# Journée pédagogique de la langue française 2021

**Date :** le dimanche 12 décembre

**Lieu :** Lycée Français International de Tokyo

〒114-0023 東京都北区滝野川５丁目５７−３７

5-57-37 Takinogawa Kita-ku, 114-002

**La Journée pédagogique de la langue française est organisée par la Société japonaise de didactique du français et l'Ambassade de France au Japon – Institut français du Japon avec le soutien de l'APEF et du Lycée français international de Tokyo)**

# Sommaire

## Ateliers

Jouer à des jeux dans des dispositifs pédagogiques pendant et après la Covid-19
AGAËSSE, Julien, CHEDDADI, Aqil p. 5

フランス語発音教育における「カタカナ」を考える ―教育における理想的な音声の提示法とは？
安藤博文・志水じゅん p. 12

Le slam en cours de français
MARIAGE, Céline p. 18

フランス語学校文法の謎 - なぜ一年間で接続法までやるの？Pourquoi on apprend la grammaire jusqu'au subjonctif en un an ? - Le mystère de la grammaire scolaire du français
西山教行 p. 23

Intégrer la notion d'émergence dans une pédagogie énactive : le cas de l'apprentissage du français à un jeune public
PELISSERO, Christian p. 27

Discours, environnement, énaction : un cadre de recherche en didactique des langues étrangères
RENOUD, Loïc p. 32

学生の『文章』構成を中心とした文法の教え方の可能性
SERVERIN, Simon p. 38

Les activités théâtrales en tant qu'outil de renforcement de l'apprentissage du français langue étrangère
TSOULOU, Aliki p. 42

La Méthode Immédiate : quelles perspectives 20 ans plus tard ?
VANNIEU, Bruno p. 48

## Présentations

フランス語文法に関する「反転授業」についての報告
縣由衣子・山田仁 p. 49

La question des devoirs à la maison dans un contexte d'enseignement en ligne
ARIÈS, Laura p. 53

Développer les savoir-être et savoir-agir par des tâches basées sur le e-learning
BELEC, Cédric p. 54

Analyse textuelle d'un corpus filmique à l'aide du logiciel d'annotation *Glozz*
DERIBLE, Albéric p. 55

La lecture extensive en classe de FLE （多読のすすめ）
JOURDAN-ÔTSUKA, Romain p. 61

TV5MONDE 教授用資料（日本語版）「フランスがやってくる―学習セット」の紹介
小松祐子 p. 64

統合的教授法：学習者の構築中の複言語レパートリーを活用する方法
大山万容 p. 68

Etat des lieux sur la mobilité étudiante japonaise : quels outils pour relancer les flux vers la France ?
QUILLERE, Airy p. 74

フランス語で楽しむ読書クラス Initiation à la lecture de loisir en classe de FLE
常盤僚子 p. 76

# Répartition par salles et horaires

(les résumés des présentations (P) et des ateliers (A) sont proposés dans les pages suivantes par ordre alphabétique)

| Horaires | Salle 1 | Salle 2 | Salle 3 | Salle 4 |
|---|---|---|---|---|
| 10h30-<br>11h 00 | QUILLERÉ Airy FR<br>**Etat des lieux sur la mobilité étudiante japonaise : quels outils pour relancer les flux vers la France ?** | TOKIWA Ryoko FR/JP<br>フランス語で楽しむ読書クラス<br>**Initiation à la lecture de loisir en classe de FLE** | | ÔYAMA Mayo JP<br>統合的教授法：学習者の構築中複言語レパートリーを活用する方法 |
| 11h10-<br>11h 40 | BELEC Cédric FR<br>**Développer les savoir-être et savoir-agir par des tâches basées sur le e-learning** | AGATA Yuiko — YAMADA Hitoshi JP<br>フランス語文法に関する「反転授業」についての報告 | DERIBLE Albéric FR/JP<br>**Analyse textuelle d'un corpus filmique à l'aide du logiciel d'annotation Glozz** | JOURDAN-ÔTSUKA Romain FR/JP<br>多読のすすめ<br>**La lecture extensive en classe de FLE** |
| *13h10-<br>14h 30* | PELISSERO Christian FR<br>**Intégrer la notion d'émergence dans une pédagogie énactive : le cas de l'apprentissage du français à un jeune public** | SERVERIN Simon JP<br>**学生の『文章』構成を中心とした文法の教え方の可能性** | VANNIEU Bruno FR<br>**La Méthode Immédiate : quelles perspectives 20 ans plus tard ?** | |
| *13h10-<br>13h 40* | | | | KOMATSU Sachiko JP<br>TV5MONDE 教授用資料（日本語版）「フランスがやってくる一学習セット」の紹介 |
| *14h00-<br>14h 30* | | | | ARIÈS Laura FR<br>**La question des devoirs à la maison dans un contexte d'enseignement en ligne** |
| *14h50-<br>16h 10* | CHEDDADI Aqil — AGAËSSE Julien FR/JP<br>**Jouer à des jeux dans des dispositifs pédagogiques, pendant et après la Covid-19** | NISHIYAMA Noriyuki FR/JP<br>フランス語学校文法の謎-なぜ一年間で接続法までやるの？ **Pourquoi apprend-on la grammaire jusqu'au subjonctif en un an ? — Le mystère de la grammaire scolaire du français** | MARIAGE Céline FR<br>**Le slam en cours de français** | |
| *16h30-<br>17h 50* | ANDO Hirofumi — SHIMIZU Jun JP<br>フランス語発音教育における「カタカナ」を考える—教育における理想的な音声の表記法とは？<br>**Le katakana pour l'enseignement de la prononciation du français — Quelle est la manière idéale pour l'annotation ?** | RENOUD Loïc FR<br>談話・環境・エナクション：外国語教育に関わる研究の枠組み<br>**Discours, environnement, énaction : un cadre de recherche en didactique des langues étrangères** | | TSOULOU Aliki FR<br>**3, 2 ,1 Action ! Les activités théâtrales en tant qu'outil de renforcement de l'apprentissage du français langue étrangère** |

# Jouer à des jeux dans des dispositifs pédagogiques pendant et après la Covid-19

**AGAËSSE, Julien (Université de Tokyo)**
Julien.agaesse@gmail.com

**CHEDDADI, Aqil (Université Keio)**
aqil@sfc.keio.ac.jp

**Tous niveaux**

**Compte-rendu**

Nous souhaitons en premier lieu remercier les personnes qui ont participé à notre atelier du 12 décembre. Nous aurions aimé davantage faire jouer les participants, mais il nous aurait fallu un peu plus de temps.

Lors de cet atelier, nous avons proposé la problématique concernant l'utilisation et l'adaptation de jeux de société jusque-là utilisés dans un apprentissage en présentiel pour pratiquer le français langue additionnelle en ligne. Pour y réfléchir, nous avons dans un premier temps fait un bref rappel de l'intérêt de l'emploi des jeux de société dans des dispositifs pédagogiques de langue. Dans un deuxième temps, nous avons posé notre contexte, à savoir la situation avant la COVID et la situation actuelle pendant la COVID. Ensuite, nous avons proposé notre réflexion sur l'utilisation de jeux de société en ligne avec des étudiants apprenant le français. Finalement, nous avons présenté une mise en pratique du jeu de société *Carcassonne* pour enfin proposer nos conclusions et quelques perspectives et propositions pédagogiques pour terminer cette présentation.

**Contexte**

Depuis avril 2020, la COVID nous a amenés à repenser à nos pratiques enseignantes dans des dispositifs principalement en ligne dans lesquels les étudiants semblaient bloqués par certaines contraintes que nous n'avions pas vu émerger dans les cours en présentiel. Nous pouvons par exemple citer des problèmes de connexion, la qualité du matériel informatique à disposition, les caméras coupées des étudiants, autant de facteurs qui ne facilitent pas la communication entre les acteurs des environnements d'enseignement-apprentissage. Dans les dispositifs en présentiel, nous utilisions des jeux de société pour proposer aux étudiants des environnements qui favorisent et encouragent les interactions. Par conséquent, nous nous sommes mis à faire des recherches transdisciplinaires (psychologie, sociologie, didactique des langues, sciences du numérique, etc.) pour tenter de remédier à ces difficultés rencontrées dans les cours en ligne et pour trouver des outils pour jouer en ligne, grâce aux apports sociaux et psychologiques du jeu sur les apprenants (Agaësse, 2022 à paraître ; Agaësse, 2018 ; Silva, 2008 ; Brougère, 2005) et ce, afin d'aider les étudiants à s'investir dans les activités et dans le développement de leurs compétences en français.

Après cette mise en contexte, nous avons écouté les difficultés que les participants de l'atelier avaient pu ou pouvaient rencontrer pour encourager les interactions dans leurs dispositifs, les outils qu'ils utilisent pour y remédier et les types d'activités numériques qu'ils mettent en place.

## Proposition d'outils ludiques numériques

À la suite de cette discussion, nous avons présenté quelques sites proposant des versions gratuites ou payantes de jeux en ligne. Ces sites permettent de créer des jeux numériques à partir de différents modèles. Nous avons par exemple présenté *Genially* (cf. illustration 1) qui nous a permis de créer des *Dobble* en ligne ou de créer des versions numériques de jeux de l'oie avec des dés numériques (https://genial.ly/fr/) ou encore le site *Wordwall* (cf. illustration 2) qui donne la possibilité de créer de nombreux jeux et qui en propose de nombreux types tels que les activités de Marie Batsounopoulou, une collègue grecque[1].

[1] https://wordwall.net/teacher/717094/mbastounopoulou

| | |
|---|---|
| | |
| **Illustration 1 : *Génially*** | **Illustration 2 : *Wordwall*** |

**Plateforme de jeu *Steam* et dispositifs pédagogiques**

Nous avons également introduit la plateforme *Steam* (cf. illustration 3) qui s'oriente davantage vers du jeu vidéo en ligne, mais qui propose aussi depuis quelques années des versions numériques de différents jeux de société, souvent moins chers que des jeux conventionnels. Nous l'avons utilisée lors du semestre d'automne 2021 dans différents dispositifs pédagogiques avec des étudiants japonais : deux cours à l'université Keio avec des étudiants ayant un niveau A2 et B1 du CECR et un cours de conversation niveau supérieur de l'université de Tokyo, dont les étudiants avaient un niveau allant du B1 au B2.

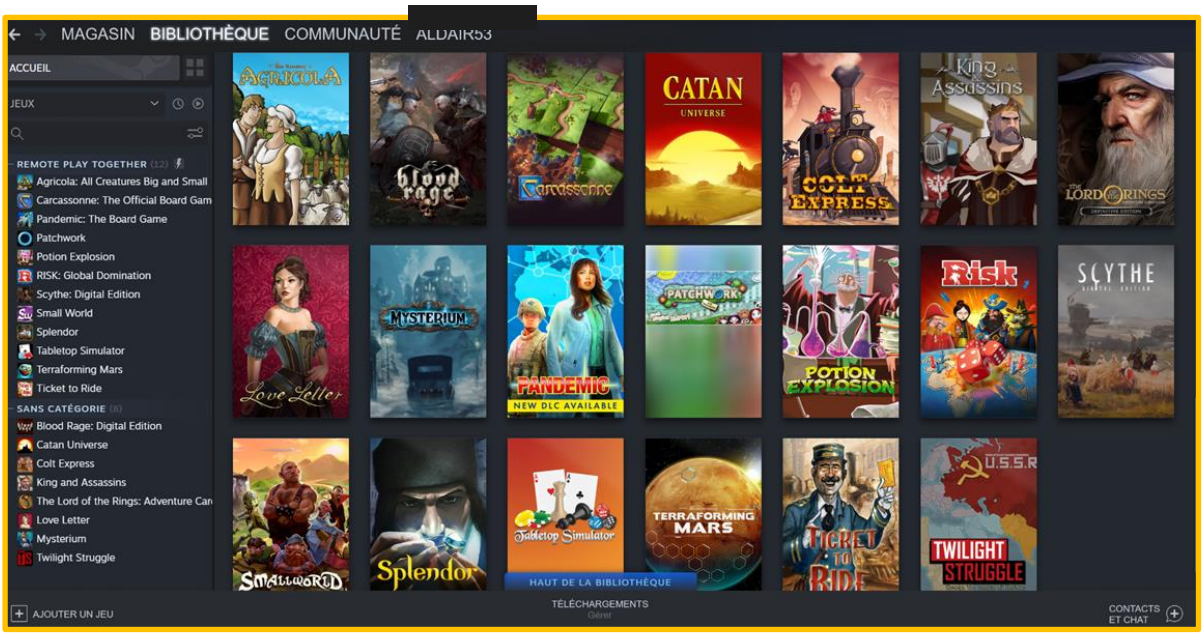



**Illustration 3 : Plateforme *Steam***

Pour faire jouer les étudiants, nous avons créé plusieurs comptes gratuits, puis nous avons acheté les mêmes jeux pour chaque compte. En profitant de promotions régulières nous avons obtenu, pour une douzaine d'euros, onze jeux plus leurs extensions comme matériel pour nos dispositifs pédagogiques.

En premier lieu, nous avons testé plusieurs jeux pour organiser nos séquences avec les étudiants. En second lieu, nous avons choisi quatre jeux compétitifs ou collaboratifs (*Agricola*, *Carcassonne*, *Les aventuriers du rail* et *Pandémie*) qui nous semblaient être les plus pertinents à proposer aux étudiants afin d'encourager la prise de parole et les échanges. Tout au long du semestre d'automne, selon les cours, trois différents jeux ont été joués avec les étudiants.

**Déroulement et retour des jeux en ligne**

Dans ce dispositif pédagogique, nous avons mis en place un système de classe inversée (cf. illustration 4) afin d'aider les étudiants à entrer dans les activités. Cette méthode comprenait un travail préparatoire avant les cours avec des activités de compréhensions orale et écrite et nous avons par exemple créé des questionnaires *Google form*, adaptées au niveau des étudiants (entre A2 et B2), sur des vidéos *YouTube* proposant les règles des jeux issues de la chaîne française *LudoChrono* (https://youtu.be/PZwI7PyJ5pk) et de la chaîne québécoise *Es-tu Game ?* (https://youtu.be/gxfFd8xHJ9Y). Nous avons également partagé des PDF avec des explications pour favoriser la compréhension du fonctionnement des jeux.

Chaque jeu a été proposé lors de deux séances différentes qui se suivaient à une semaine d'intervalle. Le but était d'aider les étudiants à prendre conscience des mécanismes des supports et par conséquent de leur permettre de mieux s'engager dans les activités et d'interagir avec leurs pairs. À la suite de chaque séquence, une enquête leur était envoyée afin d'avoir leur retour sur leur vécu dans le jeu proposé, sur leurs interactions avec leurs partenaires de jeu, sur les émotions qu'ils avaient pu ressentir et si celles-ci les avaient aidés ou gênés.

La mise en place des activités de jeux numériques dans nos dispositifs a connu un démarrage lent pour plusieurs raisons telles que le temps de prise en main, la découverte de la plateforme, des soucis matériels, la recherche de solutions et des ajustements. En plus des difficultés de démarrage, nous avons été confrontés à quelques difficultés avec certaines règles de jeux qui ont fini par s'estomper au fur et

à mesure des parties, en rejouant aux supports, ainsi qu'en discutant avec les enseignants ou avec les étudiants.

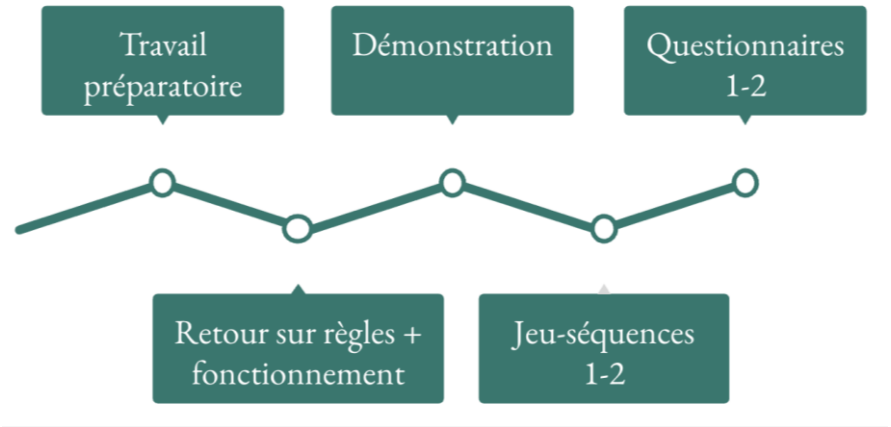



**Illustration 4 : Déroulement des jeux dans des dispositifs pédagogiques en ligne**

Une fois les apprenants habitués au mode de jeux de société en ligne, nous avons noté que la coopération et la collaboration dans les sessions de jeux renforçaient leur engagement et leur niveau de plaisir. Nous avons observé une préférence des apprenants pour les jeux à caractère coopératif (ex. pandémique), ce qui nous a amenés à repenser certains jeux comme *les aventuriers des rails* en faisant jouer les apprenants en binôme contre l'intelligence artificielle du jeu. Ce choix nous a permis de renforcer le caractère communicatif des activités à travers du jeu coopératif qui demande aux joueurs de s'entraider.

**Démonstration pratique du jeu *Carcassonne***

Après avoir présenté les intérêts que peut proposer le jeu de manière générale (cf. tableau 1), nous avons fait une démonstration en temps réel afin d'illustrer le mode de fonctionnement du jeu de table en ligne en dispositif pédagogique.

| | |
|---|---|
| Communicatifs | Être capable de décrire un lieu, de localiser dans l'espace, d'expliquer un choix, de l'argumenter, de donner un conseil, indiquer une route, etc. |
| Linguistiques | Les noms de lieu, les prépositions de lieu, le vocabulaire de la ville, de la campagne, les connecteurs logiques simples, etc. |
| Culturels | Les villes françaises, Carcassonne, les cités médiévales, la vie au Moyen-Âge, la géographie des pays francophones, etc. |

**Tableau 1 : intérêts pédagogiques du jeu *Carcassonne***

Nous avons proposé un exemple avec le jeu de société *Carcassonne* (Cf. illustration 5), illustrant ce que nous avons fait avec les étudiants. À la suite de cette présentation, nous avons laissé les participants de l'atelier réagir et poser leurs questions, un moment riche en échanges qui nous a permis d'apporter des précisions sur les dispositifs que nous avons mis en place, mais qui nous a également amenés à réfléchir sur nos pratiques d'enseignants et sur les moyens d'enrichir et d'améliorer nos dispositifs.

**Illustration 5 : Version numérique du jeu *Carcassonne***

## Résultats et perspectives

Nous sommes parvenus à des résultats différents selon les types de jeux, les environnements proposés et le niveau en français des étudiants des dispositifs.

Les étudiants ont fortement apprécié l'aspect collaboratif des jeux en ligne, notamment en jouant contre un joueur géré par l'intelligence artificielle du jeu

(l'ordinateur) et quand les groupes étaient constitués de deux ou trois personnes, ce qui augmentait leur temps de parole individuel et favorisait par conséquent leurs échanges.

La plus grande difficulté rencontrée par les étudiants était la nécessité d'avoir quelques connaissances matérielles en informatique puisque certains étudiants devaient par exemple se connecter à la plateforme *Steam*, lancer les jeux, partager leur écran ou donner le contrôle à distance de la souris à leurs camarades. Cependant, une fois ces derniers habitués, aucun commentaire n'a été fait à ce sujet dans les enquêtes que nous leur avions distribuées.

Enfin, il est important de noter une envie chez certains étudiants de jouer en présentiel plutôt qu'en ligne. La lenteur du démarrage et de la prise en main ainsi que la nature limitée des échanges sociaux en ligne pourraient expliquer cette préférence.

Compte tenu de la nature des dispositifs pédagogiques mis en place, il est important de développer des environnements qui encouragent les interactions sociales, notamment dans des dispositifs en ligne. Lors de ces deux dernières années de cours en distanciel, nous avons dû réfléchir à différentes façons d'adapter nos outils de jeux à un format digital, tout en gardant l'espoir du retour dans les salles de cours. Toutefois, les outils que nous avons développés peuvent être exploités dans des dispositifs pédagogiques uniquement en présentiel ou en comodal. Nous pourrions ainsi envisager de développer des activités de jeu à travers des échanges avec des locuteurs natifs du français n'habitant pas au Japon, ce qui pourrait ouvrir de nouveaux horizons aux apprenants et proposer de nouvelles perspectives pédagogiques aux enseignants.

# フランス語発音教育における「カタカナ」を考える
## ―教育における理想的な音声の提示法とは？

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
全レベル

### 1. はじめに

フランス語の発音を教える際に、カタカナを使用しているであろうか。もしくは国際音声記号（IPA）などの別の方法を用いているであろうか。日本で出版された初級学67習者向けの教科書や参考書において、あるものでは巻頭の発音をまとめたページ、通称「第0課」においてカタカナを使って解説しているもの、またあるものでは単語リストにカタカナを振ってあるもの、さらには会話文などを含め、全体にカタカナを振っているものもある。

このように、多様化したフランス語教育において、カタカナを用いた教育を無視することはできないが、それによるデメリットも存在するであろうことは、フランス語の学習者でもあり、使用者でもある教師にとっては想像に難くない。では、カタカナを用いない、より効果的な発音の教育方法として、どのようなものがあるのだろうか。

本論は、フランス語教育において、どのようにカタカナと付き合うのかを参加者の皆さんと共に考えてみたアトリエを報告するものである。本アトリエの目標は以下の2点であった。1）敢えて「カタカナ」をフランス語の発音教育で生かす方法をアンチテーゼとして考えてみることで、そのメリットとデメリットを探る。2） さまざまな表記法や方法があることを知り、それらを生かしてよりよい教授や学習を行う足掛かりを、参加者の皆さんで考えてみる。

アトリエには日本人フランス語教師のみならず、ネイティブ教師や出版社の方なども多数参加され、活発な議論が展開された。

## 2. カタカナにできること、できないこと

### 2.1 カタカナのメリット・デメリット再訪

本論冒頭で述べられた通り、カタカナの振られた教科書や参考書が散見される。そこで、カタカナで発音を表記するメリットとデメリットについて、アトリエ参加者間でグループになり、議論を行った。そこから出た回答は次のようなものである。

メリット
- 確かに初心者において、フランス語発音へのハードルが低くなる。特にフランス語の発音は難しいと言われているため、カタカナの存在が、学習者の持つ不安を打ち消し、安心感を与えることができる。(ネイティブ教師)
- いくつかの母音に関してはカタカナも使うことができる。(日本人教師)
- 一般向け参考書では、カタカナがついているかいないかで売り上げが変わる。ついていないと売れない。(出版社)

デメリット
- 日本語にない/r/音などを表すことができない。
- カタカナに引きずられて、どうしても日本語発音になってしまう。
- 教科書にカタカナ表記を入れると、一般向け参考書とは違い、採用されないリスクがある。教師の多くがカタカナ表記に反対だからである。(出版社)

これらの回答を踏まえて、実際に発表者らの考えるメリット・デメリットを用いて、参加者とともに検証を行うこととした。

メリットとして、まず、学習者心理からすると、参加者から出たように、一見するとフランス語発音に対するハードルが下がるということは言うまでもない。次に、音声学・音韻論的観点からは、2 つのメリットを提示することができるであろう。1 つ目に、一部の母音に関して、具体的には、フランス語における/A/「ア」、/E/「エ」、/i/「イ」、/O/「オ」の 4 音素[2]については(音声的には細かな差異はあるものの)、カタカナによって一対一対応で示すことができる。2 つ目に、音節構造が(C)V.CV…(C:子音、V:母音)となっている際には効果を発揮する。例として、a.mi「ア.ミ」、po.li「ポ.リ」などである(「.」は音節境界を示す。以下同)。

[2] 半狭母音の[e], [ø], [o]と、半広母音の[ɛ], [œ], [ɔ]は、音節構造など、その置かれる環境などで分布が決定される。これらの違いは、積極的に意味の違いに関わることは少ない(直説法単純未来と条件法現在の一人称単数における語尾の対立にも用いられるが、それとて母語話者においては中和されることが多い)。また、前舌非円唇母音の[a]と後舌円唇母音の[ɑ]の両方についても、現在では、地域によっては[a]で発音されるケースが多くなっている。そこで、ここでは議論を簡略化するため、また、教育・学習的にも簡便となるため、本論ではそれぞれを統合した現音素 (archiphonème、「大音素」とも) で取り扱い、/E/, /Œ/, /O/, /A/で表記する。

それに対して、デメリットについては、次のように多くのことが考えられる。まず、違いを表すことのできない音素の組み合わせが多数みられる。1 つ目に、母音/œ/と/u/の対立である（例：cœur /kœr/ *vs* cours /kur/ 「クール」）。これらは慣習的に、両方とも「ウ」と表記されることとなる。それにも増して、音声的には、日本語の「ウ」[3]の発音に準ずると、フランス語母音として特徴的な円唇が実現されない。

2 つ目に、鼻母音の音声ならびにその対立を示すことができない。例えば、/ɑ̃/と/ɔ̃/は、その聴覚印象から「オン」と示される場合がある[4]（例：lant *vs* long「ロン」）。また、/ɑ̃/と/ɛ̃/に関しては、慣習的に両方とも「アン」と表記されてしまう（例：étendre *vs* éteindre「エタンドル」）。さらに、直接意味に関わるものではないが、「ン」は、日本語母語話者によっては 1 拍（1 モーラ）としてとらえられるため、[オ＋ン][ア＋ン]のように 2 拍として発音することとなってしまい、1 拍（母音 1 音、すなわち 1 音節）である鼻母音のリズムが崩れてしまう。

3 つ目に、子音/l/と/r/の違いを示すことができない（例：rond *vs* long「ロン」）。

4 つ目に、子音/b/と/v/の違いを表すことができない（例：banc *vs* vent「バン」）。単音に関しては、以上のようなデメリットが考えられる。

そして、それぞれが重なると、(1)に示されたように、まったく違った音素によって構成された単語が同じように表記され、発音されてしまう。

(1) a. Reims *vs* Lens 「ランス」
b. Romain Rolland *vs* Roman Laurent「ロマン・ロラン」

(1a)は街の名前、(1b)は人名であるが、カタカナ表記や日本語発音によって識別できず、理解に支障をきたす恐れがある。そして、/r/, /l/と鼻母音の違いの両方が中和されてしまっているので、理解はより困難である。

さらに大きなデメリットとして、単音を超えたところで、リズムの崩れが起こる。つまり、カタカナは V もしくは CV 以外の音節構造を表すのが困難である。音節が子音で終わるときに、その子音を表すことができない（例：1 音節の j'aime [ʒɛm]に対して、「ジェ.ム」と子音[m]を単独で表記することができず、2 音節になってしまう）。そのため、母音によって形成されているリズムが崩れてしまう。

## 2.2 それでもカタカナ表記を試みることによって見えてくること

[3] 日本語の「ウ」を国際音声記号で示すと、非円唇母音を表す[ɯ]であり、円唇性である[u]とは異なる音声である。

[4] Covid-19 の蔓延によって行われたフランスの施策である confinement が、主に在仏邦人によって書かれたブログ、SNS など、さらにはメディアや論文などにおいても「コンフィヌモン」と表記されている例が見られる。慣習的に/ɑ̃/は「アン」と表記されてきたのにも拘わらず、である（例：enchaînement「アンシェヌマン」）。このように、慣習と聴覚印象の間で揺らぎがあり、一貫性が見られないのも、カタカナ表記の特徴の一つであると言えよう。

このように音声学・音韻論的に見るとデメリットがメリットを上回るが、それでもカタカナ表記は効果的なのだろうか。また、出版社から出た意見のように、どうしてもカタカナ表記をしなければならない場合はどうしたらよいのだろうか。前節のデメリットで挙げられた事項に対して、あくまで解決法を考えてみることで、その可能性と限界を探ってみることとする。

第一に、カタカナの「ウ」で示される/ɯ/と/u/の対立については、残念ながらカタカナによる解決法は考えられないであろう。音声的な円唇性も無視されてしまう。どうしても違いを表記するためには、国際音声記号を使って違いを示すなどしか考えることができないと思われる。

第二に、鼻母音であるが、その鼻音性については、「ン」を小さく書くことで対応することができるであろう（例：la main 「ラ　マン」）。このようにすれば、母音部分がハイライトされ、「ン」を 1 拍で捉えにくくなり[5]、鼻母音部分におけるリズムの崩れをある程度避けることができると考えられる。ただし、意味の違いに関わる、音韻論的な対立である/ɛ̃/と/ɑ̃/、/ɔ̃/と/ɑ̃/については、カタカナでは区別が不可能である。解決法としては、もし教室であれば、綴りと音の関係をしっかり教えることで対応する必要があるだろう。

第三に、子音/r/については、ひらがなを使うことで、カタカナを用いている/ɹ/との弁別を図ろうとするケースが多く見られる。しかし、これでも、後ろに母音が続かない場合（例：mer →「メー.る」）には対処できず、カタカナでは 2 音節となってしまう。そこで、音節末や単語末にある無声の/r/については、聞こえが小さいということで、省いてしまうのも一つの手かとは思われる（例：mer →「メー」、mer.ci →「メ.スィ」）。このようにすれば、音節数は変わらなくなり、リズムは崩れなくなる。しかしながら、例えば re.gar.der「る.ガ.る.デ」のように、後ろに母音や有声子音が続く場合は有声化されて聞こえも大きくなるため、表記を無視することはできないであろう。特に後ろに有声子音が続いた場合には、子音連続を作る必要があるのにも関わらず、カタカナ表記では母音が挿入され、リズムが崩れてしまう。また、無声音の際はカタカナを書かない、有声音の際は書く、などとすると、同じ音素/r/に対するものなのにも拘わらず、その表記法に一貫性がなくなってしまう。このように、カタカナ（ひらがな）では、単に/r/と/l/の対立を区別するだけよりも大きなレベルでの問題に直面することとなり、表記の限界が見られる。

第四に、日本語にない音声である[si], [zi], [ti]であるが、これらは(2)のようにカタカナで慣習的に既に定着しており、日本語にも存在する、日本語では同一音素の異音とされる音声と区別することができる。

---

[5] 日本語の子音「ン」は単独で音節を形成することはないが、日本語母語話者によって 1 拍（1 モーラ）として捉えられる（モーラ音素/N/）。このように、[音節数（拍数）＝母音の数]であるフランス語とはズレが生じる。

(2) a. [si]「スィ」— [ʃi]「シ」
b. [zi]「ズィ」— [(d)ʒi]「ジ」
c. [ti]「ティ」— [tʃi]「チ」

カタカナはフランス語の厳密な発音とは異なるが、近似的に発音を行うことができ、その対象との区別が可能となる。

最後に単音よりも上位のレベルである音節数、つまりリズムについてであるが、解決は難しい。つまり、前述のようにカタカナは子音連続や語末子音には対応できないため、カタカナ表記では無駄な母音が挿入されてしまうことが避けられない（例：prendre（1 拍）→「プ. ラ. ン. ド. ル（5 拍)」、Stras.bourg（2 拍）→「ス. ト. ラ. ス. ブ. ー. ル」(7 拍)、am.bi.dextre（3 拍）→「ア. ン. ビ. デ. ク. ス. ト. ル」(8 拍))。また、アクセント位置については、当該部分を太字もしくは赤字などにして目立たせることによって、意識させることができる。(例：a.mi 「ア. ミ」)

以上のように、カタカナを使った表記、そしてそれを使った発音には、様々なデメリットがある。それを意識したうえでカタカナを使用する、もしくは他の方法を使用するといった判断が必要であると考える。

## 3. 他の表記法や方法

前節でみたように、音声学的、音韻論的な観点からもフランス語をカタカナであらわすのには多くのデメリット、つまり限界がある。それでは、よりよい表記法が考えられるであろうか。また、そもそも表記しない、ということは可能であろうか。アトリエにおいて、いくつかの可能性が提示された。

### 3.1 国際音声記号

国際音声記号(International Phonetic Alphabet： IPA)は、世界の言語の音声を統一的に表記することを目的としている記号である。そのため、フランス語の音声をより正確に表記することができる。ただし、学習に用いる際に、2 つの困難さが考えられる。一つはその独特な表記を覚える必要があり、フランス語学習に増した負担となってしまう恐れがある。二つ目は実際の音声に沿った形で示すと、厳密になりすぎてしまう。/r/音に関して、有声である/ʁ/と無声である/χ/の区別などを行うと、学習者を混乱させる恐れがある。体形的に用いるのではなく、あくまでも発音を教える・学ぶ際の補助的な使用に留めるのが効果的であると考えられる。

### 3.2 英語の綴り字

多くの日本人学習者がフランス語を開始する前に既に習っていて、親しみのある英語を用いて、フランス語の発音を表記することはどうであろうか。英語圏のフランス語学習参考書などでは、まるで日本におけるカタカナ表記と同じように、このような

表記法が見られる[6]。音素の数もフランス語より多く、表記はカタカナよりも近いものになる。初めて触れるフランス語を同じアルファベットを使うヨーロッパ言語である、既習の英語と照らし合わせながら考えると、ハードルが下がるのは確かかもしれない。しかし、表記法が英語であることを意識すると、それをもとにあくまで英語発音になってしまう恐れがあり、近似的でしかない。カタカナと同じ問題を持つこととなる。

### 3.3 何も表記しない

綴りと発音の対応関係を教授、習得する方法である。確かに、学習者にとっては、その対応関係を習得するのに時間がかかり、またある一定期間は戸惑いを覚えるかもしれない。さらに、教師もフランス語にある音素のレパートリーを知ったうえで綴り字との対応関係を習得する必要がある。しかし、フランス語の体系の中で、確実にフランス語の音韻を習得することができる最良の方法であると筆者らは考える。

## 4. おわりに

直前に述べたように、フランス語の発音と綴り字の関係を直接習得することが本来は好ましく、教師の知識などの環境が整えば、教室場面ではそれを容易に行うことができる。学習が進んでくれば、綴り字規則と発音が両輪の輪のように、同時に習得を促すこととなる。

しかしながら、教師なしで独習しなければならない、音声教材がない、アルファベになじみがない、などといった制限を持つ学習者を対象とする際には、参考書などに何らかの表記を行う必要に迫られる場合がある。その時、カタカナを使うこともあるかもしれないが、教師や著者はその多くの限界を見極めたうえで、他の方法なども用いながら、慎重に、効果的に表記を行う必要があると考える。本アトリエでは、その可能性に対する議論を音声学・音韻論的に行うことで、あくまで発音の学習において、表記は補助的であるということを確認するという初期の目的を達成したと思われる。

[6] アメリカのアニメ映画『レミーのおいしいレストラン』の原題は“Ratatouille”であるが、副題に“rat-a-too-ee”という英語に準じた音表記がなされている。

# Le slam en cours de français

**MARIAGE Céline**
**Wallonie-Bruxelles International**
**Université de Kyoto Seika**
**c.mariage@delwalbru.be**
**B2+**

## Origines et définition du slam

Le slam est né à Chicago, dans les années 80. Son inventeur, Marc Smith, lance des soirées consacrées à la poésie dans des bars. Chaque slameur lit ou récite au public un poème qu'il a écrit. On assiste à une performance scénique : le slam est en anglais argotique une « claque ». Le poème n'est pas seulement conçu pour être lu, mais essentiellement pour être dit.

Le slameur partage donc ses poèmes dans une scène ouverte ou un « micro ouvert » (*open mic*), à savoir dans un café, une salle de spectacle, en rue, sur Internet. Les poèmes parlent d'amour, d'amitié, de la société, de révolte, d'espoir, … Le slam est à la portée de tous. Le slameur essaie d'intégrer dans sa poésie du rythme, de l'intonation et des rimes.

Le slameur poète n'est généralement pas accompagné de musique, contrairement au rap. Les slameurs ne portent pas non plus de costumes et n'utilisent pas d'accessoires comme au théâtre. Cependant, de nombreux artistes issus de la scène slam produisent des chansons à partir de leur poésie. On parle alors de slam instrumentalisé, ou de slam chanté. En France, Grand Corps Malade ou Gaël Faye produisent du slam chanté. En Belgique, citons Joy Slam ou Lisette Lombé.

## Lisette Lombé

Slameuse belgo-congolaise née en 1978, Lisette Lombé nous livre des textes antiracistes, féministes et/ou politiques. À coups de mots et de collages, elle dénonce les injustices. Grande figure de la scène slam en Belgique, elle défend avec rage toutes les minorités. Elle a été nommée citoyenne d'honneur de la ville de Liège pour son activisme.

Lisette Lombé est éditée, ce qui n'est évidemment pas le cas pour la majorité des slameurs. Notons son ouvrage *Brûler Brûler Brûler*, paru aux éditions L'Iconoclaste, en 2020, qui a reçu le prix littéraire des Grenades.

1. Le texte « Qui oubliera ? » de Lisette Lombé, extrait de *Brûler Brûler Brûler,* a été lu et écouté (performance slam https://www.youtube.com/watch?v=wei6ASL7IHw).
2. Extrait du texte :

*Qui oubliera ?*
*Qu'à un Noir, on disait tu…*
*Non certes, comme à un ami*
*mais parce que le vous, honorable, était réservé aux seuls*
*Blancs.*
*Qui oubliera ?*

*Ils m'ont dit*
*Tu es une bamboula ! Une grosse guenon ! Un cancrelat !*
*Ils m'ont dit*
*Tu es sale ! Sale bougnoule !*
*Ta mère a couché avec un Nègre ! Tu es une bâtarde !*
*Ils m'ont dit*
*Tu devrais remonter dans ton pays ! Dans ta brousse !*
*Dans ta hutte !*
*Tu devrais rentrer dans ton arbre ! Ta liane ! Tes bananes !*
*Tu devrais remercier la Belgique de t'avoir accueillie !*
*Même si tu es née ici…*
*[…]*

3. La « langue de feu » revendiquée par Lisette Lombé a été épinglée. Le texte slam permet d'exprimer une urgence à dire, que ce soit de la colère ou de l'amour, de l'injustice envers soi ou envers le monde. C'est l'intime qui parle, le sujet, le moi. Mais on peut prendre la parole pour d'autres également.

4. Les 3 règles de la performance slam sont : (1) texte personnel (on ne peut dire le texte d'un autre), (2) la lecture/performance ne peut dépasser 3 minutes, (3) il n'y a ni musique, ni décor, ni costume.

5. Dans la forme, le slam est une poésie en vers libres. Seule la répétition est recommandée. Elle va permettre d'insister sur le mot, l'idée.

6. Ici « Qui oubliera ? … Qui oubliera ? » rythme le texte. L'important est de ne pas oublier le racisme dont parle Lisette Lombé.

*7.*

**Atelier d'écriture**

Les exercices proposés lors de l'atelier slam étaient directement inspirés des ateliers d'écriture animés par Lisette Lombé. Ils permettent à tout un chacun de se lancer dans l'aventure poétique du slam.

Exercice 1 : le glanage

Durée : 10 minutes environ

Consignes :

Ecrivez un mot (choisi par l'animateur) au milieu de votre page. Vous allez répondre à des questions, sans trop réfléchir. L'idée est d'écrire des mots pour avoir de la matière, du terreau.

L'exercice a porté sur le mot « lien ».

- Essayez d'écrire quelques mots qui commencent par la lettre L comme « lien ».
- Écrivez 1, 2 mots, ou 3 qui commencent par le son « LI », comme lien
- Images : si on vous dit « lien », vous pensez à quoi ? qu'est-ce que vous voyez ?
- Association d'idées, de mots : quels mots associez-vous à « lien » ?
- Portrait chinois :
    - Le mot « lien », qu'est-ce qu'il sent ? S'il avait une odeur, ce serait quoi ?
    - Il aurait quel goût ?
    - Quel bruit ? qu'entendez-vous comme son ?
    - Quelles couleurs ? 3 couleurs maximum
    - S'il était un animal, lequel serait-il ?
- Recopiez 3 fois le mot lien

Cet exercice permet de glaner des mots qui seront le terreau d'un texte poétique. Nous continuons ensuite avec l'exercice 2.

Exercice 2 : écrire le texte

Durée : 20 minutes

Consigne : À partir des mots glanés, écrivez un texte poétique sur un sujet personnel (amour, amitié, famille, travail…) ou lié à une problématique sociétale (environnement, crise sanitaire, injustices…).

Exercice 3 : dire le texte
Durée : 3 minutes maximum par personne

Consigne : Lisez votre texte aux autres participants, en faisant attention au regard, au rythme et à l'intonation.

Exercice 4 : Aujourd'hui
Durée : 3 minutes maximum par personne

Consigne : Écrire une phrase qui commence par « Aujourd'hui je suis… » et choisir un mot dans une liste donnée par l'animateur (ex. une table/une chaussure/un ordinateur/une fenêtre/une souris/un stylo) et continuer avec une autre phrase qui donne une explication sur ce sentiment.

Exercice 5 : Ping-pongs
Durée : 5 minutes maximum par personne

Consigne : Après avoir glané pendant 3 minutes les images que l'on voit autour de soi (si on est dans une classe : chaise/stylo/tableau/projecteur…), on fera un ping-pong de mots avec un autre participant.
Ex :
Participant 1 : chien
Participant 2 : voiture
Participant 1 : enfant
Participant 2 : parc
Participant 1 : nuage
Participant 2 : soleil
…

**Portée de l'atelier slam**

Osons ensemble le plaisir des mots écrits pour être dits. Chaque participant a pu expérimenter quelques techniques simples d'écriture pour amener le texte poétique.

L'important est de prendre conscience que chaque apprenant peut être poète, peut s'exprimer même s'il a peur de la feuille blanche. Des techniques liées à l'écriture automatique, tel le glanage, peuvent nous aider à nous exprimer.

La performance scénique se travaillera également, comme un prolongement à l'atelier d'écriture. Des conseils de performance scénique seront donnés pour une lecture à voix haute. L'objectif est de dire son texte et d'en éprouver du plaisir. Le jeu scénique apporte le côté ludique et dynamique, du slam.

Quoi qu'il en soit, les participants de l'atelier slam de cette Journée Pédagogique de la langue française 2021 nous ont livré des textes pleins de rythme et d'émotions. Alors, sans plus attendre, osons le slam en cours de français !

# フランス語学校文法の謎
# –なぜ一年間で接続法までやるの？
# Pourquoi on apprend la grammaire jusqu'au subjonctif en un an ?
# - Le mystère de la grammaire scolaire du français

西山教行

京都大学
jnn@fg8.so-net.ne.jp
すべての学習者

これまで日本の大学におけるフランス語教育では、1 年間の学習でおよそ接続法までの文法項目を学習することを慣例としてきた。現在では、学習時間が 2 年間から 1 年間に、さらには半期のみのように短縮の傾向にあるため、授業で取り扱う文法項目を削減することが多い。とは言え、1 年間という限られた時間数でこれほど多くの文法項目を教え込むフランス語教育は、国際社会を一瞥しても他国には認められない。なぜこのように詰め込み型の文法教育を実践してきたのか。そしてこのような文法教育は何を目的として実施されてきたのか。このアトリエではこのような疑問を解くために、日本のフランス語教育の歴史を遡り、戦前の旧制高等学校などのフランス語のカリキュラムや教材を調査し、現在のフランス語教育を歴史的に解明することを試みた。

戦前の旧制高等学校とは旧制中学校を卒業した 15 歳以上の男子生徒を対象とした高等教育機関で、最盛期には全国に 34 校（官立、私立）が設立された。そこでは文科（文系）・理科（理系）ともに第一外国語と第二外国語が必修科目として設定されており、およそカリキュラムの 3 分の 1 が外国語教育に当てられていた。フランス語教育については全国の旧制高等学校の中でもわずか 7 校（第一、第三、静岡、浦和、大阪、東京、福岡）に限られ、この中でも理科でフランス語を第一外国語として選択すること

ができたのは2校(東京､大阪)にすぎなかった｡これ以外の旧制高等学校においては、ドイツ語が英語以外の外国語の地位をほぼ独占していた。またフランス語科目を設置した旧制高等学校においても、第二外国語としてのフランス語の履修は時間割の構成の上でほぼ認められていなかった。現在でもドイツ語教員がフランス語教員よりも人数が多く、また東京以北の東日本ではフランス語教員が少ない原因は旧制高等学校におけるフランス語教師の配置に遡る。

このような旧制高等学校は明治 27 年に発布された「高等学校令」によって帝国大学の予科、すなわち準備課程として位置づけられた。近代日本の大学教育は西洋の学術を輸入し、近代国家の建設に資することを目指していたことから、外国人教師が外国語で学術を講じることから始まった。その後に、日本人教師が育成されて、日本語により講義が行われるようになってからも、教科書や参考文献は外国語であり、さらにそれらの翻訳が現れるようになって以降も、専門分野での術語には外国語が使用されていた。そのため旧制帝国大学の進学を準備する旧制高等学校では高度な外国語能力の育成が必要だったのである。旧制高等学校のフランス語教育は旧制帝国大学での専門科目へと接続し、それをまた準備するものだった。

このような制度のもとでフランス語を学習していた旧制高等学校生徒はごく少数で、彼らは 3 年間フランス語を第一外国語として学習し、そのおおかたは旧制帝国大学の法学部へ進学し、文学部においてフランス文学を専攻するものはごくわずかだった。

旧制高等学校の第一外国語では週あたり 10 時間から 11 時間がフランス語教育に当てられ、それが 3 年間で、およそ 800 時間以上の学習時間がフランス語に向けられていた。この中で文法はおよそ 1 年前期で学習を終え、後期からは人文書を中心とした購読に当てられていた。

このように集中的なフランス語学習のためにどのような文法教材が使用されていたのだろうか。残された数少ない資料を参照すると、暁星学園の刊行した『佛語初歩』が有力な教材として浮かび上がってくる。この教材は旧制暁星中学の第一外国語として使用するためにカトリックの修道会マリア会のフランス人修道士が明治 29 年(1896)に刊行した教材で、初級だけではなく、後には中級や上級の教材も刊行された。『佛語初歩』は 400 ページを超える浩瀚な教科書で、第一外国語として集中的にフランス語を学習する生徒には適したものであったと考えられる。

しかしながら新制大学の第二外国語教育の教材として使用するにはあまりにも大部であり、新制大学のフランス語教員は大幅に削減された学習時間の中で『佛語初歩』を利用しようとは思わなかったであろう。これ以外の教材で当時広く使用されていたものに、内藤濯(1928)『基本仏蘭西文典教科書』(白水社)が挙げられる。この教材の初版はラ・スムース編輯部(1925)『高等諸専門學校用　基本仏蘭西文典教科書』(白水社)にさかのぼるもので、内藤はこれを 1928 年に改訂し、それ以降、内藤の著作として 20 年間以上にわたって刊行してきた。

内藤はその序文で、本書は「フランス語を第二語学として修める人たちをめざして

編んだもの」と明言している。戦前に刊行された版をみると、本書は「高等諸専門學校用」と副題がそえられていたことから、官立専門学校(東京外国語学校[現在の東京外国語大学]、大阪外国語学校[大阪大学]、横浜高等工業学校[横浜国立大学]、陸軍士官学校[廃校]、陸軍砲工学校[廃校])、私立専門学校(昭和医学専門学校[昭和大学]、文化学院)、仏語専門学校(アテネフランセ、関西日仏学館)での教育に向けられているとも想定できる。

戦前の教材を部分的に改訂した内藤(1949) は新制大学開学にあたり刊行された教材であることから、新制大学での使用を念頭において作成された教材であることがわかる。本書はフランス語文法の学習を読むためと書くためと想定しており、この点でこの教育観は旧制高等学校のそれを継承していることがわかる。文法項目はアルファベから始まり接続法過去の用法に至るまでを 80 ページ余りで簡潔に説明している。現代に広く通用しているフランス語文法教科書と比べると、説明は簡潔で、練習問題が仏文和訳、和文仏訳を中心として、若干の変形練習を加えるなど、全体は極めて簡素な構成にとどまっている。しかしながら文法項目の配列は現在の教材と大幅に変わるものではない。

新制大学は 1949 年に開学し、第二外国語としてのフランス語教育に従事していたのは、主に旧制高等学校の教員である。彼らの多くは旧制高等学校の廃止にともない、新制大学への配置転換を行い、大学教員となっていった。開学の当初は大学への進学率もまだ低く、学生の気質や学力も戦前の延長線にあったであろう。そのためフランス語教員は戦前のフランス語教育の実践を大幅に変更することなく教育を行っていったと思われる。そのために内藤（1949）や、同じ時期に刊行された折竹（1950）も戦前の教材と変わらぬ構成のものに刊行され、使用されていったのだろう。これが 1 年間で接続法までの文法項目を学ぶ教育文化の起源と考えられる。

しかしながら、新制大学開学当初のフランス語教育と現在の教育を比較すると、そこには大きな変化がある。戦後まもなくのフランス語教育は戦前の教育文化を継承し、教育目的はフランス語の読解や、場合によっては作文であり、口頭でのコミュニケーション能力の育成を目的とすることはあり得なかった。日本にフランス語話者はフランス語教師などを除けば、ほぼ居住しておらず、日本人が外国へ行くことは不可能だったからである。 21 世紀の現在では、コロナ禍のために一時的に国際移動は停止しているとはいえ、日本人はフランス語圏諸国を自由に訪れることができ、また日本を訪れるフランス人やフランス語圏の人々は飛躍的に増加した。 このような社会の変化を受けて、フランス語文法の教育は戦後の、あるいは戦前の教育観を継続すべきだろうか。私たちはこの問いかけを無視し続けることができるのだろうか。なぜフランス語文法を教えるのか、どの項目まで教えるのかをフランス語教育の目的との関連から改めて検討する必要があるだろう。

参考文献(五十音順)

折竹錫(1950)『簡約ふらんす文典』大阪:創元社、148 p.
暁星學校編纂(1896)『佛語初歩』東京：暁星學校、406 p.
杉山直治郎(1934)「我国外国語教育の根本問題」『日仏文化』新 5 輯
田中貞夫(2005)『旧制高等学校フランス語教育史』松本 : 旧制高等学校記念館、145 p.
内藤濯(1928)『基本仏蘭西語文典教科書（改訂版)』東京：白水社 72 p.
内藤濯(1949)『新訂基本仏蘭西文典教科書』東京：白水社、99 p.
ラ・スムース編輯局編(1925)『高等諸専門學校用基本仏蘭西文典教科書』東京：白水社、71 p.

# Intégrer la notion d'émergence dans une pédagogie énactive : le cas de l'apprentissage du français à un jeune public

**PELISSERO, Christian**
**Institut français du Japon, Tokyo**
christian.pelissero@institufrancais.jp
**Tous niveaux**

L'objet de cet atelier était de proposer une approche de l'apprentissage comme une émergence des interactions de l'individu avec son milieu. Parmi ces interactions possibles, j'ai montré dans ma première thèse que l'autonomisation était favorisée par l'évaluation. En résumé il y est décrit que plus l'apprenant s'approprie l'activité évaluative, plus il développe son autonomie. Donc, de ce jugement de valeur sur sa production, émergeait peu à peu un comportement autonome. Ce constat fait, le besoin de savoir comment ces comportements autonomes pouvaient prendre forme s'est imposé.

C'est ainsi que les travaux de Francisco Varela et Maturana sur l'autopoïèse et l'énaction qui seront développés plus loin, ont été une piste pour répondre à cette question dans la mesure où ils mettent en évidence l'importance du corps et de l'action dans le processus de cognition en montrant d'abord que le corps est vecteur de connaissance et que donc tout apprentissage est incarné puisque ces apprentissages émergent des interactions de l'individu avec son milieu ou une situation donnée. Ainsi, la connaissance n'est pas une donnée externe à acquérir mais plutôt l'émergence des interactions ; la connaissance se forme dans cet entre-deux, dans cet espace produit par les interactions entre l'individu et son milieu qu'au Japon on nomme « Aïda ».

En somme si l'on se place dans une approche énactive de l'enseignement, il ne s'agit pas de faire acquérir un comportement autonome mais plutôt de le faire émerger à partir de situations idoines. L'autonomie n'existerait pas en tant qu'entité ou donnée présente dans la nature mais elle serait plutôt le produit des relations entre l'individu

et son environnement. En étendant ce constat à l'apprentissage d'une langue étrangère, enseigner une langue ne résiderait peut-être pas uniquement dans la transmission et l'acquisition de savoirs listés dans un manuel mais plutôt dans le fait de faire émerger ces savoirs à partir de situations dans lesquelles l'individu interagirait et participerait lui-même à l'émergence de ces savoirs.

Mais comment rendre un individu producteur d'un savoir ? Comment mettre en place des situations d'apprentissage permettant l'émergence de ce savoir si l'on se réfère à la définition qu'en donne Richard Faerber :

> Une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances. Une telle situation peut être "spontanée", non prévisible, et agir sur l'apprenant, interpellé par une observation, une rencontre, un évènement qui pose problème et remet en question ses représentations. Elle peut advenir à tout moment de la vie quotidienne.[7]

Le caractère « spontané et non prévisible » d'une situation d'apprentissage fait écho à la notion de « dérive naturelle » que proposent Francisco Varela, Evan Thompson et Eleanor Rosch dans *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* afin de donner une alternative à une approche néo-darwinienne de la phylogénèse où l'évolution est le résultat d'adaptations successives d'un organisme à son environnement sous peine de subir la loi de la sélection naturelle ; rappelons que dans le schéma darwinien de l'évolution, seules survivent les espèces capables de s'adapter à leur environnement. Il en est ainsi comme d'une injonction de l'environnement à l'adaptation. Dans le modèle valérien, l'autopoïèse (définie plus loin) est un processus d'adaptation qui est en fait une simple caractéristique, une condition minimale du vivant. Dans la conception néo-darwinienne de l'évolution, il semblerait schématiquement qu'un organisme rencontre une « perturbation » préexistante dans un milieu donné et s'y adapte pour survivre.

Dans la conception valérienne de l'évolution, cette perturbation n'existe pas tant qu'elle n'est pas soumise au processus autopoïètique qui permet à cette « perturbation » et à un organisme de se codéterminer. Le résultat de cette adaptation est désigné par le terme de « couplage structurel ». L'évolution pour Varela n'est en fait qu'une simple histoire de couplage structurels.

---

[7] Faerber, R. (2004). Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe, *Revue STICEF*, Volume 11, 2004. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg. En ligne sur : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2004/faerber-07/sticef_2004_faerber_07.htm

Transposée dans le domaine de la cognition, « une perturbation » peut être considérée comme un évènement qui se produit dans une situation imprévue et « une connaissance », comme le résultat du couplage structurel qui permet l'adaptation à cet événement rencontré. Varela, Thompson, Rosch précisent à ce propos :

> Comme nous pouvons à présent le constater, situer la cognition comme action corporellement inscrite dans le contexte de l'évolution entendue au sens de dérive naturelle débouche sur une conception qui voit les capacités cognitives comme inextricablement liées à l'histoire vécue, un peu à la manière de sentiers qui n'existent que dans la mesure où on les trace en marchant. Par conséquent, la cognition n'est plus considérée comme une résolution de problèmes s'appuyant sur des représentations ; la cognition, dans son sens le plus vite consiste plutôt en l'énaction ou le faire émerger d'un monde pas le biais d'une histoire viable de couplage structurel.[8]

Et plus loin :

> Ces histoires vécues sont le résultat de l'évolution comprise au sens de dérive naturelle. Notre corpoérité humaine et le monde énacté par notre histoire de couplage ne reflètent que l'une des nombreuses voies possibles de notre évolution. Nous sommes toujours contraints par le chemin que nous avons frayé, mais il n'y a aucun fondement ultime qui prescrive chacun de nos pas.[9]

Ce constat pose plusieurs questions. Les manuels d'apprentissage du français langue étrangère ou les cours sur objectifs spécifiques, sont comparables à des environnements contenant des connaissances que le sujet doit s'approprier en respectant un cursus, une approche et un plan d'enseignement pré-existant. L'apprentissage du français semble donc subordonné à l'acquisition de ces connaissances. Si l'on prend pour référence l'approche valériane de la cognition, comment faire correspondre l'interaction sujet-environnement » à l'émergence d'un savoir ? Est-ce qu'à chaque savoir que l'enseignant entend faire émerger, correspond une interaction ?

---

[8] Varela, F.G, Thompson, E, Rosch, E, (1993) *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, La couleur des idées, Ed. Seuil.
[9] Ibid.

Cet atelier a tenté d'apporter quelques réponses aux travers de diverses pratiques dans le cadre de l'enseignement du français aux enfants. En voici quelques-unes :

Des images représentant de la nourriture sont disposées sur le sol pour attirer l'attention des enfants qui peu à peu désirent savoir comment les nommer en français.

Les enfants classent les images selon qu'elles représentent un objet au singulier, féminin ou pluriel.

*Les enfants composent des phrases en utilisant des images. Ici « J'aime le chocolat. » ou « Le matin, je me lève, je mange du pain, je me brosse les dents et je vais à l'école. »*

*L'émergence de la graphie et de la structure de la phrase.*

**Hier (lundi…)** **Aujourd'hui**

*Ici, lorsque les enfants passent d'un espace à l'autre, ils utilisent le passé composé puis le présent.*

# Discours, environnement, énaction : un cadre de recherche en didactique des langues étrangères

**RENOUD, Loïc**
**Université d'Okayama**
renoud@okayama-u.ac.jp
**Tous niveaux**

Ce compte-rendu reprend une présentation faite en première partie de l'atelier et comporte quelques développements supplémentaires. On essaie de répondre à la question suivante : comment générer des idées de recherche en didactique des langues étrangères qui soient potentiellement pertinentes, originales et faisables ?

**Contexte**

Le contexte aujourd'hui pour de nombreux enseignants de Français Langue Étrangère est de devoir publier dans des revues à comité de lecture et de soumettre des projets de recherche – en général à la JSPS (*Japan Society for the Promotion of Science*) dans le cas du Japon. Dans les deux cas, les auteurs doivent maîtriser le cadre théorique et méthodologique dont ressort leur objet d'étude (oral, grammaire, interculturel, etc.). En outre, dans le cas des propositions de projets de recherche, la créativité et l'originalité sont particulièrement valorisées. Par exemple, dans la catégorie « Early-Career Scientists » des projets subventionnés par la JSPS, l'auteur, à la première page tout de suite après l'état de l'art, doit présenter « the purpose, scientific originality, and creativity of the research project[10] ». On fait l'hypothèse qu'une façon de satisfaire ce critère est de puiser dans des ensembles épistémologiques plus vastes que la Didactique des Langues Étrangères (DLE) : linguistique, psycholinguistique, sciences cognitives, philosophie du langage, voire anthropologie. La section suivante est une illustration d'une tentative de la sorte pour l'oral et la grammaire.

[10] Sur le formulaire en japonais: « 本研究の目的および学術的独自性と創造性 ».

**Une problématique fondamentale : le sens linguistique**

Ainsi partira-t-on d'une problématique fondamentale, le sens linguistique, dont on voit également la pertinence dans maints aspects de l'apprentissage guidé d'une LE. Comment se fait-il que ce que l'on dit quotidiennement soit compris ? Comment se fait-il même que je puisse dire ce que je veux dire ?

La première question appelle une observation : on ne peut pas ne pas comprendre ce que l'on nous dit si on connait le « code » (la langue). Pour la raison inverse, la compréhension orale dans l'apprentissage de LE suscite beaucoup d'appréhension chez les apprenants, en particulier quand elle est évaluée comme « compétence » et sans autre finalité qu'elle-même, typiquement dans l'épreuve du même nom du DELF. Dans sa langue, donc, le sens linguistique parait être automatique. Il l'est en effet, ou du moins notre cerveau nous cache un premier ordre de perception, dans lequel les mots sont juste des vibrations de l'air ambiant. L'auditeur passe par dessus cette matérialité du langage, qui n'est pas l'objectif de communication. Il en va de même en réalité pour l'ensemble de l'environnement matériel autour de soi : nous nous créons un monde commode en nous cachant ce processus complexe de création[11].

Si la compréhension orale d'une LE est si difficile, c'est aussi parce que la « fenêtre » du présent perçu – le temps que le présent est « présent » – est juste d'une fraction de seconde ou d'une seconde et quelques [12]. Nous nous créons continuellement ce présent, simplement en actualisant le souvenir immédiat que l'on a du présent juste passé. La perception est l'instrument de cette mise à jour[13].

Ainsi, quand l'interlocuteur est devant moi, j'ai déjà contextualisé et parfois devancé son propos. Je mets à jour mon « monde » à mesure qu'il parle. Dans le cours de son énoncé, qui défile dans mon « présent », à partir de ma connaissance des patrons syntaxiques et intonatifs ainsi que des collocations – mon répertoire linguistique – ma mise à jour du thème est sans heurts, instantanée et inconsciente. C'est, au contraire, tout le défi pour l'apprenant, en particulier s'il a perdu le fil

[11] « We have no direct contact with the world or even with our own bodies. Our brain creates this illusion by hiding from us all the complex processes that are involved in discovering about the world. We are simply not aware of all the inferences and choices our brain constantly has to make. » (Frith, 2007 : 81)

[12] Mesurer la durée du présent est une gageure méthodologique (et c'est sans doute une entreprise illusoire), mais 0,6 seconde est parfois retenu : les estimations pour un stimuli d'une durée plus courte ou plus longue deviennent erronées (Buser et Debru, 2011 : 54). Gallagher (2017 : 19) considère plutôt que le présent vécu correspond à la durée d'une action, comme la préhension d'un objet, soit entre 0,5 et 1,5 secondes environ.

[13] C'est en substance la théorie microgénétique de Brown (2015) : le présent est l'état mental auquel correspond un processus endogène, partant du soi profond et terminant dans le monde, un développement affiné du début à la fin par la perception.

thématique.

Pour revenir à la première question, la réponse est que ce que l'on dit au quotidien est compris parce que c'est contextualisé, souvent anticipé, puis mis à jour sur le champ (la matérialité du langage est escamotée).

La deuxième question est du côté du locuteur : comment se fait-il même que je puisse dire ce que je veux dire ? Il s'agit de faire arriver dans le présent les mots d'une façon qui serve mon intérêt. En effet, j'ai plus d'intérêt à ce que mon interlocuteur interprète mon comportement d'une façon qui m'est favorable, qu'il en a, lui, à réaliser ce travail d'interprétation : je dois préméditer et réaliser un énoncé *user-friendly*. Sur ces prémisses, voilà comment il parait plausible de décrire cette phase de préméditation[14].

Il y aurait d'abord un plan, qui anticipe plus ou moins le (futur) présent d'arrivée de mon discours et qui est tout entier présent en moi. Cette scène / situation / idée que j'ai en tête se forme en mobilisant les mouvements possibles pour atteindre différents items constitutifs (Figure 1). Ensuite, l'énoncé se développe suivant les contraintes contextuelles et syntaxiques (par exemple une expression de liaison ou de modalisation en A), et j'observe le reste-à-dire (E, D) jusqu'à complétion.

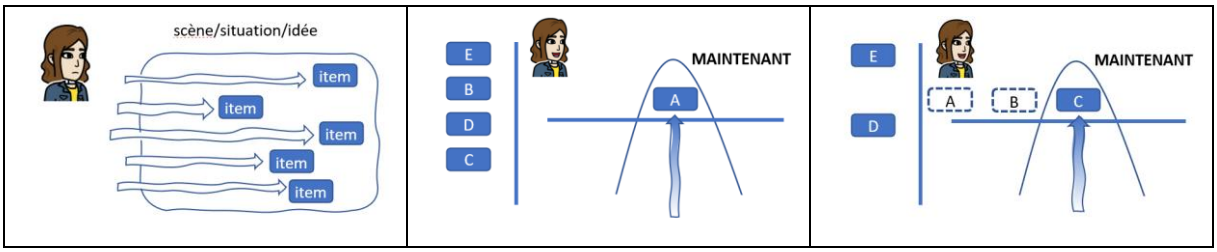



*Figure 1: Des mouvements intérieurs simultanés lors de la motivation à dire quelque chose, jusqu'à l'extériorisation ordonnée du discours. Inspiré pour partie de Brown (2015).*

Ce savoir-faire pour créer des plans à partir de mouvements vers les items qui les constituent correspond au répertoire linguistique individuel. Il permet d'incroyables improvisations, comparables à celles des musiciens de jazz. Mon interlocuteur puise aussi dans son répertoire pour valider instantanément les hypothèses qu'il fait sur la suite de mon discours, en atteignant A, B, C… même si je ne sais pas ce qu'il comprend[15]. En fait, il y a souvent des phénomènes de co-construction et de nombreux feedbacks que le locuteur exploite pour ses fins. Plus généralement, l'interaction locale devient un cadre structurant multimodal et dynamique où s'insèrent les mots.

Ce détour fait, on peut aborder deux objets de la DLE, l'oral et la grammaire. Une

[14] Il existe d'autres descriptions, dont on ne rend pas compte faute de place.
[15] Voir Bottineau (2012) pour une perspective sur le langage comme technique cognitive coordonnée et intersubjectivement située, dont ces idées sont un écho.

difficulté pour les apprenants saute d'abord aux yeux : la vitesse. Pour aider à surmonter cette difficulté, le besoin apparaît d'aider à former les mouvements de la LE. On suggèrera très brièvement une exploitation concernant la conception de matériel. Il s'agit de « matérialiser » sous une forme visuelle un énoncé d'une vidéo authentique, et, en ayant au préalable expliciter le contexte et la charge émotionnelle, de viser comme objectif l'imitation de l'intonation et de la gestuelle[16]. La visualisation peut flécher les faits prosodiques et grammaticaux importants (déterminants, temps, constructions, etc.). Le travail en classe peut porter sur les paradigmes en jeu (phonèmes, intonèmes, morphèmes grammaticaux). Comme productions, l'apprenant enregistre une réalisation audiovidéo, puis est interrogé sur ces faits grammaticaux et leur sens en contexte. D'autres productions sont possibles, mais celles-ci peuvent constituer des données qualitatives de recherche pour le test du matériel et du dispositif.

**Discours, environnement, énaction : un cadre de recherche tout terrain**

On argumente que les trois notions de discours, d'environnement et d'énaction composent un cadre assez large pour, de la façon illustrée ci-dessus, aborder des objets d'étude en DLE avec des outils théoriques et méthodologiques adaptables. « Discours » s'entend au sens dictionnairique de « suite de mots », avec les problèmes soulevés plus haut de la création du sens linguistique par l'interlocuteur et le locuteur. « Environnement » est étroitement lié à la notion d'« énaction », qui, elle, suscite un intérêt soudain en DLE. Comme elle n'est pas rigoureusement introduite en général, il convient de s'y arrêter. Ensuite, pour clore ce compte-rendu, on présentera des angles de recherche dans ce cadre pour la grammaire, l'interculturel et l'évaluation.

L'énaction désigne le fait de faire advenir – ou émerger – devant soi la parcelle de l'environnement où l'on se trouve engagé. La façon que le monde aura de se présenter à moi va dépendre avant tout de ce qui fait sens pour moi, ce qui en retour dépend du monde et de ce que j'y ai expérimenté. Le soi émerge donc dans le monde qu'il énacte (fait émerger). La Figure 2 ci-dessous détaille cette boucle. L'être est pourvu d'une identité, qui implique (*Entails*) un domaine d'interactions habituelles, lesquelles conditionnent ce qui a la possibilité de faire sens et d'être valorisé. Le lien informationnel (*Informational*

*Figure 2: Co-émergence du soi et du monde (Thompson, 2007: 60).*

[16] Dans l'esprit du rejeu de Lapaire (2013).

*Link*) n'est pas une constitution passive : l'être agit pour maintenir sa forme – la limite entre ce qui est et ce qui n'est pas lui (*Operational closure*) – et, bouclant la boucle, rester lui-même[17].

• Grammaire. L'idée de départ est d'exploiter la situation de l'engagement dans la tâche d'apprentissage comme, en effet, « énaction » de l'environnement de la tâche (matériel et psychologique). Pour finir la tâche, tout ce qui sera à portée de main sera utilisé par l'apprenant. Problèmes : les ressources peuvent être insuffisantes ou au contraire trop nombreuses, inadaptées, pas ou mal introduites et/ou utilisées n'importe comment. La linguistique énactive initiée par Bottineau recèle d'idées pour des ressources qui font sens dans le « présent » des apprenants engagés dans la tâche.

• Interculturel. Une dimension est généralement survolée : le fait que la culture façonne pour une large part ce qui est signifiant et valorisé dans son domaine d'interactions.

• Évaluation. La perspective théorique révèle un fait… évident : on continue d'apprendre pendant une évaluation. À se demander comment (ou même si) on peut (doit ?) évaluer. Au moins deux autres approches s'intéressent au problème : la *Complexity Theory Approach* et le *Dynamic Assessment*.

**Références**

Bottineau, Didier. (2018). Enseigner la prononciation par une stratégie intra- et inter-subjective, simplexe et enactive : le cas de l'espagnol castillan. In Sánchez Albarracín, E. et Eschenauer, J. (dir.), *L'ingénieur citoyen. Synergies entre les langues-cultures et les sciences humaines dans la formation de l'ingénieur au XXIe siècle* (pp. 113-125). Paris : Presses des Ponts.

Bottineau, Didier. (2012). La parole comme technique cognitive incarnée et sociale. Linguistique et phénoménologie du langage. *La Tribune Internationale des Langues Vivantes*, *52-53*, 44-55.

Brown, Jason. (2015). *Microgenetic theory and process thought*. Exeter : Imprint Academic.

[17] L'expérience de la parole en langue étrangère altère sensiblement son domaine d'interactions. À titre d'exemple, Bottineau (2018) décrit une approche pour la prononciation du castillan à destination d'apprenants français première langue (dans le supérieur). En plaçant légèrement en avant sa mâchoire inférieure, l'apprenant modifie les points d'articulation de plusieurs consonnes et se fait être locuteur autrement. L'auteur montre que la langue, comme action, est un mode d'être culturel qui affecte le corporel : la prononciation de la LE est autre expérience de mon corps parlant.

Buser, Pierre & Debru, Claude. (2011). *Le temps, instant et durée. De la philosophie aux neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

Frith, C. (2007). *Making up the mind. How the brain creates our mental world*. Malden (MA) / Oxford (UK) : Blackwell Publishing.

Gallagher, Shaun. (2017). *Enactivist interventions. Rethinking the mind*. Oxford : Oxford University Press.

Lapaire, Jean-Rémi. (2013). Gestualité cogrammaticale : de l'action corporelle spontanée aux postures de travail métagestuel guidé. *Maybe* et le balancement épistémique en anglais. *Langages*, *192*(4), 57-72.

Thompson, Evan. (2007). *Mind in life. Biology, phenomenology, and the sciences of mind*. Cambridge (MA) / London : Harvard University Press.

# 学生の『文章』構成を中心とした文法の教え方の可能性

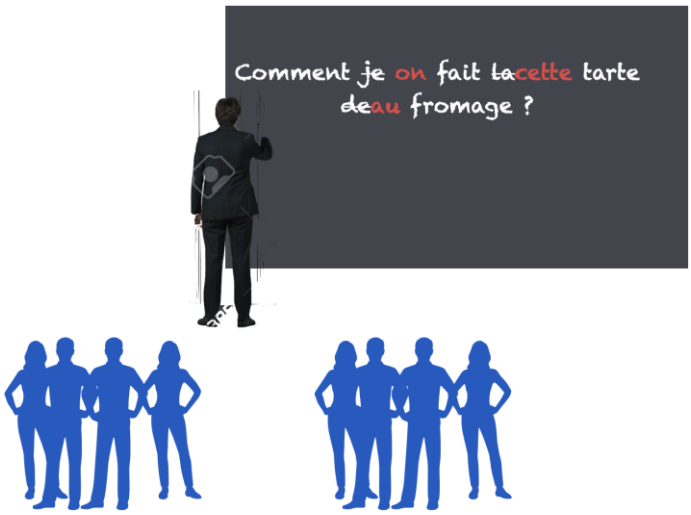
**SERVERIN, Simon**
上智大学外国語学部フランス語学科
simonserverin@sophia.ac.jp
初心者

**概要**

日本でフランス語の文法を教える場合、一般的に授業の文法のポイントを理解させるため学生に練習させる。しかし、そのやり方では学生のフランス語の文法練習の解答力は向上させるが、一方で学生の表現力を向上させるかというと、効果は疑わしい。もちろん、表現の上達はコミュニケーション授業の役割の一つだが、学生は文法とコミュニケーションを区別して捉えるおそれがある。文法の役割自体は、そもそも表現をすることではないか。

本アトリエにおいて、文法のポイントを扱う日本語の文章をフランス語に翻訳することを、本来の文法練習の代わりに行う授業のやり方を紹介した。そのタイプの練習で利点、教え方、授業の流れなどを具体的に説明することができた。そして、その教授法を参加者に実感させるため、授業体験の形で高度な文法問題を扱う難しい文章を学生の立場からグループで翻訳していただいた。最後に、さらに高度なフランス語話者にとっても難しい文法のケースと、初心者が苦しんでいる文法のポイントを比較し、上級者レベルと初心者レベルとの差異と共通点を考察した。

## ❶ 文章を中心とした文法練習の流れ

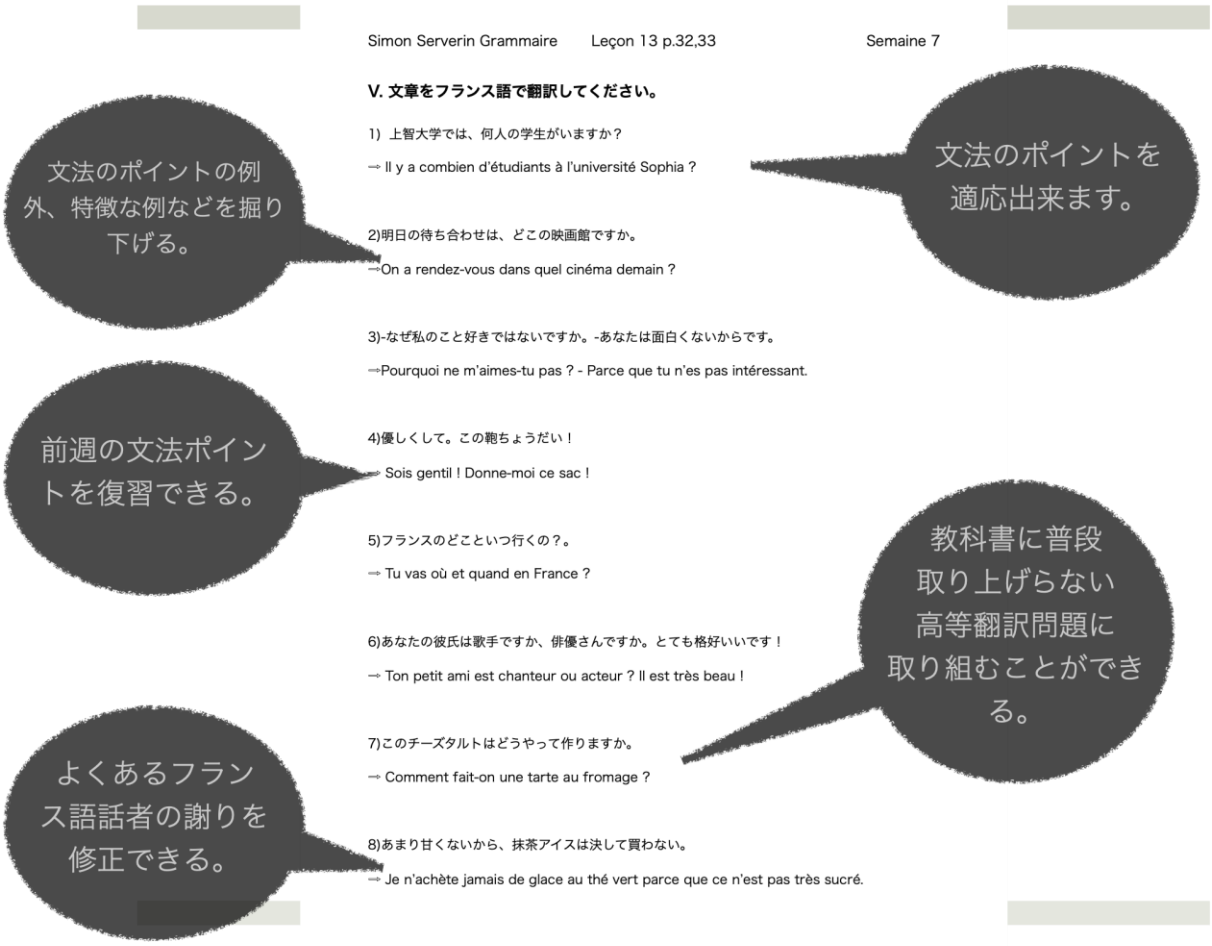



1.４グループで翻訳を考える。辞書は禁止。

2.各グループは学生を1人送り、8つの文章のうち1つをボードに書きます。

3.先生は各文章を修正し、文法のポイントを説明する。

❷ 学生に渡すプリントの例



Simon Serverin Grammaire　Leçon 13 p.32,33　Semaine 7

**V. 文章をフランス語で翻訳してください。**

1) 上智大学では、何人の学生がいますか？

⇒ Il y a combien d'étudiants à l'université Sophia ?

2)明日の待ち合わせは、どこの映画館ですか。

⇒On a rendez-vous dans quel cinéma demain ?

3)-なぜ私のこと好きではないですか。-あなたは面白くないからです。

⇒Pourquoi ne m'aimes-tu pas ? - Parce que tu n'es pas intéressant.

4)優しくして。この鞄ちょうだい！

⇒ Sois gentil ! Donne-moi ce sac !

5)フランスのどこといつ行くの？。

⇒ Tu vas où et quand en France ?

6)あなたの彼氏は歌手ですか、俳優さんですか。とても格好いいです！

⇒ Ton petit ami est chanteur ou acteur ? Il est très beau !

7)このチーズタルトはどうやって作りますか。

⇒ Comment fait-on une tarte au fromage ?

8)あまり甘くないから、抹茶アイスは決して買わない。

⇒ Je n'achète jamais de glace au thé vert parce que ce n'est pas très sucré.



❸ 日本語からフランス語に翻訳することの利点

**利点 1.　学生は積極的にフランス語文法を学ぶ→文法を「考える」習慣をつくる。**

- 文法ポイントを考えさせるだけでなく、フランス語全体について考させる。
- 生徒は積極的に参加することで授業の文法ポイントや使い方を理解し、文を作る準備をするようになる。
- 教科書に載っていることを自分で探したり、すでに見たことのある箇所を繰り返すことに慣れる。
- 辞書がないので、自分の知っているフランス語から考えなければならない。これこそ、コミュニケーション以上に重要な習慣である。

**利点 2. 学生は協力的に学ぶ→楽しい授業、異なるレベルの学生は助け合う。**

- 難易度が高いため、グループでの作業となる：ピアライティング。
- 生徒同士が助け合い、上級者が下級者に説明する。
- 問題を解決するための協力的なアプローチを行う。
- 学生のモチベーションを高め、学生はグループの一員であるという責任により自発的に勉強する。
- 辞書が使えないからこそ、お互いに助け合うことができる。語彙を覚える動機にもなる。

**利点 3. 授業の語彙と文法を毎週復習できる（辞書なし)。難易度が高いため、グループでの作業となる：ピアライティング。**

- 一つの文法項目を網羅的に見てから次の項目を見るのではなく、文章毎にすでに見た文法項目を復習したり、少しずつ文法を理解するようになる。
- 言語の漸進的な学習：例外や特殊なケースが基本的な説明の後の練習の中に現れる。
- 辞書なし：生徒は文法と語彙の両方を暗記することが奨励される。
- 語彙を「理解」するだけではなく、「使える」ようにする。

**利点 4. フランス語での文章構成に慣れ、文章作成の自信を身につける。**

- 次の学年のコミュニケーションと作文に必要な文章構成に慣れていく。
- それぞれの文法項目を総合的に学ぶ。

**❹ 参加者との文法練習の実験と質疑**

本アトリエにおいて、方法論を紹介した上で、参加者に難易度の高い翻訳問題として、学生に対して行う授業と同様にグループで作業を行ってもらうため、次のように私が考えた問題を解いてもらった。

1)私に何を期待しているのか、もっと具体的に教えてほしかったです。

⇨ J’aurais aimé que tu sois plus précis dans ce que tu attends de moi.

2) 日本において、普遍性を語ることは、必ずしも大きな反響を呼ばない。
⇨ Parler d’universalité au Japon ne rencontre pas toujours un écho très important.

3) 私は常にスタイルを重視しており、書いていることの中身はあまり重視していませんでした。
⇨J’ai toujours concentré mon attention sur les questions de style, sans m’occuper tellement du fond de ce que j’écris.

4) 優れた話者は、異なる言語や文化の違いや共通点に敏感です。
⇨ Le bon locuteur sera sensible aux différences et aux similitudes entre des langues et des cultures différentes.

5) 世の中がほとんど幻滅してしまったこの時代に、自分の信念を貫く人間はまだいるのだろうか。
⇨ À un stade de l’histoire où le désenchantement du monde est presque terminé, y a-t-il encore une personne sûre de ses convictions ?

各グループは、日本語の文章を手がかりに、フランス語の文章を考えた。それぞれ異なる翻訳を見つけ、グループ内のフランス語文法について議論や情報交換を行うことで高度なフランス語レベルを有する日本人教員とフランス人の教員がお互いの知識を共有し、共にフランス語文法について学ぶことができた。それはまさに、1 年生の学生と同じ状況であった。その中で本教授法の弱点と疑問点も議論され、日本人教員の場合、学生の訳文に対する修正の難しさが指摘された。そして、フランス人ネイティブと共に「期待」されるフランス語文章を考える準備が検討された。以下はその例文である。
例：あまり甘くないから、抹茶アイスを決して買わない。

〇Je n’achète jamais de glace au thé vert parce que ce n’est pas très sucré.

〇Je n’achète jamais de glace au **matcha,** **car** ce n’est pas **assez** sucré.

〇**Comme** ce n’est pas très sucré, je n’achète jamais de glace au thé vert.

X **Parce que ce n’est pas très sucré,** je n’achète jamais **une** glace.
Parce queを前に置く。　　不定冠詞は否定形で”de”に変化。

X **Parce que ce n’est pas très sucré,** je n’achète **plus** de glace.
学生が以前に学んだ否定表現を勘違いする場合もある。

# Les activités théâtrales en tant qu'outil de renforcement de l'apprentissage du français langue étrangère

**TSOULOU, Aliki**
**2e collège de Pallini, Athènes, Grèce**
alikitsoulou@yahoo.gr
**Niveau des apprenants visés : Débutant, Moyen, Avancé**

## Introduction

Ces dernières années, un grand nombre d'enseignants de français langue étrangère s'intéressent aux bienfaits de l'art dans le processus de l'enseignement et aimeraient intégrer les activités théâtrales en classe de FLE. Cependant l'introduction des pratiques et des techniques de théâtre dans la classe se limite d'habitude à la proposition des jeux de rôles. On constate que le manque de formation sur les activités théâtrales s'ajoute à la crainte de la gestion de classe présentant un aménagement loin d'être caractérisé comme sécurisant pour l'enseignant dont le rôle change dans une nouvelle réalité pédagogique. Vu ces contraintes, on se contente de proposer de simples dialogues que les apprenants produisent assis à leur place sans aucun indice de théâtralité.

Pendant cet atelier qui dure 80 minutes, les participants se familiarisent avec les pratiques des activités théâtrales pour rendre l'enseignement apprentissage du français plus ludique et par conséquent plus efficace grâce à une expérience enrichissante.

On propose des activités théâtrales pour briser la glace, se concentrer, se rappeler, développer la conscience de ses émotions, prendre conscience de son corps, de ses mouvements et de ses possibilités, travailler les objectifs morphosyntaxiques.

À travers ces activités théâtrales, l'enseignant de langue étrangère active les apprenants et les aide à développer leur imagination et leur créativité. Il les aide à cultiver leur expression psychomotrice et à prendre des initiatives tout en faisant confiance aux autres.

Grâce à ces activités, l'enseignant peut aussi diminuer le stress et l'hésitation des apprenants, les motiver à s'exprimer avec le corps, se rapprocher de leur caractère et de leurs capacités.

En intégrant les pratiques et les techniques théâtrales en classe de langue, l'enseignant renforce le travail sur les objectifs pédagogiques sans s'éloigner du programme analytique. Il enrichit l'enseignement/apprentissage du français en proposant des activités amusantes avec divers supports tels qu'un objet, une image, une photo, une chanson, un conte, un texte littéraire, tout en respectant le niveau de la classe et les intérêts des apprenants. Petit à petit les apprenants se familiarisent avec les pratiques théâtrales et améliorent leur niveau de langue grâce à des pratiques innovantes en dehors du cadre strict d'un enseignement classique.

Le balluchon de l'enseignant-animateur pour les activités théâtrales contient des tissus colorés, des coussins, des costumes, des accessoires, de la musique, des instruments de l'instrumentarium pédagogique de l'Orff-Schulwerk.

**Description des activités**

**Activité 1 : Trouvé**

**Objectif pédagogique :** se chauffer

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

Étant donné que l'atelier se déroule en distanciel, nous proposons aux participants une activité pour se chauffer et se mettre dans l'ambiance. D'abord, l'animateur invite les apprenants à activer les caméras et les micros. Ensuite, il leur demande de se lever et de chercher un objet (un stylo bleu, une trousse, des pantoufles, un coussin, une brosse à dents, un animal domestique, etc.). Le premier qui trouve l'objet, le montre aux autres en criant « Trouvé ». Puisque c'est une activité pour motiver les apprenants à participer, il n'y a pas de points à gagner. C'est la joie du jeu qui se met en valeur. Si nous proposons cette activité en distanciel, nous pouvons prononcer le nom d'objets que l'on trouve dans toutes les pièces de la maison ou du bureau, etc. Autrement, si on propose cette activité en présentiel, on demande des objets que l'on peut trouver dans la salle de FLE.

Remarque : il est recommandé d'accompagner toutes sortes d'activités dynamiques d'une musique agréable, vive et rythmique pour motiver les apprenants à participer avec enthousiasme, ou d'utiliser un instrument de percussion (une paire de maracas, une paire de castagnettes, un tambourin, un triangle, une paire de claves, un batteur de rythme, un shaker pot en bois, un jingle à clochettes, etc.).

Set de 10 instruments de percussion | Nature & Découvertes (natureetdecouvertes.com)

Pour écouter la musique proposée de l'activité, cliquez sur le lien suivant : t t turbo - YouTube

**Activité 2 : On fait connaissance**

**Objectif pédagogique :** briser la glace

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

L'animateur invite les apprenants à se mettre debout en tenant dans la main un ballon gonflé, par le nœud. Ensuite il leur demande d'écouter les affirmations prononcées. Les apprenants doivent lever le bras, remuer le ballon et avancer d'un pas s'ils sont d'accord ou baisser la main et rester sur place s'ils ne sont pas d'accord.

Proposition des phrases à prononcer :

Vous êtes une femme. Vous êtes un homme. Vous êtes français. Vous ne travaillez pas dans un centre privé. Vous enseignez à des adolescents. Vous aimez danser. Vous ne buvez pas de café. Vous aimez danser. Vous n'aimez pas les gâteaux. Vous avez les cheveux noirs. Vous mesurez plus d'un mètre soixante. Vous êtes fatigués. Vous aimez cette activité.

Il est recommandé de varier et surtout d'adapter les affirmations selon le public visé et leur niveau de langue.

**Activité 3 : On se dit bonjour**

**Objectif pédagogique :** briser la glace, se présenter

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

L'animateur invite les apprenants à se mettre en cercle. À tour de rôle, chaque apprenant dit bonjour et se présente aux autres en faisant un geste, un mouvement tout en avançant de 2-3 pas. Après avoir dit « bonjour, je m'appelle… » chaque apprenant revient à sa place et le groupe classe lui dit bonjour en répétant son prénom et en mimant son geste.

**Activité 4 : Mon ami le ballon**

**Objectif pédagogique :** nommer et désigner les parties du corps

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

Chaque apprenant prend un ballon et le gonfle. L'enseignant invite les apprenants à placer le ballon sur la tête, sur les épaules, sur le ventre, sur le dos, sur les genoux, entre les 2 mains, sous les pieds, dans leur pull, etc. Ensuite, il invite les apprenants à faire rouler le ballon sur leur corps, à chauffer leur corps avec le ballon, à garder le ballon sur leur corps à l'aide d'un cahier, d'une maraca, d'un stylo, etc.

**Activité 5 : Le ballon voyage**

**Objectif pédagogique :** inventer une histoire, travailler les adverbes de lieu, la localisation

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

Chaque apprenant prend un ballon et le gonfle. L'animateur raconte l'histoire du ballon qui sort par la fenêtre de la chambre, de la salle et voyage près/loin de la maison ou de l'école. Dans la ville le ballon atterrit dans la rue - parmi les voitures, sur le trottoir - parmi les pieds des passants, sur un animal de compagnie - un chien/un chat, etc. Dans le parc le ballon atterrit sur une fleur, sur un arbre, sur une pierre, etc. Dans la cour de l'école le ballon atterrit dans le stade, il entre par la fenêtre dans une salle, dans la cantine, etc. Au zoo le ballon atterrit sur la tête du crocodile, entre les cornes de l'antilope, à côté des pieds de l'éléphant, sur les pattes du panda, sur le dos du dauphin, etc. Les apprenants miment les gestes de l'enseignant et les expressions de son visage.

**Activité 6 : Le ballon se transforme**

**Objectif pédagogique :** développer son imagination

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

Dans cette activité le ballon gonflé se transforme. L'enseignant jette le ballon aux apprenants qui sont invités à tour de rôle à le transformer en soleil, papillon, tambour, marteau, bébé, chaise, cerf-volant, robot, etc. en faisant des gestes.

**Activité 7 : Voyage vers l'inconnu**

**Objectif pédagogique :** développer la conscience de soi et des autres

**Public :** enfants / ados / adultes

**Niveau :** débutant / moyen / avancé

**Déroulement**

Les participants voyagent une petite valise à la main (ou une tasse de chocolat chaud, ou une rose) en traversant divers lieux annoncés par l'animateur. Attention ! Il faut bien garder la valise dans les mains, sans la poser sur le sol ni la perdre !

Les apprenants traversent un chemin plein de fleurs, une grande autoroute où les voitures roulent à 200 km/h, une forêt pleine de loups, une rivière dans le désert, un grand tunnel sans lumière. Ils doivent grimper un mur mais ils ne peuvent pas le faire tout seuls et ils demandent de l'aide, ils sont dans le bateau mais il y a une tempête terrible, etc.

Pour écouter la musique proposée cliquez sur le lien suivant :
Av.i - L'esbroufe - YouTube

**Activité 8 : La lettre inattendue**

**Objectif pédagogique :** développer la conscience de ses émotions
**Public :** ados / adultes
**Niveau :** débutant / moyen / avancé
**Déroulement**

Le facteur (l'animateur) sonne la cloche. Chaque apprenant reçoit à tour de rôle une lettre. Il l'ouvre, il la lit, et il exprime son émotion sans paroles, juste avec une mimique expressive. Ensuite, les apprenants sont invités à deviner le contenu de la lettre reçue.

**Activité 9 : Le gâteau des sentiments positifs** (improvisation avec un objet)
**Objectif pédagogique :** travailler sur le lexique des sentiments positifs
**Public :** enfants / ados / adultes
**Niveau :** débutant / moyen / avancé
**Déroulement**

L'animateur joue le rôle d'un chef, une toque sur la tête et une recette dans la main. Nous vous présentons son monologue :

« Bonjour les amis ! Aujourd'hui nous allons faire le gâteau des sentiments positifs! Alors, prenez un bol et mettez 200 g d'amour. Bien! Ensuite, ajoutez 150 g d'empathie. Super! Il nous faut aussi 50 ml de joie. Bravo! Puis, ajoutez 60 ml de bonheur. Voilà! Bon où est le plaisir ? Il nous faut 2 feuilles de plaisir. Ah voilà! Pour finir, ajoutez des pépites d'espoir. Mélangez bien avec un fouet, une cuillère en bois ou une spatule de façon à obtenir une pâte bien homogène. Versez la pâte dans un moule. Enfournez pendant 10 secondes (l'enseignant invite les apprenants à compter jusqu'à 10). Ah! il ne faut pas oublier la formule magique! Miska, Moska, Mickey Mouse! (*Effet sonore : Magic Mallet*) Voilà! Le gâteau des sentiments positifs est prêt! Bravo les enfants! ».

Pour écouter l'effet sonore proposé, cliquez sur le lien suivant :

Free Mallet Sound Effects Download - Pixabay

Variante : On peut proposer le monologue d'un chef d'orchestre qui fait une répétition (avec une baguette de chef d'orchestre), le monologue d'un peintre (avec un tableau), le monologue d'un scientifique (avec une découverte scientifique), le monologue d'une danseuse (avec une danse), le monologue d'un professeur (avec un livre), le monologue d'un dentiste (avec une brosse à dents), etc.

**Activités théâtrales et FLE**

En conclusion, il est clair que l'activité théâtrale est un processus d'action et de réaction entre le groupe (un groupe d'adultes ou un groupe d'enfants) et l'enseignant-animateur. L'activité théâtrale n'a pas de spectateurs puisqu' elle n'est pas une pièce théâtrale. Elle est créée par le groupe à l'aide de l'animateur et c'est un processus expérientiel. Bien entendu, il y a des règles à suivre, des limites à respecter et les apprenants doivent être disciplinés. Le fait qu'il n'y a pas de texte à apprendre et à suivre est très important. Par conséquent, la notion de faute n'existe pas. Le groupe joue une histoire qu'il a créée. La suite et la fin de cette histoire dépendent absolument de l'interaction du groupe. Aucune fin n'est prévue. Grâce alors aux activités théâtrales, les apprenants créent en jouant, ce que les enfants savent très bien faire. Ils utilisent des techniques, des règles, des moyens pour explorer leur personnalité et se familiariser avec l'espace et les autres. C'est le groupe classe qui crée la scène avec des costumes simples, préparés par les enfants et la musique qu'ils ont déjà choisie en collaboration avec l'animateur et les parents.

Enfin, pour rendre une activité théâtrale efficace, l'animateur doit créer une atmosphère sécurisante et bienveillante pour inciter le groupe à s'exprimer, à agir et réagir dans un contexte réel qui facilite la socialisation des apprenants et la résolution des difficultés de communication et de collaboration parmi les membres du groupe. Le fruit de ce travail dynamique et motivant pourrait se prêter à la préparation d'un projet théâtral en classe de FLE. Grâce à ces pratiques innovantes, l'enseignant atteint ses objectifs pédagogiques tout en familiarisant les apprenants avec le théâtre et en rendant l'enseignement / apprentissage du français plus ludique et par conséquent plus efficace sans s'éloigner du programme analytique.

# La Méthode Immédiate : quelles perspectives 20 ans plus tard ?

**VANNIEU, Bruno**
**Laboratoire de la Méthode Immédiate / Alma Éditeur**
vannieu@almalang.com
**Niveau : débutant et faux-débutant**

La « Méthode Immédiate », en réalité plus un cadre qu'une méthode systématique, a eu une influence certaine sur l'enseignement de la communication au Japon, en particulier au niveau débutant complet (première année d'université). Le livre du professeur du premier manuel « Conversations dans la classe », paru en 1999, contenait un véritable manifeste signé Jean-Luc Azra. Dans ce texte révolutionnaire, il préconisait des choix radicaux tels que consacrer la moitié du cours, chaque semaine, à tester les étudiants à l'oral, individuellement ou par paires. Les enseignants qui ont adopté cette manière de faire, après avoir lu ce manifeste ou participé à un atelier ou à un Laboratoire d'automne, ont vu leur vie professionnelle bouleversée, car une chose simple, mais puissante, se produisait : les étudiants se mettaient à parler en classe.

22 ans exactement plus tard, l'approche s'est considérablement raffinée, même si les principes de base sont restés les mêmes (organiser le cours autour de conversations sur la vie quotidienne, tester pour motiver et former). Plus de compétences sont abordées que la simple prise de parole en temps réel. Moins de temps de classe est « perdu » en tests semi-individuels dans un coin de la classe. Ces changements se sont imposés au fil de milliers d'heures d'enseignement dans des classes japonaises, petit à petit, une innovation à la fois. Alors, quelles sont les perspectives en 2022, l'année où le Laboratoire d'automne fêtera sa vingtième édition ? Dans cet atelier qui sera véritablement interactif, je brosserai un rapide tableau de ce qui a évolué jusqu'ici (before / after), mais je voudrais surtout demander leur avis aux participants sur des innovations à l'étude pour bientôt, et sur ce qu'ils souhaiteraient voir se réaliser.

# フランス語文法に関する「反転授業」についての報告

縣由衣子

慶應義塾大学
y_agata@keio.jp

山田仁

アシェット・ジャポン
jinyamada@hachette-japon.jp
初中級

今回の発表においては、2020 年の Journée Pédagogique de la langue française 2020 で実施したアトリエを踏まえ、大学フランス語教育における文法項目に関する反転授業の実践報告を行なった。

## 1. はじめに

「反転授業」classe inversée(英 : flipped classroom)は、2000 年代に Eric Mazur、あるいは Jonathan Bargmann と Aaron Sams などにより提唱されたとされる授業形態である。この授業形態においては、学習者は、従来授業で講義の形で学習される知識内容を授業前にビデオや教材を用いて学習し、授業の場においては、事前学習での困難の解決などの学修支援や、事前学習において得られた知識の実際の運用や協働学習が行われる。こうした授業形態は、学習者により高い学習効果をもたらすだけにとどまらず、学習の主体を教員から学習者へと移すことを可能にすると考えられている。

2020 年度から段階的に初等教育、中等教育において実施されつつある新学習指導要領が「主体的・対話的で深い学び」を実現することを目標の一つに置いていることからも、学習者に主体性をおく教育実践がさらに進められることが予想される中、この反転授業という授業形態はますます重要視されていく手法の一つだと考えられる。

他方、本研究は、2020 年の Journée Pédagogique de la langue française 2020 のアトリエで行った実践報告の継続研究であるが、その研究の動機の一つとして、未だ日本での実践数が少ないフランス語教育における反転授業の可能性を探るということ

があった。

その上で、2020 年の授業実践においては、2020 年度の新型コロナウイルスの流行に伴い、対面型授業の実践が困難となる中、オンライン教材を使用してのオンラインでの反転型授業の実践を試みた。その際には、中級程度の学生を対象に、授業のテーマとなる内容に関するビデオや長文を読み、内容に関する作文を作成してきてもらうことを事前学習とし、授業時には、その内容をもとに学生間でのディスカッションを行うという形態の授業を行った。長期的な授業目標としては、アクチュアルな問題をフランス語で理解すると同時に、自発的な問題提起や他者の意見を理解し、自分の意見を発信するための手法を学び、実践的なディスカッションを授業の場で経験することを目指した。この授業での反転授業の形態は、他教科においても行われるようなオーソドックスな反転授業であったと言える。

この実践報告を踏まえ、2020 年のアトリエでは、次のような問題提起がなされた。大学のフランス語教育においては、多くの場合、授業は初学者向けの第二外国語授業として設定される。その場合、授業の大半は、文法や語彙といった言語のベースとなる知識のインプットとなり、初学者のレベルにおいては、反転授業の場で行われることが前提とされるような知識の運用や協働学習の段階までにたどり着けない可能性が高い。そのような段階における反転授業とは、従来型の授業における予習とそれを踏まえた語学授業と何ら変わりのないものとなってしまうのではないだろうか、というものである。

この問題提起をもとに、本年の研究においては、前年の授業の発展として、文法項目に主眼をおいた反転授業の実践を試みた。

## 2. 「反転授業」の実践―文法に特化した反転授業

本研究が対象とする研究授業では、Hachette 社の *Inspire2*（2020）を教科書として使用した。この教科書は 2010 年代から同社が刊行してきた「行動主義的アプローチ」に基づく教材の中でも、反転授業の授業形態での使用を一つの選択肢として提示する *Inspire* シリーズに属する。

研究授業は、最低 1 年のフランス語既習経験を条件とした A2 レベルのハイブリッド型授業のクラスにおいて、2020 年度後期の全 3 回（うち、1、3 コマ目は対面型、2 コマ目はオンデマンド型）にわたって実施した。この際、習得目標とする文法項目は、「過去の経験の記述における半過去、複合過去の使い分けができるようになる。また、期間を表す表現（il y a, pendant など）を適切な過去時制で使うことが できるようになる」とした。また、これらの項目の習得を踏まえて、最終課題である「過去の特別な経験について適切な時制、期間の表現を用いて 90 語程度のエッセイを作成する」ことができるようになることを到達目標とした。

各授業の概要を以下に示す。

| | 事前学習 | 1 コマ目（対面型） | 2 コマ目（オンデ | 3 コマ目（対面型） |
|---|---|---|---|---|

| | | | マンド型) | |
|---|---|---|---|---|
| 授業内活動 | ① 調べ学習による既習文法事項の復習 | ① 調べ学習の内容を用いた読解や聴解、確認 | ① 過去の時制、期間表現を用いた学生によるクイズの作成 | ① クラス内でのクイズへの取り組み、作成した学生による解説 |
| | ② エッセイ試案の作成 | ② 実際に過去を記述する上で必要な過去に関する表現の学習 | ② エッセイの修正および過去表現を用いた加筆、提出 | ② エッセイのピアレビュー、気づきの共有 |
| 学習内容 | 調べ学習 | 学習内容の理解 | 学習内容の実践、運用 | メタ言語的な気づき |

学生は、事前学習後、1 コマ目授業後、2 コマ目授業後の計 3 回、自己評価ルーブリックに記入、および学習を通じた気づきについての記入を行った。

## 3. 結果

このような文法項目に特化した反転授業を実践した成果として、次のような点を挙げることができる。今回の授業実践においては、文法項目の習得を習得目標として設定し、その理解を深めるため、調べ学習、授業内での学習支援、学習者による自己修正、そして学習者自身によるクイズの作成とその解説および、最終課題であるエッセイのピアレビューなど文法に関する多角的かつ総合的な活動を行った。その結果、学生の自己理解ルーブリックの記入項目からは、過去時制および過去に関する表現の使用に関し、当初「なんとなく使うことができる」というものが大半であったが、授業の最終段階に「使いこなし、他の人に説明ができる」へと移行したことから、学生自身の理解が深まったという実感が得られたことが観察できた。

さらに重要なのは、学習を通じての気づいた点として、学生から既習言語（日本語、英語）との比較に基づく過去の記述の文法的な相違点に関するメタ言語的な気づきが挙げられたことである。調べ学習から出発し、自身が過去に書いたものに対する間違いの修正、問題の作成、ピアレビューなどの段階的な習得を通じて、フランス語の文法知識が学生の中で運用可能な言語的能力として習得されたことでこのようなメタ言語的な気づきが得られたと考えられる。学生からは、特に過去時制についての英語との相違点が気づきとして挙げられたことから、これらのメタ言語的気づきは学生のフランス語能力に寄与するだけでなく、間接的に学生の既習言語である英語へもフィードバック効果を与えている可能性があると言える。

## 4. 今後の課題

今回実施した研究授業は、ごく少人数での授業かつ、既習の文法項目についての復習と発展的理解に関する反転授業的アプローチを実践した結果、学生の理解の実感や

気づきなどから一定の効果があったと考えることができる。一方で、全くの初習の学生を対象とした授業においても本実践のアプローチが効果的なものと言えるのかについては、更なる調査が必要だと思われる。また、実践報告後のディスカッションで得られた今後の課題としては、この文法に特化した反転授業の枠組みが少人数授業だけではなく、より大人数の授業において、例えばグループワークなどの形式を導入する形で実践可能かどうか、といったことを検証する必要がある。

さらに、特に重要な点として、今回の研究授業では、ルーブリックを自己理解のためにのみ用い、評価には用いなかった。今後は評価の方法も含めて、授業の枠組みを考える必要がある。このような形態の授業においてどのように評価の枠組みを設定し、学生にそれを共有し、実際に評価するのか、ということは困難であるが非常に重要な点であり、このことについては今後の課題としたい。

# La question des devoirs à la maison dans un contexte d'enseignement en ligne

**ARIÈS, Laura**
**Université des études étrangères de Kyoto**
l_aries@kufs.ac.jp
**Niveau : A1-A2**

En 2020, suite à la crise sanitaire que nous connaissons tous, nous avons dû faire face à une situation inédite d'enseignement. Dans un premier temps, nous avons enseigné à distance pendant toute une année scolaire, puis de façon hybride (la professeure dans la classe avec quelques étudiants en présentiel et d'autres en ligne) pendant un semestre. Pour cela, nous avons dû nous familiariser avec l'application de communication collaborative Microsoft Teams et adapter nos techniques d'enseignement aux cours en ligne.

Nous avons appris à jongler avec les connexions Internet instables, les problèmes de micro, les absences de caméras… Un contexte dans lequel créer un espace de communication propice aux interactions sociales entre les étudiants est un vrai challenge. Depuis avril 2020, nous sommes sans cesse confrontés à de nouvelles problématiques. Comment évaluer le travail et la progression des apprenants pendant les cours en ligne ? Comment entretenir leur motivation ? Comment créer des occasions de pratiquer et d'utiliser le français en dehors des heures de cours ?

De la mise en place d'un système de fiches hebdomadaires de révisions à l'utilisation du tchat comme support pédagogique, un an après le début de la pandémie, nos recherches se focalisent sur la question des devoirs à faire à la maison. Dans notre communication nous partagerons nos réflexions sur ces questions et les premiers pas de nos travaux sur la création de matériel pédagogique pour développer l'autonomie et le travail des étudiants en dehors de la classe. Que vous soyez vous-même enseignant ou apprenant d'une langue étrangère, nous espérons que nos expériences mutuelles pourront nous aider à faire avancer la réflexion.

# Développer les savoir-être et savoir-agir par des tâches basées sur le e-learning

**BELEC, Cédric**
**Université de Kobe**
belec@dolphin.kobe-u.ac.jp
**Niveau : A1-A2**

Cette présentation illustrera les possibilités offertes par le e-learning dans la conception de tâches susceptibles d'aider les apprenants à agir en français dans le réel.

Dans le temps nécessairement limité qui nous est imparti, proposer en classe des activités qui s'inscrivent dans une perspective authentique ne va pas toujours de soi. Le e-learning, qui autorise une certaine autonomie de nos étudiants en conservant une part de contrôle, constitue un moyen de s'émanciper du cadre de la salle de classe.

Nous verrons ainsi qu'il est possible de s'appuyer sur des documents visuels et audio pour amener nos étudiants, au sein d'un scénario pédagogique, à prendre des décisions, à faire des choix et à adapter leurs réponses aux situations qui s'offrent à eux.

En effet, à leur arrivée en France, les candidats au séjour linguistique doivent composer avec un grand nombre d'informations pour résoudre les difficultés qu'ils rencontrent. Les activités e-learning que nous présenterons, sans prétendre concurrencer la complexité du réel, ont néanmoins pour objectif de donner aux apprenants des réflexes, des savoir-être et savoir-agir en mesure de les aider dans leur quotidien à l'étranger.

Conçues pour un public de première année, nous verrons que ces activités e-learning peuvent également préparer les étudiants à des tâches moins encadrées dans la vie réelle par l'intermédiaire du web 2.0.

Les échanges qui suivront cette présentation permettront, je l'espère, de questionner nos pratiques pour les faire évoluer et susciter ainsi plus d'enthousiasme pour l'enseignement et l'apprentissage du français.

# Analyse textuelle d'un corpus filmique à l'aide du logiciel d'annotation *Glozz*

**DERIBLE, Albéric**
**Université de Tokyo**
aderible@gmail.com
**Tout niveau d'apprenants**

## 1. Domaine et objectif de recherche

Nous avons livré dans le cadre de cet atelier un bref aperçu de l'état des recherches que nous avions menées jusque-là en sciences du langage, plus précisément en sociolinguistique sur les langues de la politesse japonaise ou *keigo*. À cette occasion, il a d'ailleurs été rappelé en préambule que le recours à ces différentes formes d'expression était conditionné par l'analyse que faisait le locuteur de la relation interpersonnelle qui l'unissait à son interlocuteur. Dans la littérature linguistique consacrée à ces questions, cette relation interpersonnelle est définie par consensus comme dépendant de trois caractéristiques sociologiques que sont, par ordre d'importance décroissante : le sexe de chacun des intervenants à l'échange langagier, leur âge, et leur occupation socio-professionnelle ; la formalité du cadre de l'échange langagier intervenant de manière transversale dans l'appréciation de ces trois premiers facteurs. À noter que, ces trois premières caractéristiques faisant toujours l'objet d'une comparaison des profils sociologiques des interlocuteurs, la relation interpersonnelle qu'elles décrivent est éminemment subjective, conjoncturelle et dynamique.

Lors de ce premier exposé, un des participants à cet atelier, et locuteur natif du japonais, avait d'office émis quelques réserves quant à la prédominance du sexe par rapport à l'âge des interlocuteurs pour caractériser leur relation interpersonnelle. Ce faisant, cette personne avait sans le savoir pointé du doigt la problématique spécifique à nos recherches. Résidant au Japon depuis plus de vingt ans, nous avons en effet de nombreuses reprises constaté qu'une femme japonaise pouvait, sans risque d'être accusée d'impolitesse, se dispenser de recourir au *keigo* lorsqu'elle s'adressait à un homme bien plus jeune qu'elle. Si la séniorité d'une locutrice peut bel et bien la

dispenser d'exprimer la déférence normalement due à son interlocuteur masculin, reste à savoir cependant à partir de quelle différence d'âge (10, 15, 25 ans, etc. ?) une telle exception aux codes culturels et/ou aux règles grammaticales japonais devient possible.

## 2. Choix du corpus

Nous avons ensuite présenté les raisons pour lesquelles nous avions choisi pour corpus les dialogues du film *Voyage à Tokyo* du réalisateur Yasujiro Ozu (1953). L'existence d'un script au format numérique (Amazon Kindle) ainsi que la présence systématique de didascalies et des profils sociologiques de chacun des personnages de ce film (âge et occupation socioprofessionnelle) ont évidemment joué en grand rôle dans notre choix. Ces indications donnent en effet au linguiste le profil sociologique détaillé de chaque personnage et lui permettent ainsi de se faire une idée précise de la relation interpersonnelle définissant chacun de leurs échanges et, partant, leur recours (plus ou moins symétrique ou asymétrique) aux langages de la politesse japonaise.

Le caractère par ailleurs très verbeux du cinéma de ce réalisateur ainsi que l'emploi très fréquent − certains diront exagéré − des *keigo* qui y est fait l'ont finalement emporté sur les considérations d'un autre ordre. On peut en effet notamment mettre en doute le caractère réaliste du portrait que ce film dresse des relations entre Japonais, ou regretter *a minima* son caractère daté, voire passéiste, ce que d'ailleurs nombre de participants à cet atelier n'ont pas manqué, et à raison, de faire lors de la présentation de ce corpus.

## 3. Le logiciel *Glozz*

Ce logiciel en libre accès a été conçu par deux chercheurs en sciences du langage de l'Université de Caen, Yann Mathet et Antoine Wildöcher. Il permet de faire, comme son nom l'indique, une glose du texte soit : des commentaires et annotations portant sur les phénomènes linguistiques soumis à l'analyse. Il fait en cela partie des nombreux outils d'analyse de données textuelles et de traitement automatique des langues aujourd'hui mis à la disposition des chercheurs. Il se distingue cependant des concordanciers comme *Lexico 3*, ou d'autres logiciels comme *TXM*, qui peuvent eux aussi fournir les contextes et les fréquences des récurrences de telle ou telle lexie, mais qui ne proposent pas à leurs utilisateurs la possibilité d'élaborer des annotations *ad hoc*, correspondant à un objectif de recherche spécifique, à condition toutefois pour le chercheur de passer au préalable par une étape de programmation en langage HTML, afin d'implémenter son modèle d'annotation spécifique. Il faut en effet que le logiciel *Glozz* offre au chercheur la possibilité d'attribuer pour chaque marqueur une

série de valeurs spécifiques à son domaine de recherche.

Faire une annotation dans un corpus consiste à attribuer une valeur à une partie du texte. Ce support ou ***marquable***, qui peut être une structure syntaxique, une lexie ou même un morphème par exemple, se voit ainsi attribué une valeur, telle que « voix passive », « champ lexical de la politique », « pronom personnel » qui dépend bien sûr de la thématique et de la problématique de recherche. Bien que les annotations du logiciel *Glozz* puissent porter sur des éléments de nature très variée : des **unités**, des **relations** entre unités, ou même des **schémas** (qui rendent compte des liens entre ou plusieurs relations et/ou unités), celles qui ont été faites sur le corpus soumis à l'analyse n'ont concerné uniquement que deux types d'unité.

## 4. Annotations effectuées

À chaque énoncé (Figure 1), ou réplique de personnage, ont été tout d'abord attribué les valeurs correspondant aux différentes **composantes sociologiques** de la relation interpersonnelle (le sexe du locuteur A et celui de son interlocuteur B, la différence d'âge entre A et B, etc.). À chaque marqueur du *keigo* (Figure 2), et donc au niveau cette fois de la lexie ou du morphème, a été ensuite associé un **type** de *keigo* (*teineigo*, *sonkeigo* ou *kenjogo*) et le degré de **formalité** de ce marqueur (sur une échelle de 1 à 3).

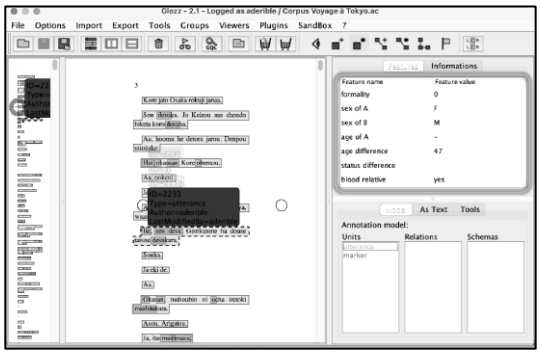



**Figure 1**

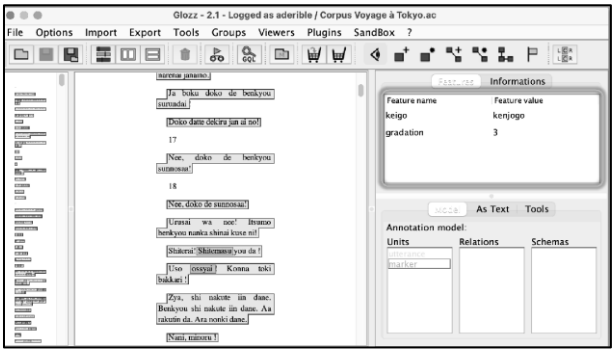



**Figure 2**

Cette campagne d'annotation a été d'ailleurs rendue possible grâce à la collaboration de deux assistantes de recherche : Nozomi Kamisasa et Hoora Zafarmand, respectivement étudiantes en 4e et 2e année à l'Université de Tokyo. La première a réalisé la retranscription du script du film en *romaji*, car le logiciel *Glozz* ne reconnaissait pas les caractères chinois, et la seconde la plus grande partie des annotations effectuées sur ce corpus. Qu'elles soient toutes deux remerciées d'avoir pu mener avec autant de sérieux et d'abnégation ces tâches aussi fastidieuses que nécessaires aux analyses linguistiques qui seront exposées par la suite.

## 5. Requêtes et analyses

Tout le corpus annoté, le chercheur peut alors interroger le logiciel *Glozz* au moyen de son interface *GlozzQL* (Figure 3). Il peut ainsi obtenir notamment des informations générales (Figure 4) concernant le nombre et/ou le type de marqueurs de keigo présents dans l'ensemble du texte en fonction de l'âge, du sexe du locuteur, de son interlocuteur, etc. En d'autres termes, cela revient pour le linguiste à sélectionner telle ou telle valeur d'annotation pour restreindre son analyse à quelques marquables qui, partant, vont eux-mêmes le renseigner sur les autres valeurs qui ont été associées à ces marquables. C'est là tout le jeu de ce que les auteurs du logiciel *Glozz* appellent les recherches sur « **annotations contraintes** ».

Mettons par exemple que le linguiste cherche à savoir la part du *keigo* dans les énoncés que Shukuchi Hirayama (70 ans) adresse à sa femme Tomi (67 ans). Il va alors définir une série de contraintes comme suit :

- Locuteur A = homme
- Interlocuteur B = femme
- A plus âgé que B
- Différence d'âge entre A et B = 3 ans

Le chercheur crée sur cette base une *unité contrainte* vérifiant chacune de ces conditions et interroger *GlozzQL* pour savoir combien le corpus comprend d'énoncés de ce type (ici 95), combien parmi ces derniers sont également porteurs d'annotations relatives au keigo (8), et enfin, combien de marqueurs de keigo sont recouverts par ces énoncés (15).

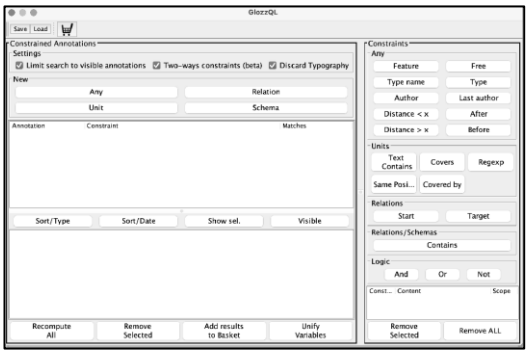



**Figure 3**

| | Teineigo | Kenjogo | Sonkeigo |
|---|---|---|---|
| Hommes | 294 | 29 | 26 |
| Femmes | 606 | 35 | 103 |
| | **907** | **64** | **131** |

| Locuteurs | Locuteur plus âgé | Interlocuteur plus âgé |
|---|---|---|
| H → F | 96 | 67 |
| H → H | 59 | 125 |
| F → F | 125 | 212 |
| F → H | 68 | 349 |

**Figure 4**

Le linguiste peut répéter cette démarche à l'envie, en modifiant pour chaque requête une ou plusieurs des valeurs de l'annotation contrainte (comme le sexe de l'interlocuteur par exemple) et comparer un à un les résultats chiffrés que lui livre

l'interface. En intervertissant les sexes des locuteur et interlocuteur par exemple, il devient ainsi possible au linguiste de se faire une idée du recours au *keigo* chez Tomi lorsqu'elle s'adresse à son mari. Il pourra ainsi observer que sur les 91 énoncés que Tomi adresse à son mari, celle-ci a recours aux langages de la politesse pour 56 d'entre eux, ces derniers comptabilisant un total de 94 marqueurs de *keigo*… C'est en effet parce que le nombre de marqueurs de *keigo* peut être systématiquement considéré proportionnellement au nombre d'actes locutoires effectués que ces informations peuvent faire sens et être exploitées dans le cadre d'une analyse linguistique.

## 6. Conclusion

Les données chiffrées que vont livrer ces différentes requêtes devront *in fine* bien entendu faire l'objet d'analyses statistiques. Une analyse en régression linéaire multivariée devrait notamment permettre d'isoler les variables de l'âge et du sexe du locuteur et permettre de déterminer plus précisément leurs rôles respectifs dans le recours au *keigo* et apporter, enfin, une réponse à la problématique spécifique de notre recherche, telle qu'elle a été exposée dans la partie 2 de ce compte rendu.

Pour l'heure, nous tenons à remercier les participants à cet atelier pour les très précieux retours qu'ils nous ont faits. L'un d'entre eux en effet a souligné l'intérêt d'une étude à caractère longitudinal qui consisterait à comparer les données traitées dans cet atelier aux résultats obtenus avec ce même modèle d'annotation sur un corpus filmique plus récent. Les œuvres du réalisateur Hirokazu Kore-eda ont d'ailleurs été suggérées car elles portent elles aussi principalement sur les relations familiales entre Japonais, et pourraient à cet égard renseigner le linguiste sur les emplois plus contemporains du *keigo* au sein de la famille. Nous conclurons donc ce compte rendu en exprimant nos plus sincères remerciements aux participants de cet atelier pour la pertinence et le grand intérêt scientifique de leurs diverses remarques.

## Bibliographie

Brown R. & Gilman A. (1960). « The pronouns of power and solidarity ». *Style in Language*, Cambridge, MIT Press : 253-276.

Brown P. & Levinson S. (1987). *Politeness, Some universals in language usage*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ide, S. (1982). « Japanese Sociolinguistics, Politeness and women's language ». *Lingua* n° 57 : 357-385.

Ide, S. (1989). « Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness ». *Multilingua*, Volume 8 (2-3) : 223-248.

Ide, S. & Yoshida M. (1999). « Sociolinguistics: Honorifics and Gender Differences.

Indexing gender ». *The Handbook of Japanese Linguistics*, edited by Natsuko Tsujimura, Blackwell Publishers : 444-480.

Leech G. (2014). *The Pragmatics of Politeness*. New York, Oxford University Press.

Manno G. (2002). « La politesse et l'indirection : un essai de synthèse ». *Langage et société*, n° 2 : 5-47.

Okamoto S. (1999). « Situated Politeness: manipulating honorifics and non-honorifics expressions in Japanese conversations ». *Pragmatics* 9/1 : 51-74.

# La lecture extensive en classe de FLE

## (多読のすすめ)

**JOURDAN-ÔTSUKA, Romain**
**Université des études étrangères de Kyoto**
r_jourdan@kufs.ac.jp
**À partir du niveau A1**

*Dans ce compte-rendu, le féminin a valeur épicène.*

### Introduction

Au printemps 2021, j'ai décidé de mettre en place dans deux classes de communication une activité hebdomadaire de lecture extensive.

La lecture extensive consiste à proposer aux apprenantes une large sélection d'ouvrages de thèmes, longueurs et complexités variées, en leur demandant de lire aussi souvent que possible.

On encourage les apprenantes à choisir des livres qui les intéressent et qu'elles peuvent comprendre sans dictionnaire, pour limiter les frustrations et la fatigue, mieux se concentrer sur le contenu du livre et prendre ainsi plus de plaisir à la lecture.

Mes apprenantes devaient lire un livre par semaine, pendant douze semaines, parmi une sélection de 60 ouvrages (essentiellement de la littérature jeunesse) disponibles en ligne. Chaque livre était accompagné d'un petit questionnaire également en ligne pour en vérifier la compréhension.

Mes 28 apprenantes ont lu en trois mois 392 livres, soit 14 livres en moyenne (certaines ont lu plus d'un livre par semaine, malgré la consigne). Cela représente 114 307 mots lus au total, c'est-à-dire 4 082 mots par personne.

Ce résultat est d'autant plus satisfaisant que mes apprenantes, même les plus motivées, n'avaient pour ainsi dire jamais lu de livres en français jusque-là, au-delà de quelques extraits étudiés en cours.

Non seulement elles ont beaucoup lu, renforçant leurs connaissances de la langue française et des cultures francophones, mais elles ont aussi développé leur goût pour la lecture en même temps que leur capacité à lire de façon fluide et précise. Tout cela,

de surcroit, en dehors du temps de classe.

Alors que la lecture extensive est très utilisée en anglais langue seconde (notamment au Japon), ainsi que dans le contexte du français langue première (ce que j'ai pu constater avec ma propre fille, qui adore les « rallye lecture » du Lycée français), elle reste malheureusement méconnue dans notre domaine de spécialité, le français langue seconde.

J'ai donc décidé d'y consacrer mes recherches et de mieux faire connaître cette activité à travers des communications et ateliers comme celui donné lors de la Journée Pédagogique de cette année.

Je ne dispose malheureusement aujourd'hui ni du temps ni de l'espace nécessaire pour une présentation en bonne et due forme de la lecture extensive, et je terminerai donc ce compte-rendu par une présentation rapide de quelques références qui, je l'espère, vous donneront envie d'aller plus loin.

**Quelques références sur la lecture extensive**

Les principales références sur la lecture extensive sont en anglais. Stephen D. Krashen, grand spécialiste de l'apprentissage-acquisition en L2, est également depuis la fin des années 1980 un fervent avocat de la lecture extensive, en L1 comme en L2. À ce sujet, nous recommandons le livre *The Power of Reading*[18], ainsi qu'une communication du même nom, disponible en ligne[19].

Deux ouvrages sont d'excellents guides sur la lecture extensive en L2, couvrant à la fois les aspects théoriques et la mise en pratique, et s'appuyant sur de nombreux cas d'étude. Il s'agit de *Extensive Reading in the second language classroom*[20], de Richard Day et Julian Bamford, et *Extensive Reading*[21] du même Richard Day et d'une demi-douzaine de co-autrices.

Signalons aussi la section de la Japanese Association for Language Teaching (JALT) consacrée à la lecture extensive[22], qui organise ses propres congrès et surtout publie depuis 2013 une revue disponible en ligne, le *Journal of Extensive Reading*[23].

En français, comme on pourrait s'y attendre, il n'existe pour ainsi dire pas de

---

[18] S. D. Krashen, *The Power of Reading: Insights from the Research.* Heinemann/Libraries Unlimited. 2004 (2e édition).

[19] S. D. Krashen, *The Power of Reading.* Communication donnée à l'Université de Georgia en 2012. https://www.youtube.com/watch?v=DSW7gmvDLag (Tous les liens mentionnés dans ce compte-rendu ont été consultés le 15 janvier 2022).

[20] R. R. Day, J. Bamford, *Extensive Reading in the second language classroom.* Cambridge University Press. 1998.

[21] R. Day, J. Bassett *et alii.*, *Extensive Reading*, Oxford University Press. 2015.

[22] https://hosted.jalt.org/er/

[23] https://jalt-publications.org/content/index.php/jer/issue/archive

ressources sur la lecture extensive. Daniel Gaonac'h a écrit sur les aspects psychocognitifs de la lecture, par exemple *Lire et comprendre*[24] (avec Caroline Golder), ou encore l'article disponible en ligne « La lecture en langue étrangère »[25], mais comme il le reconnaît lui-même, on y trouve très peu de propositions didactiques.

L'article de la Canadienne Carol Fraser, « Lire avec facilité en langue seconde »[26], est en revanche beaucoup plus riche de ce point de vue, et couvre aussi bien la lecture extensive que diverses activités pour travailler la lecture en classe de façon plus explicite. Cet article reste à l'heure actuelle la principale ressource en français sur le sujet.

En japonais, les ressources sont nombreuses dans le contexte de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Il existe cependant un article traitant plus spécifiquement de la lecture extensive dans notre contexte. Il s'agit de « Lecture 'intensive' et lecture 'extensive' dans l'enseignement du FLE »[27] (titre japonais en note) de Hiramatsu Naoko.

On y trouve une comparaison très intéressante des approches de l'enseignement de la lecture en L2 au Japon entre l'enseignement de l'anglais et celui du français, puis l'autrice décrit en détail une expérience de lecture extensive qu'elle a mise en place à l'Université Keio auprès d'apprenantes de FLE entre 2006 et 2007. Si vous lisez le japonais, c'est un excellent point de départ.

Précisons pour conclure, qu'il n'est pas nécessaire de lire toutes ces références avant de créer une activité ou un programme de lecture extensive. N'hésitez pas à m'écrire, je répondrai avec plaisir à vos questions, qu'elles soient théoriques ou pratiques.

---

[24] C. Golder, D. Gaonac'h, *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Hachette éducation. 2015 (3e édition).

[25] D. Gaonac'h, La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et interaction en langue étrangère,* 13. 2000. http://journals.openedition.org/aile/970

[26] C. A. Fraser, Lire avec facilité en langue seconde. *La revue canadienne des langues vivantes*, 61-1. 2004. https://muse.jhu.edu/article/174360/pdf (accès restreint)

[27] 平松尚子. フランス語の読解指導における精読と多読の効用について. 『藝文研究』(96). 2009. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiw3pLX5rL1AhVwsFYBHTM6CK8QFnoECAIQAQ&url=https%3A%2F%2Fkoara.lib.keio.ac.jp%2Fxoonips%2Fmodules%2Fxoonips%2Fdownload.php%2FAN00072643-00960001-0177.pdf%3Ffile_id%3D69469&usg=AOvVaw3YDVIZa-rtfK8hL9HOYgzr

# TV5MONDE 教授用資料（日本語版）「フランスがやってくる―学習セット」の紹介

小松祐子

お茶の水女子大学
komatsu.sachiko@ocha.ac.jp
初中等教育・大学専門教育

このアトリエでは、TV5MONDE の fiches pédagogiques をもとにしたフランス語教授用資料（日本語）を紹介した。本資料は、在日フランス大使館/アンスティチュ・フランセ日本のプログラム「フランスがやってくる Journées de la France dans les écoles」の一環として、小松が担当する授業（仏語圏言語文化論 I）の履修生らにより作成された。

**「フランスがやってくる Journées de la France dans les écoles」**

「フランスがやってくる Journées de la France dans les écoles」は在日フランス大使館/アンスティチュ・フランセ日本が 2021 年 9 月～12 月に日本の初中等教育機関向けに実施したプログラムである。フランス語学習とフランス文化理解を推進するためのワークショップ、講演、交流、科学イベントが希望する教育機関へ提供された。このプログラムには付属リソースとして「学習セット」の提供が予定されていた。「フランスがやってくる」カタログの最後のページに以下のように予告されている。

「2021 年 10 月、こちらのウェブサイト https://www.institutfrancais.jp より、皆様の学校でそれぞれお楽しみいただける『フランスがやってくる』学習セットが、無料でダウンロードいただけるようになります。このセットでは、生徒の皆様と学校で行っていただける活動に関するアイデアや、**フランス語の授業に関する学習の手引き**、また、フレンチ・レストランのシェフやパティシエによるフランス料理のレシピもご紹介します。こちらは、調理実習で、あるいはご自宅でご家族とチャレンジいただいたり、お弁当にアレンジしていただくことも可能です。どうぞお楽しみに。」（p. 18、強調は筆者による）

このうち「フランス語授業に関する学習の手引き」の部分を、フランス大使館文化部からの要請を受け、小松が担当する大学授業の課題として作成することとなった。

TV5MONDE の fiches pédagogiques をもとにして作成することが大使館より依頼された。

「学習セット」は現在アンスティチュ・フランセ日本の Web サイト上に公開されており、無料でダウンロードすることができる（https://www.institutfrancais.jp/journee_france/）。セットは以下の 4 資料から構成されている。

1. 図画工作：フランス人アーティスト、ギヨミットによる「魚のマスクを作ってみよう」
2. 調理実習：アラン・デュカス・グループによる「フランス料理のレシピ集」
3. フランス語：TV5MONDE による動画をもとにしたフランス語教授用資料
4. 読書：「アンスティチュ・フランセ図書室メディアテーク」の紹介

## 「フランス語学習セット」作成の背景

本資料は、お茶の水女子大学仏語圏言語文化コースの学部専門科目「仏語圏言語文化論 I」（2021 年度前期）の履修生により作成された。履修者は計 22 名である。授業内容は年度によって変わり、過去にはフランコフォニーや仏語圏カナダに関するテーマを扱ってきたが、2021 年度前期にはフランス語教授法の歴史を授業テーマとした。

初回授業で学生に示したこの授業の主な目標は以下のとおりである。

1. フランス語を使って専門的な内容の文献を読む。
2. これまで学習の対象であったフランス語について、視点を変えて、「教える」立場から考えてみる。
3. フランス語教授法の歴史的変遷とその背景にある理論や目的を理解する。
4. （3 で得られた知識をもとに）教材例を分析することによりフランス語を「教える」・「学ぶ」意味を考える。

授業では、Robert, J.-F. et al.(2012) : *Faire classe en (F)LE*, Hachette.の« Chapitre 5 : Quelle approche choisir ? »を読み、FLE 教授法についての知識と理解を深めた。

本学では、学期ごとに 90 分 x2 回の ALH（Active Learning Hour：授業時間外に主体的に学ぶ時間）を設けることが定められており、この ALH 課題として学習セットの作成に取り組んでもらった。「TV5MONDE の fiche pédagogique のなかから enfants または adolescents 向け、A1.1-B1 レベルのものを 1 つ選び、一人または二人組で、日本語で紹介する」ことが学生に課された。

## 「フランス語学習セット」の内容

TV5MONDE のサイト上に公開されている « 1007 fiches pédagogiques pour enseigner le français langue étrangère » (https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle)は、同テレビで放映された動画の抜粋をもとに作成されており、日常生活から文化、社会問題に至る幅広いテーマを扱い、またフランスに限らず広くフ

ランス語圏について学べる魅力的な教材の宝庫である。サイト上では、1000 以上の豊富な fiches のなかからテーマ別、対象者レベル別に希望のものを検索することができる。各 fiche のページでは、2〜3 分の動画を視聴し、動画トランスクリプション、教師用ガイド、学習者用プリントなどの PDF ファイルをダウンロードすることができる。

宝の山とも言えるこのリソースは、しかしながらその豊富さゆえに、教師が活用するには敷居が高いことも事実である。多忙な教師が、一つ一つの教材を吟味し授業で使いこなすには、多くの時間とエネルギーを必要とする。そこで、「学習セット」では、大学生の視点から日本の若者の関心にあった教材を選び、日本人教師が気軽に使用できるよう日本語に翻訳して提供することを目指した。

日本語資料の内容は、TV5MONDE が提供する教師用ガイドに基づいているが、全訳ではない。各教材の冒頭に掲載されている「教材の簡単な説明」(5 行程度）は担当学生が独自に作文したものである。その後、「対象」、「レベル」、「学習ポイント」、「(サイト上で）ダウンロードできる資料」が明示される。2 ページ目からは「授業の進め方」が、準備、全体理解、細部の理解、コミュニケーション活動、タスクという展開を追って説明される。公開されている「学習セット」は、学生が作成した原稿をすべて小松がチェックし、必要な推敲を経て完成したものである。

「学習セット」には以下の 20 件の教材（各 A4 サイズ PDF で 3〜4 ページ）が収められている。

レベル：A1.1

- 音楽　Musique！

レベル：A1

- 自画像　Les autoportraits
- 家族のポートレート　Les portraits de famille
- ハイエナと盲人　L’hyène et l’aveugle
- 7 羽のカラス　Les sept corbeaux
- 北極のきつね　Le renard polaire
- 中学生ニュース　Flash infos
- 道案内　En chemin
- ボーバル動物園　Le zoo de Beauval
- フランス共和国のシンボル　Les symboles de la République française
- これは誰？　C’est qui, ça ?
- テニス：ボールガール　Tennis : la ramasseuse de balle
- みんなのスポーツ、サッカー　Football : un sport pour tous!
- フランス人の食卓　Les Français à table
- パリの百貨店　Le Paris des grands magasins

レベル：A2

- シャンソン　TOURNE Louane
- 名シェフのインタビュー　La Mère Brazier, chef Mathieu Vianney

レベル：B1

- コンピュータウィルスの感染と予防　Les virus : des sources infectées et infectieuses
- カンボジアのフランコフォニー　Destination Battambang (Cambodge)

レベル：FLS

- 世界人権宣言って何？　C'est quoi, la déclaration universelle des droits de l'homme ?

オーセンティックな動画教材を気軽に試してもらいたいという理由から、わかりやすく取り組みやすい教材が選択されている。教材のレベルが A1 に偏っているのはそのためである。テーマには、日本の若者に関心のありそうなもの、扱いやすいものが選ばれており、音楽、家族、スポーツ、料理など多岐にわたっている。

「フランス語学習セット」作成の意義

この資料の作成は、学生たちにとって、授業で学んだ FLE 教授法の理論が教師用ガイドに具体的にどのように反映されているかを確認し実感する良い経験であったと考えられる。動画をもとにした教材を子細に検討することにより、言語学習においては、言語要素だけでなく文化的要素がいかに重要であるかを意識することができただろう。コミュニケーション活動やタスクの具体例を知ることは、文法や文献読解に偏りがちな自らのフランス語学習を省み、フランス語を学ぶことの意味や幅広さを考える機会となり、言語学習観そのものを豊かにすることができたのではないだろうか。

他方、この資料を手にする教師の側にとっても、資料提供には意義があるだろう。日本人教師は、母語での説明にざっと目を通すことで教材の概要を手早く把握し、活動内容が自分の担当するクラスに適しているかどうかを判断することができる。20 件のなかにそのまま使える教材がない場合でも、提供された例をもとに TV5MONDE の fiche pédagogique の特徴や構成を理解することは、他の教材に向かう際の手がかりを与え、動機付けにつながる可能性がある。資料作成作業を通じて、これらの fiches が最新の FLE 教授法に則り、映像による生きた言語と文化の学びを目指すものであることが確認された。本資料の提供は、多くの教師に動画を使った新しい活動に挑戦する機会を与え、フランス語教育の可能性を広げるものと考えられる。

この資料の公開が、TV5MONDE が提供する充実した質の高い教材が日本で広く知られるきっかけとなることを願っている。「フランスがやってくる」というプログラムは小学校から高校までを対象としていたが、「学習セット」で紹介した教材にはそれ以外のクラスでも使用できるものが少なくない。関心のある方にはぜひ一度試してみていただきたい。

# 統合的教授法：
# 学習者の構築中の複言語レパートリーを活用する方法[28]

大山万容

立命館大学
mayooyama@gmail.com
高校生から成人まで

**要旨**

複言語教育のアプローチの一つである「統合的教授法」は、学習者の持つ複数の言語レパートリーの間にリンクを構築できるようにすること、さらに、学習方略のリンクをもできるようにすることを目的とする（Candelier, et al. 2022）。日本でフランス語を教える場合であれば、学習者の言語レパートリーの中に既にある日本語と英語の知識や学習方略を活用しながらフランス語の学習を助けることになる。このアトリエでは、このアプローチが有効とされる根拠について紹介したあと、実際の授業でどんな教材を使ってどんな活動ができるのかを、大学のフランス語の授業を事例として具体的に考えた。

## 日本のフランス語教科書に見らえる単一言語主義

日本の大学で使われている教科書を見ると、その大部分は「フランス語の文法あるいは用例のみを対象とし、それに日本語で説明を加える」という方式で書かれている。学習者が既に習得したか、習得中の言語、日本の場合であれば、日本語および英語との比較を行うものは少数派である。英語との比較を積極的に用いる教科書として例えば藤田裕二・清藤多加子『英語もフランス語も―比較で学ぶ会話と文法』や滑川明彦・前川泰子による『Le français par l'anglais 英語でわかるフランス語』などが挙げられる。後者の前文には次のようにある。

「今までのフランス語の学習では，フランス語の言語としての素晴らしさが強調されて，なるべく英語を無視しフランス語のみを，ただひたすら，やみくもに覚えよう

[28] この研究を行うにあたり科研費（21K13080）の助成を受けました。

とする傾向がありました。」

この傾向は 20 年たった現在もまだ依然として変わっておらず、またそれはフランス語に限らない。外国語の教科書においては、単一言語主義が支配的なのである。とはいえ例外は存在する。例えば大木充・西山教行・ジャン＝フランソワ・グラヴィアニによる『グラメール・アクティーヴ』のウェブ教材には、フランス語の文法を説明する場面で、日本語や英語との比較がしばしば現れる（図１）。補語人称代名詞を説明する部分では、Je t'aime という文を英語でいうと、I love you となり、人称代名詞が動詞の後にくること、さらに日本語で考えると、特に会話文では、「僕は君を愛しているよ」というよりも「愛しているよ！」というほうが自然で、主語も目的語も不要となりうることが説明されている。このようにしてフランス語文法を英語や日本語と対比しながら学ぶわけである。ただし、こうした情報を載せる教科書は非常に少ない。

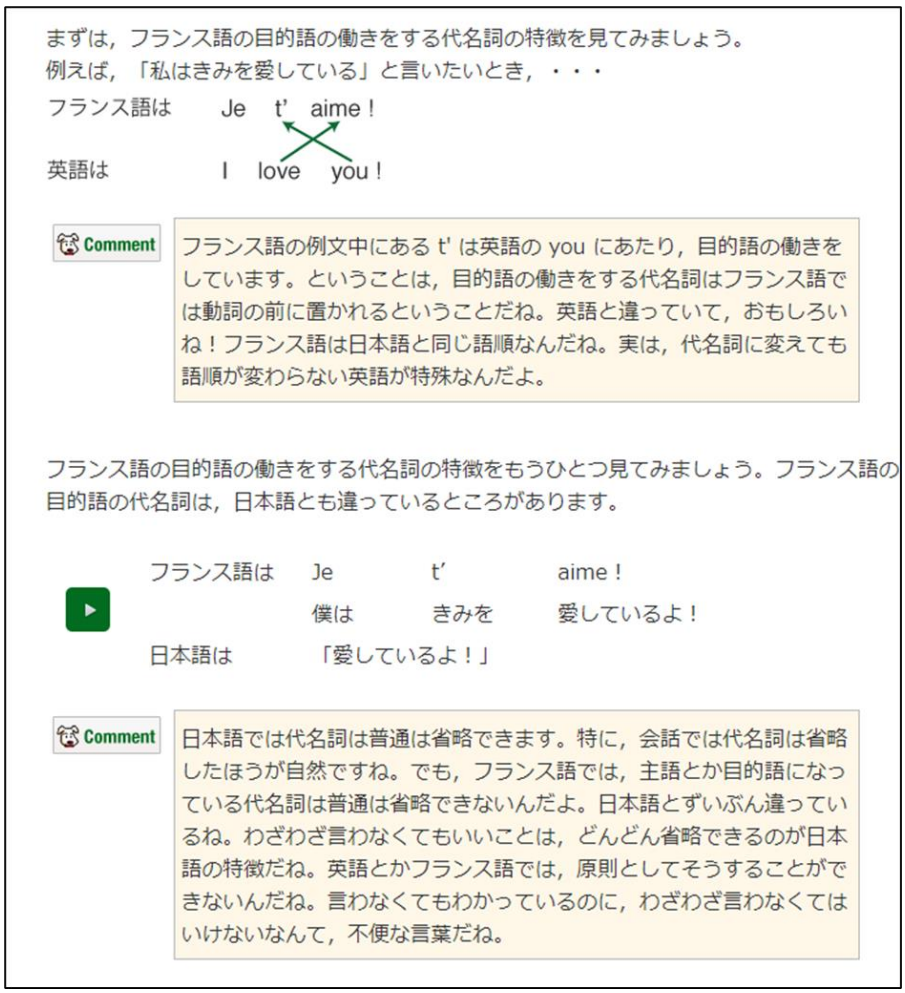



**図 1　グラメール・アクティーヴ　ウェブ教材[29]より**

[29] https://text.asahipress.com/text-web/france/active_call/gaf3/menu.html（2022 年 1 月 15 日

## 授業実践における英語の使用

教科書とは異なり、フランス語教育授業の現場では、教師が英語について言及することは少なくない。英語を既に学んできた学習者にとってフランス語は英語にとても近いもので、特に語彙レベルでの類似性は明白である。しかし発音の上では英語のようにならないよう注意すべきところが多いので、必然的に教師には「英語では〜と発音しますが、フランス語では〇〇ですね」というように学習者の意識を向けさせる必要が生じる。さらには不定冠詞と定冠詞の違いや、複合過去の構造など、英語とパラレルに理解される場面は多く、そのように解説する教師も多いだろう。

一方で、フランス語の教室において英語の知識を参照することについて懸念を示す人もいる。たとえば「うちの学生は英語も十分に習得しているわけではないから、英語について言及しても理解が深まるわけではない」というものや、「そもそも英語が嫌いな学生が多いし、英語の成績が悪かった学生に英語の話をすると劣等感を刺激することになる」というものである。こうした懸念を持ってはいない場合でも、「自分はフランス語の教師なので、他の言語になるべく触れず、フランス語のみに集中して教えるべき」であると考えていたり、あるいはフランス語の授業時間数が減少傾向にある中で「英語は助けになるかもしれないが、フランス語に少しでも多くの時間を割くほうがよいのでは」と考えていたりする場合には、授業実践における英語の使用に対してためらいを感じる人もいるかもしれない。

## 統合的教授法：定義

フランス語教育における英語の使用を正当化する教授法の一つが、統合的教授法（didactique intégrée）である。これは複言語教育の一つで、「言語と文化の多元的アプローチ」[30]と呼ばれるものの 1 つである。統合的教授法は次のように定義される。

「学習者が学んでいる言語や、発達中のレパートリーの中にある他の言語との間に関連性を構築し、さらに、学習者がその言語を学習・処理する際に、他の言語に関連して開発された方略と関連付けられるようにする。」（Candelier et al., 2022）

統合的教授法はかつて「言語・文化の多元的アプローチのための参照枠」（CARAP）の中で、「学校のカリキュラムで教えられている言語間のリンクを構築すること」を目指すものとして定義されていた（Candelier et al., 2012）が、2022 年に定義が刷新された。新しい定義には 2 点の拡張が見られる。1 点目は、カリキュラムの言語に限らず、学習者のレパートリーの中にあるあらゆる言語を含むとしている点である。統

閲覧）

[30] 複数の言語や文化を同時に扱う教育・学習アプローチと定義される。そのアプローチとして、統合的教授法以外に、言語への目覚め活動、同族言語間の相互理解教育、異文化間アプローチがある。

合的教授法の対象には、学習者が学校以外で学んでいる言語でも、学習者の複言語レパートリーの中にある言語ならばすべて含まれることになる。これは移民の増加するヨーロッパの文脈で、学習者の家庭言語をできるだけ支援するという、言語教育学の全体的な傾向を反映する。２点目は、構築を目指す対象として、言語間のリンクだけでなく、言語学習方略も含まれている点である。例えば日本でフランス語を学ぶ学習者であれば、そのほとんどは英語学習の経験を持つことから、フランス語学習に英語学習方略を利用することが考えられる。

**統合的教授法：実践**

では日本の教室で統合的教授法を実践するには、どのような手続きを踏めばよいのだろうか。図１で見たような文法的な対応関係を、教師の側であらかじめ用意しておき、それをわかりやすく明解に説明すれば、学習者はそれを完璧に理解するだろうか。

もちろんそんなことはない。学習の認知科学によれば、学習者はいかに専門家が明示的に説明しようとも、自分の直観に反するような知識をすんなり受け入れるわけではない（今井, 2016)。その場で話されていること・書かれていることを理解したとしても、それが自分の母語について持っているスキーマに当てはまらない場合、それだけではすぐに忘れてしまうのだ。新たな事実を忘れないで使えるようになるために必要なのは、「自分の持っているスキーマではうまくいかない事象があることを認識し、それをもとにスキーマ自体を修正していく」という複雑なプロセスである。

このことを念頭に置くと、たとえば日本の学習者にフランス語の文法を教えるとき、次のような手順で進めることができるのではないだろうか。

１．　母語における対応する文の性質を観察する
２．　学習者が既に知っている言語（英語）での対応する文の性質を観察する
３．　学習対象言語（フランス語）での文の性質を確認する
４．　日本語、英語、フランス語の文章を見比べて、気づいたことを言う
５．　日本語と英語の知識を使って、フランス語を使うときに、留意すべきところはどこかを考えて言う

このような観察・比較・省察のプロセスは、同じ多元的アプローチの一つである「言語への目覚め活動」でもよく行われるものである（大山ほか, 2022)。言語への目覚め活動は小学生など、まだ外国語を本格的に学習したことのない年少者を対象によく行われるもので、適切な提示の手順さえ踏めば、学習者は活動に熱中して取り組む。この活動自体は、いかに英語に対する苦手意識があろうとも、年長者である大学生や大人にできないはずはない。この活動で重要なのは「言語を観察し、言語の仕組みの違いに気づく」ことである。これはスキーマを書き換えるためには必ず必要になるにもかかわらず、これまでの言語教育の中では非常に軽視されてきた。

具体的に、条件法を学習する場合を考えてみよう。例えば次のような３つの文を比較させる活動を考える（表１）。

| |
|---|
| 時間があったら，フランス中を旅行するのに。 |
| If I **had** time, I **would** travel all over France. |
| Si j'**avais** le temps, je **voyagerais** dans toute la France. |

**表１ ：統合的教授法：仮定を表す文を 3 言語で比較する**

まずこの日本語の文では、助詞である「たら」と終助詞「のに」が、この文の意味が反実仮想であることを示す。ただし「のに」は必須ではない。このために、まずは日本語の「たら」を含む文を複数提示し、日本語には反実仮想を表す場合でも、ただの条件を表す場合でも、それらは文脈的に判断されるのみで、確実に反実仮想であることを示す文法的標識は存在しないことを確認することができる。

次に、さきほどの文について、英語で表すならどのような文になるかを確認する。日本の学習者であればごくわずかだとしても英作文の記憶にあるはずであるから、それを利用しつつ提示する。すると英語の場合は「反実仮想であることを確実に示す文法的標識」が存在し、それが仮定法であることを確認できる。

ここまできた上で学習対象であるフランス語の文の仕組みを提示する。これまでの段階で、学習者はフランス語が日本語あるいは英語のいずれのカテゴリーに入るかを予想できる。フランス語にも反実仮想を確実に表す文法的標識があり、そこには条件法がかかわっていることを確認する。

ここまでの手順は参考書に載っていることもあるが、ここから、「気づいたことを言語化する」という省察のプロセスに入る。学習者に「３言語を比較して気づいたことは何か」と発問することで、学習者はフランス語がいずれに近いかを自分のことばでとらえる機会を持つ。

最後に、学習者の言語的レパートリーの中にすでにある言語である日本語と英語を使ってフランス語を考えるときに、何に留意すべきかを問う。この発問は、学習が必ずすでに持っているスキーマを通して行われること、しかし異なる言語を学ぶ場合に、必ずそれではうまくいかない場合があり、適宜スキーマの修正が必要であるという認知科学の知見を前提としている。学習者は、このような手続きを通して、対象言語であるフランス語を自らの複言語レパートリーの上に構築することを始められると考えられる。

ここで示した手順は、統合的教授法の一つの解釈であり、学習者の文脈に応じて様々な応用の可能性があるだろう。新しい言語の学習は既に持っている言語レパートリーの上に構築されるという原則の上で、この複言語教育法の応用可能性は様々にあると考えられる。

参考文献

Candelier, M. et al. (2012), *Le CARAP – Compétences et ressources*. Graz: Centre européen pour les langues vivantes. [http://carap.ecml.at/]

Candelier M. et al. (à paraitre, 2022). *La didactique intégrée des langues - Apprendre une langue avec d'autres langues* ? Association ADEB.

今井むつみ（2016）『学びとは何か―〈探究人〉になるために』岩波新書

藤田裕二・清藤多加子（2002）『英語もフランス語も―比較で学ぶ会話と文法』評論社

滑川明彦・前川泰子（1996）『Le francais par l'anglais 英語でわかるフランス語』第三書房

大木充・西山教行・ジャン＝フランソワ・グラヴィアニ（2009）『グラメール・アクティーヴ』朝日出版

大山万容・ダニエル・モーア・ダニエル・ロイ・ピアース・入澤佳菜・北野ゆき（2022）「フランス語学習を準備する小学校での複言語教育： 言語への目覚め活動の事例から」*Revue japonaise de didactique du français*（16）

# Etat des lieux sur la mobilité étudiante japonaise : quels outils pour relancer les flux vers la France ?

**QUILLERE, Airy**
**Ambassade de France au Japon – Institut français du Japon**
airy.quillere@institutfrancais.jp
**Tout public**

**Compte rendu de l'atelier**

L'année 2020 a vu une baisse inédite de la mobilité internationale vers la France du fait de la crise sanitaire. Celle-ci est particulièrement visible chez les étudiants en provenance de pays d'Asie (environ 40%) avec des pics atteints dans les pays d'Asie orientale : Corée du Sud, Taïwan (environ 60%) ainsi que le Japon (65%). L'interdiction posée aux universités japonaises sur instruction de leur ministère de tutelle (MEXT) de laisser partir leurs étudiants en programme d'échange a stoppé la mobilité encadrée, de nombreux projets de mobilité individuelle ont quant à eux été découragés.

En année « normale », on estime à 1700 le nombre d'étudiants en mobilité vers la France. Ce chiffre est en légère érosion depuis quelques années sous l'effet du déclin démographique. La moitié des mobilités (environ 800 dossiers) concerne la mobilité encadrée qui est portée par un nombre important d'accords entre nos deux pays, ainsi que par plusieurs doubles diplômes (environ 900 accords de mobilité et partenariats sont répertoriés, tous ne donnant pas nécessairement lieu à des échanges). L'accord de reconnaissance mutuelle des diplômes de 2014 est un outil supplémentaire qui participe au renforcement de la mobilité franco-japonaise : depuis sa signature par les gouvernements de deux pays, le nombre de départs s'est accru numériquement dans les deux sens. D'autres pays, notamment européens, souhaiteraient se doter d'un outil similaire.

De nombreux efforts ont été déployés depuis le début de la crise sanitaire pour permettre l'accueil des étudiants japonais dans les meilleures conditions en portant des messages rassurants ; le public japonais (étudiants mais aussi leur famille proche) y étant particulièrement sensible. L'opérateur Campus France à Paris, mais aussi le pôle universitaire dont dépend l'espace Campus France Japon ont adressé des

messages rassurants dans leurs communications, notamment sur les progrès réalisés dans le cadre de la campagne de vaccination ou encore les mesures mises en œuvre par les universités pour contenir la propagation du virus (mesures sanitaires, mise en place de cours hybrides…). De même, des témoignages d'alumni ou des étudiants japonais actuellement en France lors de webinaires mais aussi dans des vidéos-témoignages publiées sur les sites consultés par les candidats aux études en France.

En outre, la délivrance de visas pour études a toujours été possible pour les étudiants issus du Japon, « pays vert » sur la liste des pays dont les voyageurs sont autorisés à entrer dans l'Union européenne.

Depuis quelques mois et plus particulièrement depuis l'été 2021, une légère reprise est constatée, laissant entrevoir des perspectives optimistes pour l'année 2022. Toutefois, la circulation du variant dit « omicron » du COVID-19 ainsi que les nouvelles restrictions à l'entrée sur le territoire japonais qui s'en sont suivies ne permettent pas de penser que les courbes renoueront avec 2019. Le maintien de la France comme pays de zone 3 (voyage déconseillé) sur la page « Conseils aux voyageurs » du site du Ministère des affaires étrangères japonais continuera de plus à peser sur les départs.

Par ailleurs, la situation des étudiants français qui ont construit un projet d'études avec une mobilité au Japon est préoccupante. L'Ambassade de France est régulièrement sollicitée sur ce point par les étudiants et chercheurs français, ces derniers ayant souvent porté leurs espoirs sur les annonces du gouvernement de l'automne 2021, prévoyant d'autoriser cette catégorie à venir au Japon, sous certaines conditions.

5 personnes ont pris part à cet atelier.

# フランス語で楽しむ読書クラス

# Initiation à la lecture de loisir en classe de FLE

常盤僚子

アンスティチュ・フランセ日本-東京
ryoko.tokiwa@institutfrancais.jp
想定する学習者のレベル：**B1**

## はじめに

フランス語での読書は、楽しみながら自然に語彙や表現を増やすまたとない機会を提供してくれる。しかし昨今、中級レベルに到達しても自分から進んでフランス語で本を読もうとする学習者はそれほど多くない気がしている。文学に興味がない、日本語でも本を読む習慣がない、原書で本を読む勇気がない、あるいはどんな本を読んだらいいのかわからない、などの理由で読書に二の足を踏む学習者たちの背中を押すにはどうしたらよいだろうか。本発表では、学習者にフランス語で本を楽しんでもらうために、2020 年秋から 2021 年春まで筆者が実験的にオンラインで行ってきた *Le Petit Prince* を原書で読むクラス（週 1 回 1 時間、B1 レベル）を紹介した。

## 授業の方針

まず、第一回目の授業で学習者に伝えた方針は以下の通りである。

1. 読み始める前に作品が難しすぎないか確かめる

ある程度のスピードで読書を楽しむためには、辞書なしで読み進められる必要がある。まず作品を手に取り、最初の 1 ページ、あるいは裏表紙を読んでみて、辞書なしで 7-8 割程度理解できるかどうかを確認する。

今回の発表でも、自分のレベルに合った作品選びの難しさについて指摘があった。本選びは大切な最初の一歩となるので、個人で読む場合でも教師や図書館司書などの手助けを得られる環境があるとよいだろう。

2. 辞書はできるだけ引かない

辞書を頻繁に引いていると疲れてしまい、読書を楽しむことが難しくなってしまう。最初に読むときは、まず辞書を引かずに大意を把握するようにする。2 回目以降は、何度も出てくるキーワードなどに限って辞書で確認するようにする。また、原文が難しいと感じられるときは翻訳を参照しながら読んでもかまわないとした。特に ***Le Petit Prince*** は多くの翻訳が出版されているので、さまざまな訳を読み比べてみる楽しさもある。実際に授業では、学習者たちが違う訳を参照していることが多く、どの訳が一番しっくり来るかを話し合う機会もあった。

3. できるだけ日本語に訳さずに原文を味わう

構文を理解し日本語に訳す作業は、原文を深く理解するための一つの手立てではある。しかしどうしても言語形式に意識が集中しがちで、普段私たちが母語で行っているような内容の解釈に行き着くまでには時間がかかってしまう。

この授業では翻訳と読解は異なる作業であると考え、原文で読んだことが原文のまま記憶に残り、また再利用できるようになるため、原文のまま読んで理解することに力を注ぐようアドバイスした。どうしても日本語を読んで理解したいときは出版されている翻訳を参照することを勧めた。

## 授業の進め方：Chapitre II を例に

実際の授業の流れは、授業では 2 週にわたって扱った第 2 章（語り手の飛行士が王子様に初めて出会う場面）を例に見ていく。

### 授業前

学習者は該当する章を読み、Moodle という学習プラットフォームにあらかじめアップしてある問題に答えておく。

### 授業中

1. まず録音を聴きながらスライドに書かれたテキストを読む。時制に注意がいくよう、テキストの動詞は色分けしてある。

2. 次に、概要を理解するために、内容理解の問題の答え合わせをする。使用言語は特に指示をしていないが、問題がフランス語で書かれているので、授業でもほとんどの学習者はフランス語で答えていた。

例 1 ：内容理解の問題

1. Il y a six ans, où était le narrateur ?
□ au milieu de l'océan □ dans la jungle □ dans le désert

2. Pourquoi ?
□ pour ses vacances □ à cause d'une panne □ pour voir un ami

3. Qui est-ce qu'il a rencontré ?
□ un jeune garçon □ un homme bizarre □ un bonhomme de neige

4. Qu'est-ce que cette personne a demandé au narrateur ?

5. Combien de dessins est-ce que le narrateur a dessinés ?

6. Quel dessin est-ce que le petit bonhomme a aimé ?

3. 話の流れが理解できたところで、文法・表現に関わる問題の答え合わせをする。この部分では、まだ未修と思われる文法項目、翻訳すると失われてしまうニュアンス、誤訳しやすい部分などをとくに取り上げた。また、毎回必ず答えの決まっていない質問（内容に関するもの、文法に関するものなど）を設け、グループでディスカッションをする時間をとった。ディスカッションでの使用言語は特に指定せず、自由に意見を言ってもらった。答えの決まっていない質問をあえて投げかけることで、フランス語の読解を超えて、作品解釈の機会を作ることができたと思う。アトリエ参加者の中にも作品の哲学的意味について話し合う機会を設けているという方がいた。さまざまな解釈が可能なこの作品は、まさにこのような授業活動に向いていると言えるだろう。

例２：文法・表現

1. Remarquez-vous quelque chose dans la phrase « S'il vous plaît... dessine-moi un mouton ! » (2$^{e}$ paragraphe) ?

2. D'après vous, qu'est-ce que ça veut dire : « Aussi absurde que cela me semblât » ? (3$^{e}$ paragraphe)
□ Même si cela me semblait absurde
□ Comme cela me semblait absurde

3. D'après vous, qu'est-ce que ça veut dire : « je lançai : - Ça c'est la caisse. Le mouton que tu veux est dedans. » ? (pour le 4e dessin)

□ j'ai fait
□ j'ai été
□ j'ai dit

4. Relisez le chapitre II et retrouvez l'infinitif de ces verbes au passé simple.
Ex. Je regardai donc cette apparition → regarder
a. Quand je réussis enfin à parler, je lui dis →
b. Et il me répéta alors, tout doucement →
c. je sortis de ma poche une feuille de papier et un stylographe →
d. Et je fus stupéfait d'entendre le petit bonhomme me répondre →
e. Je refis donc encore mon dessin →

5. À votre avis, pourquoi l'auteur utilise-t-il le passé simple et le passé composé ? Discutez avec vos camarades.

1 は子供に見られる tutoiement と vouvoiement の混同の問題に注意を向けさせるための問題である。日本語に訳せないことはないが、ぜひ原文を読んで発見してもらいたい点の一つである。2 は、文語の特徴をよく表している接続法半過去を用いる譲歩の表現に関するもの。未修項目と思われるので取り上げた。3 は誤訳しやすい lancer (言葉を言い放つ)の意味を問うもので、「投げる」ではなく「言い放つ」の意味で lancer が使われていることに注意を向けるためである。4 は未修と思われる単純過去、5 は答えのはっきりしない複合過去と単純過去の交替を問うものである。

二川(1996)の分析によれば、複合過去での語りは、語り手が聞き手に向かって話しかける discours であるのに対し，単純過去は、語り手の存在を意識させずに物語る récit であると捉えられる。このような見方で第 2 章を読むと、章の初めは語り手が複合過去を使って読者に語りかけていのに対し、途中から単純過去の語りに切り替えられ、読者が物語の世界に導かれていることが見てとれる。また物語全体を見ると、第 2 章では単純過去の語りの中に複合過去が少し挿入され、語り手の存在が時折仄めかされているのに対し、章が進むにつれて単純過去のみの語りとなっている点も興味深い。

複合過去と単純過去のこうした交替は日本語には訳しにくい部分で、日本語訳を読んでいるだけでは味わえない部分である。また、単純過去と複合過去の違いを実際に体感し理解するためには、こうした実例に触れることが非常に大切であると思う。フランス語の原文を手にして初めて知ることのできる側面に焦点を当てることで、原文で読む意義を伝えられるだろう。

## 終わりに

三学期にわたって週一回読書会をしているような授業だったが、学習者のさまざまな声を聞くことができ、私自身も楽しい時間を過ごすことができた。今後も学習者が自分から別の本を手に取ってみようと思ってくれれば幸いである。

最後に、朝早い時間にもかかわらずアトリエに参加してくださった方々、またオーガナイザーの皆様にお礼申し上げます。

## 参考文献

Antoine de Saint-Exupéry (1943) : *Le Petit Prince*. Folio Junior.
アントワーヌ・ド・サンテグジュペリ（著)、ベルナール・ジロドー（朗読)、小島俊明（訳）(2006）：『フランス語で聴こう「星の王子さま」』，第三書房.
二川佳巳(1996)：「複合過去と単純過去の地の文における混在の問題－『星の王子さま』を使ってー」Lingua vol.7.
https://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/00000011871
堀茂樹(2009-2011）：「オレ流蘊蓄単語帳」，ふらんす，白水社.
加藤晴久(2006）：『自分で訳す「星の王子さま」』，三修社.
加藤晴久(2007）：『憂い顔の星の王子さま』，書肆心水.
横井雅明(2009)：「『星の王子さま』に見られる過去時称の切り替えに関する一考察」アルテス　リベラレス（岩手大学人文社会科学部紀要）
https://core.ac.uk/download/pdf/144255385.pdf