった。

この教材作成の経験は我々に、従来の素材にいかに新しい工夫が加えられるかを示し、その利点を見直すよい機会を与えた。また、我々自身の他大学の授業での使用経験はもとより、本発表に対する反応の高さを鑑みても、一連のオリジナル教材が、生涯学習を担う放送大学の範疇を超えて広く一般の大学教育の現場においても有用な媒体であり、無限の広がりと成長可能性を秘めたものであると結論することができる。

Thème 2

「ポッドキャストと行くフランス旅行！」
« Je vais en France avec le podcast ! »
大阪府立大学提供のポッドキャストによる多言語教材について

TAKAGAKI Yumi
高垣　由美

大阪府立大学 Université Préfectorale d'Osaka
takagaki?lc.osakafu-u.ac.jp

１．プロジェクト全体の概要

ポッドキャストという新しい学習ツールの可能性を追求した『大阪府立大学初級フランス語講座：ポッドキャストと行くフランス旅行！』（制作：高垣由美・村田京子）が 2007 年 4 月からインターネット配信されている．これは大阪府立大学総合教育研究機構「プロジェクト型研究支援事業」（研究代表：清原文代）の一部として制作されたものである. 外国語教材のインターネット配信はすでに多く行なわれているが，現時点では大学が配信する教材で，複数の言語がそろっているものはまだ多くなく，しかもポッドキャストを利用している点で，本プロジェクトは先駆的な試みであると自負している.

２．ポッドキャストと外国語学習

本教材を紹介する前に，ポッドキャストというメディアの特徴を述べる.

ポッドキャストとは，インターネット放送の一種であるが，従来のインターネット放送と異なる点がいくつかある.

・ホームページ: http://www.las.osakafu-u.ac.jp/podcast-lang/fr/travel/index.html
・ブログ:（パソコン用）http://www.las.osakafu-u.ac.jp/podcast-lang/cgi-bin/fr/sb.cgi
（携帯電話用）http://www.las.osakafu-u.ac.jp/podcast-lang/cgi-bin/fr/mb.cgi
・iTune 用 url: http://www.las.osakafu-u.ac.jp/podcast-lang/fr/travel/rss.xml
・プロジェクト全体のホームページ:
http://www.las.osakafu-u.ac.jp/podcast-lang/travel/index.html

１）コンピュータで受信した音声ファイルを，ハードディスクに保存するため，手元に音声ファイルが残り，いつでもパソコンで聞ける．
２）一旦登録すれば，更新がないか定期的にチェックし，更新があれば新しい音声が自動的にダウンロードされ，一々教材をダウンロードする手間がない．（インターネットに接続していて, iTunes などの受信用ソフトウェアが起動しているという条件が必要.）
３）iPod などの携帯用デジタル音楽プレーヤーに，パソコンから音声を転送でき，通学や通勤の合間に容易に聞ける．
４）音声と同時に 2000 字までのテキストを配信でき，iTunes 上や，携帯用デジタル音楽プレーヤーの液晶画面上で見られる．また（コンピュータ上でしか見られないが）pdf ファイルも同時に配信できる．

以上のような特徴は外国語学習の手段として有利に働く．なぜなら「日々の継続的な学習が欠かせない外国語学習と, 一旦登録すれば自動的に継続配信されるポッドキャストとの相性が非常によい」（清原 2006）からであり，また携帯用デジタル音楽プレーヤーに転送して持ち運べるため, 思い立った時に隙間の時間を利用してきわめて手軽に，しかも文字つきで学習できるからである．

３．本教材の特徴

本教材『ポッドキャストと行くフランス旅行！』は，以下のような６つの特徴を持つ．

特徴その１:旅行会話

日本人学生が１−２週間フランスを旅行するという設定で，例えば，ホテルのチェックイン, 両替, 道を尋ねる, 買い物, レストランの予約, チケットを買うなど, 旅先で遭遇するであろう場面を対話という形で提示している．また，聞き取れない言葉の意味を尋ねるなど, 旅行に限らず学習者にとって必須と思われる表現も入れている．すべて書き下ろしである．

特徴その２:シャッフルして聞く

ポッドキャストは, iPod などの携帯用デジタル音楽プレーヤーに転送して聞くことが多い．この携帯用デジタル音楽プレーヤーの大きな特徴は，シャッフルして聞けることである．３０の場面のうち，１，２場面だけを聞く，または順番をバラバラにして（シャッフルして）して聞くと新鮮味がある．固定された順序では飽きがくるが，次に何が出てくるか分からない聞き方では飽きにくい．

このようにシャッフルして聞かれることを前提として作られている本教材では，

各場面には順序が無く，それぞれが独立していて，旅行の中で典型的に出会うシーンが，時間に限定されない１場面完結の形で提供されている．全体のストーリーや登場人物に一貫性はない．既存の教材によくある「物語」は，一度やると飽きてしまうのだが，独立したシーンが前後の脈絡なく次々と展開する形で聞くことにより，これまでの学習ツールにはなかった新鮮味を作り出せる．

特徴その３：複数言語対応

本プロジェクトの教材はフランス語版以外に，ドイツ語版・中国語版・韓国語版・英語版がある．教材は言語ごとに独立して制作したのではなく，多言語チームでの共同作業の成果である．異なった言語の教員が相互チェックを行い，グループ全体ですべての場面を１つ１つ吟味して，ある程度の統一性を持たせており，５言語でほぼ同じ場面での会話を作っている．いかなる場面を設定するかに関しては，筆者個人としては，ヨーロッパ共通参照枠が参考になったと思っている．

その一方で，国や言語ごとの特性も反映させるように努力した．このため，同じ場面，よく似た場面でも細部は５言語の間で微妙に異なっている．一例だけを挙げると，中国語版では，買い物の場面で値切る会話がある．（「高すぎます．もっと安くしてください．」「２つ買うのでしたら，２割引にしてもいいです．」）中国では（特に旅行者相手の店では），法外な値段をつけられることが多いため，値切るという行為は，旅行会話では必須の学習内容だそうである．これに対してフランスでは，基本的に買い物は値札通りの価格で購入し，下手に値引きを頼むと品がないと見なされかねない．そこでフランス語版では，ストレートに値切る代わりに，学生割引を求める場面（第 12 課）や，空港のチェックインで荷物の超過料金を請求され免除を願う場面（第 30 課）を入れた．逆に中国語版には学生割引の場面はない．

特徴その４：完全な初心者向け

既存のポットキャストの言語学習教材は，初中級から中級以上の学習者向けが多い．これは（後で述べるような）トーク型の番組では，完全な初心者向けの内容が難しいからかもしれない．本プロジェクトは，従来とは異なったレベルの，全くの初心者を対象に制作しているが，それを可能にしているのが次の特徴その５である．

特徴その５：解説 pdf ファイル付きで体系的学習

会話をまる覚えしなさいといっても，初級レベルの成人学習者には難しいため，解説があって学べるほうがよい．ところが現在のところ，文字による詳しい解説を提供しているポッドキャスト教材はまだ少ない．本教材では音声と同時に，A4 サイズで各課 15 ページ程度の解説 pdf ファイルを配信している．音声部分のスクリプトと語義の記述に加えて，文法，発音，綴り字，発話行為，文化的背景，関連語

彙などの解説を載せている. 音声教材部分では現れていない文法事項の説明も入れているため, 通常初級文法として取り上げられる範囲をほぼカバーしている. また, 様々な documents authentiques も入れた écrit の練習問題も入れている．例えば，入国カードの書き方，地下鉄の定期 carte orange の買い方，ツアーへの申し込み，時刻表の読み方などである．この解説 pdf ファイルのおかげで，総合的学習が可能になり，聞き流すうちに自然に覚えるだけでなく，もっと体系的に学びたい学習者向けの要求も満たすようにできている．

特徴その6:ブログの設置

ポッドキャストは一方通行なメディアである．それを補い，学習者からのフィードバックを受け，学習者相互の交流を可能にするために，この教材のブログを設置した．ソフトは Serene Bach を利用して大学のサーバーで管理している．学習者は制作者の書いた記事にコメントを付けるという形で，自分の意見を表明できる．また，解説プリントの課題に基づいて，自分で書いた自由作文を投稿することもできる．（ただしコメントは管理者の許可制.）

４．教材開発のポイント

以上のような特徴をもった本教材は，一言で言うと「コマーシャル感覚で聞く教材」を目指している．各場面は短く，台詞だけなら最短の場面で１０秒，最長でも３０秒である．フランスで実際に録音した効果音を挿入し，テーマ音楽も入れてあるのは，コマーシャル的な要素を重視したためである．その意図は，本プロジェクトの代表者の以下の言葉に集約されている．「短いものを繰り返して聞く，何度もＣＭを耳にしている内に自然とその中のフレーズや歌を覚えて口ずさむことがある. そのような聞き方をするポッドキャスト外国語学習番組の作り方があるのではないか？」（清原 2006）

５．ポッドキャストの問題点?!

ポッドキャスト番組の問題点は，「聞く人の時間を固定化させる」(江原 2006)という点である．文字情報は流し読みができ，必要な部分や重要な個所だけを読むことがでる．しかし，ポッドキャストで１０分の番組を聞こうと思ったら，基本的に１０分かかってしまい，最初から最後までじっと聞くことになる．この「聞く人の時間を固定化させる」点が，せっかちな現代人向けのメディアとしては，大きな弱点となりうる．早送り，スキップをしながら必要な個所，面白そうなところで止まり，そこから再生するといった，ＣＤやカセットテープでは簡単にできたことが，携帯音楽プレーヤーで聞くポッドキャスト番組の場合は，（不可能ではないにしろ少なくとも）あまり得意ではなく，この点では旧来の学習ツールに軍配があがる．

しかし外国語学習番組では，この「欠点」を逆手にとれる．この場合「コマーシャル感覚で聞く教材」であることが大切になる．コマーシャルを選んで聞く人はいない．特に聞きたいと思わなくても，繰り返し，しかも最初から最後まで聞かされるのである．受け手に選択の余地なく，とにかく一方的に聞かされ，何度も耳にしているうちに，自然と言葉を覚えるというのが，コマーシャル感覚で聞くことであり，本教材が前提としている学習方法である．

６．外国語学習番組の２つの方向性

清原（2006）によると，ポッドキャストによる外国語学習番組には２つの方向性がある．

第一の方向は「理解するための番組」である．現在ポッドキャストで配信されている外国語学習番組の主流となっている，トーク番組がこれにあたる．これは日本語を媒介として，きちんと理解するための解説がついた番組である．ただし，同じく理解するための番組に分類できるＮＨＫラジオ語学講座などと違って，ポッドキャストでは放送時間にしばられない，録画録音の手間がない，どこへでも持ち歩けるという利点が加わる．

第二の方向は「繰り返し聞くための番組」であり，これが本教材のめざしたところでもある．成人の学習者の落とし穴として，理解できたことに安心してしまい，それを身に付けるための反復練習を怠りがちなことがある．「理解するための番組」は，反復して聞くという用途にはあまり向かない．解説やトークを一旦聞いて理解した後では，何度も繰り返して聞く気にはなりにくい．繰り返して聞くには，短くて独立した場面が前後の脈絡なく現れる，コマーシャル感覚の番組が適している．

「聞く人の時間を固定化させる」ポッドキャストを使って，「コマーシャル感覚で」「繰り返し聞くための番組」をめざしたのが，本教材『ポッドキャストと行くフランス旅行！』である．

参考文献

清原文代 (2006)　「ポッドキャストで中国語」『中国文献情報処理研究会』第７号　好文出版

江原顕雄 (2006/9/5)　「個人が“放送”できるポッドキャストって？」　<http://www.atmarkit.co.jp/fnetwork/rensai/5minpodcast/05.html>

Franc-parler /Podcasts : mode d'emploi <http://www.francparler.org/fiches/podcasts1.htm>

Franc-parler /Créer un blog <http://www.francparler.org/fiches/creer_blog.htm>

L' efficacité de PowerPoint dans les cours de grammaire

Seïtaro YAMAKAWA
Université d'Economie d'Osaka
bpr5000?saturn.dti.ne.jp

De nos jours, dans beaucoup d'universités on trouve des ordinateurs, non seulement dans les salles spécialisées pour l'informatique mais aussi dans des salles de classe « normales ». A l'Université d'Economie d'Osaka (UEO), les nouveaux bâtiments sont équipés d'un ordinateur pour le professeur mais également un pour chaque étudiant dans chaque salle de classe. (Voir Fig.1) et nous pensons que cela va aller de plus en plus dans ce sens dans l'avenir**.** Dans ces conditions, les enseignants, surtout les jeunes enseignants, doivent intégrer cette technologie dans leurs cours.

Nous allons prendre ici l'exemple de cours de grammaire, que l'on retrouve dans toutes les universités que ce soit pour des spécialistes de français mais ou pour des non-spécialistes en 2ème ou en 3ème langue étrangère. Il semble difficile pour beaucoup de professeurs d'utiliser l'ordinateur dans la classe. Dans cet article, nous allons tenter d'expliquer comment y remédier en employant le logiciel Microsoft PowerPoint dans les cours de grammaire française.

Fig.1. Une salle de classe « normale » équipée d'ordinateurs à l'UEO

1. Différentes présentations sur PowerPoint :

Nous allons présenter trois sortes d'interventions possibles dans les cours de

grammaire avec le logiciel PowerPoint. Tout d'abord, une petite présentation de certains traits de la civilisation française et des pays francophones, ensuite une explication de points de grammaire et enfin du matériel divers supplémentaire.

A) La présentation sur PowerPoint de la France et des pays francophones

Cette présentation est utilisée dans le premier cours en 1ère année de licence. Les étudiants ont choisi d'étudier le français mais ils ont peu de connaissances sur la France et les autres pays francophones. Cette petite présentation permettra de renforcer leurs acquis et par–là même leur motivation à l'apprentissage du français avant de commencer à étudier la langue proprement dite. Quel est donc l'objectif de ces présentations sur PowerPoint ?

Le professeur fait une petite approche sur la France et les pays francophones avec l'appui de photos sous forme de questions : « Le français, qu'est-ce que c'est ? », « Qui est le Président de la République française ? », « Où parle t-on le français ? », « Le français, c'est une langue difficile ? » etc. (Voir Fig.2)

Nous pouvons trouver ces photos dans des sites comme Google Images (http://images.google.co.jp/) ou Wikipedia (http://ja.wikipedia.org/).

Fig.2 Présentation PowerPoint sur la France et les pays francophones

Après avoir visionné cette présentation sur PowerPoint et après discussion avec les étudiants (environ 10 étudiants), il semble que pour la plupart, c'était utile surtout la présentation des pays francophones. En effet, beaucoup d'entre-eux ne savaient pas qu'on parlait français en Afrique. Pour l'introduction du français et de certains traits de civilisations française et francophone, cette présentation sur PowerPoint est vraiment efficace.

B) La présentation PowerPoint sur l'explication de points de grammaire

En général, les enseignants s'aident du tableau noir pour donner des explications aux

étudiants. La présentation sur PowerPoint remplace en quelque sorte le tableau utilisé d'une façon traditionnelle.

Nous y ferons figurer en noir les remarques les plus importantes sur la grammaire française. Si c'est nécessaire, nous utiliserons aussi des couleurs, des flèches, des tableaux etc. En plus, nous pourrons nous connecter avec des fichiers son. Avec cette fonction, nous n'aurons plus besoin de cassette ou CD en classe. Ainsi les étudiants auront la possibilité d'écouter la prononciation de locuteurs natifs, en cliquant seulement sur « cliquer sur l'icône ». (Voir Fig.3)

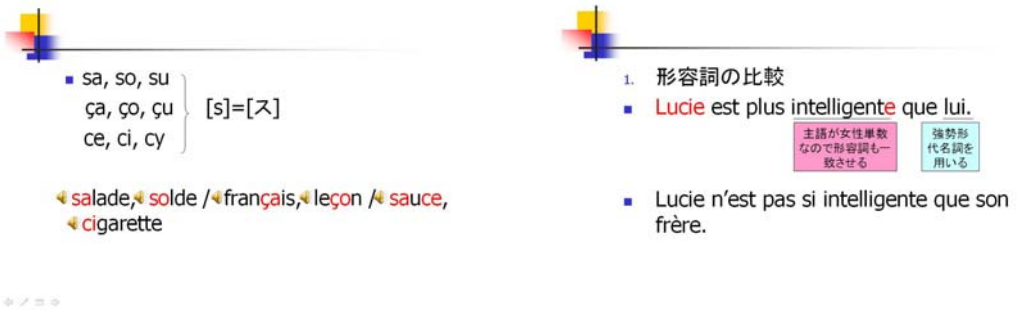


Fig.3 La présentation PowerPoint sur l'explication de la grammaire

Nous pouvons citer principalement trois avantages à ces présentations PowerPoint :

D'abord, grâce à elles, les enseignants peuvent réduire, en classe, leur temps d'écriture au tableau. Ce temps servira pour les exercices ou pour d'autres activités.

Ensuite, ces présentations PowerPoint sont projetées sur un grand écran, c'est-à-dire, les professeurs peuvent ainsi disposer librement du tableau comme un espace pour des notes supplémentaires.

Enfin, les professeurs et les étudiants, en classe, se trouvent toujours face à face, si bien que les professeurs peuvent à tout instant contrôler la bonne compréhension des étudiants en notant leur réaction.

Un petit désavantage à cette méthode : nous ne pouvons projeter au même moment qu'une seule image et sa taille est limitée mais ce problème peut être résolu en distribuant aux étudiants le polycopié des résumés des présentations.

C) La présentation PowerPoint sur des points divers supplémentaires

Ces présentations PowerPoint peuvent servir pour l'entraînement et le renforcement des compétences. Avec elles, les professeurs peuvent apporter une dimension ludique à leur enseignement.

Voici un exemple d'activité sur les chiffres.

Quand les professeurs enseignent aux étudiants les chiffres en français, ils utilisent parfois des cartes où l'orthographe des chiffres est écrite, ou ils l'écrivent au tableau tout en prononçant le mot. Mais avec PowerPoint, ils peuvent enseigner les chiffres d'une manière plus efficace et amusante.

L'usage de ce logiciel PowerPoint est vraiment simple. Ce que les professeurs font, n'est qu'une succession de la fonction cliquer « Entrée (Enter)». Par exemple, quand ils cliquent « Entrée », le chiffre « 1 » apparaît. Et avec le clic suivant, on voit apparaître l'orthographe du chiffre « un », et ainsi de suite. (Voir Fig.4)

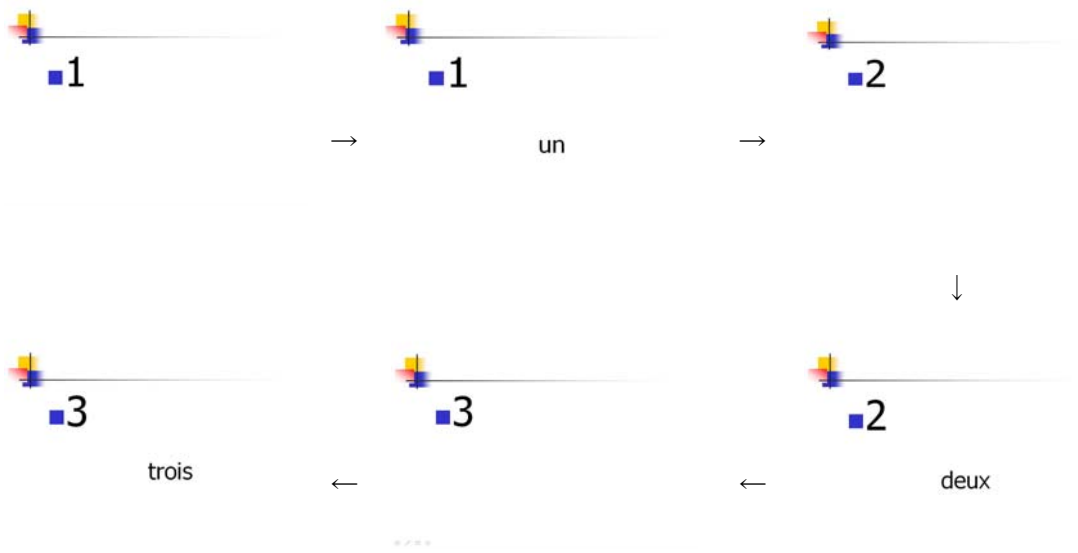


Fig.4 Présentations PowerPoint de matériel divers supplémentaire

Les professeurs peuvent aussi adapter ces présentations PowerPoint pour un petit examen ou une activité plus récréative.

2. Quelques remarques sur cette méthode

Après cette petite réflexion sur l'utilisation du logiciel PowerPoint dans une classe de langue nous pouvons insister sur le fait qu'il donne plus aisément la possibilité aux professeurs d'organiser des cours plus visuels, intéressants et compréhensibles en utilisant diverses typographies attrayantes. Une enquête faite dans notre université montre que les professeurs utilisant cette méthode donnent une bonne impression aux étudiants. Les enseignants peuvent aussi économiser le temps de prises de notes et le mettre à profit pour d'autres tâches. Les présentations PowerPoint peuvent être utilisées plusieurs fois et elles sont « recyclables », ce qui est un gain de temps de préparation pour les professeurs.

Voici un petit tableau qui compare les deux méthodes :

	avec un tableau noir	*avec PowerPoint*
Nombre d'heure(s) pour les prises de notes	Beaucoup d'heures	Peu d'heures (Les notes sont déjà préparées)
Quantité de notes lisible en même temps	Grande	Limitée (les notes d'une seule image à la fois)
Contenu des cours	Cours classiques (et peut-être ennuyeux pour la nouvelle génération d'étudiants !)	Grande diversité possible
Impression des étudiants		Bonne impression en général
Préparation des cours	Moindre pour la rédaction des notes	Beaucoup pour la création des présentations et peu par la suite

En conclusion, nous pourrions dire que dans les enseignements universitaires, l'ordinateur est devenu maintenant un outil nécessaire, plutôt indispensable. Les professeurs de langues étrangères seraient bien inspirés d'introduire cet appareil dans la classe. Nous avons vu comment profiter de ce logiciel Microsoft PowerPoint dans les cours de grammaire. Il pourrait aussi être utilisé dans d'autres cours comme des cours de conversation, de laboratoire, de lecture etc. Ce serait intéressant de réfléchir comment l'employer dans ces cours.

日本での複言語･複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる

行動中心複言語学習プロジェクト**(Action Oriented Plurilingual Language Learning Project)** の試み

KINDAICHI Masumi SAKAI Kazumi KURADATE Ken'ichi
金田一 真澄・境 一三・倉舘 健一

Keio Research Center for Foreign Language Education
http://flang.keio.ac.jp/

« Action Oriented Language Learning (AOP) Project » est un projet de recherche, soutenu par le ministère de l'Éducation et des Sciences, mené par Keio Research Center for Foreign Language Education, dans le cadre de « Academic Frontier » et d'une durée de 5 à 8 ans (2006 - 2011/2014). Le projet AOP est le premier des projets conçus dans le domaine de l'enseignement des langues, et sans doute la première tentative d'étude globale sur les approches suivies au cours de l'élaboration du *Cadre européen commun de référence*. Il vise la conception d'un cadre commun de référence pour les langues interne à l'institution de Keio et servirait également à la conception d'un « cadre japonais commun de référence de langues » ou d'un « cadre commun de référence de langues pour l'Asie de l'Est ».

Dans ce cadre de recherche, en prenant compte l'ensemble du parcours d'apprentissage de langues (de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur), nous envisageons d'accroître la cohérence dans l'apprentissage des langues, axé actuellement sur l'enseignement de l'anglais, et d'améliorer la compétence de communication dans une situation plurilingue. C'est une démarche qui veut répondre pleinement à la demande d'amélioration de la compétence communicative, requise pour vivre sur la scène internationale. Pour arriver à réaliser cet objectif imminent, la mise en place d'un apprentissage basé sur la perspective actionnelle s'impose, bien entendu. De plus, pour améliorer cette compétence, qui permet de saisir des informations localisées et d'en diffuser en différentes langues, nous abordons de front l'aménagement de l'environnement de l'apprentissage en vue du développement de compétences plurilingues et pluriculturelles, en introduisant et en développant considérablement les échanges interculturels.

Le projet AOP est aussi un essai de transformation radicale de l'environnement de l'enseignement des langues au Japon, prenant comme base les fruits très concrets du travail du Conseil de l'Europe pour la création du *Cadre européen commun de références*. Au vu de la globalisation du marché et des échanges économiques, de la hausse du nombre de travailleurs étrangers et du phénomène « sans bornes » de circulation des informations internationales, toutes traces qui attestent d'ailleurs de l'entrée du Japon au stade plurilingue-pluriculturel, il n'est pas difficile d'imaginer une extension considérable de ce phénomène. Afin de reconstruire un système d'apprentissage pour les langues, en remettant en cause les fondements de l'enseignement des langues au Japon qui perdurent encore actuellement, le projet AOP a pour but final de les réorganiser étroitement, l'une après l'autre, sous un paradigme didactique nouveau issu du socio-constructivisme. Plus concrètement, nous envisageons d'aménager l'environnement de l'apprentissage qui

répond à ce paradigme éducatif, et à parfaire la conception de la formation en didactique des langues, ainsi que le système d'organisation des recherches de notre institution.

Ainsi le projet AOP est conçu non seulement comme un cadre de recherche sur le plurilinguisme-pluriculturalisme, sur l'apprentissage collaboratif et l'autonomie d'apprentissage, mais aussi comme un élément participant au processus d'orientation de la politique linguistique et de l'aménagement de l'environnement d'apprentissage.

はじめに

ヨーロッパとは言語に対する政治的・文化的・教育的必要性が異なるこの日本において、『外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠 (CECR) 』(2001年)が依拠する理論的背景が広く受け入れられ、示された指針が共有されるのは容易なことではない。そこにはわれわれ一般に欧米語の言語教育を生業とする者たちの想像を遥かに超えた困難や認識の隔たりが待ち構えていることだろう。また実際にこのような状況を迎えることが望まれているのかについても充分に議論がなされておらず、依然不明であるといわざるを得ない。

しかしながら、今大きく変貌を遂げようとしている東アジア地域の社会情勢の中で、偏に平和希求の観点から、言語教育政策を再構築しなければならない時期を迎えていることは確かである。言語教育に携わるものとして、さらにヨーロッパを形成する一言語の教育に関わるものとして、CECR で作業された先駆的な試みを各々の社会活動の中から吟味し、教育の現場に還元していくことが求められている。

このような認識に立ち、2006 年より文部科学省私立大学学術研究高度化推進事業学術フロンティア拠点として慶應義塾でスタートした「行動中心複言語学習(AOP)プロジェクト(Action Oriented Plurilingual Language Learning Project)」は、欧州評議会の先導する異文化・言語教育のフレームワークをモデルに、主に次の 3 つをキーワードとして、学内の外国語教育の最適化を作業するとともに、研究成果による社会還元を目指すものである。

a. **一貫教育**: 学内における共通参照レベルをまとめ、小中高大間連携の向上と、より高度な英語運用能力の養成を図る
b. **複言語・複文化能力開発**：文化多様性・言語活動への気づきを促す教育の開発と実践、L3/L4 習得カリキュラムの開発
c. **自律・協調学習**：生涯学習を支援する社会構成主義に基づく学習環境構築

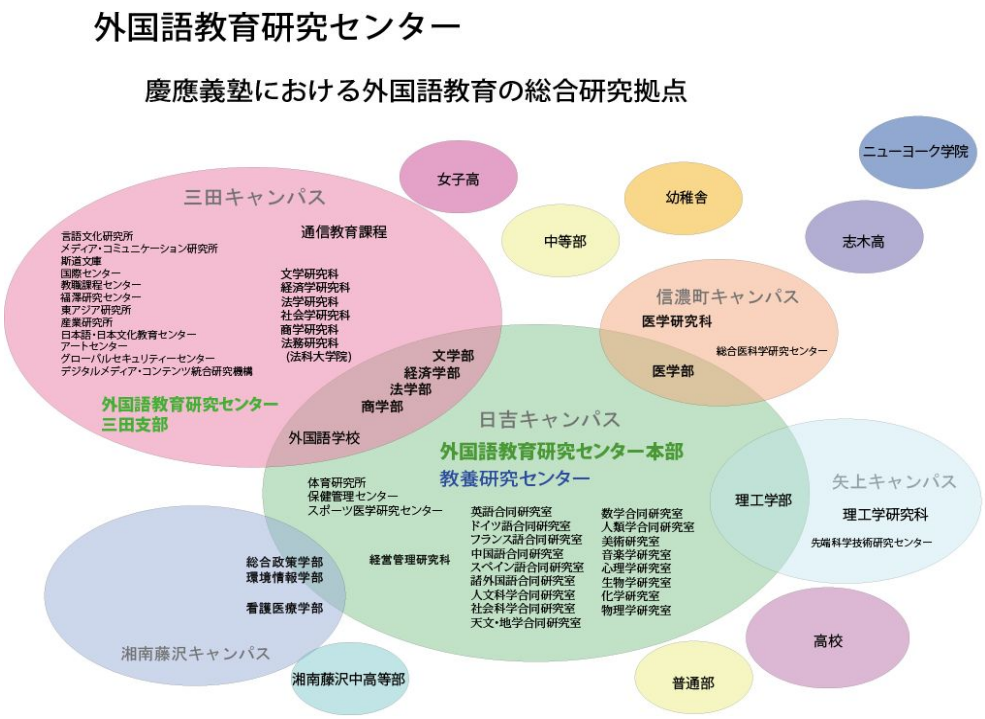
1. 研究拠点：慶應義塾大学外国語教育研究センターについて

慶應義塾大学外国語教育研究センターは、旧慶應義塾大学語学視聴覚教育研究室を改組し、平成 15 年 10 月に発足した。慶應義塾内のすべての学校・大学の外国語教育を支援し、充実させることを目的としている。組織を構成する所員は大学教員のみならず、小・中・高等学校の教員にも及んでおり、小学校から大学院にいたる外国語教育を対象に教育・研究活動を行っている。これは他大学の類似機関にない大きな特徴である。

当研究センターは、慶應義塾における外国語教育のための共通基盤として、新しい時代に対応した外国語教育の研究および教育実践の中心となることをその果た

すべき役割としており、また外国の文化・情報の＜受容＞を主たる目的とした従来の外国語教育に加え、21 世紀グローバル社会において複数の言語をもって自らの情報・思想を養うのみならず、同時にそれらの言語で積極的に＜発信＞することのできる、＜国際的協働態勢＞を資質として十分に備えた真の国際人を輩出するための教育活動の先導者となることをその社会的使命としている。

我々の活動は＜先導＞・＜推進＞・＜支援＞を 3 つの柱としている。改組に当たっての最大の目的は、外国語教育に関する研究機能の強化にあった。先導的研究活動が活発に行われてこそ初めてその成果を取り入れた推進・支援活動も十全に機能すると考えたからである。現在では、センター特設科目を通じて慶應義塾大学各学部の外国語教育の補完的役割を果たすとともに、独自の研究活動を通じて、各学部・一貫教育校での実践教育における教育効果を拡大するための支援活動を行っている。またその研究活動においては、幼稚舎（小学校）から学部・大学院にいたる慶應義塾全体の外国語教育に対して将来的指針を与えるという極めて重要な使命も帯びている。支援活動としてはさらに、さまざまな外国語・外国文化関連のセミナーやワークショップ、海外研修を実施し、学生の学習能力の向上のみならず、教員の教育能力の向上にも寄与している。



センターの活動の理念的背景としては、「慶應 21 世紀グランドデザイン」（www.pre.keio.ac.jp/mission/index.html）の「教育先導」において示された「生涯教育、e-Learning 等多様な教育の場の提供」、「知識・スキル先導」において示された「プロフェッショナル教育を含む新しい知識・スキル総合教育の実施、専門教育との横断教育の抜本的充実、コンテンツの集積と発信等による知識・スキルのあり方の革新」を挙げることができる。さらに「慶應義塾総合先導プラン 2002-2006」の「教育先導」に掲げられた「語力教育の充実」、また「新実業先導」中の「高度外国語教育を含む生涯教育システムの強化」が活動のバックボーンを形成している。

2. 問題意識と取り組み

センターはその活動において小学校から大学院までの全学習ステージを包括的に捉え、英語教育を軸として外国語学習の一貫性を高めていき、英語を中心とした複言語環境でのコミュニケーション能力を向上させることを中心的課題として据えている。国際舞台において広く通用するコミュニケーション能力開発の要請に正面から応えるためには、行動中心的タスクベースの学習デザインにシフトすることが必要であると考えられる。またユビキタス化した情報メディアに乗って配信される情報のなかから、ローカライズされた多言語情報を捉え、再発信していくに足る十分な言語運用能力を養成するためには、大幅に異文化交流の機会を取り入れた複言語・複文化能力を開発する教育環境整備が肝要であろう。

以上の認識から一教育研究機関として取り組むのが AOP プロジェクトである。これは 30 年来ヨーロッパで作業されてきた『ヨーロッパ共通参照枠』の策定を中心とする具体的な成果と、その理論的基盤・実践的知見を背景とする、我が国における外国語教育環境の抜本的改善の試みである。企業活動のグローバル化、外国人労働者の流入拡大、国際的情報流通のボーダーレス化など、21 世紀の日本はすでに複言語・複文化状況が現出した段階に入っているといえる。この流れが今後拡大の一途を辿るであろうことは容易に想像されよう。本プロジェクトは、このような状況に対応した外国語教育体制の再構築を行うため、日本の外国語教育が依拠してきたこれまでの枠組みを超え、それらを社会的知識構成主義に基づく新たな教育的パラダイムのもと、緊密に再構成することをその究極目的として掲げている。具体的には、この教育的パラダイムに対応した学習環境整備、そして新たな教員養成体制の確立を目的としている。

3. 行動中心複言語学習(AOP)プロジェクトの概要

行動中心複言語学習プロジェクトは 3 つの研究ユニットにより構成されており、それぞれが政策層・教授法層・学習環境層に対応している。以下、プロジェクトの概要を研究ユニットごとにまとめて解説する。

I. 言語教育政策提言ユニット Language Education Policy Research Unit
II. 行動中心複言語能力開発ユニット
Action Oriented Plurilingual Competence Development Research Unit
III. 自律学習環境整備ユニット Autonomous Learning Environment Research Unit

3-1 言語教育政策提言ユニット

本プロジェクト全体の統括を担当するとともに、他の 2 ユニットの成果を踏まえつつ、英語のみならず、日本における外国語教育のあるべき道を探り、政策的提言を行うことを目的とする。具体的には、本研究のモデルとなる欧州評議会の『外国語学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』（2001 年）の研究を中心に、言語ポートフォリオの研究も進め、日本型「共通参照枠」(Common Japanese Framework of Reference for Languages = CJF)とそれに基づく一貫性のある外国語教育プログラムの策定を目指す。また、本研究に掲げる新しい理念を体現する教員養成に取り組む。

3-2 行動中心複言語能力開発ユニット

A) 複言語・複文化能力開発

日本人の複言語･複文化能力開発を目的に､社会的知識構成主義に基盤をおいた､行動中心・課題解決志向の授業プランを策定し、実験授業を行う。一方で、日本での複言語・複文化の状況把握のための調査や、海外の複言語・複文化的地域での言語教育調査なども積極的に進めていく。

B) 英語一貫教育

初めて英語を学習した学習者が高度な使い手になるまでの学習過程を見据え､小学校での早期英語教育から、中学、高等学校、大学へとそれぞれの発達段階に応じて､学習がどのように引き継がれていき、指導者側はどのような枠組みで相互に連携すべきかについての諸問題を研究する。具体的には､生徒･学生の英語力の測定・評価法の研究と実態調査を行い、その上で小中、中高、高大相互間の英語教育の接合の問題を研究し、より良い一貫教育のシステム作りを図る。このサブユニットでは､まずは日本における外国語教育史の中で中心的存在であった英語を対象とするが、その研究成果は他言語の教育体制の改善にも資するものとなろう。

C) 異文化トレーニング

異文化コミュニケーションにおいて、文化摩擦も含めた多様な体験によって、人々が、1. 他人とコミュニケーションを図る際の行動様式、2. 自文化・他文化に対する考え方や態度、3. 自分自身や自分の周囲の捉え方、4. 異文化トレーニングにより異なる文化に対処する能力がどのように変化するのか､またどのような学びを体験するのか､そして人間関係や社会全体にどの程度の肯定的影響をもたらすのかなどについて、テスティングによる測定をもとに解明することを目的とする。

3-3 自律学習環境整備ユニット

A) 自律・協働学習

初等・中等教育、大学教育、そして生涯教育をも含んだ､「学び」という広い領域を対象とし、主体的姿勢をもった学習者を育てる「自律学習」と、他者と交流しながら自らも学ぶ「協働学習」を２つの概念軸に据えて、これまでの外国語教育を刷新するような、教育法・教授法・教材の開発と、そのプログラムへの適応方法を研究する。同時に新しい外国語教育法とスキルを持った教員の養成を図る。

B) 学習環境整備

社会的知識構成主義を背景とする教育的パラダイムにおいて､行動中心的な複言語･複文化教育環境創出を､情報化システム基盤構築の観点から総合的に推進する。特に e-Learning のマルチリンガル学習環境の検証と実践研究を行う。また各ユニットが実施する実験授業等を技術面から支援するとともに、独自の教材開発を行う。

おわりに

AOP プロジェクトは複言語・複文化主義研究および自律・協働学習研究であると同時に、言語教育政策、学習環境デザインのプロセスとして構想されている。言語の枠を超えた､国内外の研究機関との連携を深めつつ活動を推進することが求められている。この場を借りて広くこの研究活動への支援をお願いしたい。

(本稿は文部科学省学術フロンティア事業経費の助成によるものである。)

ASPECTS DE L'ÉTYMOLOGIE UTILES À LA PÉDAGOGIE DES LANGUES, EN PARTICULIER DU FRANÇAIS

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

L'étymologie, grâce à son rapport profond avec les idiomes du monde, peut bénéficier à l'enseignement du français. Il n'est pas question de proposer ici une méthode « étymologique », mais plutôt de mettre à profit un acquis. En effet, les connaissances d'anglais des étudiants japonais peuvent faciliter leur apprentissage du français, dont le vocabulaire il y a 1 000 ans est venu doubler celui de l'anglais. En classe, l'approche étymologique surprend et fixe de façon permanente des images dans l'esprit de l'apprenant. Par des listes proposées en classe, on peut favoriser l'apprentissage du français tout en consolidant d'ailleurs les connaissances de l'anglais.

Augmenter les connaissances lexicales

Quelques exemples frappants permettent d'enrichir rapidement le vocabulaire, en première année comme en deuxième année : en anglais, *elevator, lift* (même origine), correspondent au français, *élever, élève*, *Manual* provient de *main*. L'anglais *port* provient de *port, porte, apporter*, qui ont pour origine *per* (*passage,* du P.I.E. *prtu*). Il s'agit de cognats (« nés » ensemble) que le français appelle aussi « vrais amis » pour faire la différence avec les « faux amis, » (*to rest* en anglais signifie *se reposer* et non *rester*).

La structure consonantique des mots étant plus résistante aux changements, ce sont surtout les voyelles qui subissent des altérations, et nos étudiants perfectionnistes hésitent trop souvent à reconnaître des mots ayant en commun un faible pourcentage de lettres : *also* en anglais et *aussi* en français, *coast* (côte), *repair* (réparer = re+paire), *repeat* (répéter).

Les cognats *dish* (anglais) et *Tisch* (allemand) ont une même étymologie mais ils ont évolué vers des sens différents (*dish* = assiette, *Tisch = table*).

Ne trouve-t-on pas en Europe des tables dans lesquelles sont creusés des bols,

permettant ainsi de faire la vaisselle en essuyant la table ? *Dish* et *Tisch* proviennent de *discus* en latin, *diskos* en grec. Ceci amène à mentionner le CD et le disque dur !

Le sanscrit *sama* a donné *same* en anglais, puis, *similar*, *similaire* en français, qui a la même origine que *homo* en grec (homogène, homophone, homonyme…)

Exemples d'étymologie de détails utiles au bon usage du français

L'élève doit être sensibilisé à des préfixes tels le *ad* du latin présent dans les verbes *apporter* et *arriver*. Ce préfixe contribue à indiquer la direction. L'étymologie d'éléments infimes comme le *–st* racine indo-européenne, métaphore de position verticale, peut aider à comprendre beaucoup de différences entre le français et le japonais. Elle explique pourquoi le français n'a pas de verbe *to stand*. Il en a bien un, *être*, provenant du latin *stare*, mais celui-ci a perdu son vrai sens et s'est confondu dans la conjugaison avec *essere* dont l'origine différente a donné *je suis*. Cet élément explique encore pourquoi le verbe *to stay* signifie *rester*, c'est-à-dire *re+être (re+stare)*, et que le japonais rende cette notion par *zuto iru*, toujours être.

Il est utile de présenter de nombreux exemples avec la préposition latine directionnelle *ad* qui remplace le verbe vecteur japonais *kuru*, venir, dans la forme verbale vue précédemment : apporter, *motte kuru*. Le préverbe français *en-* de *s'en aller* et *s'envoler* traduit l'éloignement et correspond au japonais *iku*, aller. L'anglais utilise alors *away*. Toutes les prépositions, les préverbes communs au français et à l'anglais, pré-, con-, di-, par exemple, sont indispensables à la bonne compréhension des deux langues.

L'élève japonais doit être mis en garde contre le mauvais usage de certains verbes. Par exemple, le verbe français *devenir* s'utilise beaucoup plus rarement que son équivalent japonais *naru*. C'est ainsi que le futur du verbe *être* français dans *j'y serai demain à midi* se traduit par *soko ni iru*, *je suis là-bas*, au présent, et, je *serai grand*, par *ookiku naru*. Pour comprendre l'usage de *naru*, il faut voir l'étymologie de ce verbe qui est composé de *ni+aru*, d'un verbe *être* associé à la préposition ni.

On peut également faire remarquer que le verbe *morau* (recevoir) ne se traduit presque jamais par *recevoir*, ni même, *toru* (prendre), mais par *avoir* (*je vais avoir, j'ai eu une bonne note)*. En effet, le verbe français n'est pas statique comme le verbe *motsu* dans *motte iru*. Il convient donc pour conférer le sens de recevoir. L'étymologie de *avoir* révèle d'ailleurs que ce verbe provient de *ghabh-* (proto-indo-européen) qui signifie *saisir, tenir, donner, recevoir* et qu'il est lié au mouvement. Ainsi averti, élève cessera de dire j'ai pris 80 points à mon examen.

Développer chez l'apprenant le concept étymologique

L'adjectif *important* (français/anglais) fait appel au même concept que *vazhno* (russe), *wichtig* (allemand), *juuyouna* (japonais), *zhong yao* (chinois), *guru*, lourd, maître (sanscrit). Tous ces mots font partie du concept de poids malgré leur origine linguistique parfois

différente.

Le concept de séparation, d'une image bien détachée, a souvent trait à la compréhension, au savoir, à l'explication ou même à la création :

Le verbe japonais *wakaru* (comprendre et savoir) contient dans son écriture un couteau, de même que le verbe latin *scire*, savoir, a un rapport avec le mot schisme.

Science également, participe présent de *scire* représente la connaissance, clairement détachée du flou qui l'entoure. C'est ainsi qu'on dit *c'est clair*, si on a compris. Le russe utilise également ce concept *jasno, = clair, compris.*

Le mot *partie* en anglais *deal,* est lié au concept de création, tout comme Teil en allemand et le verbe delat', partager en russe (*del* = affaire, chose). Dans la cosmogonie, eau air et terre ont été séparés, sé (= tiré+ *à part* !).

Reprenons ce mot *part*, et nous remarquons qu'il a donné le verbe *partir*, comme lorsqu'une part de gâteau s'éloigne, *part* du gâteau entier pour arriver dans une assiette.

L'anglais *to understand* = être debout parmi (*inter* et non *under*) des choses. Ne pose-t-on pas en français la question *Vous y êtes ?* pour s'assurer que l'interlocuteur a bien compris ?

Verstehen (allemand) signifie dans le même ordre d'idées se tenir devant (quelque chose).

Le verbe *comprendre, comprehend* (anglais) contient la métaphore du geste de préhension avec le préverbe *pre-* (devant)+ *ghend* (proto-indo-européen, *attraper*) qui a donné *to get* en anglais, mais la racine *end* du verbe *prendre* en français.

Il convient d'attirer l'attention sur des verbes comme le verbe anglais *to surprise*, provenant du participe passé du verbe surprendre. Il est en effet surprenant d'être pris par-dessus.

L'anglais a emprunté le participe passé du français car ce verbe s'utilise le plus souvent au passé. Notons que l'allemand utilise la même métaphore : *überraschen* (se précipiter dessus).

Le verbe anglais *to submit,* provenant du participe passé français permet de retenir le verbe français *soumettre* et son pp. *soumis*, de même que *to permit et permission* rappellent facilement leurs équivalents français permis et permission.

L'ensemble *rang, ranger, arranger, déranger* peut se retenir facilement si l'on a déjà la connaissance de l'anglais *flower arrangement*, ainsi que les mots *ordre, désordre, ordinateur*, grâce aux mots anglais *order, disorder*.

Comment insérer ces détails dans un cours

L'étymologie agrémente le cours et motive en évoquant des images. Des illustrations simples aideront à comprendre le sens profond des mots utilisés. Dessiner par exemple : un bateau qui *ar+rive* près de la *rive* d'une *rivière* (anglais, *river),* continuer avec le *port* qui est la *porte* d'une ville située sur l'eau, où l'on *apporte* des denrées, puis ajouter quelqu'un

qui *porte* une veste, écrit un *rapport* (*ripooto*, mot très utilisé en japonais), ou *rapporte* chez soi des provisions, puis les mots *import-export*.

Des listes de vrais amis (voir ci-dessous) contribuent à rassurer l'élève. Il se rend alors compte des longues listes de vocabulaire qu'il a déjà acquises, des mots suffixés en *–tion, -age, -ure, -ité/-ity, -able*, par exemple.

On peut attendre que l'occasion d'une explication étymologique se présente. On peut aussi la favoriser et consacrer systématiquement dix minutes d'un cours à la comparaison du français et de l'anglais et faire des exercices de conversation à partir du vocabulaire commun aux deux langues.

De même que l'enseignant s'habitue à attirer l'attention des élèves sur les étymologies intéressantes, ceux-ci se montrent eux-mêmes capables de participer. Des exemples comme *arriver à* leur rappellent facilement l'étymologie du verbe japonais *dekiru* qui contient l'idéogramme signifiant *venir*. Un étudiant chinois reconnaît également le verbe/préposition *dào* qui s'ajoute à un autre verbe pour traduire la même notion.

Grâce à l'étymologie on peut faciliter l'acquisition non seulement de vocabulaire mais aussi d'éléments syntaxiques. Les similarités rencontrées entre les langues impriment dans la mémoire des images et des structures ineffaçables et permettent d'acquérir une conscience linguistique. On ne peut se permettre de négliger l'énorme bagage d'anglais dont disposent les étudiants et, si l'anglais est utile à l'étude du français, le contraire est aussi vrai. Un locuteur japonais ne peut que bénéficier du contact avec une langue romane comme le français.

Annexe

Étymologie :
http://www.etymonline.com/(18 mai 2007)

Cognats:
http://french.about.com/library/vocab/bl-vraisamis.htm (18 mai 2007)
http://www.cs.ualberta.ca/~kondrak/cognatesEF.html (18 mai 2007)

Références :

Greenberg, J., 2002, Indo-European and its Closest Relatives, The Eurasiatic Language Family, Vol. 2, Stanford University Press.

Newman, J., 1997, *The Linguistics of Giving*, Typological Studies in Languages, Vol. 36, John Benjamins.

Table Ronde 1

Apprendre ici et là-bas

ou la mobilité universitaire au service du plurilinguisme

La mobilité universitaire représente la face la plus évidente de l'internationalisation voulue des campus, ce dernier phénomène devenant marqueur d'une époque dans l'histoire des universités. Les échanges universitaires constituent ainsi un enjeu majeur de l'enseignement supérieur, et une question que les enseignants de langue ne peuvent ignorer mais bien au contraire dont ils doivent se saisir pour en alimenter la réflexion sur celle-ci et en devenir des acteurs incontournables.

C'est pour cette raison que les Rencontres Pédagogiques du Kansaï ont décidé de réfléchir cette année sur ce thème par le biais d'une table ronde rassemblant des intervenants issus d'établissements très différents : pas spécialement célèbres, à l'échelle de l'archipel, pour leurs actions dans le domaine des langues (Université Konan, Université Préfectorale d'Osaka) ou justement (re)-connus pour cela (Université Sophia, Université des Langues étrangères d'Osaka). Cette confrontation a paru intéressante dans la mesure où elle révèle, au-delà des parcours respectifs de chacun, des points de réflexion communs ou d'autres pouvant être approfondis, quelles que soient justement les expériences de départ.

En effet, partout, on part ! Mais pourquoi ? pour faire quoi ? Pour apprendre quoi ? Par ailleurs, la mobilité n'est jamais improvisée mais est toujours structurée, ou se doit de l'être, aussi bien au niveau individuel qu'institutionnel. Chacun à leur manière, les intervenants rappellent ici quelques points forts de cette réalité de la vie universitaire qui leur tiennent à cœur.

Geneviève Fondville, de l'Université de Sophia, aime à lire la mobilité universitaire comme un projet qui engage, et cela, pourquoi pas, jusqu'à un au-delà des études.

Noriko Nakamura, de l'Université Konan, s'intéresse à ce que la mobilité peut apporter à la formation intellectuelle des étudiants. Elle suggère que les mondes d'ici et de là-bas peuvent se rejoindre très simplement dans un exercice réputé difficile, mais tellement stimulant : la dissertation.

Sylvie Fujihira, de l'Université des Langues étrangères d'Osaka, évoque une situation sans doute assez privilégiée où la mobilité fait partie intégrante du temps des études, de la vie du campus. Si l'institutionnalisation de la mobilité dont elle fait part ne peut être appliquée telle quelle ici ou là, la piste du tutorat mérite réflexion, car elle touche

à une donnée comprise dans l'idée des échanges mais souvent un peu délaissée, la réciprocité.

Enfin Masahiro Terasako, de l'Université Préfectorale d'Osaka montre, à travers le cas d'une université sans département de langues, que les efforts et l'énergie investis pour la mise en place d'échanges véritablement bilatéraux, se révèlent à court terme payants. Cet exemple laisse à penser que, malgré les difficultés rencontrées, les deuxièmes langues ont encore une place à tenir sur les campus.

1. Un des enjeux de l'échange linguistique : savoir mûrir un projet personnel

Geneviève FONDVILLE
Université Sophia, département de littérature française

« Quelles sont les implications pédagogiques des mobilités pour les étudiants ainsi que pour les enseignants, **avant le départ** ? ». Je voudrais citer Madame Daniélou : « *Il s'agit de libérer la source, de tracer le dessin du fleuve.* » disait-elle à ses enseignants. Cette citation reflète bien l'enjeu de ces échanges. Il s'agit de permettre à l'étudiant japonais de clarifier son désir d'apprendre le français et ensuite de lui donner l'occasion de mûrir un projet personnel. J'aborderai d'abord la préparation que l'on est en droit d'attendre de l'étudiant, les obstacles qui retiennent les autres de tenter l'expérience et enfin la responsabilité qui incombe à l'enseignant s'il veut que d'une part, les échanges soient une réussite et d'autre part que le maximum d'étudiants tentent l'expérience. Il faut demander aux étudiants dès la première année d'intégrer le projet d'aller étudier en France ainsi que d'envisager un séjour d'un mois en France dès la fin de la première année. Ensuite il faut aider les étudiants à faire mûrir un projet d'études en France et les préparer à l'entretien oral qui précède les échanges linguistiques. Il me semble nécessaire d'insister sur 3 points : la cohérence et l'originalité de leur projet, ainsi que la capacité à justifier intelligemment de leurs choix.

Face à la baisse du nombre de candidats au départ il convient de s'interroger sur le fait que rares sont ceux qui disent considérer ce séjour linguistique comme un plus pour leur vie professionnelle ! À nous de leur prouver que toute expérience est utile ; Ensuite, je retiendrai quatre défauts facilement perfectibles qui sont à la source de ce manque de motivation : un manque de confiance en soi, une incapacité à construire un projet, un manque de curiosité, une vue à court terme.

Les enseignants ont aussi une part de responsabilité. Il leur revient d'insérer ces voyages linguistiques dans le curriculum de leur département. Ensuite à eux de repérer les étudiants que cette aventure pourrait intéresser ! Enfin, il convient que les enseignants incitent les étudiants à prendre de l'altitude par rapport à leurs études, et surtout à en trouver la finalité. Il est bon aussi de leur rappeler que toute épreuve, et celle de partir en

France en est une, est un révélateur de capacités encore endormies, de maîtrise de soi, de maturité. C'est aussi à nous de mettre en lien les partants et les arrivants et de soigner le retour au Japon en demandant à ceux qui sont partis en France de témoigner de leur expérience.

2. Les apports des échanges

Noriko NAKAMURA
Université Konan, noriko?konan-u.ac.jp

Les échanges universitaires faisant à l'heure actuelle l'objet d'un grand intérêt, nombreuses sont les universités japonaises qui ont des accords d'échanges d'étudiants avec leurs homologues françaises. Bien que l'Université Konan n'ait pas de section de littérature française ni de section de langue française, elle a conclu des accords avec deux universités françaises, l'Université de Tours et l'Université de Lyon 3, en plus de cours d'été organisés à l'Institut de Touraine qui entretient des relations étroites avec l'Université de Tours.

Depuis 1999, 47 étudiants ont participé aux cours d'été à l'Institut de Touraine, validés à l'Université Konan comme quatre U.V. de « 海外語学講座 » (*Cours de langue suivis à l'étranger*). Par ailleurs, avant la fin 2007, nous aurons envoyé au total onze étudiants non-spécialistes à l'Université de Tours, et sept étudiants à Lyon 3.

Pour préparer nos étudiants à une formation en France dans la faculté correspondant à leur spécialité, sociologie, gestion, droit, etc., nous organisons d'une manière plus ou moins originale des cours de civilisation française intitulés *Langue et culture françaises* : « 言語と文化 フランス ». Ces cours sont le produit d'une collaboration entre un professeur français et un professeur japonais : mon collègue français Didier Chiche donne des cours d'histoire française en français et en japonais, et j'explique en japonais certaines réalités sociales françaises, à commencer par le système éducatif. Chaque professeur assiste volontairement aux cours de son (sa) collègue. Dans les séances que j'assure, après avoir expliqué en quoi consiste la dissertation philosophique exigée au baccalauréat, j'impose à nos étudiants un exposé en japonais, mais organisé à la manière d'une dissertation française, car il nous semble que la méthode de la dissertation française est utile pour écrire un rapport, un mémoire de licence, et plus tard, pour faire une présentation ou une démonstration lorsqu'ils travailleront. Grâce à la présence de mon collègue qui critique ou apprécie les exposés de son point de vue de professeur français, nos étudiants sont très actifs dans nos cours. Comme thèmes d'exposés, nous donnons des sujets plutôt socioculturels susceptibles d'intéresser nos étudiants : *Faut-il abolir la peine de mort ? ; La préparation des examens d'entrée à l'université au Japon est-elle utile ? ; L'existence de supermarchés ouverts 24 heures sur 24 est-elle indispensable ?* etc. Après avoir écouté une trentaine d'exposés donnés en japonais mais construits à la française, nos étudiants

commencent à poser des questions et à s'exprimer, ce qui ne leur arrivait pas avant de suivre ces cours. À la fin du semestre, ils doivent aussi écrire un rapport sous forme de dissertation en quatre heures, et ils y réussissent assez bien.

On reproche souvent aux étudiants japonais d'être timides. Or en général, la timidité des étudiants japonais résulte de leur expérience du collège et du lycée où on ne leur demandait presque jamais d'exprimer leur avis, l'essentiel de l'enseignement secondaire japonais consistant non à réfléchir, mais à mémoriser des connaissances dans la plupart des matières. Nul n'ignore que dans les examens du *Centre d'accès à l'université,* « 大学センター試験 », il suffit d'opérer un choix sur quatre ou six réponses proposées. Les questionnaires à choix multiples ne permettent pas de se faire une opinion, de réfléchir au sens propre du terme.

Or les exercices de dissertation à la française sont très utiles, non seulement pour ceux qui partent, puisqu'en France ils sont censés savoir écrire une dissertation, mais aussi pour ceux qui restent : en fait, la moitié des étudiants qui ont suivi nos cours de civilisation continue le français. Ils se déclarent intéressés par la culture et la mentalité françaises, si différentes des leurs. Ils disent même qu'ils voudraient aller en France pour cette raison.

Par ailleurs, il existe quelques activités hors cours : primo, grâce à un système de *Tuteurs* « チューター制度 », dans lequel les étudiants français d'échanges, séparés en principe des étudiants japonais (puisqu'ils suivent des cours de japonais pour étudiants étrangers), accueillent des étudiants japonais venus leur poser des questions ou parler avec eux, de vrais contacts sont possibles. Secundo, l'organisation d'un stage d'entraînement au français sur deux nuits et trois jours, rassemblant une vingtaine d'étudiants japonais motivés et des étudiants français, permet de créer un espace dans lequel on ne s'exprime qu'en français. Tous les étudiants japonais, si motivés soient-ils, ne pouvant pas partir dans un pays francophone, ces activités hors cours organisées et animées par les enseignants de français donnent aux étudiants japonais l'occasion de connaître des jeunes français de leur génération, ce qui alimente l'intérêt des étudiants pour la langue et la culture françaises.

L'un des objectifs des échanges universitaires est en effet de former des jeunes sachant réfléchir d'une manière autre que la manière japonaise.

3. Échanges linguistiques : comment faire pour que ceux qui partent comme ceux qui restent puissent en profiter ?

Sylvie FUJIHIRA
Université des Langues étrangères d'Osaka

Université spécialisée dans les langues étrangères, l'Université des Langues Étrangères d'Osaka connaît une mobilité étudiante importante. Ainsi, les étudiants qui sortent de la section française sont environ un tiers à avoir fait un séjour d'études d'au moins six mois en pays francophone. Mais pour les deux tiers qui n'ont pas eu cette chance,

il existe des possibilités de contacts enrichissants avec des étudiants francophones sur le campus.

En effet, avec l'aide du Centre de Langue et de Culture japonaises, la Faculté des Langues Étrangères d'Osaka a établi un système d'échanges qui permet d'accueillir six étudiants français et d'en envoyer autant dans nos établissements partenaires (Université de Provence, Université de Toulouse-Le Mirail, I.E.P. de Lille).

Les étudiants qui partent étant sélectionnés par un concours, cela crée une émulation très positive parmi les étudiants dès la première année. Et pour ceux qui restent, la présence des étudiants français et francophones qui participent à ce programme, appelé Maple Program, présente de nombreux avantages :

* les étudiants accueillis habitant sur le campus, ils participent aux activités de club et aux différentes fêtes qui ponctuent l'année scolaire, parmi lesquelles les deux fêtes organisées par l'administration pour qu'étudiants japonais et étrangers fassent connaissance.

* les équipes pédagogiques ont mis au point deux systèmes de cours pour favoriser les contacts :

+ des groupes de quatre étudiants, deux Japonais et deux étrangers, se réunissent autour d'un professeur pour parler en japonais, d'un sujet culturel qu'ils ont choisi.

+ certains cours de la Facultés des Langues Étrangères sont ouverts aux étudiants étrangers, ce qui permet à nos étudiants d'entrer en contact avec eux de manière naturelle.

Mais le système le plus original et le plus efficace est celui des tuteurs. En effet, chaque étudiant accueilli dans le cadre du Maple Program a un étudiant japonais pour tuteur. Ces tuteurs sont rémunérés et doivent, à raison de quinze fois deux heures par semaine, rencontrer l'étudiant dont ils ont la charge pour l'aider dans différentes démarches. En réalité, cela devient en général un système d'échanges de cours et d'aide linguistique. Et bien souvent, chacun présente ses amis, des sorties et des fêtes sont organisées, des réseaux se mettent en place, notamment pour aider les étudiants japonais à préparer les concours de récitation et d'éloquence, pour les répétitions de la pièce de théâtre qui est écrite et jouée pour la fête de Madani, etc.

Et le rôle d'intermédiaire des tuteurs s'ajoute à celui que jouent les étudiants japonais qui sont revenus des établissements partenaires pour que les relations entre les étudiants français et francophones d'un côté, japonais de l'autre, puissent faire connaissance et s'entraider.

4. Un défi pour Osaka Furitsu Daigaku : les échanges bilatéraux avec l'Université de Cergy-Pontoise

Masahiro TERASAKO

Université Préfectorale d'Osaka, terasako?hs.osakafu-u.ac.jp

Dans notre université, cinq facultés scientifiques ont introduit, il y a deux ans, le système du <libre choix> pour l'enseignement des deuxièmes langues étrangères (allemand, français, chinois, coréen et russe). Les responsables de ces facultés ont pensé qu'apprendre le français ne servait à rien. Ils avaient raison en un sens, pourrait-on dire, de l'avoir introduit, parce qu'un an ou deux ans d'apprentissage (un ou deux cours seulement par semaine) n'apportaient, en effet, pas grand-chose aux apprenants.

Malgré cette décision, malgré un nombre d'inscriptions en français bien modeste, nous avons, paradoxalement, une présence du français assez forte depuis quelque temps sur notre campus. Nous avons maintenant tout le temps trois ou quatre étudiants d'échanges qui viennent faire leurs études pour une durée d'un an, de six mois, et ce chiffre ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, nous accueillons tous les ans une délégation du département du Val d'Oise composée d'une vingtaine de personnes, dont évidemment des universitaires, que le Président de l'Université reçoit avec d'autres dirigeants. Ces derniers entendent là des Français et des étudiants japonais qui s'expriment en français. En plus, nous organisons chaque année, depuis trois ans, un stage intensif de français : « Séminaire de langue française et cultures francophones » à l'Université de Cergy-Pontoise (désormais « UCP ») avec laquelle nous avons une convention de coopération. Une quinzaine, une vingtaine d'étudiants partent en France pour y participer.

Nous avons quatre conventions avec quatre établissements universitaires en France. Ces conventions ont été signées en cinq ans, à partir de 2003[1] (l'Université de Paris VI faisant exception : depuis déjà dix ans, elle continue à envoyer tous les ans, très régulièrement, chez nous un ou deux doctorants). Ainsi, les échanges d'étudiants se renforcent.

Mais il ne faut évidemment pas en rester aux échanges d'étudiants : il faut avoir une coopération continue au niveau des enseignants ; il faut toujours prendre contact avec des professeurs concernés pour que la coopération se réalise régulièrement. Nous avons réussi à maintenir ce contact annuel et établi une forte relation scientifique avec ces quatre établissements, surtout avec l'UCP. Tous les ans, un ou deux professeurs viennent chez nous et discutent des projets en commun, et de chez nous, quelques professeurs s'en vont à l'UCP pour y faire des cours, participer à des séminaires ou à des colloques, etc. L'année dernière en juin, par exemple, un séminaire de réflexion sur l'enseignement des deuxièmes langues étrangères a été organisé en invitant un professeur de coréen de l'Université de

[1] L'Université de Paris VI fait exception : depuis déjà dix ans, elle continue à envoyer tous les ans, très régulièrement, chez nous un ou deux doctorants.

Séoul et Muriel Molinié, maître de conférences à l'UCP. C'était une semaine très riche, fructueuse. Puis, en septembre, s'est tenu, à Cergy, un colloque international : « Cultures croisées – Japon-France », organisé par l'UPO et soutenu par l'UCP et le Conseil général du Val d'Oise. Quarante-deux intervenants s'y sont retrouvés. Dix chercheurs de l'UPO y ont participé, y compris des doctorants se trouvant à Paris. Bien que les dates (du 25 au 27 septembre) n'aient pas été idéales (c'était la rentrée ; les professeurs et les étudiants de Cergy avaient cours), nous avons eu à peu près trois cents personnes en trois jours. En France, on prépare maintenant la publication des actes de ce colloque chez deux éditeurs.

Cette année, nous organiserons d'autres séminaires à Cergy. Le Président de l'UPO a décidé d'y participer, lui aussi. Il faut ajouter que notre relation ne fonctionne pas à sens unique : ce sont des échanges bilatéraux. Cela est essentiel quand on parle de coopérations internationales. Mais nous ne sommes pas encore totalement satisfaits de ces activités. J'essaie maintenant d'agrandir le nombre d'universités partenaires de l'UPO et d'élargir notre coopération avec la France. Cette année, au moins une autre convention va être signée avec une grande école à Paris.

Voilà le défi de l'UPO pour renforcer l'enseignement du français en profitant des coopérations internationales avec des établissements universitaires français. Je dois noter en dernier lieu qu'à l'UCP, une section de LEA anglais-japonais a été créée à la rentrée 2006. À partir de l'année prochaine, nous organiserons un stage intensif de japonais chez nous. En avril prochain, cinq étudiants de cette section viendront étudier pour un an chez nous. Notre coopération est ainsi de plus en plus bilatérale, ce qui dynamisera l'enseignement de la langue, je pense.

Tous les aspects de la mobilité universitaire, toutes les difficultés, toutes les possibilités n'ont pas été évoquées ici, bien évidemment, car il n'y a pas *une* mobilité mais *des* mobilités, qui sont pensées et réalisées, à chaque fois, dans des contextes particuliers. Mais elles amènent aussi des invariants comme le fait de soutenir la motivation des apprenants, de transformer ces derniers avec leurs enseignants, et les chercheurs, en médiateurs, et à trouver une forme aboutie dans la bilatéralité et la réciprocité. Elles sont porteuses aussi de dynamisme et d'ouverture sur l'avenir.

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

Table Ronde 2

英語以外の外国語教育の現在

Apprendre des langues autres que l'anglais ?

司会者およびパネリスト紹介：

野崎次郎 Nozaki Jiro〔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）**jiro?ma1.seikyou.ne.jp**

高橋秀彰 Takahashi Hideaki〔ドイツ語〕関西大学、社会言語学、言語政策論。論文「欧州の統一と多言語主義− 拡大と多様化の中で」in『ドイツ語が織りなす社会と文化』（関西大学出版部、2005）**hideaki?ipcku.kansai-u.ac.jp**

井上幸孝 Inoue Yukitaka〔スペイン語〕立命館大学、メキシコ植民地時代史、メソアメリカ史。共著『ラテンアメリカの女性群像』（行路社、2003）**takaio?po.aianet.ne.jp**

福島祥行 Fukushima Yoshiyuki〔フランス語〕大阪市立大学大学院、仏言語学、仏語教育方法論。「こぼれる気持ちと伝わることば」in『ふらんす』（白水社、2004-2005）**fukushim?lit.osaka-cu.ac.jp**

0）シンポジウムの趣旨説明および総括（司会・野崎次郎）

今年も昨年に引き続き、「英語偏重」の強まる逆境の中で「複言語主義」に関わるシンポジウムを開催することにした。昨年はやや一般論に流れすぎたという反省から、今年はより具体的な報告を通じて、「複数の外国語」を学ぶことの意義について、さらにその意義や楽しさをどのように学生に伝えていくことができるか、などについて議論を深めていきたいと思っている。

各大学、各言語における教育実態について報告を受けながら、さらに最近の学生の「学び」に対する意識、態度の変化などを絡めながら、「初修外国語（第二外国語）」学習の高揚の対策を探っていきたい。

今年のシンポジウムでは、昨年欠けていたスペイン語の先生をお招きすることができた。スペイン語は地球規模で見ると、「スペイン語圏」という言い方が「フラ

ンス語圏」という言い方とともになされるほど、多種多様な文化を抱えた広範な言語圏をもっている。去年とはまた別の視点が提示されるかもしれない。
　このような趣旨で日本語を使用言語としてシンポジウムを開いた。

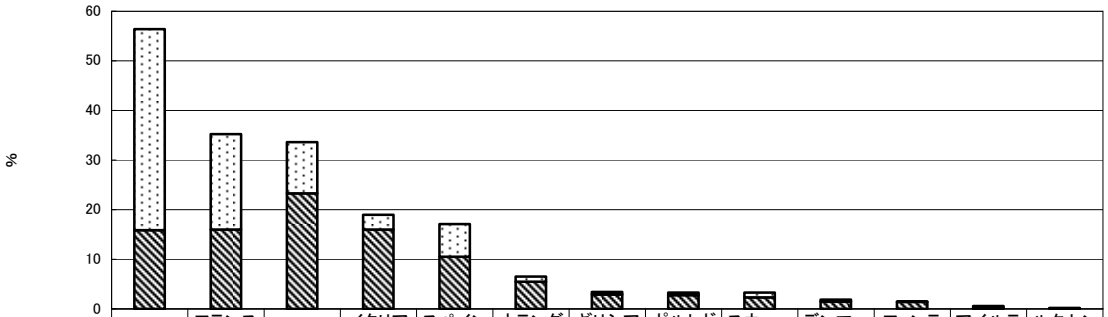
　シンポジウムでの各パネリストからの報告とともに、司会者なりの論点整理を掲げて今後の議論に資したいと思う。
1) 大学への市場原理の導入とともに「役に立つ外国語」というスローガンのもと、全国の大学がなべて「専門学校化（職業大学化）」しているが、大学教育の全滅を避けるために今こそ「リベラル・アーツ」としての「外国語教育」を復興すべきではないか？　生活レベルからの「離床」なき「教養教育」はもはや教育とは呼ばれないのではないか？
2) 「教養」という視点から見れば、ヨーロッパで提起されている「複言語主義」は、思想・理念として「複眼的に世界を見る目」「複文化的視点」を個人レベルで育成する可能性を秘めている。それは「自文化」の相対化、さらには「自文化」の「複文化性」に注目する道を切り開いてくれるものであろう。
3) 日本社会における多文化状態を見れば、むしろ、ヨーロッパよりもアジア系の言語ということになる。これはヨーロッパ系言語の教師もはっきりと認めなければならない事実である。隣国の韓国では（高校での場合だが）、第２外国語としてむしろ日本語、中国語を選択者するものが圧倒的に多い。この違いは何に由来するのだろうか？　興味深い問題である。
4) アメリカ文化圏に属している現代日本との関連でいえば、「ヨーロッパ性」を抑圧して成立しているアメリカ文化（アメリカはヨーロッパから「独立した」のだ！）を相対化することで、日本文化における「ヨーロッパ性」に注目することができるようになるのではないだろうか。英語とあわせて英語以外の外国語を学ぶことの必要性はここにある。

1）日本における第２外国語教育活性化に向けての環境整備（ドイツ語・高橋秀彰）

　本報告では、欧州連合（EU)と日本の外国語教育の現状について、統計資料なども参照しながら考察し、日本における英語以外の外国語教育の活性化に向けて、いかなる可能性があるかを模索したい。
　平和的に共存するための装置たる EU は、超国家国際機構として政治的、経済的権限を国家から吸い上げる形で発展してきた。加盟国平等の原則を旨とする EU では、理事会規則第 1 号（1958 年 4 月 15 日）を更新することで、各加盟国の公用語を全て（複数ある場合は 1 言語）EU 公用語とするという類のない言語政策を展開している。しかし、国家を超えようとしている共同体が、国家の枠で公用語を運用しなければならないというジレンマからは未だに脱却できていない。
　2007 年 1 月 1 日にブルガリアとルーマニアの２カ国が新たに加わり 27 カ国体制となったEUでは、23 言語がEU公用語に認定されている。各言語の翻訳･通訳の組

み合わせは 506 通りになり、12 通りしかなかった発足当時（1958 年）とは比較にならないほど翻訳･通訳業務が増えている。23 公用語を全て平等に翻訳･通訳の対象とすることは不可能で、実際には一部の言語（主に英語とフランス語）が作業言語として使用されている。一方、欧州評議会が唱える複言語主義（plurilingualism）は、どの言語も平等に共存する権利があることを前提に、みんなで最低２つの外国語を学ぼうという高邁な理念に基づいている。しかし、実際の言語選択動向を見ると、「役に立つ言語」（＝大言語）の人気がやはり高い[1]。表を見るとわかるとおり、外国語として学ばれている言語は、英語、フランス語、ドイツ語、スペイン語の順に学習者数が多く、他の言語はほとんど数字に表れない程度である。一方、東欧諸国における調査を見ると､外国語としてはロシア語が最上位に位置し､これに英語、ドイツ語が続いていた。しかし、1989 年のベルリンの壁崩壊以降はロシア語の学習者が急減し､英語とドイツ語が最も人気のある外国語になっている｡全体として、英語と並んで学ばれている言語は経済力が強い国の言語であり､学習者の動きは功利主義によるところが大きいといわざるを得ない。

（西欧）言語知識：母語と外国語（2001）



	英語	フランス語	ドイツ語	イタリア語	スペイン語	オランダ語	ギリシア語	ポルトガル語	スウェーデン語	デンマーク語	フィンランド語	アイルランド語	ルクセンブルク語
外国語	41	19	10	3	7	1	1	1	1	0	0	0	0
母語	16	16	23	16	11	6	3	3	2	2	1	0	0

日本と同じ東アジアに位置する大韓民国では､高等学校から第２外国語の授業が行われていて､外国語選択傾向は日本における言語教育政策を考える上でも興味深い[2]。生徒数を見ると、第２外国語学習者の 61.1％が日本語、26.2％が中国語を選択しており、欧州言語であるドイツ語とフランス語はそれぞれ 6.2%、5.3%に過ぎない。このように韓国では、人的交流が多い隣国の言語を選択する生徒が圧倒的に多く、欧州の言語を選択する生徒は余り多くないことがわかる[3]。なお、日本のセンター試験受験者数を見ても、英語以外の外国語では中国語が最も多く、韓国語がそれに続いているが、ドイツ語やフランス語との差は余り大きくはない[4]。

---

[1] ここで紹介する統計は *Eurobarometer* に依拠したもので、詳細については高橋秀彰（2005）（「欧州の統一と多言語主義～拡大と多様化の中で」『ドイツ語が織りなす社会と文化』関西大学出版部, 29-47.）を参照されたい。

[2] ここで紹介する数字は、2007 年 3 月 16 日に韓国教育課程評価院（Korea Institute of Curriculum & Evaluation）にて、ドイツ語局長のキム・ヤン・ユン氏との面談の際に入手したデータによる。

[3] ただし、外国語の選択には、地理的要因ばかりでなく、経済的･政治的要因も作用する。一般に、地域レベルで影響力が大きい国の言語を周辺諸国が学び、その逆はあまり多くはない傾向がある。

[4] 2007 年度の受験者数は、中国語 487 名、韓国語 186 名、ドイツ語 126 名、フランス語 158 名であった。

韓国：第２外国語の生徒数（高校）

	2002	2004	2005	2006
日本語	312,205	249,584	247,295	253,597
中国語	88,641	72,858	97,681	108,610
ドイツ語	169,339	39,327	31,023	25,727
フランス語	108,404	28,457	25,343	22,175
スペイン語	8,523	4,303	4,034	4,129
ロシア語		1,219	1,210	797
全体	687,112	395,748	406,586	415,035

日本では、2007 年度には大学・短大の進学希望者数と、大学の合格者総数が同じになる「大学全入時代」に入り、各大学の受験生獲得競争は激しさを増している。そこでは市場原理が作用し、外国語教育でも功利主義が潮流を決すると思われる。外国語教育では、「役に立つ」、「実践的」、「コミュニケーション」などの標語が流行であるが、これらの表現の意味は十分吟味されていない。全体として会話を重視する傾向が強まっているが、ドイツ語やフランス語を実際に話す機会は日本ではほとんどない。確かに、従来の読み･書き中心の外国語教育への反省として、発信型の外国語能力が重要視されてきたのは理解できる。しかし、会話する相手が身近にいない環境では、会話力が実践的であるという実感を学習者が得るのは難しいだろう。むしろ多くの学習者にとっては、インターネットを通じて世界中の言語を読んだり聞いたりする方が、より身近な「実践性」を体験しやすいのではないだろうか。

また、大学教育の目的が多様化していることが、外国語教育のあり方を一層複雑にしている。一つの授業が多様な目的を担うことになると、焦点が分散して効果的な教育は到底望めない。現状では、専門教育への橋渡しとしての外国語教育は影を潜め、当該言語が用いられている国・地域への関心を喚起することに腐心しているのが実情だろう。しかし、学生側の「役に立つ」ことへの期待は、外国語教育だけの問題ではなく、大学教育全体に広がる現象として捉えるべきだ。学問の実生活との関係性は、大学で提供している多くの科目に求められている。教養の無い実践は、実践の無い教養と同じく虚しいものであることを念頭に対処すべき問題である。

外国語の学習意欲を向上させるには、学習を通じての成功体験が不可欠であることは周知のとおりである。そのために、学習の成果を教室の内外で実感できる場をいかに提供できるかが重要になってくる。一方、言語政策レベルでの取り組みも欠かせないが、これは個人や個々の大学を超えたレベルでなければ実効性を持ち得ない。高等学校における２外国語教育導入に向けての高大連携、英語以外の外国語教育関係者間の連帯、当該外国語が第１言語として使用されている国･地域の学会との連帯が求められよう。

例えば、関西大学では、社会貢献の一環として高大連携事業を精力的に推進しており[5]、高校生を対象に英語以外の言語や文化に関する講義も提供している。また、外国の協定校も拡大路線を辿っていて、研究者や学生の交流が増えつつあるが、その７割以上が英語を公用語としない国の大学である。協定校から訪れた留学生たちが自発的に行う各種言語の無料会話サークルも、教育効果の向上に貢献している。

[5] 平成 17 年度文部科学省「特色ある大学教育支援プログラム（特色 GP)」で、「人間性とキャリア形成を促す学校 Internship　小中高大連携が支える実践型学外教育の大規模展開」が採択された。

しかし、外国語をいくら学習しても学外で実際に使用する機会が無い以上、学習動機を高めるにも限界がある。外国語教員の熱意や努力で解決できない問題も少なくないことを認めた上で、各大学がおかれた社会的役割、地域特性などを踏まえて、特色のある言語教育政策を構築していく必要があろう。言語教育政策と教育現場での積極的な取り組みの両者を、車輪の両輪のごとく機能させることが、英語以外の外国語教育活性化への契機となると考える。

2）第二外国語としてのスペイン語学習の意義 ： 言語と文化の相対化の観点から（スペイン語・井上幸孝）

本報告では、日本の大学における第二外国語としてのスペイン語がどのような形で大学教育に寄与しうるか、第二外国語としてスペイン語を学習する意義はどこに見出されるのかについて、一つの可能性を提示しようと試みた。

言語学習･教授･評価のためのヨーロッパ共通参照枠で掲げられている複言語主義の背景には、欧州独自の事情があり、そのまま日本に持ち込むのには議論が必要だろう。しかし、欧州における複言語主義の推進が単に実用的語学力につながるということだけでなく、相互理解という観点も強調されていることに注目しておきたい。すなわち、言語やその背景にある文化を相対化して見ることを可能にし、「単に言語能力の量的な増大を意味するのではなく、外国語やその文化へ接する際の質的な変化を伴い得る」と考えられている点である[6]。そこで、日本の大学における第二外国語教育の可能性を考えた時、日本語／日本文化、英語／英語圏文化を相対化していくための第三の観点としてスペイン語学習が有用になるのではないだろうか。

戦後日本において「外国では云々」という語り方をする時、常に参照されるのは米国であった。日本が世界有数の「先進国」と見なされるようになった現在でもなお、この考え方は支配的でしばしばこの論法が持ち出される。実際に大学でスペイン語を学習し始める学生の多くは「英語と似たようなもの」という感覚を抱いていたり、動詞が数と人称にあわせて 6 通りも変化するという劇的なことが起こるとは思っていなかったりすることも多い。そこで、英語（英語圏）を一歩離れた場所から見つめてもらおうという努力を授業の中で展開することにしている。「外国」語だと、英語と同じとつい思いたくなるのは、安直な「世界（外国）＝米国」の図式に起因する部分も大きいと思われる。それゆえ、英語中心で考えるスペイン語学習者は、英語の文法的知識が役立つのと同じぐらい、実はその差異に悩まされているのかもしれない。しかし、これを放置する（教師は頑張って説明をつくし、学生に

[6] 吉島茂、大橋理恵(訳編)『外国語教育 II―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』、朝日出版社、2004 年、2 頁。杉谷眞佐子、高橋秀彰、伊東啓太郎「EU における『多言語･多文化』主義―複数言語教育の観点から言語と文化の統合教育の可能性をさぐる―」、『外国語教育研究』、第 10 号、2005 年、39 頁。

は頑張って理解してもらう）という発想とは別に、「違うのだ」との認識を植えつけることも重要でないかと思う。

さらに、英語や英語圏のみならず、母国語（日本語）や日本の文化を一歩引いて考える作業も必要と考える。教科書等に登場するある特定のものや事象を日本語のネイティヴは何と呼ぶのかと問い、学習者に自分たちが「日本語ネイティヴ」であることに気付いてもらおうとするのは、この作業の第一歩である。

こうした試みを通じて、スペイン語圏を知るというよりは、母語（日本語）や自文化、第一外国語（英語）や英語圏の文化を違う角度から見るきっかけを提供する。この作業は非常に重要なのではないかと思う。

報告者は、勤務校で担当しているスペイン語の初回授業において、なぜスペイン語を選択し、何に興味があるのかを学生に尋ねることにしている。スペイン語選択の理由については、「実用性」を重視する学生が目につく。次いで多いのは、「発音が簡単」もしくは「スペイン語の音が気に入った」という学生、そして、入門講義で興味を持った学生が多い点である[7]。入門講義では発音に関する解説（私の担当講義でははじめに数フレーズスペイン語で話しかけたり、講義中にも極力スペイン語の響きを聞かせるようにしている）が含まれるため、発音と回答した者の中には、入門講義の影響を受けた者もいると思われる。また、その次に多い「過去の経験」（10 年前と比べ増えたという印象が強いのは、米国やカナダなど留学先でヒスパニックもしくはラテンアメリカ人と接する機会があったというものである）も、場合によっては「実用性」という項目に結びついていると考えられる。

他方、「興味の対象」については、近年世界的にブームのサッカー（主にスペインリーグ）を除けば、興味の対象は実に様々であるようだ。バルセロナのサグラダファミリア教会、ガウディ、スペインの街並、メキシコ、などいくつか興味の集中している項目があるが、上述の入門講義の影響も考え合わせると、講義の際にこちらが何を提示するかによって左右されている部分もあると考えられる。しかし、実際に講義を担当した私の立場からすると、講義で特別取り上げたり写真を見せたりしたわけではない項目の多さに驚かされる。例えば、「チチェン･イツァ（代表的なマヤ遺跡）のテレビ番組」、「メキシコ音楽」、「スペインの福祉」、「無敵艦隊」、「日本へのデカセギ」、「ストリートチルドレン」といった回答がこれに該当する。

スペイン語圏は 21 の国と地域（プラス米国ヒスパニック）で、4～5 億人が話す言語で、このように多様な受講生の動機づけがあるのはもっともである。スペイン語圏内は、たとえ言語が同じでも、文化が異なれば、語彙も表現も、そして何よりも実際に目にするモノや町の光景は全く異なってくる。こうしたスペイン語圏の多様性を考えると、日本（あるいはアジア）や英語圏（しばしばアメリカ）との対比に加え、スペイン語圏内部の文化的対比も魅力的な素材となり得る。というのも、

[7] これらアンケート対象の学生は、1 回生前期に各言語持ち回りの入門講義を受けた後、語種を選択し、1 回生後期からスペイン語を履修している。

上記アンケートに見られる学生の興味の多様性は、個々が抱いている興味の対象であり、必ずしもその多様性が受講生の間で共有されていないからだ。

学習上の混乱を避けるため、初学者に対してはある種ナチュラルさを中和させたスペイン語を用いざるを得ないと報告者は考えている。そのため、メキシコ的[8]なスペイン語を前面に出したり、スペイン語圏各地の相違を具体的に示したりするのは、必修を終え、選択的科目で受講する 2 回生以上にしている。勤務校では「副専攻」というコース[9]があるため、学生は複数のスペイン語教員のクラスを並行して受講することになり、この先生はスペイン、この先生はメキシコ、この先生はアルゼンチン、などといったイメージを持っていくことになる。協定校のあるメキシコへは毎年研修生[10]が行くが、学内のスタッフにはメキシコ人ネイティヴがいないため、ある種私自身がメキシコ人役を演じることにしている。メキシコ人の（あるいはメキシコ人的な）観点から教材選びや授業中に登場する文法的事項（語彙や個別表現のみにとどまらず、文法的に異なる事項もある）や文化的観点を扱うことで、スペイン語圏の中の相違を受講生は認識していく。こうすることで、メキシコについて学びながら、実は、様々に異なるスペイン語圏諸地域の存在を認識していく作業も行おうというのが、報告者の意図である。

以上のように、まず日本語および日本文化・英語および英語圏の文化を相対的に捉える作業から始め、その上で継続的な学習者には、スペイン語圏内の多様性を見つめるきっかけを持ってもらう。この作業は「複眼的に世界を見る目」を養っていく上できわめて重要なことである。「異文化理解」や「国際的な視野」など、時にその内実も問われることなくこうしたキャッチフレーズが大学や学部の教育方針の「売り」となる現在、第二外国語教育が本質的な意味でそうした視野拡大に寄与し得る。この点に、スペイン語教育の一つの可能性が見出されるのではないだろうか。

3）大阪市立大学の新修外国語（フランス語・福島祥行）

1.　大阪市立大学の新修外国語履修システム

大阪市立大学[11]における外国語（「英語」と「新修外国語」[12]からなる）の履修システムはつぎのようなものである。まず、英語は、文学部以外の学部において必修

[8] 報告者はメキシコ史を専門としており、留学･渡航経験もメキシコに大きく偏っている。それゆえ、「ナチュラルな」スペイン（アルゼンチン、ペルー等々）のスペイン語は知らない。一般にスペイン語教師は、ネイティヴ･非ネイティヴを問わず、くだけた会話になればなるほど大なり小なりどこかの国や地域(出身地、留学先等)のスペイン語に偏っている。

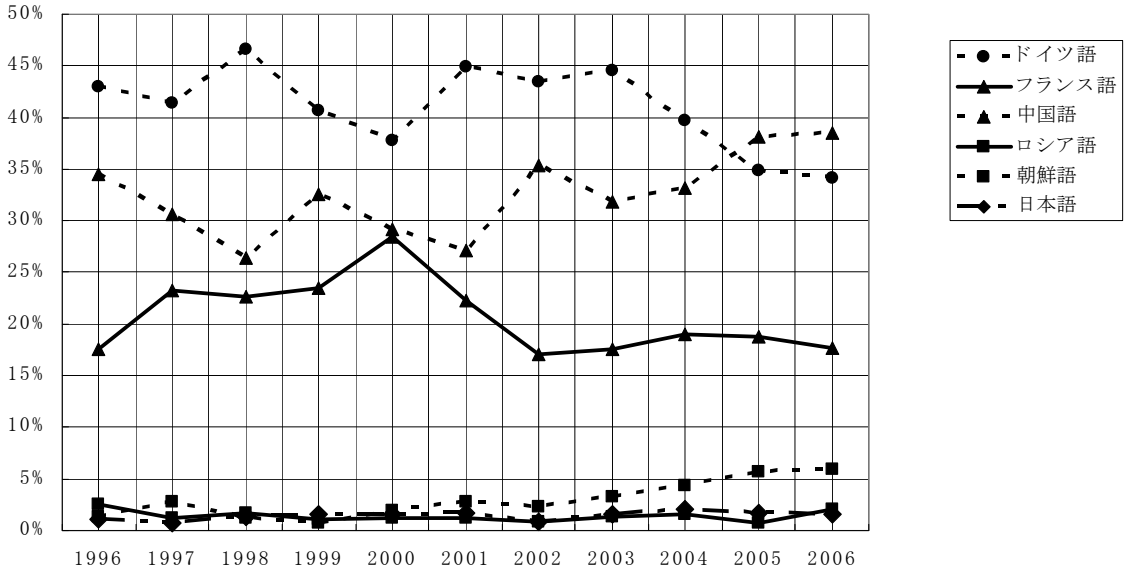
[9] 概ね 2 年間（2～3 回生）で 16 単位を履修するもので、これらの単位がセットで認定される。

[10] 毎年、5 週間の短期語学研修 20 数名、1 年間の留学生 2 名をメキシコに送り出している。他にスペインの短期研修 20 数名、アルゼンチンの 1 年間留学 2 名も同様の制度で実施されている。

[11] 学部は、商・経・法・文・理・工・医・生活科学の 8 学部。

であり、現在[13]、経、法以外[14]の学部では、週 2 コマ（1 単位／コマ）、1、2 回生において 8 単位を修得が標準である。

(1) 新修外国語履修者割合の経年変化（1 回生新修履修者約 1800 名を母数とする）



いっぽう、新修外国語は、経・理・医が 4 単位、他学部は 6 単位を必修とする[15]。この他に、必修ではない選択科目として「特修」という科目を提供している。この科目は、漫画、映画、料理、会話、仏検対策などの特定テーマに特化した授業であり、必修科目の倍の 2 単位／コマを与えることになる。さらに、特修の履修にたいするモチヴェーションを高めるため、法・文においては、「全学共通教育」の総合科目（外国語、健康スポーツ、理系用の基礎実験科目以外）の卒業用件単位の一部に読み替え可能なシステムを設けてもらっている。

2. 新修外国語のプロモート活動

かつては、新入生をあつめて「新修外国語ガイダンス」を開いたこともあったが、手間に対する効率の悪さから廃止された。現在は、入学関係書類とともに『ことばの森――新修外国語履修ガイド――』というパンフレットを配布[16]し、新入生に対

---

[12] 提供されているのは独・仏・中・露・朝・日の 6 言語だが、日本語は留学生のみ履修可能。

[13] 2007 年度から、新制度に移行した。

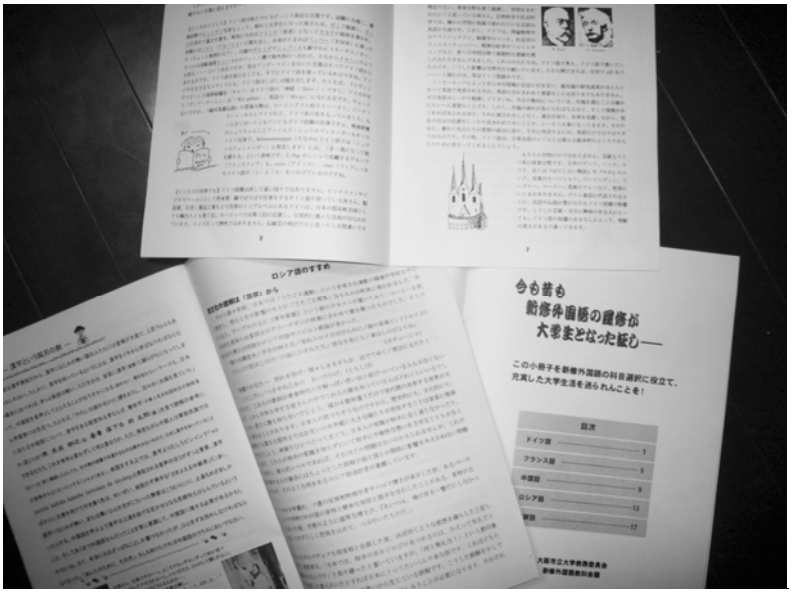
[14] 経は 10、法は 4 単位。なお、理学部は 4 単位、医学部は 6 単位が下限で、他の単位は新修外国語をもってあてることも可能だが、実際は、ほとんど英語を履修している。

[15] この 6 単位を 1 年次にすべて履修する学部（法・文）と、4 単位を 1 年次に、2 単位を 2 年次に履修する学部に分かれる。

[16] 1998 年創刊。A4 版、1 言語あたり 4 ページ。なお、フランス語の内容にかんしては http://chat--noir.com/prospectus.html に掲載している。ちなみに、1994～97 年のあいだは、フランス語が単独

する各言語の宣伝の場としている。このパンフは、1、2 名程度のごくわずかながら効果があるようだ。

(2) 『ことばの森』とフランス語ページ（1998 年版より）



また、授業開始 1 週間後に履修科目届けを提出することになっているため、この間におこなわれる授業は、一種の履修勧誘授業と化しており、各言語が、あらためて当該言語の説明をする。だが、履修言語を変更する学生はまれで、ほとんどの受講生は初回に参加した外国語を継続する傾向にある。また、理系は伝統的にドイツ語履修者が多いが、先輩が履修していたからという無根拠な履修が多いようである。

3. 動機づけへの工夫

フランス語のケースについてのみであるが、公的留学制度のある学部（商・文）においては、履修者にそのことを強調することで学習意欲をあおっているほか、『フランス語で広がる世界：123 人の仲間』（日本フランス語教育学会編著、駿河台出版社）を紹介するなどしているが、これは——すくなくともその場においては——効果があるようだ。また、「実用フランス語技能検定試験」、いわゆる「仏検」の宣伝も、それなりに意欲を生んでいる。

4. 今後の展望

やはり、機会をとらえては、英語のみの学習が世界の理解をいかに単純化しすぎる弊害をもっていることを訴えるべきであるが、その他、新修外国語のとるべき道として、以下の項目が挙げられよう。

で宣伝パンフを作成・配布していた。

(3) a.必修授業の後のフォロー
b. 学部専門教育との接続
c. 初等・中等教育との接続
d. 生涯学習との接続
e. 地道な伝導

(3a)は、学部専門科目において比重がほとんど失われた新修外国語にとって切実な問題であり、たとえ「旅行用言語」であれ、授業終了後にも学習を継続していく意欲をもたせるための方策が必要である。具体的には、観光ガイドや検定試験、卒業生のエピソードなどをしめすことになろうが、やはり、語学は「一生モン」であることを説きつづけるほかないようにも思われる。

(3b)は、直接には、文系学部にわずかながらも存続している「仏語講読」等の科目への橋渡しであるが、それ以外にも、受講生の専門とする分野とかかわりのある当該言語圏の人物・歴史・文化をしめすなどの方策が考えられる。

(3c)は、すでにひろくおこなわれている「高大連携」にくわえ、小学校から、当該言語の謂わば「ファン」をつくろうという作戦である。これには、当日、フロアから、じっさいに小学校でフランス語を教えた経験のある方から、その有効性をうかがうことができた。

(3d)は、(3a)ともつながることだが、かつて習ったことのある人々へのリカレント教育の場をもうけることである。もちろん語学学校というものが存在するが、もっと敷居の低い、気軽に登録・脱退可能な文化教室のようなものは考えられないだろうか。

しかし、畢竟、(3e)にとどめをさすであろう。われわれは、普段／不断に語りつづけるしかないのである。たとえ、パウロのごとく殉ずることのあろうとも。

PROGRAMME 30-31 MARS 2007

Thème 1 : Réaliser les niveaux élémentaires A1 et A2 du *Cadre européen commun de référence* pour les langues dans des situations d'enseignement-apprentissage au Japon

CHEVALIER Laurence	Hétérogénéite des niveaux et utilisation du CECR
HIRASHIMA Rika	コミュニケーション活動の足場を築くためのパターンプラクティス Nouveaux exercices structuraux permettant d'appuyer les activités commuicatives
MEGRE Bruno	*Le Cadre européen commun de référence* : son impact sur l'évaluation et sur l'enseignement du français langue étrangère
PUNGIER Marie-Françoise	Re-/Dé-/**construire** son enseignement ou l'enseignement et le défi du CECR
MORIEUX Isabelle	Comment utiliser les documents authentiques dès les premiers niveaux d'apprentissage
FUJIHIRA Sylvie	Petit tour d'Europe de l'utilisation du Cadre de référence
PESCHET Clotilde	*Spirale* : analyse du manuel et possiblités d'exploitation
MEGRE Bruno ROCHARD Jean-François	Les certifications en français langue étrangère du Ministère français de L'Education : DELF, DALF et TCF
RICO-YOKOYAMA Adriana	Elaborer un programme des cours à partir des référentiels des niveaux A1 et A2 du CECR
POISSON-QUINTON Sylvie	Comment travailler en parallèle les quatre compétences dès le niveau A1 du CECR
IKAWA Toru	CECR, きっと来る、きっと狂う！
CREPIEUX Gaël	*Spirale* : une méthode de FLE adaptée au Japon qui répond aux exigences de CECR
NOZAKI Jiro	続・仏検の問題点（3 級以外にも広げて）
KOMATSU Sachiko DELMAIRE Gilles	Exemple de cours avec Internet pour les niveaux A1 et A2 du *Cadre européen de référence* pour les langues
HIMETA Mariko	Appel : fête de courts métrages d'étudiants

Thème 2 : Intégrer l'innovation dans l'enseignement des langues : modes et conséquences

YAMAZAKI Yoshiro OKUBO Masanori	遠隔教育の可能性（2）
COLLONBON Alain CHABOUD Frédéric	Moodle : l'innovation au service de la motivation
HIRAMATSU Naoko KOISHI Atsuko KUNIEDA Takahiro	多読学習の試み ―授業運営と環境整備― Essai de lecture extensive
OMIYA Shiho INOUE Nozomi MINAMI Reiko	生涯学習とフランス語教材

ROCHARD Jean-François	Qu'est-ce qu'un enseignement innovant en FLE ? Réfléxion et analyse
TAKAGAKI Yumi	「ポッドキャストで行くフランス旅行！」« Je vais en France avec le podcast ! » 大阪府立大学提供のポッドキャストによる多言語教材について
IWANE Hisashi MORI Tomoko	CALL における授業デザインと評価
YAMAKAWA Seitaro	PowerPoint を用いたフランス語文法の授業について

Hors thèmes

KAWAKATSU Naoko KIKUCHI Utako KISHI Ayano TAKAHASHI Katsuyoshi YOKOYAMA Osamu	Formation と実践
VANNIEUWENHUYSE Bruno	Introduction à la « Méthode Immédiate »
FUJITA Yoshitaka TANIGUCHI Tomomi YAMAKAWA Seitaro	フランス語授業の悩み相談室―若手教員へのアドバイス―
KASUYA Yuichi	Le Slam : poésie vivante, 「スラム」：新しい文学＝音楽ジャンル
NISHIYAMA Noriyuki	Réfléxion sur la politique linguistique du français, autour de la problèmatique de la genèse de l'Alliance française
RATZLAFF Françoise	Aspects de l'étymologie utiles à la pédagogie des langues, en particulier du français
SAKURAGI Chihiro YAMAZAKI Yoshiro	中等教育における国際交流―コリブリによる短期交換留学報告
KINDAICHI Masumi SAKAI Kazumi KURADATE Ken	日本での複言語・複文化主義に基づく言語教育の可能性をさぐる―行動中心複言語学習プロジェクト―

TABLE RONDE 1 Apprendre ici et là-bas ou les échanges universitaires au service du plurilinguisme （複言語主義を推進するための国際交流―フランスと日本で学ぶ） PUNGIER Marie-Françoise, FUJIHIRA Sylvie, FONDVILLE Geneviève, NAKAMURA Noriko, TERASAKO Masahiro
TABLE RONDE 2 英語以外の外国語教育の現在 (Apprendre des langues autres que l'anglais ?) NOZAKI Jiro, TAKAHASHI Hideaki, INOUE Yukitaka, FUKUSHIMA Yoshiyuki

Présentations-éditeurs Bureau Hosoya, Hachette Livre International, Éditions DIDIER, CHIeru Co., Ltd., Hachette Japon, Éditions CLE International, Alma Éditeur, TV5MONDE

Enquête 2007

Comme chaque année, les commentaires sur les enquêtes ne porteront que sur une maigre proportion puisque seuls **52** des **146 participants** ont pris le temps d'y répondre. Dommage, elles nous sont bien utiles pour évaluer le travail accompli.

Notons que les femmes ont répondu plus massivement que les hommes à nos questions (36 contre 16) ; que la grande majorité des sondés (hommes et femmes confondus) avaient entre 30 et 49 ans (37), 14 de plus de 50 ans.

En ce qui concerne le nombre de participations aux RPK, si les habitués (5 participations ou plus) étaient majoritaires (27), les Rencontres ont accueilli 11 personnes pour la première fois, 5 pour la deuxième fois, 3 pour la troisième fois et 7 pour la quatrième fois. Tout ce beau monde venait de Fukuoka (4), Gifu, Hyogo (4), Kagoshima, Kyoto (4), Nagasaki (3), Nagoya, Okayama, Paris, Osaka (10), Shizuoka, Tokyo (16), Toyama (2) ou encore de Yamanashi.

La participation aux ateliers a été très bonne puisque 37 personnes ont participé à plus de la moitié des ateliers (de 4 à 7 ateliers), contre 15 à 2 ou 3 ateliers, comme le montre les chiffres…

Nombre d'ateliers auxquels on a participé						
①	②	③	④	⑤	⑥	⑦
	5	10	6	8	13	10

Le degré de satisfaction générale, en chiffres puis en mots :

	Degré de satisfaction générale : ①~⑤					
Critères	①	②	③	④	⑤	**?**
1.Organisation générale			7	14	31	
2. Le programme		1	6	20	25	
3. Les ateliers		1	3	32	15	2

1. Les Remarques et suggestions sur l'organisation générale sont nombreuses et instructives : commençons par les compliments…

Très bien organisé comme les années précédentes ; Excellente organisation ; Un des grands intérêts des RPK est de faire connaître ce qui se passe ailleurs. À ce sujet, la table ronde 1 était très riche en présentant les situations dans diverses universités et les initiatives très intéressantes mises en place par les enseignants ; C'est excellent, merci ; Bravo, bien organisé (Le 1er jour, les ateliers ont commencé à 10 heures. C'est une bonne idée. Cela permet d'arriver le jour même.) ; Bonne organisation ; Il faudrait que tous les profs de français (japonais francophones) sachent que les Rencontres existent et y participent ; Bravo pour l'accueil ! Pour avoir pensé à l'hôtel, aux restaurants, aux petits détails ! Merci pour le sérieux de l'organisation aussi et le délicieux du buffet le soir ; Organisation bien « huilée » ; Il y avait suffisamment à manger. C'est très bien ; Bien.

Pour les « regrets » et suggestions :

Regret : table ronde en même temps que d'autres ateliers ; La signalisation des heures de cours plus « nette » ; Il faudrait ouvrir l'accueil avant que les participants n'arrivent !!! Qui c'est qui avait les clés des portes ? ; Il faudrait signaler sur le programme l'existence d'un hôtel bon marché « City hôtel » à proximité du centre. J'ai réservé au IL GRANDE sans bénéficier de réduction (on m'a dit au téléphone : « C'est complet » alors que j'appelais avant la date limite du 24 mars, puis j'ai pu réserver au tarif normal via internet, le 28 mars). Il GRANDE coûte 6 500 yens (par internet). L'hôtel proche du centre affiche 4 000 yens… ; 仏語以外の参加者も参加しやすいように、日本語も併記していただければありがたいです。; Salle 1 : on entend trop de bruit venant de la réception ; Éclairage moins violent au moment du buffet ; Ne pourrait-on pas prévoir un coin « thé » pour les non-buveurs de café ? (Gratuit avec lait, citron, sucre…) ; トイレ「女性専用」の指示をフランス語でも表記した方がいいです ; C'est bien, mais le programme change tout d'un coup. On ne peut pas assister quand ça change tout d'un coup, tant pis !

2. Remarques et suggestions sur le programme

Excellent ; Très bien organisé ; Varié donc possibilité de choisir librement ; Très instructif ; Le programme était chargé mais pas indigeste. Les journées étaient longues et il faudra certainement un peu de temps pour engranger tout ça ; Intéressant de faire venir des auteurs de manuels ; Bien ; Bien organisé.

Les regrets et suggestions :

Des sujet plus variés ; Suggestion pour la brochure-programme : la page 4 (planning du samedi) devrait être orientée inversement, de telle sorte qu'on puisse consulter le planning du vendredi (au recto) et le planning du samedi au (au verso) sans avoir à retourner la brochure pour voir le texte à l'endroit ; Plus de variété dans les sujets.
昼休みを短くして開始時間を遅らせてください ; Rencontre sur des activités concrètes comme la dissertation ; Comme ci comme ça ; テーマ１、２の発表が片方の日に固まっているような気がする。２日間にバランスよく振り分けることはできないでしょうか。（１日しか参加できない場合、残念に思うので）

3. Remarques et suggestions sur les ateliers

Intéressant ! ; Très intéressants ; カスヤ・ユウイチ先生のアトリエ"le slam" était très intéressant, j'aimerais acheter des CD de slam pour étudier un peu ; Les tables rondes sont filmées : comment peut-on accéder à une copie de ces vidéos (ou les visionner)? (Je n'ai pas vu l'information.) ; 言語対策的テーマ ; Tous très intéressants cette année ; Beaucoup apprécié l'atelier sur les stages pour les jeunes professeurs ; Excellent atelier en vue d'un festival du court-métrage en français: c'est vraiment bien que les RPK soient un lieu où naissent des projets ; Bon ; J'ai vraiment apprécié le caractère concret des ateliers cette année (dé/re/construire ; hétérogénéité des niveaux ; élaborer un programme … ; Intéressant dans l'ensemble ; Avoir des invités de France apporte un plus.

Les regrets et suggestions :

Quelquefois, [les ateliers] manquent un peu de structure ; いつものことですが、参加したいアトリエが複数重なりました。二日目の昼くらいに投票などして、リクエストを取っていただき、補講枠みたいな時間帯を使って再度アトリエを…というのはやはり大変でしょう

か ; Distribuer dans la mesure du possible des polycopies et développer l'usage des présentations avec power point ; Plus de temps pour des questions et des échanges.

Participation aux tables rondes et espace éditeur : les tables rondes ont été peu fréquentées par nos sondés, les ateliers ayant été programmés dans les mêmes tranches horaires peuvent sans doute expliquer en partie la chose, mais les participants en ont été majoritairement satisfaits. De même pour la tranche et « l'espace éditeur » qui ont accueilli, quant à eux, de nombreux participants.

	Participation aux tables rondes et espace éditeur		
	participation	**Non participation**	**Sans réponse**
Table ronde 1	15	24	13
Table ronde 2	8	29	15
Espace éditeur	26	16	10

	Degré de satisfaction table ronde et coin éditeur : ①~⑤				
Critères	①	②	③	④	⑤
Table ronde 1			4	6	8
Table ronde 2			2	7 /(4,5)→1	5
Coin éditeur		1	12	9	6

Quant aux thèmes de l'année 2008, nous avons relevé les remarques, les pistes et suggestions suivantes :
欧州外での仏語教育 ; La production ; Continuer l'ouverture des RPK sur l'état de l'enseignement des autres langues ; l'interculturel ; Des ateliers très pratiques d'introduction du CECR dans les cursus des facs et d'élaboration des cours avec le CECR ; Les supports de l'enseignement ; 授業で1年間"Spirales" を利用してみた報告 ; Sur la mondialisation de l'enseignement du français au Japon à l'université et au lycée au Japon ; Pourquoi ne pas organiser le visionnage d'une observation (vidéo) de classe, suivie d'une réflexion (points positifs et négatifs) ? Mais, il faut trouver des professeurs consentants ; Projets de classe sur une année, comment motiver un groupe entier sur un projet ; Traitement de l'erreur ; La dissertation ; Libre à vous de choisir ce sera une surprise…

Voilà pour les RPK 2007…

Mais n'oubliez pas que vous pouvez toujours nous joindre sur notre site :

http://www.rpkansai.com/

Participants 参加者

ABE Mikako	阿部　帝子	フランス語教育振興協会
AMO Mayuko	天羽　麻由子	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
ANNEQUIN Laurent	アヌカン　ロラン	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
ANZAI Kiyoko	安西　記世子	大阪大学
ARIMA Daisuke	有馬　大介	チエル（株）
ASAI Naoko	浅井　直子	奈良教育大学
BABACI Louisa	ババシ　ルイザ	九州日仏学館
BARDOU Marie-Françoise	バルドゥ マリーフランソワーズ	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
BATTAGLIA Nadine	バタリア　ナディーヌ	京都外国語大学
BENOIT Louis	ブノワ　ルイ	大阪大学
BOTTARY Frédéric	ボタリー　フレデリック	Hachette Livre International
BOUCLET Yann	ブクレ　ヤン	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
BRANCOURT Vincent	ブランクール　ヴァンサン	慶應義塾大学
CHABOUD Frédéric	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
CHICHE Didier	シシュ　ディディエ	甲南大学
CHO Reika	張　玲華	留学生
COLLOMBON Alain	コロンボン　アラン	愛知県立大学
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 Gael	クレピュー　ガエル	アシェット・ジャポン
DELBES Sébastien	デルブ　セバスチァン	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
DELMAIRE Gilles	デルメール　ジル	上智大学
DELMONT-HOSAKA Marie-France	デルモン保坂 マリーフランス	立教大学
FERNANDEZ Gilles	フェルナンデス　ジル	立命館宇治高校
FONDVILLE Geneviève	フォンドヴィル ジュヌビエーヴ	上智大学
FUJIHIRA Sylvie	藤平　シルヴィ	大阪外国語大学
FUJITA Koji	藤田　耕嗣	大阪市立西高校
FUJITA Tomonao	藤田　友尚	関西学院大学
FUJUTA Yasuko	藤田　康子	関西学院大学
FUJITA Yoshitaka	藤田　義孝	大谷大学
FUKUSHIMA Yoshiyuki	福島　祥行	大阪市立大学
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
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
GUERRIN Gilles	ゲラン　ジル	岐阜大学

HASHIMOTO Chizuko	橋本　千鶴子	長崎大学
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	慶應義塾大学 SFC
HIRASHIMA Rika	平嶋　里珂	関西大学
HOSOYA Aiko	細谷　愛子	ビューロー・ホソヤ
IKAWA Toru	伊川　徹	芦屋大学
INOMATA Noriko	猪俣　紀子	大阪府立大学
INOUE Miho	井上　美穂	上智大学
INOUE Nozomi	井上　のぞみ	放送大学
INOUE Yukitaka	井上　幸孝	立命館大学(スペイン語)
ITO Harumoto	伊藤　晴基	第三書房
IWANE Hisashi	岩根　久	大阪大学
IWATSU Ko	岩津　航	
KAMIYA Kimiko	神谷　貴美子	中央大学
KANAMORI Momoyo	金森　百代	神戸海星女子学院中学高校
KASUYA Yuichi	粕谷　祐己	金沢大学
KATO Miyako	加藤　美也子	チエル（株）
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
KERNEN Florent	ケルネン　フロラン	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
KIKUCHI Utako	菊地　歌子	関西大学
KINDAICHI Masumi	金田一　真澄	慶應義塾大学 SFC
KISHI Ayako	岸　彩子	京都外国語大学
KITAMURA Takashi	北村　卓	大阪大学
KITAOKA Chinatsu	北岡　千夏	大阪外国語大学
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
KOIKE Yasuko	小池　康子	
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
KOTANI Mai	小谷　舞	神戸日仏協会
KUMANO Maki	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	
LEROYER Béatrice	ルロワイエ　ベアトリス	金沢大学
MEGRE Bruno	メーグル　ブリュノ	CIEP
MINAMI Reiko	南　玲子	放送大学

MISHIMA Reiko	三島　玲子	聖母被昇天学院高校
MOCHEL Case	モシェル　ケーシー	兵庫県立宝塚西高校
MOLLARD Franck	モラール　フランク	アリアンス・フランセーズ愛知フランス協会
MOMOTA Michiko	百田　みち子	長崎総合科学大学
MONTA Eri	門田　江里	大阪府立日根野高校
MORI Tomoko	森　朋子	関西大学
MORIEUX Isabelle	モリユ　イザベル	CAVILAM-Vichy
MORITA Shuji	森田　秀二	山梨大学
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
NAKAGAWA Margarita	中川　マルガリータ	
NAKAJIMA Kazumi	中島　和美	くらしき作陽大学
NAKAJIMA Toshie	中島　淑恵	富山大学
NAKAMURA Masako	中村　正子	大阪市教育委員会
NAKAMURA Noriko	中村　典子	甲南大学
NAKANO Hiroko	中野　寛子	
NEGISHI Michiyo	根岸　三千代	アシェット・ジャポン
NISHIDA Hiroko	西田　博子	
NISHIYAMA Noriyuki	西山　教行	京都大学
NOMO Michiko	野母　倫子	西南学院大学
NOZAKI Jiro	野崎　次郎	立命館大学
OGAWA Masami	小川　雅美	阪南大学
OCHIAI Sae	落合　左枝	
ODA Ryo	小田　涼	関西大学
OHKI Mitsuru	大木　充	京都大学
OHKUBO Masanori	大久保　政憲	千葉工業大学
OKUYAMA Yukio	奥山　由紀夫	(株)欧明社
OMIYA Shiho	近江屋　志穂	放送大学
OZAKI Mie	尾崎　美恵	香川短期大学
PECHET Clochilde	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
POISSON-QUINTON Sylvie	ポワソン=カントン　シルヴィ	パリ第８大学
PUNGIER Marie-Françoise	パンジエ　マリー=フランソワーズ	大阪府立大学
RAMETTE Alain	ラメット　アラン	関西日仏学館
RATZLAFF Françoise	ラツラフ　フランソワーズ	大阪大学
RICHARD Dominique	リシャール　ドミニク	Edition Didier
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
SHIKIMORI Yuko	式守　裕子	浜松医科大学
SHIOTA Akiko	塩田　明子	
SOGA Yusuke	曽我　祐典	関西学院大学
SUDRE Florence	シュードル　フローレンス	
SUGANUMA Hiroko	菅沼　浩子	兵庫県立宝塚西高校
TACHIBANA Hidehiro	立花　英裕	早稲田大学
TAJI Kazuko	太治　和子	関西大学
TAKADA Tomoko	高田　智子	伸興通商（株）
TAKAGAKI Yumi	高垣　由美	大阪府立大学
TAKAHASHI Hideaki	高橋　秀彰	関西大学(ドイツ語)
TAKAHASHI Katsuyoshi	高橋　克欣	フランス甲南学園トゥレーヌ高等部・中等部
TAKAOKA Yuki	高岡　優希	大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズ
TAKASE Tomoko	高瀬　智子	明治大学
TAKEMATSU Yuko	武末　祐子	西南学院大学
TAMURA Mari	田村　真理	愛知県立大学
TANAKA Keiko	田中　啓子	富山大学
TANAKA Yoko	田中　陽子	九州大学
TANIGUCHI Tomomi	谷口　智美	大阪薬科大学
TERASAKO Masahiro	寺迫　正廣	大阪府立大学
TOITA Ritsuko	戸板　律子	広島大学
TSUJIBE Daisuke	辻部　大介	福岡大学
URIU Atsuyo	瓜生　濃世	龍谷大学
VANNIEUWENHUYSE Bruno	ヴァニユヴェヌイズ　ブリュノ	Alma
VOEGLE Bertlinde	フォーゲル　ベルトリンデ	大阪大学
WATANABE-MOLLE Odile	ワタナベ　モール　オディル	長崎大学
YAMADA Hitoshi	山田　仁	駿河台出版社
YAMAKAWA Seitaro	山川　清太郎	大阪経済大学
YAMASHITA Ikuko	山下　郁子	TV5
YAMAZAKI Yoshiro	山崎　吉朗	私学教育研究所
YOKOMICHI Asako	横道　朝子	関西学院大学
YOKOYAMA Osamu	横山　理	フランス甲南学園トゥレーヌ高等部・中等部
YOSHINO Satoko	吉野　仁子	学習院女子高等科

REMERCIEMENTS

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

Alliance française d'Aichi（アリアンス・フランスセーズ愛知フランス協会）
Alma Editeur（アルマ出版）
Ambassade de France（フランス大使館）
APEF（フランス語教育振興協会仏検事務局）
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）
CHIEru（チエル株式会社）
CIEP / Centre International d'études pédagogiques
Daisan Shobo（第三書房）
Editions Asahi（朝日出版社）
Editions CLE International（CLE インターナショナル）
Hachette Japon（アシェット・ジャポン）
Librairie Omeisha（欧明社）
Shinko-Tsusho（伸興通商）
SJDF（日本フランス語教育学会）
Surugadai Shuppansha（駿河台出版社）
Université d'Ashiya（芦屋大学）
Université Kwansei-Gakuin, Section de Français（関西学院大学仏文研究室）

Le Comité d'organisation des RPK 2007

Mayuko Amo, Laurence Chevalier, Yoshitaka Fujita (responsable du bulletin), Rika Hirashima (responsable du buffet), Toru Ikawa, Georgette Kawai-Charnay (trésorière adjointe), Naoko Kawakatsu (trésorière générale), Noriyuki Nishiyama, Jiro Nozaki (secrétaire adjoint), Marie-Françoise Pungier (secrétaire générale), Tomomi Taniguchi, Seitaro Yamakawa (responsable du site), Adriana Rico-Yokoyama (responsable des relations extérieures), Osamu Yokoyama.

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://www.rpkansai.com >).

[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) **Centre-Alliance d'Osaka**
(idem) **contact?rpkansai.com**

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 < **contact?rpkansai.com** >. 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 2008, 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://www.rpkansai.com/**

（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）**Centre-Alliance d'Osaka**

(電子メールアドレス：同上) **contact?rpkansai.com**

- **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 **« contact?rpkansai.com »** 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://www.rpkansai.com/**

あとがき

山川　清太郎

第 21 回関西フランス語教育研究会（ランコントル）は、3 月 30・31 日の両日にわたって大阪日仏センター＝アリアンス・フランセーズで開催され、146 名もの参加者を迎えて無事に終了することができました。ランコントル開催を支えてくださった皆様にお礼申し上げます。

今年のランコントルでは「日本の教育環境でヨーロッパ共通枠 A1・A2 レベルの能力を身につけるにはどうすべきか？」、「新たな教育ツールを外国語教育に組み込むために ―方法と実践結果の検証―」を主要テーマとした計 30 のアトリエが開かれ、活発な研究発表や質疑応答がなされました。また Table ronde では、「複言語主義を推進するための国際交流―フランスと日本で学ぶ」、「英語以外の外国語教育の現在」について取り上げました。教育機関・言語の壁を越えたパネリストによる議論は興味深かったのではないでしょうか。また今年度も 30 日午後に出版社プレゼンテーションの枠を設けました。新たな教材を目にする絶好の機会になったと思います。

第 21 号となる本論集には、アトリエでの発表内容を中心とした計 13 本の論考が寄せられました。多忙な時期にもかかわらず論考をお寄せくださった執筆者の皆様に感謝いたします。

来年度はランコントルが誕生してから 22 年、この研究会が産声を上げた年に同じく生を受けた学生達が社会へと旅立ってゆきます。残念ながら 22 年前とは異なり、フランス語、第 2 外国語、人文科学系の学問に対する風当たりは厳しくなってしまいました。しかしながらランコントルは年を重ねるごとに規模が拡大し、大学院生を含めた若手教員の参加者が目立ってきています。このことは将来のフランス語教育にとって明るい希望となるのではないでしょうか。改めて皆様のご理解・ご協力、フランス語に対する情熱にお礼申し上げます。

ランコントルは昨年 4 月より運営委員に私を含め 4 人のメンバーが新たに参加しました。またホームページを一新するなど、新たな活動に「チャレンジ」しております。ご意見・ご感想がありましたら私たち運営委員にお教えいただけたら幸いです。

RENCONTRES 21

date de publication : 7 juillet 2007

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

contact?rpkansai.com

http://www.rpkansai.com/

RPK

ISSN 1347–0507