

Etudes didactiques du FLE au Japon

2004

第 13 号

活動報告 (2003 年)	小松 祐子	1
Péka 例会発表要旨 「文化」それぞれのイメージ	姫田麻利子	5
Leçon 0 と「文化」	高瀬 智子	18
La « culture » dans les dialogues des manuels	飯田 良子／鵜澤 恵子	27
ききとり練習と文化	井上 美穂	35
Analyse des aspects culturels des échanges électroniques	小松 祐子	44
文化の評価——アメリカでの体験から——	林 精子	52
夏期フランス語研修報告：2003 年 夏期研修報告：BELC (Caen)	西川 葉澄	59
2003 年度フランス語教育セミナー報告	小石 悟	64
授業見学報告	小出石敦子／榊原理奈子	67
投稿論文		
Analyse des connecteurs logico-rhétoriques présents dans les discours formulés par des apprenants japonais	米金 孝雄	73
日本で出版されているフランス語発音教材における鼻母音の扱い	竹内 京子	90
Pour renforcer les compétences orales en classe de FLE avec des débutants non-spécialistes	CRÉPIEUX Gaël	105
投稿規定		118

活動報告（2003 年）

小 松 祐 子

Péka（Pédagogie を kangaeru 会）は、フランス語教育関係者がその体験や意見を交換する「自己啓発の場」として 1990 年に誕生し、年 6 回の例会を中心としてその活動を着実に続けてきました。これまでに開かれた例会の数は計 83 回に上ります。そこで、これから第 100 回目を迎える 2006 年までの期間は、これまでに取り上げられなかったテーマを扱い、Péka の活動に区切りをつけたいという希望の声が上がりました。こうして選ばれた 2003 年度の年間テーマは「文化」でした。

フランス語の授業で扱っている「文化的側面」、文化の「何を」教えるかについて考えることからはじめ、Leçon 0 と「文化」、Dialogues と「文化」、仏語圏文化の情報を含んだききとり問題、電子メール交換に見る「文化」、アメリカの日本語教育における「文化」の評価、と例会毎に次々に文化と関連する多彩なテーマが取り上げられ、担当者の報告をもと、活発な議論が交わされました（詳しくは本号 p.5 以下の例会報告をご覧ください）。こうして、今年度の例会は、授業活動や指導内容を「文化」という新たな視点から検討する良い機会となり、十分な成果を上げられたものと思います。

2003 年秋からは SJDF（日本フランス語教育学会）、Frenchling（日本フランス語学会）、DFLE（Didactique du FLE）のメーリングリスト上で例会案内を送信しており、最近の例会参加者数は以前よりも増えているように感じられます。フランス語教育セミナーからの新規参加者も熱心に参加してくださっています。

2004 年度には「授業計画をつくる」が年間テーマとして選ばれ、すでに各例会の日程も決められています。これからも 100 回達成を目指し Péka はますます元気に活動が続けることでしょう。2004 年度の年間予定については Péka ホームページ <http://peka.cool.ne.jp/> をご覧ください。

最後になりましたが、フランス大使館文化部の援助に対し、心からお礼を申し上げます。

（筑波大学）

Rapport d'activités (Année 2003)

Sachiko KOMATSU-DELMARE

Péka (Pédagogie wo kangaeru kai), lieu d'échanges entre professeurs de français au Japon, poursuit depuis sa création en 1990 ses activités constamment et régulièrement avec six réunions par an. Le nombre de réunions tenues jusqu'à aujourd'hui s'élève à 83. On arrivera donc à la 100ème réunion dans quatre ans. D'ici là, nous avons souhaité traiter des thèmes qui nous ont échappé jusqu'ici. C'est ainsi que nous avons choisi « la culture » pour l'année 2003.

Nous avons commencé par réfléchir aux aspects culturels abordés dans les cours de français, ce qu'on peut enseigner comme « culture ». Et au cours des six réunions de l'année, nous avons traité successivement de thèmes reliés à la culture, tels que « Comment introduire la dimension culturelle dans la leçon 0 ? », « La "culture" dans les dialogues des manuels », « Exercice d'écoute et actualité du monde francophone », « Analyse des aspects culturels des échanges électroniques », « Evaluation des connaissances culturelles dans les classes de langues étrangères ». Ces thèmes, qui ont donné lieu à des discussions actives, nous ont permis de reconsidérer le contenu de l'enseignement et les activités de classe du point de vue de la culture.

Depuis novembre dernier, les réunions de Péka sont annoncées sur les listes de diffusion de la SJDF, Frenchling (Société Japonaise de Linguistique Française) et DFLE (Didactique du FLE), ce qui semble avoir eu pour effet l'augmentation du nombre de participants. Pour l'année 2004, le thème « le plan de cours » a été retenu. Vous trouverez des informations concernant nos prochaines réunions sur notre site : <http://peka.cool.ne.jp/>

Nous adressons nos plus sincères remerciements au Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien financier.

(Université de Tsukuba)

	月日	テーマ	発表者
78	03.02.22.	2003 年度年間テーマ わたしたちのフランスイメージと授業で扱われるフランス文化	姫田 麻利子
79	03.04.19.	Leçon 0 と「文化」	高瀬 智子
80	03.06.14.	Dialogues と「文化」	飯田 良子 鵜澤 恵子
81	03.09.27.	仏語圏文化の情報を含んだききとり問題	井上 美穂
82	03.11.08.	“Taxi !” (Hachette)について 電子メール交換に見る「文化」	Robert MENAND 小松 祐子
83	03.12.13.	「語学教育における文化の評価を考える」 ーアメリカでの語学教育経験を通してー	林 精子

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
78	22.02.03.	Quelles sont nos représentations de la culture française et de la dimension culturelle de l'enseignement?	Mariko HIMETA
79	19.04.03	Comment introduire la dimension culturelle dans la leçon 0 ?	Tomoko TAKASE
80	14.06.03	La "culture" dans les dialogues des manuels	Ryoko IIDA Keiko UZAWA
81	27.09.03.	Exercice d'écoute et actualité du monde francophone	Miho INOUE
82	08.11.03.	Présentation de la méthode "Taxi !" (Hachette) Analyse des aspects culturels des échanges électroniques	Robert MENAND Sachiko KOMATSU- DELMAIRE
83	13.12.03	Evaluation des connaissances culturelles dans les classes de langues étrangères	Seiko HAYASHI

「文化」それぞれのイメージ

姫 田 麻利子

Quelles sont nos représentations de la dimension culturelle de l'enseignement du français?

“Culture-civilisation” est le thème autour duquel nous avons souhaité articuler les séances de la Péka au cours de l'année 2003. Dans nos classes de français, quel est le contenu de notre enseignement en la matière? C'est là une question sur laquelle il est difficile de parvenir à un consensus. Cependant, notre objectif en choisissant ce thème aujourd'hui quelque peu passé de mode n'était pas de mettre tout le monde d'accord, mais bien de constater la diversité de nos positions. En effet, chaque enseignant possédant ses propres représentations de la culture cible, celles-ci exercent inévitablement une influence sur la dimension culturelle de son enseignement.

1. 「文化」を話し合うことについて

数年前、フランス語教育学会や、Journée pédagogique, Rencontres Pédagogiques du Kansai が、こぞって「文化」を取り上げたことがありました^①。この時期に、Péka でも 1 回だけ「フランス語教育と異文化理解」というテーマの例会を持ちましたが、この回を除くと、Péka は「文化」を議論の中心に置いたことがありませんでした。もちろん、1990 年から 77 回行なわれてきた例会の記録をめぐってみれば、「文化」という言葉はところどころに見つかります。映画やシャンソンを始めとする documents authentiques の活用法については、しばしば話し合われてきましたし、ジェスチャーの重要性を考えたこともあります。それ以外の時でも折に触れ、「フランスに興味を持たせるために文化的な情報も織りませる」とか、「文化的内容のテキストでは前提知識が不可欠」といった発言は聞かれました。「文化」が、私たちの意識の外にあったわけではありません。

何故、これまで改めて「文化」を問題にしてこなかったかという、いくつか理由が考えられます。「文化」が注目を集めていた頃、他所では、いわゆ

る「文明史」の内容に関する議論や、「こうすればフランス語の授業で『文化』にも触れられる」というような実践報告が盛んでした。Péka は、フランス語をどのように教えるか、話し合う場として発足しましたから、フランス語の授業と平行しているとはいえそれとは別枠で行なわれる「文明史」よりも、優先したい問題が他にたくさんありました。また、ある人は「こうすれば『文化』にも触れられる」といった種類の提案には、違和感があったと言います。フランス語の授業では、『文化』は、言語的内容と絡めていつも扱われているはずだからです。違和感とは、そこで言われた「文化」が何かということより、むしろ、それまで「文化」的側面を考慮してこなかった言語の教育、たとえば形態論に終始すること、あるいは、形態論を教えておいて「文化」を申し訳程度に補足することに向けられています。自分たちは、「文化」的側面を考慮した言語教育をいつも行なっているのだから、とくに「文化」を主題にする必要はないという思いがあったわけです。

しかし、よく考えてみると、この違和感を持つ人と、『文化』も」と提案した人とは、「文化」が指すもののイメージがもともと違っていた可能性もあります。『文化』も」と言う人も、別に形態論に終始していたわけではなく、その授業はすでにある意味で十分「文化」を踏まえたものだったけれど、ただし、その「文化」をこの人は「文化」と捉えていなかった、そこで、別の「文化」（と思われるもの）が付け加えられた、という風に考えられないことはありません。フランス語の授業における「文化」とは何か、そのイメージは、実は人によって多様ではないでしょうか。だから、「言語を教えている限り『文化』が含まれないことはない」という言説によって、逆に、形態論だけに終始してもいいという考えに行き着く人さえ、ひょっとして、いるかもしれない²⁾。それが適切かどうかの判断はひとまず置いて、形態論を「文化」と呼ぶこともできるからです。

2003 年度の Péka は、年間テーマを「文化」としました。以前に 1 回だけ「文化」を扱った時に、一般的に「文化」が指すものとして、ものの考え方や感じ方、価値観、身振り、風俗、習慣、行事、服装、食べ物、住居があがりました³⁾。ここまでのイメージ共有はできたとして、フランス語の授業で取り上げられる「文化」には具体的に何があるか、私たちはどこまでそのイメージを共有

できるのか。「文化」をテーマにしたのは、その答えを探るためです。コンセンサス作りを目指したわけではありません。ふだん自分が何気なく教えている「文化」を意識化しながら、私たちの内の多様性を認識しようという提案です⁽⁴⁾。

2. méthodologie の歴史における「文化」

1年を通して「文化」を取り上げる前に、まず FLE の méthodologie の歴史を、「文化的側面」の変遷という観点から見直しておきました⁽⁵⁾。フランス語の授業で扱われる「文化」の幅の広さを確認するためです。

現在「伝統的」と呼ばれる教授法においては、書きことばが優先されてきましたが、そこで模倣すべき理想とされたのは偉大な作家たちでした。規範化されたフランス語の普及が「文明の光」をもたらすという確信は受け継がれ、文学・思想・芸術の「傑作」がフランス文化の真髄として紹介されていました。ここでは、口頭コミュニケーションは書きことばの能力から困難なく派生すると言われました。

50年代の AV 法以降、話しことば、リズムやイントネーションが考慮されるようになります。とはいえ、社会的・個人的・心理的文脈に応じた言語の多面性への着目は、AV 第二世代を待たなければなりません。「文化」的側面は必要に応じて補足されはしましたが、言語教育とは、主に言語の形態を追うことでした。「文明」を効率的に摂取させる講義は、それとは独立して置かれていました。

言語と「文化」の関わりについての考察は、ようやく 70 年代に始まります。学習の初期段階からこの二つは緊密に結びついている、コミュニケーションの中には非言語や社会的手続きもあって、学習者がコミュニケーションを学ぶためには言語学的なものを教えるだけでは不十分、と言われるようになります。civilisation という語が消え、culture が取って代わりました。今度は、ネイティヴ（として一般化される人々）の言語能力と価値・信条体系が模範とされ、そこに近づくことが求められました。

しかし、「文化」のパノラマを見せることは不可能です。選択的提示によって、学習者の言語能力改善をめざすしかありません。提示される「文化」は過去のような culture cultivée だけではないとしても、選択は恣意的な基準から逃

られません。選択的であることから逃れられない強迫観念から、文法体系のような、「文化」の体系を求めた期間がありました。

この時期を経て、フランス語教育においても l'interculturel（仮に「異文化理解」と訳しておきましょう）が提案されます。目標文化の参加者であるはずのネイティヴも、その客観的な観察者としては学習者より優位ではないと言われるようになりました。ここでは、学習者は「文化間仲介者⁶⁾」を目指します。自文化においてすでに社会的主体である彼らは、もはや、ネイティヴの模倣を一方的に強制されません。教師の役割は、一般的にフランス的とされる事柄、あるいは自分がフランス的とする事柄を提示することではなく、ある事柄が「フランス的」と言われる時そこにある視線の恣意性を、学習者自ら探れるような道すじを作ることです。学習者が「フランス的」と感じる事柄について、何故そう感じたのか自問するように導きます。

目標文化を客観的に観察し、自文化の経験を相対化できる能力を、外国語の授業が請け負うということに関しては、しかしながら、理念ばかりが先行している印象もあります。現場では、言語的側面とどのように絡めていけばいいか、具体的な方法論がなかなか集まりません。

フランスにおける FLE の méthodologie は、共同体内の「文化」の不均質性をどうするかという問題と常に対峙しながら、時代ごとに移り変わってきました。差異を支配的な価値に包括してしまう→それを意識化し私的レベルでは保護するが公的レベルでは共同体内の平等という「偽装⁷⁾」を優先する→ネイティヴの「文化能力」を求めることはもうせず相互作用を重視する... FLE 教育の「文化」的側面の問い直しは、このような流れでが行われてきました。

一方、日本でフランス語教育に携わる人たちが「文化」を話題としたのは、ちょうど、大学の外国語カリキュラム見直しが問題になっていた頃でした。英語以外にフランス語を教える意味を模索しながら、フランス語を「売り込」む「戦略的な手段」として「文化」的側面が強調されました⁸⁾。方法論的な問い直しというよりは、foire aux éléments culturels の様相でした。同じ頃 l'interculturel も輸入されましたが、「文化」の多様性への配慮は、これまで教えられなかった、たとえばフランス語圏の「文化」への配慮と誤解されたりしました。「フランス語圏」が、新しい販促オプションに見えたからでしょうか。

3. 私たちが教室で教える「文化」

さて、教室ではどんな「文化」が扱われているのでしょうか。もはや、特定の *méthode* に盲従する人はいないはずです⁹⁾。折衷的な *méthode* であれば、「文化」的側面についても折衷的でしょう。教科書だけ見ても、「文化」的側面は、それを個性と言うかのように違ってきます。同じ言語的内容を持つものが、同じ「文化」的内容を持つわけではありません。コミュニケーションアプローチの教材にも、文学・思想・芸術の「傑作」は紹介されています。「異文化理解」の例会の時には、「文化」を教える具体的な教材、方法について、日本語の雑誌やテレビ番組、フランス語のガイドブック、映画を利用するという意見、また教師の体験談という意見が挙がっていました。伝統的な *méthode* を用いながら、これらメディアを補足的に利用して、フランス語を話す社会における行動様式や制度的手続きを取り上げることもあり得ます。

今年の例会では、まず、自分の授業において「文化」的側面と考えられるものには何があるか、大きい問題から非常に細かい事柄まで、とにかく思い付くままに全員で挙げてみることにしました。ひとりひとりの言った言葉を、そのまま以下に書き出してみます。ここでは、カテゴリー化もしないでおきます。

—生活習慣（あいさつ、改札口）

—挨拶 (ex. Bonjour の意味や Bonsoir は別れる時も使う、仕事の別れ際に日本人が口にする「お疲れさま」はない、etc.)

—tu と vous の使い分け

—ジェスチャー（数を数えるとき、食事のとき、etc.）

—レストランの使い方

—電車の乗りかた

—電話のかけかた

—カフェでの会計のしかた

—買い物（市場など）のしかた

—お釣りの返しかた

—黙っていることの意味

- ーパリのメトロやフランスのカフェ
- ーネイティヴの先生がしたこと解釈
- ーフランスの“イメージ”を崩す
- ーテキストに出てくる内容
- ーF2のニュース
- ー日本のテレビ番組・ビデオ
- ー映画
- ー歌
- ーfrancophonie
- ーla Marseillaise
- ーオルセー美術館
- ー世界遺産
- ー地理
- ークリスマス
- ーフランスの学校
- ー小学生の水曜日
- ーコクトーとディズニーの『美女と野獣』の比較
- ーサッカー
- ー歴史的人物
- ー作家
- ーチーズ
- ー料理、ワイン
- ー料理やお菓子のレシピ
- ーフランス語で授業をすること
- ー言語の思想性

前半に見えるいくつかの行動様式に関しては、内容の推測も難しくありませんが、後半の、たとえば「チーズ」「サッカー」は、それについてどんなことを扱うのかははっきりしません。メディアを挙げた人もいましたし、*methodologie* に関わる言葉も挙がりました。全項目について言えることですが、

取り上げる題材が同じでも、教えられる内容が同じとは限りません。

また、すでにある程度カテゴリー化されて出ている項目もあります。別に挙げた項目で、そこに入れられるものもあるかもしれません。今度は、上に出た項目を、分類してみることにしました。分類の作業によって、ひょっとして、ふだん自分が優先する「文化」が何かわかるかもしれません。FLE の歴史を参考にするなら、civilisation と culture という分け方もありますが、私たちの授業における「文化」的側面は、それほど単純に二分化できるでしょうか。次元の違うものが混ざっているのです、分類するというよりは、似たものを無理して括り、さらに無理をしてそこに名前をつけていく方法になりましたが、以下のようなカテゴリー名が挙がりました。次元の違うカテゴリーも、並列されています。

1. 「生活習慣、フランスでの人間関係や日常生活に根差している特徴、身振り、旅行者として必須の知識」
2. 「言葉の持っている言語情報や言語が内包している影響（フランス語の意味）」
3. 「社会的、政治的な事柄（時事関係）」
4. 「フランスの地理と歴史」
5. 「食」
6. 「high culture と呼ばれる範疇」
7. 「ある意味、全てを統括し包含するメディア（ニュース、ビデオ、歌、映画）」

カテゴリー 1 と、カテゴリー 2 は、重なっているように見えます。同じカテゴリーとも言えます。しかし、たとえば、「文化」項目群に「言語の思想性」という語が出てきましたが、これは、カテゴリー 1 に入れることはできません。3～7を見ると、名前を付ける時にやむをえず排除されている項目もありそうですし、ある人から見れば、先の項目のどれも含まないカテゴリーもありそうです。教室で扱われる「文化」については、分類さえコンセンサスが見つかりません⁽¹⁰⁾。

年間テーマを「文化」としたいという提案を受けて、5 回の例会が開かれましたが、そこで選ばれた主題自体にもまた、私たちの間の「文化」イメージの

違いが浮かび上がります。5 回の例会のテーマは、以下でした。

ー Leçon0 と「文化」

ー Dialogues と「文化」

ーフランス語圏の情報を含んだききとり問題

ー電子メール交換に見る「文化」

ーアメリカの外国語教育における「文化」の評価

各回で展開された話し合いの内容は置いて、タイトルだけ比べてみても、これらを掲げた人たちが「文化」をどのように捉えているか、その間の差異や、授業で取り上げ得る「文化」の幅広さを感じることができます。たとえば、「Dialogues と～」は、言葉のやりとりの中に潜むフランス的なものを重視するこの animateur の「文化」イメージをすでに示している気がします。この animateur と、「文化」と言わず「フランス語圏の情報」と言う次の animateur とでは、目標「文化」イメージは違っていそうです。また、「電子メール交換に見る～」を扱った animateur は、学習者がコミュニケーションの場に出ていく時には、目標文化についてだけでなく、自文化について考える機会もあることを、視野に入れています。そう言えば、「文化」項目群には、日本についてのものはほとんどありませんでした。

各例会は、主に、animateur が提示する教材の中から、自分がそれを使用するとしたらどんな「文化」を扱うか出し合う形式で進められました。状況ごとの常套句とそれに伴う行動様式は、しだいに「文化」として取り上げられなくなりました。参加者は、与えられた材料の中から「文化」を取り出して発表する際、おのずとカテゴリー化するようになっていましたが、そこで出されたカテゴリーは今度は次のようなものでした。

ー知識としての「文化」、たとえば地名

ー言葉のやりとり自体の“esprit”、たとえばユーモア、皮肉、連想、言葉遊び

ーそのやりとりを作り出す状況、たとえば「7月に行なわれる大学生のデモ」という嘘や郵便局での行列。

「知識としての～」は、客観的に「見えやすい文化」、後者二つを合わせて、「見えにくい文化」、と呼ばれることもありました。回を追ううち、しだいにこの二つのカテゴリーが、定着していきました。

4. 誰から見た「文化」か

「見えやすい」「見えにくい」は、物の形が見える、見えないとか、教科書に言及されている、されていないとか、そんな意味で使われ始めたと思いますが、改めて振り返ってみると、実際にはどこまでを物の形と言うのか、どこまでが「見えやすい」のか、あいまいなままでした。誰の視点から、見えやすかったり、見えにくかったりするのか、無意識のコンセンサスに頼って使われていました。見ているのは、「私」だったのか、「私たち」だったのか、学生なのか、日本人一般なのか。コンセンサスを得たように見えた二つのカテゴリーも、その内容項目は、それぞれ違ってきます。

とはいえ、私たちは、自分と他の人とでは扱っている「文化」項目やその内容が少しずつ違うことを、一連の作業から知ることができました。目標文化について、他の教師と自分とでは、見え方が同じではないと気付きはじめました。

Beacco は、「文化」的側面には、教師に内在するさまざまな要因、個人差が、言語的側面よりも強く干渉すると言います⁽¹⁾。教室で扱われる「文化」に干渉する教師の個人差として、まず、目標言語を使用する社会、国々との接触形態をとりあげています。経済的な理由から、目標言語を使用する社会とほとんど直接的接触を持たない、あるいはまったく持たない外国語教師も世界の多くの地域にいますが、このような場合、一度さりの滞在中に得た成果が個人的な神話作用を生み、教室で扱われる内容の結晶化、正典化が起こったり、そうでなければ「文化」について教えることを嫌うようになっていたりすると言います。経済的にもう少し恵まれている場合では、語学研修、あるいは研究のための滞在、教員研修のための滞在、観光滞在などが可能になりますが、その間の身分、つまり目標文化への暫定的な同化のレベルや、その間に経験されることによって、作られる目標文化のイメージは当然違っていきます。また、直接的な接触に加えて、間接的な接触、テレビ、ラジオ、新聞、雑誌といったメディアや、「教

養文化」についての消費傾向、また自文化を、目標文化より低い位置に置いたり、高い位置に置いたりといった態度も、「文化」の「何を」を左右する要因です。さらに、教師自身の学習経験も、教師に内在する要因に含めることができます。

目標文化の滞在経験が一度きりでなくとも、私たちが教室でふだん教えている「文化」は、多かれ少なかれ「正典化」されていないのでしょうか。私たちは、「見えにくい文化」について、フランス人ではないから教えられないと思うことがあったり、一方で、自分の経験を相対化しないまま「フランス的」と主張することがあります。その時、フランス人に見えているもの、学生に見えていないものを恣意的に規定しています。「文化」を観察するにあたって、その文化の参加者の方がいつも有利とは言えません。すでに参加している文化に関しては、自分の視線にかかるフィルターに気付きにくいものです。外側からの観察の方が、洞察力に優れていることもあります。自文化においてすでにコミュニケーション主体である学生が、教師に「見えにくい文化」に気付くこともあり得ます。「見えやすい文化」についても、主観に陥ることのないようにと用いたメディアの情報が、必ずしも客観的なわけではありません。メディアごとのバイアスがありますし、その情報を「私」が取り上げた時点で「私」のバイアスがかかっています。

結局「文化」については、主観的な「現実」しかあり得ないのです。ただし、それが主観であることを教師が意識化しているかどうか、教室ではそれが問題になるのだと思います。

現場からの直観ですが、ステレオタイプからできるだけ離れようとして、たとえば統計上の数字が持ち出されても、学生たちはその平均的な「現実」には、現実感を持ってない気がします⁽¹²⁾。目標文化にまだ遠さを感じている学生たちには、主観的に語られる「現実」の方に、より現実感を持つこともあるでしょうし、主観的でいいのだと思います。Zarate は、教師ひとりひとりの個人的な経験は、もしそれを考え直す装置に通されるならば、むしろその多様性に賭けられるところは大きいと言います⁽¹³⁾。学生のイメージは、モチベーションという観点でしばしば観察されますが、教師は自分たちの固有のイメージ、あるいはそれが固有だということの観察を忘れがちです。過度の負担や自信のなさを

感じながら、自分だけに *informateur* の役割をあてます。しかし、教師と学生間で目標文化について持っているイメージを相対化し、時には学生の視点からの解釈にもっと譲ってもいいかもしれません。

目標文化に対して、自分の抱くイメージはどこから来たものか分析し、そこにある自分のフィルターに気付くこと。また、その文化に対して他の人が話すことのうちにどんなフィルターがかかっているのか探りながら、同時に、自分のフィルターの特性を見極めること。これらを私たちの学生たちに向けた学習目標とするまでには、まだ議論が必要でしょう。大学の外国語教育は、教養教育とバランスを保つために、しばしばスローガンとして「異文化理解」を掲げますが⁽¹⁴⁾、先にも述べた通り、その理念が教室でどのように具体化されるのか想像しづらいところがあります。こういう行動、こういう出来事はフランス的などと主張してはいけなと言われると、もう何も教えられないような気がしてきます。それでも、少なくとも、教師も、自分が「フランス的」とするものについてその確信に至った文脈や別の視点の可能性を考え直す必要があるという点は、私たちの間のコンセンサスとしておきたいと思います。

5. 今後話し合いたいこと

今年は、「文化」の「何を」の多様性を意識化することから始めたので、「どのように」までは、たどり着きませんでした。

外国語の授業において「どのように」「文化」を扱うかについては、一般的に議論が停滞していると Beacco は言います。“*méthode ordinaire*”⁽¹⁵⁾としては、知識量を計るだけの“*pseudo-exercices*”（たとえば“*Les Français sont les plus gros consommateurs de vin du monde:vrai ou faux?*”）、比較してみようという問いかけやディスカッション（たとえば“*Quelles similarités et quelles différences voyez-vous entre la bourgeoisie décrite ici et celle de votre pays?*”）、あるいは *documents authentiques* を読む、などがあります。“*méthode ordinaire*” から抜け出せないのは、どんな *activité* が有効なのか、言語的側面ほど研究が進んでいないことも一因です。研究が進まないのは、「文化」的側面に強く干渉する教師の内在要因の調査がしづらいことにも関係があります⁽¹⁶⁾。

私たちは、今後「文化」を「どのように」教えるかに論点を移していきたい

と思います。同時に、教師が固有の経験によって作り出した目標文化に対する距離感は、教室における「文化」の提示に、また、学生が目標文化に対して持つ距離感にどのような影響を与えるのか、これらの関係について私たちの間で共同で調査しながら、有効な事例のデータを集積していければいいと考えています。

(大東文化大学)

注

- (1) フランス語教育学会は、1998 年春に「フランス文化の何が問題か La civilisation française en question」秋には「社会文化的なことがらを授業でどう扱うか Le socio-culturel dans la classe de français」というシンポジウムを開いた。1996 年 12 月開催の第 10 回 Journée pédagogique は、統一テーマのひとつを「文化・文明 la civilisation et l'animation de classe」としている。1997 年 3 月開催の Rencontres Pédagogiques du Kansai も、特集テーマのひとつが “Qu'est-ce que la civilisation et quelle peut être sa place dans l'enseignement du français” だった。
- (2) 「文化は言葉の中にある」という教師たちの「信念」については、Cf., Beacco, J.-Cl., *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette, Paris, 2000, p.94.
- (3) <http://peka.cool.ne.jp/pekaNL/newsletter/newsletter42.htm>;
- (4) 「文化」をテーマとするに際し、人類学者、社会学者、歴史家が、civilisation あるいは culture について行なってきた定義づけを確認するところから始めることもできただろうが、その手続きは踏まなかった。本稿で言う「文化」とは、教師たちによって「文化」とされる全てを含む。Beacco が言うところの“culture-civilisation”である。; Beacco, *op.cit.*
- (5) この項の参考文献をいくつか挙げておく。; Zarate, G., dir, “D’une Culture à l’autre. Soi et les autres”, *Le Français dans le Monde*, no. 181, 1983; Porcher, L., dir., *La Civilisation*, CLE International, Paris, 1986; Zarate, G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris, 1986; De Carlo, M., *L’Interculturel*, CLE International, Paris, 1998; Abdallah-Pretceille, M., *L’Éducation interculturelle*, coll. « Que sais-je? », PUF, Paris, 1999.; Beacco, *op.cit.*
- (6) Byram, M, Zarate, G, “Définition, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle”, *le Français dans le Monde, numéro spécial, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet, 1998, p. 71.
- (7) De Carlo, *op.cit.*, p.39.

- (8) Cf., 善本孝「フランス語教育と異文化理解」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 6, Péka, Association des didacticiens japonais, 1997, pp.58-64.
- (9) Cf., Puren, Ch., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, Essai sur l'éclectisme*, Coll. CREDIF, Essais, Didier, 1994.
- (10) Byram と Zarate は、「言語・文化学習の間に獲得される暗示的、明示的知識を構成する文化的準拠体系」を次の6つに分類している。「国家的・共同体的記憶に関する準拠」(=象徴、記憶の場、事件、国民に対するオート・ヘテロステレオタイプ、価値体系の変化の歴史的状況、社会化の場の変革、慣れ親しんだ価値、性的役割、食物・衛生・身体関係のタブー)、「空間に関する準拠」(=歴史上の地理、行政上の地理、地方における社会言語的多様性、私的・公的場の対比、ジェスチャーなどの身振り)、「社会的多様性に関する準拠」(=共同体における少数派の比重と伝統、社会的変革の国家的因子、社会階層を分ける基準)、「外国からの影響に関する準拠」(=移民、移民の出身国・到着国との政治的・経済的・感情的関係、国際的に見た地政学的位置づけ、学習者の国と目標言語を話す国との接触の領域・時代による密度)、「日常生活に反映する制度の役割に関する準拠」(=個人と国家の関係、個人と地域的・地方的・国家的社会構造の関係)、「情報と芸術活動・文化活動普及に関する準拠」(メディア、文学その他文化的創造の場)。; Byram et Zarate, *op.cit.*, pp. 79-80.
- (11) Beacco, *op.cit.*, pp.89-93.
- (12) Zarate によれば、平均的個人というフィクションは教育的に効率がいいが、そこで個人は普遍化されたり、類型化される。「フランスの現実」とは、恣意的な視線から配信される想像上の対象であるという。; Zarate (1986), p.86.
- (13) Zarate (1983), p. 38.
- (14) Galisson は、コミュニケーション・アプローチと「異文化間理解」がほぼ同時期に、ともに「時代の要請」と「文化的側面」への注目から誕生しながら、前者は目標文化の理解をコミュニケーション能力獲得の一手段ととらえ、そこには社会的主体の教養としての他者理解の視野と母語を含む自文化内獲得の要素への配慮が欠けていること、そのことが実践的目標よりも教養を優先する学校教育における違和感を生み、折衷主義へと分解減速せざるを得なかったと述べている。; Galisson, R., "En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir?", *Études de linguistique appliquée*, no.100, 1995, pp. 79-98.
- (15) Beacco, *op.cit.*, p.69-100; 続く例は、いずれも Beacco による。
- (16) 教師の個人差・内在要因についての研究、教師のもつイメージについての研究は少ないが、例としては、Byram, M. et Risager, K., *Language Teachers, Politics and Cultures*, Multilingual Matters, Clevedon, 1999; Coste, D., dir., « Des Professeurs de français », *Le Français dans le Monde*, no.161, 1981 の二点を挙げておく。

Leçon 0 と「文化」

高瀬 智子

Comment introduire la dimension culturelle dans la leçon 0 ?

Dans des réunions antérieures de Péka, nous avons considéré la leçon 0 comme étant la période où l'apprenant serait sensibilisé aux caractéristiques de la langue cible en même temps que la formation du groupe-classe. Nous avons également pris conscience du rôle de l'enseignant, qui pourrait être perçu, par l'apprenant, comme un référent culturel de la langue cible.

La présentation de nos pratiques actuelles de la leçon 0 témoigne de notre grand intérêt pour “familialiser” l'apprenant à la langue cible afin de “faciliter” son apprentissage. Il semble que nous n'ayons pas encore introduit la dimension culturelle qui vise, non pas à élargir les connaissances mais à “relativiser” les valeurs établies dans la culture maternelle de l'apprenant.

Comment introduire alors les activités qui seraient susceptibles de confronter la culture maternelle de l'apprenant à une culture étrangère, la culture française en l'occurrence ; est-il possible de le faire dès la leçon 0 ?

はじめに

2003 年度の Péka の年間テーマを「文化」としたことを受けて、4 月は《Leçon 0 と「文化」》と題する例会を行った。まず、これまで我々が Leçon 0、「文化」それぞれについて考えてきたことをまとめ、次に新学期最初の授業、つまり、Leçon 0 で各々がどのようなことをしたかを話し合った。参加者に一人ずつ授業内容を言ってもらおうという手順をとったため、色々な意見は出たものの、「文化」を中心軸として Leçon 0 を考える、という段階まで到達しないうちに例会は時間切れとなってしまったが、本稿では、当日の記録から考察したことも加筆し、Leçon 0 にどのように「文化」を導入するかについての提案も行いたい。

1. Leçon 0 を今までどのように扱ってきたか？——過去の Péka 例会から

Leçon 0 と「文化」について考える手がかりとして、まず Péka で過去にどのような形で Leçon 0 を扱ってきたのか、Péka のサイトで《Leçon 0》と《導入》というキーワードで検索したところ、以下の 2 つの例会報告が見つかった。

1-1. ニュースレター No.36 : 「Leçon 0 で何をするか」(鵜澤恵子さん)

この例会では、まずアトリエ形式でグループごとにそれぞれの Leçon 0 を作り、そこから参加者が Leçon 0 に何を盛り込もうとしているかを考察した。その結果、フランス語に初めて触れる学習者に向けられた Leçon 0 では、

- ① apprendre à apprendre (学習の進め方)
- ② image du français (フランス語はどんな言語かについてのイメージ)
- ③ former un groupe-classe (これから一緒に学習するグループのまとめ)

といった要素を学習者がつかめるような内容を扱いたいと考えていることが分かった。

鵜澤はこの例会での考察をさらに発展させ、《Leçon 0 — Pour le bon fonctionnement de l'apprentissage》(*Etudes didactiques du FLE au Japon*, No.5, 1996) では、クラスでのコミュニケーションのベース：“réseaux de communication multidirectionnelle” (教師と学習者〈個人あるいは集団〉のみならず、学習者同士の様々な方向性を持ったコミュニケーション網と捉えればよいだろうか?) の存在をできるだけ早く学習者に気づかせることが彼らの潜在的学習能力を引き出すためにも重視される、と述べている。

1-2. ニュースレター No.49 : 「最初の授業をどうするか」(大塚志乃さん・北見秀司さん)

この例会報告では高校や大学での選択必修科目や第二外国語としてのフランス語の履修者にとってフランス語学習を魅力的なものにする(結果的に履修者を増やす)には、どのような「最初の授業」が可能かという点について、報告者の経験を踏まえた実践例からの問題提起が行われた。

高校では、学習者の関心や精神的成熟度に合う教材が少ないので、Leçon 0

に相当する導入の授業の扱い方が難しいこと、大学の場合は、履修時の抽選にもれて不本意ながらフランス語を選択するに至った学生への対処などの問題点があるという報告があった。この場合フランス語は楽しいという「軽いイメージ」(?)の「文化」=食べ物や旅行情報などを学習者の興味をひきつける一要素として、最初の授業の中で、教科書や評価の仕方などの説明と共に提示することが多い、というような話し合いが行われた。

2. Leçon 0 と「文化」?

以上 2 つの例会から、我々の考えて来た Leçon 0 は、

- ① フランス語に学習者が慣れ親しむと同時に、学習を円滑にする「人間関係を生成させる場 (時間)」⁽¹⁾
- ② それぞれの学習機関の条件の中で、工夫して考えていくもの
- ③ その後の学習の方向を定める重要な導入部として位置づけられるものであったことが分かる。

これまでの我々の議論の中には具体的な形で“Leçon 0 と「文化」”という視点はなかったようである。初心者モチベーションを生かすための工夫としての文化的要素導入については高瀬「初心者モチベーションを生かすために」(EDFJ No7, 1998)で扱われているが⁽²⁾、これも文法説明型授業の補足的な役割を果たす教材の紹介にとどまっており、その後の学習の方向づけを行う leçon 0 の中での「文化」をどう扱うか、という問題には関わっていない。

2-1. 「文化」或いは「異文化」をどう扱うか?

2003 年度の年間テーマを決めるための例会で、『「文化」を意識的にあつかわなくても、フランス語を学ぶ様々な場面で、自然に文化的なことも身につけて来るはず、なぜなら言語そのものが文化なのだから』という意見があった。では、「文化」についてはこれまでの Péka ではどのようなことが話し合われて来たのだろうか? このテーマに関わる例会として、再び Péka のサイトで検索したところ、「フランス語教育と異文化理解」(ニューズレター No.42)という例会報告が見つかった。

この例会では、話し合いの中から、「異文化」という言葉について: 「異文

文化とは自分すなわち日本人以外の人々の文化であり、異文化理解とは自分の文化との差異の理解であること。文化とは、抽象的にはものの考え方や感じ方、価値観を指し、具体的には衣食住などの習慣、風俗の集合である」という共通のイメージが抽出された。そしてこれを提示するための教材（映画など）や教室活動（ロールプレイなど）の例、提示の仕方についての様々な議論が行われた。また「教師はある意味でフランス文化を体現している」と捉えられる点から、「異文化理解における自らの役割を意識する必要がある」というような意見もあった。この例会では、「文化」を教えるというテーマの重要性が確認され、その実践面での難しさが様々な観点から話し合われている。

2-2. 実践例：メキシコの Alliance Française での Leçon 0

「文化」或いは「異文化」を Leçon 0 に導入する場合、どのような内容を扱えるのだろうか。参考例として雑誌「Reflet」(No1,1982) の Marcel BARAFFE 氏の記事、「Les débutants-la leçon zéro」を紹介した^①。ここでも、groupe-classe 内での様々な contacts の形に徐々に学習者がなじんでいくことを Leçon 0 の目的としていて、これを最初の 2 時間に割り当てている。本例会で回覧したこの資料は、Leçon 0 と「文化」について考えるための参考になると考えられるので、概要を以下に提示する。

第 1 段階 クラスの中で学習者同士と教師が知り合う activités の例：

- ① それぞれカードに名前を記入して（教師も）箱などに入れる。
- ② 箱をよく混ぜて、1 人 1 枚カードを引く。
- ③ 教室をまわって、カードの名前の人物を探す。

第 2 段階 学習機関の中にいる人々（ネイティブ）と知り合う activités の例：

- ① 黒板に学校内の見取り図を書く。位置を確認。
- ② 受付や図書館など、学習者の行く場所を実際に訪れる。
- ③ そこで出会う人々を簡単なフランス語で学習者に紹介。

（この出会いに伴い、学習者が「Bonjour.」「Au revoir.」「Merci.」などの表現を用いることが期待される）

第 3 段階 学習言語を知るための activités の例：

- ① 同じ広告の内容が 6 ケ国語で書かれているパンフレット（ギャラリー・ラファイエットの案内）を見て、その中からフランス語を見つける。
- ② 8 ケ国語の録音を 20-30 秒ずつ聴かせ、内容は理解できなくてもどれがフランス語か聞き分ける。
- ③ メキシコのある街角のフランス語や英語の看板をスライドで紹介。そこに用いられている語彙から、様々なフランスのイメージがうかがわれることを観察する。

これらの activités は、メキシコの Alliance Française だから可能、とも思われる。いくつかの条件が前提とならなければ効果は期待できない。例えば教室内的の名前カードを使った activité は、これだけでも、恐らく複数の国の学習者の名前が出て来る可能性もあるだろう。あるいは、学習者同士が外見的にも様々な文化の「違い」を感じ取ることも自然に行われるかも知れない。日本の高校や大学の学習者を対象とする場合は、学校内をまわるといっても、そこでフランス語を話す人物に出会う確率は少ない。日本の大部分の学習機関では、「違い」を認識できるような環境作りは別の方法で考える必要があるだろう。

今回の例会では、紹介された 3 つの例会から数年経過した現在、一人一人がどのような Leçon 0 を作っているか、話し合ってみることにした。

3. Leçon 0 を今、どのように扱っているか——「この 4 月の最初の授業でどんなことをしましたか？」

（話し合いは、ビーチボールを受け取った人が授業について話し、別の人にボールを投げる、という方法で進められた。ルール：ボールをよけないこと。）以下に当日の記録 Péka ニュースレター 79 号（記録：井上美穂さん）から、いくつかの実践例や実践上の配慮を挙げたいと思う。

- ① 初回の授業ではまだ人間関係ができていないので、4 人や 5 人のグループをいきなり作るよりは 2 人グループから始めると良いようだ
- ② 年間授業予定や評価基準を記したシラバスを配り、数字で示す。
- ③ 数字の練習。3 人程度のグループで「10 から逆に言う」「偶数だけ言う」「奇数だけを 9 から逆に言う」などの activité が受けている。

- ④ 高校での Leçon 0 では授業開始の号令としての《Bonjour》や出欠点の答えとしての《Oui》を練習している。出欠点呼のときに、高橋さんをわざと《Takaashi》と呼んで、h は発音されないという説明を行い、綴りと発音の関係への注意を促している。
- ⑤ 輪になって、2 人の学生を中央で出会让せる形をとり、そこで挨拶をしてもらう。その様子を皆で観察し、「お辞儀をしながらの握手はフランス風ではない」など、意見を出し合ってそこから文化的な教育を進めていく。
- ⑥ 《Bonjour》を繰り返し練習する。[u] の口の形を理解してもらうためには、フランス人が話をしているビデオを見せると良い。
- ⑦ 最近の高校では地理が必修ではないので、フランスとその周辺の地理について説明することになっている。
- ⑧ 留学生がいるクラスを担当している。日本語を母語とする学習者だけではないので、例えば、中国語を母語とする学習者への発音指導の際の配慮などが必要である。
- ⑨ フランス人が日本語を話している様子を見せると学生の反応が良い。
- ⑩ 最初の授業では教員に対する恐怖心を取り除くことにしている。
- ⑪ フランス以外のフランス語を話す国へも関心を広げる手がかりとして、例えば、セネガルがワールドカップサッカーでフランスに勝った時の現地の映像を見せるなど、試みている。

以上のように、色々な実践例が紹介されたが、ここではやはり、学習言語であるフランス語に親しむためのもの（③④⑥⑧⑪）が多く、groupe-classe 作りに配慮したもの（①⑤⑩）、学習機関との関係に配慮したもの（②）、知識としての「文化」を扱おうとしているもの（⑦）というように、おおよそ分類できるのではないかと。⑤⑨はある意味では「文化」の違い、学習者自身の文化に目を向けるきっかけにもつながっていく可能性があるといえよう。

また、③の数を学ぶことに関して、手の指を使ってものを数えるとき、フランスではどのようにするかを、教室で実際に数えながらやってみる、という実践例も挙げられた。⑤とも重なるが、コミュニケーション上用いられる身振りなども文化的要素として位置づけることができるだろう。このように、Leçon

0 でフランス語に「慣れる」という目的で行っている activités の中に、文化的要素が既に組み込まれていることが確認された。

例会では、この後、現在色々な教材の巻頭に既に用意されている Leçon 0 についての意見が交わされた。確かに Leçon 0 という導入部分への認識が一般化したために、すぐに使用できる activités として提供されているものが多い。しかし、一部にはもともと Leçon 0 のコンセプトとして重視されてきた（また、Péka の過去の例会やメキシコの Alliance Française の Leçon 0 の例でも確認された）groupe-classe の形成ということよりも、avoir, être の活用を導入するなど、Leçon 0 終了後の学習内容を先取りするようなものもあり、教材を使用する際注意が必要だということが確認された。さらに、Leçon 0 で Alphabet を扱うべきかという議論（「コミュニケーション上、必要性が出てきた時点で扱うのが適当だ」「辞書を引く時や、発音とつづり字の関係の説明を理解するのに必要だから最初に扱うべきだ」など）も行われた。

Leçon 0 は久しく例会のテーマとしては扱われなかったが、上記のような話し合いで、Leçon 0 の一般化と共に見直すべき点もあることが認識できた。また、特に新しい結論ではないが、それぞれの教師が接する学習者に合った内容を提供していくことが重要であるという合意が得られた。

4. Leçon 0 にどのように「文化」を導入するか？

本例会では、言語学習初歩の過程で自然に取り扱われる文化的要素があることは確認できた。しかし、具体的にどのような「文化」を Leçon 0 に意識的に導入できるかという点までは話し合うことができなかった、この点について例会の後に筆者が行った考察を次に述べたい。

ZARATE によれば、語学の授業で「文化」を扱う場合重要なのは、「世界について行われている判断の基準は、別の文化の中では相対化されることに気付かせることだ」という⁽⁴⁾。また、語学の授業は、自分のものの見方、学習している文化内での考え方の両方を問い直し、「それぞれの母文化とさまざまな他の文化の新たな関係を見出すことのできる場所」であるべきだとも述べている⁽⁵⁾。

Leçon 0 を、自分の「文化」、フランスの「文化」について共に考える空間とするには、2つの「文化」を客観的、相対的に観察できる要素を少しずつ入れていくことが重要なのではないか。そのように考えると、本論の3章で出された実践例にはフランス語に慣れ親しませる *familialiser* という観点はあっても、自分の「文化」にないものに出会い当惑しつつも自分の感覚を問い直す *confronter, relativiser* という観点はあまりないといえる。

勿論、Leçon 0 段階で学習者が当惑するような内容を導入するべきではない、という意見もあるだろうが、学習者の反応は必ずしもネガティブとは限らないと思う。ただし、学習者の性質を見極めることは当然必要である。

Leçon 0 がその後の学習の方向性や *groupe-classe* の関係を決定するものであるとして⁶⁾、学習者／教師の価値観を相対化するような観点につながる *activité* を Leçon 0 に導入することはできないだろうか？ それによって他者とのコミュニケーションの能力を高めるのみでなく、そのコミュニケーションの質も変化させることにつながっていくのではないか⁷⁾。そのような Leçon 0 の具体例について、今後考えてみたい⁸⁾。

最後になりましたが、本例会の記録をして下さった井上美穂さん、Leçon 0 に関する様々な資料をご提供下さった鶴澤恵子さんに心より感謝申し上げます。

(明治大学)

注

- (1) Anne WATANABE « Créativité plurielle, Groupe d'apprentissage en classe de langue » *EDFJ* No.6, 1996 は、この観点からクラスでのグループ活動導入についての興味深い提案をしている。
- (2) 「初心者の Motivation を生かすために」, *EDFJ* No.7, 1998 (特に pp.18-20)
- (3) « Reflet » (Alliance Française, Crédif) は既に廃刊になっているが、ここに定義されている Leçon0 の概念、などについては TAGLIANTE : *Classe de langue*, Clé international, 1997 : Leçon 0 (p.46) が参考になる。
- (4) Geneviève ZARATE : *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986, p.33.

- (5) *Ibid.*, p.27.
- (6) Christine TAGLIANTE : *op.cite.*
- (7) 善本孝「社会的スキルと外国語学習に対する意識」*EDFJ* No.12, 2003 で指摘される学習者の傾向「語学力は身につけたいが、外国人と関わるのは苦手」「主張性、積極性の要求されるスキルは身につけていない」への対処としてもこういった方向の *Leçon 0* を考案することの意味はあるだろう。
- (8) ZARATE : *Représentation de l'étranger et didactique des langues*, Didier, 1995 では、学習者が無意識に持つ学習言語とその文化にまつわるステレオタイプを認識できるような *activités* の例が挙げられていて興味深い。

La « culture » dans les dialogues des manuels

Ryoko IIDA, Keiko UZAWA

Le thème de l'année 2003-2004 étant la «culture», nous avons choisi d'analyser la manière dont celle-ci est présentée dans les dialogues des manuels.

Notre séance s'est déroulée sous forme d'un atelier au cours duquel les participants ont émis de nombreuses réflexions. Il nous a semblé intéressant de les reproduire ici afin de présenter la richesse des éléments culturels présents dans les dialogues.

Ce rapport est largement basé sur le compte rendu de Mademoiselle Mamiko Takarada, secrétaire de la séance du 14 juin, qui est paru dans la «News Lettter» N° 80 de la Péka.

Déroulement de la séance

1. Nous avons préparé 15 dialogues choisis dans des manuels français et japonais.
2. Nous avons divisé les participants en 5 groupes.
3. Chaque groupe a analysé 3 dialogues.

Les questions posées étaient les suivantes :

—Y a-t-il des éléments culturels dans les dialogues ? Si oui, lesquels ?

—Expliqueriez-vous ces éléments culturels à vos étudiants ? Si oui, quels commentaires ou quelles explications leur donneriez-vous ?

Les problèmes d'interprétation rencontrés dans les dialogues ont été tout de suite élucidés grâce aux interventions de deux participants français.

Analyses

(s) : la scène du dialogue

(c) : commentaires et réflexions du groupe : les éléments de la culture française qui

sont différents du Japon ou que les étudiants ne connaissent pas.

Groupe 1

1. (s) A la poste. Les clients attendent leur tour en faisant la queue. - *En ligne (Daisan Shobo)*
 - (c) L'employée de la poste dit de faire la queue. Au Japon, on ne fait pas toujours la queue quand on attend son tour (on peut prendre un ticket, etc).
Des clients qui ne se connaissent pas se parlent. C'est rare au Japon.
2. (s) Dans un magasin de vêtements. - *Café crème 1 (Hachette)*
 - (c) La manière d'exprimer la taille est différente.
Il est plus facile en France de rendre dans un magasin ce que l'on a acheté.
Les Français choisissent souvent les vêtements en fonction de la couleur des cheveux ou (et) des yeux.
3. (s) Dans une compagnie d'assurances. - *Campus 1 (Clé International)*

La secrétaire : Vous vous appelez comment ? Dominique : Dominique Marie. La secrétaire : Marie, est-ce que c'est votre nom ou votre prénom ? Dominique : C'est mon nom. La secrétaire : Et quelle est votre adresse ? Dominique : (...)
--

- (c) Le nom de famille de l'employée est « Marie ». Les Japonais penseraient tout de suite que c'est un prénom. Il y a beaucoup de noms qui sont pareils aux prénoms (Robert, Olivier, Julien, etc.).
On explique toujours aux étudiants que l'ordre pour dire ou écrire son nom est : prénom - nom, mais pour les papiers officiels, on donne d'abord le nom et ensuite le prénom.
En France, on demande souvent le « nom de jeune fille ». Les Japonais pensent qu'il s'agit du nom de leur fille.

Groupe 2

1. (s) Les toilettes payantes. - *En ligne (Daisan Shobo)*
 - (c) Les toilettes payantes sont rares au Japon.

L'attitude hautaine de la dame des toilettes.

2. (s) Dialogue entre un homme et une femme qui ne se sont pas vus depuis longtemps. - *Café crème 1 (Hachette)*
- (c) Pour comprendre l'humour et le sens du dialogue, il faut connaître la phrase célèbre « Les hommes préfèrent les blondes ».
3. (s) Au bureau. Un employé arrive en retard. - *Studio 60,1 (Didier)*

- Alors, encore en retard, monsieur Legrand ! Il est 10 heures. Je vous signale que vous commencez votre travail à 9 heures !
- Ce n'est pas de ma faute, il y avait une manifestation d'étudiants.
- Une manifestation d'étudiants ! Au mois de juillet !

- (c) Les Français utilisent très souvent l'expression « Ce n'est pas de ma faute ».
- L'excuse que donne l'employé est fautive parce qu'il parle d'une manifestation d'étudiants au mois de juillet. Les étudiants japonais ne la comprennent pas parce qu'ils ne sont pas encore en vacances en juillet.

Groupe 3

1. (s) Le soir, une étudiante japonaise chez une Française. - *106 bis, boulevard du Montparnasse (Daisan Shobo)*

Marianne : Voulez-vous boire quelque chose avant d'aller au lit ? Du café, du thé, de la tisane ?
Yoko : Oui, je prendrais bien une tisane. Le café, ça m'empêche de dormir.
Marianne : D'accord. De la verveine, ça vous va ?
Yoko : Oui, mais qu'est-ce que c'est ?
Marianne : Ah, vous verrez.

- (c) En France, on boit souvent une boisson chaude avant d'aller au lit.
- La «tisane» n'est pas encore très connue au Japon.
- La Japonaise ne sait pas ce qu'est la « verveine » mais elle accepte d'en boire.
- Dire d'abord « oui » même si on ne comprend pas est une attitude très japonaise.

2. (s) A la Fête de la musique. - *Café crème 1 (Hachette)*

André : Claire, je te présente Robert.
 Robert : Enchanté. Comment allez-vous ?
 Claire : Bien. Et vous ?
 Robert : Très bien. C'est une soirée magnifique et j'adore la musique.
 Claire : Et il fait beau et chaud.

- (c) Les Japonais ne connaissent pas la Fête de la musique.

Comment saluer une personne que l'on ne connaît pas.

L'image que véhicule un mot ou une phrase est différente selon les pays : « Il fait chaud », au Japon, est toujours compris comme « désagréable ».

3. (s) Conversation téléphonique entre une employée d'une agence de voyage et un client. - *Café crème 1 (Hachette)*

- (c) Les vacances en France : location d'un appartement à la montagne pour une semaine ; départ avec toute la famille ; période des vacances.

La géographie (les lieux de vacances).

Les étudiants ne connaissent pas le paiement par chèque.

Groupe 4

1. (s) A l'office du tourisme. Un touriste demande son chemin. - *Accord 1 (Didier)*

Employé : Bonjour, vous désirez ?
 Touriste : Je voudrais visiter la Cité des Sciences et de l'Industrie, est-ce que c'est bien à Montparnasse ?
 Employé : Non, c'est à la Villette !
 Touriste : Ah bon, avez-vous un plan de Paris ?
 Employé : Oui, bien sûr ! Tenez !
 Touriste : Merci, c'est très gentil !

- (c) La phrase d'accueil : « Bonjour, vous désirez ? ».

La phrase pour remercier : « Merci, c'est très gentil ! »

Les noms des lieux et monuments : la Villette, Montparnasse, la Cité des Sciences et de l'Industrie.

2. (s) Une émission de jeu à la télévision. - *En ligne (Daisan Shobo)*

- (c) Les Français aiment les jeux à la télévision.

La manière de saluer de l'animateur en France est très différente du Japon.

Pour décrire une personne, on parle de la couleur des cheveux.

L'animateur appelle le candidat par son prénom.

L'animateur demande au candidat s'il est marié.

3. (s) Dans la voiture. Une famille part en Normandie pour les vacances de Pâques. -

Panorama 1 (Clé International)

- (c) Il y a des étudiants qui ne connaissent pas les personnes célèbres que tous les Français connaissent (ex. Monet, Vanessa Paradis).

Le père dit à son fils «mon chéri».

Les traditions pour la fête de Pâques.

Le titre du dialogue «Elle va voir sa Normandie» rappelle une chanson très connue : «Ma Normandie».

Le dialogue est très français : humour et ironie.

Groupe 5

1. (s) Au restaurant - *Escale (Surugadai Shuppan)*

- (c) Les habitudes françaises : la réservation d'une table, la commande, le paiement.

Les habitudes culinaires : l'importance du dessert, etc. .

2. (s) Un entretien d'embauche. - *Studio 60, 1 (Didier)*

- Quelle est votre principale qualité ?
 - Je suis intelligent.
 - Et votre principale défaut ?
 - Je suis généreux.
 - Hmmm, vous êtes modeste aussi !

- (c) L'ironie (vous êtes modeste) est difficile à comprendre.

3. (s) Au bureau. Un employé parle avec une nouvelle collègue. - *Campus 1 (Clé International)*

- (c) La façon de mener une conversation.

Ils se tutoient alors que c'est leur première rencontre. Contradiction

avec ce que l'on dit aux étudiants : il faut vouvoyer une personne que l'on ne connaît pas.

Conclusions des analyses

La culture monumentale et la culture de la vie quotidienne

En analysant les dialogues, nous avons pu distinguer deux sortes de culture: on pourrait appeler l'une *la culture monumentale*, et l'autre *la culture de la vie quotidienne*.

Dans la culture monumentale sont inclus les sites historiques et touristiques, les monuments, l'histoire et les œuvres artistiques, c'est-à-dire ce que l'on nomme souvent la « civilisation ». Les systèmes politique et social, les problèmes d'actualité et la gastronomie font également partie de cette culture. Sa grande caractéristique est que les enseignants peuvent la communiquer assez aisément aux apprenants sous forme de connaissances.

La deuxième, la culture de la vie quotidienne, est plus complexe. Elle peut être l'esprit français, les comportements et réactions des gens, des jeux de mots ou bien des références à certaines choses, des sous-entendus évidents pour les natifs. Cette culture est difficile à discerner et fait problème surtout pour les enseignants japonais. Cependant les enseignants français peuvent aussi avoir des difficultés car elle est tellement évidente pour eux qu'ils ne penseraient même pas à l'identifier comme telle. Pour faire connaître aux étudiants les divers composantes de la culture de la vie quotidienne, l'enseignant doit fournir des explications détaillées qui demandent une très bonne connaissance de la vie française et des Français.

Qu'enseigner en classe?

La plupart des participants étaient d'avis qu'il fallait se limiter à des explications qui aident la compréhension du dialogue. Les enseignants peuvent bien sûr approfondir le sujet traité si celui-ci intéresse les étudiants mais il ne faut pas oublier que le but du cours est avant tout l'apprentissage de la langue.

Pour ce qui est de la culture de la vie quotidienne, les explications qui sont influencées par les expériences et les connaissances de chacun risquent d'être très

subjectives, d'où le danger d'inculquer des stéréotypes.

Certains enseignants japonais ont mentionné le malaise qu'ils ressentent lorsqu'ils doivent aborder la culture de la vie quotidienne et ont suggéré de limiter en classe les explications culturelles à celles concernant la culture monumentale. Tout en comprenant ce point de vue, nous pensons qu'il est néanmoins important de ne pas contourner la culture de la vie quotidienne si sa présence est nettement perceptible, et si son explication facilite la compréhension du dialogue.

Les manuels français et les manuels japonais

Nous avons constaté qu'en général, dans les manuels japonais, la culture monumentale occupait une place plus importante que la culture de la vie quotidienne, et vice versa dans les manuels français.

Il est à noter que dans certains manuels japonais, les photos, les dessins et les documents sont abondamment utilisés pour introduire la culture monumentale, et donnent l'impression que les auteurs enseignent bien la culture française. Ces manuels sont rassurants pour les enseignants japonais qui hésitent à affronter la culture de la vie quotidienne, mais ils peuvent en même temps avoir des contenus banals et superficiels. En ce qui concerne les manuels français, la difficulté peut être présente ailleurs que dans le dialogue lui-même : la scène est quelquefois tellement incompréhensible et inattendue pour les étudiants que ces derniers ne comprennent pas le dialogue, même s'ils ont saisi le sens littéral des phrases. Cependant, lorsque les étudiants arrivent à la comprendre, ils ressentent une plus grande dimension de la langue, qui est liée à la culture.

A travers ces analyses, nous avons vu que la «culture» était présente partout dans les dialogues et que ces derniers suffisaient pour enseigner la culture. Cette constatation et la distinction des deux cultures peuvent nous aider pour choisir nos manuels ou préparer nos cours.

Les discussions de la séance ont confirmé cette idée commune que la langue est elle-même culture.

Nous tenons à adresser nos sincères remerciements à tous ceux qui ont participé à notre séance, et particulièrement à Mademoiselle Mamiko Takarada qui nous a autorisées à utiliser pour ce rapport le compte rendu qu'elle avait elle-même rédigé.

(Institut franco-japonais de Tokyo)

ききとり練習と文化

井 上 美 穂

Exercice d'écoute et culture

Au cours de la réunion du groupe “Péka” de septembre 2003, nous avons constaté que deux types de données culturelles peuvent être introduites dans un cours de français: données matérielles (monuments historiques, industries, par exemple) et données non-matérielles (mode de vie, vision des choses, etc.). La section 2 de cet article se propose de montrer qu’il est préférable de rester dans le domaine de la culture matérielle lorsqu’il s’agit de publier une méthode d’exercices d’écoute. Dans les sections 3 et 4, nous présentons deux types d’exercices: le premier basé sur un syllabus communicatif (notional/functional syllabus), le deuxième sur la grammaire traditionnelle. Ces deux types permettent de montrer que les exercices d’écoute comportant des éléments culturels (de type matériel pour le moment) sont tout à fait adaptés à tous les syllabus.

1. 本論の目的

「ペダゴジーを考える会」の2003年度の年間テーマは「文化」であり、9月例会でききとり練習における文化の取り扱いについての発表を担当した。発表後の議論の中心となったのは、「語学の授業ではどのような文化を教えたらよいのか?」という点だった。筆者も含めて参加者全員が、語学の授業で扱う文化には2種類あるという意見であった。参加者の表現をそのまま借用すると、「フランス語圏の文化財や経済産業など目に見える形で客観的に表せる文化」と、「生活様式や価値観など目には見えない主観的な文化」の2種類の文化である。参加者の間では後者の文化を学習する教材への期待が高かったが、筆者はまだそのような教材の作成は時期尚早であると考え、現段階では前者の文化を学習でききとり問題の作成を行っている。そこで本論では、まずどのような文化をききとり練習の対象にしたらいのかを検討し(第2章)、筆者が考案したききとり問題を紹介検討する(第3章～第4章)。

2. 語学の授業で扱う文化

2.1. 文化とは？

文化とは何を示すのかを知ろうとして文献を調べると、その定義は文献の数だけあるといっても差し支えない。しかしその定義の多くにおいて、上述の例会参加者が指摘した2種類の文化の大別は可能であることがわかる。

(1)文化人類学的定義：「文化は人間活動により生みだされた物質文明、精神文化、生活様式というすべてを包含するもの」(箕浦, p.11)

(2)異文化コミュニケーション学者の定義：文化は、「受け継がれた知識、経験、信念、価値観、態度、階級、宗教、時間の観念、役割分担、空間の使い方、世界観、物質的な財産などすべてを包含したもの」(サマーバー, p.30)

下線は後から筆者が加えたもので、実線部分は例会参加者の言う「文化財や経済産業など目に見える形で客観的に表せる文化」に、点線部分は「生活様式や価値観など目には見えない主観的な文化」に大体あたると考えられる。

以上のように、「文化」は物質的側面と精神的側面を有すると考えられるが、日本語の「文化」という言葉には、ある特徴が含まれているという意見もある。西田(2000)は、「日本語の「文化」という言葉の中には、物質的意味合いの「文明」に対する精神的なものというニュアンスが含まれている(西田, p.6)」が、欧米の「文化 culture」という言葉には、特に精神的なものという限定はないと述べている。9月の例会参加者はほとんどが日本人教員であったので、文化の持つ精神面を重視する傾向が現れたのかもしれない。

2.2. 異文化コミュニケーションにおける異文化項目

語学に近い科目として、「異文化コミュニケーション」という科目がある。語学の授業で文化を教える際に参考になる分野であり、ここでの文化の扱いも見えておく必要がある。青木(1999)を参照すると、「異文化コミュニケーション」で考慮すべき要素として次の7項目があげられている(青木, pp.48-250)。

(1)知覚(同一の出来事も、異なる人物には異なって知覚される可能性がある)、
(2)自己概念(自分自身をどうとらえているか)、(3)言語、(4)非言語コミュニケーション(外見・姿勢・ジェスチャー・パラ言語など)、(5)価値観、(6)ステレオ

タイプ(「～人だから、～である」という固定化した信念)、(7)偏見(ステレオタイプに基づいた集団への感情、および行動様式)。

(1)～(7)は、異文化として注意すべき項目とみなすことができる。つまり、「異文化コミュニケーション」で取り扱う文化の項目と言えるだろう。これらは「精神的なもの」であり、「物質的なもの」はほとんど含まれていない。

2.3. ききとり教材で扱う文化

2.2.章で、異文化コミュニケーションで扱われている文化が「精神的なもの」中心であることがわかった。さらに9月の例会でも、「精神的文化」を授業で扱いたいという希望が高かった。確かに「物質的文化」と「精神的文化」を比べると、後者を扱った方がフランス語圏の人々の人間性を身近に感じることができて、フランス語への親しみが増すと言える。そして、各教員が自分の判断で授業中に教材の一部に注目し、「フランス人には○○のような一面もあるんですよ。」というコメントを、その場に応じて加えることには筆者も賛成である。しかし、ききとり教材を作ることを考えた場合、「精神的文化」を主眼に学習させるような教材作りはまだ時期尚早だと筆者は考えている。

まず、フランス語圏の人々の知覚・自己概念・非言語コミュニケーション・価値観(2.2.章参照)がどのようなものであるかは、心理学や社会学の分野においてまだ研究途中であり、確定的なものとして教材に含める段階には至っていないと思われる。不確定な情報は、その教材を使う教員の考え方と異なる可能性があり、受け入れてもらえない可能性がある。

さらに、フランス語圏の精神的文化を学ぶ教材を作る際には、ステレオタイプや偏見(2.2.章参照)を与えないような配慮が必要である。青木(1999)もステレオタイプの怖さに言及し、「否定的ステレオタイプを固定したまま持っていることで、一人一人をコミュニケーションの相手として見ていくというコミュニケーション活動の手順を踏むことをしなくなる」と述べている(p.207)。また、ステレオタイプが悪い方向へ進んでしまい、偏見となった場合は、回避や差別へと発展してしまう危険性もある(ibid., p.227)。

以上の理由から、現段階では、精神的文化を教えるためのききとり教材を作成することは難しいと言わざるを得ない。従って客観性のある物質的文化を主

に取り扱いながら、現在教材作りを進めている。もちろん、精神的文化をまったく排除しているわけではなく、研究者の意見が比較的一致している項目はできるだけとり入れて、扱う文化の範囲を広げる努力を行っている。

3. 現行シラバスに合わせたききとり教材

3.1. 「文化」をシラバスとすることは難しい

今度は、どのようなシラバスに合わせたききとり教材が必要なのかを検討してみよう。理想的には、フランス語圏の物質的文化を項目別に配列したシラバスが欲しいところだが、そのような授業を担当できるチャンスは少ない。そこで、現在、第二外国語フランス語で広く行われている既存のシラバスに合わせたききとり練習で、しかもそれを行うことによって文化も同時に学習できるようなものを作る必要がある。

3.2. 現行シラバスの種類

現行の第二外国語フランス語のシラバスには、大別して2種類あるように見受けられる。Approche communicative 以前のシラバスを踏襲している場合には、シラバスには文法項目が配列され、言語の形式を重視して正しい形を教えることが主眼となる。一方で approche communicative のシラバスは notional/functional syllabus と呼ばれ、言語の意味を重視してコミュニケーションを教えることを主眼としている。こちらのシラバスでは、教える項目が、繰り返し登場するようにスパイラル方式で配列されている。

Notional/functional syllabus は、さらに「概念 notions」と「機能 functions」に分類することができる。概念とは、言語機能を遂行する際に表現される意味の枠組みで、例えば時間・量・場所などである(英語教育用語辞典, p.297)。機能とは、言語が社会において果たしている機能で、例えば同意・依頼・謝罪などである(ibid., p.297)。

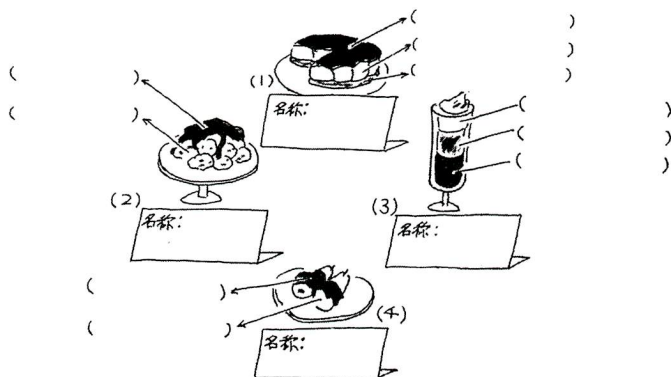
「概念 notions」は、さらに二分される。ひとつは general notions で、existence, space, time, quantity, quality などの abstract concepts がこれにあたる(Brown, p.67)。もう一方は specific notions で、travel, health and welfare, education, shopping, services, free time など、contexts や situations に相当するも

以上をまとめると、現行シラバスに合わせたききとりには、以下の4種類の可能性があることになる。(1)伝統的な文法項目を学習するためのききとり、(2)functions を学習するためのききとり、(3)general notions を学習するためのききとり、(4)specific notions を学習するためのききとり、である。第4章で、この4種類のききとりに関して筆者が考案した練習の例を紹介し、検討を加える。

4.1. specific notions を学習するためのききとり

問題： CD をきいて、絵のデザートの名称と食材を書き込んで下さい。

ヒント(デザートの名称) : le café liégeois, les poires Belle-Hélène, les profiteroles, la Tarte Tatin



CD 録音内容 → 客： La Tarte Tatin, qu'est-ce que c'est? 給仕: Sur la pâte, il y a des pommes. Et sur les pommes, il y a du caramel. (Le café liégeois, les poires Belle-Hélène, les profiteroles に関しても同様の説明が続く。)

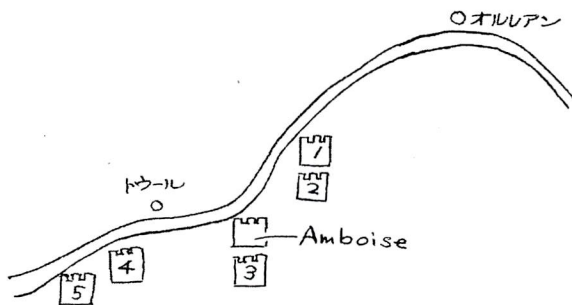
4.2. general notions を学習するためのききとり

specific notions シラバスの次に文化情報を盛り込みやすいのは、general notions シラバスのためのききとり練習であろうと思われる。3.2.章の general notions の定義の中に、「existence, space, time, quantity, quality などの abstract concepts」とあり、物質的文化に関する情報は存在・空間・時間・量と質などの概念を使って説明されるからである。以下の例では、「存在」と「方角」という general notions を学習すると同時に、「ロワール河の城」という文化情報も得られるように工夫されている(井上・北村 2003, 1 月号)。

問題： フランスのロワール河沿いには、たくさんのお城が作られています。

CD の説明をきいて、地図のお城の名称をあててください。

選択肢(お城)： Amboise, Chambord, Chenonceau, Cheverny, Ussé, Villandry

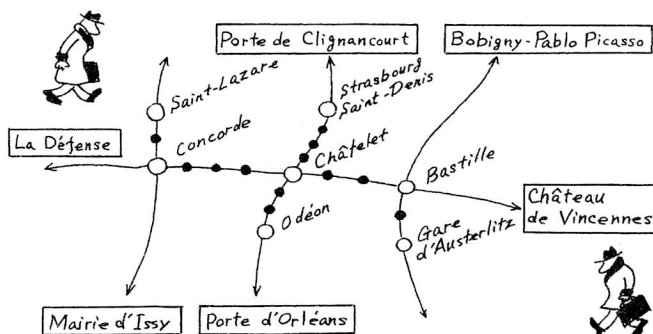


CD 録音内容 → Le château de Cheverny se trouve au nord-est du château d'Amboise. Le château de Chambord se trouve au nord du château de Cheverny. (以下 Chenonceau, Villandry, Ussé に関しても同様の録音が続く。)

4.3. functions を学習するためのききとり

functions は、notional/functional syllabus という名称が表すように、一般的に notional(specific と general notions)と一緒に使われている。従って、文化情報を持たせた notions と比較的簡単に組み合わせることができる。以下は、「道順を指示する」という functions を学習するための教材だが、「パリの地下鉄網」という specific notion と組み合わせてあるので、結果的に「パリの地下鉄網」という文化情報も得ることができるように工夫されている(井上・北村 2002, 10 月号)。

問題：スパイの登場です。CD の指示に従ってスパイ A と B が地下鉄を乗り継いで動き、すれちがいざまに情報を渡しました。さて、どの駅で情報を渡したのでしょうか？



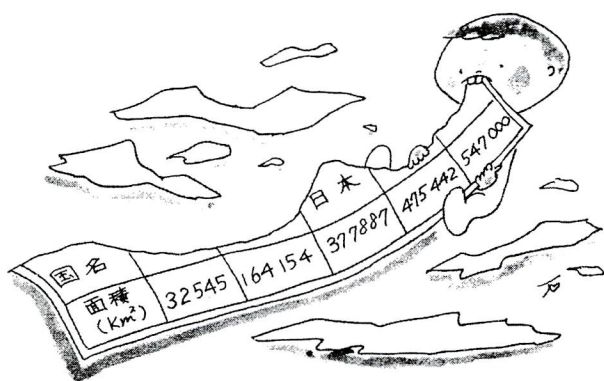
CD の録音内容 → スパイ A への指示： Vous prenez le métro à Saint-Lazare, direction Mairie d'Issy. Et vous changez à Concorde. C'est la deuxième station. Là, vous prenez la direction Château de Vincennes. Et puis, vous changez à la quatrième station. (以下、指示が続く。スパイ B に対しても同様の指示があり、結局 Châtelet 駅ですれちがったことがわかる。)

4.4. 文法項目を学習するためのききとり

文化情報を盛り込むのに一番苦労しているのが、伝統的な文法項目をシラバスとした場合のききとり問題である。これはおそらく、specific notions が直接

文化を反映し、general notions が文化を説明するのに必要な概念で、functions はこの2つの notions と組み合わせることができたのに対し、伝統的文法項目にはこのような特性が備わっていないためだと考えられる。しかし、比較級など、文化情報を盛り込むことが比較的容易な文法項目も存在する(井上・北村 2003, 12月号)。

問題：以下は、フランス語圏の国4カ国と日本の面積を比較した表です。でもだいたい破れています。CD を聞いて、表に国名を書き直してあげてください。



CD の録音内容 → La Tunisie est plus petite que le Japon. La Belgique est moins grande que la Tunisie. La France est plus grande que le Cameroun. Le Cameroun est moins grand que la France, mais plus grand que le Japon.

5. 結論

notional/functional syllabus のための文化情報を含んだききとり問題は、比較的簡単に作れるので作成が進んでいる。これからの課題は、作成が難しい伝統的な文法シラバスに合わせたききとり問題の開発で、初級文法で扱う全項目に関しての作成を目指している。もうひとつの課題は、今のところ物質的な側面に限っている「文化」の幅を精神的な側面にまで広げたききとり問題を作成し、教員の方々の期待に応えることである。

(上智大学非常勤講師)

参考文献

- 青木順子 (1999) 『異文化コミュニケーション教育』 溪水社.
- 井上美穂 北村亜矢子 (2002~2003) 連載「耳からフランス語！」『ふらんす』 白水社.
—— (2003~2004) 連載「もっと耳からフランス語！」『ふらんす』 白水社.
- サモバー, L.E., ポーター, E.R., ジェイン, N.C. 西田司ほか訳 (1983) 『異文化間コミュニケーション入門』 聖文社
- 白畑知彦・富田祐一・村野井仁・若林茂則 (2002) 『英語教育用語辞典』 大修館書店.
- 西田ひろこ (2000) 『異文化間コミュニケーション』 創元社.
- 蓑浦康子 (1990) 『文化の中の子ども』 東京大学出版会.
- Brown, H.D. (1994) *Teaching by Principles*, Prentice Hall Regents.

* 文中の4枚の絵は、石原昭男氏による。

Analyse des aspects culturels des échanges électroniques

Sachiko Komatsu-Delmaire

Les échanges par message électronique avec des Francophones représentent une tâche de communication authentique qui permet des contacts directs avec des partenaires dans la langue cible. Cette tâche, à la différence des cours donnés sur la culture cible, ne permet-elle pas une découverte culturelle par les apprenants eux-mêmes à travers des actes communicatifs ? Et ces contacts ne favoriseraient-ils pas des échanges culturels, développant la compétence interculturelle chez des apprenants, parce qu'ils nécessitent non seulement de « comprendre » la culture des autres, mais aussi de « faire comprendre » sa propre culture et sa façon de penser ?

C'est ainsi que nous avons choisi d'étudier, du point de vue culturel, des messages électroniques échangés par des apprenants lors de la réunion de novembre de Péka. Nous avons analysé quelques exemples de messages écrits par les étudiantes de deux classes de français, niveau intermédiaire (plus de deux ans d'apprentissage). Elles ont poursuivi des échanges individuellement avec des partenaires trouvés via le site Internet « Multilingual Network » (<http://rose.ruru.ne.jp/multiplication/m-net.html>).

1. Parler de soi, de ce qu'on aime, ...

Au début de l'échange, l'objectif consiste avant tout à se connaître : on se présente, on parle souvent de soi, de ce qu'on aime, etc. Commençons par un exemple de message d'une étudiante.

Vous montez a cheval! Tres bien Je voudrais monter a cheval....

Avant j'ai monte a cheval. C'etait tres bien. Le cheval est joli.

J'ecoute de la musique etrangerere. Mais je ne deside pas le genre.

Et je joue au tennis depuis 8 ans. J'aime le tennis beacoup. Aujourd'hui j'ai voulu jouer au tennis. Mais il pleut aujourd'hui. C'etait dommage.

Alors, si ce n'est pas indiscret. Vous avez quel âge?

J'ai 20 ans ! Au revoir⁽¹⁾

Les étudiantes essaient souvent de se trouver des points communs avec leur interlocuteur. Dans cet exemple, c'est le cheval. L'étudiante raconte son expérience personnelle de cette activité afin de se rapprocher de son partenaire, mais probablement sans trop réfléchir aux représentations de ce sport dans les deux pays.

Elle énumère ensuite ce qu'elle aime. Mais le problème est qu'il n'y a pas suffisamment de connexion logique entre les informations données et qu'elle ne développe pas amplement chaque item. C'est probablement dû à un niveau de maîtrise linguistique insuffisant, mais on peut supposer aussi que c'est à cause de la tendance des jeunes d'aujourd'hui à ne pas s'attarder longtemps sur une affaire, ou voire même de la caractéristique de l'écrit des messages électroniques qui a souvent une nature fragmentée.

Les sujets les plus souvent abordés dans les messages des étudiantes se rapportent à la vie quotidienne, leur passe-temps favori, leurs activités préférées, leur famille. Le sport, le cinéma, la musique, la cuisine, les voyages sont des thèmes qui reviennent fréquemment dans leurs messages. Le contenu, cependant, demeure souvent sans profondeur, sans que la pensée soit bien développée, ce qui est bien dommage.

A cette occasion, nous avons remarqué que les apprenants japonais ont tendance à demander l'âge de leur partenaire lors des premiers messages. Est-ce une caractéristique des Japonais ? A-t-on plus tendance à juger les gens selon leur âge que les Français ?

2. Echanger des informations culturelles

A l'étape suivante, les correspondants partagent plus d'informations « culturelles » afin de continuer les échanges. D'autre part, des questions linguistiques sont posés souvent sur les expressions utilisées par les partenaires. Voici donc un deuxième exemple :

Merci pour des photos!

La photo de la basilique me plait beaucoup.

Elle est tres charmante, je trouve.

A la prochaine fois ou je vais a Paris, je ne manquerai pas la visiter.

Est-ce que le quartier de Montmartre est comment?

Et est- ce qu'il y a des quartiers qui te plaisent?

A propos de Seiko Matsuda, je la connais.

Elle est tres celebre au Japon.

Mais elle se montrait active dans les annees 1980

Elle est d'une autre generation.

Comment as tu la connue?

Dans cet exemple, l'étudiante remercie pour les photos envoyées par son partenaire et pose des questions supplémentaires. Elle fait aussi des commentaires sur une chanteuse citée par son partenaire, essayant ainsi de faire avancer l'échange. On parle de sujets culturels, certes, mais cela reste encore assez superficiel, sans que les opinions personnelles soient beaucoup exprimées.

3. Evolution des représentations personnelles sur la culture de l'autre

Les informations qui circulent mènent parfois à une découverte, voire une modification de la représentation initiale qu'a l'apprenant de la culture-cible. C'est dans ce cas que les échanges deviennent plus fructueux.

Vous mettez rarement du beurre. Je comprends. Merci!

Je suis desolée d'avoir fait une faute. Tous les Japonais ne mettent pas toujours de l'ail raps. On met du beurre d'habitude. Mais moi, j'aime mettre de l'ail raps avec de l'huile. Je le fais revenir après avoir mis un peu d'ail raps sur le pain avec de l'huile. Ce n'est pas la nourriture des japonais. On mange du riz bien sûr, mais on mange du pain aussi.

Ici, l'étudiante parle des habitudes alimentaires. Elle pensait probablement que les Français mangeaient beaucoup de beurre alors que son partenaire lui a écrit qu'il consommait plus d'ail que du beurre. Ainsi sa représentation de la culture alimentaire des Français évolue. Elle ajoute ensuite plus en détail, des informations exprimant des faits et des avis personnels au point même que les observateurs extérieurs ne peuvent plus suivre le fil de ce qui est écrit.

4. Demander l'opinion des partenaires sur le Japon et les Japonais

Afin de mettre en commun les résultats des échanges poursuivis individuellement par les étudiantes, nous avons essayé d'introduire des thèmes communs pour que les étudiantes en parlent avec leur partenaire et en rendent compte ensuite au cours de la classe. Un des thèmes choisis, consistait en la question suivante : « comment vos partenaires d'échange trouvent-ils le Japon et les Japonais ? », ceci afin de les inciter à discuter plus directement de sujets culturels.

Dans beaucoup de cas, les étudiantes se sont contentées de reformuler la question telle qu'elle, sans bien développer elles-mêmes.

Bonjour Max !

Je suis contente que vous m'ayez répondu et vous avez corrigé mes fautes. Merci.

Le français est très difficile malgré je fais du français depuis 3 ans. mais, j'aime la France et j'aimerais pouvoir parler le français, c'est pour ça, j'étudie le français.

Au fait, est-ce que vous pourriez me dire ce que les Français pensent des Japonais ? Est-ce que vous êtes déjà venu au Japon ?

Les films que j'aime sont de tout genre. et vous ?

Allez, au revoir !

Dans l'exemple ci-dessus, la question introduite par « au fait » n'a pas de rapport avec les phrases précédentes, ni celles qui suivent. On ne voit nullement ce qui l'a amenée à la poser.

D'autre part, il y a des étudiantes qui ont essayé de donner leur impression sur la

France avant de demander celle du partenaire à propos du Japon, probablement par politesse.

J'étudie le français à l'université. Parce que je m'intéresse à la France. Je pense la France est un pays qu'il excelle dans la culture et l'art. J'ai l'impression que les Français sont des gens de goût.

Qu'est-ce que tu penses du Japon? Et qu'est-ce que tu penses des Japonais? Je veux connaître.

Et quand le partenaire donne son avis sur le Japon, cela exige une réaction de leur part, ce qui n'est pas facile.

Bonjour. Merci de répondre à ma question.

Je donnai mon avis sur ta réponse avant de répondre à ta question.

Je pensais de nouveau au Japon quand j'ai lu ta réponse.

Je ne peux dire si ton avis est juste.

Le comportement que les japonais ont inconsciemment est quelquefois bizarre pour les étrangers.

C'est la différence de la culture. Donc, il est intéressant d'écouter les avis des étrangers.

Je m'aperçois beaucoup de choses quand je l'écoute.

Donnes-moi des avis divers. Au revoir.

Cette étudiante montre sa confusion de ne pas savoir bien répondre à ce que son partenaire lui avait écrit. Elle finit la discussion par le mot « la différence culturelle », alors que c'est justement sur cela qu'on espérait qu'elle s'attarde. Elle reste très réceptive, continue à demander l'avis de son partenaire, mais sans donner sa propre opinion. Cette attitude ambiguë et nuancée est typiquement japonaise, pourrait-on dire. Elle a certes la vertu d'éviter des désaccords mais il faudrait que l'étudiante sache que sans faire l'effort d'analyser ce qu'elle appelle « la différence culturelle », elle n'ira

pas plus loin dans l'échange.

Un cas navrant aussi, c'est cette étudiante qui ne fait qu'admettre les stéréotypes culturels de son partenaire.

> les japonais sont des mordus du travail, des "fourmis" qui ne vivent que pour ca !

Ah... oui, tu as raison. les japonais travail beaucoup que les autres pays, mais beaucoup de japonaise souhaitent ce qu'on puisse avoir plus conge. mais c'est pas possible!

En france, beaucoup de travailleur peuvent avoir conge longtemp. par exemple, en ete, vous pouvez rester 1 mois pour le vacation.

mais, au japon c'est pas possible. si on ne travaille pas plus de 14 jours, il n'y a pas mon place. C'est sur!! donc les japonais ne peuvent pas avoir conge.

> Et toi, pourquoi aimes tu la france ?

parce qu'on pense que la prononciation francaise est tres belle.

et j'aime l'histoire de France et des articles, des pentures, des culutuelle !! et un repas est delicieux !!

Elle pense probablement décrire concrètement les conditions de travail au Japon, mais sans se rendre compte qu'elle est tombée dans le piège de la généralisation. Il est regrettable qu'elle n'essaie pas de faire connaître la vie et des pensées plus personnelles des Japonais.

Une demande d'opinion sur le Japon amène souvent en retour des questions sur leur intérêt sur la France, mais on voit rarement des réponses convaincantes. Dans ce message, également, l'étudiante se contente de rester dans les stéréotypes (l'histoire, les beaux arts, la cuisine).

Notre tentative d'orienter les échanges vers des thèmes proposés (cf. p.4) est restée peu satisfaisante puisque cela n'a pas abouti à ce que les étudiantes développent leur opinion et la confrontent à celle de leur correspondant, même si les réponses

collectées et mises en commun en classe semblent avoir suscité de l'intérêt chez elles. Ce manque de discussion provient probablement du fait que les étudiants japonais n'y sont pas habitués ni entraînés. Cette attitude peu argumentative ou plutôt conformiste ne serait-elle pas justement un des traits caractéristiques de la culture japonaise ?

En guise de conclusion

Les exemples cités dans ce rapport ne sont que des extraits des messages traités lors de la réunion de Péka. Nos analyses restent assez sommaires. Les recherches documentaires nous ont appris qu'en fait, l'évaluation de la compétence interculturelle s'opère souvent dans des situations telles que de « demander un service », « refuser », « s'excuser » où un enjeu est présent⁽²⁾. Ce qui n'est pas le cas pour les échanges amicaux des messages électroniques. Par ailleurs, notons que nous n'avons cité ci-dessus que des exemples d'une longueur restreinte, ce qui ne nous a pas permis de traiter des messages plus riches et souvent plus intéressants.

Nous avons constaté que les sujets culturels abordés par les étudiantes restent souvent insuffisamment développés, et les échanges d'idées sont peu approfondis, ce qui reflète sans doute une des caractéristiques même des modes de communication contemporains. Les jeunes d'aujourd'hui échangent des messages sans attendre vraiment de réponse de l'interlocuteur, et ils changent rapidement de sujet.

Mais dans certains cas heureux, des échanges permettent aux apprenants une découverte culturelle qui modifie leur propre représentation de l'autre. Comme Okado (1998)⁽³⁾ le dit : « Connaître une langue étrangère ne signifie pas qu'on comprend la culture qui se trouve derrière elle.(...) quand les idées préconçues sont modifiées ou élargies à travers des actes de communication, c'est là que l'on peut dire qu'on "comprend"⁽⁴⁾. » L'objectif des échanges devrait donc se situer à un tel niveau de compréhension culturelle.

Nous terminons ce rapport par quelques remarques sur les interventions du professeur au cours de ce type d'activité. Comme on le voit facilement, ces messages ne sont pas écrits dans un français « correct », mais ils restent cependant tout à fait compréhensibles. Nous avons donc évité de corriger les fautes linguistiques au cours

de cette expérience, en se limitant à donner aux étudiantes des commentaires sur le contenu afin de les encourager à approfondir leurs échanges. Si on souhaite travailler plus l'expression écrite, à proprement parler, il faudrait faire étudier les connexions, le temps des verbes, les déterminants des substantifs, les pronoms, l'ordre des mots, comme le propose Takagaki (2002)⁽⁵⁾. Et en ce qui concerne l'encadrement des travaux d'étudiants, les points d'orientation proposés par Hashiuchi (1995)⁽⁶⁾, sur l'approche centrée sur les apprenants (page 268), nous donnent une bonne orientation.

(Université de Tsukuba)

注

- (1) *SIC*. Les accents n'ont pas été mis dans les messages échangés pour éviter des problèmes de code.
- (2) 山下早代子(2001), 「異文化間における語用の測定法」, 飛田良文編『異文化接触論 (日本語教育学シリーズ第1巻)』, おうふう.
- (3) 岡戸浩子 (1998), 「英語教育政策」と「異文化理解」に関する一考察, 津田幸男編『日本人と英語』, 国際日本文化研究センター (日文研叢書: 14).
- (4) Le texte original, en japonais, a été traduit par nos soins.
- (5) 高垣由美(2002), 「中級の作文: 文からテキストへ」, *Rencontre* 15, pp.49-53.
- (6) 橋内武(1995), 「Learner-Centered Approach (学習者中心のアプローチ)」, 田崎清忠 (編), 『現代英語教授法総覧』, 大修館書店, pp.264-274.

文化の評価

——アメリカでの体験から——

林 精 子

Evaluation de la culture dans les classes de langues étrangères

Comment les enseignants évaluent-ils la culture traitée dans la classe?

Pour réfléchir à ce sujet, nous avons examiné deux cas d'évaluation aux Etats-Unis.

Premièrement, l'OPI (Oral Proficiency Interview) utilisé, entre autres, dans l'enseignement, dans lequel la culture est considérée comme un facteur essentiel pour déterminer le niveau avancé ou supérieur des candidats.

Deuxièmement, l'enseignement à l'Université. Dans la classe de japonais, l'évaluation des connaissances culturelles était mieux effectuée dans les activités comme skit, projet de video que dans la classe de français. Cela nous a montré le rôle significatif de la culture des enseignants pour l'évaluer.

Vous trouverez à la fin un aperçu des discussions entre les participants du Péka, à travers lesquelles s'est révélée la complexité, pour chaque enseignant, de traiter la culture dans sa diversité et de l'évaluer en classe.

1. はじめに

文化の評価は語学教育のなかで、どのように扱われているのだろうか。

文化の評価について思いをめぐらせているうちに、数年前のアメリカでの教育体験が浮かんできました。それは、英語を介して日本語やフランス語を教えたなかで「文化」と「評価」の問題に直面したからに他なりません。例会では、この体験を通して文化の評価について共に考えてみました。

この報告は、Péka News Letter No.83 ⁽¹⁾ に筆者が加筆したものです。

2. OPI における文化の評価

まず、アメリカ外国語教育学会 (The American Council on the Teaching of Foreign Languages ⁽²⁾) が行う OPI (Oral Proficiency Interview 会話力測定テスト

ト)に触れてみましょう。筆者は日本語 OPI テスター養成ワークショップに参加し、インタビューのプロセスと評価基準⁽³⁾について講習を受けました。インタビューは、名前、職業、天候などのウォーミングアップから始まり、レベルをチェックするための会話を発展させていきます。テスターは受験者に対して基礎知識を全く持たない状態で、インタビューを行います。所要時間は約 10 ～ 30 分程度で、会話はプレッシャーを与えない形で録音されます。受験者のレベルはインタビュー全体で判定されます。中級・上級の判定にロールプレイが使われるのが、このテストの特徴です。これは専門分野のみならず、日常面での言語運用度を確認するためです。上級認定を受けるにはネイティブ並みの文化的知識や非言語活動についての知識が要求されます。例として、以下の日本語学習者用の中級・上級のロールプレイの設問を紹介しました。

- － 友人が留守中の時の、友人の祖父母との会話
- － 引退した高校の恩師との昔を懐かしむ会話
- － 結婚披露宴でフォーマルなスピーチ

このように、上級認定を受けるには、日本語の例で言えば、謙遜な態度やお辞儀なども要求されます。OPI の評価基準は、当時携わっていた日本語教育⁽⁴⁾で「話す」指導ための目標設定などに役立ちました。しかし、多くの日本語学習者に OPI の練習を試みましたが、マニュアル通りにはいかず苦勞しました。特に上級以上に要求される文化面を評価するのは難しく、テスターとして自文化を問い直す機会となりました。

OPI は、主観的なテストなので、テスター資格取得までの過程は厳しく、5 年ごとにワークショップ参加が義務づけられています。

3. アメリカの大学での文化評価

また、ニュージャージー州立大学において、日本語（初級～上級）と半学期間のみ代講でフランス語（中級）を教えました。

①日本語教育において

テキストの中にすでに文化面が盛り込んであり、文化的項目を含む総合的学習評価で、やりやすく、うまく行きました。自文化を扱っている自信のようなものもあったと思います。

②フランス語教育において

対照的に、フランス語教育では、違和感を覚えました。中級者のための文法復習のクラスで、指定教科書⁽⁵⁾は全ての章が *Perspectives culturelles, Structures et vocabulaire, Perspectives littéraires* という三部構成になっています。文法・語彙面よりも文化的・文学的理解を促す意図を持つ教科書であるようです。また、フランス人の語学教育専門のスーパーバイザーにより、非常に詳細なプログラムが組んであり、各教員がこれに従う形で授業が行なわれました。試験は一斉試験で、映画・文学という文化的知識についての問題も出題されました。教員相互間のコンセンサスがなかったため、採点基準において、文化的知識か、文法的知識重視かをめぐって、教員間で意見が分かれました。また、自文化を教えた時と比べ、*activité* も十分行なえませんでした。教師の文化背景が評価には大きく作用することが理解できました。

4. 現在のフランス語教育における文化の評価

帰国後、2002年から第二外国語としてのフランス語を教えるようになって、さらに外国人としてフランス文化、特に「目に見えない文化」を教えることの難しさを感じています。教材に内在する「目に見えない文化」に気づくことは中級・上級者には可能かもしれませんが、初級においては無理があり、日本語で説明することも時に必要だと思います。「知識としての文化（目に見える文化）」も与え、それに対する評価は、クラスでのディスカッションを通して、意識付けさせる程度でもいいのではないのでしょうか。日本語の説明もその場限りでよいのか、次回に繋げていくのかなど意識する必要があると思います。

ここで、参加者からは次のような意見が出されました。

— 学生が求める、歴史、テーブルマナー、コミュニケーションにおける背景の知識などを文化教育としてとりいれている。

— 自分の授業でも、容易だという観点から、教材作りにおいて「目に見える文化」の方に重点を置いてきたが、「目に見えない文化」も大切だということに気づいた。しかし、スカーフ問題や年金問題などのニュース教材を通して、「目に見えない」方も、実は扱っていた。こうした知識はテスト等で評価する

のではなく、将来学生のためになるように教えたい。

ー 文化は時間がなくてやっていない。しかし、フランス人との考え方の違いから生じるような文法的誤用を扱うことで、文化に対する sensibilisation ができると思う。

こうした意見の交換から、さらに根本的な文化の分類についての議論がなされました。まず、これまでのペカ例会で使われてきた「目に見える文化」、「目に見えない文化」は、フランス語でそれぞれ *culture monumentale*, *culture de la vie quotidienne* と言われるのではないか、という意見もありました。さらに、この問題は *civilisation* と *culture* の違いにまで発展しました。

次に、文化の評価をどのようにしているかについて、6 グループに分かれ、話し合いました。

5. 話し合い

グループ1)

初級クラスにおいては文化的な知識を、コミュニケーションを容易にするものとして教えることができる。

- ー 挨拶のときはビズをするか、握手のために手を出す
- ー *prénom* と *nom* について
- ー 数を数える時の指の出し方
- ー ロールプレイでは、店の人に挨拶をすることや、やたらとお辞儀をしないなど

グループ2)

- ー シャンソンを聞いて歌う
- ー ファッションやワイン・料理についての知識を与える

グループ3)

文化理解の評価は、以下のように、学生間の作業、教材を通して間接的に行なう。

- ー ロールプレー時、友達との会話で *Vous* は不可

- － 写真の政治家を紹介
- － *chèque bancaire* など社会生活に不可欠な語彙を問う

グループ4)

文化を教えるのは必要だが、評価する必要があるのだろうか。

グループ5)

初歩クラスにおいて

- － *Je voudrais* …
- － 地名が出てきたときは、地理的、時事的知識を補足するが、評価はどうだろうか。

グループ6)

文化的知識を、テストや点数で評価はしていない。しかし、文法項目の説明にも文化知識を加えている。例えば、*du pain* などの部分冠詞を使うのはなぜかについての背景など。

また、こうした意見の交換を通して、単なる文法的知識 (*Je voudrais* や、*Tu* と *Vous* の使い分け) と文化を混同しているのではないかという議論や、言語と文化は分かちがたいとの意見も出されました。文化をどうとらえるか、という難しさが改めて実感されました。

6. まとめ

米国における言語教育における文化評価の紹介で始まり、文化を分類すること自体難しい、文化を評価することはさらに難しいのではないだろうかということを確認して例会が終わりました。

アメリカのOPIにおける文化的側面の評価の仕方としてのロールプレイの妥当性や、そこにおける学習者自身のアイデンティティの問題など、文化評価システムに対する疑問は少なくありません。また、混乱気味の発表は「文化と評価」を具体的にとらえきれなかった筆者の姿です。さらに話し合いからは、文化の受け止め方も評価の解釈、方法も各人各様なことがわかります。ここには、定義しがたい「文化」と、人が人を「評価」する重さがよく表われているのではないのでしょうか。

7. おわりに

平穏な日常のなかで改めて発表を振り返ってみると、まとまりがなく、細切れになった10年の歳月そのままだと表われているようです。日米を往復しながらフランス語と日本語を短期間、いろいろな場所で教えたり、あるいは無職であったりしました。日米仏の文化が交差する中で、深く問われつづけた当時のアイデンティティが、「文化」と「評価」のテーマを通して一挙に蘇ってきた感じがします。それは、こういう機会がなければ埋もれてしまったことでしょう。今後はこれまでの経験を整理して、現在のフランス語教育に生かしていきたいと思います。

熱心な話し合いを展開してくださった参加者の方々に感謝いたします。

当日、記録をしてくださった西川さん、発表を励ましてくださった鶴沢さん、サポートしてくださった姫田さんに心から感謝いたします。10年以上にわたるペカの活動に、敬意を表します。

(青山学院大学非常勤講師)

注

- (1) 当日の書記、西川葉澄さんがまとめたものが掲載されました。
- (2) Cf. www.actfl.org
- (3) 初級、中級、上級、最上級の4レベルがある。初級、中級はさらに三段階、上級は二段階に分かれている。
- (4) Cf. 林 精子「授業評価を考える～アメリカの大学での体験から～」*Etudes didactiques du FLE au Japon* 9, Péka, Association des didacticiens japonais, 2000, pp. 54-62.
- (5) Susan St. Onge, *Interaction: Révision de grammaire française*, 5ème édition, Heinle & Heinle Publishers, Boston, 1999.

参考文献

- ・ Marie-Françoise Pungier, “Culture(s) et Société(s): quelques réflexions pour la construction d'un cours”, *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai* 2003, pp. 54-58.
- ・ 姫田麻利子「『文化的側面』の学習について」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 11, Péka, Association des didacticiens japonais, 2002, pp. 70-84.

- ・ 善本孝「フランス語教育と異文化理解」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 6, Péka, Association des didacticiens japonais, 1997, pp. 52-64.
- ・ 原山茂信「よい試験とは?」、*Etudes didactiques du FLE au Japon* 10, Péka, Association des didacticiens japonais, 2001, pp. 21-25.
- ・ 上野俊哉他、『カルチュラル・スターデイズ入門』筑摩書房、2000.
- ・ 中村啓介他、『フランス語をどのように教えるか』駿河台出版社、1995.
- ・ Alice Omaggio Hadley, *Teaching Language in Context*, Heinle Publishers, Boston, 1993.

夏期研修報告：BELC（Caen）

西 川 葉 澄

1. はじめに

2003 年 7 月 6 日から 8 月 1 日までの四週間、フランス政府奨学金を得て、CIEP 主催第 36 回 BELC 夏期研修に参加する機会に恵まれた。カン大学において講師約 50 名、世界 70 カ国から参加者約 350 名が集まるフランス最大規模の研修である。朝 8 時から夜 10 時半まで、様々な分野にわたる合計約 100 の授業が用意されており、関心のある領域、弱点の克服等を規準にして、研修生が自由に選択し、個人のニーズにあった時間割を組み立てるシステムである。授業は 1 コマ 2 時間であり、1 日 3 コマ程度までの取得が推奨されている。研修はこうした授業の他にも、外部講師による講演、週末の近隣地への研修旅行、国際相互理解のための研修生主導型パーティー（アジアの夕べ、アフリカの夕べ等）などで構成されている。また、研修生の所属する教育機関は様々であり、小学校から大学、語学学校と多岐にわたっている。本報告では、選択した授業の中から、特筆すべき講義に絞って紹介することとする。

2. 授業におけるビデオの使い方

CLEMI (Centre de liaison de l'enseignement et des moyens d'information)のAV部長である Jean-Noël Ray が担当するこの授業では、成人対象の FLE 教室におけるビデオの使用について、非常に明解な手ほどきがなされた。

いきなり動画から入るのではなく、まず最初に静止画の観察からイメージと人間心理のレクチャーを受けた。モノクローム写真のコピーが渡され、写真からのメッセージを解釈した。すなわち、画像の左側が否定的・不吉なものを表象する領域であるのに対して、右側は反対に肯定・善を表象するという具合に、画像におけるコードを学んだ。2001 年にパリ第三大学の DEDL (FLE 教育の学校) のマルチメディア科で映画について学んだことがあったが、その時は動画における構図を中心とするものだったのに対して、今回は画像のコード

をまず学ぶという点が非常に参考になった。静止画の図像コードを学習すると、広告ポスターなどの分析を行った。次は動画についてである。ここでは一般的な構図の名称、モンタージュによる効果、映像の順番による物語の構築などを学んだ。上記の解説の後、実際に短編映画やドキュメンタリー映画などを見ながら、映像の分析を行った。ここで使用されたのは *Le petit chat est mort* というアルジェリアの短編作品とアニエス・ヴァルダの *Les Glaneurs et la glaneuse* である。その後、TV コマーシャルの映像を分析し、最後に Ray 氏が撮影した FLE 教材 *Ado* のビデオを見た。

このモジュールは、授業でのビデオの使い方と冠されているが、映画の 1 シークエンスを切り取って学習者に提示し、全体的理解から詳細な部分の言語的理解へと持っていく一般的に使われているタイプの DAV 学習ではなく、学習者に図像（静止図から動画へ）の解釈法を手ほどきしてから、教室の中で学習者からフランス語での発話を、図像素材の解釈を通じて引き出すということが目的のようである。そうした意味では日本の学校教育の枠内では「すぐ授業に役立つ」実践的なものではないが、通常言語とは異なる映像言語を解読する際のコードを非常に分かりやすく解説してくれるので、ビデオ教材を授業で使用する、あるいは自分で映像を教材として用意する際の、必要最低限の映像的知識が得られる有意義な授業であると思う。また、時間が許せば Ray 氏のようなスタイルで、中級者以上のレベルで、映像をフランス語で解釈するような授業を模作することも興味深いかもしれない。

3. 新しい文通の実践

Micheline Maurice が担当した授業では、まさに当時非常勤講師をしていた高校で関わっていた学校間文通のプロジェクトに直接関連する内容を扱っており、帰国後の具体的なプロジェクト活動において非常に参考になった。Maurice 氏が自ら運営している活動に、アメリカのフランス語を学ぶ中学生とフランスの英語を学ぶ高校生とのクラス間サイバー文通 MIWAY⁽¹⁾がある。彼女が関わる学校間文通はその他にも、ビデオレターによるルーマニアの高校のフランス語クラスとフランスの高校生の間のプロジェクト⁽²⁾、フランスの中学生と小学校低学年の児童の間のプロジェクト (Marmot Fluo⁽³⁾) がある。

この授業においては、まずITを利用しているものも含め新しい学校間文通の例が紹介されると同時に、文通プロジェクトで使用する効果的なアクティビティを研修生自ら体験することでノウハウを学んだ。学校間文通では、必ず自己紹介のアクティビティが「お約束」的に行われるが、1クラス全員の自己紹介はほとんど同じことの繰り返しで、実は案外記憶に残らないという。この無意味な自己紹介をインパクトのあるアクティビティへと変えるのが、彼女の提唱する「Une image, une poignée de mots : lettre à un ami」である。これは、これから出会う未来の大親友に宛てるという想定で、クラス全体で与えられたテーマに対してのパーソナルな答をまずは短い文章で表し、次にそれを写真などのイメージで表し、言葉とイメージを1セットで提示するというものである。イメージは既成の写真や絵をどこかから引用してもいいし、自ら写真を撮影してもいいし、自らイメージをビデオ撮影しながら言葉を同時に吹き込んでもいい。これは、クラスのレベルや目的に合わせて教師が指示する。

研修生はこれを体験・体得するために、以下の活動を実際に行った。まず用意されたコピーの山から「correspondance」という言葉から連想する自分にとって最高のイメージが表わされた写真を探し、余白に「correspondance は私にとって…」という文から始まる言葉を添えた。この作業で参加者の名前がイメージとの相乗効果で効果的に覚えられることを実感した。次に、グループで1台のビデオカメラを手外に出して、「教師の仕事をしていてよかった!と思う時」というテーマで自由にビデオ撮影し、映像と共に言葉も吹き込んだ。参加者が10名程度であったため、アクティビティ体験、実際に行われている交流のウェブサイト分析、企画書の作成、およびディスカッション等に十分な時間が取れ、この授業を選択したことに非常に満足した。最後には、全員がプロジェクトの企画書およびパートナー募集のための書類を作成・発表した。私はすでに実際に関わっていた日本の高校とカナダの大学およびフランスのインターナショナルスクールとの間のプロジェクトにおいて実際に使用できるアクティビティを考案し発表した。この授業で出会ったルーマニアとノルウェーからの研修生が共同プロジェクトを実際に立ち上げるなど、参加者全員が刺激し合う、非常にクリエイティブな場となった。

4. おわりに

今回の研修に参加して得られたものは、「こうすれば授業はうまく行く」というノウハウ(savoir-faire)のみならず、教師のあり方(savoir-être)を観察し学ぶという面でも多くを得ることができた。紙幅の都合、詳細をここに紹介することができないが、「遊び」の要素を紹介する Colette Samson、発音の授業の Odile Ledru-Menot、シャンソンを教える Sylvie Barral 各氏の教師としてのあり方から多くの参考すべき点を見ることができた。

また、例年のノルマンディー地方の気候と違って、2003 年 7 月のカンは連日晴天に恵まれた。例年雨がちということで、CIEP が研修生全員に傘をプレゼントしてくれたが、使う機会はほとんどなかった。カン大学の施設は古いながらも充実しており、IT 系の不便さを除けば、おおむね快適であった。青空の下、何も無い緑の丘の上でぼんやり座っていることは、物の洪水である日本の都市生活から比べれば天国のようである。かといって、広大なキャンパスの敷地を走るトラムウェイに乗れば、容易に消費生活に戻ることもできる。市街には FNAC、モノプリ、映画館、カフェといったおなじみの消費の場が広がる。

さいごに、日本の学校暦とスケジュールが全く対応しない海外研修に参加するために、他の参加者の方も同様と思うが、私も相応の代価を支払った。特に非常勤講師は多くのコマを担当しているのが通常であるが、さらに 7 月休講分の補講を前倒しで行い、出発前日まで授業および試験を行い、期末試験の採点を空港までの交通機関の中で行うというような過酷さで、まさにスポーツ根性もののような試練の道であった。一方フランス到着後は、体調も好転という変わり身の早さではあったが、研修前にバーンアウトしたとしてもおかしくない状況である。これから BELC に参加される方には、スケジュール的に無理であれば後半 2 週間だけの参加も考慮することをお奨めしたい。またこの場をお借りして、研修への参加の機会を与えてくださった先生方、また研修への参加にあたって支援してくださった先生方にお礼を申し上げたい。

(上智大学非常勤講師)

注

- (1) <http://www.ciep.fr/echanges/htm/experiences/mickie/pageaccueil.htm>
- (2) Paris & Botosani. <http://www.ciep.fr/echanges/htm/experiences/beaudoin/accueil.htm>
- (3) <http://clemi.scola.ac-paris.fr/2001.html#prog> 低学年の児童と交流（世話）をすることで無気力だったパリ郊外の中学生在が生きる意味を再確認した例が多いという。
- (4) BELC 研修生専用のコンピューター室に 30 台程度の PC が用意されているが、使用できる時間帯などが限られている。

Rapport du 11^e cycle de séminaires de didactique du FLE

Satoru KOISHI

La 11^e série de séminaires de didactique du FLE organisée par la SJDF (Société Japonaise des Didacticiens du Français) et le Péka s'est tenue dans les locaux de l'Institut franco-japonais de Tokyo entre les 5 octobre 2003 et 25 janvier 2004.

Les participants étaient au nombre de neuf : cinq enseignaient à l'université, une donnait des cours particuliers et trois étaient étudiantes de maîtrise ou de doctorat; à part deux participants qui avaient plus de 15 ans d'expérience d'enseignement, les autres en avaient relativement très peu, entre 6 mois et 4 ans. Cependant, le fait que tous les participants avaient plus ou moins d'expérience a beaucoup contribué à aviver certaines séances traitant des problèmes rencontrés en cours. Il faut dire aussi, de l'avis de tous les animateurs, que cette année, la motivation des participants était telle que dans toutes les séances, les questions et les échanges d'opinion étaient plus fréquentes et plus animées que dans les séminaires précédents.

Si étonnant que cela paraisse, ce séminaire constitue souvent le premier contact avec la didactique du FLE pour la plupart des enseignants. Nous constatons, par ailleurs, depuis quelques années, une présence accrue d'étudiants de maîtrise / doctorat et de jeunes collègues. Il est donc important de leur offrir un programme mieux adapté à leurs besoins. Le programme de ce séminaire est donc conçu, moins pour donner des « recettes » à tel ou tel problème particulier, que pour acquérir des théorie de base servant à aider les enseignants à réfléchir sur les possibilités d'amélioration de leur enseignement.

Nous adressons nos remerciements aux différents animateurs, aux collègues qui ont bien voulu accueillir des observateurs dans leur cours, et aux anciens participants de ce séminaire qui ont bien voulu participer à la séance de simulation de mini-cours.

Programme du cycle de séminaires 2003/2004

1) dimanche 5/10/03

- le matin: présentation interpersonnelle des participants et des animateurs;
classification des problèmes rencontrés dans les activités de
l'enseignement (l'équipe d'animateurs)
- l'après-midi: préparation à l'observation de classe; élaboration de grilles
d'observation
(Kimiko NAKUMURA / Tomoko TAKASE)

2) dimanche 19/10/03

- le matin: histoire de la méthodologie de l'enseignement de langue
(Mariko HIMETA / Tomoko TAKASE)
- l'après-midi: TP: analyse des méthodes
(Mariko HIMETA / Tomoko TAKASE)

3) dimanche 9/11/03

- le matin: approche communicative et utilisation de documents authentiques
(Agnès DISSON)
- l'après-midi: TP: approche communicative et utilisation de documents
authentiques (Agnès DISSON)

4) dimanche 30/11/03

- le matin: apprentissage et correction phonétique
(Keiko UZAWA)
- l'après-midi: « Comment traiter des documents vidéo pour les utiliser en
cours ? » (Georgette KAWAI-CHARNAY)

5) dimanche 14/12/03

- le matin: évaluation de l'apprentissage: erreurs et corrections
(Sanae HARADA / Kiseko MUROI)
- l'après-midi: « Comment enseigner la grammaire ? »
(Satoru KOISHI / Ryoko IIDA)

6) dimanche 11/01/04

- le matin: bilan d'observation de classes (l'équipe d'animateurs)

l'après-midi: TP: préparation de la simulation de mini-cours

7) dimanche 25/01/04

le matin: simulation de mini-cours

l'après-midi: bilan de simulation de mini-cours

pot de clôture

Nous présentons ci-après deux comptes rendus d'observation de classe par les participants.

(獨協大学)

2003 年度フランス語教育セミナー授業見学報告

小出石 敦 子

日時	2003 年 10 月 27 日 (月) 10:40-12:10
講師	姫田麻利子先生
学校・学科・学年	大東文化大学外国語学部英語学科 3, 4 年生
授業の種類・時間	選択必修外国語・週 1 コマ、コミュニケーション能力の養成
教材・学習段階	FORUM (1 年次から継続して使用)、現在 Unité 8 の p.158-159 (量の表現に関わる「文法」説明のページ)
学生数	女子 16 名、男子 4 名
見学のポイント	文法説明と実践練習の割合を見る

●授業の流れ

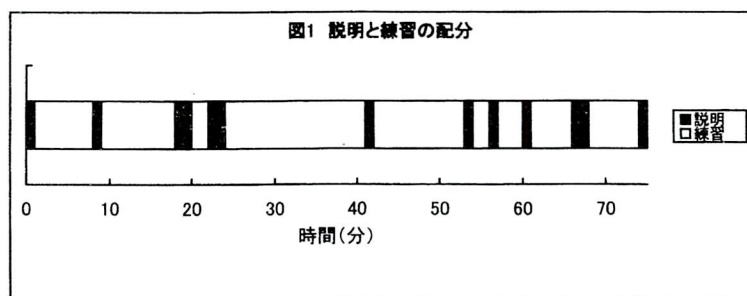
- 10:53 部分冠詞のおさらい。数えられない名詞について説明。ペアで教科書の穴埋め問題。
- 11:02 ペアになって、自分が朝食で「食べるもの」と「食べないもの」を挙げた後(活動 1)、黒板に書く。書かなかった人が読む。
- 11:11 否定文中の部分冠詞の変化について説明。ペアで互いの朝食のことを尋ねる(活動 2)。
- 11:16 4 人グループになり、他グループの 10 人の朝食について調査(各自 2 人以上を調査/活動 3)。集計結果を黒板に書く。書いていない人が読む。
- 11:35 ペアで、教科書 p.158 の健康維持のアドバイスを参考にして、健康のために「すべきこと」と「してはならないこと」を黒板に書く(活動 4)。量の副詞を使った表現の練習。
- 11:51 代名詞 en を使って質問に答える。教科書の練習問題 en の指示内容を答える。
- 11:59 いろいろな食材をどのくらい食べるか、ペアで質問しあう。教科書の

練習問題途中まで、残りは宿題。

12:08 出欠確認。来週は Alain に健康の助言の練習をすることを予告して終了。

●授業分析

学習項目の配分 授業で学習した項目は大きく四つに分けられる。部分冠詞(肯定文中)、部分冠詞(否定文中)、量の副詞の表現、代名詞 en である。基礎文法項目である部分冠詞自体の学習が、肯定、否定文を合わせて、授業時間全体の半分強（前半 42 分）を占めている。後半は、ヴァリエーション練習に充てられている。



説明と練習の配分 各学習項目に対する説明の割合はどれも短く、実践練習が多い。コミュニケーションの実践というこのクラスの特徴がよく示されている。単純に説明と練習の時間配分を図示すると(図 1)、説明がほぼ一定間隔をあけてなされているのが分かる。説明は基本的に、各学習項目の導入部と移行部に行われている。

練習の形態 各学習項目の練習における形態別時間配分の一覧表を作ってみると(表 1)、コミュニケーション実践に適したペアワーク(会話、テキストに関する話し合い)と 4 人のグループワーク(アンケート調査等)が、個人作業や全員練習(コーラスリピート等)よりも断然多いのが分かる。また、各学習項目において練習は、2 つ以上の形態で行われ、変化をつけられている。

表1 学習項目・形態別練習時間

学習項目 学習形態	応用練習				合計
	個人指名	2人	4人	全員	
部分冠詞(肯定文)		16			16
部分冠詞(肯定文と否定文)	1	1	17		19
数量の副詞+de+名詞	1	4	7	2	14
代名詞 en	2	4		1	7
全体のまとめ		6			6
合 計 (分)	4	31	24	3	62

●授業分析のまとめ

コミュニケーション能力を養成するという授業の目的に合わせて、実践練習の時間が説明の時間より長く取られていた。練習形態も個人作業より、必ず対話相手があり発言を要求されるペアおよびグループワークが主流となっている。ペアワークが練習相手の固定化に結びつきやすいのに対して、3～4人以上のグループワークでは練習相手の枠を広げることができ、コミュニケーションの応用練習に有効である。さらにこの授業では、グループ単位のアンケート調査活動を通じて、クラス全体にまで練習相手の枠を広げ、最大限の情報収集とコミュニケーション練習の機会が学生に与えられていた。他方、実践練習の内容に関して目を引いたのは（上記「授業の流れ」参照）、活動1から活動4へと進むにつれて、自分の食べるもの→相手の食べるもの→クラス全員の食べるもの→健康のためにすべきこと・してはならないことのように、自分に身近なことからからより複雑で抽象的なことがらへと、話題を移していることである。これは人間の言語習得の自然な流れに沿っており、学生が無理なく、コミュニケーション能力を身につけていくことができるように、授業が構成されていることを示している。学生は皆緊張せずに練習活動に参加していた印象があり、クラスには活気があった。

（早稲田大学非常勤講師）

2003 年度フランス語教育セミナー授業見学報告

榊 原 理奈子

日時：2003 年 11 月 26 日（水曜日）13：30-15：30

場所：東京日仏学院

講師：飯田良子先生

学習者数：15 人（男子 4 名、女子 11 名）

学習者の構成：成人の入門者

クラス：週 2 時間（2 時間×1 日）の入門者クラス

教材：プリント教材（飯田良子先生オリジナル）

既習項目：50 分授業で 12 時間終了（全 20 時間で 1 クール終了の組み立て）

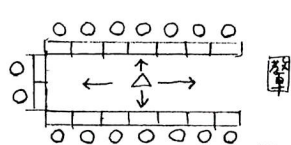
授業目標：フランス語への導入部という位置付けのため、フランス語はどのような言語かというイメージ作りを目指す。フランス語に慣れ親しみ、第 2 段階へとつながるムード作りをする。実際にはちょっとおぼえたらすぐ使うことを目標とする。

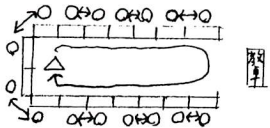
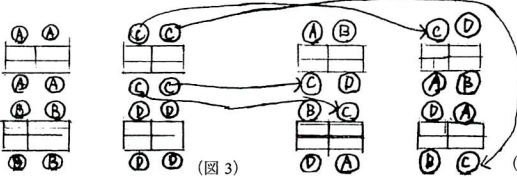
本時の位置：動詞に活用があることを知る。（j'ai, je suis, vous êtes など既に使っているが）

アルファベットの発音

見学ポイント：授業中の教員の移動範囲および学習者をどう動かすかについて
注目する

《授業の流れ》

時間	題材	主な活動
13:30	挨拶、出欠	名前を呼び一人一人に近づく（図 1） □ : 机 ○ : 学習者 △ : 教師 → : 動線  (図 1)

13:45	Je suis content(e).	Masataka chante le 3 décembre. Vous êtes content(e)? と質問し Oui, je suis très content(e). と答えるペア練習 隣の席とのやり取りなので移動はない。(図 2) (ペア活動)  (図 2)
13:55	Ce n'est pas grave.	ドアを開けてはいってしまい間違えたことに気がついてという場面を設定して Oh, excusez-moi, je me suis trompé(e) — Ce n'est pas grave. と答えるペアワーク
14:10	L'alphabet	発音練習 全員で発音した後教員は修正する。アルファベットのカードを学習者に持たせ、上に掲げ “Qu'est-ce que c'est?” — “C'est A.” “Qu'est-ce que c'est?” — “C'est R.” と再度発音する。
14:35	休憩	10 分間の休憩
14:45	-er 動詞の活用 席の移動 4 人で答え 合わせ(図 3)	活用表のコピーを見ながら説明 スペルの確認 アルファベットの発音を早速フランス語読みで ○ infinitif 不定詞(原形)をきちんと覚える ○ conjugaison 活用を発音で覚える ○ 意味と用法 J'habite à Tokyo. J'ai 20ans. コピーの空白に動詞の活用を書き込む。(habiter aimer chanter) 個人で書き込んでから 4 人で答えあわせをし、発音も直し合う。  (図 3)
15:15	他の動詞	parler écouter étudier travailler の 4 つについて覚える。4 人で 1 グループとしひとつの動詞だけを確実に覚える。(図 3)
15:25	教えあう	4 人のうち一人だけ残し、3 人がそれぞれのテーブルへ移動する。移動したら他の 3 人に自分が確実に覚えた動詞の活用を披露し教える。(図 4)
15:35	一日のまとめ	今日の授業でやったことのすべてをもう一度声に出す。来週の予定を発表して終了。

学習者の机の並び方は、コの字型で教員はコの中にはいっていきすべての学習者に近づくことができる。内部の中心にいればすべての学習者から等距離であるため、学習者が声をかけやすい。学習者はためらうことなく気軽に発言する。ペアワークでは隣り合ったもの同士が向かい合って会話する。規定の言い方以外を言いたいとき、すぐに教員を呼び質問する。4人グループを作るときは机、イスとも大きく移動する。4人での答えあわせなので、誰かしら正解に到達している可能性高く大きな声と大きな体の表現がいくつか見られる。教員は四つのグループの進行具合を見るため、周りをまわる。次に、与えられたひとつの動詞だけを4人で確実にしてから、再び、大移動が起きる。一人だけ残り他の3人はそれぞれ別のテーブルへ移動する。全く新しいグループの出来上がりである。そこで新たな発表をする。

「まとめ」 教員は手や目の動きは当然のことながら、足の動きも良い。留まっていることはない。学習者もそれに呼応するかのように動きがよい。実際に動くことの出来る空間を提案する方法として机の配置を大胆に変える手段がとられている。ここではコの字型を基本形にしながらもグループ活動を促すために机の移動がある。机が移動しただけで自分の机にそのまま座り続けるわけではなくふたたび自分の机からも離れ、他の机に移動する。教員の体の動きと学習者達の移動によって学習者の目の動きを誘引し、集中させることができるかどうか今後考えていきたい。

(獨協大学大学院博士前期課程)

Analyse des connecteurs logico-rhétoriques présents dans les discours formulés par des apprenants japonais

Takao YONEKANE

1. Introduction

1.1. Connecteurs et cohésion discursive

De nombreux petits mots, que l'on retrouve souvent, jalonnent le discours de la conversation quotidienne. Il s'agit des connecteurs que S. Moirand (1990, 46-53) définit d'une part comme les connecteurs logiques et d'autre part comme les connecteurs rhétoriques.

[Connecteurs logiques]

Et

Mais,

Alors, pourtant, ensuite...

[Connecteurs rhétoriques]

d'abord...ensuite...enfin

d'une part...d'autre part

d'un côté... de l'autre

A quoi servent-ils ? Sont-ils indispensables ? Quel est leur rôle ? Selon S. Moirand (1990) ces connecteurs logiques et rhétoriques ou articulateurs servent à la cohésion du texte et du récit oral. Aussi ont-ils toute leur importance au sein d'un énoncé quel qu'il soit. Elle présente comme exemple cet échange téléphonique en face à face, entre un réceptionniste et son client.

Exemple de S. Moirand⁽¹⁾:

- 1 Réceptionniste : hôtel des Dunes bonjour
2 Client : bonjour madame auriez-vous une chambre de libre
pour le week-end du 18 ?
3 Réceptionniste : pour combien de nuit s'il vous plaît ?
4 Client : trois nuits vendredi samedi et dimanche

- 5 Réceptionniste : pour une ou deux personnes ?
 6 Client : nous sommes deux
 7 Réceptionniste : *alors* il m'en reste à un lit et à deux lits /
 vous préférez avec bain ou douche ?

Dans cet exemple, l'employé ne répond pas tout de suite à la requête que le client effectue au tour de parole 2. Il y répond finalement dans le tour de parole 7 par l'articulateur logique "*alors*". Mais deux échanges enchâssés (tour de parole 3 et 4, tour de parole 5 et 6) sont indispensables pour arriver à la réponse finale.

Les connecteurs logico-rhétoriques reposent sur la "grammaire de texte" ou la "grammaire de discours". Aussi s'avèrent-ils absolument nécessaires à la cohésion du discours et à la compréhension du message et jouent-ils un rôle essentiel dans la conversation courante.

La grammaire de textes (S. Moirand 1990)(S. Moirand et al. 1992) ou grammaire de discours (A. Reboul 1998) s'oppose à la grammaire de phrase (grammaire générative) : « La grammaire de textes s'est construite en contre-théorie de la grammaire générative, c'est-à-dire, en inversant la finalité, le discours en place de la phrase ... » (S. Moirand 1990 : 33-31).

1.2. Rôle des connecteurs en situation pédagogique

Ces connecteurs, inhérents à la cohésion d'un énoncé écrit ou oral, intéressent les spécialistes (didacticiens, linguistes...) et suscitent analyses et réflexions. Le didacticien V. de Nuchèze (1984) observe les articulateurs logico-rhétoriques au sein du déroulement de l'interaction entre professeur et étudiants. Il les appelle "connecteurs pragmatiques" ou "marqueurs de fonction illocutoire réactive et de fonction interactive". Il note la présence récurrente des deux connecteurs logiques : "*mais*" et "*parce que*".

Dans l'exemple suivant, extrait de son corpus, V. de Nuchèze (1984 : 58-64) analyse deux articulateurs.

Exemples de V. de Nuchèze :

Apprenant : faut parler de cette histoire d'Elise *parce que* le film *parce que* éh ce film [a] tourné à la télé il y a une semaine

Selon lui, au sein de ce premier exemple, “*parce que*” signifie la justification de l’acte directeur (“faut parler de cette histoire d’Elise”), qui se manifeste juste avant et adoucit le ton autoritaire de l’expression impersonnelle “il faut”.

Apprenant : je trouve que le film se termine mal...

Parce que les deux/ ils n’auraient pas
pu vivre en France euh ils n’auraient
pas pu vivre à l’Algérie / *parce qu’*il y a
pas de : du travail (tour de parole 114)

Apprenant : *mais* j’sais pas / on peut aller à la campagne
(tour de parole 115)

Dans ce deuxième exemple, le connecteur “*parce que*” joue également le rôle de la “justification” de sa propre assertion.

Dans le tour de parole 115, le connecteur “*mais*” réfute le contenu de l’argument énoncé au tour de parole 114. L’expression “j’sais pas” du locuteur atténue l’aspect quelque peu brutal suscité par “*mais*”.

Les connecteurs “*parce que*” et “*mais*” interviennent souvent dans l’énoncé des apprenants qui les utilisent beaucoup pour associer un fragment d’énoncé à un autre. Ces petits mots créent un lien, donnent une unité à leur discours parfois difficile à élaborer et aident les locuteurs, et aussi le professeur qui les écoute, à rassembler des structures, des impressions, voire des idées.

Nous nous demandons si tous les apprenants les utilisent avec aisance et fréquence. Nous aimerions savoir comment les connecteurs viennent ou parviennent dans les énoncés des apprenants japonais.

2. Connecteurs et comportement verbal d'un apprenant japonais

J. Arditty (1987 : 100-103) observe également ces connecteurs dans le comportement verbal de l'étudiant japonais et analyse les trois articulateurs suivants dans son corpus :

- *mais*
- *et puis*
- *donc*

J. Arditty remarque que son élève japonais formule des réponses, le plus souvent à partir d'un localisateur (complément de lieu ou de temps), qu'il articule à l'aide du connecteur "*mais*" ou "*et puis*" introduisant d'éventuels sous thèmes. Cet élève japonais utilise les marqueurs "*donc*" et "*par exemple*" comme des raccourcis langagiers lui permettant de reconnecter son discours après une pause.

Exemple de J. Arditty :

Etudiant : [we-e] / récemment : je ne pense : / je pense que / non // **mais par exemple** quand : / bien quand quelqu'un est mort.

Etudiant : normalement on utilise pas : **par exemple** quelqu'un est mort *et puis* les gens DOivent : / participer à cette cérémonie :: vont au temple

Etudiant : *donc* euh / la +++ *donc* euh /// QUAND quand quelqu'un est mort eh / on fait /.

Nous pouvons constater dans cet extrait, que les connecteurs sont nécessaires pour relier l'énoncé précédent au suivant, et transmettre l'intention de l'étudiant.

Pour en savoir plus et mieux comprendre le fonctionnement de ces connecteurs logico-rhétoriques, nous analyserons les corpus des étudiants japonais que nous avons observés, par niveau de langue. Peut-être nous y trouverons des réponses à nos questions.

3. Analyse des connecteurs au sein de notre corpus⁽²⁾

3.1. Analyse et fonction du connecteur en classe de niveau 1 : cours débutant

Connecteur « *donc* » :

Nous avons recensé les corpus niveau 1 pour y analyser la présence de marques pragmatiques. Nous remarquons que la classe de niveau débutant complet n'en laisse apparaître aucun. Cependant, celle de niveau débutant en comporte un seul. Il s'agit du marqueur "***donc***", utilisé par un étudiant.

Le cours porte sur l'utilisation de l'expression "avoir mal à". L'élève Madoka emploie l'expression "avoir mal au oreille". Cela qui vaut une remarque de son professeur sur le nombre d'oreille pour l'inciter à prononcer la liaison indiquant le pluriel.

Ici, le marqueur "***donc***" montre un temps d'arrêt nécessaire à Madoka pour se souvenir de la règle du pluriel et reformuler sa phrase en veillant à l'orthographe qu'elle pourra phonétiquement mettre en évidence.

Exemple :

Madoka : ...j'ai mal au : oreille

Professeur : oui alors il y en a deux d'accord ?

Madoka : oui ***donc***

Professuer : il y en a deux

Madoka : ah aux :: [o] oreilles

Professuer : oui

Madoka : ah aux : / [o] oreilles aux [z] oreilles

Le fait de dire "***donc***" après le "oui" montre que cette étudiante a compris qu'il y avait une conséquence à extraire de la remarque du professeur sur le nombre d'oreille par rapport à l'expression qu'elle a utilisée. L'articulateur "***donc***" reste en suspens. A ce moment, "***donc***" a une valeur d'articulateur prescriptif ; Madoka sait qu'elle doit donner un énoncé qui intégrera la réponse qu'attend le professeur. La réponse en l'occurrence, porte sur la correction liée au nombre d'oreille. Madoka poursuit en

disant “aux oreilles, aux oreilles”. Nous pouvons considérer que graphiquement les “x” et le “s” du pluriel existent, mais Madoka oublie d’en rendre compte à travers l’image acoustique.

C’est pourquoi le professeur insiste en disant “oui”, qui sous-entend : « oui, Madoka, continuez, allez jusqu’au bout de votre raisonnement et donnez phonétiquement la marque du pluriel ». Madoka se souvient de la première indication : « il y en a deux » du professeur et fait le rapprochement avec ce “oui” incitatif à clore correctement l’énoncé. Dès lors, Madoka se reprend puis parvient à faire la liaison en insistant phonétiquement sur la notion de pluriel liant “aux” et “oreilles”. Ici, le mot “*donc*” prend la valeur d’articulateur diagnostique.

Dans notre exemple, “*donc*” a une fonction temporelle. Il marque la conséquence prescriptive avant la réponse corrigée de Madoka, puis prend le sens de marqueur indiquant une conséquence diagnostique, une fois que la réponse juste est donnée :

TABLEAU 1

Marqueur	Contenu et fonction
<i>Donc</i>	-Justification de l’acte directeur -Conséquence prescriptive/diagnostique -Gain de temps

J. Arditty (1987 : 103) a identifié dans le connecteur “donc” une fonction de “gain de temps” comme en use Madoka. L’analyse d’un extrait de son corpus montre des raccourcis langagiers lui permettant de reconnecter son discours après une pause.

Dans notre exemple, “*donc*” a une fonction temporelle mais aussi de conséquence à valeur prescriptive puis diagnostique.

3.2. Analyse et fonction du connecteur en classe de niveau 2 : cours moyen

Connecteur « *mais* » :

Dans l’exemple qui va suivre, nous sommes en présence d’un énoncé entrecoupé d’hésitations dues aux allongements de syllabes et donc il est difficile de capter l’attention de l’étudiant. Nous y découvrons cependant deux connecteurs “*mais*” qui

vont peut-être jouer le rôle d'interprète ou d'éclaireur pour traduire ce que l'étudiant veut réellement dire.

Exemple:

Professeur : Kazuhiro / toi t'es pas venu au cours hier t'as fait quoi ?

Kazuhiro : hier ah:: hier *mais* : j'ai lu:: *mais* trouver mauvais rêve eh :

Professeur : très mauvais rêve / quel rêve ?

Kazuhiro : ah : eh quelque'un quelque'un quelque'un a venu à coté de moi et puis / quelque'un quelque'un quelque'un ah quelque'un coupait :: éh : mes mains

Professeur : ah bon / c'est pas un rêve ça c'est un cauchemar / cauchemar c'est un mauvais rêve

Ces deux "*mais*" permettent de justifier l'énoncé précédent et inachevé du locuteur (Kazuhiro) lui-même. Nous pouvons retranscrire le discours manquant qu'il n'a pas réussi à reformuler : « hier "j'ai voulu venir ici", *mais* "je n'ai pas pu le faire, parce que" j'ai lu "pour bien m'endormir", *mais* "j'ai fait un mauvais rêve" ».

Dans cet exemple, le "*mais*" fonctionnera en remplacement des autres connecteurs signifiant la cause : "*parce que*" ou "*car*"...

TABLEAU 2

Marqueur	Contenu et fonction
<i>mais...mais</i>	-Justification de l'acte directeur -Raccourci linguistique

Le connecteur "*mais*" fonctionne également comme un articulateur laconique causé par le fonctionnement simplifié de Kazuhiro : il ne réussit pas à formuler sa réponse en même temps qu'il y réfléchit. Le contexte de l'argumentation attendue est donné par les marques de temporalité passée : "hier", le passé composé "j'ai lu" et par l'expression clé de voûte de la compréhension : "trouver mauvais rêve". Le verbe "trouver" montre que l'étudiant manque de vocabulaire ou plutôt qu'il ne connaît pas l'expression "faire un rêve". Mais il réussit à orienter son interlocuteur vers le champ lexical de la proximité. Il trouve près de lui, en lui-même, ce rêve dont il est l'auteur,

inconsciemment. Les connecteurs permettent de rétablir l'ordre de sa pensée et d'en explorer les méandres cachés.

Connecteur « Parce que » :

Nous avons relevé le connecteur "*parce que*", exprimant la cause dans l'exemple ci-dessous :

Exemple:

Matsuiro : ah : ah ah ah je voulais / je voulais [t] aller ah : au restaurant japonais / ah
parce que : je je [mne] je n'ai je ne fais PAS la cuisine // depuis heu :

Dans l'énoncé de Matsuiro, "*parce que*" sert dans un premier temps à justifier l'assertion précédente « je voulais aller au restaurant japonais ». Puis, dans un second temps, "*parce que*" introduit une justification eu égard aux autres étudiants qui n'ont peut-être pas les moyens de se rendre au restaurant .

Selon M.C. Langa-Hamid (1990 :64), les étudiants préférèrent se manifester avec les marqueurs argumentatifs comme "*parce que*" plutôt que d'exprimer une simple opinion :

« Les étudiants ne se contentent pas d'exprimer une opinion. Ils utilisent des procédés variés pour construire leur argumentation. Par exemple, sur le plan formel, les apprenants ont recours à des relations de cause introduites par "*parce que*", des relations de conséquences commençant par "ainsi"... »

Si Matsuiro va au restaurant , ce n'est pas uniquement par plaisir, mais aussi par nécessité, celle de se nourrir. Il ne sait pas cuisiner. Il est venu à Paris dans le cadre de son travail. Son épouse est actuellement au Japon. Matsuiro est peut-être gêné de dire qu'il va au restaurant japonais devant d'autres étudiants, plus jeunes que lui, moins argentés et ne pouvant pas s'offrir le même luxe. Il est possible que cet homme en prenne conscience et en éprouve une certaine gêne. Il manifeste alors le besoin de donner une explication supplémentaire avec le marqueur "*parce que*" pour tenter de se déculpabiliser. Le connecteur "*parce que*" peut alors s'apparenter à une expression d'atténuation. E. Roulet (1981) détermine l'articulateur "*parce que*" comme une

marque d'atténuation.

« Enfin, l'acte directeur de l'intervention est suivi d'un acte subordonné de justification, signalé par le marqueur indicatif "*parce que*" qui atténue cette menace potentielle » (E. Roulet 1981 : 38)

Le tableau suivant récapitule la fonction du connecteur "*parce que*".

TABLEAU 3

Marqueur	Contenu et fonction
<i>parce que</i>	-Justification de l'acte directeur -Construire l'argumentation du locuteur -Introduire l'explication dès la première proposition -Marque l'atténuation

Connecteurs « *et puis* », « *d'abord ...et puis* »

Dans les deux exemples suivants, Kazuhiro et Matsuihiro utilisent les connecteurs "*et puis*" ou "*d'abord...et puis*" pour exprimer la localisation et le temps du discours.

Exemple :

Kazuhiro : ah : euh : quelqu'un quelqu'un quelqu'un a venu à côté de moi *et puis* /
quelqu'un quelqu'un quelqu'un ah quelqu'un coupait :: éh : mes mains

Ici, Kazuhiro raconte ce qui s'est passé dans son cauchemar. Le connecteur "*et puis*" indique le déroulement de l'acte temporel.

Dans l'exemple ci-dessous, les articulateurs "*et puis*" et "*d'abord...et puis*" permettent à Matsuihiro de se reconnecter dans le passé et de revivre les événements de la veille en restituant sa propre démarche psychologique dans la temporalité :

Exemple:

Matsuihiro : donc : [da] *d'abord* je je euh :
je suis [retourna] euhn mon appartement
et puis heu : je je me sens :: ah j'étais/

fa fatigué ?

Le tableau suivant récapitule la fonction des connecteurs “*et puis*”, “*d’abord... et puis*”.

TABLEAU 4

Marqueur	Contenu et fonction
<i>et puis</i> <i>d’abord... et puis</i>	-Deux actions successives dans le temps déterminé du passé

3.3. Analyse et fonction du connecteur en classe de niveau 2 : cours avancé

Connecteurs « *mais* » et « *donc* »

Exemple :

Professeur : ...il s’agit de faire des comparaisons utiliser les comparatifs / les superlatifs
// par exemple c’est le plus “cher”/ ahu / il est moins cher que / aussi cher
que // donc Nobué si tu veux commencer première phrase +++

Nobué : Cécile est jeune / *mais* je ne connais pas son âge *donc* je :

Professeur : oui on va : oui on va imaginer son âge

Dans ce dialogue, Nobué emploie deux articulateurs “*mais*”, “*donc*” dans un même tour de parole. “*Mais*” indique un obstacle dans la suite de la formulation de son énoncé qui devient argument. “*Donc*” précise qu’à cause d’une information manquante sur l’âge, l’énoncé ne peut être achevé. Ainsi, Nobué semble vouloir dire : « *donc* , je ne peux pas construire la phrase, ni faire l’exercice sur le superlatif ». Le connecteur “*mais*” agit comme un marqueur d’argumentation préexistant à l’énoncé de la conclusion annoncée par l’articulateur “*donc*”. L’énoncé « Cécile est jeune » est vrai, mais cet énoncé n’est pas compatible avec l’énoncé « je ne connais pas son âge ». L’articulateur “*donc*” devrait en toute logique annoncer une conclusion acceptable.

J. Moeschler (1985 : 67) explique le fonctionnement logique de ces connecteurs et

de leur articulation dans la phrase, en prenant exemple d'un extrait de son corpus.
Exemple : « il fait beau, *mais* je suis fatigué : je vais *donc* rester à la maison pour me reposer ». Selon ses recherches, cet énoncé réalise au moins un acte d'argumentation. L'énoncé « il fait beau, *mais* je suis fatigué » constitue un argument pour la conclusion « je vais *donc* rester à la maison... ». C'est pourquoi, le connecteur argumentatif "mais" sera un signe pour amener la conclusion.

Par ailleurs, le linguiste D. Maingueneau (1991 : 237-240) s'est intéressé à l'analyse du discours et s'est penché sur les travaux de différents linguistes, qui distinguent deux fonctions pour le connecteur "*mais*" : un "*mais*" de réfutation qui lie la négation et la rectification, et un "*mais*" d'argumentation, qui lie deux actes distincts

D. Maingueneau (1991) attire notre attention sur l'existence de deux « *mais* », réfutatif et argumentatif, en citant un exemple de Ducrot, « où H. Kissinger déclare à propos d'un entretien entre le président Ford et le premier ministre belge « qu'il avait été très franc *mais* que l'atmosphère avait été amicale » ». L'auteur explique que l'opposition entre la franchise et l'amitié n'est légitimée que par le contexte situationnel. Etant donné la tension entre les deux pays, la « franchise » aurait dû amener à la « rupture » ; l'auteur nous rappelle que l'implicite ne doit pas être oublié, ni du reste, toute la pragmatique.

Connecteur « mais » et marqueurs d'atténuation verbaux / non-verbaux :

Dans l'exemple suivant, deux différents aspects (aspect réfutatif ou argumentatif) sont bien remarqués dans l'énoncé de l'étudiante japonaise.

Les nombreuses apparitions du connecteur « *mais* » nous permettent de relever le malaise et l'incertitude de cette étudiante devant une situation embarrassante.

Exemple :

- 1 Professeur : Ça va Mitchiyo ?
- 2 Mitchiyo : ah oui *mais* :: rentrer au Japon
- 3 Professeur : quand ?
- 4 [...]

5 Mitchiyo : ce n'est pas encore décidé // *mais* : cinquante / [sa]

cinquante pour cent (**rire**)

6 [...]

7 Mitchiyo : c'est c'est sûr / *mais* : *peut-être je ne trouve pas*

(**voix faible**)

8 Mitchiyo : c'est dommage / (**rire**) je triste un peu mais : je triste un peu / *mais* ::

moitié je suis triste mais moitié je :: suis contente (**rire**)

9 [...]

10 Mitchiyo : euh tout d'un coup // *mais* : la société a déjà décidé *mais* il : il : ne dit il

Mitchiyo émet le connecteur opposé "*mais*" à son énoncé directeur "c'est c'est sûr". Pourtant, elle énonce tout de suite des expressions d'atténuation et de concession verbales et non-verbales tels que "**peut-être**", "**je ne trouve pas**", "**voix faible**" et "**rire**" ainsi que V. de Nuchèze et d'autres linguistes (C. Kerbrat-Orecchioni 1992, M. Lacroix 1990, etc.) donnent des indications sur le fonctionnement de ces différents marqueurs d'atténuation et articulateurs logico-rhétoriques :

«... le connecteur "*mais*" marque une opposition à la vérité de l'argument précédent. Cette fermeté est immédiatement atténuée par l'expression "**j'sais pas**" du locuteur. "*mais*" permet de réaffirmer son opposition à l'interlocuteur, après une réplique où l'emploi de "**peut-être**" peut présager une concession de pure forme » (V. de Nuchèze 1984 : 65)

Dans l'exemple du tour de parole 7, ce « *mais* » correspond donc à celui de réfutation. Le « *mais* » du tour de parole 8 fonctionne comme un marqueur d'argumentation qui débouchera sur une conclusion. Le message de Mitchiyo pourrait être restitué de la manière suivante : « C'est vrai que moitié je suis triste, et simultanément, je suis moitié contente, **donc** mon sentiment est compliqué dans la situation actuelle ».

Le tableau suivant précise les tours de parole concernés par la présence du marqueur :

TABLEAU 5

Tours de parole	Présence du connecteur « <i>mais</i> »	Type de mouvement
Numéro 2	1	réfutatif
Numéro 5	1	réfutatif
Numéro 7	1	réfutatif
Numéro 8	3	argumentatif
Numéro 10	2	argumentatif

4. Conclusion

4.1. Mise en évidence des différents connecteurs

① Quasi absence de connecteur en classe de niveau 1 : cours débutant

Comme les deux didacticiens V. de Nuchèze et J. Arditty, nous nous sommes intéressé à chacun des articulateurs logico-rhétoriques que nous avons pu observer au sein des différents cours de niveau débutant complet, débutant, moyen et avancé. Le tableau suivant recense les principaux connecteurs issus de nos corpus et montre une fréquence quasi nulle au niveau 1.

TABLEAU 6

Nombre d'apparition des articulateurs en classe de niveau 1

Marqueur	Débutant Complet (Classe A)	Débutant Complet (Classe B)
	Contenu pédagogique	
	Apprentissage et acquisition du future proche	Exercice du jeu de rôle
	Support pédagogique	
	Document écrit	Document écrit
<i>Donc</i>	0	0
Sous total	0	0

Marqueur	Débutant (Classe A)	Débutant (Classe B)
	Contenu pédagogique	
	Répondre au professeur sur le contenu du film, Exercice sur le gérondif exprimant la simultanéité	Exercice sur le gérondif l'expression "avoir mal à"
	Support pédagogique	
	Document écrit	Documents sonore et écrit
<i>Donc</i>	0	1fois
Sous total	0	1fois
Total des marqueurs au niveau 1	1fois	

Comme le montre ce tableau récapitulatif, les interactions sont dirigées sur un axe pédagogique très précis et laisse peu de liberté pour des digressions ou réflexions personnelles, limitant ainsi l'utilisation des connecteurs.

② Fréquence des connecteurs en classe de niveau 2 : cours moyen et cours avancé

En revanche, dans les corpus de niveau 2, treize connecteurs apparaissent au cours moyen et onze au cours avancé. Comme l'illustre le tableau ci-dessous, ils sont présents, plus précisément, dix-huit fois, lors d'interaction où le support pédagogique s'avère absent et la conversation libre omniprésente (moyen : classe A, avancé : classe B).

Les connecteurs surgissent à maintes occasions dans ce type d'interaction didactique non restreinte ou peu restreinte, par rapport à celles où se pratiquent les exercices grammaticaux et lexicaux, ou les jeux de rôle accompagnés de documents sonores ou écrits.

Nous constatons que les apprenants japonais ont acquis au niveau 2 suffisamment de compétences linguistiques en langue française pour transmettre oralement leur message, par rapport au niveau 1 où ils sont au stade de l'apprentissage des structures langagières.

TABLEAU 7**Nombre d'apparition des articulateurs en classe de niveau 2**

Marqueurs	Moyen (Classe A)	Moyen (Classe B)
	Contenu pédagogique	
	Contenu pédagogique les participants sur un événement de la veille	Le professeur demande aux apprenants une définition ou un synonyme du mot « consacrer »
	Support pédagogique	
	Aucun support	Document écrit
Mais	2fois	1fois
Et puis	1 fois	0
D'abord	1 fois	0
D'abord et puis	2 fois	0
Donc	3 fois	0
Et	0	2 fois
Parce que	1 fois	0
Sous Total	10 fois	3 fois
Total	13 fois	

Marqueurs	Avancé (Classe A)	Avancé (Classe B)
	Contenu pédagogique	
	Exercice lexical et grammatical en utilisant un texte	Conversation libre
	Support pédagogique	
	Film + document écrit	Aucun support
Mais	1fois	8fois
Donc	1 fois	0
Et	1 fois	0
Sous Total	3 fois	8 fois
Total	11 fois	
Total des marqueurs au niveau 2	24fois	

Au niveau avancé, les étudiants japonais réfléchissent avant de parler, ce qui les amène à employer souvent des marqueurs d'hésitation. Puis, ils cherchent à structurer

leurs énoncés, en reliant leur discours précédent à celui à venir. Pour y parvenir, ils formulent leur idée à l'aide des articulateurs logico-rhétoriques qui permettent, en cas d'énonciation insuffisante, de restituer du sens et de la rigueur.

Concernant les articulateurs logico-rhétoriques, nous avons pu constater que tous les apprenants ne les utilisent pas avec aisance. Les connecteurs ne parviennent pas ou rarement dans les énoncés des apprenants japonais de niveau 1. Par contre, les apprenants japonais en niveau 2 les intègrent bien dans leur discours. Leurs compétences linguistiques en langue française leur permettent d'y avoir recours pour transmettre oralement dans leur message des preuves de leur compréhension.

(Université Komazawajoshi)

Notes

(1). CODE DE TRANSCRIPTION

+++ : énoncé inaudible / incompréhensible

[retourna] : énoncé mi-audible / incertain

? : intonation ascendante

MAJUSCULE : accentuation, emphase

(rire) : indication concernant le non-verbal

/ : pause

// : pause plus longue

: : allongement de la syllabe

:: : allongement plus long de la syllabe

(2). Nous avons observé et analysé les échanges verbaux et non-verbaux entre professeurs français et apprenants de nationalités différentes en classe de français langue étrangère effectuée dans les instituts résidant à Paris. Les niveaux de langue des apprenants considérés se divisent en quatre : "débutant complet", "débutant", "moyen" et "avancé".

Nous avons choisi deux classes par niveau de langue, cela fait en effet huit classes observées (débutant complet ; classe A, débutant complet ; classe B...avancé ; classe A, avancé ; classe B)

Le nombre de tours de parole des étudiants japonais a été fixé à cinquante dans chaque niveau de langue (ex ; classe de moyen = 50 tours de parole : classe A = 25 tours de parole, classe B

= 25 tours de parole...).

Nous avons donc retranscrit au total deux cents tours de parole d'étudiants japonais qui ont des objectifs variés et des besoins spécifiques pour apprendre le français.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARDITTY, J. (1987) : « Une "leçon de conversation" », in *Encrages* n°18, Université Paris VIII, St-Denis, pp.96-116.
- DUCROT, O (1980) : « "mais" occupe-toi d'Amélie », in *Les mots du discours*, Les Editions de Minuit, Paris, pp.93-130.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) : *Les interactions verbales*, tomes 2, Armand colin, Paris.
- LACROIX, M. (1990) : *De la politesse. Essai dans la littérature du savoir-vivre*, Commentaire / Juillard, Paris.
- LANGA-HAMID, M. C. (1990) : « L'implication du sujet dans son apprentissage », in *Variation et rituels en classe*, Hatier, Paris. pp. 56-71.
- MAINGUENEAU, D. (1991) : *L'analyse de discours*, Hachette, Paris.
- MOESCHLER, J (1985) : *Argumentation et conversation ; Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Crédif / Hatier, Paris.
- MOIRAND, S. (1990) : *Une grammaire des textes et des dialogues*, Hachette, Paris.
- MOIRAND, S et PEYTARD, J. (1992) : *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris.
- NUCHEZE, V. D. (1984) : « Quelques propositions pour l'analyse pragmatique des échanges langagiers en situation didactique », in *Les Echanges langagiers en classe de langues*, Université de Grenoble III, pp. 41-72.
- REBOUL, A. (1998) : *Pragmatique du discours*, Armand Colin, Paris.
- ROULET, E. (1981) : « Echanges, interventions et actes de langue dans la structure de la conversation », in *Etudes de linguistique appliquée* n° 44, Didier / Erudition, Paris, pp. 7-39.

日本で出版されている フランス語発音教材における鼻母音の扱い

竹 内 京 子

Le traitement des voyelles nasales dans les manuels de prononciation française publiés au Japon.

Les manuels de langue ayant beaucoup d'influence sur les cours, il est nécessaire de les analyser attentivement avant de les utiliser. Nous pouvons le dire également pour les manuels de prononciation.

Les voyelles nasales françaises, qui n'existent pas dans le système de prononciation japonais, sont une série de phonèmes difficiles à distinguer pour les apprenants japonais, comme le montrent les articles précédents (Takeuchi 1999, 2000, 2003).

Dans cet article, afin de trouver la relation entre le résultat des expériences précédemment faites et la réalité de l'enseignement du français, on a tenté d'analyser 5 manuels pour la prononciation du français publiés au Japon. Nous examinerons les trois points suivants : 1) structure de chaque manuel; 2) description pour inciter la prononciation des voyelles nasales; 3) enregistrements accompagnant ces manuels.

1. はじめに

外国語教育において、母語の影響を含む学習者の特徴を観察し、それを授業に生かしていくことは非常に大切なことであろう。また、ほとんどの授業においては何かしらの市販されている教材をもとに担当教師が授業を組み立てることが多いことを考えると、各教材の影響力は非常に大きい。それゆえ、使用する教材が、どのような考えから作られたものであるか、どのような構成になっているか、どのように自分の授業に「使える」か、他の教材と比較してどのような学習効果があるのかについて各教師は事前に十分に考えなくてはならないだろう。一般的なフランス語の授業において、発音に関してどのくらいの比重で時間を割き、どのように授業に組み込んでいくかは議論の分かれるところで

あるが、その際に使われる発音教材についても教材自身についての知識、その教材が与える学習効果について慎重に検討する必要があるのではないだろうか。

本論文では、以前から著者が調べてきた日本人学習者の知覚の特徴、学習過程における聞き分け習得の特徴（竹内 1999,2000,2002,2003）、特に「フランス語鼻母音の発音の学習」に焦点を当て、それらの実験結果と実際の授業とを結びつけるため、また、より効果的な発音教材とは何かを考える第一段階として、現在、日本で出版されているフランス語発音教材の内容を概観することにした。

フランス語鼻母音は、日本人フランス語学習者にとって上級者になっても知覚、生成両方において、とりわけ難しい音のひとつである。日本語をはじめ多くの言語にも存在する鼻子音環境による同化である鼻音化母音と違って、フランス語、ポルトガル語などにしか存在しない世界でも珍しい音である。それゆえ、未知の音に対しての難しさがあると言われている。具体的には、日本人向け発音教材において鼻母音がどのように扱われているか、テキストの記述がどのようになっているかをまとめる。また、付属のカセットや CD などの録音教材で使用されている音声の特徴についても観察することにする。

2. 先行研究のまとめ（竹内 1999, 2000, 2003）

日本人学習者のフランス語鼻母音の知覚には一定の傾向がある。つまり、聞き分けの難しいペアとどちらかという易しいペアがあるといえる。[ɑ̃]と[ɔ̃]は双方向に誤答が多いが、特に[ɑ̃]から[ɔ̃]の方向（[ɑ̃]を[ɔ̃]と知覚する）に誤答が多い。また、[ɛ̃]から[ɑ̃]の方向にも誤答が目立つ。[ɛ̃]と[ɔ̃]の誤答は少ない。単音聞き分けの習得過程にも一定の順序があるようである。正答率は最初から[ɔ̃]がやや高く、次に[ɛ̃]が高くなる。それから[ɔ̃]、[ɑ̃]の順序で上がっていく。最後に最初に上がった[ɛ̃]の正答率がやや落ちるようである。また、鼻母音習得トレーニングにより 90 %以上の正答率を獲得後の被験者における、トレーニングで使った子音以外の子音環境の鼻母音への般化（あるトレーニングによって、トレーニングをしていない環境でも学習効果が出ること）の程度には多少違いが見られた。

さらに、習得過程とは別に、鼻母音単音自体の物理的長さにも[ɛ]、[ɔ]よりも[ɑ]がやや短いという傾向が見られるなど鼻母音知覚に関する様々な要因になりえる要素が示されている。

3. 発音教材の全体の概観

3. 1. 分析対象とした教材

本論文では以下の5教材を分析した。以下、各教材をそれぞれ、教材 a、教材 b、教材 c、教材 d、教材 e と呼ぶことにする。

- a. 阿南婦美代・Elisabeth GUIMBRETIERE (1995)「コミュニケーションのためのフランス語発音法」駿河台出版社 (CD 付属) 48-62.
- b. 菊地歌子(1999)「フランス語発音教本」自費出版 (カセット付属) 8-11,29.
- c. 小島慶一(2002)「CD とイラストで楽しく学ぶやさしいフランス語」(CD 付属) 語研 52-54.
- d. 福井芳男・松本悦治(2001)「CD+ テキスト アテネ・フランセ フランス語の発音」早美出版社 (CD 付属) 8-9.
- e. 高橋美佐(2001)「しっかり学ぶフランス語－発音と文法と練習問題」(CD 付属) ベレ出版 19-21,38-39.

3. 2. 全体の構成

教材名	a	b	c	d	e
教室・自習用	教室・自習	教室・自習	自習	自習	自習
理論の説明	あり	?	?	×	×
対象	初級者?	入門・初級者	入門	入門	入門
単音の発音	あり?	あり	あり	あり	あり
綴りとの関係	あり	あり	あり	あり	あり
単語の発音	あり	あり	あり	あり	あり
文中の発音	あり	あり	×	×	×
発音方法記述	あり	あり	あり	あり	あり
鼻母音数	[ɛ][ɑ][ɔ]	[œ][ɛ][ɔ][ɑ]	[œ][ɛ][ɔ][ɑ]	[œ][ɛ][ɔ][ɑ]	[œ][ɛ][ɔ][ɑ]
練習問題	発音・文法	発音	×	×	×

表 1

各教材の全体の構成をまとめると表 1 のようになる。教材 a と b 以外は、教室で利用可能な練習問題がついていないという点でどちらかというと自習用

の教材といえる。対象とする学習者は教材 c、教材 d、教材 e は鼻母音単音のモデルと鼻母音を含む単語の発音だけに限られているので入門者レベル（最初の 1 時間目から使用が可能なもの）、教材 b は発音の練習問題中心であるので入門から初級者向け、教材 a は後半に発音練習というよりは文法や語彙の知識も必要な問題を含むので、練習問題によっては入門から初級者以上も対象に含まれるであろう。

各教材における独自の考え方、理論の説明については、教材 a は VT 法 (Verbo-tonal) による教材であり、前書きとして理論の説明にページが割かれている。個々の発音を取り出して練習するのではなく文の中でのリズム・イントネーションを重視している。図 1 のようにフランス語の全ての音を 1) la labialité（唇を前に突き出す音かどうか）、2) l'acuité（聴覚的な音の鋭さ aigu, 鈍さ grave の度合）、3) la tension（発声器官の筋肉緊張度の度合い—ある音を出すために、発声器官のまわりの筋肉が緊張度を増したり[これを *tendu* と呼ぶ]、または緊張度がなく[これを *relâché* と呼ぶ]発音する）によって分類し、それぞれの音を日本人にとって比較的発音しやすい以下のような音環境に置き練習をするようにしてある。

LES CONSONNES

	AIGUES		NEUTRES**		GRAVES
T E N D U E S	non-labiales		non-labiales		labiales
	t	s	f	k	f p
R E L A C H É S	d	z	3	g	v b
	n	ɲ			m
	l	j*	ɥ*	ʀ	w*

* 表の簡略化のため半母音(半子音)は子音の表に入れてあります。

** neutres の子音は前後の母音の性質に従い graves にも aigues にもなり得る。

LES VOYELLES

	AIGUES		NEUTRE	GRAVES
T E N S I O N	non-labiales	labiales	labiale	labiales
	i	y		u
T	e	ø		o
	ɛ	œ	a	ɔ
	ē	œ		ɑ
		a		ā

T' = plus tendu

T = moins tendu

図 1

—文章の最後にもってくる。

—同じ特徴を持った音で日本人にとって発音が難しくない音がある場合、それらの音と一緒に発音する。

—緊張を強める必要のある音は上昇調のイントネーションの最後に持ってきて、緊張を弛める必要のある音は下降調のイントネーションの最後に持っていく。

る。

また、母音では、「音を感じる練習」として、それぞれの母音を発音しやすい体の動き（図2）を写真で示してある。

[ɔ]



[ɔ] は唇をまるめ口の開き方を狭くして、舌は奥に引いて発音する緊張性のある音です。写真のように腕と手をお腹の前あたりに置いて、ボールを抱えているようにして発音してみてください。

[ɑ]



[ɑ] は舌は少し奥に入り、少し唇を丸めて前に出し発音します。腕を写真のように胸部の横に折り曲げ、手のひらは軽く前方に向かうようにし、口を大きく縦長に開けるようにして発音してみてください。

[ɛ]



[ɛ] は [e] のような口の形で、息を鼻に抜きながら発音します。写真のように肘を水平に持ち上げ、後方に引きながら唇を左右に平たく引く様にして発音してみてください。

鼻母音を発音するときは、綴り字に n, m があるので日本語の「ン」を発音しないで息を鼻に抜くようにします。「ン」を発音すると顎が動きますので、顎を動かさずに練習するといいいでしょう。

[ɔ-ɔ-ɔ] [ɑ-ɑ-ɑ] [ɛ-ɛ-ɛ]

図 2

教材 b は、一般的な調音音声学に基づいた教材であり、調音位置を表わす母音梯形（図 3）と具体的な調音に対する注意が各音ごとに書かれている。教材 c も基本的には調音音声学に基づいているため母音梯形（図 3）は示されているが、各音の調音の説明に割かれているページ数は少ない。教材 d、教材 e には特に理論の説明は見られない。

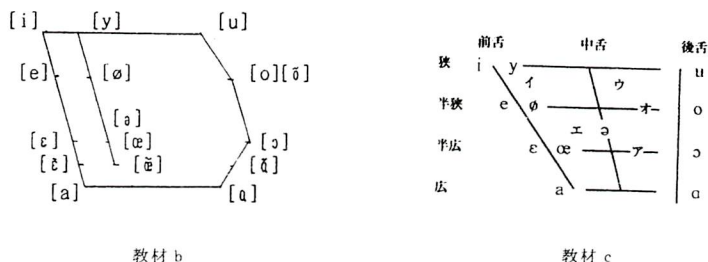


図 3

単音の発音は教材 a 以外はテキストにも録音教材にもまず初めに提示されている。教材 a は、最初には実際に存在する単語を使った子音との組み合わせ（CV 音節）での聞き分けテスト「音を聞き取る練習」から始まっており、録音教材には単音の発音は見られないが、「音を感じる練習」で初めて単音の練習が出てくる。それから、やさしい音環境から対話文へのイントネーションを伴う練習の「話す練習」、音と綴りの関係を学習する「聞いて書く練習」、クイズや詩を扱った「楽しんでください」へと進む構成になっている。

綴りとの関係、単語内での発音は 5 教材ともに見られる。教材 a、教材 b では、さらに文中での発音の練習も見られる。発音方法の記述は 5 教材において記述方法は様々であるが示されている。扱われている鼻母音の数は教材 a のみが 3 鼻母音、その他は 4 鼻母音である。発音記号の種類、扱われている鼻母音の種類については後述する。練習問題については、教材 a、教材 b にのみ見られる。発音の聞き分けに関する問題は両者にみられるが、教材 a では以下の例のように発音というよりも文法知識を見る問題も多くみられた。

(教材 a の例)

練習 2 [ɛ̃] «question» -質問-

Ecoutez: Je connais bien l'Italie.

Répondez: Alors, vous avez des amis italiens?

1. Je connais bien l'Australie.
2. Je connais bien l'Inde.

4. 鼻母音の発音方法の記述

以下に、それぞれの教材における発音方法の記述を引用する。

- a. 鼻母音とは息を口腔と同時に鼻腔からも抜いて発音する音です。フランス語には4つの鼻母音がありますが、[œ̃]は最近では[ɛ̃]で発音されているので、この課では下の3つの音の発音練習をします。

[ɔ̃]-grave/tendu/labial

[ɑ̃]-grave/relâché/labial

[ɛ̃]-aigu/tendu/non-labial

[ɔ̃]は[o]のように唇をまるめ口の開き方を狭くして息を鼻にも抜きながら発音する緊張性のある音です。[ɑ̃]は口の開き方を縦に大きく開けるようにして息を鼻にも抜きながら発音します。[ɛ̃]は唇の形も舌の位置も[e]のようにして息を鼻にも抜きながら発音します。[ɔ̃]と[ɑ̃]は口の開き方が大きく違います。[ɑ̃]と[ɛ̃]は唇の形が違うことに注意しましょう。

- b. 頭全体に音が響くように力を入れて作る→3つの鼻母音に共通
鼻に呼気の一部を抜いて鼻音性をつける→3つの鼻母音に共通

[ɛ̃]は[e]と同じように口を開き、唇を横に引く

[ɔ̃]は[o]と同じように口を開き、唇を突き出す

[ɑ̃]は[a]と同じように口を開き、唇を突き出す

鼻母音で終わる場合は、鏡を見て唇で閉鎖を作らないように注意

- c. …そして発音の際の注意点は、[n]の音を付加しないことです。音を鼻に抜くだけ、と言えばわかりますか。[ɛ̃]と発音しながら、音が鼻に抜けるよう

にすればいいだけです。そのとき小鼻を触てみると、響きを感じます。他の鼻母音についても同様です。

d. [ā] : [a] の発音で息を鼻に抜く。

[ɔ]:むしろ[o]に近くかなり口を丸く出して発音しながら息を鼻に抜く。

[ɛ]:この音は英語の[æ]という音に近い発音をして息を鼻に抜く。[ɛ]の音から出すと南仏の発音になって聞きづらくなります。唇の両端がある程度緊張します。

[œ]: [œ]の発音をしながら息を鼻に抜くわけです。この音はバリでは衰えつつあり[ɛ]にとってかわられる傾向がありますが、不定冠詞の un は必ず[œ]です。

[ā]は口を開き心持ち唇を前に出して発音しましょう。

[ɛ]はそれに対し唇の両端を少し緊張させ、唇を引いて下さい。

[ā]は心持ち唇を前に出すようにと言いました。そうすると、ちょっと[ɔ]に近く聞こえるかもしれません。それでよいのです。[ɔ]は広い[o]ではなく、むしろ[o]に近く、唇を丸くせばめて鼻から息を抜いて下さい。[ō]と書く傾向があるくらいです。

e. いわゆる「鼻ぬき音」、フランス語独特のあの甘ったるい音です。……[ā] (アン)－前述の[a]の音を出しながら、空気を鼻から抜く「アン」という響きになる音です。「ン」のところで口を閉じないで、ボンヤリと開けたまにします。

[ɛ] (アン)－同じく[ɛ]の音を鼻から抜きます。カタカナでは「アン」と書いていますが、実際は「アン」と「エン」の中間くらいの微妙な音です。

[ɔ] (オン)－[o]の音を鼻から抜きます。

[œ] (アン)－[œ]の音を鼻から抜きます。もともとは日本語の「ウ」に近い音ですが、空気を鼻から抜くことで「ア」に近い音になります。現在では前述の[ɛ]と同じように発音される傾向があります。

鼻母音を上手に発音するコツは、日本語式に「ア・ン」「オ・ン」と2つの音に分けないこと。ひと息でなめらかに「アン」「オン」と出します。鼻母音と呼ばれる以上、母音としていつまでも音が続けられるはずなのです。きっぱりと終わってしまう日本語の「ア・ン」とは違います。

まず、形式上から分類すると、箇条書きで短く記述した教材 b や教材 d とある程度長い文で記述している教材とに分かれる。次に、教材 d と教材 e は発音に関する説明が付属の録音教材に含まれている点の特徴である。特に、教材 e では上記のテキストがそのまま読み上げられており、フランス母語話者の発音と日本語話者の発音の両方のモデルを比較して聞くことができる。

次に、内容について分類すると、教材 a から教材 d までは、対応する口腔母音を例に出し、同時に鼻から息を抜くこと、唇の引き、唇の突き出しなどの各音に対する説明を付け加えている。教材 a は、[ɔ̃]-grave/tendu/labial [ɑ̃]-grave/relâché/labial [ɛ̃]-aigu/tendu/non-labial に示されるように前書きに示された VT 法における各音の違いを再度示している点の特徴である。教材 c は前書きに母音梯形などの提示があるものの鼻母音に対する説明は他の教材よりも短い。さらに、教材 e は他の教材とは違って、日本語のカタカナの「アン」、「エン」などから誘導を行うという独特な方法で発音方法を記述している。また、3教材において、鼻母音で終わる場合は、鏡を見て唇で閉鎖を作らない（教材 b）、[n]の音を付加しないこと（教材 c）、「ン」のところで口を閉じないで、ボンヤリと開けたまにします（教材 e）などと表現は違うが鼻母音が「2音ではなく1音である」ことが強調されている。

5. 扱う鼻母音の選択

[ɛ̃]と[ɑ̃]はすべての教材において扱われているが、フランスで出版されている発音教材にも見られるように（菊地 2000）、[ɛ̃]と[œ̃]、[ɔ̃]と[ɔ̃]の扱いについては意見が以下のように分かれている。

5. 1. [ɛ̃]と[œ̃]の扱い

教材 a では巻頭の母音の表においては[œ̃]が表記されているが、鼻母音の練習では一切扱われていない。他の教材においては[ɛ̃]と[œ̃]ともモデル音声が発音されている。多少扱いに違いはあるものの、ほとんどの教材が4鼻母音を考えていることが分かる。

5. 2. [ɔ̃]と[õ]の扱い

教材 a では、[ɔ̃]の記号を使い、[o]の音から作ることが解説されている。教材 b においては[õ]の発音記号が使用されており、[o]の音から発音すると説明がある。教材 d では記号としては[ɔ̃]を使用しているが、[o]の音に近いという説明がある。教材 e では、記号を[ɔ̃]を使用しているだけでなく[o]の音から作るという説を取っている。ほとんどの教材が[o]を口の形として想定していることが分かる。

6. 鼻母音を含む単語の選択

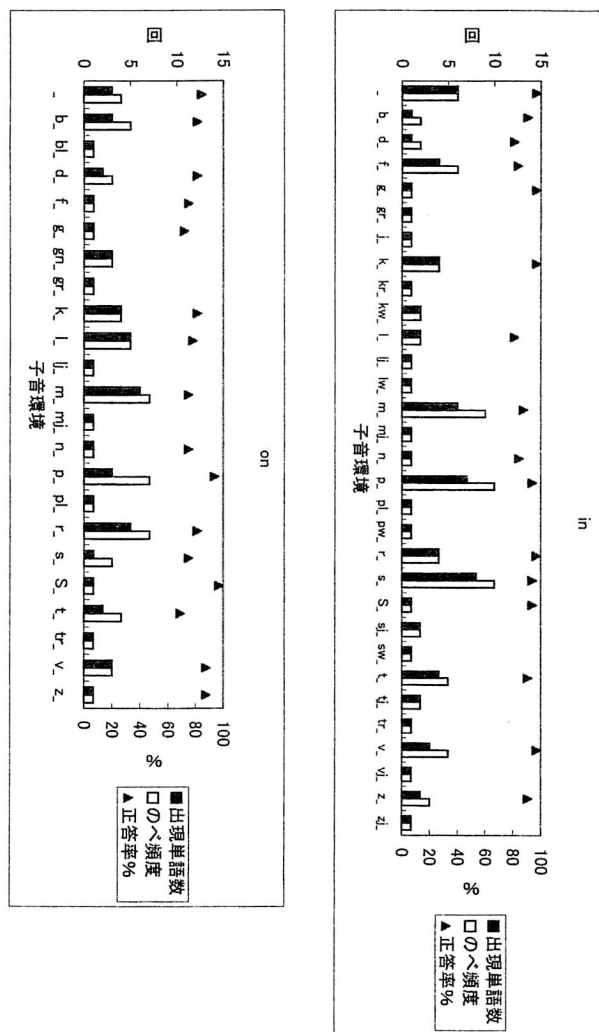
グラフ 1 は竹内(1999)において行った、フランス語鼻母音聞き分けトレーニング（単音、t + 単音、d + 単音の環境の鼻母音）によって3鼻母音[ɛ̃][õ][ɑ̃]を90%以上聞き分けができるようになった日本人初級学習者の子音環境別般化率を正答率として示したものである。また、今回の5発音教材で扱われている鼻母音を含む音節のうち単語レベルで録音されているもの（文になっているものは含まない）について「単語別の回数」、5教材における重複も合わせた「のべ頻度」を表し、比較している。

結果を見ると、各教材の鼻母音を含む単語の選択において、学習者の知覚上の困難度は特に考慮されていないように思える。まず、先行研究のトレーニングの結果によると、鼻母音の知覚の学習において鼻母音によって正答率に差がある。[ɑ̃]は一番正答率の低い鼻母音である。それにもかかわらず、3鼻母音ともほぼ同じ割合で出現している。また、出現単語全体のリストを概観すると、どちらかと言えば、初級の教科書に出てくる単語が選ばれているようである。つまり、意味や使用頻度によって選ばれており、音としての学習困難度はこれらとは違っている可能性があるにもかかわらず特に配慮されていないようである。同じ鼻母音においても正答率の低い環境（例えば、[bɑ̃][nɑ̃]など）、つまり知覚上の困難度の高い音環境なのにあまり扱われていないものがある一方、正答率が高い環境（例えば[pɑ̃]）にもかかわらず、出現頻度は高く何度も扱われている環境が見られる。

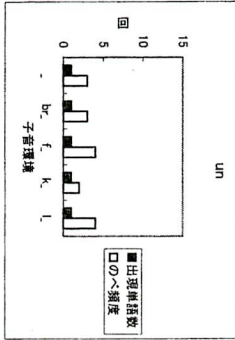
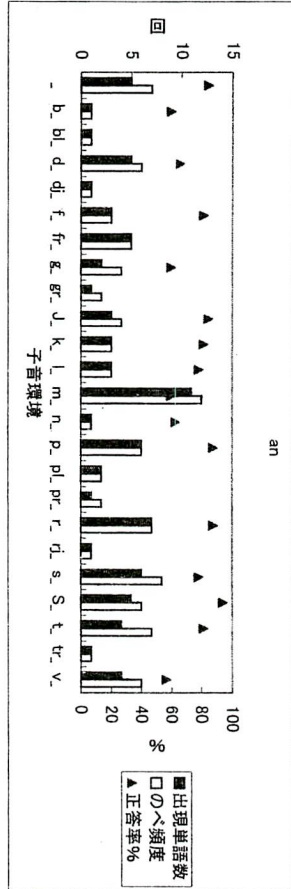
7. 録音教材における鼻母音

7. 1. 実験の手続き

それぞれの教材の CD またはテープを CSL によりサンプリング周波数 22050Hz で wav ファイルに変換し、音声分析ソフト wavesurfer v.1.51 によって分節ラベリングをし、単音の長さとその音色を分析した。



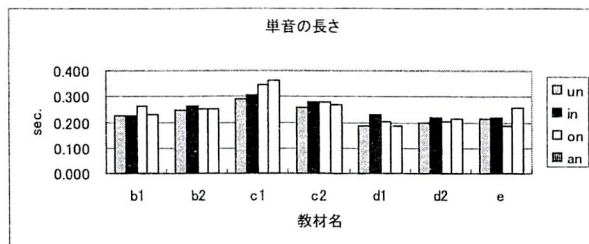
グラフ 1-1



グラフ 1-2

横軸は5教材に出現した子音韻接、縦軸は出現した鼻母音を含む単語数、そののべ頻度数を表す回数、さらに先行研究における同じ子音環境での数化リストの正答率を表している。数値が低いほど学習者にとっての困難度が高い。[aɪ]は子音数化リストを行っていないので、5教材における出現単語数とのべ頻度のみを示している。

7. 2. 鼻母音単音の長さ



教材名の b1, b2 は教材 b に使われた 1 番目と 2 番目のモデル音声を表す。

以下教材 c と教材 d においても同様である。

グラフ 2

グラフ 2 は 4 教材(a は単音の発音モデルがなく、教材 e では 1 回のみの提示)における、鼻母音単音のモデルの発音提示の長さを測定したものである。先行研究(竹内 2003)とは違い、各母音間の決まった長さの関係([ã]は[ẽ]や[ö]より短い)は見られなかった。また、数値上は教材間の話速はそれほど変わらなくても、教材によって速度の差が感じられる場合もあった。これは単音の長さの測定だけでは分からない、ポーズや発音方法の差によるものと推測される。

7. 3. 鼻母音単音の音色

図 4 が教材 b における 4 鼻母音のモデル発音、図 5 が教材 e の録音におけるフランス語話者と日本語話者の[ã]の比較である。図 5 において、後半部分の音色が日本語話者のものは大きく変化しており、日本語の撥音に近いことが分かる。教材 e において、日本語の「アン」に近い音という説明で、「アン」から[ã]を作っているところの録音である。この例を見ると、この誘導方法では発音が難しいことが分かる。

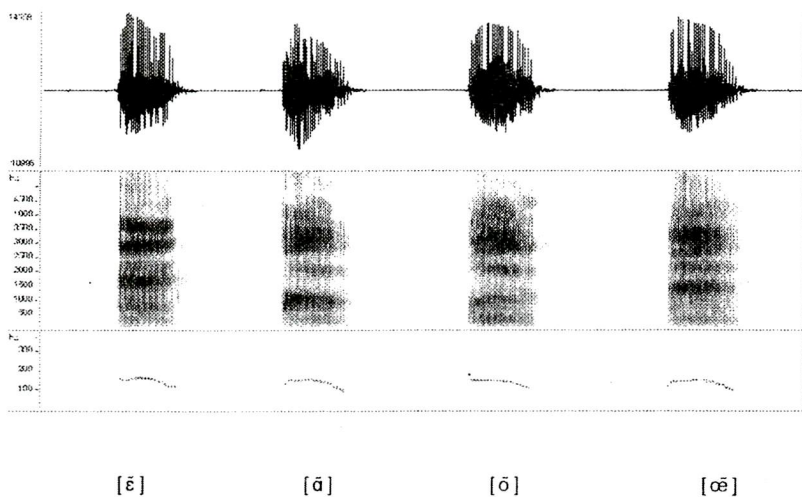


図 4

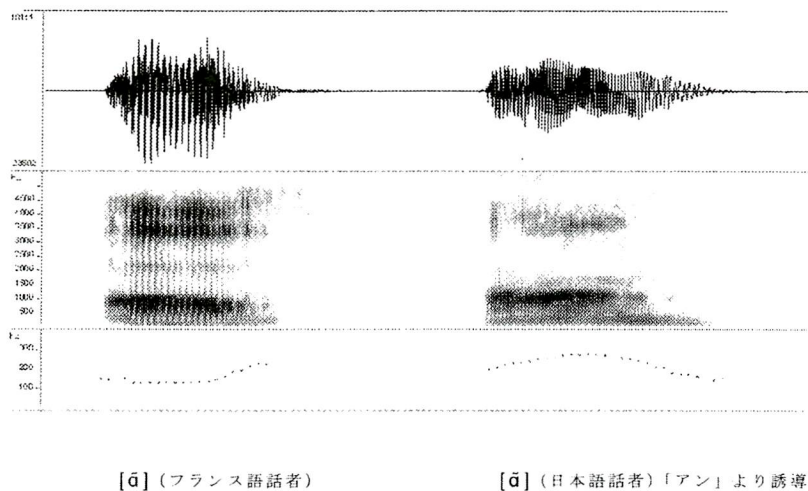


図 5

8. まとめと今後の課題

今回分析した発音教材は、多くのフランス語教材中の発音を扱った部分と同様、各音の特徴を表すモデル音声と綴りが示され、音と綴りの関係を覚えるための表を1冊にまとめたものが多く、聞き取り能力向上のための練習問題や発音矯正を行うための教材は少なかった。鼻母音もその例外ではなかった。また、語学教材においても発音に関しては教室での教師の役割を期待するものがほとんどであるように今回分析した発音教材も学生が完全に自習をするのには不十分だと思われるものが多かった。特に、学習者が間違えた場合のフィードバックは難しいようである。さらに、音の獲得という視点よりも綴り、意味、文法の獲得という視点の教材が多く見られた。日本語話者の発音に関する特徴を考慮したトレーニング方法が今後の課題であろう。

本論文では、日本で出版された発音教材の概観を行った。今後は、フランスで出版された教材についても比較したうえで、鼻母音以外の音の練習との関連性などを考え、総合的に分析し、より効果的な発音教材を追求する手がかりにしたいと考えている。

(東京大学大学院博士後期課程)

参考文献

- 菊地歌子(2000)「日本人を対象とするフランス語の鼻母音の発音指導についての考察と提案」関西大学 18-28.
- 竹内京子(1999)「日本人学習者のフランス語鼻母音間聞き分け-その特徴とトレーニング-」第13回日本音声学会全国大会予稿集, 203-208.
- 竹内京子(2000)「日本人学習者のフランス語鼻母音の知覚」東京大学大学院修士論文
- 竹内京子・今泉敏・桐谷滋・松野和彦(2000)「日本人学習者のフランス語鼻母音間聞き分け-学習歴による知覚の推移-」第14回日本音声学会全国大会予稿集, 159-164.
- 竹内京子(2002)「日本人学習者のフランス語鼻母音を含む音節の知覚」Etudes didactiques du FLE au Japon 第11号, 85-95.
- 竹内京子(2003)「日本人学習者のフランス語鼻母音の長さの知覚」Etudes didactiques du FLE au Japon 第12号, 53-67.

Pour renforcer les compétences orales en classe de FLE avec des débutants non-spécialistes

Gaël Crépieux

L'enseignement du français langue étrangère au Japon ne présente pas les mêmes spécificités qui apparaîtraient dans les pays où la langue et la culture sont proches de celles du français. Entre le français et le japonais, il n'existe pas les mêmes connexions dans la syntaxe, dans le lexique ou encore dans la manière de s'exprimer que l'on peut retrouver avec l'anglais, par exemple. Ainsi, il paraît moins aisé de développer les compétences orales chez des apprenants, surtout lorsque ce sont des débutants non-spécialistes. Par conséquent, l'enseignant natif devra redoubler de prudence et proposer une approche de la langue adaptée à son public.

J'enseigne la langue française au Japon depuis 1999 et ce, dans différents cadres : en école de langues privée, en lycée ainsi qu'en université et, bien que je reste conscient de l'importance de développer les quatre compétences, j'insiste davantage sur la compréhension et l'expression orales. Ces diverses expériences m'ont permis de mieux appréhender le public japonais et d'adapter mon approche pédagogique à celui-ci car, au début, il n'est pas toujours facile d'identifier la nature de ses difficultés. C'est donc grâce à l'observation de certaines erreurs récurrentes que je suis parvenu à distinguer trois catégories : tout d'abord, celles liées à la capacité d'écoute, puis celles liées à l'écart entre la graphie et la prononciation du français, et enfin, celles liées à l'emploi des katakanas. J'aimerais ainsi faire porter mon travail sur une analyse des difficultés rencontrées par les débutants non-spécialistes japonais lors de la communication en français, en me basant, dans un premier temps, sur une observation de l'erreur afin de justifier ce qui m'a amené à élaborer un certain raisonnement. Dans un deuxième temps, j'aimerais montrer quelles stratégies il est possible d'envisager afin de renforcer les compétences orales en classe de FLE avec des débutants non-spécialistes.

I. Les difficultés rencontrées

Dans cette partie, je tâcherai d'abord de distinguer les différents types d'erreur que les apprenants commettent à l'oral pour en déduire ensuite la cause.

1. Une perception auditive réduite

Il est assez intéressant de constater que tout le monde, les enseignants comme les étudiants, s'accorde à dire que l'une des principales difficultés dans l'apprentissage du français provient de la prononciation (selon les enquêtes réalisées par l'Association de Langue et Littérature Françaises en décembre 1989 auprès des enseignants et par la Société de Langue et Littérature Françaises en 1990/91 auprès des étudiants). Mais est-ce vraiment là la source du problème ? En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue, il a été constaté qu'un apprenant perçoit les sons de cette langue à travers le système phonologique de base de sa langue (le crible phonologique). Il ne distingue pas deux sons qui, dans sa langue, ne sont pas en situation d'opposition pertinente. Il les confond à l'audition et commet des erreurs en les émettant ; il s'ensuit alors une peur de communiquer avec des natifs. Dans certaines circonstances, cela peut se révéler dangereux, comme le montre ce fait divers américain : en visite aux Etats-Unis, un touriste japonais a été interpellé et abattu par des policiers de Los Angeles ; alors que ceux-ci effectuaient une opération de contrôle de papiers, ils ont sommé de ne pas bouger (« *freeze* ») mais le touriste japonais, dont le système phonologique assimile le [l] et le [R] et rapproche le [p] et le [f], a compris "*please* " (« *s'il vous plaît* ») et a pensé qu'on lui demandait de s'approcher.

Lors de pratiques de classe, on constate parfois que les apprenants éprouvent des difficultés à reconnaître des mots transparents tels que « restaurant » [RestoRă] et on s'aperçoit que si on écrit le mot au tableau, des étudiants font rapidement le rapprochement entre la graphie et le sens puis s'écrient [lestolăn]. Il semble donc que la prononciation de certains phonèmes propres au français gêne la compréhension immédiate de mots, malgré l'apparente similitude orthographique (avec l'écriture en romajis). La difficulté s'accroît lorsqu'il s'agit de faire la distinction entre des

phonèmes distincts en français que la langue japonaise ne met pas en opposition pertinente. Ainsi, lorsque l'on aborde les adjectifs afin de donner la description physique d'une personne, on parvient difficilement à distinguer « brun » de « blanc », voire de « blond » (en parlant des cheveux, l'apprenant employant « blanc » au lieu de « gris ») que l'étudiant comprend et prononce tantôt « ブラン », tantôt « ブロン ».

Comment donc prononcer correctement un son si on s'avère incapable de le distinguer correctement lorsqu'il est perçu ? Les fréquences non intégrées par l'oreille sont justement celles qui sont absentes du spectre vocal ; autrement dit, la voix ne contient que ce que l'oreille entend. D'après Raoul Husson⁽¹⁾, Docteur ès-Sciences et Maître de Recherches au C.N.R.S., « si on sujet émet une voyelle tenue dans un microphone dont la tension passe dans un système de filtres qui supprime une bande de fréquences avant son retour dans les écouteurs placés sur les oreilles, la bande supprimée disparaît du spectre de la voyelle émise par le sujet. De même, chez tout sujet présentant un scotome auditif, les harmoniques compris dans l'îlot auditif atteint sont absents dans la voix du sujet. » . Néanmoins, on constate, d'après les recherches de Tomatis, que « la stimulation auditive entretenue pendant un temps déterminé modifie, par un phénomène de rémanence, la posture d'auto-écoute du sujet et, par voie de conséquence, sa phonation. » On peut donc en déduire que plus on pratiquera l'oral en classe, plus l'apprenant aura l'occasion de s'habituer à ces nouveaux sons et de ce fait, il les intégrera plus rapidement.

2. Les interférences entre la graphie et la prononciation

L'enseignement d'une langue étrangère implique un apprentissage des quatre compétences (la compréhension et l'expression orales et écrites). Le problème est donc de savoir sur quelle compétence il est préférable de se concentrer en début d'apprentissage. Selon Claudette Cornaire⁽²⁾, « dans la perspective d'une approche axée sur la compréhension, il est clair que l'apprentissage d'une langue se fait à travers un modèle didactique où l'on envisage les habiletés réceptives comme préalables à la production ». Le problème apparaît lorsque l'on fait appel à l'écrit pour tenter de débloquer une difficulté à l'oral.

Ainsi, bien qu'un étudiant puisse reproduire convenablement l'énoncé « c'est le stylo de mon amie » à l'oral, lorsque la phrase est écrite au tableau, le même énoncé devient aussitôt /se le stilo de mōn ami/ ; involontairement, on passe du singulier au pluriel (le stylo ➔ les stylos) et la prononciation [de] de la préposition « de » empêchera plus tard de faire la distinction entre « de » et « des » (de+les). La même confusion entre les sons [ə] et [e] se produit lors de l'utilisation des verbes pronominaux, notamment lorsque l'étudiant emploie le verbe se lever et peut troubler l'enseignant qui n'est pas sûr de savoir où il doit faire porter la correction : l'apprenant cherche-t-il à s'exprimer au présent (je me lève), au passé composé (dans quel cas il s'agit d'une erreur d'auxiliaire : *je m'ai levé) ou à l'imparfait (je me levais) ? On peut donc dire que, même s'il ne faut pas démotiver l'apprenant, une bonne prononciation est primordiale dans la mesure où certaines erreurs peuvent entraîner des confusions à l'oral et gêner le bon déroulement de la communication. De plus, on peut se demander si une personne qui ne prononce pas correctement est capable de bien percevoir et donc de bien comprendre un énoncé.

Une autre difficulté apparaît lorsque le verbe français commence par un « h » et qu'il s'agit de faire une liaison obligatoire afin d'exprimer un énoncé au pluriel. Ainsi, à la question « Où habitent vos parents ? », l'apprenant répondra parfois /ilhabita.../, laissant supposer qu'il ignore la règle du pluriel alors qu'en réalité, il prononce juste le /h/, la liaison étant difficilement compatible avec le /h/ aspiré.

On peut donc en déduire qu'il s'opère une reconnaissance écrite et non orale de la langue qui risque d'entraver la reconnaissance des sons lors d'éventuelles activités orales, car la graphie des mots va se fixer dans la mémoire à long terme et nous pouvons nous demander quelles sont les implications d'un cours qui s'appuierait sur la découverte du vocabulaire à partir d'un document écrit. Dans le cas où la découverte du texte serait accompagnée du document sonore, on constate que l'étudiant reconnaît à peine le mot dans l'énoncé ; devant le texte qui accapare toute son attention, il ne prête pas l'oreille au document sonore. Comme le dit Raymond Renard, « qui travaille sur l'écrit ne fait plus fonctionner son ouïe : au cinéma, nous bloquons inconsciemment l'oreille dès que nous voulons lire les sous-titres. »

C'est pourquoi il faudrait pouvoir résister à la tentation de passer à l'écrit trop rapidement, même si les apprenants semblent manifester leur mécontentement. Comme le précise encore Raymond Renard⁽³⁾, « il y a lieu, notamment, de retarder l'étude de la langue écrite. L'écrit ne peut que gêner le professeur dans ses efforts pour conditionner ses élèves à partir d'une sorte de déconditionnement de la langue maternelle. Les pédagogues savent, en effet, que la seule vue de caractères connus éveille la représentation psycho-auditive de leur énoncé sonore et déclenche chez les débutants des réactions automatiques d'articulation en rapport avec leur langue maternelle ou avec d'autres langues qu'ils auraient étudiées. » Dans le cas du Japon, on peut effectivement s'attendre à ce que la prononciation de l'anglais fasse des interférences avec celle du français, spécialement pour les mots transparents, comme « pilote » prononcé [pailot(o)] par exemple, ou bien on verra apparaître des diphtongues là où il y a un groupe de deux voyelles en français, comme pour « j'aime » prononcé “[æim(e)] ou [zaim(u)]. Néanmoins, peut-on priver l'apprenant japonais de toute trace écrite de la langue au début de l'apprentissage ? Ne risque-t-on pas de le brusquer ?

3. Les katakanas

La deuxième difficulté provient de l'habitude systématique de tout transcrire en katakanas. Nous ne présenterons pas ici les spécificités de la prononciation japonaise que les katakanas permettent de retranscrire lorsque l'on est confronté à un mot étranger présent dans la langue japonaise ; nous renvoyons plutôt le lecteur à l'ouvrage d'Agnès Disson⁽⁴⁾ qui en donne une explication assez détaillée.

On constate donc qu'il est parfois peu aisé de corriger correctement la prononciation des étudiants car ils se focalisent sur la transcription en katakanas que la mémoire à long terme a intégrée, si bien que même si le mot n'est pas écrit devant leurs yeux, la mémoire visuelle leur en rappelle l'orthographe. C'est pourquoi certains apprenants continueront à dire « ジャポネズ » plutôt que [zaponez]. Par ailleurs, chez les faux-débutants (qui auraient étudié seuls, à l'aide d'un livre), certaines erreurs se sont tellement fossilisées que même si l'enseignant n'a pas encore écrit le mot, l'apprenant prononce la consonne finale, révélant ainsi la source de l'erreur. Ce type de

confusion est très fréquent chez les adultes qui ont débuté l'apprentissage du français avec des livres et qui, pour diverses raisons, désirent apprendre la communication. Pour illustrer ces propos, j'évoquerai le cas d'employés qui, lorsque je leur posais la question « vous connaissez ... ? » me répondaient « oui, je [kones] ... », montrant qu'ils reconnaissaient les mots, en comprenaient le sens et connaissaient la forme graphique correspondant à la première personne du singulier mais qu'ils en ignoraient la bonne prononciation.

Il arrive également, pendant ou en fin de cours, qu'un étudiant demande comment on prononce tel ou tel mot afin de pouvoir en retranscrire la prononciation en katakanas. On est donc en droit de se demander sur quoi l'attention de l'apprenant se fixera lors de la relecture de ses notes. De plus, au lieu de tenter de se rapprocher au mieux du modèle de prononciation de l'enseignant, l'apprenant, en se concentrant sur l'approximation en katakanas, bloquera son écoute et se refermera sur un système qui lui est certes plus familier mais qui l'empêchera définitivement d'entendre correctement et par conséquent de prononcer et ainsi de se faire comprendre. Comment donc proposer aux étudiants de nouvelles habitudes d'apprentissage ?

II. Quelles stratégies envisager ?

Quelle approche adopter pour permettre à nos étudiants de ressentir de la satisfaction résultant de la bonne compréhension d'un document sonore en langue cible ? Comment leur donner les moyens d'accéder au sens quand on se donne pour ambition de n'avoir recours qu'au français (ou quand on ne maîtrise pas suffisamment bien le japonais) ? Telles sont les questions que je me suis posées lors de mes premiers cours au Japon. Je vais tenter d'expliquer quelles solutions j'ai choisies et pour quelles raisons j'ai décidé d'opter pour cette approche.

1. Le projet d'écoute

L'enseignant qui n'aurait pas suffisamment réfléchi aux stratégies d'écoute risque d'abandonner très vite cette activité devant le mutisme de la classe. Il est du devoir du pédagogue de fournir aux apprenants les moyens de saisir l'essentiel d'un document

sonore. Comprendre en intégralité un document entendu une seule fois est un exercice difficile, même parfois pour un natif qui n'aurait pas prêté assez attention. Il faut donc segmenter la tâche de compréhension en plusieurs étapes, dont la préécoute et l'écoute. L'intérêt de la préécoute est de préparer l'apprenant à la compréhension en travaillant le vocabulaire ou la grammaire au préalable, à travers de courts échanges visant à poser certaines bases. On ne peut bien évidemment pas exiger d'un étudiant qu'il repère dans un dialogue des éléments dont il n'a aucune connaissance supposée. L'accès à la langue n'est pas inné et c'est pourquoi il sera nécessaire de mettre en œuvre les connaissances que l'apprenant possède (*brainstorming ou remue-méninge*) et de formuler des hypothèses sur le contenu du document à écouter, afin de fixer des points d'accroche à la compréhension. Il faut, avant tout, s'assurer que l'apprenant a quelques connaissances sur le sujet à aborder, autrement il faut lui en fournir. La préécoute est donc l'occasion d'introduire du nouveau vocabulaire et d'habituer l'oreille de l'apprenant à la prononciation pour mieux anticiper le contenu du message. Selon Lundsteen⁽⁵⁾, le bon auditeur doit d'abord reconnaître les sons et non pas les découvrir, ce qui présuppose que les mots ont déjà été travaillés avant l'écoute, travaillés à l'oral, il va sans dire. En effet, lors de l'écoute, la mémoire à court terme capte l'information sous forme de représentation phonologique, qu'elle regroupe ensuite en unités porteuses de sens. Il faut donc avoir pratiqué l'oral pour pouvoir reconnaître.

En première étape, on pourra seulement demander de rapporter des bribes de compréhension, mots isolés et de faire spéculer sur leur sens probable, sur le contexte des mots entendus ; s'il s'agit d'un verbe, on peut interroger sur l'auteur de l'action, ...etc. Ceci a pour objectif de renforcer le projet d'écoute et d'organiser les étapes du dialogue sur lequel l'apprenant devra se concentrer davantage. On consacrera la première écoute à la compréhension globale, et on se contentera de préciser le contexte situationnel du document sonore (Combien de personnes ? Qui ? Où se déroule la scène ? Que se passe-t-il ?). Lors de la deuxième écoute, on tente d'obtenir des réponses plus précises, essentiellement sur ce que l'enseignant souhaite exploiter après l'écoute. Dans le cas d'un groupe plus faible, on posera la question avant l'écoute de chaque partie choisie afin de susciter une attente spécifique. Autrement, il est

préférable de poser les questions à posteriori, ce qui permet de mieux évaluer la compréhension des étudiants.

On pourra, certes, reprocher à cette approche de ne pas suffisamment développer la stratégie de déduction de sens à l'écoute d'un document sonore, puisque l'on prépare l'apprenant à la reconnaissance du vocabulaire présent dans le document sonore. Néanmoins, on peut se demander si les conditions d'enseignement se prêtent à une telle pratique. On voudrait, dans l'idéal, que l'apprenant puisse déduire du sens du flou conversationnel, ce qui développera ses habitudes en communication, mais dispose-t-on parfois d'assez de temps (1h30 par semaine) avec les débutants non-spécialistes pour maximiser cette compétence ? D'autant plus que, n'étant pas habitués à une pratique régulière du français, les apprenants risquent d'être démotivés devant la trop grande difficulté à décrypter le message sonore. Une autre préoccupation est la consolidation des connaissances : le temps manque et il importe de l'exploiter au maximum afin que les apprenants puissent pratiquer les connaissances introduites dans le document sonore. Donc, dans un premier temps, l'écoute du document sonore permettra de renforcer la pratique des contenus langagiers introduits auparavant et elle servira de point de départ à l'application.

Une autre raison, pour laquelle il me semble primordial d'introduire le vocabulaire avant l'écoute d'un document sonore, est qu'il est difficilement concevable pour un enseignant natif d'expliquer en japonais ce qu'il attend des étudiants. Pour ma part, je choisis d'immerger (pas de noyer) les apprenants dans la langue française, de façon progressive et d'amorcer la situation présentée dans le document sonore à travers des échanges conversationnels auxquels chaque étudiant sera convié, si bien que, lors de la première écoute, chacun est, en principe, en mesure de pouvoir donner une réponse à la question posée en français. Ainsi, l'handicap de ne pas pouvoir s'exprimer parfaitement dans la langue des apprenants peut se révéler être un atout car on n'a d'autre choix que d'approcher la langue et la communication à travers la langue cible elle-même.

2. L'échange conversationnel et l'utilisation de l'image

Nous venons de le montrer, il importe d'introduire le vocabulaire avant l'écoute

afin de mieux armer l'apprenant face au document sonore. Néanmoins, il est clair que le vocabulaire nouveau risque de sombrer dans l'oubli les secondes qui suivent cette introduction. On dit qu'il y a surcharge d'informations. De plus, il ne faut pas sous-estimer au Japon le pouvoir de l'écrit que les apprenants sanctifient. Si l'enseignant ne présente aucun support visuel au nouveau vocabulaire, il court à l'échec. C'est pourquoi, il faut trouver un compromis : avant le début du cours, il est envisageable de noter au tableau les mots nouveaux, les nouvelles structures pour que, lors de l'introduction du vocabulaire à travers un échange conversationnel authentique, le signifiant phonique (le son) et le signifié (le sens) viennent s'associer au signifiant graphique (le mot) (et non le contraire) qui sera assimilé plus rapidement. De plus, cela permet au professeur de se concentrer sur les pratiques langagières au lieu de tourner le dos à la classe et de perdre du temps à écrire. Bien entendu, il conviendra de signaler aux étudiants qu'ils ne doivent absolument pas écrire ce vocabulaire avant d'avoir pu le pratiquer. L'enseignant, d'ailleurs, évitera d'y faire référence lors des échanges conversationnels. Il présentera les mots après les avoir fait pratiquer, comme pour les ancrer dans la mémoire visuelle et il fera corriger immédiatement les erreurs de prononciation que la vue de l'écrit pourrait susciter.

On le voit, la conceptualisation des contenus langagiers doit apparaître au premier plan, avant l'écoute du document sonore. L'échange conversationnel permet, dans une certaine mesure, cette conceptualisation. Néanmoins, l'espace limité de la salle de classe ne le permet pas toujours. On pourra alors faire appel au pouvoir de l'image car, on le sait, le sens dépend du contexte, contenu dans l'image, et non pas dans la structure ou le contenu linguistique du message. À travers l'image, l'apprenant sera à même de poser les bases de l'échange verbal qu'il va entendre. Ainsi, grâce à l'image, c'est non seulement le contexte situationnel qui s'offre à l'apprenant, mais aussi le contexte interactionnel, car le message et la forme qu'il prend dépendent essentiellement de la nature des rapports qui existent entre locuteurs et interlocuteurs.

Une remarque peut cependant être faite : nous avons dit plus haut qu'un apprentissage précoce de l'écrit risquait de gêner les démarches de l'enseignant pour rééduquer l'oreille des apprenants. Or, sans cet écrit, l'apprenant risque d'oublier

aussitôt les mots nouveaux. Comment donc tenter de faire en sorte que l'apprenant mémorise le nouveau vocabulaire tout en s'assurant qu'il en acquiert une prononciation correcte ?

3. L'intégration d'une phonétique simplifiée

a. Un substitut aux katakanas

Même si on fait comprendre aux étudiants le caractère limité des katakanas pour transcrire la prononciation du français, la tentation de désobéir à l'enseignant est trop grande. D'ailleurs, c'est un peu compréhensible, puisque rien, en l'absence du professeur, ne permet à l'apprenant débutant de vérifier la prononciation exacte des phonèmes absents de la langue japonaise. Ainsi, au lieu d'interdire le passage à un mode de transcription phonétique, il serait intéressant d'en imposer un autre, plus complet, que le professeur pourra utiliser également lors de corrections phonétiques. Évidemment, il ne s'agit pas de consacrer un cours à l'étude de l'alphabet phonétique (faute de temps), mais d'en présenter les éléments essentiels, dans leur forme simplifiée. On ne peut pas exiger d'un apprenant qu'il prononce des phonèmes dont les natifs de certaines régions sont incapables de fournir un exemple spontané. Le recours à l'alphabet phonétique permettra aussi à l'apprenant de s'habituer à certaines règles phonétiques du français et de prononcer correctement des mots dont la graphie pourrait être déstabilisante, en raison d'interférences avec l'anglais par exemple (le mot « théâtre » ne pose plus aucun problème lorsqu'on en donne la transcription [tea:r]).

Il ne s'agit pas non plus de démotiver les apprenants en consacrant trop de temps à l'exercice de prononciation de phonèmes qui ne sont pas en situation d'opposition pertinente (comme [l] et [r]), mais plutôt de donner des points de repère, afin que l'étudiant soit capable d'associer la graphie d'un mot à sa prononciation. Ainsi, l'apprenant prendra conscience que, même si [l] et [r] sont assimilables en japonais, la prononciation est différente car la transcription phonétique rendra évidente cette différence, ce qui n'est pas réalisable avec les katakanas. De plus, l'étudiant sera à même de faire de son propre chef les associations entre la graphie et la prononciation ; il en déduira, par exemple, à force de l'inscrire, que la graphie « en » ou « an » renvoie au même phonème [ã].

b. Quels exercices proposer ?

Non seulement l'enseignant prendra soin de donner la transcription phonétique au tableau pour les particularité du français mais il demandera également de participer à des exercices articulatoires afin de supprimer certaines voyelles parasites que les étudiants tendent à ajouter à la consonne finale des mots. Par exemple, pour éviter que l'apprenant ne prononce [ʒemu] le son [ʒem], l'enseignant exagérera l'aperture nécessaire au son [e] en ouvrant davantage la bouche et une fois le [m] prononcé, il mettra la main devant la bouche pour l'empêcher de produire un autre son. Ce petit exercice facile à réaliser fait prendre conscience aux étudiants de l'existence du « e » muet en français, qui est un indice de prononciation important (dans le cas du travail sur les adjectifs, par exemple). On pourra alors proposer, en début d'apprentissage, une feuille avec un tableau de trois catégories où on aura placé, respectivement, des mots comportants les voyelles nasales caractéristiques du français dont on fera apparaître en caractère gras la règle orthographique (« on », « an » / « en », « in » / « ain » / «(i)en » / « un »). On procédera, dans un premier temps, à un travail sur la prononciation, puis, dans un deuxième temps, on en fera déduire, la règle. Dans un but de consolidation, on donnera enfin le même tableau dans lequel les étudiants devront replacer les mots d'eux-mêmes après les avoir prononcés. Pour dynamiser l'activité, on demandera de faire ce travail en petits groupes. Ce genre d'activité a non seulement le mérite de faire prendre conscience à nos étudiants des différences existant entre la graphie et le son, mais il leur permet d'acquérir des réflexes de lecture, car s'ils veulent lire correctement en français, il faut qu'ils passent par une période de lecture durant laquelle le sens n'interviendra pas, surtout en début d'apprentissage. Des exercices de ce type pourront être également faits sur les adjectifs (masculin / féminin) ou sur les conjugaisons (« t » ou « d » final au singulier que l'on prononce au pluriel, par exemple). L'efficacité d'une telle activité dépendra si elle est faite de façon sporadique ou si elle est bien intégrée au programme de l'année.

Comme nous l'avons montré plus haut, il est difficile aux apprenants japonais de distinguer certains phonèmes qui ne sont pas en opposition pertinente dans le crible

phonologique de leur langue. On pourra donc également proposer des exercices de reconnaissance de phonèmes dont la distinction est problématique pour nos étudiants et en deuxième étape, on pourra leur demander de répéter le modèle entendu.

c. Évaluer

Ici encore, il sera primordial de bien faire saisir aux apprenants ce que l'on attend d'eux. C'est un fait: l'étudiant ne parvient pas à se détacher des katakanas et, même s'il reconnaît que les arguments du professeur sont fondés, il juge la tâche insurmontable parce qu'elle lui demande beaucoup d'efforts de remise en cause d'une habitude qui s'est fossilisée. Il semble donc que l'intégration de la phonétique dans les examens soit une manière de s'assurer que l'étudiant adopte ce système. Cela pourra être présenté sous la forme d'un exercice où on demandera à l'étudiant de cocher les sons qu'il entend. On pourrait également faire choisir la bonne transcription d'un mot parmi plusieurs (exercice à choix multiples), voire demander de transcrire quelques mots. L'intérêt ici n'est pas d'atteindre une certaine compétence, mais de faire en sorte que l'apprenant, conscient de la présence de la phonétique à l'examen, fasse des efforts pour tenter d'appliquer ce système de transcription, au moins pour les phonèmes n'existant pas dans sa langue.

Conclusion

Communiquer en français dans la classe de FLE dès le premier cours est non seulement possible, mais c'est primordial si on veut développer chez l'apprenant son habileté à comprendre, car plus ce dernier sera exposé à la langue française, mieux il en maîtrisera les spécificités phonétiques. Cependant l'enseignant natif, même s'il ne maîtrise parfaitement pas la langue de l'apprenant, se devra d'en posséder une certaine connaissance, ce qui lui permettra de mieux cerner la nature de la production fautive de l'étudiant. Il pourra alors proposer certaines activités afin d'élargir la capacité à distinguer les sons du français et de pallier la difficulté de l'interférence entre la graphie et la prononciation.

(International Christian University, Université Shobi)

- (1) Cf. Husson R. « Modifications phonatoires d'origine auditive et applications physiologiques et cliniques », présentée le 4 juin 1957 à l'académie Nationale de Médecine.
- (2) Cf. Claudette Cornaire, « L'approche axée sur la compréhension », *La compréhension orale*, CLE Int, 1998, p.24
- (3) Cf. Renard R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, p. 61
- (4) Cf. Agnès Disson, « Les difficultés phonétiques », *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses Universitaires d'Osaka, 1996, p. 151
- (5) Cf. Lundsteen, S.W. (1979). *Listening : its impact on reading and the other language arts*, Urbana.

Références bibliographiques

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier

Cornaire, C. (1998). *La compréhension orale*, CLE Int.

Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, Presses Universitaires d'Osaka.

Renard R. (1971). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier

Tomatis A., Sellin L. (1994). *Nous sommes tous nés polyglottes*, Broché.

投稿規定

1. 研究分野：フランス語教育およびそれと密接な関連を有する分野。
2. 種 別：(1) 論文 (2) 実践報告 (3) 書評
3. 使用言語：日本語およびフランス語。
4. 分 量：いずれも 36 字×30 行で、(1) および (2) は 15 枚以内、
(3) は 4 枚以内とする。
5. 要 旨：(1) と (2) については、本文が日本語のときのみフランス語
でレジュメをつける。
6. 採 否：編集委員会は、査読者の意見を参考にして、採否を決定する。
なお、採用の条件として、執筆者に加筆修正を求めることがある。

Pour participer à la revue

1. domaine de recherche : pédagogie du FLE, ou un domaine étroitement lié au FLE.
2. genres : (1) article (2) rapport d'activités de classe (3) compte rendu de livres
3. langue à utiliser : japonais ou français.
4. longueur : pas plus de 15 pages pour (1) et (2), et 4 pages pour (3), une page de 30
lignes et 36 caractères japonais (ou 72 lettres alphabétiques) par ligne.
5. résumé : joindre le résumé en français uniquement au cas où le texte de (1) ou de (2)
est écrit en japonais.
6. adoption ou rejet : le comité de rédaction adopte ou rejette l'article en tenant compte
des avis du jury. Ce comité peut, néanmoins, demander à l'auteur de
l'article de le retoucher ou le modifier avant l'impression.

Etudes didactiques du FLE au Japon 第13号

2004年5月20日発行

発行 Péka, Association des didacticiens japonais

連絡先 〒340-0042 埼玉県草加市学園町1番1号

獨協大学外国語学部 小石 悟

TEL. (0489) 42-1111

〒102-0094 東京都千代田区紀尾井町7番1号

上智大学外国語学部 田中幸子

TEL. (03) 3238-3742

Etudes didactiques du FLE au Japon 13

2004

TABLE DES MATIÈRES

Rapport d'activités (Année 2003)	KOMATSU-DELMAIRE Sachiko	1
Interventions		
Quelles sont nos représentations de la dimension culturelle de l'enseignement du français?	HIMETA Mariko	5
Comment introduire la dimension culturelle dans la leçon 0 ?	TAKASE Tomoko	18
La « culture » dans les dialogues des manuels ...	IIDA Ryoko / UZAWA Keiko	27
Exercice d'écoute et culture	INOUE Miho	35
Analyse des aspects culturels des échanges électroniques	KOMATSU-DELMAIRE Sachiko	44
Evaluation de la culture dans les classes de langues étrangères	HAYASHI Seiko	52
Rapports de stages pédagogiques – été 2003 –		
Rapport du stage d'été 2003 du BELC à Caen	NISHIKAWA Hasumi	59
Rapport du 11 ^e cycle de séminaires de didactique du FLE	KOISHI Satoru	64
Rapport d'observation de classe	ODEISHI Atsuko / SAKAKIBARA Rinako	67
Articles		
Analyse des connecteurs logico-rhétoriques présents dans les discours formulés par des apprenants japonais	YONEKANE Takao	73
Le traitement des voyelles nasales dans les manuels de prononciation française publiés au Japon.	TAKEUCHI Kyoko	90
Pour renforcer les compétences orales en classe de FLE avec des débutants non-spécialistes	CREPIEUX Gaël	105
Pour participer à la revue		118
