

# 第2回フランス語教授法研究会

## 報告

# Journée Pédagogique de la langue française 2019

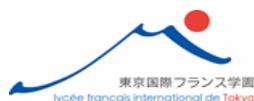
## Comptes rendus

2019年12月8日（日）

会場：東京国際フランス学園

主催：日本フランス教育学会、アンスティチュ・フランセ日本

後援：フランス語教育振興協会 APEF、東京国際フランス学園



APEF

**JP 2019 Liste des ateliers**

Atelier 1	<p><b>AGAËSSE Julien (Université de Tokyo),</b>  <b>NAKAGAWA Ryo 中川亮 (Doctorant à l'Université de Tokyo 東京大学)</b>  <b>Les activités ludiques, des outils pour amener les apprenants à construire leur langue en autonomie</b></p>	p.6-11
Atelier 2	<p><b>ANDO Hirofumi 安藤博文 (Université de Shizuoka 静岡大学),</b>  <b>SHIMIZU Jun 志水じゅん (École de français "le Ciel" le Ciel フランス語教室)</b>  <b>« Ah bon ! » « Ah bon ? » « Ah bon !? » フランス語のイントネーション教育について考える</b></p>	p.12-16
Atelier 3	<p><b>FUKAI Yosuke 深井陽介 (Université Tohoku 東北大学),</b>  <b>KOREMURA Nobuaki 惟村宣明 (Université Tokai 東海大学),</b>  <b>CHUJO Takeshi 中條健志 (Université Tokai 東海大学),</b>  <b>BRUNO Tino (Université Tokai 東海大学)</b>  <b>フランス語教育とゲーミフィケーションの有効性</b></p>	p.17
Atelier 4	<p><b>HIRASHIMA Rika 平嶋 里珂 (Université Kansai 関西大学)</b>  <b>運用練習と文法学習のバランスを考えた教材づくり</b></p>	p.18-23
Atelier 5	<p><b>MATSUKAWA Yuya 松川雄哉 (Université Nanzan 南山大学),</b>  <b>MOGI Ryoji 茂木良治 (Université Nanzan 南山大学),</b>  <b>SUGANUMA Hiroko 菅沼 浩子 (Lycée de l'Assomption Kokusai アサンプション国際高等学校)</b>  <b>『フランス語の学習指針』における語彙・文法学習</b>  <b>Apprentissage du vocabulaire et de la grammaire dans le</b>  <b>« Référentiel de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Japon »</b></p>	p.24-28

**Journée Pédagogique de la langue française 2019**

Atelier 6	<p><b>NAKANO Shigeru 中野茂 (Lycée de l'Université Waseda 早稲田大学高等学院),</b>  <b>SUGANUMA Hiroko 菅沼浩子 (Lycée de l'Assomption Kokusai アサンプション国際高等学校)</b>  <b>Réflexions sur le programme d'accueil des lycéens français フランスからの高校生受け入れプログラムの検証と考察</b></p>	p.29-32
Atelier 7	<p><b>NISHIYAMA Noriyuki 西山教行 (Université de Kyoto 京都大学),</b>  <b>KUNIEDA Takahiro 國枝孝弘 (Université Keio 慶應義塾大学),</b>  <b>HIRAMATSU Naoko 平松尚子 (Université municipale de Yokohama 横浜市立大学)</b>          ヨーロッパの言語文化をどのように教えるか, 学ぶか</p>	p.33
Atelier 8	<p><b>PACCOUD Jérôme (Nagoya University of Foreign Studies),</b>  <b>UEDA Azumi 上田亜津美 (Lycée préfectoral Mastubara-Osaka 大阪府立松原高等学校)</b>  <b>Libérer la parole et générer de l'oralité ; retour sur les outils de la formation Eloquentia</b></p>	p.34-37
Atelier 9	<p><b>PELISSERO Christian (Institut français du Japon)</b>  <b>De la communication au langage : les apports de la pédagogie Montessori dans l'apprentissage du français aux enfants</b></p>	p.38-42
Atelier 10	<p><b>RAUBER Laurent (Université Keio)</b>  <b>Une activité interactive par groupe avec production orale finale</b>          口頭プレゼンテーションを目的とするグループでのインタラクティブ・アクティビティ</p>	p.43-46
Atelier 11	<p><b>SERVERIN Simon (Université Sophia 上智大学)</b>          フランス語文法をネイティブの視点から教えること—『文章』を中心とした教授法</p>	p.47-48

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

Atelier 12	<b>SERVERIN Simon (Université Sophia),                  VANNIEU Bruno (Laboratoire de la Méthode Immédiate),                  DASSONVILLE Nicolas (Université d'Aichi)</b> <b>Enseigner la communication en 2<sup>e</sup> année et au-delà</b>	p.49
Atelier 13	<b>TAKEMATSU Yuko 武末祐子 (Université Seinan Gakuin 西南学院大学),                  ASO Emi 麻生恵美 (Université Seinan Gakuin 西南学院大学),                  HINO Makiko 日野真樹子 (Université Seinan Gakuin 西南学院大学)</b> <b>Le français par l'écoute リスニングから始めるフランス語</b>	p.50-53
Atelier 14	<b>TAMURA Akiko 田村明子 (Université préfectorale d'Aichi 愛知県立大学), VANNIEU Bruno ブリュノ・バニユウ (Laboratoire de la Méthode Immédiate)</b> <b>「アクティブ」な文法学習のための教材とは</b>	p.54-57
Atelier 15	<b>WIEL Éric (Université des Arts de Tokyo et Institut français du Japon, Institut français de Tokyo)</b> <b>Un cahier d'exercices universel en ligne</b>	p.58-59

## JP 2019 Liste des Présentations

Présentation 1	<b>AZRA Jean-Luc (Université Seinan Gakuin)</b> <b>Le fossé de la connaissance intermédiaire de la langue</b>	p.60-64
Présentation 2	<b>CHEDDDADI Aqil (Doctorant et assistant de cours à l'Université Keio SFC), SILVA Sonia (Doctorante à l'Université Métropolitaine de Tokyo et ALT au Lycée public Inagakuen)</b> <b>Peut-on enseigner l'art de débattre ?</b>	p.65-70
Présentation 3	<b>COLLIN Angélique (Institut français de Tokyo)</b> <b>L'enseignement des langues étrangères au lycée au Japon</b>	p.71-76

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

Présentation 4	<b>DERIBLE Albéric (Université de Tokyo)</b> <b>Les devoirs à la maison sont-ils vraiment utiles ?</b>	p.77-80
Présentation 5	<b>FIFE Beatrix (Institut français de Tokyo)</b> <b>La créativité au profit de l'apprentissage du langage, ressource cachée de l'apprenant</b> 学習におけるクリエイティブティ ビティ	p.81-83
Présentation 6	<b>NAKAJIMA Toshié 中島淑恵 (Université de Toyama 富山大学)</b> 地方国立大学におけるフランス語教育の再構築－富山大学の場合 <b>Reconstruction de l'enseignement du français dans des universités d'État locales au Japon —le cas de l'Université de Toyama—</b>	p.84-89
Présentation 7	<b>QUILLERE Airy (Institut français du Japon, Ambassade de France)</b> <b>La stratégie "Bienvenue en France", Campus France</b>	p.90-91
Présentation 8	<b>SAKURAGI Chihiro 櫻木千尋 (Lycée Caritas カリタス女子中学高等学校)</b> 新学習指導要領に基づいた指導案とパフォーマンス課題 —グローバル化に対応した外国語教育推進事業報告— <b>Direction pédagogique basée sur les nouvelles directives d'enseignement et les activités de présentation et de création</b> <b>- Rapport de l'entreprise par le ministère de l'Éducation nationale -</b>	p.92-97

## **Les activités ludiques, des outils pour amener les apprenants à construire leur langue en autonomie**

**AGAËSSE, Julien**

**julien.agaesse@gmail.com**

**NAKAGAWA, Ryo**

**nakagawa-ryo@g.ecc.u-tokyo.ac.jp**

**Université de Tokyo**

**Tous niveaux**

### **Introduction**

Ces dernières années de nombreux sites ou blogues de FLE (français langue étrangère), tels que « Les Zexperts FLE », partagent des listes de jeux qu'il est possible de mettre en place dans les classes. En expliquant leurs règles et leur fonctionnement, ces sites nous présentent également des fiches pédagogiques et des adaptations possibles à réaliser avec nos apprenants et ce pour de nombreux niveaux. Durant notre atelier, nous avons présenté divers retours d'expériences avec différents jeux (jeux de plateau, jeux à base de cartes, etc.) que nous avons proposés dans nos dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues à l'Université de Tokyo.

Nous avons ensuite fait jouer les participants à l'atelier pour les amener à réfléchir sur l'emploi de supports ludiques dans des cours de FLE. Puis nous avons discuté de leur expérience ludique et sur l'emploi des jeux de société en général dans l'enseignement-apprentissage des langues.

### **Contexte et théorie**

Lors du semestre de printemps 2019, nous avons mis en place des expérimentations autour de l'emploi des jeux de société dans des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (LE), afin d'observer comment des apprenants japonais construisent leur LE et quelle peut être la part de l'impact des émotions dans ce processus. Nous avons donc proposé des jeux à des apprenants (25 au total, 22 garçons et 3 filles) suivant un cours de français intensif optionnel (deux fois 105 minutes par semaine). Les cours se déroulaient le lundi et le jeudi. Pendant la première séance de la semaine, nous travaillions sur

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

différents éléments linguistiques et sur le développement des compétences écrites et orales des apprenants, alors que lors de la seconde, le jeudi, nous reprenions ces éléments à travers différentes activités langagières, dont une séquence de jeu, différent à chaque fois. Ces jeux étaient divers : nous avons utilisé des jeux sans matériel, des jeux pédagogiques et également des jeux de société. Lors de ces séances du jeudi, les apprenants étaient filmés (une caméra dans chacun des quatre coins de la salle) : ces données vidéos étaient essentielles pour pouvoir revoir les données, les étudier et les analyser.

Le but de ces expérimentations était de voir, dans un cadre énonctif de l'apprentissage (Varela, 1996 ; Narcy-Combes J-P et Narcy-Combes M-F, 2019), l'impact que les émotions peuvent avoir sur la construction de la LE chez des apprenants japonais. Les recherches sur l'énonction (Varela, 1996 ; Varela, Thompson et Rosch, 1993) spécifient que la pensée a une incidence sur le corps, tout autant que celui-ci a une incidence sur la pensée ; ainsi, un apprentissage, quel qu'il soit, se réalise à l'aide de la mobilisation du corps et du cerveau (cognition) et par les interactions internes à notre organisme (entre cellules ou neurones par exemple), mais également dans les interactions externes avec notre environnement qui permettent de construire ou développer l'identité des individus. C'est le principe de l'énonction.

Pour notre atelier, nous nous sommes plutôt concentrés sur les facteurs individuels qui peuvent avoir un effet sur la façon selon laquelle des apprenants construisent leur langue. On peut citer ici par exemple leurs expériences personnelles, leurs références culturelles, sociales, éducatives ou encore familiales. Selon la théorie de l'énonction (voir Varela, 1996 ; Aden, 2017), des interactions se produisent dans notre organisme à un niveau biologique (les cellules entre elles et les neurones entre eux par exemple) mais notre organisme interagit aussi avec son environnement externe dans un but de survie et d'adaptation. De plus, c'est par nos interactions que notre organisme va nous aider à nous construire et nous développer par réorganisations successives. On ne parle alors plus de transmission de connaissances, mais de l'émergence de celles-ci. Nous agissons sur le monde qui nous entoure en fonction de nos expériences, celles-ci étant marquées par différentes émotions et sentiments, et c'est ainsi que nous développons nos connaissances et nos compétences. Dans une salle de classe, les interactions sociales (avec leurs pairs et l'enseignant) mais aussi physiques (avec le matériel mis à disposition, avec l'environnement spatial, avec des échanges ou des réactions corporels) des apprenants vont leur permettre de travailler, de réfléchir sur leur apprentissage et de construire leur LE .

Notre hypothèse est que les expériences personnelles qu'ont vécues les apprenants vont les amener à appréhender ce développement personnel de la LE de manière très différente. Pour montrer cela, sur les onze séances de jeu filmées,

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

nous en avons retenu trois. Nous les avons choisies car il nous semblait que les trois jeux de société en question proposaient des situations différentes, et lors de nos observations, nous avons pu relever des données très variées selon les types de jeux proposés. L'objectif, en utilisant ces jeux, était d'amener les apprenants à interagir entre eux et à travailler en autonomie, à les faire réfléchir sur la LE entre pairs. L'enseignant, aidé d'un « Teacher assistant », était là comme soutien, comme un médiateur favorisant les interactions entre la langue, les jeux et les apprenants.

### Analyses

Le but du cours intensif étant d'amener les apprenants à s'exprimer plus en français afin qu'ils puissent construire leur français à partir de cela, nous souhaitions compter le nombre de leurs interventions en français et en japonais en supposant qu'il fonctionnerait comme indice de leur investissement dans les jeux. Nous avons dans un premier temps sélectionné huit apprenants car ils faisaient partie du groupe de volontaires qui a participé à toutes les expérimentations menées en classe et en dehors de celle-ci. Cependant, nous nous sommes concentrés sur seulement trois d'entre eux lors des expérimentations menées pendant le printemps, car les autres étaient souvent masqués ou cachés par leurs camarades sur les vidéos enregistrées. Nous avons nommé les trois apprenants observés M, O1 et O2. Ceux-ci ont aussi été choisis en fonction de leurs profils très différents (expérience de vie à l'étranger, seule fille du groupe ou aucune expérience à l'étranger). Pour le choix des jeux, on pourra aller sur Internet pour y chercher leur contenu et leurs règles).

Les résultats de nos observations montrent que les interventions en japonais de chaque apprenant varient considérablement selon les jeux. Par exemple, l'apprenante M parle moins japonais avec *Quelle heure est-il ?*, mais elle intervient davantage en japonais avec *Sandwich*. Ce qui est moins le cas pour O1 et qui n'est pas le cas pour O2. Il n'y a donc pas de tendance générale concernant le nombre de leurs interventions en japonais. En revanche, en ce qui concerne français, c'est O2 qui prend le plus souvent la parole, quel que soit le jeu. Nous avons également remarqué que les trois apprenants observés parlent moins français pendant la session de *Sandwich*, par rapport aux deux autres jeux. L'enseignant doit alors être très attentif à la langue utilisée par les apprenants si ce type de situation se présente, et doit trouver des moyens pour encourager les apprenants à parler français.

Au cours de l'atelier, nous avons ensuite évoqué, en vue d'expliquer les comportements variés des apprenants, l'importance de plusieurs facteurs entrant en jeu dans la classe. D'après nous, il y a au moins trois éléments à considérer : l'attitude des apprenants envers le français, leur identité (marquée par leurs références culturelles, sociales, familiales mais aussi par leur vécu), le rôle assumé par les apprenants dans leur groupe ou dans la classe. Par exemple, M, qui apprend le français pour rédiger son mémoire de licence, essaye de produire des énoncés

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

aussi corrects que possible et de ne pas parler trop japonais, de sorte que le nombre de ses énoncés en français et celui de ses énoncés en japonais sont équilibrés pendant les deux premières sessions (*Dobble* et *Quelle heure est-il ?*). O1 et O2 quant à eux ont pour objectif de communiquer avec des francophones. Cette volonté a pu rendre O1 plus sensible à l'ambiance de son groupe, a pu faire varier notablement son nombre d'interventions d'une part, et a pu encourager O2 à parler plus souvent français d'autre part. Si nous comparons O1 avec O2, c'est O2 qui intervient le plus en français. Ceci est peut-être lié à son rôle dans le groupe : O2 joue le rôle de « modérateur » et contrôle les tours de parole. Il assume en même temps le rôle de « porte-parole » et répond aux questions de l'enseignant quand il vient dans son groupe. Si l'on regarde son profil, O2 est le seul des trois étudiants observés à avoir passé son enfance à l'étranger et il parlait quotidiennement anglais, ce qui lui donne probablement une sorte de confiance en lui quand il parle français. Il est ainsi indispensable de prendre en compte les facteurs personnels et psychologiques quand nous voulons expliquer les différents comportements des apprenants.

En fonction de leurs expériences antécédentes, le type de jeux peut influencer les choix et les interactions des apprenants. Dans *Sandwich*, les règles définissent le nombre de tours et celui des joueurs qui sont actifs lors de chacun des tours. Cela a pu empêcher ou freiner les apprenants n'étant pas concernés par le tour de jeu de participer aux interactions. De plus, étant donné qu'avec le premier jeu retenu, *Dobble*, un simple mot isolé au lieu d'une phrase était accepté comme réponse (des outputs), les apprenants pouvaient être plus à l'aise pour parler français durant le jeu. La nature des jeux doit ainsi être considérée parmi les causes des réactions variées des apprenants.

### **Bilan et discussion de l'atelier**

Après avoir présenté notre recherche et notre analyse, nous avons tout d'abord répondu aux différentes questions des participants. Alors que nous avions prévu dix minutes, la discussion s'est terminée au bout d'une vingtaine de minutes. Les participants ont posé de nombreuses questions sur le choix des jeux, les caractéristiques des apprenants et aussi sur la méthode avec laquelle nous pensions évaluer les progrès des apprenants en français avec des outils tels que les jeux de société. Cette dernière question fut très pertinente puisqu'elle nous a permis de réfléchir aux différentes possibilités que nous pourrions étudier afin de mesurer ces évolutions dans la construction de la LE chez les apprenants. Pour ce faire, il nous faudra mettre en place des expérimentations différentes et réfléchir aux conditions de celles-ci.

Suite à ces échanges, nous avons proposé aux participants de jouer au jeu *Sandwich*. Pour ce faire, nous avons fait trois groupes puisque nous avons trois

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

exemplaires du jeu de société en notre possession. Deux groupes étaient composés de Français, qui devaient parler en japonais (LE) pendant le jeu, et le troisième groupe était constitué de Japonaises, qui elles devaient parler en français (LE). Pour chacun des groupes nous avons nommé un observateur. Pour le groupe de Japonaises, nous avons choisi un Français (ne parlant presque pas le japonais) pour qu'il étudie et note les attitudes et comportements des Japonaises lors du jeu. Pour les deux autres groupes de Français, une Japonaise et une Française parlant à un très bon niveau le japonais ont dû faire le même travail. Nous nous sommes contentés quant à nous d'observer les joueurs et les observateurs.

Le temps de discussion s'étant prolongé plus que prévu lors de la première partie de l'atelier, tous les groupes n'ont pas pu terminer leur partie. Cependant, les observateurs ont révélé des choses intéressantes sur les attitudes des joueurs et des joueuses. Concernant le groupe japonais, l'observateur a noté que les participants étaient assez en retrait et manifestaient pendant la partie une certaine réserve qu'il a attribué à leurs références culturelles et sociales. Pour les deux autres groupes, les observateurs ont rapporté que certains joueurs étaient intervenus plus que d'autres et que les joueurs avaient respecté la règle du jeu de l'atelier qui était pour les Français de parler en japonais. Les observateurs ont noté que les Français avaient cependant utilisé le français lorsqu'ils avaient exprimé des émotions de joie intense ou de grande surprise, et souvent des petits mots. Pour l'un des groupes français, le temps de parole semblait plus partagé, alors que dans l'autre groupe de Français, les personnes intervenaient à des degrés différents. Nous souhaitons ainsi démontrer aux participants qu'en jouant, dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle mais aussi quand des personnes jouent dans leur langue maternelle, la personnalité de chacun joue sur leur investissement et leur progression dans la partie. Cependant, le niveau de LE des joueurs peut également les gêner et l'enseignant doit jouer le rôle de médiateur entre la langue, les jeux et les apprenants afin que ces derniers puissent être le plus à l'aise possible pour évoluer dans les parties et utiliser le français et construire leur langue. Aussi, nous avons eu des remarques sur les références culturelles et sociales, mais aussi sur le caractère des joueurs et finalement également sur l'atmosphère qui était plus ou moins dynamique ou calme selon les différentes personnes formant les groupes. Pour finir cet atelier, les joueurs sont revenus sur les avantages et les inconvénients d'utiliser le jeu proposé. Ce jeu reprenant le lexique de l'alimentation et l'expression des goûts ou de l'argumentation, les participants ont tous soulevé le fait que cela était intéressant de l'utiliser pour travailler ces axes avec des apprenants. Cependant, une remarque a été faite sur l'attribution des points. La règle postule que chaque personne confectionne trois sandwiches et en donne un à chacun de ses voisins de gauche, ces derniers devant ensuite classer les sandwiches reçus après avoir écouté les arguments des camarades qui les ont confectionnés. La

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

première place offre trois points à celui qui a fait le sandwich, la deuxième deux et le troisième zéro. Certains ont trouvé que finalement l'argumentation ne servait pas à grand-chose car le choix dépendait surtout des goûts de la personne qui recevait les sandwiches. Nous leur avons répondu que nous attendions cette remarque. En effet, un des buts de l'atelier était également de faire réfléchir à l'utilisation d'un jeu dans un dispositif d'enseignement-apprentissage mais aussi de penser aux adaptations nécessaires de ces derniers pour les inclure dans des séquences didactiques comme outil pédagogique. Nous leur avons donc expliqué que lorsque nous l'utilisons en classe, nous ne faisons pas argumenter les « cuisiniers » des sandwiches, mais que nous laissons la parole à ceux qui les reçoivent. Ces derniers doivent en effet argumenter et expliquer leurs goûts sur le classement des trois sandwiches qui leur ont été donnés. Nous avons fait ce choix en tant qu'enseignant pour éviter trop de frustrations ou de déceptions chez les apprenants qui assemblent les différents ingrédients et qui pourraient avoir l'impression d'avoir fait l'effort d'expliquer leur choix pour rien en voyant que leurs camarades ne considèrent pas leur opinion et ne font leur classement qu'en tenant compte de leur goût personnel ou d'autres situations de jeu n'ayant pas de rapport avec les explications données. Quand nous utilisons des jeux de société ou d'autres types d'activités ludiques, nous faisons des choix permettant de favoriser des émotions et des attitudes positives pour pousser les apprenants à s'investir davantage dans les activités et dans leur pratique du français. Certes, certaines émotions ou sentiments négatifs peuvent être également essentiels, tels que le stress ou la frustration, pour motiver les joueurs dans les parties. Cependant, ces émotions ne doivent pas être trop négatives car les joueurs ne voudront plus participer et se détacheront de l'activité. Il faut donc trouver un juste équilibre et proposer un environnement, une atmosphère qui favorisent les interactions entre les apprenants, qui soient propices aux échanges, que ce soit à travers la compétition (pour gagner la partie) ou la collaboration (pour gagner la partie ou pour améliorer son français en demandant de l'aide à ses pairs chez un apprenant).

## 中・上級学習者への発音指導をどう考えるか —e caduc から同化をテーマに

安藤博文

静岡大学

hirofumi.ando0709@gmail.com

志水じゅん

le Ciel フランス語教室

jun@france-go.net

想定する学習者のレベル: 初中級～上級

### 1. はじめに

本報告書は、報告者らが2018年関西フランス語教育研究会で行ったアトリエに引き続き、脱落性の e および同化という音声現象をテーマに取り上げ、また新たに、この現象を、主に初級を終えた学習者を対象とした教育の中でいかに生かすのかということに参加者とともに考察したアトリエを報告するものである。

### 2. 背景 1—「脱落性の e」

本アトリエでは、最初に「同化」の前提となることの多い「脱落性の e」を概観した。

母音字 e は、置かれる環境によって、3種類の音もしくは無音となる。このため、フランス語の綴りと発音の関係を知る上では最も難解な部分の一つであり、教授には慎重を期するところでもある。ここでは、e の文字を [e] 音または [ɛ] 音で発音しない場合、つまり「脱落性の e」(e caduc)<sup>1</sup>となるケースを見る。この脱落性の e には、まったく発音されない場合と、[ə] と発音される場合の2つの発音方法がある<sup>2</sup>。appartement における下線部の e のように、e を発音しないことで3つの子音が連続してしまうときはそれを避けるために（「3子音連続禁止の法則」）、または demain や ce soir における下線部など、リズムグループにおける第一音節

<sup>1</sup> « e muet », « e instable » とも呼ばれる。

<sup>2</sup> ただし地方差がある。マスコミや教育で広く用いられ、標準フランス語とされるパリ地方の方言では、本文に示す通り母音字 e を発音しないケースが出てくるが、例えば南仏の方言 (accent du Midi) では、脱落性の e はすべて母音 [ə] で発音される。

を保持するために、[ə] と発音される。それ以外の場合では脱落性の e は発音しない<sup>3</sup>。この発音されない e は、次節で取り上げる現象に深くかかわってくる。

この脱落性の e については、近年の教科書においては説明がなされているものの、規則が多いため、初級学習者に対しては「語末の e は発音しない」という説明にとどまるであろう。しかしながら、フランス語のリズムをつかみながら聞き取り、リズムよく発音するためには、母音の有無によって音節を成しているかどうかという観点からも重要である。フランス語を聞き取る際に早く聞こえるというのは、文字の数に比して音数が少ないことが原因である。つまり、語末の子音字を発音していない、2つ以上の母音字を1つの母音で発音するというもののほかに、e の文字に対する発音が頻繁に脱落していることにもよるであろう。聞き取り力の向上やリズムよく話すためには、文字ではなく音をベースに音節をとらえる必要があると報告者らは考える。

### 3. 背景2-「同化」

引き続き、報告者らによって同化の現象についての説明がなされた。

« maintenant », « médecin », « tout de suite »... これらの語句の発音は、綴りから想像すると、「マントゥナン」「メドゥサン」「トゥ・ドウ・シュイット」などと考えることができるであろう。しかしながら、実際に母語話者の発音を聞いてみると、まずそのように発音がなされておらず、我々が綴りから導き出して感じている音もしくはリズムとは違ったものが聞こえてくる。我々教師においてもすでに、綴りと音が何となく違う、ということには気づいているものであり、また録音を聞いた初学者でも違いに容易に気が付くであろう。しかしながら、学習者から質問が行われた場合、教師はどのように説明すればよいのであろうか。

それに対する答えが、本節で概観する「同化」(assimilation)である。この考え方によって、上記の語句における実際の発音を統一的に説明することができるだけでなく、他の語句における発音と綴りの乖離も予測することが可能となる。

同化とは、互いに接した2つの子音において、どちらかの子音が、もう一方と同じ特徴を持つ別の子音に変化する現象である<sup>4</sup>。同化は、ある一単語内にある2子音間において起こるだけでなく、同一リズムグループ内で接している2つの単語間における2子音間でも起こりうる。また、綴りに関しては2子音間に前項で述べた「脱落性の e」が入っていたとしても、その e が発音されないケースであれば、同化は起こりうる。また、同化に際しては、(1) に示された次の3つのプロセスが考えられる。

- (1) a. 後ろの子音が有声音であれば、前の無声子音が「有聲化」

<sup>3</sup> そのため、報告者らは、脱落性の e は発音しないのがデフォルトであり、3子音連続禁止の法則を破る場合やリズムグループにおける第一音節の母音を保持するために母音 [ə] を「挿入する」と考えている。

<sup>4</sup> 大半の場合は、本文中で説明が行われているように、後ろの子音が前の子音に影響を及ぼす。これを「逆行同化」assimilation régressive という。それに対して、前の子音が後ろの子音に影響を及ぼすこともあり、これを「順行同化」assimilation progressive というが、非常に稀である。例：cheval [ʃal], cheveu(x) [fœ], cheville [fij].

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

- b. 後ろの子音が無声音であれば、前の有声音が「無声化」
- c. 後ろの子音が鼻子音であれば、前の有聲・無声音が「鼻音化」

そして、多くのケースにおいて、表1における縦の列の間で子音が変化する。

ここで、実際の例をいくつか見てみよう。まず、**Strasbourg** という地名であるが、綴り字通りに発音すると、[strasbuʁ] となるであろう。しかし、有声音 [b] が直前の無声音 [s] に影響して有声音 [z] に変化する。実際に多くの母語話者が行っている発音は、[strazbuʁ] である。

調音方法	閉鎖（破裂）音			摩擦音		
調音位置	唇	歯茎	軟口蓋	唇と歯	歯	歯茎
無声音	p	t	k	f	s	ʃ
有声音	b	d	g	v	z	ʒ
鼻子音	m	n	ŋ			

表1 フランス語の子音（一部、簡略化）

発音されない母音字 **e** を挟んだ2子音間における同化の例として、**maintenant** を挙げるができる。この場合、母音字 **e** は（3子音連続禁止の法則に抵触しないので）発音されないため、子音 [t] と [n] が隣り合うこととなる。鼻子音 [n] は、直前にある無声音 [t] に影響して、[t] が [n] の発音に変化（鼻音化）することで同化が起こっている<sup>5</sup>。波及効果としてさらに、閉鎖（破裂）音が二つ続くときは、2回発音せずに、一つの子音として長さが2倍になる。ここでは [n] を2倍の長さで発音するようになるので、出来上がった音は [mɛ̃nːɑ̃]となる。

同化は同一リズムグループ内であれば、2語間においても起こりうる。**tout de suite** という句において、**de** における **e** は発音されない。そのため、語境界ではあるものの子音 [d] と [s] が隣接することとなる。後ろの無声音 [s] が前の有声音 [d] に影響を与え、[d] は [t] に変化（無声化）する。波及効果として、破裂音 [t] と摩擦音 [s] が隣接することとなるため、破裂のすぐ後に摩擦が起こる「破擦音」[ts]として発音される<sup>6</sup>。日本語の「ツ」における子音（ヘボン式ローマ字で書いたときに **tsu** と綴られるその子音部分）とほぼ同一の音となる。出来上がった音は [tutsjit] である。

上記の例は、ゆっくりと発音した場合は同化が起こりにくくなる。さらに、脱落性の **e** が2子音間に入っている場合、これを入れて丁寧にゆっくりと発音する場合は、母音が間にあるため、当然ながら同化が起こらなくなる。とはいえ、母語話

<sup>5</sup> ただし、閉鎖音の鼻音化が起これば、[t]が保持されたうえで、開放が起これば、次の[n]につながっていくということも考えられる、という可能性が参加者より指摘された。音響的な調査を行う必要があると考えられる。

<sup>6</sup> 上記の例 **médecin** においても、**e** の脱落の結果、同化が行われることで、フランス語では慣習的ではない「破裂音+摩擦音」といった、破擦音様の組み合わせが現れる。出来上がる音は [metsɛ̃] である。

者の自然な速さで発話される場合には、同化が起こると考えてよい。document authentique を音声教材として使う場合、同化が頻繁に生起することは避けることのできないものであることに注意をする必要があり、教師もそれを説明できるように対応しておくことが望ましいと思われる。

ところで、absolument, observer, obtenir などのように、綴り字上で「b + 無声子音」の場合は、この b を [p] と発音するという規則があり、教科書でも発音と綴りのページにおいて学習初期に触れられていることが多い。これもまた同化として、統一的に説明が可能である。すなわち、後続する無声子音に影響を受け、b が無声化しているものである。ただし、これらの場合はすでに綴り字規則（正書法）で認められていることであり、話速の変化によって同化が起こったり起こらなかったりということはない<sup>7</sup>。

#### 4. 教育への応用についての考察

アトリエでは、続いて、どのようにして、このように頻繁に現れる「同化」という現象に対して教室で向き合っていくか、ということについて議論が行われた。日本で出版された教科書ならびにフランスで出版された FLE の教科書においても、上述の現象を明示的に取り上げているものを報告者らは確認していない。それほどまでに、教授の際に即効性のないことではあろうが、ネイティブの吹き込んだ録音教材や document authentique にこれらの現象が頻繁に現れる。

この考察のパートにおいては、最初に 3 人から 5 人のグループにおいて議論が行われた。そのうえでグループ内での議論が全体で発表され、討論が行われた。

各グループ間で意見が分かれた点は次のとおりである。まず、明示的に教えるか否か、という点である。クラス内で、特に上級に近いクラスで聞き取りの向上のために同化現象を学習者に知らせておくとよい、という参加者、または、あくまでコンテキスト・ベースであり、話速によって出現したりしなかったりや変化するものであるので、必ずしも教えずに、学習者の気づきに任せたほうがよいのではないか、という提案を行った参加者もあった。それから、音声教材選びの際に同化などの複雑な音声現象がかかわっているものを排除するべきかどうか、という点である。これにかんしては、初学者に対しては選択した方がよい、という意見、また、それほど気を使う必要はなくありのままのものを選べばよいのではないか、という意見に分かれた。

それに対し、各グループ間で共通していたことは、大きく 2 点にまとめられる。第一に、これらの現象は、特に初学者には明示的に示して説明する必要はなく、また示してしまうと混乱をきたしてしまう恐れがあるということである。そのため、もし説明を行うのであれば中級レベル以上でその現象が音声教材の中に出現した場合、もしくは学生から説明を求められたときなどに行うのがよいということである。

---

<sup>7</sup> 他言語における同様の例として、英語における法助動詞 *have to* [hæftə] と *has to* [hæstə] が挙げられる。これらもまた、同化によって *have* [hæv], *has* [hæz] が一語として用いられる場合とは音に変化しており、それが固定されている例である。

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

致した。第二に、教師自身が同化に気づかずに過ごしてしまうことがあり、また説明を求められた際にはなかなか答えられないケースが多いのではないか、という問題点が挙げられた。教師自身が学ぶ必要があり、その点では、本アトリエにおいて興味深い現象を知ることができた、という声をいただいた。

### 5. おわりに

本アトリエでは、単音や綴りの読み方よりも一レベル上にある超分節的要素、つまりリズムやリズムグループ、発話にかかわる現象のうちの一つとして、同化を取り上げた。

超分節的要素は聞き取りや発音、すなわち口頭におけるコミュニケーションの際に重要な役割を果たすものであるのに対して、学習の中で取り上げられることは少ない。これらは綴りの読み方を学ぶだけでは不十分であるが、特に初級を終えた学習者の聞き取りや発音の向上には効果的であると思われる。教師自身も知っておきたい現象である。

## フランス語教育とゲーミフィケーションの有効性

深井陽介

東北大学

惟村宣明

東海大学

中條健志

東海大学

**BRUNO Tino**

東海大学

想定する学習者のレベル：初級~中級

発表者は今まで、学習者が主体的にフランス語を習得できるように、SNSを利用した映画プロジェクトなどを行ってきた。しかし、多くの手間や時間がかかることから、多くの課題があることも明らかになった。そこで、その経験を活かし、ゲーミフィケーションを応用して、主体的に授業に参加させ言語習得をさせることができなにか考えた。

本アトリエでは、発表者4名が作成したRPG（ロールプレイング）型の教材を具体例に用い、どのような教材や教科書を用い、どのような授業づくりをすれば、学習者が積極的に授業に参加し、学習内容が定着するようになるかを検討してみたい。例えば、一貫性のある物語の中で外国語を学ばせたり、学習者に愛されるキャラクターを利用したり、体操や音楽を積極的に利用しインパクトを与えたり、クロスワードパズルや人狼ゲームを応用した問題を作ったりすることで、学習者が興味をそそり、学習を習慣化できるようになると思われる。また、グループワークのさせ方や、学習者への指示の仕方などについても紹介する。最後に、ゲームを応用した外国語学習がどの程度有効であるのか、参加者の方々と活発な議論ができればと思う。

## 運用練習と文法学習のバランスを考えた教材づくり

平嶋里珂

関西大学

rika3@kansai-u.ac.jp

想定する学習者のレベル：入門～初級

### 1. なぜ「運用練習と文法学習のバランスを考えた教材」にこだわるのか？

勤務校では十数年前に第 2 外国語としてのフランス語のカリキュラム改革を行い、文法・読解一辺倒の教育から実践的運用能力の養成をめざすフランス語教育への方向転換を図った。週 2 回 2 年間の授業をコミュニケーションベースの共通テキスト (*Champion, Taxi, Dialogues, Alphabetix, Méthodix* 等を使用) を用いてリレー式に授業を進め、授業活動内でフランス語を使いながら総合学習的に文法事項や表現を学習するという方法論で授業を運営した。このように授業を進めると学習者が授業時にフランス語を使う機会が増え、また、共通テキストを使用しているおかげで「言語運用にフォーカス」した共通の試験問題を作ることも可能になった。1 年次から 2 年次への移行もスムーズで、4 月の授業運営の負担は軽くなった。しかしながら、コミュニケーションベースのテキストの基軸をなす概念・機能シラバスに基づいた文法学習では、学習者は具体的な状況に即した文法能力は身に着けられるが、文法学習が分散的に行われるために 1 つの文法事項の用法について体系的な概念化が難しく、他の発話状況では学んだ文法知識を応用しにくい。フランス語学習を継続する学生は専門分野の資料講読にフランス語が必要な場合が多いが、2 年間コミュニケーション中心にフランス語学習を続けても、学生のスキルは平易なテキスト読解にさえ追いついてないことがしばしばであった。

このような試行錯誤を経て、様々なフランス語学習のベースになりうる体系的な文法説明を根幹とし、テーマに添った語彙や表現を組み合わせて運用練習に進む教材づくり、文法学習と運用練習のバランスの取れた授業づくりを行うための試みとして、*Le Ciel* (朝日出版、2018 年) を作成した。本稿は *Le Ciel* を用いた運用練習と文法学習のバランスを考えた教材づくり・授業づくりの実践例の報告である。

### 2. 教材の特徴

#### 構成上の特徴

#### —中心はコミュニケーションのベースとしての文法と語彙の学習

*Le Ciel* 教科書の主軸はコミュニケーション活動の基盤となる文法および語彙と表現の学習である。教科書は原則としてコミュニケーションのテーマに添って文法と語彙を配置している (例外は 9 課「疑問文の作り方と否定のヴァリエーション」)。各課 4 ページで、具体的な文脈のあるモデル文 1 ページ、文法・表の解説 2 ページ、筆記用練習問題 1 ページからなる。教科書は 3 課を 1 ユニットとして 6 ユニットから構成され、ユニットごとに特設ページ (発音とつづり、語彙や表現のイラスト等、*Can-do* リスト、フランス文化情報) が添えられている。文法の解説ペー

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

ジに動詞の活用や短い文を口答で作る基本練習がついているが、状況に即した運用練習は別冊の問題集として構成した。

### ―自習に使える文法解説ページ

文法と表現のページは予習や復習に使用しやすいよう、文法事項には日本語による詳細な解説をつけ、文法要素の機能を説明するために英語との比較も加えた。語彙・表現・例文には予め日本語訳をつけ、モデル文だけでなく、活用表、例文、語彙にも音声をつけて出版社のサイトから学生がスマホで自由に聴けるようにした。フランス語初学者にとって高いハードルとなるリエゾン、アンシェンヌマン、エリジョン等については、音が繋がる部分を視覚的に強調し、単純時制の動詞の活用表には発音記号も併記して、授業外で自習をする際に音読練習がしやすいように心がけた。文法や表現の項目ごとにつけた基本練習 (**Exercions-nous !**) は動詞の活用や名詞に冠詞をつけるなどのドリル的な文法練習、及び基本表現を含んだ単文を口答で作る練習で、理解した内容を確認し運用練習の準備をするために行うものである。

### ―運用練習のベースとなるコミュニケーション練習

別冊のコミュニケーション練習帳は 9 課のぞく各課につき 2 ページで、モデル文を応用したミニ会話やミニテキスト作成練習、聞き取り問題等で構成されている。練習で使う語彙やコミュニケーションの状況を表すためにイラストや図を多数つけているが、ここで用いる視覚的資料は汎用性のあるものに限定した。コミュニケーション練習帳の練習は実践練習をする際のベースとなる練習モデルであり、フランス語圏の言語文化および社会を反映する **document authentique** については、その時々で必要と思われるものを教員の裁量で加えることを想定した。

## 3. 授業づくりの工夫

一般的に、文法解説に紙面を割いた教科書を用いて授業を行う場合、授業の大半は教員による文法説明に割り当てられ、学習者は淡々と教師の説明を聞いてノートを取っている場面を思い浮かべるかもしれない。しかし、すでに述べたように、筆者の意図するところは文法学習と運用練習のバランスのとれたフランス語学習を保障することである。そのため、**Le Ciel** を用いた授業づくりの目標とするポイントを考えた。

- ・文法説明は詳細に書いてあるので教員からの説明はできる限り少なくして練習により多くの時間を割り当てる
- ・学習者が積極的に授業に参加できるようにする
- ・テンポよく授業を進める

以下、2つの学習環境での実践例を紹介する。

### 3.1. 週1回の授業2年間で初修のフランス語を学習する場合

第2外国語の授業が週1回のみ学部では、2年間でテキスト+コミュニケーション練習帳をおえるペースで授業を進めた。基本的な進め方として2回の授業で1課を終え(1回目で課の内容把握と基本練習、2回目で筆記練習とコミュニケーション練習を行う)、ユニットごとに復習とテストを行った。

#### ・教員の説明を少なくするための工夫

各課の文法と表現の予習をするための予習プリント(穴埋め式)を事前に配付し、平常点に関わる予習として1人1問割り当てた。最初に課の予習プリントで学習者が大まかな文法と表現の内容を掴んだ上で教員が詳細説明を加え、発音練習や基本練習を行う流れで授業を進めるわけである。このやり方で授業を進めると教員だけが説明するより15分程度は時間を短縮できる。事前に勉強する内容に目を通してくるので、学習する内容がわずかでも頭に入り、教員の説明を聞いた時によくわ

かるという学習者の意見もあった。

### ・学習者の参画を促すための工夫

「平常点の一部は自分で取りに行く」というシステムを採用し、各課の最後にある筆記練習問題については学習者に担当する問題を選ばせることにした。担当した分は平常点に加算し、複雑な問題は2人で相談して解答することができる。答えに間違いがある場合、教師は該当部分に下線を引き学習者に訂正を促す。訂正する際はクラスメートと相談してもかまわない。この方式を取り入れると、ほとんどの学生が競って手をあげてポイントを取りに行く。自分で選んでいるので「わかりません」と黙り込む学習者は皆無だった。

文法・表現の解説ページの基本練習およびコミュニケーション問題については、ペアまたはグループでタスクに当たってもらった。グループタスクの際は指定された練習だけでなく疑問点等も比較的自由に話合わせ、教師はグループ毎にサポートをするよう心がけた。

ユニットごとの復習の際はアクティヴ・ラーニング的要素を取り入れることも試みた。事前に準備すべきことを具体的に伝え、グループでタスククリアしたらそのグループは授業が終わりとする。音読の発音チェックも音源を利用して学習者にまかせ教員は口を挟まないよう自制した。授業は早めに終わりたいと考える学習者がほとんどなので、この方式を取り入れると事前準備やグループでの話し合いにも熱が入り達成感もあるようである。

### ・時間をかけずテンポよく授業を進める工夫

授業中に行う基本練習 (Exercions-nous !) はワークシートに書き込めるようにして予習プリントと一緒に B4 サイズのプリントとして配付した。また、学生が担当する練習問題については授業が始まる前に担当者が答えを板書しておくというルールを作り、少しずつ時間を節約して練習や別の活動に時間を使えるよう心がけた。

## 3.2. フランス語ネイティブ教員とのリレー授業の授業例

週2回授業がある学部では、1年かけて教科書の内容を終えるペースで授業を進めた。筆者が担当するのはフランス語ネイティブ教員とのリレー式授業を行うタイプの授業である。Le Ciel はアクティビティを中心に組み立てられた教材ではないので、運用重視のクラスで教材を使用するにあたり、授業運営に関して次のような方針を立てた。

### 基本方針

- ・複数のクラスの学習内容を統一するため教科書の文法、表現、語彙は原則使用する。
- ・日本人教員とフランス語ネイティブ教員とで担当のページを分けることはしない。原則として、前回学習したところの復習から始まり、応用練習に進むという学習の流れを重視してそれぞれの授業を構成する。ネイティブ教員は日本語で文法解説を行うことはしないが、文法解説ページの動詞の活用表、語彙や表現リスト (状況によっては例文) を使用する。
- ・運用重視の科目設定なので文法解説に時間をかけず、学習者の気づきと自主的取り組みを重視する。時間節約の一環として、主に文法解説を担当する平嶋の授業では、予習プリント+ワークシートを組み合わせたものを準備する。
- ・教科書とコミュニケーション練習帳は原則使用するが、ネイティブ教員の授業では応用編である程度自由に教材を足してもらおう。その際、教科書の各コミュニケーションのテーマにそった Unité の can-do リストの内容 (ex. 名前を聞く・言う、住んでいる場所を聞く・言う) に沿って副教材を作る。

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

- ・日本人教員の授業においても教材の各パーツの使い方を柔軟にして運用重視の授業を構成する(例:コミュニケーション問題のイラスト⇒表現及び語彙導入あるいは定着の段階で使用;教科書のモデル文⇒テーマの導入資料、聞き取り、あるいはディクテーション練習として使用)。

### 授業の進め方と補助教材の例

- ・日本人教員が最初の授業を持つ場合

#### ☆ポイント1:視覚的資料+口頭練習で学習要素の導入を行い、文法要素や表現の特徴に気づかせ最初の概念化に導く

3課の「好きなもの/好きでないものを言う」では授業時間の最後の15分ほどで次のような導入を行った。

一パワーポイントにイラスト(♡のアイコン、♡に×のついたイラスト、映画、スポーツ等のイラスト)のみ載せ、イラストを見せながら表現(ex. *J'aime le sport. J'aime la musique. Je n'aime pas la danse.*)をリピートさせ大まかに文の意味をつかませる(教科書や練習帳は見せない)。

一十分にリピート練習ができたなら予習プリント+ワークシートで作ったプリントを配付し、家で教科書の文法説明を読んでポイントをまとめてくるように指示する。

一ネイティブ教員の授業では表現を復習し、さらに *aimer beaucoup, ne pas aimer beaucoup*, 等を足してコミュニケーション練習帳のアクティビティを行う。

分かりやすいテーマについては最初の説明がなくても学習者は無理なく口頭練習に取り組める。反応のよいクラスではリピート練習をするうちに冠詞の違い(*le, la*)が気になり質問する学生も出てくる。表現形式に興味を持って文法解説ページを読むので有意味な文法学習になるようである。

これと同様の方法を取った課に14課(道順を言う[+交通手段を言う])がある。道順表現のアイコンをパワーポイントに仕込み、同じものを予習プリントにも記載しておく。アイコンを見ながらのリピート練習では、学習者は表現を聞いて音とイメージを結びつけ記憶する。表現そのものは教科書に綴りと意味が書いてあるので、家で教科書を読んでフランス語の表現を書き込んでおくように指示を出す。もう一方の授業では表現の復習の後命令形の形を確認し、応用として大学付近の道案内のアクティビティを行っている。

#### ☆ポイント2:モデル文を活用して文法のポイントに気づかせ概念化に導く

11課の「人の描写をする」では品質形容詞と補語人称代名詞(*le, la, les*)が学習要素になる。この課ではモデル文に形容詞の位置や性数一致が明確に反映されているので、モデル文を用いて次のような導入レッスンを行った。

一色の形容詞を口頭で導入した後、モデル文を使い衣服の語彙(10課で学習)と色の聞き取り練習を行う。

一モデル文のリピート練習の後、形容詞の性数一致、位置、補語人称代名詞 *le, la* の指示している内容等について問うワークプリントを配付、例文の意味確認も含めグループで問題を解かせる。

一ワークプリントの質問に対しては学習者が詳しく答える(担当者にはポイントが加算される)。教師は必要に応じて補足とコメントを行う。

一教師が11課の文法事項のポイントを解説、例文は全員で音読して確認する。

モデル文の音声を聴きリピートして文を覚えて次の授業に出るよう指示する。

一フランス語ネイティブ教員は衣服と色の形容詞を復習し、さらに語彙を補足して自分の描写をする練習を行う。

グループ作業の間、テキストは参考書的に自由に使うように指示した。同じ手順で

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

2つのクラスで11課の導入を行った。1つのクラスに対しては文法解説ページの予習あり、もう一つのクラスに対しては予習なしで実施したが、どちらのクラスにおいても、グループワーク中や質問に答える際に、学習者は活発かつ積極的に反応しタスクを行っている。授業後の感想でも「よく分かった!」というコメントが多く出ていた。

・フランス語ネイティブ教員が最初の授業を持つ場合

☆表現の一部として導入された文法と語彙の各要素の働きに注目させ概念化⇒文法事項を整理する

13課はフランス語ネイティブ教員の授業の後に、次の手順で文法事項（前置詞 **à, de**, 縮約 (**au, aux, du, des**）、国の前につく前置詞、位置表現）の整理を行った。

—フランス語ネイティブ教員の授業では位置表現以外の要素を一挙に導入（表現の一部としては既習項目が多い）

—筆者の授業ではパワーポイントを使ってフランスのミニ観光案内（パリ、グルノーブル）を行った後、スモールステップで、①名所や街の中にあるものの語彙をいう②定冠詞をつけて同じ語彙をいう③**aller/venir** を用いて「～に行く/来る:」という④（国旗のイラストを使い）「～の国に行く/～から来る」という4つの復習を行う（口頭で答えたら文字を見せて文を音読する）

—授業プリント（予習プリント+基本練習のワークシート）に口頭練習した文を添えたものを配付し、縮約や女性名詞・母音で始まる国名の前で **en** を使う、**venir de** の後で冠詞が省略される等の規則について学生に問いかけて規則を整理していく。

このような流れで授業を進める場合、フランス語ネイティブ教員は自分の授業の終わりに「文法説明のページをよく読んで次の授業に参加するように」と指示を出していることが多い。同様の方法で文法事項を整理した課に12課（比較級・最上級）、15課（天候・気候の表現）がある。

### 4. 結びにかえて：文法と運用練習について学習者はどのように考えているのか？

日本語を母語とする学習者はフランス語の運用練習と文法学習についてどのように考えているのだろうか？フランス語ネイティブ教員とのリレー式授業を行っている3つのクラスの計45名の学生を対象に実施したアンケートの結果は興味深いものだった。

・71.1%の学習者は第2外国語を学ぶ日本語母語話者の学習者は、運用重視のフランス語学習を望んでいても詳しい文法説明がある方が好ましいと考えている。

・70.5%の学習者は教師に文法のポイントだけを解説してほしいと考えている（cf. すべて説明して欲しい学習者は22.7%）

・多くの学習者は文法事項を整理するために補助教材を使うことを希望しているが、好む補助教材のタイプは学習者の認知的特徴が影響するのではないかと思われる。穴埋め式のプリントに対して肯定的な評価（大変役に立った、役に立った）をした学習者は56.8%でどちらとも言えないと考える者も27.3%に上る。補助プリントのタイプとしては穴埋め（25%）よりポイントの図式（43.2%）や質問式（31.8%）を希望する学習者が多かった。

一方、学習者が毎回の授業後に提出するコメントを見ると、学んだ要素の仕組みに気づき知識の概念化を行う授業を取り入れることで、深く理解できたと感じることが多いように思われた。もちろん、頭で理解できたことが運用能力に直結するわけではないのだが、文法学習を活性化して学習者の気づきを促し、運用練習と有機的に連携させることは非常に重要な授業運営の手法だと思われる。本稿で紹介した

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

授業例のように、明示的な文法教材を用いて学習者の能動的な文法学習をコミュニケーション重視の授業に取り込むことは、決して運用能力を養成する目的と矛盾するものではない。むしろ、大学という時間的に限られた学習環境の中で運用能力を強化するための文法学習の有効な手段になりうるのではないかと考えている。

## 『フランス語の学習指針』における語彙・文法

松川雄哉

南山大学

yumat@nanzan-u.ac.jp

茂木良治

南山大学

mogi@nanzan-u.ac.jp

菅沼浩子

アサンプション国際高等学校

hhkk121suga@tcct.zaq.ne.jp

想定する学習者のレベル：A1

### 1. はじめに

日本のフランス語教育における具体的な教育内容や到達目標、評価方法等の参照となる枠組みを構築すべく、発表者らは 2016 年 4 月から多くの議論と実践を重ね、学習指標の策定作業に取り組んできた。2017 年度には暫定版である『フランス語の学習指針 ver.0.1』を出版し、2018 年度には改訂を行い、『フランス語の学習指針 ver.1.0 (以下『指針』)』を刊行した。『指針』は、16 のテーマを設定し、それぞれのテーマ毎にコミュニケーション能力指標を提案している。この能力指標には、学習者にフランス語を使って「できる」ようになってほしい事柄を具体的に記述した能力記述文が提示されており、現場の教師がそれを参照しながら授業を設計できるように構想されている。発表者らはこれまで、『指針』が提示しているコミュニケーション能力指標の枠組みの中で、フランス語でやりとりができることを学習目標とし、さらにその中でフランス（語圏）の社会文化項目を授業に取り入れた授業づくりを行ってきた。今年度は、『指針』の学習目標に到達するための活動を支える語彙や文法の学習をどのように促すことができるかという課題に取り組んだ。

本アトリエでは、発表者らが構築した語彙・文法の学習活動モデルを取り入れた授業実践例を紹介し、本アトリエの参加者とともに実際に学習活動をデザインするグループワークを実施し意見交換を行った。

### 1. 今年度の取り組み

発表者らの研究の枠組みでは、言語学習におけるインプットからアウトプットへ

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

の流れを考慮した當作（2017a；2017b）の「5+5 アプローチ」活動案をもとに、Nation（2013）が提唱する語彙学習のプロセスや認知心理学の記憶のメカニズム（豊田，2013；堀田，2013）の理論を取り入れながら表1のような語彙・文法学習活動モデルを構築した。

表1. 語彙・文法学習モデル

インプット活動（語彙の学習）	
<b>1. 気づき</b>	目標語（le temple）の形式と意味の間につながりを作ること。 例) le temple- 
<b>2. 精緻化</b>	目標語について、気づきで提示した別の情報を付加すること。 例) 目標語の関連語を挙げる（le temple - bouddhiste, zen, visiter, etc.）
<b>3. 検索</b>	目標語を、何らかの手掛かりを頼りに思い出すこと。 例)  - ???
↓（必要に応じて、「文法の気づき（文法の規則を気付かせる活動）」を導入する）	
アウトプット活動（語彙の使用と文法の学習）	
<b>4. メカニカル</b>	インプット活動で覚えた語彙を限定されたコンテキスト内で産出する。 例) コンテキスト：[ ]内の施設に行く Je [le temple]  Je vais au temple.
<b>5. ミーニングフル</b>	コンテキスト内で学習者のこれまで得た知識や経験に基づいて産出する。 例) A さんが言う好きなものを理解し、その好みに適した場所や観光地を考えてそこへ行くことを勧める A : J'aime le shopping. B : _____. (例. Je te conseille d'aller aux magasins.)
<b>6. コミュニカティブ</b>	これまで学習した項目を使い、コンテキスト内で自由に表現する。 例) フランスの高校生にお勧めする観光地を3つ紹介してください。

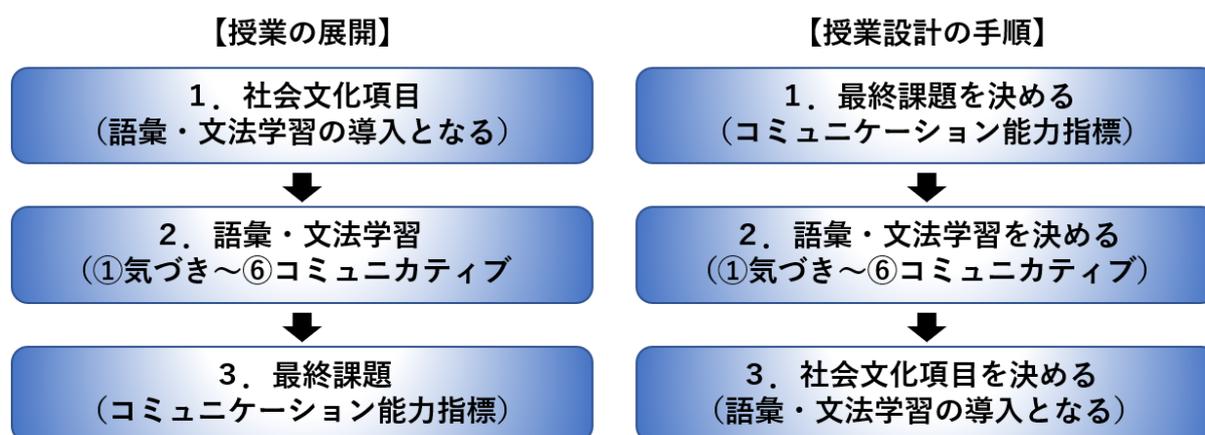
インプット活動では、コミュニケーション能力指標のテーマに基づいたフランス語によるやりとりで必要な語彙を覚えるための3つのプロセスを設定した。「1. 気づき」から「3. 検索」への流れで徐々に目標語の学習を深め、定着を促すことがねらいである。次のアウトプット活動では、学習者はインプット活動で覚えた語彙

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

をコンテキストの中で再利用することになる。そこで学習者に語彙を適切に使えるかどうかという文法処理を意識させることを目的としている。「4. メカニカル」から「6. コミュニカティブ」まで、コンテキストが与えられており、段階が進むにつれて学習者が産出する内容の自由度が高くなる。「4. メカニカル」では、産出の内容が決まっているため、自由度はないが、そのかわり訂正はしやすい。次の「5. ミーニングフル」と「6. コミュニカティブ」は、学習事項を学習者自身の意味に関連付けながらの産出を促す。これは「自己関連付け」と呼ばれ、記憶の定着に効果的である（堀田，2013）。

今年度は、上記の語彙・文法活動モデルを軸に、「1. 社会文化項目」⇐「2. 語彙・文法学習」⇐「3. 最終課題」の順番で展開する授業を、4つの研究校で実施した。授業設計の手順としては、まず初めに『指針』のコミュニケーション指標を参照しつつフランス語でできるようになってほしい事柄を最終課題として決定する。次に、その最終課題に必要な語彙・文法事項を定め、語彙・文法活動モデルの「1. 気づき」につながるように社会文化項目の活動を決定した。このように、学習目標を先に定め、その目標に必要な要素を決めていく、「逆向き設計」を採用した（図1参照）。

図1. 授業の展開と授業設計の手順



## 2. アトリエの流れと成果

本アトリエでは、まず発表者らが『指針』とこれまでの取り組みについて、そして語彙・文法学習活動モデルの理論と活動例について説明した。最後に今年度の取り組みの例として、早稲田大学高等学院で行われた研究授業の成果について、本校の教員であり、『指針』策定研究会メンバーの一人でもある中野茂氏から報告があった。その後、アトリエ参加者に3～4人のグループに分かれてもらった。それぞれのグループが『指針』で提示されている16のテーマの中から異なる1つを選択し、ワークシートを基に授業を前述の「逆向きで」デザインし、発表してもらった。具体例として、あるグループがデザインした授業案を以下に提示する。

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

### ① コミュニケーション能力指標

『指針』の参照番号	コミュニケーション能力指標
10	服屋で買い物する

### ② コミュニケーション能力指標に必要な語彙・文法事項

語彙	grand/petit, long/court, large/serré, etc. jeans, robe, pantalon, chemise, pull, jupe, t-shirt, etc.
文法	比較級、形容詞の性数一致

### ③ 具体的な語彙・文法学習のための活動

イ ン プ ツ ト 活 動		<p><b>1. 気づき</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段の買い物について聞く</li> <li>・ 絵を黒板・ホワイトボードに書きに来てもらい、フランス語で何と言うか調べる。</li> </ul> <p><b>2. 精緻化</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ サイズの違い：大きいものと小さいもののイラストを見せてどちらが大きいか考える。</li> </ul> <p><b>3. 検索</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 文字（フランス語）で服のリストを見せ、「トップス」、「ボトムス」、「それ以外」に分ける。</li> </ul>
文法の気づき		なし
ア ウ ト プ ツ ト 活 動		<p><b>4. メカニカル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 大きさが異なる絵を提示し、作文をする。（比較級を使う）</li> </ul> <p><b>5. ミーニングフル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ （あるお店で）AがほしいのにBが出てきた。何と言いますか？</li> </ul> <p><b>6. コミュニカティブ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ ほしいものを買に行く。</li> <li>・ 買い物カードを作る。</li> </ul>

上記の活動案に加えて、このグループは「日本、アメリカ、フランスにおける服のサイズの違い」という社会文化事項を導入するための活動を考案していた。その他のグループは「カフェで注文する」、「身に着けている物について説明できる」といったテーマを採用した。限られた時間ではあったが、どのグループも独創的で興味深い学習活動をデザインしていた。

### 3. おわりに

本アトリエの参加者の一人から、教職課程の授業で学生が教案づくりをする際に

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

『指針』が役立っているとの報告を受けた。このように、『指針』は授業設計の際に何を教えたら良いかのヒントを与えてくれる。その一方で、本アトリエを通して授業を「逆向き」に設計する際の難しさを垣間見ることができた。特に、コミュニケーション指標に基づいて決定した最終目標につながる語彙・文法の学習活動を考案する際に、「1. 気づき」～「6. コミュニカティブ」にどのような活動が対応しているかについての説明が不十分であった。この点については、語彙・文法学習モデルの理論的な説明だけでなく、各ステップについて考えられうる活動例を出来るだけ多く提示し、授業設計の際にすぐに参照出来るようにすることが必要だろう。今後は、授業デザインにおいてこの『指針』が教師にとってより使いやすくなるように、さらには、この『指針』でデザインした授業がフランス語学習者にとって有益であるように、今後も検証作業と改良を重ねて行くつもりである。

最後に、本アトリエに参加いただき、『指針』を使った教案づくりを実践していただいた参加者の方々に対して、この場を借りて感謝の意を表したい。

### 参考文献

Nation, I.S.P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Cambridge University Press.

當作靖彦 (2017a) 「5+5 Step Plan Sample 1」, 「めやす」マスター強化研修配付資料.

當作靖彦 (2017b) 「5+5 Step Plan Sample 2」, 「めやす」マスター強化研修配付資料.

豊田弘司 (2013) 「符号化」, 『認知心理学ハンドブック』, 日本認知心理学会 (編), 有斐閣ブックス, 146-147.

堀田千絵 (2013) 「記憶の方略」, 『認知心理学ハンドブック』, 日本認知心理学会 (編), 有斐閣ブックス, 152-153.

# フランスからの高校生受け入れプログラム の検証と考察

中野茂

早稲田大学高等学院  
nakano@waseada.jp

菅沼浩子

アサンプション国際高等学校  
hhkk121suga@tcct.zaq.ne.jp  
想定する学習者のレベル：A1・A2

## 1. はじめに

「高校生の留学生交流・国際交流の推進」が文部科学省のホームページに大々的に掲げられていることからわかるように、留学プログラムの開発や維持が多くの高校にとって重要な課題であることは言うまでもない。受験生の確保のみならず語学教育の充実、さらには広い視野を持ちグローバルな世界で活躍できる人材の育成という意味でも、多くの高校において生徒の海外への送り出しや、海外からの留学生の受け入れがますます重要な役割を担いつつある。

しかしながら、交換留学に参加する生徒の数的増加に対して質的向上が伴っていないのも事実で、留学生の受け入れに関しては担当教員の裁量に任されているケースも多く、いまだ試行錯誤の段階にとどまっていると言わざるを得ない。留学生に日本の知識注入型授業を受け続けさせているケースも少なくない。

本発表ではフランスからの短期高校生の受け入れを行っているコリブリ短期交換留学に焦点を絞り、まずはコリブリ全加盟校、さらには早稲田大学高等学院およびアサンプション国際高等学校におけるフランス人留学生の受け入れに関する問題を整理した後に、両校において受け入れに関してどのような取り組みが行われているかを紹介し、今後の展望を示した。

## 2. 基本データの確認

まず、コリブリプログラムに参加する生徒の基本データの確認が行われた。コリブリ全加盟校では、近年はコンスタントに毎年 60 人前後のフランス人を受け入れている。過去 5 年のフランス人受け入れ数は、早稲田大学高等学院においては、4 人 (2015)、5 人 (2016)、3 人 (2017)、10 人 (2018)、5 人 (2019) と推移し、アサンプション国際高等学校においては 5 人 (2015)、4 人 (2016)、9 人 (2017)、10

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

人（2018）、5人（2019）と推移している。両校でコリブリ短期交換留学に参加するフランス人の15パーセントから33パーセントを受け入れているという点、さらには同プログラムに参加できる最大数が年8人から10人という点を鑑みると、両校がコリブリの中で大きな役割を担っていることが分かる。

### 3. コリブリ全加盟校において、受け入れ時に生じた問題点

発表者の中野は、コリブリ短期交換留学に関して、フランス本土からの交換留学の責任者で、菅沼はニューカレドニアとの交換留学の責任者を務めており、年間60人前後のフランス人留学生受け入れの際の様々な問題点の対処に当たっている。

近年発生した問題としては、受け入れバディと留学生の趣味や性格が合わないケース、自国の価値観を押し付けるケース、さらには関係が悪化してSNSで相手を侮辱するケースもあった。大変稀なケースではあるが、例年1、2件このようなケースが起きている。これらの問題に対しては、文化的な相違点を克服すべく留学生を送り出すフランス側と、受け入れる日本側で入念な事前指導を行っている。指導の徹底の甲斐もあり、問題の数はここ数年減少傾向にある。

また、類似のケースではあるが、フランス人が集団を作り、学校行事などの日本の学校文化を批判するケースもあったが、これは日本文化への理解不足と言わざるを得ず、来日前に日本の学校文化に対する指導が求められる。同時に、日本側も日本の学校文化をより分かりやすく説明したり、より柔軟な対応を取ったりすることが求められる。

さらに、応募の際にはタトゥーがなかったのに、来日した際に大きなタトゥーが入っていたケースも紹介された。送り出す側の教員のより徹底した指導や、日仏の教員の密接な連携体制を構築することで、このような問題を防げることも指摘された。

より大きな問題として、知識注入型の授業の多い日本で、多くの場合第3外国語で日本語を学習しているフランス人留学生が、授業についていくことができずに取り残されているという点が指摘された。フランス人留学生を授業活性化のために活用できないのみならず、授業が分からないフランス人が授業中にスマホをいじったり、サボったりするケースも稀ではあるが指摘された。これらの問題に対しては、フランス人に授業中はスマホをいじらないよう、さらには授業をさぼらないよう強く指導するという対処療法には限界があり、根本的な解決策には至らない。これらの問題に対しては、学校全体を巻き込んだより本格的な改善策が必要となる。

### 4. 早稲田大学高等学院およびアサンブション国際高等学校の取り組み

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

これらの問題を解決すべく早稲田大学高等学院およびアサンプション国際高等学校が実施しているのは、留学生に日本人と同じ授業を受けさせるだけでなく、併設されている幼稚園や小学校、さらには中学での活動に参加してもらうことである。次に、留学生に書道、家庭科、琴、体育、日本語などの授業、放課後は茶道の活動に参加してもらうことで、授業や部活を活性化すると同時に、フランス人に日



本文化を体験してもらうことができる。

また今までは、フランス語の授業の枠内では、コリブリ留学生に学校や住んでいる街のプレゼンを行ってもらおうと同時に、ペアワークや練習問題のお手伝いをしてもらうという補助的な役割を担ってもらっていた。これに加えて両校では、一部の授業自体をグループ・アクティビティベースに変えることで、留学生にグループ活動の一端を担ってもらっている。



特にアサンプション国際高等学校では、送別会の準備および送別会自体も授業のアクティビティとして行われていることも報告された。



また、学校を巻き込んだ取り組みとしては、フランス人留学生との交流会を校内のイベントとして開催し、その様

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

子を学校のHPで紹介している早大学院のケースや、様々な学校行事に留学生が参加するのみならず、コリブリ修了書授与式を開催しているアサンプション国際高等学校の取り組みが紹介された。

フランス人短期交換留学生との交流会が開催されました

10月21日（水）から11月6日（金）まで、3名のフランス人短期留学生（ロヤン君、いくま、オーギュスタン君）が、学院生活やホームステイをしながら本校で学びました。この受け入れは、本校が事前完済協定を締結している仏仏連携学校ネットワーク「コリブリ」の短期交換留学の一環で行われました。

開校日となる11月6日（金）には3名の留学生に加えて初年度生の学院生が参加して、交流会が盛大に開催されました。3名の留学生による文字の書道パフォーマンス、ライブさらにはアクトショーも観客、学院生に異文化体験の機会を提供してくれました。

「僕ら3人がそれぞれの自分のことから説明のこと、学校のこともフランス語と日本語を交えて説明してくれました。僕らも日本語と大きく違う景色や習慣を聞いていました。」

（3年五十五号）



チャリティデー

体育祭



その他、クラスメートや他の教員、さらには受け入れ家族をいかに巻き込むかなど、様々な試みが紹介された。

とはいえ、これらの受け入れには準備段階も含め、他の教員や他の箇所との調整など莫大な準備が必要になる。早大学院においては、これらの準備段階において事務所のサポートを得ることで、教員の負担を軽減している旨が報告された。

### 5. 今後の展望

各校が留学生受け入れの問題点および、さまざまな試みを共有することで、受け入れプログラムの質の向上が期待されることが示された。また、アンケートなどを通して、受け入れた学校の生徒や教員に対する影響も検証していくことが今後の展望として提示された。

## ヨーロッパの言語文化をどのように教えるか、学ぶか

西山教行

京都大学

國枝孝弘

慶應義塾大学

平松尚子

横浜市立大学

このアトリエでは、発表者が翻訳した、ヨーロッパの言語政策、言語地政学の有名な研究者であるクロード・トリュシヨの著書『多言語世界ヨーロッパ - 歴史・EU・多国籍企業・英語 - 』の内容を元に、著作の内容に基づいて、ヨーロッパの言語文化をどのように取り扱い、教え、学ぶのかについて、考えた。

まず、本の内容にあわせ、フランス国内にとどまらず、ヨーロッパにおける言語と歴史、政治、社会、教育の関係を、過去から現在にわたって、知るべきことを共有した。ヨーロッパ諸言語の国民語としての成立、移民と言語、多国籍企業における言語の使用状況、英語の地位、ブレグジットまで幅広くカバーした。

このような内容のもと、アトリエでは、授業のひとつとして紹介した「ヨーロッパの社会と言語」のような科目を設置する重要性について意見の一致をみた。また英語とそれ以外の言語をめぐる関係についても、それぞれの大学での事情に基づきながら、議論が活発に行われた。

昨今の大学を取り巻く状況から、いわゆる「第二外国語」の存続が厳しい大学もある。しかしそれでも、大学において、フランス語を学ぶこと、あるいは言語とあわせて文化を学ぶこと、さらには言語や文化の学習を通して、今現在社会でおきている政治的・社会的状況を発見していくことの意義はむしろますます増しているのではないか。それぞれの現場で、学部、学科の教育目的にあわせて、言語文化を授業で扱う意義を検討することは、21世紀の若者たちの目を世界にひらく意味でもきわめて大切な課題であると、アトリエを通して実感した。

## **Libérer la parole et générer de l'oralité ; retour sur les outils de la formation Eloquentia**

**PACCOUD, Jérôme**

**Université des langues étrangères de Nagoya**

**paccoud@nufs.ac.jp**

**UEDA, Azumi**

**Lycée préfectoral Mastubara-Osaka**

**Uedaazumi@gmail.com**

**Apprenants de tous les niveaux**

La prise de parole par les apprenants constitue souvent un défi à relever pour l'enseignant. Comment rendre nos étudiants plus actifs en classe, les impliquer dans un projet, et plus globalement, comment leur donner les moyens de prendre la parole et de s'exprimer en public ?

C'est à ces problématiques que notre atelier tentait de répondre en s'appuyant sur une formation qui s'est tenue du 24 au 26 janvier 2019 à l'université Fu Jen de Taipei.

Il s'agissait de la formation Eloquentia destinée aux enseignants de la zone Asie-Pacifique, l'Institut français de Paris et les Ambassades de France des pays concernés. L'objectif durant ces trois jours était de faciliter la prise de parole d'apprenants de français d'un niveau allant de A1 à B2. Pendant cette formation, nous avons également eu l'occasion de présenter nos différents concours dans le but de fournir aux enseignants des outils pour la mise en place de concours d'éloquence à venir.

L'objet de notre atelier lors de cette journée pédagogique de la langue française a donc été de donner la possibilité à d'autres enseignants au Japon de découvrir et d'expérimenter les différentes activités de cette formation. Nous avons donc opéré une sélection et proposé quelques-unes des activités réalisées durant les 20 heures de formations suivies à Taïwan. Cette formation mettait l'accent sur la « libération de la parole », mais aussi sur le développement de la congruence puisqu'il s'agit de rendre capables les apprenants de joindre le geste à la parole ou de donner du poids à leurs propos et actions.

Cela est particulièrement utile dans les classes de communication ou lors de la préparation à des événements et projets spécifiques, qu'il s'agisse de concours

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

d'éloquences, de sketches ou de saynètes.

Nous tenons tout d'abord ici à remercier l'ensemble des participants à cet atelier pour leur engagement dans les activités et l'intérêt dont ils ont fait preuve. En effet, pour sa réussite, cet atelier nécessitait une grande implication de chacun et l'instauration d'un climat bienveillant. Les participants ont ainsi pu expérimenter et « vivre » la plupart des activités tout en nous faisant part de leurs retours ; ce qui a permis des ajustements, et de décider des applications possibles au sein des classes.

### **Déroulement de l'atelier**

Le déroulement de cet atelier présentait quelques particularités. Par exemple, les activités et les jeux de rôle demandaient une implication physique des participants et nécessitaient qu'ils se trouvent debout selon différentes dispositions : en cercle, par îlots, ou à leurs bureaux disposés en « u ».

Nous avons conçu une présentation numérique qui permettait de baliser chaque activité que nous avons sélectionnée en fonction de critères de pertinence et de faisabilité et constituait de cette façon un rappel des tâches à accomplir plutôt qu'un programme ou inventaire *stricto sensu*.

De plus, afin que les participants soient dans la même situation que des apprenants en classe, nous n'avons jamais précisé les consignes avant d'avoir trouvé des volontaires ni présenté à l'avance le déroulement de l'atelier.

Celui-ci se composait de mises en situation variées répondant à des objectifs spécifiques que nous groupons dans les catégories d'activités suivantes : brise-glace, argumentation, expression corporelle et déclamation.

On notera que cette classification reste arbitraire car certaines compétences en appellent d'autres. Voici donc une sélection des activités principales de l'atelier que nous avons d'animé.

### **I. Activités brise-glace**

Comme leur nom l'indique, ces activités se destinent à réduire les distances et créer un climat favorable aux interactions en classe de langue. Parmi les activités de type « brise-glace », on pourra citer : « la ronde des prénoms », le jeu des « points communs » ou encore le jeu des « classements ».

La ronde des prénoms est une activité qui consiste à associer son prénom à un geste et dont l'objectif annoncé est la mémorisation des prénoms de chacun des participants. Il s'agit bien sûr de favoriser un climat de confiance dans la classe et de libérer le corps.

Il est intéressant d'observer qu'au début de notre atelier, une atmosphère solennelle et plutôt académique régnait dans l'assistance, ce qui est une situation finalement assez proche de ce à quoi doit faire face un professeur à chaque

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

nouvelle rentrée. Cette première activité qui invite chacun à se présenter et se mettre en scène a provoqué des rires et des rapprochements dans l'assistance en seulement quelques instants, ce qui montre bien l'efficacité et le caractère universel de ce type d'exercice.

### **II. Activités d'argumentation**

De multiples activités tels que le « vice-versa » et le « pour ou contre » existent dans le but de travailler l'argumentation. Nous avons retenu le « vice-versa », qui consiste autour d'un thème choisi en petits groupes de 3 personnes à soutenir pour chacun une opinion puis son contraire. Les autres membres du groupe doivent alors deviner quel est le véritable avis de l'apprenant sur le sujet choisi.

Ces activités et surtout le choix des thèmes permettent une entrée ludique et en douceur dans la pratique du débat. Il importe de veiller à privilégier des sujets qui ne demandent pas une prise de position trop forte ou qui ne génèrent pas de crispations dans la classe. L'objectif est ici de fournir les expressions et constructions élémentaires à l'argumentation, mais aussi « d'affûter le sens critique des participants » selon les termes de nos formateurs.

Dans cette activité d'argumentation, le travail en groupes restreints a favorisé les rapprochements amorcés lors de l'activité brise-glace ; ces rapprochements se sont renforcés comme en témoignent les discussions dans les groupes. Ces échanges ont abouti à la proposition de nouveaux thèmes comme : « La retraite à l'âge de 30 ans » ou encore « introduire le livre numérique à l'école ».

### **III. Expression corporelle**

En classe de langue, dans un milieu académique au Japon, il est difficile d'obtenir de nos apprenants une grande expressivité dans les échanges en langue cible. Pour endiguer ce phénomène, nous avons présenté un exercice qui peut paraître anodin mais qui donne de bons résultats : le « J'ai un produit formidable ». Il s'agit d'une activité d'amorce susceptible d'être proposée avant des productions plus complexes et des projets de plus grande ampleur, comme une pièce de théâtre ou une saynète.

Cet exercice favorise une première approche de l'expression corporelle et verbale. Il consiste pour un étudiant à faire le tour de la classe, bureaux disposés en cercle en répétant à chaque membre de l'assistance avec conviction cette phrase. L'objectif de cette activité est ainsi de convaincre un public déterminé tout en développant la congruence dans les discours des apprenants.

Chaque participant a réagi différemment face à cette activité : aisance, gêne, amusement... On retrouve ces différences de réaction dans la façon d'appréhender les activités dans nos classes, ce qui montre qu'au-delà des seules différences culturelles et de la relation enseignant-apprenant, la personnalité de l'individu

occupe un rôle non négligeable.

### **IV. Déclamation**

La « phrase émotionnelle » et la « marche émotionnelle » se présentent comme deux activités qui favorisent la déclamation, peuvent être mises en place facilement et concernent tous les niveaux puisque la compétence langagière se limite à saluer ses camarades de classe selon les différentes palettes d'émotions imposées par l'enseignant. Pour les niveaux plus avancés, les ateliers d'écriture, de slam et de poésie représentent des moyens efficaces et s'intègrent dans un travail préparatoire à des objectifs plus complexes comme les concours d'éloquence.

Il est possible de proposer aux apprenants une entrée en la matière dans la poésie grâce à une structure élémentaire qui laisse le choix à son auteur de rédiger puis déclamer son poème en rimes plates, croisées ou embrassées.

### **La place des Feedbacks**

Dans ces activités engageantes et inhabituelles, le rôle des retours ou *feedbacks* est primordial pour les apprenants ; c'est pourquoi nous avons partagé avec les participants les conseils de nos formateurs quant à cette notion et aux moyens de les transmettre aux apprenants. Ces *feedbacks* doivent se faire en trois temps : tout d'abord, partir d'un questionnement de l'enseignant vers l'apprenant dont le contenu pourrait être le suivant : Comment t'es-tu senti lors de ton passage devant les autres, as-tu été convaincant ? etc. Ensuite, vers la classe : qu'avez-vous pensé de sa prestation, avez-vous des conseils ? Enfin, l'enseignant adresse ses félicitations, donne son point de vue et quelques conseils. Cela ne va pas sans soulever des questionnements sur le choix de la langue employée en fonction du niveau des apprenants.

### **Retour d'expériences et réactions**

La densité du programme de l'atelier et l'implication des participants a conduit naturellement à des commentaires et observations « à chaud ». Ces discussions ont ainsi eu lieu spontanément lors de la réalisation de chaque activité et en dehors de l'atelier, dans un cadre informel ou lors d'échanges de courriels. Nous sommes heureux des réactions recueillies et de la richesse des échanges.

Certaines remarques présentent ainsi les activités de l'atelier comme des pistes possibles à exploiter directement en classe ou en les adaptant. Face à la variété des outils, il reste à définir avec précision à quel public se destine telle ou telle activité. En effet, l'accès au sens et la bonne compréhension des consignes constituent des éléments que l'enseignant doit bien entendu intégrer avant la mise en place de ces activités en classe.

# De la communication au langage. Les apports de la pédagogie Montessori dans l'apprentissage du français aux enfants.

**PELISSERO, Christian**  
Institut français du Japon, Tokyo.  
christian.pelissero@institutfrancais.jp  
Enfants

## Introduction.

Nous sommes tous amnésiques de la façon dont nous sommes entrés « en langage » et de la façon dont nous avons appris notre ou nos langue(s) première(s), ce qui peut nous donner l'impression que les langues sont uniquement des processus symboliques abstraits et désincarnés. Le fait que la didactique des langues se soit développée à partir des travaux des linguistes a renforcé cette croyance. Aden (2013), p.104.

Dans l'apprentissage du français langue étrangère aux adultes les approches sont légion, mais en ce qui concerne l'apprentissage du français aux enfants, les options sont limitées, et souvent l'ingénierie pédagogique dédiée est nourrie par l'expérience, le partage de pratiques a encore le plus souvent comme structure un manuel. Ne trouvant satisfaction dans aucune de ces possibilités et ayant approfondi la notion d'autonomie dans une première recherche doctorale, je me suis intéressé à celle d'énaction et comment elle pouvait aider à la description et à la reproduction du mécanisme de l'apprentissage naturel et des langues en particulier. Dans le terme « reproduction », il faut entendre la possibilité par des pratiques idoines de recréer le processus de l'apprentissage naturel. Et c'est, entre autres, dans la pédagogie Montessori que j'ai pu découvrir ces pratiques. L'atelier mené lors de cette seconde Journée Pédagogique de la Langue Française a eu pour but d'abord de montrer les bases théoriques de ma démarche puis sa mise en pratique par des techniques et des activités tirées de la pédagogie Montessori.

### 1. La notion d'énaction :

Afin de cerner au mieux cette notion, il faut comprendre que l'énaction désigne le processus d'adaptation d'une cellule à un milieu donné. La finalité de ce processus est de faire perdurer dans le milieu rencontré la structure (la cellule) qui le produit ; ceci a pour conséquence une réorganisation partielle ou totale de cette même structure. L'adaptation de cette cellule modifie aussi le milieu hôte qui se trouve alors comme « complété ». Cette modification du milieu hôte est rendue possible par la capacité de celui-ci à s'adapter à un besoin d'adaptation, en somme par sa capacité à l'« accueillir ». Les micro-organismes cellulaires, lorsqu'ils interagissent et réorganisent leur structure pour changer, ne font rien moins qu'« apprendre » (au sens que le lui donne Stanislas Dehaene dans son livre « Apprendre ! »), puisqu'ils s'adaptent.

### 2. Les activités cognitives qui permettent l'apprentissage au regard de la notion d'énaction.

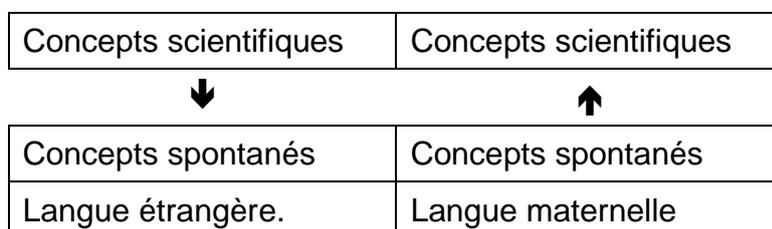
Elles sont au nombre de deux :

- a. La représentation : c'est en agissant que le sujet-apprenant détermine une connaissance et en la déterminant. Il progresse car il apprend.
- b. Les interactions : Pour Joëlle Aden, c'est par « les interactions » qu'émerge la connaissance : « Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas prédonnée, mais elle émerge dans l'interaction. » (Aden, 2017, p.3). Rejoignant ainsi cette conception d'une connaissance se construisant dans et par l'action, elle attire l'attention sur l'importance des rapports entre le sujet-apprenant et son milieu comme déclencheur de cette construction. Ces rapports prennent corps par le langage.
- c. La supervision des actions ou encore l'activité métacognitive.

Si l'énaction a donc comme principe la représentation d'une connaissance dont l'acquisition se fait par des interactions qui se réalisent par la supervision des actions, quels sont les moyens susceptibles de favoriser ce processus que l'on nommera désormais « apprentissage éactif » ? Il nous semble que c'est par une acquisition active et autonome des connaissances, par la possibilité donnée au sujet-apprenant d'évoluer dans des champs d'action dans lesquels il pourra projeter, planifier ses actions et former des hypothèses à partir des interrogations suivantes : qu'est-ce que je peux/dois faire dans cette situation et comment ? Qui ou qu'est-ce

qui peut m'aider ?

Dans cet objectif, il est important de respecter le processus d'apprentissage naturel, comme le précise Joëlle Aden dans la citation proposée au début de ce compte rendu. Toute une littérature décrit le processus d'apprentissage chez l'enfant et de celle-ci on apprend que les apprentissages se construisent par « essai-erreur », formation d'hypothèses, des interactions diverses avec les objets de son milieu et les personnes qui l'occupent. Vygotsky décrit ce phénomène en distinguant les « concepts spontanés » et les « concepts scientifiques ». Il précise que « Les concepts scientifiques qui se forment dans le processus de l'apprentissage scolaire se distinguent des concepts spontanés issus de l'expérience. ». (Vygotski, 1997, p.292). Il prend plus loin l'exemple de la locution « parce que », qu'un enfant sait utiliser, mais pas toujours définir. C'est par la mise en mot de cette définition que se construit la connaissance, qui témoigne du passage d'un concept spontané à un concept scientifique. L'enjeu est donc d'utiliser ce que l'individu sait faire inconsciemment et faire évoluer ces savoirs vers des savoirs conscients et maîtrisés. Le chemin inverse est important aussi puisque l'apprentissage a pour but de faire évoluer un savoir conscient vers un savoir inconscient. Cette absence de réflexion et de contrôle mécanique (un peu comme un pilote aux commandes de son avion) dans l'action témoigne de l'acquisition d'une compétence. Ce processus d'évolution d'un concept spontané vers un concept scientifique et inversement décrivant un apprentissage naturel, appliqué à l'enseignement d'une langue étrangère peut se représenter de la façon suivante :



**Tableau 1** : Processus descriptif de l'apprentissage naturel

La pédagogie Montessori a pour support tout un matériel dédié à l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage passe par la manipulation et la matérialisation de concepts abstraits notamment en mathématiques. C'est en faisant, en interagissant avec le matériel, ses camarades et l'enseignant que l'enfant apprend. La pédagogie Montessori a aussi pour but de perfectionner les lois naturelles de l'apprentissage en favorisant l'expérimentation et l'autonomie ; en ce

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

sens elle est un terrain privilégié pour des pratiques énaactives. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, la pédagogie Montessori reproduit l'acquisition naturelle de la langue maternelle selon un déroulé précis. Prenons l'exemple d'un objectif tel que : « Saluer, dire et écrire son prénom » avec des enfants de 6 ans débutants complets ou ayant déjà quelques compétences :

- a. **Message** « Bonjour, je m'appelle Christian ».
- b. **Prononciation des syllabes du message** : Bon / jour / Je / m'a/ppelle
- c. **Pratique des enfants avec leur prénom.**
- d. **Tableau des syllabes** : Bon / jour/ Je / m'a/ppelle/ + prénom des enfants.
- e. **Présentation et lecture des mots** : Bonjour / je / m'appelle/ Christian
- f. **Écriture** : copie de la phrase reconstituée : Bonjour je m'appelle Christian.
- g. **Activités** :
  1. coloriage des mots séparés : Bonjour / je / m'appelle/ Christian ; chanson ; découpage de lettres ; reconnaissance des syllabes ; copie de la phrase « Bonjour, je m'appelle (prénom de l'enfant). » ; remplir une fiche d'identité.

L'enseignant prononce la phrase « Bonjour, je m'appelle Christian » sans l'écrire (*message*). Il fait répéter la phrase par les enfants (*prononciation des syllabes du message*). Suit une phase de pratique pendant laquelle les enfants manient les sons du message et où peu à peu la signification se construit. Une fois cette étape terminée, l'enseignant fait lire les syllabes qui correspondent aux mots composant le message (*tableau des syllabes*). Ensuite, l'enseignant fait lire les mots qui composent le message (*présentation et lecture des mots*). Enfin, une dernière phase d'écriture dédiée à la copie des mots constituant le message (*écriture*). Cette organisation a le mérite d'utiliser les canaux naturels de l'acquisition des concepts spontanés du langage (étapes a, b, c) puis peu à peu de les faire évoluer vers des concepts scientifiques (étapes d, e, f). La dernière étape permet de « mettre à l'épreuve » ces concepts dans des activités où les enfants auront à mobiliser ces savoirs pour réaliser quelque chose seuls, avec l'aide des camarades ou de l'enseignant. L'intérêt de l'approche Montessori est qu'elle présente les savoirs à acquérir comme autant de réponses à des besoins (que l'on peut considérer comme des désirs d'adaptation) exprimés par les enfants, certes, mais aussi et surtout suscités par l'enseignant. La pédagogie Montessori n'est pas une pédagogie de la découverte au sens propre comme les approches Freinet, Dewey, etc., une pédagogie où l'enseignant laisserait seul l'enfant découvrir ce qu'au bout du compte

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

l'humanité a mis des millions d'années à découvrir. Dans la pédagogie Montessori, l'enfant est encadré, il utilise des outils adaptés à des besoins repérés par l'enseignant puis proposés à l'enfant. Si liberté il y a, elle n'est que dans un cadre défini par l'enseignant.

### **Bibliographie sommaire**

**Aden, J. (2013)**, « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>, consulté le 15 février 2019

**Aden, J. (2017)**, “ Langues et langage dans un paradigme énonctif ”, *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], consulté le 26 décembre 2018.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085

**Vygotski, L. (1997)**, *Pensée et Langage*, La Dispute.

## Une activité de type « résolution de problème » avec ressource interactive

RAUBER Laurent ローベル・ロラン

Université Keio 慶應義塾大学

laurent.rauber@gmail.com

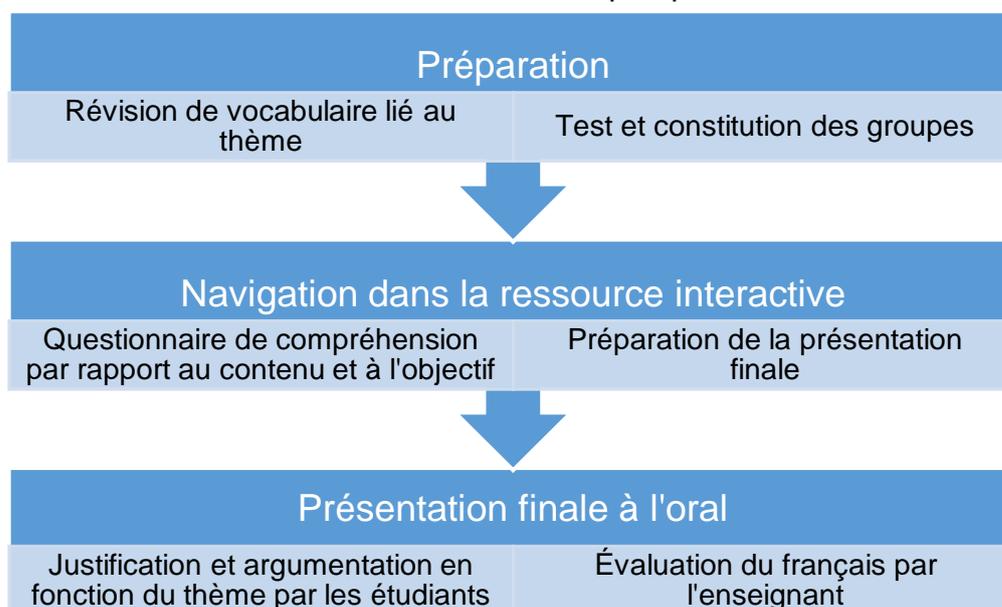
À partir du niveau intermédiaire, A2/B1 (中級レベルから)

### (1. Français) Une activité type « résolution de problème » avec ressource interactive

À l'occasion de cette deuxième journée pédagogique, nous avons présenté et fait essayer une ressource interactive que nous utilisons dans le cadre d'une activité de type « résolution de problème ».

Au cours de l'activité, après avoir été répartis en groupes, les étudiants naviguent librement dans la ressource interactive et répondent au questionnaire de compréhension, destiné à s'assurer qu'ils ont bien saisi le contenu et les enjeux de l'activité. À l'issue de cette étape, ils préparent leur présentation orale finale, dans laquelle ils doivent justifier leur choix par rapport au problème donné.

Sous la forme d'un schéma, cela donne à peu près ceci :



Nous pensons décliner cette ressource interactive en de nombreuses formes en fonction du thème envisagé. Les participants à l'atelier ont pu tester une

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

ressource prenant pour thème l'incendie de la cathédrale Notre-Dame de Paris en 2019, ainsi qu'une autre construite autour des prochaines élections présidentielles, en 2022.

Voici ci-dessous quelques captures d'écran de la ressource sur Notre-Dame :

The collage consists of five screenshots from an interactive resource:

- Top Left:** A title screen for 'Activité interactive' titled 'Une nouvelle flèche pour Notre-Dame'. It features a large image of the spire of Notre-Dame de Paris. There are two buttons: 'Commencer le jeu' and 'Accéder directement à votre bureau'. A small text '初めてなら' is visible.
- Top Right:** A yellow box titled 'Objectifs :'. It lists three tasks: '1) Naviguer dans l'activité.', '2) Répondre au questionnaire.', and '3) Choisir un projet et justifier votre choix.' Below the list is a button 'J'ai compris ! Continuer'.
- Middle Left:** A screenshot of a virtual office desk with a computer monitor, a printer, and a telephone. A speech bubble says 'Voici votre bureau. Cliquez sur les objets et les icônes pour naviguer !'. A button 'J'ai compris !' is at the bottom.
- Middle Right:** A screenshot from 'L'actualité.fr' showing a video player with the title 'En vidéo' and a thumbnail of a fire. Below it, there's a section 'En bref' with a link 'Notre-Dame en contexte'.
- Bottom Left:** A screenshot of an article titled 'Un toit terrasse végétalisé'. It mentions 'Fin des travaux : 2025' and 'Coût : 15 millions d'Euros'. It describes it as an 'écologique et économique' alternative. There is a large black arrow pointing left.
- Bottom Right:** A screenshot of a 'Questionnaire' section with five numbered questions about the reconstruction project. Each question has a 'Vérifier' button next to it. A large black arrow points left.

Au cours de la présentation-essai, nous avons pu recueillir un nombre important de remarques et répondre aux questionnements des participants utilisant pour la première fois cette ressource pédagogique interactive, ce qui nous aide infiniment pour son développement.

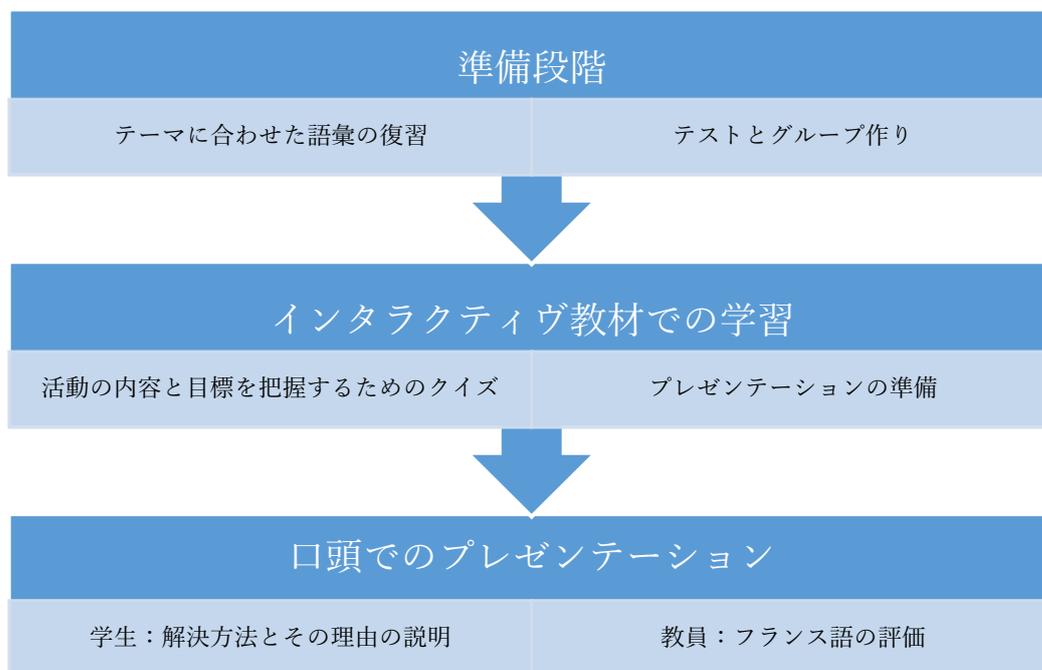
Un article plus détaillé concernant cette activité et son approche théorique (abordant également, quoique très superficiellement, l'utilisation des jeux vidéo en classe) devrait être publié en mars prochain (en japonais).

## (2.日本語) インタラクティブ教材を用いる課題解決型活動

第二回フランス語教授法研究会において、筆者が慶應義塾大学のフランス語の授業で行っている課題解決型活動（アクティビティ）に用いるデジタルインタラクティブ教材を紹介し、試用した。

このアクティビティにおいては、フランス語学習者の学生は数グループに分かれた上で、インタラクティブ教材を自由に操作し、活動の内容と目標をしっかりと把握しているかどうかを確認するための小テストに答える。小テストに全問正解したグループはアクティビティの最終目標である口頭でのプレゼンテーションの準備に取り掛かる。最後に学生は口頭プレゼンテーションを行うが、ここでは、アクティビティのテーマ（課題）に合わせて彼らが選んだ解決方法とその理由をフランス語で説明することになっている。

以下が、アクティビティの全体的な流れである。



扱うテーマや社会問題の種類によって、デジタル教材の機能の一部を変更することを検討している。今回のアトリエの参加者が体験したアクティビティのテーマは、2019年4月に起きたパリのノートル・ダム大聖堂の火災によって焼失した尖塔の再建と、2022年に行われる予定のフランス大統領選挙であった。

以下はノートル・ダムの火災を扱ったインタラクティブ教材の画像データである。

# Journée Pédagogique de la langue française 2019



Activité interactive

## Une nouvelle flèche pour Notre-Dame

Commencer le jeu

Accéder directement à votre bureau

### Objectifs :

Vous devez :

- 1) Naviguer dans l'activité.
- 2) Répondre au questionnaire.
- 3) Choisir un projet et justifier votre choix.

J'ai compris ! Continuer



Voici votre bureau. Cliquez sur les objets et les icônes pour naviguer !

J'ai compris !



L'actualité.fr

### En vidéo

L'incendie

Le discours d'Emmanuel Macron

### En bref

Notre-Dame en contexte



### Un toit terrasse végétalisé

Fin des travaux : 2025  
Coût : 15 millions d'Euros

Écologique et économique, un toit végétalisé est une alternative qui s'inscrit résolument dans l'avenir.

### Questionnaire

- 1) Quel est l'objectif de votre groupe ?
  - Choisir ensemble un projet parmi les six. Une partie de la reconstruction est considérée et à justifier de choix.
  - Choisir un nouveau projet de reconstruction.
- 2) Quelle partie de la cathédrale doit être reconstruite ?
  - La nef et une partie de la tour sud.
  - La nef et une partie du toit.
- 3) Emmanuel Macron veut que les travaux soient achevés dans ? ans.
- 4) En 2024, beaucoup de gens viendront à Paris pour ?
- 5) Les deux experts en patrimoine ont des avis divergents sur la valeur d'un monument historique. Choisissez l'affirmation juste :
  - Bien qu'il ne soient pas d'accord à propos des monuments historiques, l'un et l'autre pensent qu'il faut défendre les bâtiments anciens.
  - L'un pense que le public s'intéresse à des monuments en ruines, l'autre qui s'intéresse à ces monuments.
  - L'un met en la valeur d'un monument dépend de ses caractéristiques historiques, l'autre de sa valeur et de son actualité.

\*La version finale comportera des accents et des orthographe (automatique).

今回のアトリエに際して、このインタラクティブ教材を初めて使った参加者から多くの具体的で細かい指摘と質問を得ることができ、今後教材の開発を進めていく上で貴重な機会となった。

このフランス語学習者のためのデジタルインタラクティブ教材を用いた課題解決型活動（アクティビティ）に関して、その理論的アプローチと実践報告の詳細を記した日本語論文が2020年3月に刊行される予定である。

## 「フランス語文法をネイティブスピーカーの視点から 教えることー『文章』を中心とした教授法」

**SERVERIN, Simon**

上智大学外国語学部フランス語学科

**simonserverin@me.com**

初心者

フランス語ネイティブスピーカーである筆者は、過去4年間にわたり3つの大学において、大学1年生向けの文法の授業を担当することになった。それをきっかけに、ネイティブスピーカーによる文法を教える方法について考えることになった結果として、一般的な文法練習の代わりに、最初の授業から、日本語の「文章」をフランス語へ翻訳する練習を行うことにした。具体的には、その日教えたいと予定する文法ポイントを中心にして日本語で書いてある文章を8つ準備する。学生は、辞書を使わずに、それらの文章をフランス語へ翻訳する。辞書を使わず翻訳するため、これは学生にとってかなり難しい作業となる。そのため、学生は4人1グループで文章を考える(**peer writing**)。文章の翻訳はかなりシンプルな作業のように見えるが、実は普段の文法の授業の練習問題では訓練できない、学生のフランス語上達にとって非常に重要な能力を育てる練習である。その利点を次のようにまとめることができる。

### 1. 学生がフランス語に対して積極的になる。

- 学生がその日の文法ポイントの様々な実践的な使い方を勉強できるだけでなく、自分でその意味と使い方を考えるようになる。
- 学生が自立して、教科書や教員の説明から翻訳のヒントを探すようになる。
- 辞書なしで翻訳しなければならないため、知っている語彙で文章を構成することに慣れる。
- 分からない点と語彙を他の学生から学び、協力しながらフランス語を習得できるようになる。

### 2. 文章を中心としたフランス語の習い方に慣れる

- その日の文法項目の練習問題にかかわらず、完成した文章を書くことができるようになる。
- 文章の構成に関わる問題（女性形・男性形、動詞活用、冠詞等）が分かるようになる。

る。

-大学2年生から始まる作文等の授業の「下準備」となる。

### 3. 少しずつ文法が理解できるようになる

-学生は文法の練習問題をずっと「復習」することになるため、一回でその文法ポイントを理解するというよりも、「少しずつ」使いながら理解していくような、段階的な学び方になる。

-学生も教員も、文法項目を「一気に覚えなさいといけない」というプレッシャーから解除される。

-文法の例外や難しい点に関する概念は、文法の授業においてよりも、むしろ文章翻訳の練習において導入されている。

### 4. グループで文法問題を解く

-理解度の高い学生は、「Peer writing」の効果により、理解度の低い学生を手助けすることができる。

-理解度の低い学生も「Peer pressure」により、グループのために「頑張る」ことになる。

-よく勉強した学生はグループの中心的存在として、頑張った喜びを得ることができる。

結論として、「文章」を書くような練習の成果が、学生の文章構成能力を高め、文法ポイントをそのまま適用する文法練習問題に取り組むよりも、学生がフランス語について「考える」ことを促し、学生のフランス語に対する態度を積極的なものにさせる。不思議な現象ではあるが、フランス語に対する学びの意欲が低い学生でも、通常の「理解確認」にすぎない文法問題に取り組むよりも、文章の翻訳に挑戦する方が積極的に授業に参加できる。そうすることにより、クラスにおいては協力的で活発な学習が行われる雰囲気を作ることができる。そして、通常の文法練習問題よりも、自立的に考えることが推奨される大学生にはふさわしい文法の教え方と考えられる。

## **Enseigner la communication en 2e année et au-delà**

**SERVERIN, Simon**

Université Sophia

**VANNIEU, Bruno**

Laboratoire de la Méthode Immédiate

**DASSONVILLE Nicolas**

Université d'Aichi

**faux débutant, intermédiaire**

La Méthode Immédiate est une approche de gestion de la classe qui a bouleversé le paysage de l'enseignement de la communication au Japon à partir de 1999. Elle a beaucoup évolué au fil des années, devenant à la fois plus raffinée et plus flexible. Plus qu'une méthode à proprement parler il s'agit d'un cadre à l'intérieur duquel une multiplicité de pratiques peut s'exprimer en fonction du contexte, de la sensibilité de l'enseignant, etc.

Son contexte de prédilection est celui des cours de communication en première année d'université. Après vingt ans de travail sur ce contexte difficile mais crucial, il est maintenant temps de répondre aux besoins des enseignants qui nous demandent "Et après ?". Dans cet atelier, nous dialoguerons avec les participants pour préciser leurs besoins et obtenir des retours sur deux directions complémentaires:

- Garder l'option de base, qui est de travailler sur des dialogues dont le champ linguistique est défriché à l'avance afin de maximiser le temps de pratique, mais introduire du rêve et de la fantaisie. Le cadre "votre vie quotidienne telle qu'elle est réellement", bien adapté à la première année, peut lasser à la longue. Il ne convient plus en deuxième année où les cours sont optionnels, les étudiants plus motivés et les différences de niveaux entre apprenants de plus en plus creusées.

- Sortir de l'optique "thèmes de conversation" pour aborder de front deux compétences stratégiques de communication: synthétiser et simplifier. Ces compétences essentielles permettent aux étudiants de sortir de la dépendance au mot exact dont ils pensent avoir besoin pour communiquer. Elles leur permettent d'apprendre à se débrouiller.

## LE FRANÇAIS PAR L'ÉCOUTE

### リスニングから始めるフランス語

**TAKEMATSU Yuko** 武末祐子

Université Seinan Gakuin,  
takematu@seinan-gu.ac.jp

**ASO Emi** 麻生恵美

Université Seinan Gakuin,  
emi\_aso@hotmail.com

**HINO Makiko** 日野真樹子

Université Seinan Gakuin,  
makiko.hino27@gmail.com

**Niveau des apprenants visés : débutants +**

#### なぜフランス語学習を「聞く」ことから始めるか

第2 外国語学習（英語）の全国的実体調査によって明らかになった、4 技能のうち「聞く」技能の伸びに注目し、「聞く」「話す」技能から外国語学習を始め他の「読む」「書く」技能と合わせてパターン化し、反復することによる授業を提案した。

まず武末は、大学英語教育学会実体調査委員会の調査結果でも「最も学びたいこと」は「話す」ことであり、「最も伸びた能力」は「聞く」ことであったことを紹介した。オラル（話し言葉）「聞く」「話す」活動から始めることが有効であり、その後文法に依拠しやすいエクリ（書き言葉）「読む」「聞く」活動と合わせてパターン化&反復させる授業展開を提案した。

続いて麻生は、人間には「物語を求める」という本能が備わっていることを指摘した。語学の教科書に物語を持ち込むことは、人間の状況判断力や情報処理能力を活用できるという点で効果的である。リスニングから学習を開始しようとするとき、音を聞いて意味をすぐに理解するのは困難である。しかし物語を聞く態勢であれば、学習者は時間の流れの中で出来事を把握でき、予想し、学ぶ準備が整うことを強調した。

最後に日野は、音声を聞き人物・状況などを確認した後で音声のシャドーイング、発音練習を行い、動詞、表現、語彙などは状況を替えて再現するスピーキング練習

へと移行することが効果的であると述べた。

### 否定を「聞く」

その後、アトリエの参加者とともに、具体例としてフランス語の教科書、武末祐子、麻生恵美、日野真樹子共著『テ・サンパ ～フランス語っていい感じ！～』（朝日出版社 2020）の一つの課を用い、「どのように否定文（形）を聞き取れるように指導するか」という問いをたて、全員で検討しながら進めた。また、「**je** と **tu** 間の会話のなかで **ne...pas** と組み合わせることが多い動詞は何か」という質問も議論した。

否定形の聞き取りに関して、まず **Non** という答えは否定であることはわかるだろう。そのなかのフレーズに否定形が使われていることを予想し、**pas** が聞こえたら否定文であることがわかるだろう。否定の **ne** は聞きづらいかもしれない、**ne...pas** が動詞を挟むという語順も困難であろう。さらに **ne** は口語では脱落しやすいということも参加者の同意があった。

さらに参加者とともに、「**ne...pas** と組み合わせることが多い動詞は何か。（**je** と **tu** に限る）」を検討した。否定の **ne...pas** と組み合わせられる動詞として、**être**, **avoir**, **faire**, **pouvoir** など基本的だと思われる動詞をアトリエ参加者に列挙していただいた。合計 20 近くの動詞が黒板に書きあげられた。**être**, **avoir** など直説法現在形でエリジオンの練習、**pouvoir** で準助動詞の練習はできるものの、頻出する 4, 5 つの動詞の否定練習だけでは学習者には定着しないのではないか。動詞の数をさらに増やし何度も繰り返し聞く練習およびシチュエーションを変えてスピーキングを行うことで慣れてくるのではないか。ちなみに『テ・サンパ！』では 15 の動詞が否定形とともに現れる。**Oublier**, **habiter**, **en manger**, **en faire**, **s'inscrire** などで **ne** と動詞、代名詞、代名動詞などとのエリジオンの練習、また代名動詞、直説法複合過去を加えることで代名詞と助動詞を挟む場合の練習も入っている。

否定形を「聞く」ことは、教師にとってあまりにも自然なことだったのでどうすればよいかという質問はかえって困難であったように思われる。これに対して否定とともに出現する動詞になると、予想以上に多くあげられた。一度、**je ne suis pas**, **je n'ai pas** といった基本動詞で否定形を学習しておけば後はどんなときも否定形ができると考えるよりも、スピーキングにおいて定着・多様化させる必要があると思われる。今回は時間の関係で「読む」「書く」までのパターン化まで行うことはできなかったが、「聞く」ことから学ぶとはどういうことかを一緒に考えてくださった参加者の皆さんに感謝したい。

### **Pourquoi commencer l'apprentissage de français par l'écoute ?**

C'est d'abord Yuko Takematsu qui a pris la parole et qui a parlé de l'enquête officielle effectuée en 2007 sur la situation de l'enseignement de l'anglais à l'université au Japon. Selon les résultats, les étudiants veulent acquérir avant tout la compétence de production orale, et puis celle de compréhension orale, mais ils répondent qu'en réalité c'est elle, la compréhension orale, qui s'est développée le plus parmi les quatre compétences pendant leurs études universitaires. Nous avons donc souligné la rapidité d'acquisition de la langue étrangère par l'écoute. Et nous avons montré des statistiques et proposé aux participants de l'atelier d'examiner cette méthode d'apprentissage de français par la pratique de l'écoute et de l'oral, en combinaison ensuite avec la compréhension et la production écrites pour faire un cycle d'entraînement.

Ensuite, Emi Aso a insisté sur l'efficacité du recours à une narration pour développer la compréhension orale dans l'apprentissage d'une langue seconde. Il est naturel de « désirer écouter une histoire ». Introduire une narration dans un manuel de langue permet à l'apprenant de comprendre une nouvelle situation à partir de celle qui précède et celle qui suit, et ainsi, de mobiliser toutes ses capacités de traitement des informations acquises. Quand on écoute pour la première fois du français, on a du mal à percevoir les sons et à découvrir immédiatement leur sens. Mais l'apprenant peut distinguer beaucoup de choses en écoutant une voix dans un contexte défini : s'agit-il d'un homme ou d'une femme ? de paroles ou de bruit ? l'ambiance est-elle joyeuse ou non ? S'il parvient à suivre des personnages qui réapparaissent et des mots qui se répètent, il pourra imaginer plus facilement la situation, car il est prêt à écouter du français et à l'étudier. Ce qui facilite la compréhension de la nouvelle langue.

Enfin, Makiko Hino a proposé, après plusieurs écoutes, de faire identifier les personnages, par exemple leur nom, leur profession ou leur nationalité pour une compréhension globale, ensuite de faire faire du *shadowing* et d'entraîner à la prononciation pour arriver à faire produire oralement en réutilisant un verbe, un mot ou une tournure dans une autre situation.

### **Percevoir la négation**

Nous avons demandé aux participants comment leurs étudiants reconnaissent une phrase négative, quand ils écoutent plusieurs fois l'enregistrement d'un dialogue. Nous avons utilisé celui d'une leçon du manuel *T'es sympa !* (édition Asahi, 2020). Nous leur avons demandé également de dire quels sont les verbes que l'on utilise souvent dans une phrase négative dans un dialogue entre « je » et « tu ».

Les participants ont cherché le moyen de reconnaître la phrase négative. Il faut entendre « Non » comme réponse négative. Il faut entendre également « pas ».

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

Cependant, les apprenants pourraient ne pas reconnaître « ne » ainsi que la place du verbe par rapport aux adverbes « ne » et « pas ». On a aussi noté l'absence de « ne » qui se produit souvent dans la langue parlée.

Nous avons indiqué que les verbes comme « être », « avoir », « faire » et « pouvoir » apparaissent très fréquemment avec la forme négative « ne...pas » dans les manuels destinés aux débutants. En outre, les participants ont ajouté et énuméré une vingtaine de verbes élémentaires. C'est pourquoi nous avons constaté une tendance au manque de phrases négatives dans les manuels de français au Japon. Il ne faudrait donc pas avoir peur d'introduire des verbes à la forme négative. Nous avons compté quinze verbes avec « ne...pas » dans *T'es sympa !*, par exemple, « oublier », « habiter », « en manger », « en faire » ou « se voir » etc.

Entendre et distinguer la forme négative dans un dialogue semble tellement naturel et facile pour nous, les professeurs de français, que nous avons du mal à imaginer les difficultés réelles des apprenants. Cela pourrait être notre prochaine problématique. En revanche, les participants ont cherché beaucoup de verbes qui peuvent s'associer avec la forme négative « ne...pas ». Cela montre qu'on utilise plus souvent les expressions « non », « ne...pas », « n'...pas » en réalité qu'on ne le pense. L'apprentissage de l'écoute devrait faire pratiquer ces formes pour fixer les nouveaux acquis.

Nous n'avons pas eu de temps d'aborder la compréhension et la production écrites. Nous sommes très reconnaissantes aux participants d'avoir réfléchi avec nous sur l'intérêt de commencer le français par l'écoute.

## 「アクティブ」な文法学習のための教材とは

田村明子

愛知県立大学

akikotamura2910@gmail.com

初級

このアトリエでは、学習者の主体性・能動性を育む「アクティブ」な文法学習を可能にする教材について考察した。

### 0. はじめに

近年のフランス語教育では、学習者の主体性・能動性を育む教育アプローチに関心が集まっている。いわゆるアクティブ・ラーニングの具体的な教育手法や教室活動について議論が行われ、「教室」という空間の位置づけや教師の役割に変化が生じている。こうした流れは4技能の習得を目的とした授業において顕著であるが、文法の授業も例外ではなく、アクティブ・ラーニングや様々なストラテジーを用いて学習者の主体的・能動的な文法学習を促す教員が増えている。

このように教育現場では大きな変化が起きている一方、教材開発の分野では、従来の「知識伝達型」授業を想定した文法の教科書が一般的である。教育の新たな流れに適合する文法教材とはどのようなものなのか。また教材開発にあたっては、どのような点を考慮すべきだろうか。

### 1. 従来の文法教育をふりかえる

これまでの大学教育では、主に原典読解を目的としたフランス語教育が行われ、文法教育はフランス語テキストの分析・理解に必要な文法知識を習得する場として機能してきた。このような文法教育の特徴として、以下の点が挙げられる。

1. 文法規則は演繹的・明示的に提示される。
2. 授業活動は、①文法用語を用いた教師による詳細な文法解説、②練習問題、の2種類であり、①→②の順で行われる。
3. 練習問題は文脈を無視したパターン練習が一般的である。一部の教科書には和文仏訳問題もある。
4. 教師の役割は「知識の伝達」である。
5. 授業での学習者の主な活動は教師の説明を聞くことであり、学習者の学習に対する姿勢は受け身である。また授業中に学習者間のやりとりはなく、学習は個

人的である。

## 2. フランス語教育・学習の目的の変化

しかし西山（2016：pp. 7-8）が指摘しているように、第2外国語としてフランス語を学ぶ学生が自分の専門研究のためにフランス語文献を読む必要性は減っている。さらに彼らの学習動機はフランス文化に対する関心やフランス語話者と話したいといった積極的なものから、単位取得という制度的な理由によるものまでさまざまである。

他方、現在の大学には、従来の学問・研究の場としての役割だけでなく、社会人としての資質・能力を備えた人材を育成する場としての役割も求められている。こうした社会的要請を踏まえ、近年、大学教育では様々な変革が起きているが、特に注目したいのが学習者の能動性・主体性を育む教育アプローチである。実際、協同学習など、アクティブ・ラーニングの手法を用いた教育実践がフランス語教育の分野でも数多く報告されており、こうした流れは文法教育にもみられる<sup>8</sup>。知識の伝達だけでなく、社会性や主体的に考える力の養成をめざす教育が重要視されるようになったといえる。

## 3. 「アクティブ」な文法教育・学習とは？

上述の背景を踏まえ、新たな教育アプローチを取り入れた「アクティブ」な文法教育・学習のための教材について考察するにあたり、まずはアクティブ・ラーニングに関する先行研究を概観しながら、「アクティブ」という言葉の意味を明確にしたい。

まず2012年の中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」では、アクティブ・ラーニングを「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（p.37）と定義し、これまで個人的なものであった学習が他者との相互行為を通じて協働的・社会的なものへと拡張するとしている（p.37）。

溝上（2014）もアクティブ・ラーニングを「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習」（p.7）と定義しているが、「能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う（下線は筆者による）」（p.7）としている点が中央教育審議会の定義と異なる。

松下（2015）は、アクティブ・ラーニングにおいて、知識の内化が軽視される傾向にあることを批判し、「外化のない内化」がうまく機能しないのと同じように、「内化のない外化」もうまく機能しない」（p.9）と述べている。外化は学びを通じ

---

<sup>8</sup> 2017年3月に開催された関西フランス語教育研究会では、主要テーマのひとつとして「アクティブ・ラーニングと外国語教育」が取り上げられ、多くの実践報告が寄せられた。

て構築された知識の存在によってはじめて意味を持つのである。また松下は内化と外化の双方向的な関係も指摘している。「いったん内化された知識は、問題解決のために使ったり人に話したり書いたりする外化の活動を通じて再構築され、より深い理解になっていく」(p.9)。

以上の先行研究を踏まえ、アトリエでは「アクティブ」な文法教育・学習を次のように定義した。

- 学習者が主体的に課題に取り組み、解決策を見つけるような教育。
- 課題に取り組む中で、学習者が能動的に知識を獲得し、それを他者とのかかわりの中で深化させることを可能にするような教育。
- 上述の学習プロセスを通じて、主体性を持ち、自ら考え・行動する自立した人を育成することを指向するような教育。

#### 4. 「アクティブ」な文法教育・学習を可能にする教材

アトリエでは、「アクティブ」な文法教育・学習を可能にする教材として、以下の主教材・副教材を紹介した。

①伊藤・亀谷・Vannieu 著『アクティブに学ぶフランス語文法』(アルマ出版、2019)

②学習事項を具体的なコミュニケーションの場面で使用するための副教材

③発信する能力の養成を目的とした副教材

④ゲーム形式 (ludique) の活動を通じて、学習項目を定着させるための副教材

この中から、本稿では①『アクティブに学ぶフランス語文法』を紹介したい。この教科書は各課が「①観察する②理解する③練習する」という3つの活動で構成されており、「①観察する」にその特徴がある。ここには、フランス語の文例と学習事項への気づきのヒントとなる質問が設けられており、学習者に観察と考察を促すしくみとなっている。その目的は正解を見つけることではなく、学習事項のより深い理解である。教師による文法解説の前にこうした活動を行うことで、学習者は学習事項に関する自身の理解度や疑問点を整理することができる。その結果、次の②「理解する」活動での教師による文法解説を注意深く聞く姿勢が生まれ、それが学習事項のより深い理解へとつながるのである。また「まずは自分で考える」という学習に対する主体的な姿勢も育成できる。

更にこの活動をペアやグループで行うことで、教室はより深い学びの場となる<sup>9</sup>。自分の考えを述べる、他者に質問する、また逆に他者からの質問に答えるとき、学習者は自身の認知プロセスを言語化(=外化)する必要がある。この認知プロセスの外化によって、学習者は自身の理解度を確認したり、知識を深化させたりすることができる。また他者とやりとり (interaction) をする、そしてそのやりと

---

<sup>9</sup> 発言することに抵抗がない学習者のみが発言機会を得るのではなく、学習者全員に発言の権利を確保するようなグループ活動にするためには、さまざまな仕掛けが必要である。アクティブ・ラーニングの具体的な教育手法については、中井俊樹編著(2015)『アクティブ・ラーニング (シリーズ 大学の教授法3)』玉川大学出版部.; 福島祥行・中條健志・大山大樹 (2018) 「《他者》をむかえ入れる/つくりだす」『Rencontres 31』(関西フランス語教育研究会): pp. 50-54.などを参照のこと。

りを通じて問題解決を図るといった社会的能力の向上も期待できる。

最後に、学習事項の理解を目的とした「②理解する」活動を学習者の主体的な学びの場とすることも可能である。ここでは豊富な例文や図表を用いて、簡潔かつわかりやすく文法事項の要点がまとめられている。従来のように教師が解説することもできるが、あらかじめ担当箇所を学習者に割り当てておき、学習者同士で教えあう協同的な活動にしてもよいだろう。

### 5. 結びにかえて：教材開発に必要な視点

文法教材を作成する際には、以下の5点を明確にし、互いに関連付けることが重要である。

- ①教育・学習の目的（何のために）
- ②目標（何ができるようになるか）
- ③学習内容（何を学ぶか）
- ④授業活動（どんな方法で、どのくらいの時間で、etc.）
- ⑤使用教材（何を使って）

なぜなら文法教育・学習の質はこれらの要素に一貫性を持たせることで保証されるからである。教師には、学習者に必要なフランス語能力（学習ニーズ）や大学におけるフランス語教育の目的を分析・考察するとともに、自身の教育実践を内省し、より魅力的な文法教育を目指す姿勢が求められる。

### 参考文献

- 伊藤玄吾・亀谷百合佳・Vannieu, Bruno (2019)『アクティブに学ぶフランス語文法』アルマ出版.
- 中央教育審議会(2012)「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(2012年8月28日)  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm) (閲覧日:2020年1月11日)
- 西山教行(2016)「伝統から刷新に向かうフランス語教育」『WINPEC Working Paper Series』(早稲田大学現代政治経済研究所):No. J1605.
- 松下佳代(2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代編著『ディープ・アクティブラーニング』勁草書房:pp.1-27.
- 溝上慎一(2014)『アクティブ・ラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂.

## Cahier d'exercices universel en ligne

**WIEL, Éric**  
**Université des Arts de Tokyo**  
**eric.wiel@ms.geidai.ac.jp**  
**Niveaux A1 à B1**

La gestion des devoirs à la maison pour les classes à grands effectifs peut s'avérer chronophage tandis que les aspects systématiques et mécaniques de certaines compétences à acquérir pour aller jusqu'au niveau seuil laissent penser que l'outil informatique peut efficacement seconder les enseignants dans ces domaines particuliers.

Le site Internet [www.furago.education](http://www.furago.education) est conçu pour remplir les fonctions suivantes :

- Faire travailler en autonomie des compétences dont l'acquisition est systématisable en exercices auto-corrigés, telles que la compréhension, le vocabulaire ou la grammaire.
- Faire réviser les points qui ne sont pas parfaitement acquis grâce à un système d'espacement temporel. C'est un algorithme qui sélectionne les exercices qui n'ont pas été bien réussis dans la phase de découverte et qui les propose à la révision, une ou plusieurs fois, selon les résultats obtenus par l'étudiant.
- Permettre aux professeurs de donner des devoirs qui correspondent aux contenus de leurs manuels. Nous avons vu que le site comportait des exercices génériques classés par thèmes et par niveaux et qu'il était possible de les cartographier pour constituer une liste de devoirs adaptée à chaque manuel généraliste de niveaux A1, A2.
- Permettre de soutenir la motivation des étudiants grâce à des artefacts de jeu. Faire de nouveaux exercices ou des révisions rapporte des points qui permettent de progresser dans divers classements : intra groupe, classement général, classement sur les dernières 24 heures. Ces artefacts entretiennent une émulation, même si tous les étudiants n'y sont pas sensibles.

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

- Permettre aux professeurs de vérifier que le travail est fait régulièrement. Les enseignants ont en effet la possibilité, s'ils le désirent, de générer des rapports d'activité de leurs classes et d'en recevoir un par email chaque semaine. La teneur de ce rapport d'activité permet d'éventuellement intégrer le travail fait sur Furago dans l'évaluation finale de l'étudiant.

Ce site Internet, commencé au début des années 2010 et qui comporte actuellement 2000 exercices, est en perpétuelle évolution. Pour l'année 2020, deux développements majeurs sont prévus :

- Un jeu pour apprendre du vocabulaire. Nous avons constitué une liste d'environ 3000 mots, qui correspondent aux niveaux A1, A2, B1 du cadre européen. Une des caractéristiques saillantes de ce jeu est qu'il sera adaptatif, c'est-à-dire que la difficulté des questions évoluera en fonction des résultats de l'utilisateur. Les exercices comporteront, outre du texte, des sons et des images.
- Des défis de groupe. Une des limitations actuelles du dispositif est qu'il est très axé sur la performance individuelle. Pour remédier à cela, nous travaillons à proposer des défis qui seront réussis si tout le groupe les réussit. Cet artefact pourrait sans aucun doute renforcer la cohésion entre les élèves et encore plus soutenir la motivation.

## Indulgence, érudition, et le fossé de la connaissance intermédiaire de la langue

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

### Le problème de l'apprentissage intermédiaire

Dans ce résumé de ma présentation (SJDF, 8 décembre 2019), je vais parler principalement des manuels de français proposés au Japon. Je vais soutenir que les apprentissages s'y manifestent en trois catégories, que j'appellerai *niveau d'indulgence* (simpliste), *niveau intermédiaire* (communicatif), et *niveau d'érudition* (complexe). Par indulgence, j'entendrais la tendance de ne pas exiger des étudiants qu'ils fassent de grands efforts d'apprentissage. Par érudition, j'entendrais une tendance tout à fait différente consistant à expliquer et détailler des problèmes très complexes, l'enseignant pouvant ainsi montrer ses connaissances sans pour autant exiger des étudiants qu'ils apprennent les formes concernées. Enfin, j'appellerai intermédiaires les formes qui se situent entre les « trop faciles » et les « trop difficiles », et qui sont selon moi justement celles qui sont nécessaires à la communication. En effet, on ne peut pas communiquer avec un petit nombre de formes ultra-simples, et on ne peut pas non plus le faire avec seulement des formes complexes. Ce qu'il faut, c'est un matériel intermédiaire comprenant le vocabulaire de la vie quotidienne et les formes de grammaire ordinaire de l'oral.

Quand on enseigne une langue (ou quoi que ce soit d'autre d'ailleurs) à des débutants, on devrait s'attendre à ce que la catégorie des formes les plus simples soit la plus représentée et la catégorie des formes plus complexes la moins représentée. Cependant, j'ai souvent constaté que dans le matériel pédagogique proposé au Japon, sont présentes non seulement des formes simples, mais aussi une part importante de formes très complexes (érudites).

### L'apprentissage du français à la télévision : indulgence / érudition (1)

Par exemple, dans une émission de français de la NHK, on trouve les sections suivantes : d'abord, un narrateur français présente quelque chose en français, avec des sous-titres japonais. Il n'est donc pas question d'enseignement, mais plutôt de

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

présenter la langue française telle que pourrait la comprendre un natif ou un spécialiste. Dans une deuxième partie, on présente une expression tout à fait exceptionnelle (« Je voudrais goûter “ le Président ” »). Le professeur présent peut ainsi donner des explications de haut niveau. Puis, dans une troisième partie, une enseignante présente une chanson française et traduit quelques mots difficiles (« port », « mélodie », « naufrager »). Dans ces trois cas, on est dans la catégorie

### Explications érudites autour d'une expression exceptionnelle



de l'érudition. Les spécialistes présentent leur connaissance de la langue.

Pourtant, l'émission s'adresse censément aux débutants ou aux intermédiaires. Ainsi y apparaîtront aussi quelques expressions très simples comme « Bon appétit », qui se situent dans le cadre de l'indulgence : il s'agit de mettre l'apprenant dans des situations d'extrême facilité.

### Les manuels publiés au Japon

Pour observer la répartition des contenus dans les manuels de français publiés au Japon, j'ai étudié 40 manuels (20 publiés entre 1994 et 2004 et 20 plus récents, publiés entre 2010 et 2020).

### La leçon 0 : indulgence / érudition (2)

Je me suis d'abord intéressé à la leçon 0. Comme vous le savez, la leçon 0 est censée présenter la prononciation, la phonologie et les rapports sons-graphies du français, et ceci en une à trois pages.

#### Extrait d'une leçon 0

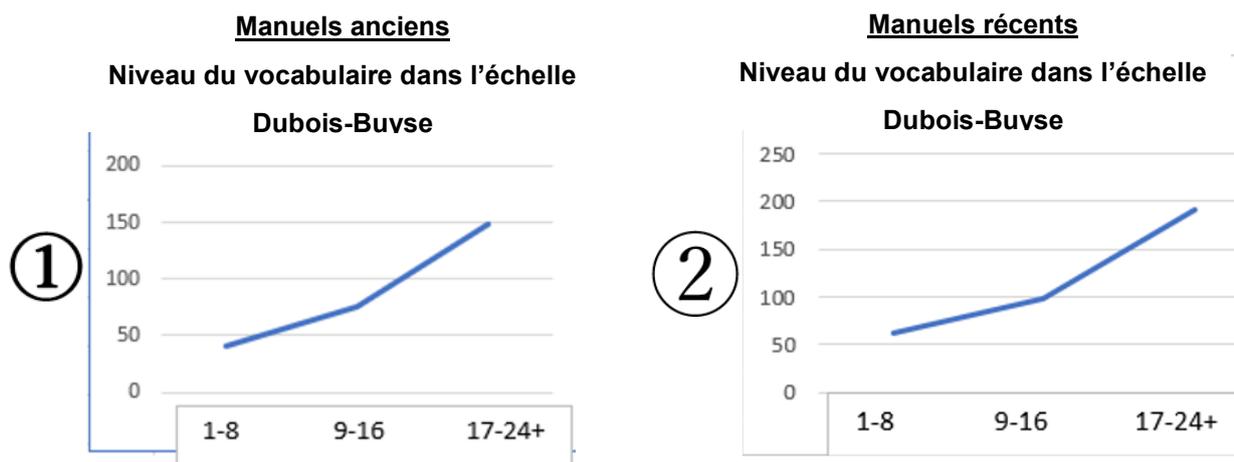
· a à â	[a]/[ɑ] ア	: ami 友達	là そこ	âme 魂
· e	[-] 無音 / [e] エ / [ɔ] オ	: classe クラス	avec 一緒に	petit 小さい
· é è ê ë	[e]/[ɛ] エ	: bébé 赤ん坊	père 父	tête 頭 Noël クリスマス
· i î y	[i] イ	: image イメージ	île 島	stylo ペン
· o ô	[o]/[ɔ] オ	: mot 単語	hôpital 病院	
· u û	[y] ユ	: université 大学	flûte フルート	

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

Quand j'étais en France, en tant qu'instituteur, j'ai enseigné les rapports sons-graphies à des enfants de primaire natifs. Par la suite, j'ai enseigné la phonologie en université à des étudiants de linguistique. Dans les deux cas, il fallait bien une année entière et un grand nombre de cours pour mener à bien les tâches que comprend une leçon 0. Le faire en deux pages n'a aucun sens pédagogique. Il faut donc bien supposer que cette leçon 0 a une autre fonction. Or, 70 % des manuels anciens de ma liste, et 90 % des plus récents, comprennent une leçon 0. Environ 70 % des manuels utilisent l'alphabet international dans cette leçon (et seulement dans cette leçon). Presque autant utilisent conjointement les katakanas. Ainsi, la leçon 0, plutôt que d'enseigner la prononciation, la phonologie et les rapports sons-graphies du français, a donc les deux fonctions : (1) *indulgence : extrême simplicité* (katakana) et (2) *érudition : extrême difficulté* (API). Un enseignement intermédiaire de la langue consisterait à donner des explications progressives des rapports sons-graphies et des difficultés orthographiques. Par exemple, la quasi-totalité de mes étudiants de 2<sup>e</sup> à 4<sup>e</sup> années ne connaît pas l'orthographe grammaticale de base (ils écrivent par exemple « Je fait » ou « les étudiant »). Ils ne connaissent pas plus les règles de l'orthographe lexicale (par exemple, ils mettent un accent sur un mot comme « cétte », mais n'en mettent pas sur « ecole »). Faute d'enseignement correspondant à ce niveau élémentaire de connaissance, ces points restent des problèmes pendant toute leur existence de pratiquant du français. L'absurdité de ce système tient dans ce qu'on utilise l'API pour faire des distinctions difficiles, mais qu'on ruine aussitôt ces distinctions en les transcrivant en katakana (par exemple, avec l'API, on fait la différence entre [ɔ] ouvert et [o] fermé, mais on utilise aussitôt des katakanas qui ne font pas ces distinctions).

### Le niveau de difficulté du vocabulaire : indulgence / érudition (3)

J'ai aussi voulu évaluer le niveau de difficulté du vocabulaire dans ces mêmes 40 manuels. Pour cela, je me suis appuyé sur l'échelle Dubois-Buyse. L'échelle Dubois-Buyse est un outil utilisé dans le primaire pour tester le vocabulaire et

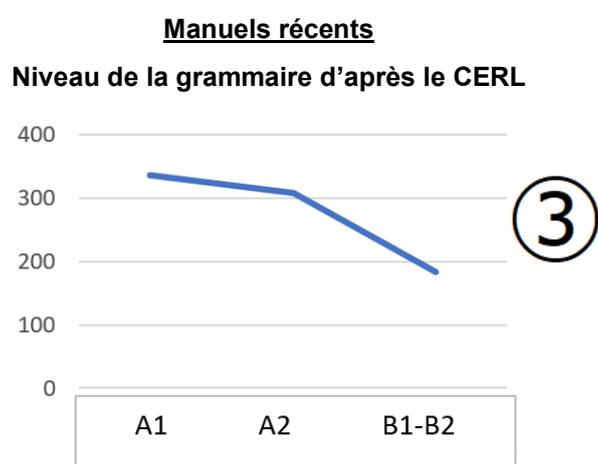


## Journée Pédagogique de la langue française 2019

l'orthographe des enfants. C'est une liste d'environ 1000 mots, répartis en 24 niveaux de difficulté croissante en fonction de la connaissance sémantique et de l'orthographe. J'ai ainsi défini trois catégories : Dubois-Buyse échelons 1-8 (la plus facile), Dubois-Buyse échelons 9-16 (intermédiaire), et Dubois-Buyse échelons 17-24 et plus (la plus difficile). Pour chaque manuel, je me suis contenté de catégoriser le dernier mot de chaque leçon. Dans les manuels anciens (graphe ①) comme dans les plus récents (graphe ②), alors que ces livres sont destinés à des débutants, on voit qu'il y a une majorité de vocabulaire érudit. Autrement dit, de vocabulaire trop complexe qui va risquer d'échapper aux étudiants.

### Le niveau de difficulté de la grammaire : indulgence / érudition (4)

Dans les manuels récents, j'ai voulu savoir comment les éléments grammaticaux se répartissaient aussi dans ces trois catégories (graphe ③). Pour cela, j'ai utilisé les catégories A1, A2 et B1/B2 de grammaire du CECR pour établir trois niveaux comme avec Dubois-Buyse. On observe que la répartition en catégories est nettement différente de celle du vocabulaire : il y a principalement des niveaux A1, pratiquement autant d'éléments du niveau A2, et moins de niveau de B1/B2. Je pense que c'est parce que les concepteurs de manuel ont traditionnellement un meilleur contrôle sur la progression grammaticale. Il faut « faire » le présent, les articles etc., pour enfin finir par le conditionnel ou le subjonctif. Néanmoins, un nombre impressionnant d'éléments grammaticaux (183 sur 20 manuels) sont du niveau B1/B2. On n'est donc pas dans le cadre d'une



progression communicative pour les débutants, mais encore dans le cadre d'une manifestation d'érudition.

Cela s'observe aussi avec les tableaux de conjugaison (pages finales de type *Bescherelle*). 88 % des manuels que j'ai observés contiennent de tels tableaux. 38 % d'entre eux s'étendent sur 20 pages et plus. Or, la présence de ces tableaux

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

de conjugaisons dans des manuels pour débutants ne me paraît pas pertinente : d'une part, il suffit aujourd'hui de taper sur son smartphone, par exemple, « conjugaison croire », pour trouver immédiatement la conjugaison du verbe « croire ». On peut aussi se demander s'il est pertinent de traiter intégralement le passé simple, le conditionnel ou le subjonctif dans un manuel pour débutant. Il en va sans doute de même pour la conjugaison complète de verbes rares tels que « plaire » ou « mourir ». On peut penser qu'il s'agit encore une fois de manifestations d'érudition de la part des enseignants qui conçoivent les livres et de la part de ceux qui les adoptent.

### **L'écart entre indulgence et érudition**

En conclusion, les manuels de français conçus au Japon, de la même façon que les émissions de français de la NHK, présentent soit des formes d'une grande simplicité, soit des formes d'une grande complexité, mais il y a un écart entre les deux qui néglige les formes intermédiaires. Or celles-ci sont précisément celles de la communication. Les formes très simples, qui constituent en quelque sorte un niveau de « découverte » de la langue, ne sont pas surprenantes. Il faut bien commencer quelque part. Mais les formes complexes voire ultra-complexes constituent un corpus étonnant. À quoi servent-elles ? Pourquoi sont-elles là ?

Dans cette présentation, j'ai proposé une hypothèse : les formes complexes qu'on trouve dans les produits pour débutants ne sont pas destinées à l'enseignement. Elles sont destinées à satisfaire l'érudition des enseignants concepteurs et utilisateurs de manuels.

### **Les réactions des participants**

Les enseignants présents au Lycée Français le 8 décembre se sont intéressés plus particulièrement à la question de la leçon 0, certains rejoignant mon point de vue sur le non-sens de la juxtaposition API/katakana, d'autres soutenant au contraire la nécessité d'avoir ces deux modes de représentation. Par ailleurs, la plupart des enseignants présents ne connaissaient pas l'échelle Dubois-Buyse et ont manifesté leur intérêt, convenant de la nécessité d'échelles-tests générales pour le vocabulaire et la grammaire.

L'hypothèse selon laquelle il faut distinguer formes indulgentes, formes intermédiaires et formes érudites a rencontré un accord général en ce qui concerne la différenciation en trois catégories *simple*, *intermédiaire* et *complexe*. Cependant, il n'est pas sûr que les participants m'aient rejoint sur les notions d'« indulgence » et d'« érudition ». De mon côté, je pense que ces notions offrent une explication de la juxtaposition dans le matériel analysé de formes ultra-simples et de formes complexes (voire ultra-complexes), dont il serait difficile de rendre compte autrement.

## Peut-on enseigner l'art de débattre ?

**CHEDDADI Aqil**

**Doctorant et chargé de cours à l'Université Keio SFC**

**aqilcheddadi@gmail.com**

**SILVA Sonia**

**Doctorante à l'Université Métropolitaine de Tokyo et ALT au Lycée public**

**Inagakuen**

**sandrasoso@hotmail.fr**

**Tous niveaux**

### 日本語要約:

本報告は、フランス語学習者がディスカッションやディベートの技術を習得するための教育的実験の結果である。フランス語学習者はフランスと日本の教育の仕方と文化の違いから、ディスカッション・ディベートへの積極的参加が難しいと推測される。日本人のフランス語学習者は自分の意見を述べることに、または論理を構成して発言する力が十分に備わっていない。

この現状を打開する為、ある話題に対して学習者に議論させるようなアクティビティを考案し、埼玉県立伊奈学園総合高等学校の3年生のクラス及び、慶応義塾大学・湘南藤沢キャンパスの中級・上級の大学生のクラスで実施した。

学習者と時間の制限から、アクティビティは以下の4段階のプロセスに従いながら、学習者のレベルに合わせて行った。

第一に、ある問題についての理解を深めるために、その背景となる事柄を細分化して考えることである。

第二に、グループで話し合ったことから、その問題に関する議論を構成していく。それらの論に関する意見を各々カードに具体的に書く。カードは後に生徒に再配布する。

第三に、ディベートにおいて自分の意見を述べるのに必要な手段(例えば、賛成・反対・妥協するための表現方法など)を紹介し、把握してもらう。

最後に、ディスカッション・ディベートの目的を達成することである。この段階では、前段階に勉強した表現手段を用いて、第2段階で生徒たちが書き起こしたカードをシャッフル・配布し、その記載内容を守らなくてはならない制限をつける。そうすることで、学習者は自分とは異なる意見も発表することがある。

これらの4つのステップを様々なテーマを用いて繰り返し練習することで、学習

者が論理的に自分の意見を表現し、ディベートや議論をすることが可能であろう。

### Compte-rendu de présentation

En se penchant sur les objectifs du cadre européen, nous pouvons noter que dès le niveau B2, il est demandé aux apprenants d'avoir une capacité d'argumentation et de confrontation des idées qui s'approchent du débat. Or, il est évident que les descriptifs du CECR sont plutôt calqués sur un mode de pensée occidentale, voire européocentrique et ne sont pas forcément adaptés au bagage culturel ou à la manière de penser des apprenants japonais. Ceci est sans doute dû aux différences entre les méthodes et cultures d'apprentissage japonaises et françaises où l'individu est encouragé à être consensuel dans la première, tandis qu'il est poussé à confronter et nuancer ses propos dans la deuxième. Ainsi, tout en tenant compte de ces hypothèses et des difficultés que cela suppose par rapport à l'interculturalité de cette problématique, nous avons eu pour projet de mettre en place une activité de familiarisation à la discussion argumentée permettant de travailler différentes compétences : aussi bien linguistiques que pragmatiques.

#### 1. Le projet initial

Pour commencer l'élaboration de notre activité de discussion-débat, nous avons d'abord essayé de définir les objectifs linguistiques et pragmatiques que nous voulions travailler.

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, nous avons pensé à travailler dans un premier temps la formulation des arguments, puis dans un second temps les connecteurs logiques. L'objectif était donc de pousser les apprenants à exprimer un argument en le contextualisant afin qu'il soit compris de tous. En ce qui concerne les connecteurs logiques, l'objectif premier était d'utiliser des connecteurs associés au niveau linguistique de l'apprenant. Et deuxièmement, la capacité d'interaction avec les autres interlocuteurs. Ce deuxième point rejoint la compétence pragmatique, qui est de rebondir sur les arguments des autres.

À partir de cela, nous avons prévu de mettre en place un modèle de cours progressif se déroulant en quatre étapes majeures. Celles-ci peuvent être réadaptées aux contextes d'apprentissage, à savoir :

- Suivant une première sensibilisation à la problématique de discussion grâce à un document déclencheur, la première étape permet de décomposer la problématique principale en question secondaire visant à mieux comprendre les différents enjeux de celle-ci.
- S'en suit une deuxième étape ayant pour but de mettre en évidence, à travers un travail de réflexion en groupe, les différents arguments défendables lors de la discussion à venir. Ces arguments, ainsi que les

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

positions à interpréter sont ensuite matérialisés sur des cartes qui seront redistribuées aux apprenants plus tard.

➤ Ensuite vient une phase de familiarisation aux outils linguistiques, permettant d'exprimer l'approbation, l'opposition, la concession ou la remise en cause d'arguments qui sont nécessaires au débat et à l'expression d'avis personnels.

➤ Pour finir, la réalisation de l'activité principale : la discussion argumentée. Lors de celle-ci, nous avons prévu de distribuer aux étudiants les cartes à arguments qu'ils devront défendre à l'aide des outils présentés dans l'étape précédente. Ils devront alors présenter et défendre un point de vue qui n'est pas forcément le leur.

### **2. Les cadres de mise en œuvre**

Nous avons mis en œuvre notre projet d'activité de discussion-débat dans deux établissements d'enseignement : le premier est le Lycée départemental de Saitama Inagakuen Sôgô et le deuxième est l'Université Keio — Campus de SFC.

Dans le Lycée départemental de Saitama, le français est enseigné en tant que première langue étrangère avec un volume horaire allant de 4 à 6 heures par semaine. Le cours dans lequel nous avons mis en place notre activité est un cours sur l'interculturalité d'une classe de troisième année de niveau B1. Dans ce cours, les élèves avaient tous un profil et un niveau de langue assez homogène.

Dans le cadre de l'Université Keio, l'activité a eu lieu dans un cours de préparation au TCF. Les apprenants en troisième ou quatrième année à l'université, ne sont pas des spécialistes du français. Ainsi, le public était très hétérogène allant de niveau A2/B1 à C1.

### **3. Mise en application de l'activité à Inagakuen**

#### **Premier essai**

Afin d'amener les apprenants à fournir une réflexion et produire des arguments, il nous a paru important de fixer un thème de discussion. Dans le cadre du Lycée Inagakuen nous étions en train d'aborder le sujet de la francophonie, le thème de la langue et de la mondialisation nous a semblé pertinent pour cet exercice. Enfin, nous avons pensé à rendre notre activité ludique en utilisant des cartes.

Le premier essai de mise en place de l'activité de discussion-débat au Lycée Inagakuen a été fait en trois heures. Lors de la première partie, nous avons amorcé une réflexion sur les mots d'origine étrangère avec des documents photos. De là, nous avons poussé les élèves à avoir une réflexion sur le sujet à travers quelques axes de réflexion initiés par des questions telles que : pourquoi est-ce qu'on utilise parfois des mots d'origines étrangères alors qu'il y a des termes en japonais ?

Ensuite durant la deuxième heure, nous avons amené les élèves à avoir une

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

réflexion sur les effets de la mondialisation sur l'uniformisation ou la mise en danger des langues. En devoir, nous avons demandé aux élèves de soumettre par mail : deux arguments positifs et deux arguments négatifs à la question : la mondialisation menace-t-elle les langues ?

Pour la deuxième séance, nous avons préparé deux jeux de cartes : un jeu de carte à l'aide des arguments que les élèves nous ont envoyé en devoir (carte argument) et un autre : les cartes rôles en faveur ou en opposition. Certains élèves ont formulé les arguments en une phrase, comme nous l'avions demandé, mais d'autres ont écrit des paragraphes. Nous avons donc repris ces arguments, nous les avons simplifiés et reformulés le cas échéant.

L'objectif de la séance était de pousser les élèves à simuler un débat en utilisant les cartes « arguments » et les cartes « rôles ». Les élèves étaient censés établir un ordre de passage et en fonction de celui-ci tirer deux cartes : une carte argument et une carte rôle. Ils devaient ensuite exprimer l'argument qu'ils avaient tiré en se positionnant en fonction du rôle qu'ils avaient aussi tiré et en utilisant les connecteurs logiques appropriés.

### **Bilan intermédiaire :**

Cette première mise en œuvre de l'activité a été un échec : en raison des contraintes de temps et des contraintes de méthode d'enseignement (méthode directe) les élèves ont eu beaucoup de mal à comprendre ce qui était attendu : les élèves se sont par exemple focalisés sur l'utilisation des connecteurs logiques, alors que nous pensions plutôt mettre en avant la compétence pragmatique d'interaction. À cela s'ajoute un problème relatif à la catégorisation des arguments : en effet, comme nous avons reformulé les arguments des élèves dans certains cas, ceux-ci ont fini par ne plus se reconnaître dans leurs propres arguments. À cela s'ajoute la difficulté des élèves à se projeter dans un argument contraire à ce qu'ils pensent ou à ce qui a été dit et par conséquent à nuancer leur prise de position qui n'était pas aussi évidente. Par ailleurs, il était évident que nous avons été trop ambitieux dans le choix du thème. Il était désormais clair qu'un conflit entre les objectifs linguistiques et ceux pragmatiques du cours était à repenser en amont pour une deuxième mise en œuvre du modèle de cours.

### **Deuxième essai**

Après un premier résultat mitigé, cela nous a amené à de nombreuses révisions pour le deuxième essai de mise en œuvre de l'activité. Dans celui-ci, le thème choisi était plus proche des élèves : l'uniforme scolaire. Nous avons, sans document déclencheur spécifique, élaboré une réflexion autour de quelques thèmes aidant à mieux encadrer les arguments relatifs au sujet, tout en partant de l'expérience propre des élèves. Ensuite nous avons fait une mise en commun de ces arguments

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

en demandant aux élèves de formuler eux-mêmes leurs arguments. De là, nous avons fait un jeu de cartes avec non plus des arguments ou des rôles, mais uniquement des thèmes.

Le choix du thème pertinent aux yeux des élèves, ainsi que le rééquilibrage entre les objectifs pragmatiques et ceux linguistiques a fait de ce deuxième essai un modèle bien plus accompli.

### **4. Mise en œuvre de l'activité à Keio SFC**

Lors de la mise en place de l'activité à Keio SFC, nous avons opté pour reprendre le thème des uniformes scolaires et afin de travailler la compréhension orale, nous avons choisi d'utiliser une vidéo de Francetvinfo<sup>10</sup>. Dans celle-ci, deux personnes sont amenées à exprimer leurs avis « pour » et « contre » les uniformes à l'école. Après visionnage de la vidéo, nous avons divisé la classe en deux groupes de niveaux hétérogènes, afin que les apprenants s'entraident pour comprendre la vidéo. D'après les éléments compris, nous avons constitué un tableau récapitulatif reprenant les éléments importants de la vidéo.

Lors de la deuxième séance, nous avons scindé la classe en deux groupes de niveaux homogènes : l'un de niveau A2/B1 et l'autre de niveau B2/C1. Après un bref rappel, nous avons poussé les apprenants à mener une réflexion pour élargir la question des uniformes scolaires aux codes vestimentaires, tout en leur demandant de suggérer des thèmes. Après une mise en commun des thèmes mis en évidence par chacun des groupes, nous avons demandé aux apprenants d'avoir une réflexion sur ces différents thèmes. Il est à noter que le groupe des niveaux A2/B1 a mis en évidence des exemples et celui des niveaux B2/C1 des thèmes plus abstraits.

Pour le groupe de niveau A2/B1, l'objectif était de formuler plusieurs arguments correctement. En effet, les apprenants ont une tendance à exprimer leurs arguments en des mots clés ou à exprimer leur idée de façon très concise, ce qui malheureusement peut mener à des incompréhensions. Le but était donc de bien formuler sur des cartes vierges les arguments en précisant le contexte. En ce qui concerne le groupe de niveau B2/C1 : ceux-ci présentant déjà une certaine aisance pour formuler leurs arguments, l'objectif a été réévalué afin de travailler la variation des connecteurs logiques. Nous avons préparé un jeu de cartes en inscrivant dessus les connecteurs logiques attendus aux niveaux B2/C1. Le but était que les élèves expriment leur avis en fonction des thèmes qu'ils mettraient en évidence en utilisant les connecteurs logiques des cartes que nous avons préparés.

---

<sup>10</sup> Vidéo consultable depuis le lien :

[https://www.francetvinfo.fr/societe/education/uniforme-a-l-ecole-qu-en-pensent-les-specialistes-de-l-education\\_2050401.html?fbclid=IwAR02MhsT5dfZ4ieHdjMfQardIE2LnxI62a6qfLf3GqrTJmQ4YX1KeMqRhMs](https://www.francetvinfo.fr/societe/education/uniforme-a-l-ecole-qu-en-pensent-les-specialistes-de-l-education_2050401.html?fbclid=IwAR02MhsT5dfZ4ieHdjMfQardIE2LnxI62a6qfLf3GqrTJmQ4YX1KeMqRhMs)

### 5. Conclusion

D'après les retours d'expérience et les commentaires reçus de nos pairs, il serait plus efficace de séparer de façon plus prononcée les objectifs linguistiques et pragmatiques du cours. En effet, l'activité qui était prévue aborde un problème complexe, ce qui nécessiterait plus de temps afin qu'elle soit mieux assimilée par les apprenants. Prévoir un sujet bien clair et approprié au public cible, bien expliquer les différences entre les manières d'argumenter en contexte français et japonais, sont des étapes sur lesquelles il faudrait se focaliser. En peaufinant ce modèle de cours, nous espérons réaliser une discussion argumentée, voire un débat qui pourrait mieux familiariser les apprenants avec les requis linguistiques, mais surtout avec la manière de débattre et de penser « à la française », leur permettant ainsi d'avoir une meilleure sensibilisation interculturelle à l'altérité de la pensée.

## **L'enseignement des langues étrangères au lycée Matsudo au Japon**

**COLLIN, Angélique**  
Institut français, Tokyo  
collinangelique@hotmail.com

### **Présentation du lycée Matsudo, Chiba**

Le lycée en question est situé en banlieue de Tokyo, à Matsudo, préfecture de Chiba. Ce lycée est appelé « Lycée international Matsudo », car il accepte les élèves n'ayant pas pour langue maternelle le japonais et aussi parce qu'il propose des langues étrangères en option : français, coréen, chinois. Les élèves choisissent les cours qu'ils souhaitent suivre et ils peuvent avoir un cours d'anglais par jour.

En deuxième année (classe de Première en France) ils peuvent choisir en option une deuxième langue étrangère parmi le français, le coréen et le chinois. Ils ne sont pas obligés de la continuer en troisième année (équivalent de la classe de Terminale).

C'est le cours de français qui attire le plus d'élèves chaque année malgré une forte « concurrence » du chinois (pour des raisons économiques) et du coréen (pour des raisons musicales).

### **Les cours de langue**

En ce qui concerne les cours de langue (anglais et autres langues), ils ont deux cours de 50 minutes une fois par semaine. Et ils sont au maximum 25 par classe.

Pour le cours de français : il y a un professeur japonais et un assistant de langue maternelle française (du programme JET) dans la classe.

Dans mon cas, je n'étais présente en classe qu'à un cours sur deux. Actuellement, la professeure en charge des élèves de deuxième année a souhaité avoir l'assistante dans sa classe à chaque cours. Lorsque l'assistant de langue a fini de parler en français, la professeure japonaise traduit tout en japonais aux élèves.

Pour les cours de coréen et de chinois, les professeurs (natifs) font leurs cours seuls, sans professeur japonais et sans assistant de langue.

Ces deux derniers professeurs reçoivent chaque année de leur gouvernement respectif une somme d'environ 200 euros allouée à l'achat de livres ou de matériel

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

culturel destinés à la classe.

D'après mes observations, voici comment les élèves orientent leur choix de langue étrangère :

- Le professeur est sympathique, l'assistant de langue est *drôle* et le contenu du cours varié et intéressant.
- La pression des parents. Certains de mes élèves m'avaient fait part de leur tristesse de ne pas pouvoir choisir le français, car leurs parents les avaient obligés à choisir le chinois pour des raisons économiques et professionnelles.
- L'un des deux parents parle ladite langue.
- Les tests sont faciles et il n'y a pas trop de devoirs
- Le cours n'est pas forcément intéressant, mais on peut dormir en classe.
- Intérêt pour la culture d'un pays (musique, cinéma, sport... football pour la France, beaucoup de mes élèves étaient fans du Paris Saint-Germain)
- Activités diverses pendant les cours (cours de cuisine par exemple), il n'y a pas que de la grammaire.

Entre la deuxième et la troisième année, il y avait une perte de 60 % d'élèves. Il y avait plusieurs raisons à cela : le cours de mathématiques avait lieu en même temps que le cours de français, les cours de français de troisième année étaient plus ennuyeux (cours centré sur l'enseignant).

### ENGLISH MUST BE FUN ! LES COURS D'ANGLAIS

Le lycée Matsudo est celui où il y a le plus d'assistants de langue, trois assistants, en général américains pour l'anglais, et un assistant français (pour l'anglais et le français). À notre arrivée au Japon, lors du stage de formation, on nous a bien fait comprendre que nous étions là avant tout pour notre « présence », pour permettre aux enfants japonais de « voir » un « *étranger* » et de s'habituer à « nous ». Et, si possible, de faire des activités ludiques afin que les enfants deviennent fans de l'anglais. Il faut savoir que les assistants bénéficiaient d'environ 5 à 10 minutes maximum par classe pour faire leur activité puis ne faisaient plus rien le reste du temps.

Le lycée Matsudo est précurseur dans l'approche pédagogique américaine « *active learning* » que le gouvernement japonais souhaite généraliser dans **toutes les matières** d'ici 2022. De nombreux fonctionnaires japonais venaient observer les classes et d'importantes réunions pédagogiques étaient organisées au lycée.

Voici quelques points récapitulatifs de l'*active learning*.

- Approche mise au point par les Américains Bonwell et Eison dans les années

90.

- Les apprenants doivent apprendre à analyser, évaluer, résoudre des problèmes, apprendre par l'expérience.
- Lecture, écriture, discussions, débats, présentations, projets communs...
- Demande de la préparation en amont, des recherches et des objectifs pédagogiques

Cette méthode a pour but de centrer le cours sur l'apprenant bien sûr, mais aussi de le faire devenir indépendant, de le faire réfléchir et de lui permettre de donner son avis. Elle a aussi des points communs avec la classe inversée puisque les élèves doivent faire des recherches chez eux et utiliser celles-ci en classe.

J'ai pu, pendant deux ans, observer les cours de conversation d'anglais des élèves de première année. Ce cours avait pour appellation « Communication English ». Voici un déroulé type d'un cours inspiré de l'*active learning* :

- 1) **Phase de préparation** : les élèves écrivent des mots clés (brain storming) sur un sujet donné par le professeur (exemple : ma saison préférée).
- 2) **Phase de production orale par paire** : chaque élève présente son idée à son binôme qui écoute. Échange des rôles. Changement de partenaire à trois reprises, on répète la même chose (exemple : *Je préfère l'été parce qu'il y a mon anniversaire*). L'un parle et l'autre (fait semblant d') écoute(r).
- 3) **Phase de prise de notes** : ils changent de partenaire et prennent en note ce que dit le partenaire.
- 4) **Phase d'échange d'informations** : ils présentent à un autre partenaire les idées du partenaire précédent. (*Tomoko aime l'été, car il y a son anniversaire*)
- 5) **Production écrite** : ils écrivent ce qu'ils ont dit à l'oral (*J'aime l'été, car il y a mon anniversaire*)
- 6) En fonction du thème, **présentation à l'oral**, une minute, devant la classe. Évaluation par les élèves, le professeur et l'*Assistant Language Teacher* (*J'aime l'été, car il y a mon anniversaire*).

### Mes constats :

- Absence de documents authentiques oraux ou écrits. Tout au long de l'année scolaire, les apprenants n'ont jamais eu à écouter un document en anglais, vu une vidéo ou lu un document.
- Transposition d'une situation de communication japonaise en anglais (pas d'interculturel). L'anglais est enseigné comme le japonais.
- Sujets **tournés vers l'apprenant**, certes, mais pas vers l'extérieur : sa

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

présentation, son trésor, pour ou contre les uniformes à l'école, le festival de l'école, le pays dans lequel je veux voyager, mon meilleur ami, mes souvenirs du collège...

- Écriture de journal sans objectif, sans contexte sans interlocuteur : les élèves devaient écrire leur journal, 4 pages au minimum par mois. L'assistant de langue devait laisser un commentaire, tel un lecteur de blog.
- Absence de cours de prononciation ou d'exercice de prononciation. J'ai compris que les professeurs japonais n'ayant pas les connaissances nécessaires pour enseigner la prononciation préféreraient ignorer les erreurs de prononciation même celles pouvant engendrer des quiproquos.
- Peu d'apports de nouvelles connaissances (vocabulaire, syntaxe, culture...)
- Peu, voire même absence, de corrections (écrites, orales) pour ne pas décourager les élèves.
- Ils continuent d'apprendre des listes de mots hors contexte pour les tests du type EIKEN.
- Les tests ne correspondent pas à ce qui a été vu en classe.
- Il n'y a pas de préparation en amont.

Si vous avez bien regardé le déroulé d'une leçon type, vous vous apercevrez que le professeur est quasiment absent, il est en effet « guide », passe dans les rangs pour écouter et faire de la discipline. Il serait d'ailleurs utile de se demander si la présence d'un assistant de langue est réellement nécessaire dans le modèle d'éducation qui est proposé dans ce lycée.

### **La culture éducative**

Le système éducatif est le reflet d'une société. Aussi, rester deux ans dans ce lycée et pouvoir observer toute une organisation m'a apporté de nombreuses réponses à mes questions concernant la société japonaise. Je partage donc avec vous mes observations qui sont strictement personnelles et liées à ce lycée, car tous les lycées ne se ressemblent pas.

- Les professeurs sont conciliants : très peu de frictions dans les rapports professeur-élèves. Si un élève a oublié son devoir, il le rapportera le lendemain.
- Les élèves restent dans leur classe principale. Ils changent de classe pour certaines matières, mais en général, c'est le professeur qui vient dans la classe.
- Les élèves sont rarement confrontés à l'inconnu ou à la surprise. Les professeurs répéteront plusieurs fois et vérifieront que tout le monde a bien compris. Les cours se déroulent tous de la même façon. Il n'y aura jamais de

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

changement.

- Absence d'agenda ou de cahier de textes : les élèves notent leurs devoirs sur des bouts de papier ou sur leur main.
- Les élèves ne feront jamais plus que ce que le professeur dit de faire.
- Évaluation par les QCM, les élèves n'ont jamais à écrire des phrases entières ni à donner leur avis.
- Utilisation du téléphone portable et des dictionnaires : dans ce lycée, le téléphone portable était autorisé, car certains élèves n'ayant pas de dictionnaire électronique pouvaient ainsi utiliser un dictionnaire en ligne. Malheureusement ils utilisaient surtout les traducteurs en ligne, les élèves étant persuadés que la machine leur propose des phrases correctes.
- Le gouvernement japonais a fait le choix de faire l'impasse sur la grammaire, que ce soit en langue maternelle ou en anglais. J'ai dû expliquer à plusieurs reprises la différence entre un adverbe et un adjectif, que ce soit en japonais, en anglais ou en français.
- Tout ce qui n'est pas lié à un test n'est pas considéré comme utile. Lors de mon observation du cours de coréen, lorsque les étudiants étaient dissipés, elle répétait à plusieurs reprises : « Écoutez bien ! Ce sera au test ! » et tout le monde écoutait...
- Les élèves doivent écouter bien sagement le professeur et ils n'ont pas besoin de répondre à la question du professeur puisqu'il y répondra lui-même. Il a forcément la bonne réponse.
- Lorsque les élèves écrivent des rédactions, ils écrivent directement, sans brouillon. S'il leur manque un certain nombre de mots, après leur conclusion, ils repartent dans des exemples jusqu'à ce qu'ils atteignent le nombre de mots.
- Ils apprennent à donner leur avis, mais sans aucune nuance, aucun consensus et certains ont du mal à être contredits. Ils apprennent à débattre. Un groupe d'élève donne son point de vue sur un thème et l'autre groupe doit les contredire en les « attaquant ».
- Tout le monde est bienveillant. Même s'ils ne comprennent rien du tout à ce que leur raconte leur partenaire, ils ne diront rien.
- Ils travaillent beaucoup en groupe. Le professeur insiste à ce que les élèves ne tombent pas malades le jour de l'exposé afin de ne pas mettre leurs camarades dans l'embarras.

**Suite à mon expérience, voici les différentes questions que je me pose :**

- L'*active Learning* est-il vraiment adapté à l'enseignement des langues étrangères, surtout pour de petits niveaux ?

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

- L'active Learning a-t-il été bien compris par les professeurs ?
- Apprendre à donner son avis, c'est bien, construire une société dans laquelle on peut donner son avis c'est mieux. Donner son avis ne veut pas seulement dire donner sa préférence : pizza ou pâtes ?
- Quelle place la société va-t-elle donner à ces enfants qui apprennent à donner leur avis sans aucune nuance ?
- N'est-il pas fatigant de toujours travailler par paire ou en groupe ?
- La présence d'un assistant de langue dans la classe est-elle justifiée ?

## Les devoirs à la maison sont-ils vraiment utiles ?

**DERIBLE, Albéric**  
Université de Tokyo  
aderible@gmail.com  
Apprenants de tout niveau

### Problématique

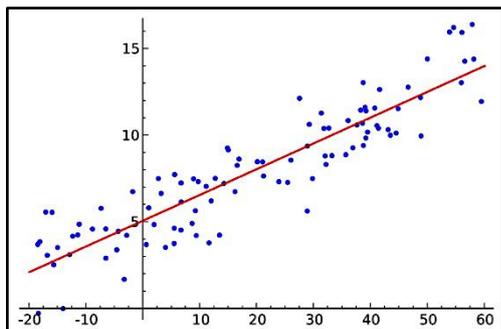
Donner à faire des devoirs à la maison est une pratique qui s'est généralisée depuis longtemps à l'ensemble des disciplines scolaires et universitaires, FLE y compris, mais dont les enseignants interrogent assez peu souvent l'intérêt didactique. Il n'est pas toujours aisé en effet d'évaluer l'impact que les devoirs peuvent avoir sur les progrès réalisés par les apprenants, principalement en raison du manque de données chiffrées et objectivables concernant la fréquence, la durée, le degré de réussite, etc. de la réalisation des dits-devoirs par l'apprenant.

### Données

Pour répondre à la question de l'intérêt pédagogique des devoirs donnés à faire à la maison, on doit pouvoir évaluer de concert, et en parallèle, le niveau des apprenants et le travail qu'ils ont effectué individuellement en dehors de la classe. Une évaluation objective de ce premier critère ne peut évidemment pas se fonder sur le seul ressenti de l'enseignant. Nous avons ainsi choisi de retenir pour cette étude la moyenne des deux notes obtenues aux examens de fin de semestre de leur première année d'apprentissage du français.

Quant au second type de critère, il nous a été fourni par la plateforme **MyWebCampus** (rebaptisée depuis la rentrée universitaire 2019 **Furago**). Cette plateforme propose en effet à ses utilisateurs des exercices de FLE dont la correction se fait de manière automatique. Elle génère de surcroît un certain nombre de données objectives et chiffrées qui peuvent justement se prêter au type d'analyse que nous comptons mener. Elle renseigne notamment l'enseignant sur les temps de connexion effective de ses apprenants sur le site, c'est-à-dire le temps effectivement passé à réaliser les exercices, et sur le nombre de points obtenus par eux pour chaque série d'exercices réussie. Ce sont d'ailleurs ces deux critères que nous avons mis tour à tour en rapport avec la moyenne des notes obtenues au cours de l'année universitaire.

### Analyse statistique



Une analyse statistique au moyen d'une *régression linéaire simple* peut être représentée graphiquement par un *nuage de points* (Cf. figure ci-dessous) qui ont chacun pour valeur sur l'axe des ordonnées une *variable expliquée* et pour valeur sur l'axe des abscisses une *variable explicative*. On fait ensuite apparaître une *droite de régression*

*linéaire* dont le coefficient directeur, ou *coefficient de corrélation*, rend compte de la corrélation statistique existant entre les deux variables retenues, sachant que, d'un point de vue statistique, pour que l'on puisse parler de corrélation, il faut que ce coefficient soit compris entre 0,8 et 1. Puisque nous voulions réaliser, conformément à notre problématique, une analyse statistique de la corrélation pouvant exister entre le niveau de français des apprenants et les devoirs réalisés à la maison par les apprenants, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, nous avons réalisé notre étude en deux temps. Nous avons tout d'abord retenu comme **variable explicative** le temps de connexion effectif de chaque étudiant, puis la somme des points qu'il avait accumulés sur la plateforme.

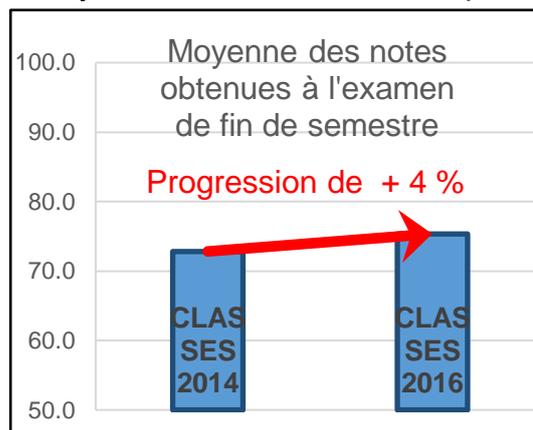
Pour information, cette étude a été réalisée à la fin de l'année universitaire 2016 et elle a concerné une cohorte de 241 étudiants en première année à l'Université de Tokyo, soit au total 8 classes de niveau débutant : 4 classes de français standard et 4 classes de français intensif.

### Résultats

Nous avouons avoir été assez surpris des résultats livrés par cette première analyse. Nous avons en effet observé que : dans le premier cas, le coefficient directeur de la droite de régression linéaire était de 0,0366, et dans le second cas de 0,0196, et donc toujours largement inférieur au seuil de 0,8 censé pouvoir montrer l'existence d'une corrélation statistique. Peu importe donc le temps qu'un étudiant aura passé à faire ses devoirs à la maison, ou le degré de réussite qu'il aura connu durant cette pratique : ceci n'aura apparemment aucune incidence sur son niveau de français, ou en tout cas sur son degré de réussite aux examens universitaires sanctionnant son apprentissage de la langue.

### Hypothèse

Plutôt déçu par ces résultats, nous voulions renoncer à poursuivre ou à faire publier notre étude. Nous nous sommes tout de même, par acquis de conscience, replongé dans nos archives et avons comparé la moyenne des notes obtenues par les sujets de cette étude avec celle de nos apprenants d'une promotion antérieure : lorsque nous n'avions pas encore découvert les possibilités qu'offrait la plateforme *MyWebCampus* et que nous ne donnions encore aucun devoir à nos apprenants. En 2014, nous assurions des cours de français de niveau débutant à un effectif total de 234 apprenants et n'avions tout simplement pas le temps d'assurer la correction d'autant de devoirs en dehors de nos heures de cours... Nous avons trouvé là un groupe témoin idéal : il s'agissait ici encore d'apprenants de niveau débutant, apprenant le français au même rythme, avec la même méthode (*Le nouveau Taxi 1*), avec le même enseignant, etc. Tout, jusqu'aux modalités des examens proposés, était identique, à l'exception de l'obligation de réaliser, comme on l'a dit, des devoirs sur la plateforme *MyWebCampus*. Nous n'avons en effet généralisé cette pratique à l'ensemble de nos classes qu'à partir de la rentrée universitaire 2015.



Nous nous sommes alors aperçu, comparaison faite, que les apprenants de la promotion 2016 avaient obtenu en moyenne 2,3 points de plus à leurs examens de français, ceci représentant une augmentation de près de 4% par rapport au groupe témoin. Très encouragé, et même rassuré, par cette découverte, nous avançons aujourd'hui que l'intérêt pédagogique des devoirs donner à faire à la maison réside sans doute moins dans la durée de temps qui leur est consacrée ou dans degré de réussite qu'ils connaissent, que dans le simple fait qu'ils existent : l'essentiel semblerait qu'ils soient faits par les apprenants pour s'assurer de leurs progrès.

### Conseils

Nous concluons maintenant ce compte rendu en suggérant, comme nous l'avons fait à la fin de notre atelier, quelques conseils à nos collègues enseignants de français langue étrangère. Si ce qui compte avant tout pour un devoir c'est qu'il soit fait par l'apprenant, comme notre étude semble l'indiquer, alors l'enseignant devra faire en sorte que les devoirs qu'il donne puissent être **simples et faisables par tous** ses apprenants. Car il s'agit de favoriser la rétention par la réactivation de ce qui aura été vu en cours, pas d'ajouter à la complexité ou à la densité des contenus d'enseignement déjà dispensés par ailleurs.

L'enseignant devra également veiller à ce que ces devoirs soient **faits**

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

**régulièrement et systématiquement**, et donc rappeler aussi souvent que possible à ses apprenants qu'ils doivent aller se connecter à la plateforme pour les faire, si c'est la formule de devoirs que l'enseignant aura choisie. Si cette précaution n'est pas prise, un grand nombre d'apprenants attendront sans doute le dernier moment pour profiter de l'opportunité qui leur est ainsi donnée d'étudier le français en dehors de la classe, ou « oublieront » tout bonnement de s'intéresser à cet outil.

Car enfin, et c'est avec regret que nous l'avons fréquemment constaté, si ces devoirs ne sont pas **incorporés dans le dispositif d'évaluation**, entendez par là : notés et valorisés au niveau institutionnel, ils ne seront faits que par les meilleurs éléments du groupe-classe, soit : par les apprenants les plus studieux, et qui en ont, de fait, généralement le moins besoin. Pour information, nous demandons personnellement à ce que nos propres apprenants aient obtenu à la fin d'un semestre universitaire un minimum de 5000 points sur la plateforme aujourd'hui appelée *Furago*, ceci comptant pour 10 points dans l'évaluation finale. Concrètement, il suffit aux apprenants de valider environ 4 à 5 séries d'exercices par semaine, à raison d'une vingtaine de minutes de travail hebdomadaire, pour y parvenir.

# La créativité au profit de l'apprentissage du langage, ressource cachée de l'apprenant

**FIFE, Beatrix**  
**Institut Français Tokyo**  
**bix@hotmail.com**  
**Débutant, Intermédiaire**

## Compte rendu de l'atelier

C'est avec plaisir que j'ai donné cet atelier pour une dizaine de participants.

Après avoir expliqué simplement les notions de base de la linguistique moderne (F. Saussure) que sont le concept et l'image acoustique ainsi que la notion de parole (reliée à l'expression personnelle) et de langue (en tant que système) les participants ont été orientés vers des activités comme celle du glissement vers une autre identité s'opérant dans un jeu théâtral improvisé, ainsi que certaines activités reliant l'image (dessin abstrait) au langage. Les participants se sont mis dans une situation de 'classe' et ont activement participé aux activités que voici et qui n'étaient que des ébauches à développer en profondeur, en situation réelle ou en atelier.

### 1<sup>e</sup> partie

1. Dans une mise en situation d'achat de billet dans une gare parisienne, par un(e) touriste, le caractère et la situation des personnages à jouer ont été imaginés par deux apprenants choisis dans la classe, debout dans un espace défini (devant les guichets de cette gare) : je suis un homme, une femme, assis, debout, je voyage, je vends des billets, je voudrais aller qq part etc... Consignes spatiales et temporelles mises en place par l'enseignant.
2. Jeu improvisé d'achat de billet. Au guichet, la voyageuse a été renvoyée sur une autre gare. Comique et intéressant car la voyageuse était perturbée comme elle le serait en situation réelle.
3. Questions aux autres personnes de la classe, sur ce qu'ils ont vu, entendu et ou imaginé, posées par l'enseignant ou spontanément formulées.

### 2<sup>e</sup> partie

4. Oeuvre d'art abstraite figurative à regarder et à discuter en groupes de 3 ou de 4. Qu'y voit-on, chercher le vocabulaire, former des phrases, laisser parler, écouter les autres. Il était demandé aux participants d'utiliser la langue qu'ils connaissaient le *moins* bien, pour pouvoir mieux se mettre dans la situation d'un apprenant.
5. Sur un papier B5, dessin abstrait, au crayon 2B, à exécuter par chaque participant, en 3 minutes, ce qu'on appelle dessin improvisé, ou automatique (en référence à l'écriture automatique des surréalistes). Lignes, cercles, bonhommes, dessin libre.
6. Présenter ce dessin à son voisin et en parler, demander ce qu'y voit le voisin et ce qu'on y voit soi-même.
7. Présenter son propre dessin en paroles à la classe. Dans cette présentation, deux personnes ont présenté leur dessin, la relation entre l'affectif et la parole est ressortie à travers l'observation des dessins devant la classe. Nous (peut-être la majorité des personnes présentes) avons pu entrer dans le monde émotionnel des deux à travers leur dessin et leur parole.

La durée de la présentation étant de 30 min, les participants ont décidé de rester dans la pause après la présentation pour poser quelques questions et discuter. Il est vrai que j'aurais pu réduire le nombre d'activités, mais j'ai voulu en faire plusieurs pour avoir une vue d'ensemble plus claire.

Il a été discuté ensuite si les élèves pouvaient répondre à ce type d'activités que certains qualifieraient peut-être de marginale (en dehors du cours de langue traditionnel), dans un contexte traditionnellement scolaire. J'ai signifié l'importance de l'explication aux apprenants du *pourquoi* ils les font. Un exemple a été donné par un exercice de respiration qu'une participante enseignante a fait dans ses classes, et l'importance du 'pourquoi' le faire : mise à l'aise des apprenants, le travail de respiration sur les phrases longues du français (qui sont plus longues que les phrases japonaises, etc.). Un autre exemple : le dessin utilisé dans les classes pour illustrer les quantités et l'utilisation des articles partitifs. Un autre : la libération de la parole en fonction de l'objet 'ouvert' sans réponse claire, qu'est le dessin abstrait. S'exercer à ne pas avoir une seule réponse à une question.

Il a aussi été discuté d'activités utilisant des photos et des oeuvres d'art figuratives par rapport aux oeuvres non-figuratives, toutes pouvant être utilisées dans des exercices différents. Expliquer aux apprenants pourquoi ces activités sont faites est donc important.

En ce qui concerne les activités théâtrales improvisées, il est certain que les résultats se voient plutôt sur la longue durée, et ouvrent petit à petit les apprenants

### **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

au fur et à mesure des semaines. Beaucoup d'enseignants craignent de faire ces activités parce qu'eux mêmes n'y sont pas habitués ou n'ont pas été formés. Pour cela, parler avec d'autres enseignants, essayer des jeux de rôle et des activités de dessin, échanger, etc. devient un soutien.

Le temps de la présentation, 30 min, était peut-être un peu court car les activités ont besoin de temps pour ressentir ce qui se passe quand on les fait, mais j'ai apprécié, et j'espère aussi les participants, sa formule compacte et efficace.

Merci beaucoup pour cette magnifique Journée Pédagogique.

## 地方国立大学におけるフランス語教育の再構築

### — 富山大学の場合 —

中島淑恵

富山大学人文学部

toshie@hmt.u-toyama.ac.jp

想定する学習者のレベル：初心者（大学生・教養教育）

#### 1. 問題提起：「地方国立大学」におけるフランス語教育はないないづくし

今日の地方国立大学におけるフランス語教育はないないづくしである。第一に専任教員が少ない。富山大学の場合は、専任教員は2名しかおらず、フランス語話者はすべて非常勤講師に頼っている。また、専任教員については、全般的な傾向として欠員が生じても補充ができない状態が続いており、必要な人事すらできないことが多い。さらに、非常勤講師予算の恒常的な削減を求められており、可能な限り非常勤講師は交通費負担軽減のため県内在住者を雇用することが求められているが、県内在住のフランス語話者は極めて少ない。また、語学教育という科目の性質上、東京などから集中講義で講師を招聘することも現実的ではなく、フランス語教育の経験者、専門家を講師とすることすら難しい状況にある。また、全学的に見て、CAP制の導入などで教養教育における第2外国語の単位は削減傾向にあり、選択必修単位は今後減ることはあっても増えることはないものと思われる。また、学生の多くにみられる傾向として、教養教育においては、とにかく単位が取ればよく、それ以上の関心を示す者が少なく、文化的な話も不必要な余談として嫌われる傾向にあるように思われる。

また、かつてフランス語やフランス文化が我が国において占めていた特権的な価値はもはやなく、学生たちにとってフランス語は、ドイツ語や中国語、韓国語やロシア語と並ぶワン・オブ・ゼムに成り果てている。さらに、地方都市では、例えば映画など学外でフランス語やフランス文化に触れる機会もなく、また、町でフランス語話者に出会う機会もほとんどないという傾向がある。

このような傾向は、富山大学だけの特異な事例ではなく、多くの地方国立大学に共通する事態なのではないだろうか。にもかかわらず、地方国立大学におけるフランス語履修者は、漸減しているとはいえある数を保ち続けているはずであり、地方国立大学においてある程度の履修者数を確保すること、その中でさらに学び続ける学生をどれほど生み出すか、ということは将来のフランス語教育に大きな影響をも

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

たらずのではないかと思われるのである。さらに、学習者の中には、経済的身体的理由等で地方都市を離れられない者も一定数必ず存在する。そのような学生たちにフランス語を学ぶ機会を設け続けることは、教育の機会均等という考え方に鑑みてもそうやすやすと放棄すべきことではないように思われる。

理系偏重の、とりあえず英語さえできればよい、という逆風の中で、どのようにフランス語教育を継続するか、学習者にある程度の実力や関心をつけさせて、「役に立つ」言語としてフランス語を再認識させるか、という課題に立ち向かうべく、富山大学フランス語スタッフ（といっても専任2名であるが）は、教養教育の改革に乗り出した。

### 2. 富山大学教養教育のカリキュラム改変（平成30年度から）

富山大学では、平成30年度入学生から、大幅な教養教育のカリキュラムの改変が行われた。その第1は富山大学のみの特例事例かもしれないが、もともと五福キャンパス（人文、理、経済、人間発達、工、都市デザイン学部の6学部）、杉谷キャンパス（医学部、薬学部の2学部）、高岡キャンパス（芸術文化学部）の3キャンパスに分かれて行っていた教養教育を、五福キャンパスで一括して行うことになったことである（3キャンパス統合ルール）。このうち、五福キャンパスと杉谷キャンパスは車で片道15分程度なので、午前午後の移動も可能であるが、高岡キャンパスは片道1時間弱かかる。公共交通機関での行き来は困難なため、大学で定時運行バスを購入した。さらに、教養教育については、週の前半（月、火および水の午前中）に集中して行うこととした。このあたりについて、語学教育担当教員の現場の意見は全く反映されなかったことは非常に残念である（かつては、たとえば火曜と金曜にフランス語の授業があって、週の前半で学んだことを後半で復習できるなど、予習復習がバランスよく行われる体制が保持されていた）。

また、このカリキュラム改変に伴って、教養教育における外国語履修のルールは、英語を全学生最低4単位必修とし、第2外国語については各学部が履修方法を指定することとなった。これについても語学教育担当教員の現場の意見は（人文学部以外では）全く容れられず、各学部の利害で決定されたことは残念というほかない。各学部が指定した第2外国語の履修ルールは以下のとおりである。

人文学部	五福キャンパス	選択必修4単位（前期2単位、後期2単位）
経済学部	五福キャンパス	選択必修4単位（前期2単位、後期2単位）
人間発達科学部	五福キャンパス	選択必修2単位（前期2単位）
理学部	五福キャンパス	選択必修2単位（前期2単位）
芸術文化学部	高岡キャンパス	選択必修2単位（前期2単位）
医学部	杉谷キャンパス	選択必修2単位（前期2単位）
薬学部	杉谷キャンパス	選択必修2単位（前期2単位）
工学部	五福キャンパス	自由科目（履修しなくてよい。履修す

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

		れば卒業要件単位として認定可能)
都市デザイン学部	五福キャンパス、新設	自由科目(履修しなくてよい。履修すれば卒業要件単位として認定)

なお、富山大学の教養教育で履修できる外国語は、フランス語のほか、ドイツ語、ロシア語、中国語、朝鮮語と留学生限定の日本語であり、いずれの言語も上記のルールに従っている。

こうして見ると、人文学部と経済学部のみが旧来の教養教育における第二外国語の履修方式(前期2単位、後期2単位)を継承しており、とりわけ自由科目に指定された工学部と都市デザイン学部では履修者は一桁台に留まっている。もっとも、この激減のあおりを受けたのはむしろドイツ語と中国語であり、フランス語を履修している者はそれなりに学習意欲の高い者が残っているという印象を受ける。

### 3. 富山大学教養教育におけるフランス語履修ルールの改革

このような全学のカリキュラム改変に対応する形で、フランス語履修ルールも改革を迫られることとなった。上記のような問題点はあるものの、可能な限り効率的で良質のフランス語学習の機会を学生に提供するためである。以下に前期と後期の時間割を示す。なお、「フランス語基礎Ⅰ・Ⅱ」が従来科目でいう「文法」の授業であり、「フランス語コミュニケーションⅠ・Ⅱ」が「会話」の授業である。

#### 【前期】

	月曜日	火曜日
3時限目	フランス語基礎Ⅰ	フランス語コミュニケーションⅠa フランス語コミュニケーションⅠb フランス語コミュニケーションⅠc
4時限目		フランス語コミュニケーションⅠd フランス語コミュニケーションⅠe フランス語コミュニケーションⅠf

#### 【後期】

	月曜日	火曜日
3時限目	フランス語基礎Ⅱ	フランス語コミュニケーションⅡa フランス語コミュニケーションⅡb フランス語コミュニケーションⅡc
4時限目		フランス語コミュニケーションⅡd フランス語コミュニケーションⅡe フランス語コミュニケーションⅡf

\*このほか、仏検および DELF/DALF による単位認定も行っている。

「フランス語基礎Ⅰ・Ⅱ」は、一クラスのみで、日本人教員が担当している。したがって履修者数は、富山大学における教養教育のフランス語の履修者総数となる。

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

前期は平成 30 年度、平成 31 年度とも、およそ 200 名、後期も同じく 100 名程度の受講者がいる。「フランス語コミュニケーション I・II」6 クラスのうち、4 クラスがフランス語話者教員のクラスである。前期の受講生数は一クラス 35 名程度、後期は 18 名以程度である。この表のほか、再履修者用のクラスとして、前期にフランス語基礎 II およびコミュニケーション II をそれぞれ一コマ、後期にフランス語基礎 I およびコミュニケーション I を開講しているが、こちらの履修者は 1 桁台に留まる。

### 4. 使用教材、シラバス、一週間の授業の流れとサイクル

使用教科書は統一教科書として國枝孝弘・パトリス・ルロワ『REFLEXION－異文化理解のフランス語』朝日出版社を用い、シラバスは「フランス語基礎」「フランス語コミュニケーション」ともに統一シラバスとしている。また、中間試験、期末試験とも統一試験とし、コミュニケーションの試験はすべてリスニング（事前にフランス語話者が録音）で行っている。

授業内容としては、「フランス語基礎」の方で、その課の会話やワークで必要となるような語彙や文法事項を説明し、文法理解のために必要な練習（主に教科書の練習問題）を翌週までの宿題とする。それを受けて「フランス語コミュニケーション」で、主に会話練習とワークを行う（「表現活動」「基礎の基礎」「異文化発見」など）。

一週間の授業の流れとサイクルは以下の通りである。

- ① 毎週月曜日昼休みまでに「フランス語基礎」担当の日本人教員がスライドを学内 Web システムに挙げる。学生はタブレット、スマホ等で授業中及び授業後に閲覧可能となる。
- ② 月曜日 3 時限目「フランス語基礎」の授業実施（1 クラスで講義形式）
- ③ 授業終了後担当教員は非常勤講師にスライドをメール配信。火曜日の授業の（進度あるいは内容について）指示を行う（非常勤講師はフランス人 2 名、日本人 1 名）。
- ④ 火曜日 3 時限目、4 時限目で「フランス語コミュニケーション」の授業実施。6 クラスで演習形式、グループワーク。
- ⑤ 授業終了後教員間で（グループメールで）フィードバック

授業中に認めていること。①（板書の）写メ OK（授業中に写メタイムを設ける）、②（授業の）録音 OK、③特に紙の辞書は必要なく、新出単語等は「フランス語基礎」の授業中に説明するかスライドで情報提供している。また、グループワークの中でスマホ等での検索を奨励している。

### 4. 現状の課題と問題点

これだけの工夫を行い、担当教員間でも随時連絡を取り合って即時の問題解決を図っているが、以下のような課題が山積している。

- ① 言語選択のタイミングが早い。富山大学では、入学手続き時にシラバス等を参

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

考に入学予定者が履修希望言語を申し出る仕組みになっている。入学前後にオリエンテーションなどを行う機会はないままに授業が始まってしまい、後悔するケースが多出している。当面考えられる解決策としては、シラバスを丁寧にわかりやすく記入しているほか、フランス言語文化専攻のホームページを作り、フランス語学習にも興味がわくようにしている。できればオープンキャンパスの折などに、中高生に向けてフランス語学習をアピールしたいと考えているが、今のところ何をすべきか見いだせていない。

② 学力やモチベーションの異なる様々な学生のニーズに対応しなければならない。

単位取得だけを目的としている学生は、雑談的なもの（文化の話など）を嫌がる傾向がある。興味を持って授業に臨んでもらうこと、また、できれば1年次以降のフランス語学習にもつなげていってほしいと考えているため、工夫が必要であると感じている。解決策としては、基本的に「基礎」も「コミュニケーション」も、雑談はなしで授業をしっかりと行うほか、カフェ・フランセ、フランス語学習を考えるワークショップなどを積極的に開催し、学生の注意を喚起すると同時に、関心のある学生には授業外でフランス語やフランスの文化と親しむ機会を設けるように工夫している。これに加えて今年は「新春シャンソン Show」を開催し、学内外から多数の参加者を得て、大きく盛り上がった。

③ いくらモチベーションがあっても、単位にならないものは履修しないのが今どきの学生の常である。自由科目となった工学部と都市デザイン学部の履修者は激減し、一桁台前半である。また、2単位で選択必修が終わる学部も多く、後期まで履修する学習者は半減する。このような制約の中で限られた時間で何をどこまで教えるかについては再検討が必要なのではないかと思われる。

④ 2年時以降は各キャンパスに分散するため、また、人文以外ではさらに高度なフランス語力を身に着けるための授業がないため、2年時以降さらに学びたい者へのフランス語学習の機会提供ができないという問題がある。

## 5. 今後の展望

富山大学だけでなく、どこの地方国立大学でも、今後も教養教育の再編は行われ続けて行くであろう。そんな中で第2外国語に残された道は完全自由選択化かあるいは消滅しかないのであろうか。少数でもやる気のある学生のみを相手にしていればよいような牧歌的な時代はすでに終わったのであろうか。

また、たくさんの興味のない学生すなわち単位だけ取ればよい学生に対応しつつ、少数でも興味のある学生を育てて行くにはどうしたらよいのだろうか。また、様々な試みを工夫すればするほど教員の負担は重くなってゆくという課題も何らかの形で解決して行かなければならない。

大学で授けられるべきフランス語教育は何を目指すべきであるか、今問い直す時期に来ているのではないだろうか。あるいは今までに言語の壁を超えて議論すべきことであったはずなのに、それぞれの（言語の）利害に拘泥するあまり、議論が進んでいないのは明白なのではないだろうか。理系中心の、英語さえできればグロー

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

バルでやって行けるという盲信にどのように対抗してゆくのか、多様性を担保することが人類にとってどのように必要なのか、ほかの皆さんと議論を深めてゆきたい。

また、実は日本人に欠けているのは、いわゆる語学力ではないような気もしている。もしかしたら、一歩前を出て他者とかかわろうとする態度を涵養するのは、いわゆる語学習得系の授業ではないのかも知れない。これについてもぜひ他の皆さんと意見交換できる場を持ちたいと考えている。

## La stratégie « Bienvenue en France »

**QUILLERÉ, Airy**

Institut français du Japon, Ambassade de France au Japon

airy.quillere@institutfrancais.jp

### Présentation de la stratégie « Bienvenue en France » (Campus France)

La France est le 4<sup>e</sup> pays d'accueil des étudiants internationaux au monde, après les États-Unis, le Royaume-Uni et l'Australie, et le 1<sup>er</sup> pays d'accueil non-anglophone. Le Premier ministre, Edouard Philippe, a annoncé une série de mesures visant à attirer davantage d'étudiants étrangers en France. Cette stratégie a un double objectif :

- 1- Accueillir un demi-million d'étudiants étrangers d'ici 2027
- 2- Favoriser le départ à l'étranger de davantage d'étudiants, dans le cadre des échanges universitaires ou d'une mobilité diplômante.

En effet, malgré ses nombreux atouts, le nombre d'étudiants en mobilité en France progresse beaucoup moins vite que dans certains pays qui développent des stratégies d'attractivité offensives pour attirer davantage d'étudiants (Allemagne, Russie, Chine, Canada ...). Pour réaliser ce double objectif, des mesures ont été mises en œuvre depuis la rentrée 2019 :

- Une simplification de la politique des visas sera lancée, en lien avec le ministère de l'Intérieur : priorité aux étudiants internationaux, guichet unique, dématérialisation de la procédure, titre de séjour spécifique pour revenir en France.
- Doubler les formations en français langue étrangère et en anglais
- Créer un label qualité d'accueil : le label "Bienvenue en France" sera attribué aux établissements qui remplissent des conditions d'accueil élevées. Il pourra être attribué aux établissements dès 2019.
- Appliquer des frais différenciés et tripler les bourses d'études : à compter de la rentrée 2019, les étudiants extra-européens qui s'inscrivent pour la première fois dans un cycle supérieur de formation en France devront acquitter des frais d'inscription différenciés, qui apporteront plus d'équité, 2 770€ en licence et 3 770€ en master, soit moins du tiers du coût réel de la formation.

## **Journée Pédagogique de la langue française 2019**

Pour mettre en place la stratégie, une campagne de communication mondiale a été lancée depuis 2019, sous l'égide de Campus France dont l'objectif est de donner l'envie de venir étudier en France.

L'objectif de l'atelier est de présenter les grandes lignes de cette stratégie et d'échanger avec les participants afin de leur donner des éléments sur sa mise en œuvre.

## 新学習指導要領を踏まえた指導案と

### パフォーマンス評価を取り入れた授業づくり

—平成31年度文部科学省グローバル化に対応した外国語教育推進事業報告—

櫻木千尋

カリタス女子中学高等学校

sakuragic@caritas.ed.jp

A1, A2, B1

#### 1. はじめに

昨年度、同じテーマで報告をしたが、今年度も簡単に概要を記載しておく。文部科学省グローバル化に対応した外国語教育推進事業は、2年前の平成29年度、「外国語教育強化地域拠点事業」として、英語以外の外国語に拡大された。そして平成30年度、平成31年度（令和元年度）とこの事業は「グローバル化に対応した外国語教育推進事業」として継続され、委託を受けた慶應義塾大学外国語教育研究センターは神奈川県が多言語教育推進のための研究開発を進めている。

3年度目となる2019年度は、神奈川県と東京都の研究指定校6校（慶應義塾高等学校、カリタス女子中学高等学校、神奈川県立横浜翠嵐高等学校定時制、横浜市立みなと総合高等学校、東京都立青梅総合高等学校、東京都立杉並総合高等学校）で、ドイツ語、フランス語、韓国語、スペイン語、中国語教育に携わる7名の教員や大学の先生方からなるプロジェクトメンバーが、新しい学習指導要領が示している資質・能力の育成をめざした外国語の授業のあり方を検討してきた。実際の授業設計においては、昨年度から取り組んでいる逆向き設計論にもとづくパフォーマンス評価を取り入れた授業づくりである。

本稿では、Hachette社の*Adosphère1*の「道案内」がテーマの単元でのパフォーマンス課題の3年間の取り組みを報告する。生徒のアンケート結果からは、日本で英語ではなくフランス語を教えることを改めて考えさせられる意見もあった。フランス語を学ぶ意義を考える契機になれば幸いである。

#### 2. 本校のフランス語教育の概要

本校は、川崎市多摩区にある私立の中高一貫の女子校である。カナダのフランス語圏ケベックのケベックカリタス修道女会によって1961年に創立された。創立当初から中高では、英仏2つの外国語教育を行っている。付属の幼稚園では、外国人講師によるフランス語の時間を設け、幼い頃から多文化や世界の視野を広げる機

## Journée Pédagogique de la langue française 2019

会を設けている。小学校ではカリタス独自の Verbo-Tonale Gladich メソッドを用いてフランス語のリズムとイントネーションを楽しく学んでいる。中学では付属小学校進学者とほぼ同数の外部小学校から約100名弱の生徒が入学する。中学ではフランス語が必修で、週45分×2時間（1時間はネイティブ教員）あり、中学1年の授業は既習クラスと初習クラスに分かれる。中学2、3年になると、偶数、奇数で分けた20名以下のハーフクラスとなる。高校では、第一外国語（大学受験使用言語）としてフランス語を選択でき、フランス語による大学受験に対応している。また高校2年次に第二外国語として英語、フランス語いずれかを選択できる。

### 3. 取り組み内容

#### 3. 1 パフォーマンス課題の変更と目的

先述した通り、テーマは「道案内」である。以下、課題の変更と目的を表にした。

年度	パフォーマンス課題	目的
2016	モデル会話の暗記	発音やイントネーション、暗記による表現の定着を図る。
2017	道に迷っているイケメンフランス人に道案内をしよう！	フォーマットに知ったがって学習した語彙や表現を繋ぎ合わせ、自分たちで考え、会話を作り上げて行く。学びの過程を辿ることで、本当の言語運用能力を身につけさせたいというねらいがある。
2018	東京2020オリンピックで来日したフランス語圏の選手や外国人観光客にフランス語で道案内をしよう！	4月から6月の学習内容「スポーツ」、夏休み「フランコフォニーを調べよう」のつながりを意識した内容。既習事項を使ってオリジナルの会話文を作る点は同じだが、昨年度と大きく異なる点は、 <u>「文化の多様性への理解と自国を客観的な視点」</u> を入れた。
2019	中2女子のここがおすすめ！日本のスポーツ、モノ、体験、サービス！	<u>「同世代」に向けた等身大の道案内をしてもらう</u> ねらいがある。

3. 2 単元指導案

単元指導案の「学びに向かう力、人間性」「文化と社会の気づきのポイント」を以下に載せる。

○育むべき資質・能力のうちの「学びに向かう力、人間性」

①一人ひとりが「自分のことば」としてのフランス語で発表を行うことで、気後れせずに発表する態度

②クラスメイトとの協働作業を通じて、互いに学び合おうとする態度

③東京 2020 オリンピックを機に同世代に向けた情報発信をすることで、自分たちがこれから民間外交と一助を担って行くという気づきや態度

④フランコフォニーの広がりを通じて世界の多様性を理解しようとする態度(夏休みに日本の中のフランス語圏の料理を食べられるレストランを探す課題を出している)

⑤自分の住んでいる国を客観的に見ることで、良さや改善点をクラスメイトと共に見つける姿勢

○「文化と社会への気づきのポイント」

①自分の町・国についての新たな発見があるか。

②他の発表者の発表を聴いて、新たな発見や収穫はあるか。

③先輩のプロの通訳ガイドの Facebook やインスタグラム、教員の用意した Documents authentiques の資料を見ることで、フランス語が話される地域やフランス内の多文化に気づくか。

④東京 2020 オリンピックを機に同世代に向けた情報発信をすることで、自分たちがこれから民間外交と一助を担って行くという気づきを得ることができるか。

単元指導案		作成者：櫻木千尋(カリタス女子中学高等学校)	
■単元案の概要			
1 単元名			
東京2020オリンピックで来日したフランコフォニー(フランス語圏)の選手や外国人観光客にフランス語で道案内をしよう			
2 実施するクラスの状況等			
言語/科目名	フランス語	実施時期	9月~12月
学習年次	2年次	習熟レベル	A1
クラスの状況	19人	単元の授業時数(50分×3回など)	45分×15回
単位数	2単位	使用教材	Adosphere 1(Hachette) Module 5、解説プリント、表現をふやそうプリント、宿題プリント、ワークシート
3 単元の目標			
この単元で目標とするパフォーマンス課題			
「東京2020オリンピックがせまってきましたね。2年後には世界中の超一流アスリートやたくさんの外国人観光客がやってくるでしょう。彼らは、慣れない国で、道に迷ったり、全く違う異文化に困ったりすることもあるでしょう。そんな彼らが日本で素晴らしい滞在ができるように、フランス語による会話を作成してください。」			
本質的な問い		永続的理解	
①外国人旅行者が日本で素晴らしい滞在ができるような道案内の会話をするにはどうしたらいいか？		①相手の立場に立った案内をするには、外国人旅行者の文化的背景に配慮してどんなことに困るのかを考えて、学習した文化的事項(文化の多様性、現代フランスの抱える移民問題、フランス語圏の広がりなど)を確認し、それ以外に必要な言葉や表現を新たに取り入れたうえで、おもてなしの気持ちを前面に出してプレゼンするといふ。	
②わかりやすい道案内をしたり、お勧めスポットを教えたりするにはどのように表現すればいいか？		②道案内をするには、道案内に必要な動詞、語彙、形容詞と前置詞や交通手段の表現を適切に組み合わせるとよい。また、自分の感想を述べる形容詞句を適切に使うと、さらに効果的である。	
Can-do リスト			
【学校生活】1-a. 学校の名前や所在地を言ったり書いたりできる。【交通と旅行】1-a. 自分の行きたい場所を、口頭でまたは書いて伝えることができる。1-b. 観光名所やお勧めのお土産を尋ねることができる。1-c. 通学などで普段利用する交通機関を言ったり、尋ねたりできる。2-a. 地図を見ながら目的地までの道順を尋ねることができる。2-b. 目的地までの主要時間や費用について、尋ねたり、教えたりできる。3-a. 目的地までのアクセス方法(交通手段、所要時間、費用など)を尋ねたり、説明したりできる。【人とのつきあい】1-a. 人との付き合いをよく使う基本的な挨拶表現を言ったり、聞いて理解したりできる。1-d. 電話をかけるときによく使う表現を用いて、電話で簡単なやりとりができる。【地域社会と世界】1-a. 自分の住んでいる町や都市と国の名称を言ったり書いたりできる。1-e. 自分の住んでいる町や都市の有名な場所や食べ物などを言うことができる。【ことば】1-f. 相手の話すことがわかったかわからないかを口頭で伝えることができる。1-g. 相手の話すことがわからないときに、聞き返したり、ゆっくり言ってもらうように頼んだりできる。			
育むべき資質・能力		文化と社会への気づきのポイント	
知識・技能		学びに向かう力・人間性	
①音声、語彙・表現、文法の知識 ・道案内に必要な語句や表現(「どこ?」「～にいる」、「渡る」、「曲がる」、「そのまま歩く」、「まっすぐ」、「右に」、「左に」など) ・場所説明に必要な表現(「住む」habiter、活用+à、町にある施設に関する語彙や形容詞) ・人称代名詞強勢形(chez ~) ・不定冠詞と定冠詞の使い分けの理解 ・前置詞(dans、près de、toin de、sur)とその縮約 ・交通手段の表現(a/en + 交通手段) ・いつ/quand、どこ/oùの表現 ・電話の表現 ・ケーンとポスターに関する表現(繰り返す、言い換える) ・情報を伝える表現(説明する、理由を述べる) ②学習事項・参考資料から発表課題に必要な語句や表現を集めるための読む能力 ③語句を正しく発音し、文の抑揚を適切につけて発話する能力 ④発表を聞く能力		①一人ひとりが「自分のことば」としてのフランス語で発表を行うことで、気後れせずに発表する態度 ②クラスメイトとの協働作業を通じて、互いに学び合おうとする態度 ③東京2020オリンピックに訪れる多くの海外の人をもてなすホストであることを意識する態度 ④フランコフォニーの広がりを通じて世界の多様性を理解しようとする態度 ⑤自分の住んでいる国を客観的に見ることで、良さや改善点をクラスメイトと共に見つける姿勢	
思考力・判断力・表現力		文化と社会への気づきのポイント	
①道案内やお勧めの観光スポットを紹介する際、どのように表現すれば相手にわかりやすく伝わるか思考・判断する能力 ②聴衆に理解しやすい発表をするために、語句や表現、文法を適切に選び使用し会話の順序を思考・判断する能力 ③発表をより聴衆にわかりやすく表現する能力		①自分の町・国についての新たな発見があるか。 ②他の発表者の発表を聴いて、新たな発見や収穫はあるか。 ③パリの歴史的建造物や地区を知ることで、フランスやヨーロッパ、アフリカへの歴史的な興味を引き出すとともに、現代フランスが抱える移民問題への意識づけをさせる。 ④多様な文化背景を持つ外国人観光客が日本に来たときどのようなことに困るのかを考え、日本を客観的に観ることで新たな発見があるか。	
(この単元で参照する既習事項)			
・er動詞の活用 ・数字 ・il y a(～がある)の表現			
4 単元の評価方法			
筆記形式の小テスト・発表テスト(知識技能)		総合的評価(思考力判断力表現力・学びに向かう力に対応する)	
○行動の観察(生徒の反応、練習の様子、発表準備の様子)○行動の確認(発表の内容、発問に対する答えの内容) ○行動の分析(発表の内容)○記述の点検 ○記述の確認(宿題提出)○記述の分析(宿題添削)		○行動の分析(発表の内容) ○記述の分析(小テスト、後期第一中間試験、後期第二中間試験)	

### 3. 3 取り組み内容

- ①フランス語2年目(中学2年)の生徒19名を対象に実施。(フランス語が好きである82.6%、自分なりに一生懸命勉強してきた82.7%)
- ②年間目標は、「自分のことや日常生活、学校生活など身の回りのことについて適切なフランス語表現を用いて自発的に説明できる(4技能5領域)」とした。
- ③研究授業の対象となる単元目標は、「フランス語で紹介したいことを相手にわかりやすく説明できるようになる」ことである。単元目標に従い「東京オリンピックで来日する皆さんへ!中2女子のここがおすすめ!日本のスポット、モノ、体験、サービス!」というテーマのパフォーマンス課題を実施した。学習した表現を用いて、カリタス中学高等学校に留学生として訪れる「同世代」のフランコフォニー(フランス語圏)に生徒目線に立った日本を紹介する簡単なツアーを作成するという内容である。
- ④この取り組みでは一年間に3つのパフォーマンス課題を設置した。研究授業の対象となるパフォーマンス課題は2つ目に該当し、計14回の授業を実施した。
- ⑤パフォーマンス課題の発表はYoutubeの番組を想定した形態で実施した。この形態で行うことで話す技能の「表現」と「やりとり」との2側面を融合させた。
- ⑥参考資料として、従来のテキストのDialogue、「表現を増やそう」プリントの他に、日本のおすすめスポットを紹介しているYoutube、通訳ガイドをしている卒業生のFacebookやInstagramのアカウントにアクセスできるQRコードを資料に載せ提示した。また、Ipadを準備段階から活用した。
- ⑦本課題では、読む、書く、聞く、話す(表現)、話す(やり取り)の5領域をともに発達させるべく、14回の授業の中にバランスよく各領域に対応したアクティビティを取り入れた指導案を作成した。「同世代」に向けた情報発信を意識させるため、フランス各地から来ていた短期留学生5名との交流する機会を当該クラス含め櫻木担当フランス語クラス全186名に作った。また、よりパフォーマンス課題への意欲の向上を促すため、発表のグループ編成は生徒の自主性に任せた。
- ⑧パフォーマンスの際は、生徒のグループは教室の前に立って発表を行った。Youtube番組の制作を想定して課題を設定したことから発表の様子を録画した。それと同時に、生徒には課題に際しての各生徒の気づき(「反省点」「工夫した点」など)をポスター発表させた。
- ⑨成績評価については、グループ発表で一人ひとりの評価した。また、発表後生徒間でのピアコメントの交換を行わせた。課題実施後生徒にはパフォーマンス課題に関するアンケートを行った。

### 3. 4 成果

- (定量的成果) ①課題提示をより見やすく工夫し、対象年齢により適した現実的なテーマに設定したことで、本質的な問いをより自主的に考え、パフォーマンスの内容を作成できるようになった。
- ②参考資料にInstagramやYoutubeなどを見せ、自宅でもアクセスしやすいように

QRコードを載せ、より生徒の日常と繋がりやすいフランス文化へのアプローチを案内した。

③発表前に自分たちの取り組み（工夫した点、苦勞した点、改善点など）を日本語で発表させたことや、発表を見合っただけによるピアコメントを実施することでより永続的理解（表現のバリエーション、表情、ジェスチャーなど総合的側面）が深まった。

④パフォーマンス課題にはグループ編成の問題が付随するが、本研究ではグループ編成を自主的にさせることで、生徒自身が協働学習における問題意識に対する気づきを得ることができた。

発表や学習効果について、およそ7割の生徒が今回の課題に対して肯定的な成果を実感している。

（定性的成果）①発表を通して自分のフランス語力に少しでも自信がついたか（71.8%）。発表を通して、フランス語を話すことが少しでも楽しいな、面白いな、と思うようになったか（69%）。パフォーマンス発表は自分にとって効果的なフランス語会話の練習方法だと思うか（73.8%）。決まった会話を覚えて発表するスタイルよりも既習事項を使って会話を作る方が好きだ（66.7%）。決まった会話を覚えて発表するスタイルよりも既習事項を使って会話を作る方がフランス語の力がつくと思うか（78.6%）。

②Ipadの活用について、およそ7割の生徒がグループ作業に効果的だった（71.1%）と肯定的回答だった。

③グループ編成を自主的にさせたことにおよそ8割が肯定的な回答をした（83.3%）一方、「いつも話せない人とコミュニケーションを取れるし、緊張感がある人の方が良い」と教員側がグループを決めることを望む意見もあった。

### 3. 5 今後の課題

- ・授業内で、準備時間をより確保していきたい。
- ・Ipad 準備段階で使用したが、7割の生徒が次回 Ipad を利用して発表をしたい（69.6%）と回答したため、次回は発表時の Ipad の利用を選択制としたい。
- ・発表原稿づくりにどのような情報にアクセスしたかを調べ、今後の資料作成に反映させたい。
- ・グループ内で均等にタスク分担ができるような仕掛けを入れたい。（役割分担を教員側に伝えることを義務付け、取り組む様子を評価に反映することを調べる、発表前にジグソー法により一人ひとりが発表内容を語るようにするなど）
- ・付箋によるピアコメントから一步踏み込んだ振り返りをし、次の発表に繋げたい。
- ・一人、ペア、グループ活動をバランス良く組み入れ、より充実感を得られるパフォーマンス評価を組み込みたい。
- ・グループ編成を自由か教員が決めるか希望制にしたい。
- ・担当者間での中1から高3までのパフォーマンス課題の工夫と共有したい。

### 7. 総括

楽しそうに課題に取り組む生徒が多いと感じた3年目だった。3年目にしてやっと生徒に寄り添ったパフォーマンス課題を提供できたのかもしれない。「好きな友達と紹介したい場所を自由に選べるのがよかった」「自国をどうしたら見ている人にうまく紹介することができるのか考えるのが楽しかった」など肯定的な意見が多かった。

英語＝グローバル化の流れのある日本で、フランス語を教えることで何を伝えたいか、どんな人材を育てたいか、社会的・文化的な気づきや単元終了後の「永続的な知」を生徒たちにどのように与えられるかを改めて考える1年となった。「同世代」に向けて発信するパフォーマンス課題を設定し、6名の留学生と全生徒に交流をさせたねらいは、お互いの言葉でお互いの文化に寄り添う経験をすることがその後の外国語学習や生き方にまでも大きな影響をもたらすと考えているからだ。楽しかったことは「留学生との交流」と答えた生徒は多数おり、今でもSNSでつながっているという。あるフランス人の日本語教員にこんなことを言われたことがある。「交流して友達の輪が広がれば、国と国が争うことなんてなくなると思いませんか？」

外国語学習を通して、多様な価値に対する寛容な心を持つ社会の担い手を育成していくことは、平和な世の中のために尽くすことができる人材を育てていきたい、これが私の外国語教育の根底にある願いだと改めて感じる1年であった。