

# Etudes didactiques du FLE au Japon

## 2005

### 第 14 号

---

教案作りについて (2004 年度活動報告) .....	姫田麻利子	1
Péka 例会発表要旨		
映画を使った授業活動について——実践例の報告—— .....	宝田麻美子	6
Document authentique を使った教案作り .....	小出石敦子	15
外国語授業における「文法」とは何か——教案作成から考える—— .....	根岸 純 / 善本 孝	24
シャンソン活用法——アンケートに見る実践および提案——	富田今日子	33
Développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes .....	CREPIEUX Gaël / CALLENS Philippe	41
料理の Recette を教材として使う場合の教室活動 .....	竹内 京子	51
夏期フランス語研修報告：2004 年		
2004 年夏期研修報告：Besançon (CLA) .....	三浦 直希	60
2004 年ケベック研修報告 .....	小松 祐子 / 西 陽子	65
投稿論文		
日本のフランス語学習環境への情報コミュニケーション技術 (TIC) の 統合に向けて .....	茂木 良治	70
Evolution du FLE et ingénierie pédagogique .....	FOLTETE Isabelle	86
投稿規定 .....		102

---

# 教案作りについて（2004 年度活動報告）

姫 田 麻利子

Péka (Pédagogie を考える =Kangaeru 会)は、年に 6 回例会を持ちます。各例会では、1 名から 2 名の animateur(s)が、年間テーマをめぐるそれぞれの問題意識をそれぞれのアプローチで紹介し、それについて、参加者間で意見を交換します。例会の参加者は、毎回だいたい 20 名くらいですが、発足から 13 年を経て、顔ぶれはずいぶん変わってきています。

さて、2004 年度の年間テーマは「教案」でした。Péka は主に教室内実践を考察の対象としてきましたから、あることがらを教えようとする時に、どのような教室活動が可能か、それらをどのように組み合わせるか、可能と思われた各活動は、対象の学習者に本当に適したものかどうか、うまく行かなかった場合それはどうしてなのか...といった議論はすでに私たちの得意分野です。とはいえ、これらの問題を、1 人でもいつでも簡単に乗り越えているかということ、そうではないと思います。これらの問題は、実は、毎日の授業のために毎日 1 人で取り組まなくてはいけないものですが、ある日は時間切れだったり、ある日は疲れていたり、議論の時ほど新しいアイデアはなく、やりすごしてしまうこともあります。そういう日をできるだけなくそう、「教案づくり」の基礎体力をつけよう、というのがこのテーマを掲げたきっかけです。

各例会では、Animateur から、1 つの教材と対象学生レベルが提示され、それに基づいて 2～3 人グループで、90 分なり 100 分なりの授業案を作る、その後で、発表し合うという形式で進みました。Animateur の発表を聞く時間よりも、それぞれで作業する時間を多く取りました。いつもと違い、人から Recette をもらうだけでなく、自分の recette も必ず紹介しなければなりませんし、グループで考える時には、自分のアイデアについて他のメンバーを説得することも必要になります。筋力トレーニングのような例会を重ねたわけです。

こうした作業を続ける中で気づいたことは、1 つの教材を使って同じレベル



の日本人学生に対する教案を作っているのに、学生はこういう作業は好き／嫌い、得意／苦手のイメージが、私たちの中でずいぶん違うということです。教案を紹介し合うのは、自分が持っている学生に対するイメージを相対化するのにも役立ったはずです。1つのコンセンサスを探すというより、多様性を確認しながら、それぞれが個人的なイメージの幅を広げること、今後の Péka の主眼はこちらに移っていく気がしています。

Péka には特別な入会手続きはありません。カンパによって運営されており、会費もありません。フランス語教育に関心のあるすべての方の参加をお待ちしています。今後の活動日程などにつきましては、<http://peka.cool.ne.jp/>をご参照ください。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、心よりお礼を申し上げます。

(大東文化大学)

## A propos du plan de leçon (rapport d'activités : année 2004)

Mariko HIMETA

Péka (*Pédagogie wo Kangaeru kai* – groupe de réflexion pédagogique) s'est donné pour thème de l'année 2004 : “le plan de la leçon”. Ce groupe ayant pour objet principal, depuis sa création en 1990, de se pencher sur les pratiques de classe, ses membres peuvent peut-être se prévaloir de certaines compétences lorsqu'il s'agit de débattre autour de questions telles que les activités susceptibles d'être proposées pour l'enseignement d'un sujet donné, la manière de combiner ces diverses activités entre elles, leur adéquation au public concerné ou encore la détermination des causes d'un éventuel échec de la démarche proposée ... Cependant, au quotidien, seul(e) face à ces questions, chaque membre peut-il, à coup sûr et avec facilité, leur apporter une réponse ? Il est fort probable que non. Ces problèmes sont de ceux que nous devons

aborder tous les jours, et seul(e), lors de la préparation d'une leçon, et malgré l'inventivité dont nous savons faire preuve pendant les réunions de Péka, il nous arrive souvent, pour diverses raisons, de manquer d'imagination au moment de nous présenter devant les apprenants. Afin de redonner quelque énergie à la routine, il nous faut donc acquérir une certaine "force musculaire" de base.

Les six réunions de cette année ont donc été conçues comme des séances de "musclature". Chaque fois, sur la base d'un document proposé par l'animateur, nous avons, par groupes de deux ou trois, imaginé le plan d'une leçon de 90 ou de 100 minutes pour un public donné. Contrairement aux autres années, les membres du groupe ont consacré plus de temps aux travaux pratiques qu'à l'écoute de l'animateur. Les articles qui suivent présentent, dans toute leur variété, les plans ainsi élaborés.

A travers ces travaux, nous avons mieux pris conscience du fait que chacun possède sa propre représentation des élèves, des activités qu'ils apprécient ou pas, de celles qu'ils abordent avec succès ou avec difficulté. Au-delà de son objectif initial, il semble donc que cette série de séances de "musclature" nous ait aidé à relativiser la représentation des élèves qui existe en chacun de nous.

Les réunions de Péka sont toujours d'accès libre. Pour tout renseignement sur nos prochaines activités, veuillez vous référer au site <http://peka.cool.ne.jp/>.

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

(Université Daitôbunka)



	月日	テーマ	発表者
84	04.02.21.	フランス語教材としての映画の活用法 2004 年度 例会日程・年間テーマについて	宝田麻美子
85	04.04.17.	大学 2 年生の授業で documents authentiques - publicité - を使う場合の教案づくり	小出石敦子 姫田麻利子
86	04.06.12.	「文法の授業の教案について」	根岸 純
87	04.09.25.	シャンソンを活用した授業の教案について	富田今日子
88	04.10.30.	Comment essayer de développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes en vue d'une autonomie en français, à travers divers supports pédagogiques ( dialogues, poèmes, textes de civilisation, ... ) ?	Philippe CALLENS Gaël CRÉPIEUX
89	04.12.11.	料理の recette を教材として使う場合の 教室活動について	竹内 京子

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
84	21.02.04	Plan de leçon : utilisation de films  Les dates et les thématiques de l'année 2004	Mamiko TAKARADA
85	17.04.04	Plan de leçon : utilisation de documents authentiques (publicité) en 2ème année d'université	Atsuko KODEISHI Mariko HIMETA
86	12.06.04	Plan de leçon : grammaire	Jun NEGISHI Takashi YOSHIMOTO
87	25.09.04	Plan de leçon : utilisation de chansons	Kyoko TOMITA
88	30.10.04	Comment essayer de développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes en vue d'une autonomie en français, à travers divers supports pédagogiques ( dialogues, poèmes, textes de civilisation, ... ) ?	Philippe CALLENS Gaël CREPIEUX
89	11.12.04	Plan de leçon : activités autour de recettes de cuisine	Kyoko TAKEUCHI



# 映画を使った授業活動について

—実践例の報告—

宝 田 麻美子

## Activités pour l'utilisation d'œuvres cinématographiques

L'utilisation de films dans une classe de langue nous pose toujours un certain nombre de questions. Comment choisit-on les séquences ? Quels sont les critères de nos choix ? Quelles activités proposer aux étudiants ? Combien de temps peut-on consacrer à ces activités ? Comment est-ce qu'on prépare ces activités ? Comment peut-on organiser et améliorer nos pratiques de classes, autour de ces multiples œuvres cinématographiques, qui nous ouvrent un monde riche en possibilités d'exploitations pédagogiques ?

Afin de réfléchir à ces questions, nous avons fait une série d'interviews auprès d'un groupe d'enseignants japonais de français langue étrangère pour savoir ce qu'ils pensent de l'utilisation de films dans leurs classes et rendre compte de leurs expériences. Après avoir étudié tous ces éléments, nous avons réalisé un cours en utilisant le film « Chacun cherche son chat » de Cédric Klapisch. Notre objectif était de décrire en détail le processus de préparation de ces activités.

### 1. はじめに

フランス語の授業において、映画はどのように利用されているのだろうか。また、映画を利用した学習活動を導入しやすくするためには、どのような点について考えたり準備したりすればよいのだろうか。2004年2月21日の例会では、日本人フランス語教員へのインタビュー結果を紹介し、映画を使って自ら行った授業活動、その準備方法について報告した。

### 2. 教員へのインタビュー

日本人フランス語教員<sup>①</sup>を対象にインタビューを行い、「映画を授業に使っ

たことがあるか」「何を教える目的で使ったか」「どのような活動をしたか」「問題点、工夫する点はなにか」「学生はどのように反応したか」などについて尋ねた<sup>4)</sup>。

「初級者（分類 A）や中級者（分類 B）に対し、特定の学習目的を持って映画を使用する」場合と「特定の学習項目を教えるというより、フランス語学習への意欲を高めるために映画を使用する（分類 C）」場合があり、表 1 のような映画タイトルが挙げられた。例えば「パリのランデブー第 1 話」について、ある教員は「初級者に特定の学習目的を持って使用した（分類 A）」と話し、別の教員は「中級者に特定の学習目的を持って使用した（分類 B）」と述べている。

映画タイトル	監督名	分類	映画タイトル	監督名	分類
パリのランデブー第 1 話	E. Rohmer	A,B	ヤマカシ	A. Zeitoun	A,C
パリのランデブー第 3 話	E. Rohmer	A	パリ空港の人々	P. Lioret	A,B,C
レネットとミラベル第 1 話	E. Rohmer	C	美女と野獣	W. Disney	A(C)
冬物語	E. Rohmer	B	美女と野獣	J. Cocteau	B
美しき結婚	E. Rohmer	A	赤ちゃんに乾杯!	C. Serreau	B
マルセルの夏	Y.Rober	A,B	ロミュアルドとジュリエット	C. Serreau	C
マルセルの城	Y.Rober	C	太陽がいっぱい	R. Clément	B
森の女	F.Truffaut	A(B)	タンタン		B
フランスの思い出	J.-L. Hubert	A	百貨店大百科	C. Klapisch	B
フランスの友だち	J.-L. Hubert	A	La Totale	C. Zidi	B
アメリ	J.-P. Jeunet	B,C	Notre Dame de Paris	G. Maheu	A,B
男の子の名前はみんなバトリックっていうの	J.-L. Godard	C	ボネット	J. Doillon	C
勝手にしやがれ	J.-L. Godard	C	星の王子様	C. Pascal	C
ナイトオンザプラネット	J. Jarmusch	C	となりのトトロ	H. Miyazaki	A(C),B
タクシー	G. Pirès	C	千と千尋の神隠し	H. Miyazaki	B,C
なまいきシャーロット	C. Millet	A	ポケモン		A
さよなら子供たち	L. Malle	A,C			

表 1 インタビューで挙げた映画のリスト

インタビューで得られた映画の利用方法を分類した結果、初級者に特定の学習目的、特に言語的な側面を教える目的で映画を用いることは難しいと考えられていることがわかった。学習に結びつくような映画の使い方がわからないし、学習に結び付けようとする準備が大変であるというコメントも多く聞かれた。これに関して「特定の学習目的を持って映画を使用する」と答えた教員からは、もともと映画は主教材になりえないことを前提に、もっと気楽に教師自身も楽しめるような使い方をすればよいのではないかと、自分自身も一フランス語学習者だったという意味で、生徒が知りたいと思っていることや疑問に思っていることを察知しやすいという日本人 FLE 教師の利点を生かして、映画の



中で「本物の」フランス語やフランス文化に接して不思議に感じたり、面白いと感じたものを教えればよいのではないかという意見が出た。

映画作品の中に扱われている言葉や文化は、あくまでも映画という創作の世界に属するものであるから、これを現在フランス語圏で生活しフランス語を話している人たちの「現実」と同一視することはできない。映画を教材として扱うにあたり、映画の世界を作家が構築した作品として解釈し理解する視点も必要ではあるが、限られた時間の中で、そのような「映画論」的な内容にまで学習の対象を広げることは難しい場合が多い。教師の立場から、自分のクラスの中で何を伝えようとするのか、映画の中から何を切り取って、どんな方法で取り扱うのか、それが自分のクラスの学習者の、いまの興味と学習の中に、どのように位置づけられるものになるのか、といった点を十分に意識しておくべきだと思う。

### 3. 映画を使った授業活動の報告

では、自分が面白いと思った映画を使って、教師自身が「これは不思議だ、変だ、面白い…etc」と感じたことを学生にも発見させるような授業活動を準備するには、どのような手順をとることが可能だろうか。我々は映画を使った授業を準備する際、どのような「基準」に基づいて、どのような「選択」や「決定」を行っているのだろうか。また授業の中に含めるいろいろな課題 (activités) を考え、準備する際に、どのような情報が必要なのだろうか。その考察のきっかけとして、筆者が準備から授業実施までに取った過程を紹介しようと思う。

授業実施までの流れは以下ようになった。

- |         |                                  |
|---------|----------------------------------|
| Étape 1 | : 素材 (映画や場面) を選び、特に何を見せたいのかを設定する |
| Étape 2 | : 学習活動を考え、練習問題を準備する              |
| Étape 3 | : 準備した練習問題を見直し、修正を加える            |



授業実施

### Etape 1: 素材（映画や場面）を選び、特に何を見せたいのか設定する

まず第一に何を学習させる目的で映画を見せるのか、そしてどの映画を使うのか、またその中でも特にどの場面を使うのかについて決める。

今回授業設計の一例として選んだ映画に関しては以下のとおりである。

**Film choisi:** 『猫が行方不明』 (Chacun cherche son chat, Cédric Klapisch, 1996)

<この映画を選んだ理由>

- － ストーリーが単純かつ面白い
- － フランス語がわかりやすい
- － フランスの「現実」（パリの下町、人種差別、ホームレス…）と共にユニバーサルな問題（恋愛、孤独、老人、仕事、友情…）が扱われている  
シナリオのおよび DVD が手に入る

**Séquences choisies :** 時間の制約上、映画全体を見せられないため、冒頭の7分間とそれに続く4分間の計2場面を選択

<この場面を選んだ理由>

- － 全体のストーリーを知らなくても理解できる
- － フランス語がわかりやすい
- － フランスの文化・社会問題について考えさせることができる

**Objectifs :**

- － セリフを聞き取る・シナリオを読む（言語面）
- － ステレオタイプではないフランスの文化的な側面に触れさせる（文化面）

### Etape 2: 学習活動を考え、練習問題を準備する

教案やタスクシート（課題が書かれており授業中に配布して活動に使うプリント）の草案を作る。

2場面について作成した4種類のタスクシートのうち、この授業活動で中心となる、「フランスの社会問題について考えさせる場面」に関してのタスクを次に紹介する。はじめに準備したタスクシートには、1) セリフを聞き取り空欄を埋めさせる、2) シナリオ中の傍線部の動詞を活用させる、3) 波線部の意味を考え3択から答えを選ぶ、という3種類の課題を含んだ。



<はじめに作ったタスクシート>

1) Remplissez les blancs du scénario

2) Conjuguez les verbes donnés

Si je (être :                   ) vous, je (me dépêcher :                   ) de le retrouver, mon chat

3) De qui parle Mme Dubois ?

- des Africains
- du Beur
- des Français du Midi

*Chloé vient parler avec Mme Dubois, qui habite dans le bâtiment d'à côté.  
Djamel descend de son appartement. Mme Dubois l'arrête et lui parle.*

**Mme Dubois** : Souvent les chats qui vont là-haut sur le toit ils redescendent par là...

... alors forcément ils passent devant ma fenêtre et s'il était passé par là moi je l'aurais vu, ça c'est sûr, hein !

Ah Djamel, toi qui habites là-haut, t'aurais pas vu un petit chat, noir avec une tache blanche sur le dos... C'est bien comme ça qu'il est ?

**Chloé** : Oui c'est ça tout noir... avec une petite tache sur le dos...

**Djamel** : Moi, j'sais pas, moi... C'est pas moi, hein !

**Mme Dubois** : Ben oui, c'est pas ça ce qu'on te demande, on te demande juste (                   ) ?

**Djamel** : Ah, j'l'ai pas vu.

**Mme Dubois** : Bon et ben si tu vois un petit chat comme ça, tu le dis à la demoiselle, d'accord Djamel ?

**Djamel** : D'accord, oui... ...ben si je vois un chat, (                   ) ?

**Chloé** : Merci...

*Djamel est parti et Mme Dubois continue...*

**Mme Dubois** : Bon allez ! ah il a pas inventé l'eau chaude, hein...

Ils... ils viennent des pays chauds mais ils ont pas inventé l'eau tiède hé, hé, hé ?

**Chloé** : Oui bon ben d'accord, bon ben je vais y aller, hein.

**Mme Dubois** : Oui mais enfin, méfiez-vous quand même, hein, parce que eux c'est pas les pires mais les Africains... Oui les Noirs, il faut s'en méfier...

A propos, vous êtes allé voir à l'usine à bois à côté ?

**Chloé** : Non...

**Mme Dubois** : Parce que moi, si je (être) vous, je (me dépêcher) de le retrouver, mon chat <sup>2)</sup>, parce qu'il paraît qu'ils les attrapent et qu'ils les mangent...

### **Etape 3 : 準備した練習問題を見直し、修正を加える**

上に例として挙げた場面に関する学習活動の目的は、「白人のデュボワ夫人がアフリカ系のジャメルに対してとっている人種差別的な言動」を通してフラン

スの文化・社会問題について考えさせることのはずだった。ところが一通り4種類のタスクシートすべてを作った後、もう一度各場面における学習目的と照らし合わせて検討したところ、この場面に関して作成したシートではディクテや活用練習などの言語に関わる練習問題があり、社会問題について考えさせる問題は「デュボワ夫人がジャメルに発した差別的な表現」の意味を問う質問しかなく、「フランスの文化・社会問題について考えさせる」という目的に焦点が当たっていないことがわかった。

そこで Etape3 では言語に関わる問題を削除し、場面の状況やフランスの文化・社会的情報（デュボワ夫人とジャメルの関係）の理解に重点を置くための修正を行った。まず状況をより理解しやすくするため、話の展開に沿って場面を2つに分割した。次にこの2人の社会的な関係をより深く理解させるために質問数を増やし、質問形式もリストや選択肢を与えたり、question ouverte を加えることによってその場面における文化的な側面について考えさせ、自由に自分の意見を言わせるようにした。

この場面に関して、実際授業で使われたタスクシートは次の通りである。

<作り直したタスクシート>

① 場面 1 （ジャメルがいる場面におけるデュボワ夫人の態度）

1/ En France, il y a des noms et des prénoms d'origine des pays ou des cultures différents. Voici deux listes des noms et des prénoms qu'on trouve en France : à gauche, ceux des personnages du film, à droite, ceux pris par hasard.

<p>Chloé Michel Jean-Yves Mme Renée Mme Dubois Djamel</p>
---

<p>Leroy Azzedine Rykiel Adjani Moreau Stanislas Agnès Zinedine Koretzky Benoît</p>
---

- 1) Quels sont les noms ou les prénoms ressemblants à “Chloé, Michel, (Mme) Dubois” ?
- 2) Quels sont les noms ou les prénoms ressemblants à “Djamel” ?
- 3) Quels sont les noms ou les prénoms d'origine slave ?

2/ Comment trouvez-vous l'attitude de Mme Dubois vis-à-vis de Djamel ?

- |                                      |                                      |                                     |
|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sympathique | <input type="checkbox"/> chaleureuse | <input type="checkbox"/> méprisante |
| <input type="checkbox"/> arrogante   | <input type="checkbox"/> malpolie    | <input type="checkbox"/> généreuse  |
| <input type="checkbox"/> bête        | <input type="checkbox"/> raciste     | <input type="checkbox"/> confiante  |

3/ Djamel dit : « C'est pas moi ! » Pourquoi a-t-il une réaction pareille ?

- parce qu'il a déjà volé un autre chat
- parce qu'il est étranger et qu'il ne connaît pas très bien le quartier
- parce qu'il a toujours peur qu'on doute de lui

(1) *Chloé vient parler avec Mme Dubois, qui habite dans le bâtiment d'à côté.  
Djamel descend de son appartement. Mme Dubois l'arrête et lui parle*

**Mme Dubois** : Souvent les chats qui vont là-haut sur le toit ils redescendent par là...  
... alors forcément ils passent devant ma fenêtre et s'il était passé par là moi je l'aurais vu, ça c'est sûr, hein !

Ah Djamel, toi qui habites là-haut, t'aurais pas vu un petit chat, noir avec une tache blanche sur le dos... C'est bien comme ça qu'il est ?

**Chloé** : Oui c'est ça tout noir... avec une petite tache sur le dos...

**Djamel** : Moi, j'sais pas, moi... C'est pas moi, hein !

**Mme Dubois** : Ben oui, c'est pas ça ce qu'on te demande, on te demande juste si tu l'as vu ?

**Djamel** : Ah, j'l'ai pas vu.

**Mme Dubois** : Bon et ben si tu vois un petit chat comme ça, tu le dis à la demoiselle, d'accord Djamel ?

**Djamel** : D'accord, oui... ..ben si je vois un chat, j'vous le dis.

**Chloé** : Merci...

② 場面 2 (ジャメルがいなくなつてからのデュボワ夫人の態度)

Dans cette scène, Mme Dubois commence à dire du mal de Djamel et des Africains.

1/ Soulignez les phrases correspondantes

2/ Chloé parle peu. Imaginez le sentiment de Chloé en écoutant Mme Dubois

(2) *Djamel est parti et Mme Dubois continue..*

**Mme Dubois** : Bon allez ! ah il a pas inventé l'eau chaude, hein...

Ils... ils viennent des pays chauds mais ils ont pas inventé l'eau tiède hé,hé,hé ?

**Chloé** : Oui bon ben d'accord, bon ben je vais y aller, hein.

**Mme Dubois** : Oui mais enfin, méfiez-vous quand même, hein, parce que eux c'est pas les pires mais les Africains... Oui les Noirs, il faut s'en méfier...

A propos, vous êtes allé voir à l'usine à bois à côté ?

**Chloé** : Non...

**Mme Dubois** : Parce que moi, si j'étais vous, je me dépêcherais de le retrouver, mon chat, parce qu'il paraît qu'ils les attrapent et qu'ils les mangent...

4. まとめ

映画を使った授業を準備する際、何を伝えるために映画を使うのか、なぜその映画や場面を選んだのか、また自分が選んだ方法はその目的にかなっているのかをはっきりと意識化するプロセスが重要な鍵になることがわかった。

例会では授業準備までの過程を紹介したが、参加者の中からは出来上がったタスクシートを使ってどのように授業を行うかについても情報が欲しいという声が上がった（例えばタスクシートの答え合わせをする際、フランス語で答えさせるのか日本語で答えさせるのか、あるいはペアで練習問題を解かせるのか、など）。授業で使えるような映画のリストがあれば入手したいなど、映画を授業に取り入れることに興味を持つ教員が Peka の参加者に多いこともわかった。

フランス人の教師からは人種差別の問題などは扱いにくいという意見が出るなど、社会・文化的な問題を授業で扱う際の題材の選びかたの難しさも実感した。また同じ場面であっても参加者ごとに解釈の違いがあったり、取り上げようとする項目が異なることもわかり、今後は参加者それぞれがひとつの場面に関して教案、タスクシートを作って発表するワークショップの企画もおもしろいと思った。

今後もフランス映画に関する情報収集を行い、このような機会を通じて教員同士での情報交換も続けていきたい。

(田園調布雙葉中学校)

## 注

- (1) 大学（専門としてのフランス語・第2外国語としてのフランス語）、中学・高校でフランス語教育に関わる、経験年数3年～25年の教員計16名。
- (2) 2003年5月～7月に実施。予め準備した共通の質問から、それぞれの教育方法や問題点などについて一人あたり30分～120分ほど自由に話してもらった。インタビュー結果の詳細については、Takarada (2004) を参照。
- (3) Cédric KLAPISCH : Chacun cherche son chat, *L'Avant-Scène Cinéma*, N° 481, 1999

## 参考文献

中条省平 (2003) 『フランス映画史の誘惑』 集英社新書

Compte, Carmen (1993), *La vidéo en classe de langue*, Hachette.

Cooper, Richard (1995), *Les langues par la vidéo*, Belin.

Demougin, Françoise et Dumont, Pierre (1999), *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement*, Delagrave.

Descure, Virginie et Casazza, Christophe (2003), *Ciné Paris*, Editions Hors Collection.

野崎 敏 (2001) 『ジャン・ルノワール 越境する映画』 青土社

Pasquier, Florent (2000), *La vidéo à la demande*, L'Harmattan.

鈴木布美子 (1993) 『映画で歩くパリ』 新潮社

Takarada, Mamiko(2004), *L'exploitation des œuvres cinématographiques en classe de langue*,  
Mémoire de maîtrise de l'Université Sophia, Tokyo.

Viallon, Virginie (2002), *Images et Apprentissages - Le discours de l'image en didactique des langues*, L'Harmattan.

Title (2004 年 3 月号) 「映画で旅するフランス」



# Document authentique を使った教案作り

小出石 敦子

## Faire un plan de leçon à partir d'un document authentique

On se dit souvent que le document authentique est trop difficile pour les étudiants japonais ou parfois même pour les enseignants, car son langage est pour ainsi dire “sauvage” par rapport au manuel spécialement fabriqué pour la classe de langue dans lequel le français peut être considéré comme “standard”. N’y aurait-il pas quelque moyen de l’apprivoiser et de s’en servir pour réaliser un enseignement plus dynamique et intéressant, tant le document authentique est une source de découvertes et de créativité?

Pour réfléchir à la manière d’utiliser efficacement le document authentique dans la classe de FLE à l’université japonaise, nous avons proposé à la réunion de Péka en avril de faire par groupe un plan de leçon à partir d’un document authentique, visuel de la campagne de publicité de la SNCF pour le Transilien. Nous présentons dans cet article l’essentiel de nos réflexions en nous appuyant sur les plans de leçon réalisés à la réunion et les discussions qu’ils y ont suscitées.

### 1.はじめに

document authentique (以下、DA) は、常に一人の教師の、一つの教科書のフランス語にしか触れられない授業の場に、変化に富んだ「本物の」フランス語に触れる機会を差し出す。学習者は「本物」に触れることで、フランス語の学習目標を見出し、将来出会うことになるかもしれない「本物」の文化を読みこなすための準備ができる。しかし DA は文法以外の要素も多く含んでおり、それを読みこなすためには、さまざまな文化的背景の知識が必要になる。従って、DA を授業で使用する場合、教師にも学習者にも相応の受け入れ態勢が要求される。

2004年度の Péka 例会のテーマが「教案作り」と決定したのを受け、4月の

例会では、姫田麻利子氏と私の司会で、DA を使った教案作りに取り組んだ。DA を使ってどんな授業ができるのかを具体的に考えるために、例会では、参加者がグループに分かれ、SNCF の広告を使った授業の教案を実際に作って、意見を交換した。本稿では、そこで提案された教案を中心に、教える内容（学習項目）と練習方法（練習形態）の面から分析を行い、DA 使用の利点や注意点等について考察を試みたい。そして最後に、DA を前にして学習者が感じる期待や不安についても言及し、論をまとめることにする。例会で教案作りを行った際に想定したクラスと、使用教材を以下に紹介する。

クラスの紹介：1 年次に週 3 コマ、フランス語を学習した 2 年生で、登録者数 40 名ほど。

DA の紹介：『資料で読み解くフランス語』（Martine Carton ・西陽子著、第三書房、2003）第 2 課の SNCF/Transilien の広告。課の最初のページ（見開き左ページ）に広告が載り、続く 3 ページに、広告についての質問（練習問題）が並んでいる。広告は写真とテキストからなる。写真は広告全体の大部分を占めており、走っている電車の中から窓外を眺める女性が真ん中に大きく写っている。写真の中、右下に SNCF/Transilien のロゴが記されている。写真の外、左上におそらく女性のもと思われるモノログが大きな黒字で書かれ、その右横に、安全性、運行時間の正確性、快適性を追求する SNCF のメッセージが、小さな青字のテキストで書かれている。

黒字テキスト：“*J'aurais voulu t'aborder / te parler, te faire rire./ Toi qui es toujours là ./ A la même place, / dans le même train, / à la même heure. / Je préfère que tu restes tel que tu es. / L'inconnu du 18h34.*”

青字テキスト：“*TRANSILIEN EST EN TRAIN / DE CHANGER VOTRE TRAIN QUOTIDIEN / EN LE RENDANT PLUS SUR, / PLUS PONCTUEL ET PLUS CONFORTABLE.*”

## 2. 学習項目

### 2-1. 言語の学習に関わる activités

この広告で言語の学習の対象となるのは、黒字と青字のテキストである。学習内容としては、例えば、黒字テキスト中の「Je」や「Tu」は誰か、「18h34」は何の時間か等、意味を理解するためのものと、この独白がどのような状況で

なされているかを考えて、発話の機能を理解するためのものがある。この課の中心的文法学習項目である条件法（黒字テキスト）についても、意味と機能を理解するための *activités* が提案された。教科書の設問にない分だけを下に挙げる。

**Activité 1** 教科書の設問にある条件法過去(“*J’aurais voulu...*”)と条件法現在(“*Je voudrais...*”)の各文の後に、説明の文をつける。

これは、条件節の作り方（半過去や大過去の使い方）のおさらい練習であると同時に、条件法の機能（過去形ならば後悔を表し、現在形ならば願望を表す）の理解を確認するのに役立つ。

**Activité 2** テキストを、女性になったつもりで、雰囲気を出して読む。

音読練習は、テキストを黙読しただけでは感じることでできない、フランス語のリズム、語り手の感情のニュアンスを、体で感得させることを可能にする。書かれたものと聞いたものを結びつける訓練である。発話者の心理をどの程度理解できているか（発話の機能の理解）を確認できる。例会では、グループごとのコンペ形式で行ったら面白いのではないかという意見も出た。

**Activité 3** グループで、「私」がもし「あなた」に話しかけたら、どんな会話になるか考える。あるいは、日記に書く。日記は提出させて、添削し、よいものはコピーして、翌週クラス全体に配る。

会話を考え出すことは、挨拶や自己紹介で始まる、主に現在時制でフランス語を話す訓練となるのに対して、日記を書くことは、過去時制、特に願望や後悔等を表現する条件法を使う練習となる。DA を使って学習した内容を、新しい状況において自由に応用し、定着を図るための活動である。

## 2-2.文化の学習に関わる *activités*

言語の学習と文化の学習を截然と切り離すことはできない。例えば *activité 3* は、会話を考える練習だが、そこでは挨拶のし方、質問の選び方、間合いのとり方、相づちの打ち方、別れ方等、文化的所作を考慮する必要がある。フラン

スの文化がどういうものかを、学習者に考える機会を与えることのできる *activité* として、どんなものがあるだろうか。

**Activité 4** ペアになって、一人は写真を見て、写真について言えることを言う。もう一人は、相手の言うことを聞いて、それを絵に描く。

これは、今回提案された教案に組込まれてはいないが、例会中口頭で示唆されたものである。学習者は絵を描く時、自分のうちにある日本の電車のイメージ（例えば車体に張りついた7人用のベンチ型シート等）や、座っている人たちの位置取り、窓外の窓の景色等を無意識に描き込むことになるだろう。そこに、ひとつのカルチャーショックが生じる。このように、文化の違いを自ら疑似体験することで、フランス文化を意識させるのは、学習者に強く印象を残すに違いない。文化の違いについて考えるのに役立つのではないだろうか。

**Activité 5** 女性が、毎日 18h34 の男性と出会うために必要な条件は何か。それを示す語を、青字テキストの中から探し出す。

青字テキストから「安全性、時間の正確性、快適性」を表す言葉を見つけさせる練習である。しかし、それがなぜ広告の謳い文句になるのか、フランスの鉄道事情を知らなければ、具体的にイメージが浮かばない。この練習を通して、日本とフランスの違いを考えるきっかけを与えることができるだろう。

以上、ここまでは学習内容の面から、例会で提案された *activités* を見てきたが、次に練習形態の面から見ていくことにしよう。

### 3.練習形態

#### 3-1.コミュニケーションの力をつけるための *activité*

**Activité 6** ペアになって、一人は写真を見て、教科書の設問も参考に、写真について言えることを言う。もう一人は、相手の言うことを聞いて質問もしながら、写真のイメージを思い浮かべ、描写の文を書いていく。

これは *activité 4* の絵の代わりに、文章を書く練習である。このようにインフォメーション・ギャップを使った練習は、日常で頻繁に見られる会話形式で

あるため、会話練習として大変有益である。その上、クイズやサスペンスのような感覚も楽しめる。1年次に学んだ、情報を聞き取るための質問の表現（疑問詞）等あらかじめ思い出させると、スムーズに会話できるだろう。

**Activité 7** 4人グループで、写真の女性に注目し、服装、表情、動作等、単語でもよいから細かく描写する。写真が好きかどうか言う、またなぜかも言う。

個人の好みや意見を交換し合うという会話形式も、日常頻繁に見られるものである。最近の大学生が、自分に関わる事柄には強く関心を寄せるという点を考慮して提案されたもので、学習者に積極的にフランス語を話させようとする工夫がある。

### 3-2. 創作を取り入れた activités

**Activité 8** 5人グループで、写真だけを見て、模造紙の上半分に、単語でもよいから見てとれることを書く。下半分にストーリーを想像して書く。

自由に物語を作ることは、学習者にとって想像の楽しさが味わえる作業である。また書かれたものを通して、学習者が持っている語彙や表現、文章構成力等、全般的なフランス語力を確認することができる。逆に、ある程度のフランス語力がなければ文章は書けないので、乗り物や旅行等に関する語彙や基礎的表現等をあらかじめ与えておくほうがよいだろう。共通の語彙が入っていたほうが、出来上がった物語をクラス全員で読み比べる時にも、読みやすいと考えられるからだ。

**Activité 9** この広告を参考にして、新しい広告用コピーを作成する。

コピー作りは、この広告を読んで学習したことを相対化し、今度は「仕掛ける」側に立ち、レトリックを駆使してフランス語を作ることで、広告の読み取りがどこまでできたかを確認し、総合的に評価するための指標となりうる。コピー作りに際しての注意点は、短い句切れ、強調表現、主語や動詞のない文の使用等に見られる広告的レトリックのあり方等に気づかせることだろう。

コピー作りは、言語以外（イラストや写真等）のセンスも投入できる創作活動



であり、その自由裁量の領分の広さによって、学習者が喜んで取り組むものと考えられる。そうなれば、学習者はその評点にも相応の関心を抱くと思われるので、うまく利用すれば、フランス語学習に大きな効果を挙げられることだろう。また、Activité 8 にも言えることだが、こういった創作活動は、個人でもグループでも行える。ただグループワークの場合、協同作業となるので、意見を出しやすい協力的なグループが作れるよう、組合せに配慮しなければならない。

以上、例会で提案された activités を個別に見てきたが、最後に、教案全体の授業の流れとの関係はどうなっているのだろうか。今回作成されたすべての教案に共通していたのは、広告の読み取り作業が、写真→黒字テキスト→青字テキストの順に行われていた点である。これは、実際に広告を見たとき人の目を引く順序に合っているし、そもそも広告もそのように読まれるよう作られていると考えられる。DA 使用の目的が、将来出会うかもしれないフランス文化との触れあいのシミュレーションであるならば、この教案の構成は目的に合ったものといえる。

広告の主要メッセージは、青字テキストであるが、これはほとんどの教案で最後にさっと触れられるに止まっている。テキストの理解がさほど困難ではないからであろう。一方、写真と黒字テキストは主要メッセージではないものの、主要メッセージを強く、効果的に印象づけるための舞台設定の役割を担っている。そこには、広告の趣旨に直接関わらないさまざまな要素（文化的要素等）が存在している。従って、写真や黒字テキストの読み取り作業は、言語だけでなく、文化の学習にも関わるので、変化に富んではいるが、その分時間もかかる。授業時間には制約があるのだから、授業では DA 全体の理解に固執せず、任意の要素を取り出して、集中的にそれを学習するというやり方もあるだろう。

#### 4. 教師と学生の期待と不安

DA を使った教案作りについての考察の締め括りとして、DA 使用に対して、教師と学習者がそれぞれに抱く期待と不安を比較してみたい。まず、今回提案

された教案から見てとることのできる教師の期待と不安はどんなものか。今回取り上げた activités は、学習者の関心を引くような話題を扱ったものや、意欲を高めるようさまざまな工夫を凝らしたものが多かった。つまり、教師側が、あまり意欲の高くない学習者を想定していたことを示している。また、グループ作業が中心だったのは、学習者個々の力不足を、相互に補完し合える状況を作るための配慮であったといえる。そこに教師の不安が現われているといえよう。

とはいえ、例会後、参加者からは楽しそうだ、授業で DA を使ってみたくなった等の声が聞かれたのも事実である。これは、DA の可能性の広さから、教師も比較的自由に教案を作成できるし、学生も積極的に参加できるだろうという期待から出ているのではないだろうか。

では、学習者たちの心理はどうなのだろうか。私が実際に、この DA の教科書を使って授業を担当した、2 年生のクラスで行ったアンケートの結果を紹介しながら、DA 使用に対する学習者の気持ちを考えてみたい。アンケートは無記名回答で課題といっしょに事務所提出。有効回答数 63 名中 29。

質問：「今年度の教科書は、従来の学習用に作られたものと比べて、フランス語学習に有効と思いますか。レベル、題材、設問等気づいたことを書いてください。」

これに対して、この教科書のほうがよいと評価したのは 22 名、従来の教科書のほうがよいとしたのは 2 名でした。

よい点（自由記述方式）：

- －実際に使われているフランス語に触れられる 14
- －文化、カルチャーに触れられる 6
- －フランスの現状を知ることができる 4
- －新鮮である 4
- －実践的で役に立つ 3
- －写真が多く分かりやすい 3
- －楽しい 3
- －モチベーションが高まる 3
- －始め戸惑ったが、すぐ慣れた 3

－ジャンルが豊富 2

－巻末に解説があるのがよい 2

その他、日本との違いが見えて面白い、力がつく、実際のフランス語が分かって充実感をもてる、実際の生活では文章以外の部分からも情報が得られることに気づいた、発展的学習ができる、設問がよい、設問は本文を理解する過程で自然にとける、ためになった、従来の教科書では、実際に使われているフランス語が学べないので問題、レベルは高かったが取り組むにはよい、飽きない、等々。

よくない点（自由記述方式）：

－内容が難しい（専門的な単語等がある） 6

－設問がフランス語なので難しい 3

－会話がでない 2

－リスニング用の CD やテープがついていない 2

－不安 2

－文法の説明がない 2

－ストーリー仕立ての会話形式のほうが、感情移入でき、取り組みやすい 2

その他、会話練習に向かない、基礎を固めたい人に向かない、文章量が少ない、問題数が少ない、文法問題が少ない、答えが出にくい質問がある、予習が難しい、等々。

今回のアンケートで、比較的多くの学生が、DA を使った教科書や授業を肯定的に受入れていたことが分かった。実際のフランス語や、フランスの文化を知ることができる等、DA は学習者の知的好奇心を満足させている。また、学習意欲を高める効果があった（楽しい、新鮮だ等）のが分かる。一方、否定的評価の理由としては、内容が難しいこと、特に専門用語の難しさが挙げられている。これについては、必要に応じて用語解説を丁寧にすることで解決できると思われるので、反省点としたい。会話できないという不満に対しては、今回提案された activités 3,4,6,7 のような活動を利用できるし、文法事項の学習不足については、activité1 や補助プリントなどでカバーできるだろう。

今回の SNCF の広告のような DA を使った授業の利点は、文法の学習に覚束ないフランス語力しかない学生でも、写真等の言語外の情報を頼りに、テキ

ストの内容を読み解いていけること、そして、彼らにもフランス語が分かったときの喜びを感じさせられることである。その意味で、DA を使った授業は、文法理解や講読あるいは会話練習で遅れをとっている学習者が、その想像力と現実感覚で面目躍如を遂げる機会でもあるといえよう。

今回のアンケートを見ると、教師の側が不必要な不安を抱かなくともよさそうに思われる。DA は難しすぎるだろうと考えて、簡単な教材ばかりを使っても、学習者たちの楽しさ、充実感につながるとは限らない。この2年生のクラスとは別に、ある1年生の第2外国語クラスで、パリの地下鉄路線図を、何の修正も加えずにそのまま使用したが、こちらの不安をよそに学生たちは興味を示し、難しい駅名等もたどたどしく発音を試みながら、練習していた。学習者たちのやる気は、簡単なものの理解だけではなく、時にはある程度骨の折れるものを征服したときの達成感からも生まれるのだろうと感じた。大学1、2年生は、まだ物怖じしない幸福な時期にいるのかもしれない。学習者に対する信頼が、彼らの学習意欲を高めるような授業作りができれば、この上ない喜びとなるはずである。

最後に、有益かつ貴重なアドバイスをいただいた小松祐子さん、土屋良二さん、姫田麻利子さん、フランス語の添削をして下さった Gaël さん、「ニューズレター」に報告を書いて下さった角津美愛さんに、心より感謝いたします。

(早稲田大学非常勤講師)

#### 参考文献

- 中村啓佑・長谷川富子『フランス語をどのように教えるか』駿河台出版社、1995。  
Disson, Agnès, *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon*, P.U. d'Osaka, 1996.  
論集『Etudes didactiques du FLE au Japon』第13号(年間テーマ「文化」の特集)、Péka, 2004.

# 外国語授業における「文法」とは何か

— 教案作成から考える —

根 岸 純  
善 本 孝

## Enseigner la grammaire dans une classe de français : Analyse et réflexions à travers l'élaboration d'un plan de leçon

Il est normal que chaque enseignant ait sa manière d'organiser sa classe, de donner des explications au moment et en complexité qu'il juge nécessaires. Mais il est d'un autre côté vrai qu'à force d'habitude il n'ose plus essayer d'autres manières ou une nouvelle méthode : d'où la routine, surtout dans le domaine de l'enseignement de la grammaire car les matières d'apprentissage sont relativement limités et peu variés au niveau débutant.

Alors, comment enseigner la grammaire, surtout dans une classe des débutants ? Nous avons tenté de répondre à cette question en analysant et observant les différents plans de leçon proposés par plusieurs enseignants sur un même corpus.

Nous avons constaté après expériences que l'élaboration d'un plan de leçon et son analyse peuvent être utiles pour que chaque enseignant puisse avoir un regard observateur sur l'organisation de sa classe et de sa leçon et éviter de tomber dans la routine.

はじめに

今年の例会の年間テーマ「教案」について6月の例会では「文法」を取り上げた。

「教案」は、辞書的に言えば「授業に先立ち、教師が授業の目標・具体的な教授方法・時間の配分などを記した指導案。学習指導案。教授案。」ということになる。誰でも教員になりたての頃には事前に綿密なプランを立てて授業に臨むのだが、経験を積むと忙しいときなどはばらばらと教科書を見る程度で教



室に向かったりすることもある。ベテラン教員で毎回きちんと紙に指導案を書いて授業をしている人はおそらくほとんどいないだろう。それは手抜きというよりも、長年の経験から 90 分あるいは 50 分の授業の中でだいたいどの位のことのできるかを身体で覚えているからであり、また、その日に扱う文法項目ならばどんな説明をすればよいか様々な引き出しをすでに身に付けているからである。したがって、教案を書いて用意しないことがそのまま準備不足ということではなく、むしろ、頭の中でおおよその教案を組み立てることができるからわざわざ書くまでもないということだ。また、実際の授業での学生の反応に応じて臨機応変に内容を変化させる即応力があるからこそ必要以上に事前のプランを固めないということもあるだろう。

しかし、そのような習慣的、経験的授業を積み重ねていると次第に授業のやり方がマンネリ化してくる危険性がある。特に文法に関しては教科書が変わっても基本的学習事項は共通であり、説明の仕方自分なりにパターン化してしまうとそれ以上の工夫を試みなくなりがちである。自分の通常の授業の組み立てや説明を変化させ、新しい教授法を試したり、日頃の授業の進め方を点検するためには意識的にいつもと違う枠を作ることが必要になる。

そうした観点から、「教案」という切り口で授業における文法の扱い方について考察した。

例会での話題提供として、まずはきっちりとした教案を立てて実際に授業をやってみようということで、大学の第二外国語として「文法」と「講読」をセットで履修するカリキュラム<sup>(1)</sup> になっているクラスの「文法」の授業について根岸が実践し、その結果を報告した。

その後、例会参加者たちが原則 4 人 1 組のグループになり *taxi! 1* の *Leçon 1 Bienvenue !* を教材として教案作りの演習を行った。最後に意見交換と質疑応答が行われた。なお全体の司会は善本が行った。

## 1 実践例の報告

### 1) 教案の作成

サンプルとしたのは、A大学の経営学部 1 クラス（文法クラス。1 年生 3 クラス合同。以下 A と省略）と B 大学法学部 2 クラス（1 年生の講読クラスと文

法クラス。以下B 1・B 2と省略)である。以上3クラス用に、サンプルとした授業の位置(時間、場所、クラスなどの属性)と授業全体を俯瞰する一覧表(時間配分、授業の流れ、学習項目、文法項目、教師の指示、実際の時間経過、備考・反省の7項目)のそれぞれに内容を書き込む教案シートを作成しこれを教案とした。一覧表のうち初めの5項目は授業前に書いておき、実際の時間経過と備考・反省の2項目は授業後に記入する。

## 2) サンプルA

Aは「田島フランス語文法」(7訂版、田島宏著、芸林書房)が指定テキストである。授業は3回目(5月6日木曜日2時限目)になり、履修登録などを含む大学生活に慣れてきた学生と教師間の意思疎通が、ある程度スムーズに運び始めた頃であった<sup>(2)</sup>。

教案通りにできたのは、出欠を除き予定していた12の学習項目のなかで、母音字の読み方(復習)、冠詞と名詞、練習問題の3項目だけであった。しかし現在見直してみて気づいたことは、この3項目はすべて重要なものであり、残り9項目のうち5項目は時間が余ればやる予定だったもので、それ以外の4項目は次の授業で実施した。2回の授業でやるべき項目を1回に入れてしまったわけで、予定の項目を欲張りすぎたのである。

## 3) サンプルB

B 1とB 2はどちらも *taxi ! 1* (2003年版、Guy Capelle/Robert Menand 共著、Hachette)をテキストにした(5月11日火曜日1・2時限目)。両クラスとも1年生であり、B 1は「講読」、B 2は「文法」のクラスと指定されていた。多少は学校側の目安に合うよう意識して授業の準備をしたが、2クラスとも内容はほぼ同一になったし、そう企図する確信犯であったとも言える。テキストがすべてフランス語であり、分量上1年間で1冊全部を終えることは不可能なため、それぞれ初めの授業の際、全部はできないと断り、また途中で省略する課が相当数あることも説明した。辞書が必須であり、インターネットにアクセスして単語集をダウンロードすることが可能であること、そして専用ノートを作成して各課のディアログを必ず家で書写し、単語の意味だけで良いから調

べて書き込んでおくことを毎回の宿題とした。

B 1 は 21 名と人数も少なく静かなクラスで皆まじめに授業を受けているのだが、全体に覇気がなく反応も鈍かった。B 2 は 32 名と少し人数が多いためか、雑談したり眠る学生が数名いたので、時々叱ることもあった。ところが次第に良く勉強するようになったのは学ぼうとする意欲があったためだろう。全体的に反応は良かったと言える。

B 1 の教案については、ほぼ満足できる結果が得られたと言えるだろう。予定していた項目を時間的な誤差は出たにせよすべてクリアーできたし、学生も楽しそうにグループワークに参加していた。だが、授業時間を 90 分きっかりに配分したことが次の授業に影響してしまう。B 2 は B 1 の直後であったため時間的なロスが生じ、十分な休憩も取れぬまま 5 分遅れて授業に入り、疲労度は高かった。予定していた 10 の学習項目のなかで、学生も何らかのかたちで参加することができたのは 6 項目であった。

#### 4) まとめ

実際に教案を作成してそれに沿って授業をした発表者の感想としては、時間配分まで設定した教案の存在が、事前に手順が明確になっていてよいというよりもむしろプレッシャーとなり「しんどかった」というのが実感であった。担当者がベテランの教員であり普段学生の応答や理解度に合わせて授業を進めているからこそその感想であろう。同じ教案でスムーズに展開したクラスと時間不足になったクラスがあったことも、実際の授業では学生の状況に応じて教案を柔軟に変更しなければならないという当然の事実を表している。

それでも、教案を作成することによって、授業の流れを確認したり、自分で考えていた以上に時間がかかる項目を再認識し、それによって学生にとってどこがわかりにくいのか、またどの項目がより時間をかけるべき重点項目であるかなど、時間配分や組み立ての見直し、日頃の授業の自己批判に役立つというのが例会参加者の一致した意見であった。

## 2 教案作り

### 1) 教案作りの条件

*taxi ! 1* の Leçon 1 Bienvenue ! を対象テキストとし、導入部の Leçon 0 は学習済みとする。対象クラスは初級、授業時間は 90 分とし、全体の時間配分を示す教案を作成する。このとき、「文法」とはどこまでか、どの項目を「文法」として扱うかを考える。

## 2) 各グループの教案

以下 6 つのグループが作成した教案を見てみよう。

### 【グループ 1】

○ 時間配分 初めの 10 分はウォーミングアップ、次の 65 分でその日の学習内容を取り上げ、残りの 15 分でまとめる。目標の提示→文法説明→ペア練習／4 人での練習→まとめて目標の確認という流れになる。

○ 学習内容 Façons de dire の表現を教師が実演して目標の文法項目 (être) を説明したのち、学生が je と vous をペア練習する。次にペアを 2 つ合体し il と elle を導入し、最後に活用表を示す。s'appeler は説明を入れず表現として定着させる。男性形・女性形の違いは学生に発見させる。聞き取り練習を行ってから冒頭の Dialogue に移り、まとめに入る。

### 【グループ 2】

○ 授業運営 教師の説明によって文法を理解してもらおう。

○ 学習内容 初めに Dialogue を聞かせ全員にリピートさせる。次に教師が Dialogue を使い、簡単な例をあげながら文法の説明を一人ずつ指名してリピートさせる。成句的な表現はそのまま覚えるように言う。最後に Exercice に入る。

### 【グループ 3】

○ 時間配分 90 分授業では授業内容を 75 分ぐらいにおさめると良い。

○ 学習内容 初めに Façons de dire をリピートさせて練習し、教師が文法の説明をする。次に Dialogue の絵を見ながらペア練習する。このとき、文法について適宜 Grammaire の各項目について説明を入れる。Activité 3 は宿題に

する。

#### 【グループ 4】

○ 学習内容 初めに説明を入れず Dialogue を聞かせ「わからなさ」を体験させながら、想像力を働かせて Dialogue と絵とのマッチング練習をしてもらう。次に Façons de dire に移り、説明をはさみながらペア練習をさせる。文法説明は Grammaire を使って行う。Dialogue に戻り、最後に練習問題を行う。

#### 【グループ 5】

○ 時間配分 学生たちによる会話練習を中心とする教室活動（復習）に 25 分、次の 20 分は教師が発音して学生にリピートさせたのち、「音」の違いに気づかせ活用表で確認する。残りの 45 分は文法説明、Exercice、Dialogue の読み合わせなどに当てる。

○ 学習内容 学生たちの推測する力を重視する。初めは学生たちが教室内を歩き回り挨拶しながら Leçon 0 の復習をする。次に学生たちに質問しながら Façons de dire の表現を導入し、学生たちが自分で気づいたのちに Grammaire の説明を行い、Activité へ進む。最後に Dialogue を読み合わせて終了する。

#### 【グループ 6】

○ 達成目標 主語と動詞、男性形と女性形をわかってもらう。

○ 学習内容 初めにテキストなしで Dialogue を聞かせる。次はグループごとに絵だけを見て状況を想像させ、Dialogue と絵を結び合わせたのち、どの人物がどの名前なのか考えさせる。各 Dialogue を再度聞きながら文法説明を行い、2 人あるいは 4 人のグループで練習する。文法項目のそれぞれについて、グループから質問が「出てくるはず」なので説明する。出なければ教師が提示する。

### 3) 意見交換とまとめ

以上 6 つのグループからそれぞれ教案が提示され、意見交換と質疑応答が行われた。



各グループが提案した教案全体を通して気づくのは、文法の取り扱い方あるいは導入の仕方に関して大きく二つのアプローチに分かれていることである。グループ1～3は、「教師による説明→学習者による練習」という説明先行型であるのに対して、グループ4～6は「わからなさを体験させる」「学生が自分で気づく」「質問が出るはず」など表現は違うが、いずれも「学習者の疑問・欲求→教師による説明」という疑問先行型である。言うまでもなく、伝統的文法授業は説明先行型であり、近年のコミュニケーション中心の授業では文法学習においても学習者の *besoin* を形成することを重視している。どちらが文法学習/教育においてより効果的であるのか、いまだに議論の決着はついていない。新しい教授法に関心を持っている Péka のメンバーによる演習でもこのようにアプローチが分かれることは、先に文法を説明してしまうほうが学習者の理解が速いか、*besoin* がなければ理解はしても習熟はしないと判断するか、日々学生、生徒と接している授業の実感として教師それぞれに意見が一樣でないことの証左であろう。

そのような違いは、学生、生徒の年齢やモチベーションといった学習者側にある要因、フランス語の専門の授業か第二外国語の授業かといったカリキュラム上の要因などとももちろん関係している。例会の意見交換においても、「学生が気づくだろう」と考えるか「気づかないだろう」と考えるかの違いでアプローチは違ってくるといふ指摘があった。教案は教師一人ひとりの考え方が反映されるだけでなく、学習者の特性やクラスの設定などによっても異なるのは当然であり、今回の演習のような基本項目だけの漠然とした設定ではグループによってアプローチが分かれたことは自然な結果だったと言えるだろう。

## おわりに

いわゆる文法の教科書を使った授業ではなく、コミュニケーションを中心とした教材を用いた授業において文法をどのように扱うかという観点から教案の立て方を考えるならば、立案上の問題はその授業で扱うべき文法項目に関して「いつ、なにを、どのていど説明するか」という設定に集約されるだろう。

「いつ」は、授業の流れの中でいつ文法の説明を導入するかということであるが、従来のいわゆる文法の授業で、文法のテキストを使っている場合には言

ってみれば最初から最後まで文法の説明に終始するわけであるからあえて考えるまでもない。それに対して、*taxi!* のようなテキストを使う授業の場合には、全体の時間の中でどのぐらいを文法の説明にあてるかをまず考える必要がある。明示的な文法説明は一切しない、という考えもありえるので、その幅は0%から100%まで非常に広いものである。現実にはどの教師も両極端の間のどこかに自分のスタンスを置いて授業をしている。

「なにを」は具体的な文法項目であり、テキストが決まっていれば基本的にそのテキストの内容に沿うことになる。*taxi* でも *grammaire* というコーナーがはっきりしているのでこの点での教師の自由度は低い。それでも、たとえば *je m'appelle* が出てきたときに再帰代名詞の説明をするか、あるいはそういう表現として憶えさせてすすすか、教師の選択になる。

「どのていど説明するか」が実際の授業では一番悩むところである。どのテキストでも最初に出てくる文法項目の一つである冠詞や *être* 動詞の活用でも説明を深めればきりが無いのは言うまでもない。「どのていど説明するか」そしてどうやって理解させるか、それが教案を立てる段階、つまり授業の準備の段階で教師が思案することである。「どのていど」という設定があって、はじめて「どのように」と考えることもできるし、どんな例文を使うか、どんな練習をするかという授業内容へと発展する。

語学の授業の中の「文法」というと教師が明示的に「説明」する時間だけを指すように考えがちであるが、各グループの教案からもわかるように、実際には学生に文法規則に気づかせるように促したり、説明のあとで練習問題で確認したり、ゲーム的活動で実際に使うことで定着させたりと教室における文法学習／教育の活動には様々な過程と展開が可能であり、どこまでが「文法」という線を引くのは難しい。こうした多様な可能性を意識して教案を作成することが、日頃パターン化してしまっている自分の「文法」授業を見直す契機となることは確かである。

語学の教師には対象となる外国語についての言語感覚がなければならないのと同時に、言語説明感覚が大切である。フランス語を教える日本人教師にとって、フランス語の言語感覚がネイティブと同等になることは難しい。しかし、言語説明感覚はネイティブに劣らない。むしろ学習者と同じ母語を共有するこ

とがプラスとなる面がある。その意味で学生に文法を「すっきりと」理解させるというのは学習者と母語を共有する教師の大事な仕事であり、工夫のしどころだと言えるだろう。

根岸 純（明治大学）

善本 孝（横浜女子短期大学）

## 注

- (1) セットで履修するよう設定されている講座名は、根岸が担当している複数の教育機関でそれぞれ異なる。「文法」の方はほとんど同一であるが、「講読」の方は学校によって「読本」「会話」などとしている場合が多い。また「総合フランス語」というコミュニケーションを中心とした科目を設置し（テキストは「フランス語 2001」）、「文法」はその補佐をするものとして伝統的な文法教材（「田島フランス語文法」）を採用しているところもある。
- (2) Aは数年前から学部独自で先鋭的なカリキュラムを改善させており、それ以前と比べて学生の意欲やレベルが確実にアップしていると感じる。その改善策の一つが第2外国語の選択必修堅持であり、前期に単位を取得できなかった学生は後期の履修ができなくなり、取得できなかった前期科目を翌年取得したのちはじめて後期科目を履修する権利が発効する、という厳しいものである。取得できなかった前期科目を後期に再履修できるよう準備しているようであるが、調整の遅れが良い意味で学生に危機感を生んでいるようである。

# Exploitation des chansons en FLE : pratiques et propositions

Kyoko TOMITA

Lorsque j'utilise des chansons en classe, il me semble que la réceptivité et la motivation des étudiants en sont améliorées. Mais, la collection individuelle de chansons d'un enseignant est souvent limitée et donc vite épuisée. C'est pourquoi j'ai voulu partager mon répertoire et ma méthode avec d'autres. Il m'a paru également enrichissant d'observer les différences d'utilisation des chansons en classe entre enseignants francophones et japonais.

Adeptes de l'utilisation de la chanson comme outil pédagogique en soi, je ne peux cependant m'empêcher de remarquer que l'enthousiasme pour cette activité de classe varie largement selon la génération (formés avant ou après mai 68) et la formation (spécialistes en pédagogie ou en Lettres) des différents enseignants. L'intérêt pour l'utilisation des chansons en classe varie, allant de la frénésie à l'indifférence totale. Et lorsqu'elles sont utilisées, le choix des genres (chansons littéraires ou de variété, chansons traditionnelles ou folkloriques) et des interprètes est souvent fortement lié à la personnalité de l'enseignant. Enfin, on ne peut passer sous silence le fait que certains pédagogues réfutent totalement l'efficacité des chansons pour l'enseignement du FLE<sup>(1)</sup>.

Or, si vous ouvrez n'importe quel numéro du *français dans le Monde*, vous y trouverez une fiche pédagogique pour l'exploitation d'une chanson. Dans les numéros récents, la chanson est proposée non seulement comme outil pédagogique mais aussi comme miroir reflétant la société francophone, véhiculant parfois un message humanitaire et ainsi certaines valeurs morales ou politiques. Aujourd'hui, beaucoup de jeunes chanteurs d'origines culturelles différentes s'expriment en français sur des musiques variées, allant du raï au rap. C'est justement cette diversité qui est considérée comme appropriée pour véhiculer les valeurs multiculturelles de la société française actuelle. Dans ce sens, l'encouragement à l'exploitation pédagogique des chansons serait un atout politique précieux pour introduire la dynamique culturelle du pays.

Quant à nous, enseignants de FLE, réjouissons-nous avant tout de la floraison des chansons et profitons concrètement de la manne qu'elles représentent pour enseigner le français.

En préparation de ma communication du 25 septembre 2004, j'ai tout d'abord demandé à des enseignants de bien vouloir répondre à un questionnaire. Leur précieuse collaboration m'a permis d'affiner mon appréciation des multiples possibilités que représente l'utilisation de la chanson pour animer un cours ou motiver les apprenants<sup>(2)</sup>.

## I Compte-rendu de l'enquête en septembre 2004

Sondés : 17 enseignants dont 12 japonais et 5 français (niveaux de cours très variés)<sup>(3)</sup>.

### 1- Raisons du choix des chansons et effets attendus.

		J	F
A	Écouter des chansons très connues.	3	4
B	À l'occasion de fêtes nationales, religieuses, traditionnelles.	3	4
C	Découvrir la société, la culture et l'histoire.	7	2
D	Stimuler le zèle des étudiants et contribuer à les détendre	11	2
E	Effet psychologiquement salubre.	4	1
F	Garder en mémoire la connaissance acquise.	6	1
G	Maîtriser la prononciation.	4	1
H	Compréhension orale.	7	2
I	Autres. MC Solaar ou NTM comme fond sonore pendant un exercice personnel 1J / Aquoiboniste utilisé comme indicatif musical d'un feuilleton télévisé 1J / Moi, Lolita ou Bingo Bongo avec le vidéo-clip, méthode inspirée par Michel Boiron 1J / Là-bas ; La Cabane du Pécheur avec le vidéo-clip 1F / Utilisation du texte pour stimuler une bonne séance de conversation 1F		

« Document 1 : chansons citées comme exemple pour chaque réponse ci-dessus »

A. Aux Champs-Élysées ; Chagrin d'amour ; Puisque vous partez en voyage ; A la claire



fontaine ; Chantons encore une dernière fois à l'amitié, l'amour, la joie... ; Ma liberté ; les derniers tubes des chanteurs nouveaux

- B. Petit Papa Noël ; Mon beau sapin ; Bon anniversaire ; Bonne année ; La Marseillaise ; Les chants de Noël ; les comptines
- C. Douce France ; Tellement N'Brick ; La Marseillaise ; Ça ira ; Les Canuts ; Le temps des cerises ; Mon beau sapin ; Bon anniversaire ; Les gens du Nord ; Ouverture ; L'Internationale ; L'été 68 ; Les Anarchistes ; La Tondué ; Chanter pour ceux qui sont loin de chez vous ; Reggae Dom/Tom ; Puisque vous partez en voyage ; Beaucoup de chansons de J.-J. Goldman, Daniel Balavoine, Michel Berger, Florent Pagny ; La Bohème ; Le bon roi Dagobert ; Malbrough s'en va-t'en guerre
- D. Petit Papa Noël ; Dans l'eau de la claire fontaine ; des chansons de Céline Dion ; Tout, tout pour ma chérie ; Salut ; Moi, Lolita ; Les feuilles mortes ; Madeleine ; Petite Femme ; les French Pops des années 60 ; La vie en rose ; Bon anniversaire ; Le temps des cerises ; Les gens du Nord ; Ouverture
- E. Un homme et une Femme ; Tout, tout pour ma chérie ; Petite Femme ; Salut ; les French Pops des années 60 ; Le temps des cerises ; Mon beau sapin ; Bon anniversaire ; La vie en rose ; Les feuilles mortes ; Les gens du Nord ; Ouverture ; Madeleine
- F. Je ne t'aime plus ; Tout, tout pour ma chérie ; Petite Femme ; Bingo, Bongo ; Sympathique ; Salut ; les French Pops des années 60 ; Ouverture ; Madeleine ; Comme d'habitude ; Bonjour, ma cousine ; Dans la forêt lointaine ; Le petit Bossu
- G. Sous le ciel de Paris ; Tout, tout pour ma chérie ; Petite Femme ; Salut ; les French Pops des années 60 ; Les feuilles mortes ; La vie en rose ; Le temps des cerises ; Les gens du Nord ;
- H. Madeleine ; Une des informants répond que l'on peut faire de la prononciation avec toutes les chansons
- I. Quelques chansons que l'enseignant lui-même peut comprendre et qui sont maniables pour la compréhension orale comme celles du CD « Boris Vian chante Boris Vian » ; Tout, tout pour ma chérie ; Petite Femme ; Salut ; Diego, libre dans sa tête ; Moi, Lolita ; Puisque vous partez en voyage ; des chansons qui contiennent des points de grammaire précis.

### « Document 2: chansons favorites et conseillées par les sondés»

Sur le pont d'Avignon ; Frère Jacques ; J'ai perdu le do de ma clarinette ; Ah, vous dirais-je, Maman ; Mon fils, ma bataille ; L'encre de tes yeux ; Mon frère ; On ira ; Elle a fait un bébé toute seule ; Jamais loin de toi ; Moi, Lolita ; Puisque vous partez en voyage ; Les feuilles mortes ; Aux Champs-Élysées ; Les Anarchistes

## 2- Utilisation des chansons en classe

La moitié des sondés indique qu'ils en font écouter aux étudiants. Un quart les leur fait chanter et un autre quart les utilise de la façon indiquée ci-dessous :

		J	F
A	Compréhension orale au moyen d'un texte à trous.	2	1
B	Prononciation : repère du « e » caduc, de plusieurs phonèmes.	1	
C	Exercice, illustration des conjugaisons des verbes.	1	
D	Exercice de diction.	1	
E	Exercice d'articulation syllabique.	1	
F	Discussion finale sur le thème de la chanson après écoute et visionnement du vidéo-clip : l'immigration, la solitude,...		1
G	Donner une idée générale de la culture musicale française dans le cadre d'un cours de culture française.		1
H	Stimuler la créativité au moyen d'une version de la chanson dans un texte à trous après avoir exploité le texte original en entier.		1

On peut remarquer que les enseignants japonais ont plutôt tendance à utiliser les chansons pour illustrer et enseigner certaines bases grammaticales et phonétiques. Le but principal de leur enseignement est d'établir les bases du français élémentaire, dans la plupart des cas en japonais, pour rendre les étudiants capables de communiquer en français.

Les enseignants français, au contraire, utilisent largement les chansons pour amener enfin les apprenants à une conversation animée autour d'un thème qui leur paraît intéressant, un (mini) débat sur les deux sociétés (France/Japon), puisqu'on leur demande plutôt de faire parler les apprenants.

La différence d'utilisation des chansons entre les deux groupes se situerait au niveau du choix. Les chansons à thème ou présentant un sujet d'actualité ne sont pas les plus appropriées quand il s'agit d'enseigner l'articulation syllabique, alors que la netteté de l'articulation et de la diction est secondée, sinon secondaire, par l'actualité visuelle donc visible d'un vidéo-clip utilisé pour introduire une discussion. Dans la classe des enseignants francophones, d'ailleurs, tout est souvent expliqué en français tandis que les enseignants japonais assurent en général le cours en japonais, notamment

pour les débutants.

### 3- Fréquence d'utilisation et temps consacré aux chansons

La fréquence du recours aux chansons dépend des enseignants. Ils indiquent qu'ils les utilisent pour la plupart en fonction du temps disponible et de la nécessité. Le temps consacré est variable selon l'objectif : de 5 à 10 minutes pour changer d'ambiance, le cours en entier pour utiliser une chanson à fond, dans un objectif de compréhension orale, de civilisation ou de discussion.

### 4- Effets bénéfiques retirés de l'utilisation des chansons

Les quatre réponses majeures choisies par plus d'un tiers des enseignants sont : B, C, D et F (Voir ci-dessous.) Beaucoup de professeurs japonais pensent que l'utilisation des chansons en classe est source de délasserment et que l'ambiance du cours s'en trouve améliorée. Ce qui semble impliquer qu'ils sont très sensibles au climat de la classe et qu'ils aimeraient sans doute pouvoir enseigner dans une ambiance plus détendue et à des étudiants plus motivés.

		<b>J</b>	<b>F</b>
<b>A</b>	<b>Volonté et spontanéité augmentées</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>B</b>	<b>Intérêt éveillé à la société et la culture de la francophonie</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>C</b>	<b>Ambiance de la classe améliorée</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
<b>D</b>	<b>Source de délasserment</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>E</b>	<b>Meilleure attention à la prononciation</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>F</b>	<b>Amélioration de la prononciation de façon effective</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>G</b>	<b>Connaissance et vocabulaire mémorisés</b>	<b>2</b>	<b>2</b>
<b>H</b>	<b>Compréhension orale améliorée</b>		<b>2</b>
<b>I</b>	<b>Autres</b>		<b>2</b>

### 5- Effets bénéfiques attendus, effets bénéfiques constatés

La corrélation entre les réponses à la première question et à la quatrième question de l'enquête indique que : les enseignants francophones pensent avoir effectivement obtenu les effets espérés, voire d'autres inattendus, sous tous les aspects (intérêt pour la culture, bonne ambiance et effets pédagogiques concrets) et que la

plupart des enseignants japonais pensent que les bénéfices retirés sont moins importants que ceux qu'ils espéraient. Le seul effet commun constaté par les deux groupes est d'avoir pu améliorer l'ambiance de la classe.

« Effets bénéfiques attendus»	« Effets bénéfiques constatés»
-Culture et connaissance base	- Volonté, intérêt éveillés
- Plaisir, détente, zèle	- Meilleure ambiance, détente
- Effets pédagogiques : grammaire, vocabulaire, prononciation	- Prononciation, grammaire, vocabulaire, compréhension améliorées,
compréhension orale	- Autres
- Autres	

## 6- Problèmes rencontrés

Un des sondés regrette que les exigences de l'université ces dernières années (nécessité de terminer le programme en un semestre, cours en tandem avec un ou plusieurs collègues, syllabus, etc.) laissent peu de temps pour des activités hors-programme, comme l'utilisation de films ou de chansons. D'autres, et plus particulièrement ceux chargés des cours de deuxième langue étrangère, hésitent à faire écouter leur chanson favorite aux étudiants qui sont plutôt habitués aux derniers tubes américains. N'y aurait-il pas là un risque d'engendrer un rejet total du français, se demandent-ils, et de voir les étudiants « fuir » vers d'autres secondes langues étrangères. Ces enseignants préfèrent donc proposer ce qui plaît au plus grand nombre, afin de maintenir le quota d'apprenants en français. Enfin, une autre question s'impose : quelle chanson choisir ? Celle à consommer mais vite oubliée, à sortir de la mémoire collective et à apprendre, ou une solution intermédiaire ?

D'autres enseignants relèvent les difficultés suivantes : coût de l'investissement personnel et matériel pour importer les CD de France ; beaucoup d'efforts pour préparer un cours bien organisé portant sur une chanson ; limite dans le choix ; capacité restreinte des enseignants japonais pour la compréhension parfaite d'une chanson (jeu de mots, double sens ou base culturelle de la francophonie).

## II. Exploitation des chansons et plans de cours

Lors de la réunion du 25 septembre, j'ai tout d'abord présenté les critères que je retiens personnellement pour le choix des chansons à exploiter en classe et qui sont les suivants : a) Paroles faciles à comprendre ; b) Présence de rimes ou répétition de mêmes phonèmes ; c) Reflet de la société de la langue-cible pour que les apprenants débutants s'y intéressent si possible.

Les cinq chansons sur lesquelles nous avons travaillé étaient les suivantes : « Lætitia » de Gainsbourg (présentation, épellation de son nom) ; « Il était une fois » (le phonème [wa] avec les lettres « oi », d'articulation syllabique) ; « Dafunkamanau » de Manau (exercice sur quelques phonèmes et pour détendre, car c'est un rap français) ; « Pierre » de Barbara (compréhension orale des expressions de météo entre autres) ; « Diego, libre dans sa tête » (compréhension, dictée, discussion et exercice de créativité).

Ensuite, Mme Nishikawa nous a fait découvrir le vidéo-clip de « Moi, Lolita » d'Alizée, de « Puisque vous partez en voyage » de Françoise Hardy.

Dans un deuxième temps, nous nous sommes exercés à une exploitation possible des six chansons suivantes : « La complainte de l'heure de pointe » de Joe Dassin, « Black trombone » de Gainsbourg, « Chanson d'automne » de Verlaine chanté par L. Ferré, « Comme toi » de J.-J. Goldman, deux versions de « Ne me quitte pas » de J. Brel et de N. Atlas. Les consignes pour l'élaboration des plans de cours étaient de préciser 1) le niveau des étudiants, 2) le moment (moment opportun de l'apprentissage? illustration d'un point de langue ? occasion particulière ? ... ), 3) le nombre d'étudiants dans la classe, 4) la durée consacrée. Les participants se sont groupés par deux, la plupart du temps un francophone et un japonais. De cette mixité, et malgré le temps disponible limité, nous avons obtenu des plans très riches <sup>(4)</sup>.

En conclusion, je proposerais de créer une audio(-visuelle)thèque mettant à la disposition de tous les enseignants des plans de cours basés sur les chansons. Chaque enseignant pourrait les utiliser librement et les perfectionner au besoin. À ce propos, je ne saurais trop insister sur l'importance de la coopération entre enseignants japonais et



francophones car les chansons représentent l'amalgame de la culture totale et indivisible, mais leur utilisation devrait être progressive notamment auprès des débutants. Enfin, il me semble que leur exploitation serait d'autant plus complète et plus fructueuse si l'on associait habilement l'approche "intégraliste" des enseignants francophones et celle analytique des enseignants japonais.

## Notes

- (1) Le Père Roberge, qui a intégré les comptines dans le cadre de l'enseignement du FLE pendant de longues années, affirme que celles-ci contribuent à développer l'audition, le rythme et l'articulation du français chez les débutants. Selon lui, les chansons ne présentent pas cet avantage car ce sont les règles musicales qui y prévalent. Ses observations soulignent que les chansons, strictement parlant, ne sont pas commodes pour apprendre à parler français puisque les règles musicales dominent le rythme immanent de la langue française. Cependant, un autre enseignant français exprime une opinion plus favorable en affirmant que l'utilisation de la chanson en classe contribue à une mémorisation aisée du vocabulaire : l'écoute réitérée des mots associés à la mélodie ayant une fonction mnémotechnique. A l'opposé, un autre enseignant français souligne les difficultés immanentes pour les apprenants débutants à qui l'on propose des chansons : trop d'élimination et d'expressions familières voire argotiques.
- (2) Je tiens à remercier particulièrement Madame Solange Naïto qui m'a vivement encouragée dans ce travail en me fournissant des documents précieux et en me présentant ses collègues francophones. Je remercie aussi le Père Roberge qui m'a gentiment accueillie par une de ces chaudes journées de l'été dernier, et qui a bien voulu me parler de son unique expérience pédagogique avec les comptines. Je suis reconnaissante aussi à Madame Fabienne Guillemain pour son soutien inconditionnel et sa collaboration enthousiaste. Je tiens également à exprimer ma gratitude envers Monsieur Gilles Delmaire qui m'a apporté son concours raffiné dans le travail de la retouche de l'article. J'adresse mes remerciements les plus sincères à Monsieur Yūichi Kasuya et Madame Hasumi Nishikawa qui m'ont généreusement renseignée sur leurs pratiques pédagogiques regardant les chansons, ainsi qu'à Madame Mariko Himeta qui a courageusement préparé et organisé l'envoi des questionnaires. Enfin, je remercie tous les participants à la réunion du 25 septembre 2004 dont les remarques ont été éclairantes et très précieuses.
- (3) Les abréviations « J » pour désigner « un enseignant japonais » et « F » pour désigner « un enseignant français » seront utilisées dans l'article.
- (4) Je renvoie les lecteurs à la lettre d'information N°87 de Péka que Madame Tomoko Morita a bien voulu rédiger.

# Développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes

Gaël CREPIEUX  
Philippe CALLENS

Quelle pédagogie adopter avec des étudiants qui choisissent le français comme option et dont l'apprentissage se limite à quelques heures par semaine ? Pour pouvoir répondre à cette question, nous analyserons ce qui motive nos étudiants dans le but de mieux satisfaire certaines de leurs attentes tout en restant conscient à priori de leurs besoins et de leurs difficultés. Nous dégagerons certains problèmes que nous avons rencontrés lors de notre enseignement du français à des débutants non-spécialistes et tâcherons de voir comment procéder pour les amoindrir. Enfin, nous proposerons un plan de leçon qui nous permettrait d'exploiter différents supports tout en favorisant la communication orale en classe.

## **I. Introduction**

### **1. Constat de départ :**

Beaucoup d'étudiants japonais s'intéressent au français (beaucoup d'adultes ont, lors de leur cursus universitaire, suivi des cours de français pendant 2 ans), mais devant la difficulté, soit ils abandonnent, soit ils ne retiennent presque rien de leurs deux années d'apprentissage à l'université (ils savent à peine se présenter à l'oral alors qu'ils ont étudié des notions plus compliquées).

### **Cependant, le succès des écoles de langues prouve qu'il y a là un besoin à combler.**

Beaucoup d'entre elles mettent en avant l'aspect communicatif en abandonnant délibérément la pratique de l'écrit. Leur prolifération montre que les étudiants (d'université ou adultes) ont un besoin, apparu ces dernières décennies avec le

développement des échanges internationaux et la banalisation des voyages à l'étranger.

## **2. Motivations et besoins des étudiants (débutants non-spécialistes) :**

### **Que recherchent-ils lorsqu'ils s'inscrivent à notre cours ?**

Dans le cas des étudiants non-spécialistes, on ne peut pas dire qu'ils apprennent le français par vocation. Par conséquent, on ne pourra pas avoir les mêmes exigences avec eux qu'avec les spécialistes.

De nos jours, aller en France est assez courant. Certains de nos étudiants seront probablement amenés à s'exprimer en français. D'autres sont attirés par la culture assez présente au Japon, mais qu'ils ne connaissent que superficiellement.

Le fait d'apprendre une langue autre que l'anglais peut aussi être rafraîchissant et il faut prendre garde de ne pas faire ressembler l'enseignement du français à celui de l'anglais qu'ils ont reçu au lycée.

Bien évidemment, obtenir des unités de valeur reste aussi une motivation certaine. Dans un tel cas, il y a une divergence entre ce que l'enseignant se fixe comme objectif et le leur, car ils ne réalisent pas forcément que ce premier essaie de les faire parler dans la langue. Comment donc les faire changer d'attitude ?

## **3. Objectifs visés :**

### **Sur quelles compétences va-t-on davantage insister en classe, sachant que le temps d'apprentissage est restreint ?**

Bien évidemment, on se concentrera surtout sur la pratique orale. Pourquoi ? D'abord, c'est parce que c'est la seule que l'étudiant ne peut pas pratiquer chez lui. De plus, c'est parce que la langue est avant tout orale. Certaines civilisations indo-américaines n'ont pas connu l'usage de l'écrit et pourtant elles communiquaient. Ensuite, on réalise qu'un étudiant qui parle passera à l'écrit plus facilement que le contraire. Pour quelle raison ? En fait, une reconnaissance écrite et non orale de la langue 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 avec ce que cela entraîne (assimilation fautive de la prononciation, recours aux katakanas, blocage à

l'oral).

Il ne s'agit pas pour autant d'abandonner l'écrit mais on lui accordera une place moindre ou plutôt, on donnera des devoirs à rendre, permettant cette pratique.

On insistera donc davantage sur le développement de certaines compétences, telles que :

- la compréhension (la capacité d'écoute)
- la capacité à poser des questions et à en comprendre la réponse donnée.
- la capacité à réagir et à communiquer de façon spontanée, sans l'aide d'un support.

## **Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**

Il a été réalisé notamment pour *“faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider”*.

On y soulève des questions telles que :

- Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?
- Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?

Ainsi, à partir de cette analyse, on a défini des objectifs immédiatement valables au regard des besoins des apprenants et réalistes du point de vue de leurs caractéristiques et des moyens disponibles. De plus, en étudiant les actes de paroles, les apprenants acquerront différentes compétences dans divers domaines : ils pourront alors s'exprimer sur des sujets plus complexes lorsqu'ils auront acquis suffisamment de maturité dans la langue.

## **II. Problématique et pédagogie choisie**

### **1. Difficultés rencontrées en classe :**

#### **À quoi est dû le manque de participation de nos étudiants en classe ?**

D'une part, les étudiants ne se connaissent pas et ont donc peur de prendre la parole devant tout le monde. De plus, les classes en cycle court sont composées

d'étudiants de la 1ère à la 4ème année et cela crée parfois des relations hiérarchiques, qui compliquent un peu les échanges dans la classe.

### **Les documents sont-ils faciles à exploiter ? Quelles en sont les raisons ?**

De nombreux manuels paraissent inadaptés aux débutants non-spécialistes parce qu'ils proposent soit :

- une progression trop brutale en ce qui concerne les contenus lexicaux et les points de grammaire.
- des textes trop longs dont l'exploitation accapare une grande partie du temps et comme il n'y a pas assez de temps pour faire comprendre, on finit par en donner le sens.
- un vocabulaire qui peut sembler loin des besoins des étudiants et difficile à exploiter en classe.

Lors de l'écoute d'un dialogue en découverte, la plupart des étudiants sont incapables de relater ce qu'ils ont entendu. Non seulement ils ne savent pas comment tendre l'oreille, mais ils se révèlent dans l'incapacité de reconnaître des mots qu'ils sont supposés maîtriser. De ce fait, il faut procéder à une écoute supplémentaire, voire plusieurs et le temps passe en augmentant la frustration du professeur et des étudiants.

### **Les étudiants réutilisent-ils les notions étudiées lors des séances précédentes ?**

Ils emmagasinent des connaissances qu'ils ne parviennent pas à mettre en pratique ou ils accordent trop d'importance à l'écrit par rapport à l'oral et ont beaucoup de difficultés à reconnaître à l'écoute des notions (des phrases, des mots) qu'ils ont pourtant déjà écrites. La grammaire ou le vocabulaire appris seulement d'un point de vue théorique n'est pas réappliquée dans les activités en situation (jeux de rôles, débats en classe).

### **Les étudiants ont-ils beaucoup de connaissances sur la culture française ?**

Soit ils ont une connaissance stéréotypée de la France, soit celle-ci est très



limitée. Devant ce constat, quelle doit être l'attitude de l'enseignant ? S'il explique tout systématiquement, ne risque-t-il pas de monopoliser la parole et de diminuer la participation des étudiants ?

## **2. Le rôle du professeur :**

### **Le contrat pédagogique**

Comment convaincre des étudiants peu habitués à la communication de l'importance de la compréhension et de la pratique de classe active dans le processus de l'apprentissage ? Généralement, l'étudiant ne s'attend pas à ce qu'on lui pose des questions alors que la leçon ne fait que commencer et par conséquent, il ne prête peut-être pas suffisamment d'attention à ce que l'enseignant dit afin d'introduire un point. Plutôt, il demande à son voisin une éventuelle explication, ou bien il attend tout simplement l'explication grammaticale que l'enseignant semble refuser de donner, du moins pas avant d'avoir fait pratiquer. Il ne comprend pas la démarche de l'enseignant. Il faut donc envisager de discuter ouvertement avec les étudiants dès le premier cours afin de bien préciser quels sont les objectifs et de quelle manière on tâchera de les atteindre.

### **Quelle langue utiliser en cours ?**

Étant donné que le nombre de cours est limité, grande est la tentation d'expliquer un point en japonais, surtout si les apprenants semblent perplexes. Néanmoins, on le remarque, ce n'est pas parce qu'un étudiant connaît la différence théorique entre l'article indéfini et l'article défini qu'il emploie les deux à bon escient. C'est donc à travers la pratique et le réemploi des structures que l'étudiant les assimilera, car plus on utilise la langue, plus vite elle s'acquiert. En effet, les automatismes dans une langue étrangère ne sont pas les mêmes que ceux de sa propre langue. Plus on parlera français, plus on aura de chances de s'adapter rapidement à l'oral et on sera alors capable d'acquérir de nouvelles connaissances, même si l'apprentissage se limite à deux années. On pourrait d'ailleurs se demander à quoi servirait à un étudiant d'avoir conscience de notions complexes en français s'il ne savait les mettre en pratique.

Autre argument : comme on le sait, un mot doit s'acquérir à travers un processus engageant les quatre compétences ; par conséquent, apprendre le vocabulaire via le japonais est néfaste car on se place dans un axe langue maternelle / langue cible et bien évidemment, le mot traduit en langue maternelle aura plus de charge cognitive. À défaut d'associer le mot (signifiant) à son concept (signifié), on fait une association entre le mot de la langue maternelle et celui d'une autre (de signifiant à signifiant), le mot de la langue maternelle renvoyant au signifié, c'est-à-dire au sens. Un tel procédé ralentira le processus d'assimilation du langage et bien évidemment, le rythme d'élocution s'en trouvera de même ralenti.

### **3. Propositions de moyens concrets à adopter :**

#### **Changer les habitudes d'apprentissage**

On l'a dit, les étudiants prennent difficilement la parole dans la classe. Ils ne se regardent pas, ils se font à peine face ; il n'est pas aisé de prendre la parole au sein d'un groupe hétérogène dont on ignore tout des membres, y compris leurs statuts socio-culturels. Les gens s'observent et cherchent à se situer par rapport aux autres. Lorsqu'on se connaît mieux, l'atmosphère est plus détendue et devient alors propice aux activités orales. À ces fins, l'enseignant peut disposer les tables en cercle, si bien que tous se font face (même le professeur) pour une meilleure communication. Il demandera encore de se déplacer, de former des groupes de travail pour favoriser les échanges. De plus, pour remédier à la timidité ou à la peur de l'erreur de l'apprenant, l'enseignant pourra avoir recours à certaines activités telles que le jeu de rôle ou la discussion d'application, en paire avec le voisin ou éventuellement avec l'enseignant si cet étudiant nécessite une attention particulière.

Autre chose, il faut avoir entendu et pratiqué pour que, lors de l'écoute ou de la lecture, un mot soit reconnu et compris. À l'écrit, l'oeil lit de façon globale parce qu'il reconnaît en intégralité ce qu'il a déjà perçu et un étudiant habitué à la pratique d'un mot devrait pouvoir rapidement savoir comment il se prononce lorsqu'il le voit écrit. (*« C'est parce que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetre elle-mmêe, mias le mot cmome un tuot. »*)

À l'oral, les sons sont regroupés par unités de sens et il arrive souvent qu'on comprenne un message avant qu'il ne soit fini. Mais 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. C'est pourquoi l'étudiant doit avoir pratiqué avant l'exploitation du document. Ce travail lui permettra aussi de maîtriser plus facilement les structures. Entendre, c'est une chose mais comprendre et manipuler les structures entendues, c'en est une autre.

### **Faire réutiliser les notions étudiées précédemment**

Pour que l'étudiant retienne ce qui a été enseigné, il ne suffit pas qu'il l'ait vu et pratiqué une fois. Il faudra revenir sans cesse sur les notions apprises en procédant à un enseignement en spirale. Le risque est de perdre ceux qui assistent au cours comme on assiste à un spectacle, mais l'avantage est que cette sollicitation incessante finira par consolider les bases et la fluidité, ce qui permettra d'aller beaucoup plus loin dans l'apprentissage de la langue ; par exemple, on peut reprendre l'heure, les jours lorsqu'on enseigne les façons d'inviter. On peut également amorcer certaines leçons afin de les faciliter. Ainsi, si on enseigne les goûts, on pourra parler de la nourriture, ce qui permettra d'alléger la leçon sur les partitifs.

### **Quelles limites se fixer pour l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ?**

#### **Le vocabulaire :**

Certaines méthodes proposent un lexique qui semble bien loin de la vie quotidienne des étudiants. De plus, on se demande parfois quel usage ils pourront en faire dans l'immédiat. Il convient donc de ne pas donner trop de vocabulaire au départ. Une autre chose : l'étudiant assimilera plus rapidement le vocabulaire s'il éprouve le besoin d'y faire référence.

#### **La grammaire :**

Il ne s'agit bien évidemment pas de la supprimer mais de se demander comment

on va l'enseigner. Le but est qu'un certain savoir soit acquis de façon à ce que l'apprenant puisse en faire un usage autonome, ce qui suppose qu'il en aura assimilé le fonctionnement et qu'il sera capable de le réemployer conformément, en situation authentique ou simulée (activités de classe).

Par conséquent, on doit faire passer l'étudiant par certaines étapes d'apprentissage : la découverte (les notions sont vues pour la première fois), l'exploitation (elle permet de pratiquer ces notions afin de les ancrer au réel et d'en faciliter leur intégration), la reprise (afin de rappeler les connaissances et d'en renforcer leur mémorisation) et la consolidation (pour faire passer ces notions dans la mémoire à long terme).

Autrement dit, un étudiant qui aura pratiqué devrait être capable d'utiliser la structure correctement de façon automatique, non pas parce qu'il connaîtra la règle grammaticale mais grâce à cette pratique. L'étudiant devrait alors être à même de découvrir la règle lui-même. De même, il faut associer le sens à la parole pour qu'elle prenne vie. Tendre la main et demander "tu as un stylo, s'il te plaît ?" fait prendre conscience à l'étudiant qu'il utilise le vocabulaire et la grammaire de l'intérieur, dans un but authentique.

On le sait, certains éléments grammaticaux n'existent pas en japonais (articles indéfinis, partitifs, ...) ; l'important est donc de conceptualiser par la pratique et de donner, à l'occasion, des moyens mnémotechniques. Par exemple, "j'achète des tomates" (=quelques) et "j'achète les tomates" (toutes les tomates).

### **III. Activité pratique proposée lors de l'atelier**

Cette réflexion menée au rythme d'échanges entre les participants avait pour but essentiel de justifier une certaine approche que nous ne voulions pas imposer arbitrairement. Nous avons cherché à soulever des problématiques, nullement à apporter des réponses toutes faites. Pour réfléchir ensemble sur la manière d'organiser un cours, nous avons proposé une leçon extraite de *Taxi ! I* (leçon 29, « Souvenirs, souvenirs » ayant pour but l'introduction de l'imparfait), des illustrations représentant

la vie d'un homme qui a changé ainsi qu'une proposition de plan de leçon. Les participants ont travaillé par groupe puis ont présenté leur approche. Voici les idées qui sont ressorties de chaque groupe :

- Travail par deux pour pratiquer « Quand j'étais petit(e), je voulais être... ». Puis, faire la liste des imparfaits qui apparaissent dans le texte pour en mettre à jour sa formation. Utiliser ensuite les illustrations du manuel フランス語 21 pour faire pratiquer.

- D'abord faire parler les étudiants en utilisant les illustrations fournies pour évaluer leurs connaissances. Faire ensuite écouter l'interview de la leçon 29 et faire imaginer le contenu à partir des mots reconnus. Puis demander de deviner de quel document il s'agit. Enfin, demander aux étudiants de se poser les mêmes questions que dans l'interview.

- Demander aux étudiants d'utiliser sous forme de conversation le mini-dialogue : « Avant, j'aimais..., mais maintenant, j'aime... ».

- Faire travailler les questions de la page 84 pour exploiter le dialogue. Ensuite, écrire au tableau certaines phrases en français (*elle voulait être chanteuse*), puis remplacer les mots difficiles en japonais (*elle voulait être 歌手*). Les effacer alors faire redire aux étudiants les mots manquants en français (*elle voulait...*).

- Est-ce qu'il faut à ce stade mettre en relation l'imparfait et le passé composé ? Faut-il expliquer ou pas pour éviter toute confusion ?

Gaël Crépieux (Institut Franco-Japonais de Tokyo)

Philippe Callens (Université Hosei)

### Références bibliographiques

- Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette



**Proposition de plan d'une leçon**

1. 15 % du cours  
+/- 15 min d'un cours de 1h30

Introduction
<ul style="list-style-type: none"> <li>- créer une bonne atmosphère</li> <li>- évaluer les connaissances des étudiants</li> <li>- fournir aux apprenants les moyens de saisir l'essentiel du document</li> </ul>

2. 25-30% du cours  
25-30 min d'un cours de 1h30

↓		
A. Amorce du document	B. Présentation du document	C. Exploitation
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilisation de l'image afin de faire percevoir le contexte situationnel et le contexte interactionnel</li> <li>- Pratique éventuelle en paire du lexique afin de rendre le document facile à saisir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture d'un texte ou écoute ou photos</li> <li>- compréhension globale : relever le cadre (<i>qui, où, quoi</i>)</li> <li>- compréhension plus spécifique : vrai ou faux, QCM, ...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploitation d'un texte, d'un dialogue.</li> <li>- Lecture de la transcription</li> <li>- Questions travaillées par les étudiants, en paire, sur un texte.</li> <li>- Mise en commun avec l'enseignant</li> </ul>

3. 30-35% du cours  
25-30 min d'un cours de 1h30

↓	
D. Mise en pratique	E. Point de grammaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire retrouver le vocabulaire (<i>ex : qu'est-ce qu'on fait dans le salon ? → on regarde la télévision.</i>)</li> <li>- activités dirigées pour mettre en pratique les outils linguistiques et les actes de parole. (<i>ex : poser des questions sur l'appartement</i>), pratique avec l'enseignant, pratique entre 2 étudiants sous le contrôle de l'enseignant et des autres étudiants, puis pratique en paire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- faire découvrir la règle grammaticale</li> <li>- faire faire des mécanismes (drills)</li> <li>- activités dirigées pour appliquer le point (<i>ex : j'en mange le matin. Qu'est-ce que c'est ? → du pain.</i>), pratique avec l'enseignant, pratique entre 2 étudiants sous le contrôle de l'enseignant et des autres étudiants, puis pratique en paire</li> </ul>

4. 20 % du cours  
18 min d'un cours de 1h30

↓	
F. Application imposée	G. Application libre
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeu de rôles ou jeu de communication (<i>ex : parler d'un projet</i>) avec consignes précises (le but étant que l'étudiant réemploie le vocabulaire et les structures)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- discussion d'application, débat en groupe ou en classe sur le thème abordé.</li> </ul>

# 料理の Recette を教材として使う場合の教室活動

竹内京子

## Les activités dans la classe avec des recettes de cuisine.

Les recettes de cuisine contiennent beaucoup d'éléments culturels. Le cours de cuisine après la lecture de recette, c'est aussi une activité très attirante pour les apprenants et il est certain qu'elle leurs donne des intérêts à la culture française. Cependant, les recettes de cuisine sont un peu spéciales et difficiles à utiliser dans la classe comme texte d'études. Et il n'est pas facile d'utiliser le français en préparant la cuisine. Alors, comment traiter les recettes dans la classe? Comment utiliser le français en cours de cuisine et développer la capacité de français après ces deux activités?

À la réunion de Péka, nous avons discuté sur le plan d'enseignement avec des recettes en visant la possibilité de mieux utiliser le français et d'encourager la pratique du français chez les apprenants.

### 1. はじめに

これまで、自分自身が食物調理科のある高校においてフランス語を教える機会が多かったこともあり、フランス文化を紹介する場として、フランス語の授業の成果として、年に数回、実際に調理実習を行う授業を行ってきた。このことは、生徒達のフランスに対する興味を掻き立て、次年度の生徒にとってもフランス語を選択する際の魅力のひとつになっていたようである。しかしながら、実際の授業を考えると、料理の Recette を事前に宿題などで読んではいらぬものの、調理実習の当日におけるフランス語使用はほとんどなく、作ることに専念という形式であった。今回の例会では、前半は、筆者の過去の実践例と本年度の授業予定を紹介し、後半は、Recette を扱い、調理実習をする授業において、「フランス語をいかに使うか」という点にポイントをしぼり、例会参加者全員で年間テーマである教案を作ってもらった。さらに、調理実習終了後の授業で、フランス語の応用力を養うためにはどのような授業が考えられるかについても話し合った。

## 2. 今までの実践例

### 2. 1. 食物調理科の場合

過去担当していた食物調理科のある高校（卒業時に調理師免許が取得でき、フランス料理の実習もある）のフランス語の授業においては、生徒が調理実習に慣れていることもあり、クラス共通の宿題として、料理の語彙や表現（saler, poivrer や数量表現など）の特殊性を学習後、その料理を実習する。または、各自の作りたい Recette を選ばせて和訳をし、添削をするという形式を取っていた。また、希望する生徒には夏休みに補習を行い、より複雑な表現も読めるようにした。教師側は、学習者のニーズを知るために、学内のフランス料理の先生に御願ひして、1年間、生徒と同じ授業に参加させてもらい、実際の現場では、どのような表現が必要なのかという点について知識を得るようにした。

### 2. 2. 普通科の場合

現在授業を担当している3校を含む、普通科の高校のフランス語の授業においては、料理に関心がある生徒が多いものの、それが専門ではないので、個別対応の添削は行わず、クラス全体での年1、2回の調理実習だけを行ってきた。近年の例としては、夏休みの宿題として「Quiche の作り方」を和訳する手順を説明したプリント（資料1はその一部）を配布し、夏休み後に答え合わせをしている。調理室を使うことができる時期は、例年12月から1月のことが多いので、その直前に材料準備の打ち合わせの時間を取り、実習当日を迎える。以下に本年度の年間予定を示す。本年度は、例年の作業に加えて、日本語でそれぞれの料理の内容や歴史、作り方のバリエーションについて、「できるだけ他の生徒と違ったこと」を調べるといふレポート（以下の予定の1回目の授業の内容）を課している。

#### 本年度の年間予定

1 回目	「Quiche」と「Tarte Tatin」について日本語で調べる
夏休みの宿題	「Quiche の作り方」を訳す
2 回目	答え合わせ、「Tarte Tatin の作り方」を訳す 材料・その他の相談の時間・買い物の打ち合わせ
3 回目	調理実習

[ ] Quiche Lorraine を作りましょう!

Couper du lard en petits morceaux ● le faire cuire une demi-heure dans de l'eau ● hacher du jambon, le mélanger dans un saladier avec le lard cuit, quatre œufs battus et quatre cuillères à soupe de crème ● saler, poivrer ● ajouter une cuillère à soupe de farine mélangée à une cuillère à soupe de lait ● préparer une pâte en mélangeant dix cuillères de farine et trois cuillères à soupe d'huile, un verre d'eau et du sel ● faire une boule avec la pâte ● étendre avec un rouleau à pâtisserie ● mettre la pâte dans une tourtière beurrée (voir page 7 ● mettre sur la pâte le mélange lard, jambon, œufs, crème ● faire cuire vingt minutes au four.

[ ] 辞書で次の単語を調べましょう。

がついてるものは一度出てきた単語です。

動詞と形容詞はペアにしています。

辞書の(料理)に関係ある意味を探すこと。

下の方に載っていることが多いので注意!

[ ] 動詞

[ ] 形容詞

couper

coupé

couper en morceaux

en petits morceaux 細かく

faire cuire

cuit

hacher

haché

saler

salé

poivrer

poivré

a j o u t e r	a j o u t é
p r é p a r e r	p r é p a r é
m é l a n g e r	m é l a n g é
<u>e n m é l a n g e a n t</u>	

m e t t r e	
é t e n d r e	
v o i r	
v e r s e r	v e r s é
b a t t r e	b a t t u
b e u r r e r	b e u r r é

□名詞は（ ）の中には男性（m）か女性（f）も入れること

l a r d ( )  
j a m b o n ( )  
e a u ( )  
s a l a d i e r ( )  
œ u f ( )  
c r è m e ( )  
l a i t ( )  
f a r i n e ( )  
p â t e ( )  
b o u l e ( )  
r o u l e a u ( )  
p â t i s s e r i e ( )  
m é l a n g e ( )  
t o u r t i è r e ( )  
m i n u t e ( )  
f o u r ( )

(資料 1)



Recette は、名前を聞いて生徒全員が知っているクレープのようなものではなく、知らないで調べたくなるようなものを選択している。フランス語の難易度としては、大きく3通りのものが考えられる。

- ①一般の雑誌や料理の本に出ているものそのまま（動詞は活用しており、命令形で出てくる。代名詞も特に制限がない）
- ②やさしいフランス語、または動詞が不定法で書かれたもの（例として Raymond Lichet 著 Cuisine facile en français facile）
- ③教師が①と②をやさしく書き直したもの（動詞や名詞の選択は学習進度に合わせ、代名詞も今まで習ったもののみ使用）

本年度の例では、主に②と③を使用している。調理実習をするにあたって、フランス語の進度も大切であるが、調理室を借りることになるので、家庭科の授業のない時期に行う、材料費が高額にならないように、最高1人300円程度に押える、調理時間を準備、片付けを含めて2時間以内で終わるものにするなどの配慮が必要である。

### 3. 考えられる改善点

今までの授業から考えられる問題点としては、準備の時間にはフランス語の活動があるが、調理実習当日は、作ることに追われ、ほとんどフランス語を使っていなかったことが挙げられる。また、時間的効率と日本人学生がよく知らないフランス料理という点を考慮した結果、近年はほとんど「Quiche」と「Tarte Tatin」を教師側で選択していた。できれば、より普段の授業との関連を持たせ、複数の Recette を取り入れ、学生側から選択するようにさせたい。さらに、Recette を読み、フランス料理を作った後はそれで完結してしまっていたが、フランス語力を伸ばすという点を考えると、その後の授業内容も再検討する必要があるだろう。

### 4. 各グループの教案例

次に、例会出席者に4人ずつのグループになって、ある料理の Recette を扱

う場合の年間計画 + 「準備の日 + 調理実習当日 + その後の発展」の3回についての教案を考えるというルールで話し合い、発表してもらった。参考として幾つかの Recette（例として資料2）を用意し、具体的な活動まで考えてもらった。

#### 【グループ1】

年度始めにこの活動を予告しておき、何を作りたいかは学生に訊く。実施時期としては、部分冠詞、数量表現、動詞（使役表現も含む）、形容詞、命令法を習い、文の構造がだいたい分かった頃に行う。全体を3回の活動に分ける。

- ①（準備の日）作るものの材料、手順、道具などについて、日本語で話し合う。フランス語の Recette をばらばらに出して並べ替えをするなど、日本語で作りをしっかりまとめる。授業中に出来なかったものは宿題にする。
- ②（調理実習当日）フランス語の Recette を貼り出す。作り方の指示は ALT にフランス語で出してもらう。
- ③（その後の発展）調理実習で体験したことを複合過去形で作文し、余裕があれば感想をつけてもらう（C'était bon. など）。

#### 【グループ2】

Pot au feu を選択。実施時期は11月頃から12月初めにする。

- ①（準備の日）学生にテキストを読ませる。辞書で動詞だけ引かせる。使役表現 laisser cuire は説明する。部分冠詞、数量表現、各冠詞の使い方について学習する。動詞を命令法にする練習をする。それを身振りで再現してみる。
- ②（調理実習当日）班長が料理の手順を命令文で言う。食べる時は、授業で勉強したレストランの場面の復習（注文の仕方など）をする。最後に感想をフランス語で言う。
- ③（その後の発展）調理実習当日の動作を複合過去でまとめてみる。C'était + 形容詞で感想を言わせる。

#### 【グループ3】

1年目で週100分授業の高校生で2学期を想定。

- ①（準備の日）通常の授業のあとにレシピを配布。Pot au feu をスープ料理のひとつとして紹介し、材料を値段の都合で鶏肉を使って作る。テキストの不定法、数量表現に線を引かせ、冠詞の学習をする。料理の主な手順別に区別し、まとめさせる。

- ②次の授業において、宿題で単語の意味を調べた結果を発表してもらう。
- ③(調理実習当日) 実習を行い、食べる。時間がかかる料理なので圧力なべを使う。

#### 【グループ4】

- ①(準備の日) 後期の終わり頃に準備をする。料理は名前を聞いて想像しにくいので Cassoulet を選択。ただし、実際の調理実習は行わない。前の週にテキストから、どんな料理かを想像してもらい、宿題でも調べてきてもらう。授業では Chef のグループ(以下(C)とする)と Apprenti のグループ(以下(A)とする)に分かれる。Chef のグループは、テキストの日本語版をもらっており、フランス語版と比較しながら材料リストを作る。Apprenti のグループはフランス語版だけをもとに材料を考える。両グループで対話する。使えそうな表現としては、以下のようなものがある。

#### <練習1>

- (A) Qu'est-ce qu'il faut?                      (C) Il faut une tomate.

#### <練習2>

- (A) が食物のカードを作る。
- (C) Vous avez des tomates?                      (A) Oui, j'en ai deux.
- (C) Vous en avez combien?                      (en の練習)

#### <練習3>

- (C) がフランス語で料理の動作の指示をして、(A) がその動作をする。

#### 【グループ5】

- ①(準備の日) 料理をするのが目的ではないことが大前提。いかにフランス語を使わせるか、準備の段階でいかに沢山言わせるかを重視する。文法項目としては、不定詞、冠詞、数量表現の復習として、この活動を行う。レシピには、不定詞と定冠詞が出ているものを選択。

材料表が先にあり、レイアウト形式のレシピを使う。まず、出来上がりの写真を見せ、Qu'est-ce qu'il faut pour faire ce plat? Il faut combien d'oignons? - Il en faut..... などの受け答えをグループで練習する。特殊な語彙(saler, poivrer など)、動作、道具の絵のついたリストを配り、確認する。

Chef 役と Apprenti 役に分かれ、以下のような表現を使って会話の練習をする。

偉そうな Chef.....命令法

普通の Chef.....Vous allez+inf

Sympa な Chef.....On poivre.

卑屈な Chef.....Vous pouvez.....?

当日の仕事についてフランス語で決め、繰り返し確認する。最初に行った出来上りの写真から材料の語彙を見つける練習の復習として、買い物リスト作りや買い物中もフランス語を使う。

②（調理実習当日）常にフランス語に立ち戻り、すでに練習した文を使うように心がける。食べた後は、料理の評価表現の練習をする。

#### 【グループ6】

①（準備の日）2年生の授業の3週を使う。味や食物の語彙や表現の復習を行う。また、日仏の食の違いについても扱う。この日は特にレシピは扱わない。

②写真を使って、買い物のシュミレーションをする。

Il faut acheter.....（何を買うか？）

Prends.....（命令法）

Il en faut combien?（量の表現）

③料理のそれぞれの手順について、レシピの中の語彙を使ってみる。料理の動作のジェスチャーをする。

④（調理実習当日）4人グループで調理実習をする。交替で Chef 役になり、指示を出す。

⑤（その後の発展）接続表現（d'abord, ensuite など）の練習。実習の日の様子について、複合過去で表現させる練習、料理の評価表現の練習などを行う。

#### 4. 例会のまとめ

各グループの教案を見てみると、Recette を読むという活動を拡大して、テキストの語彙を使ったコミュニケーションを行う練習、料理をする場面で使うだろう表現を事前に想定し、調理実習当日は、それを使う場とするなどの案が多かった。単なる講読の授業に近かった自分の Recette の扱いを大いに反省させられた。また、グループ5のように、日本語をなるべく使わずにフランス語だけで授業に組み込んでいくためのヒントが沢山見られた。「フランス語を身に

つけるための授業」としては、この点をまず重視していく必要があるだろう。

## 5. 例会後の実践例

以上のことを踏まえ、例会後、本年度も先日、3校における調理実習が終わった。皆さんのアドバイスを受けて、実行できたものとしては、実習前に料理の材料の名前と主な動作の動詞をフランス語で覚えるための時間を作り、当日はALT（もちろん日本人教師もできるだけ）には、なるべく簡単な文で、事前に習った表現を使ってもらったようにしたことがあげられる。しかしながら、途中で料理が焦げそうになったりして、フランス語で言っても誰も振り向かないので、思わず日本語で叫んでしまったりと、全部がうまくいったわけではないので、突然、料理の表現の学習後に調理という具体的な場面を与えて練習するのではなく、普段の授業からの慣れが大切であることが身にしみて分かった。

実習後の活動としては、3校中、2校は最後の授業に調理実習を行ったので、応用を考える余裕がなかったが、残りの1校では、今後、何らかの活動を考えてみたいと思っている。

(都立三田高等学校)

## 参考文献

Raymond Lichet, *Cuisine facile en français facile*, Paris, Hachette, 1974.

### N° 17 *Pot au feu*

Mettre un kilogramme de viande de bœuf dans trois litres d'eau bouillante ● saler, poivrer ● faire bouillir doucement une heure et demie ● éplucher cinq ou six carottes, un gros oignon, deux ou trois navets, cinq ou six poireaux (attacher les poireaux avec du fil) ● mettre les légumes avec la viande ● ajouter ensuite du persil, du laurier et un os à moëlle ● laisser encore cuire doucement une heure et demie (on peut ajouter des pommes de terre une demi-heure avant la fin de la cuisson) ● servir le bouillon ● servir ensuite la viande entourée des légumes, avec du gros sel et de la moutarde ● la moëlle de l'os se mange très chaude avec du gros sel et du pain.

(資料 2)



# 2004 年夏期研修報告：Besançon (CLA)

三 浦 直 希

## Stage d'été 2004 au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon(CLA)

Le stage d'été pour les enseignants de FLE a eu lieu en août 2004 au Centre de Linguistique Appliquée de Besançon(CLA). Les modules auxquels je m'étais inscrit étaient consacrés à la sociolinguistique, à la chanson française, à l'ingénierie de la formation, etc. Voici le rapport sur leurs contenus et mes quelques remarques.

### 1. はじめに

2004 年 8 月 2 日から 8 月 27 日まで 4 週にわたり、ブザンソン市・フランシュコンテ大学の Centre de Linguistique Appliquée de Besançon(CLA)にてフランス語教員のための夏期研修に参加する機会を得た。この研修は、教員のフランス語運用能力や授業の向上を目的とするコースである「Perfectionnement pour professeurs de FLE」の 40 を超えるモジュール、フランス語教員養成の方法論を講じる「Spécialisation pour formateurs」の 4 モジュール、そして多彩なテーマに関する講演・討議を行う 13 回のフォーラムから成るものであった。各モジュールは 2 週間単位で開講され、受講証明書の取得には 4 週間で 7 ないし 8 モジュールの受講が必須である。そのため研修生たちは、月曜から金曜の 8 時半から 17 時半まで、フォーラムに参加する場合にはさらに夕方からと、かなり多忙なスケジュールで研修を受けることとなった。加えて土曜や日曜にはフランシュコンテ周辺への遠足が行われ、世界各地の約 40 カ国から参加した研修生たちと親睦を深める機会もあり、全体として非常に濃密で充実した研修であったといえる。以下に、わたしが実際に受講したモジュールの中からいくつかを選び、その内容を報告することにした。

## 2. Perfectionnement pour professeurs de FLE

本研修の柱であるこのモジュール群には、実に多彩な内容の講義が用意されている。フランス語能力を改善するためのモジュールの他にも、低年齢の学習者向けの遊戯などを含む教授法、授業におけるインターネットやマルチメディアの使用法、観光、科学技術、ビジネスのためのフランス語など、さまざまなモジュールが存在した。選択に際しては、自分が教える環境（大学）に合致し、かつなじみの薄い分野から選択するよう心がけた。

### a) Sociolinguistique/niveaux de langue — Philippe Richetto

このモジュールでは、フランス語におけるさまざまな水準の差異を学んだ。普段、一般のフランス人が話す生のフランス語に触れることが少ないわたしのような教員には、*courant* や *soutenu* のフランス語はともかく、*niveau familier* や *niveau argotique* の表現のなかには容易に理解できないものが少なくない。Richetto 氏の講義は、豊富な実例や特徴を誇張して書かれたテキストを用い、その意味をクイズ形式で類推させつつ、各水準の特徴や、*argot* 生成の擬似文法を講じるものであった。たとえば *soutenu* のフランス語は、高等教育等の社会的選別を顕示し、凝った語彙、従属節を多く含む長い文章、単純過去や接続法半過去・大過去といった活用の使用が見られる。一方 *niveau familier* においては、職業、年齢、性別の違いといった社会的へだたりが薄れ、*ne* や非人称構文の主語 *il* の省略、音節の子音化や省略、あるいは音節を逆転させた *verlan* (たとえば *bagnole* → *gnolba*, *fou* → *ouf* など)や英語などからの借用語の使用が見られる。さらに、部外者に話の内容を知られないために用いられる *argot* は、アラブ、ロマ、アフリカ、英米の語彙からの借用やその *verlanisation*、既存のフランス語に対する隠喩・換喩、部分的省略といった操作による改変、*-iche/-ote/-av/-ingue/-oche/-ard* といった接尾辞の付加によって作成される、といった具合である。このように Richetto 氏のモジュールは、異なる水準の概要を理解し、フランス語全体をより深く理解する上で大いに参考となるものであった。

### b) La chanson française — Maryse Vuerli

このモジュールは、フランスのシャンソンを授業に用いる方法を研修生が主

体となって考えるアトリエであった。わたしは、それまでシャンソンというものをあまり聞いたことがなく、ましてや授業で使おうと考えたこともなかったので、授業の幅を広げるつもりで参加した。Vuerli 氏は、第 1 回目の授業で伝統的なシャンソンではなく MC ソラーのラップを取り上げ、現在の若い学習者向けにラップが良質の教材となりうることを示してくれた。このことは、エディット・ピアフやイヴ・モンタンといった、クラシックなシャンソンをイメージしていたわたしには良い意味で驚きであった。授業における具体的な使用方法としては、書き取りや穴埋めなどのディクテ、学習者による暗記と合唱、歌詞の読解や心情の分析、さらには社会的背景の分析などの方法が考えられる。MC ソラーの例に即して言えば、ラップの非常に早口な歌い方に戸惑いつつも聞き取り・書き取りを行い、banlieue 独特の表現に関する説明を受け、CD に合わせて／CD なしで歌うことを試み、MC ソラーの反暴力のメッセージを読み取り、このメッセージの主な対象である banlieue の若者の状況を語る記事を参照し、議論を行う、といった具合である。なお、低年齢の児童にフランス語を教える研修生からは、体操、ダンス、小劇と組み合わせて発表会をするという例も発表され、シャンソンの教材としての有用性を大いに感じさせるものであった。

### 3. Spécialisation pour formateurs

#### Analyse des besoins de formation (1), (2) — Monique Le Lardic

教員養成のためのコースに分類されていることから分かるように、このモジュールの目的は、教員養成の際に必要な多様な要素の実践的かつ現実的な分析を行うことにある。日本在住で日本人研修生全員の世話役であった Le Lardic 氏によるこのワークショップは、日本人を主たる受講者として設けられた特別なモジュールであったため、参加を決めた。実際に受講した感想はといえば、実に濃厚かつ有益というものであり、結果的に今回の研修全体で最も印象深いモジュールとなった。

まず、教員養成計画を作成するシステムは、ingénierie de la formation と呼ばれる<sup>1)</sup>。ingénierie の語が示す通り、これは極めて実践的な分析と計画の具体化からなる方法である。われわれがこのワークショップで実際に行った作業は、

この *ingénierie de la formation* およびその教育版である *ingénierie pédagogique* の概要を学びつつ、日本のフランス語教育に即した教員養成の方法について議論するというものであった（ただし、モジュールはむろん他国の研修生にも開放されており、中東・アフリカからの参加者と、それぞれのフランス語教育の現状について情報を交換する貴重な機会を得た）。具体的な内容についていえば、Le Lardic 氏は、教員養成とは専門の機関が行うものであるというより、多くは一般的な教育機関において、現役の教員であり、同時に若手教員を指導する立場にある *professeur-démultiplicateur* によって行われうるものであるという認識を持たせるところから始められた。そしてわれわれは、フランス語教育が行われるコンテキスト、その当事者、フランス語の位置づけ等々の洗い出し、対象となる学習者の特徴分析、そのような学習者にとってフランス語習得が持つ目的の特定、それに対応するために必要とされる能力または欠如している能力の決定、予算など財政面の制約、教育の実態や水準に応じた教員養成の目的の修正、これらさまざまな場面で必要となる評価の装置の選択等々、教員養成にかかわる多様な要素を分析していった。そのうえで、こうした要素を集約しつつ、日本（および中東・アフリカ）のフランス語教育と教員養成の現状と未来について議論を行った。どの参加者も、少子化や大学改革など日本のフランス語教育の先行きに少なからぬ危機感を感じているため、フランス語教育が目指すべき方向性や教員が習得すべき能力をめぐって議論が白熱した。このモジュールに参加することで、単にフランス語を教える一教員として満足するのではなく、フランス語教育に関係する多様な要素の全体を視野に収めつつ、能力の向上ないし修正を図ることが重要であることを学びえたと思われる。

#### 4. まとめ

以上のモジュールのほかにも、文学テキストを利用した授業研究のワークショップや、ポストコロニアル文学の講義、フランス語の歴史的生成を概説する講義などを受講し、4週間の研修を修了した。今回の研修についてあらためて振り返ってみると、シャンソンや文学テキストの利用など、実際の授業に応用できるテクニックを多く身につけたというよりも、むしろ言語学的知識の習得や、外国語教育の社会的背景を考察する比率が高かったように思われる。しか

しこのことは、前年に受講した「フランス語教育セミナー」と相補的な関係にあるともいえ、わたしとしてはそれなりに満足のいく研修であったと思う。外国語教育には、より良質な授業を遂行するための技術的側面と、外国語教育の意味と位置づけについて考察する側面の双方が欠かせないのではないだろうか。

最後に、この研修の国際交流としての側面について一言しておきたい。外国の *collègue* たちのなかには、驚くべきフランス語運用能力と教育への高い見識を併せ持つ方々があり、非常に良い刺激を与えてくれた。彼らに負けないうちからも努力を続けたいものである。また、4週間の研修の最後には、各国の研修生による音楽・ダンス等を上演する *Soirée internationale* が開催され、日本人研修生全員による合唱「この道」（北原白秋作詞・山田耕筰作曲）が非常に好評を博したことを付け加えておきたい。

（東京都立科学技術大学非常勤講師）

#### 注

(1) Cf. R. Cristin, *Ingénierie de la formation*, Diffusion Septentrion, 2000.



# Rapport du stage 2004 au Québec

Sachiko KOMATSU-DELMARE

Yoko NISHI

Du lundi 26 juillet au vendredi 13 août 2004 s'est déroulé, à l'Université de Montréal, le stage « Langue, culture et société québécoises » destiné aux enseignants de français, offert par la Direction Asie-Pacifique du Ministère des Relations Internationales du Québec. Vingt-neuf professeurs de huit pays d'Asie-Pacifique y ont participé, nous étions deux Japonaises.

Le stage se composait de trois volets : des cours de didactique le matin, des conférences sur la culture québécoise l'après-midi ainsi que des sorties culturelles le soir et en fin de semaine. Nous détaillons ci-dessous le contenu du stage.

## **Le cours de didactique**

Trois heures de la matinée étaient consacrées au cours de didactique animé par une chargée de cours de l'Université de Montréal. En trois semaines, nous avons survolé neuf thèmes : les besoins des apprenants, les habiletés de lecture, les habiletés d'écoute, le travail coopératif, les stratégies d'apprentissage, les nouvelles technologies, la phonétique, l'évaluation, et les techniques d'animation. A partir du dossier préparé pour le stage (textes théoriques et exemples pratiques), nous avons échangé des idées et des expériences. Le travail d'équipe occupait une part très importante, les discussions en groupe nous ont permis de nous enrichir, grâce aux pratiques et aux connaissances particulières de chacun. Le plus intéressant était, en fait, de connaître différentes conditions d'enseignement du français, et des méthodes variées de travail, selon les pays, les publics, les institutions, etc. Une complicité s'est développée au sein du groupe dans une ambiance de travail constant.

Les travaux en classe touchaient également à l'aspect culturel étant donné que les textes théoriques et pratiques étaient issus de manuels publiés par des auteurs

québécois. La chargée de cours apportait et suggérait des activités d'enseignement, des livres, des journaux, des disques, des films et des revues qui traitent de réalités québécoises. Nous avons également pu découvrir les expressions, le vocabulaire, l'accent et autres éléments caractéristiques de la langue et de la culture au Québec.

### **Travaux des stagiaires**

Au cours des trois semaines, pour ce cours de didactique, il nous a été demandé d'accomplir deux travaux, l'un individuel et l'autre collectif, qui consistaient à créer sur la base des documents authentiques québécois du matériel d'enseignement et des plans de cours en s'inspirant des thèmes et des exemples vus en classe.

Pour le travail individuel, nous avons remis un rapport écrit à la fin de la deuxième semaine. Il fallait développer un plan de cours pour les activités de compréhension écrite, précisant le public, l'objectif, les étapes (*avant, pendant et après*) avec des exemples d'activités, et la répartition du temps de cours.

Yoko Nishi a pris comme document de base une publicité parue dans un journal du quartier voisin de l'Université sur les activités sociales des jeunes pendant des vacances : « la Coopérative Multi-Jeunesse au Service ». Elle a développé un plan de cours visant à un travail sur le vocabulaire de la vie quotidienne ainsi que la découverte de la vie des jeunes Québécois. Après cet apprentissage, les apprenants sont invités à inventer eux-mêmes une activité sociale similaire et créer sa publicité en français.

Sachiko Komatsu a choisi un article sur l'écoute de la radio des jeunes Canadiens paru dans un journal gratuit de la ville de Montréal. Il s'agit d'un plan de cours pour l'initiation à l'écrit journalistique basé sur des données statistiques ainsi que la révision de vocabulaire et d'expressions concernant la quantité, l'évolution, et la comparaison. Les étudiants sont aussi amenés à effectuer une analyse élémentaire de données statistiques et à comparer certaines pratiques culturelles des jeunes Canadiens avec les leurs.

Quant au travail collectif, les stagiaires ont constitué des équipes de 4 ou 5 personnes. Chaque groupe devait élaborer un plan de cours et le mettre en pratique devant les autres stagiaires. Après avoir remis un résumé écrit préalablement, les deux

derniers cours ont été consacrés à la présentation des travaux des groupes.

Nishi a préparé et présenté, avec une Coréenne et deux Thaïlandaises, des exemples d'activités et de jeux pour un cours de débutant visant à l'apprentissage d'expressions nécessaires pour le voyage, simulant des scènes à l'aéroport de Montréal.

Komatsu, avec un Coréen, une Taiwanaise, et un Indien, a réalisé une interview d'un étudiant de l'Université de Montréal pour l'utiliser en classe. A partir de la vidéo produite, le groupe a présenté un cours pour la compréhension orale (niveau intermédiaire), faisant remarquer l'accent et les expressions québécois et traitant de sujets culturels : la vie et les activités en été et en hiver au Québec.

Ces travaux nous ont donné une satisfaction particulière et nous sommes repartis avec des valises pleines de matériel, d'idées et de documents, fruit de travaux des stagiaires.

### **L'évaluation des stagiaires**

L'évaluation des stagiaires s'est faite à partir des travaux décrits ci-dessus (40% pour chaque travail) ainsi que la participation en classe (20%). Pour cette dernière, les stagiaires ont dû effectuer une auto-évaluation à côté de celle donnée par l'enseignante-animatrice (10% pour chacune). Ce mode d'évaluation nous a été bien expliqué dès le début du stage précisant les points à évaluer pour chaque partie. Par exemple, une fiche d'auto-évaluation nous a été donnée avec ces 9 critères :

- A. J'ai lu les textes avant de venir aux cours,    B. J'ai apporté mes idées en sous-groupe,
- C. J'ai apporté mes idées en grand groupe,    D. J'ai osé poser des questions,
- E. J'ai partagé mon expérience,
- F. J'ai participé de mon mieux et de façon active pendant le cours,
- G. Je suis arrive(e) à l'heure aux cours,    H. Je n'ai manqué aucun cours,
- I. Autre (Ajoutez un aspect de votre contribution personnelle au cours).

Ce système québécois, surtout l'auto-évaluation, s'il nous a embarrassés quelque peu car ce n'est pas dans nos habitudes au Japon, nous a paru d'autant plus intéressant et nous a inspiré des réflexions. Il nous paraît avantageux pour

responsabiliser les apprenants à leur apprentissage.

### **Autres activités**

Nous avons assisté, dans l'après-midi, à des conférences de trois heures données par des spécialistes dans divers domaines : Le Québec urbain, Langues et médias, Histoire du Québec, Littérature québécoise, Cinéma québécois, Protocole et les usages sociaux, Chansons québécoises, et pour finir Contes et légendes du Québec. Ces conférences ont éveillé une grande curiosité de notre part face à divers aspects socio-culturels de la région et nous ont permis d'acquérir une connaissance de base à tous les niveaux.

Les activités et les sorties organisées parallèlement à tous ces cours nous ont permis de concrétiser nos connaissances sur place et les consolider : les visites guidées de la ville et des musées, les sorties pour les concerts et le cinéma, les promenades dans les parcs le soir, ainsi qu'une excursion dans la ville de Québec le deuxième week-end.

Dès le début du stage, nous avons pu nous sentir bien à l'aise grâce à l'encadrement chaleureux et minutieux du personnel. Une grande attention avait été attachée à la préparation, en commençant par l'accueil à l'aéroport, un déjeuner et un cocktail le premier jour, etc. Les occasions ne manquaient pas pour développer et approfondir les amitiés entre les stagiaires aussi. Le stage s'est terminé avec une soirée d'adieux où tout le monde regrettait la séparation et la vitesse du temps découlé. Le lendemain matin, l'effort des stagiaires fut couronné lors de la cérémonie de la remise des diplômes.

Ce stage fut pour nous l'occasion de toute une série de découverte du Québec avec ses spécificités linguistiques et socioculturelles. Cette porte ouverte sur le français d'Amérique et sur la culture des Québécois ajoute une perspective à la connaissance de la francophonie qui ne se limite pas à la France avec laquelle nous sommes plus souvent en contact. Nous nous sommes promises de continuer dans cette voie et aussi de partager cette expérience précieuse avec nos étudiants et nos collègues.

Sachiko KOMATSU-DELMAIRE (Université de Tsukuba,)

Yoko NISHI (Université Gakushuin)

**Note :**

Pour obtenir les informations sur le stage, voir le site de la Direction Asie-Pacifique du Ministère des Relations Internationales du Québec : [http://www.mri.gouv.qc.ca/asia\\_pacifique/dans\\_le\\_monde/asia/stage/stage\\_historique.htm](http://www.mri.gouv.qc.ca/asia_pacifique/dans_le_monde/asia/stage/stage_historique.htm)

Un site Internet a été créé après le stage afin d'en garder les souvenirs et maintenir les contacts entre les stagiaires. Vous pouvez y découvrir l'atmosphère du stage ainsi que les travaux des stagiaires : <http://www.francophonie.net/jemesouviens2004/>



# 日本のフランス語学習環境への情報コミュニケーション技術（TIC）の統合に向けて

茂木良治

## **Perspectives d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage du FLE au Japon**

L'intégration des TIC dans les cursus d'enseignement du FLE au Japon permet aux apprenants d'augmenter le temps et la qualité de la pratique du français, notamment grâce aux possibilités de contacts via les réseaux avec des locuteurs natifs. De plus les possibilités de travail en autonomie offertes par les TIC permettent un apprentissage en dehors de la classe. C'est pourquoi nous attendons des TIC une amélioration des enseignements et apprentissage des langues vivantes étrangères.

La présente étude a pour objectif l'analyse d'un cours de FLE à distance entre la France et le Japon : FR2003. L'analyse s'appuie sur l'étude de données concernant les processus d'apprentissage et les opinions des apprenants participant à ce programme.

Les résultats de cette recherche montrent l'impact positif de ce type d'enseignement même si les apprenants ont éprouvé quelques difficultés au niveau de l'auto-apprentissage et de l'utilisation des dispositifs technologiques. Ainsi la remédiation à ces problèmes passe par une réflexion sur les spécificités de ce type d'enseignement, sur le développement de l'autonomie chez les apprenants et sur le rôle important de la médiation des formateurs.

## 導入

日本の大学において、フランス語の授業の多くが大人数で行われ、学習者が授業内でコミュニケーション能力を養えるほどの発言機会を得ることは難しい。また、日本ではフランス語話者と接する機会は少なく、学生達がフランス

語を活用する機会も非常に少ない。そのため、学習者がフランス語学習にやる気をもって取り組み続けることが困難になる危険性がある。このような問題を改善するひとつの方法として、情報コミュニケーション技術 (technologies de l'information et de la communication : TIC) は学習者にフランス語を学習する機会を以前よりも増やし、フランス語話者と接する機会をも増やす道具として期待されている。実際に、近年、フランス語の教育・学習において、コンピュータのマルチメディア性、相互作用性を利用した MarchéOpus (小石・田中, 2004) などの文法教材や、チャット、メール、掲示板、テレビ会議などのコミュニケーションツールも授業に取り入れられ始めている。また、WebCT などのコースツールによる遠隔授業も今後次第に実施されていくであろう。総務省によると、家庭においてもパソコン普及率が 65 % (2004 年現在) となっている。さらに、ブロードバンド普及率も 1200 万世帯 (2003 年度) にまで達しており、以前のようにテキストベースの情報だけではなく、音声や映像情報も容易にアクセス可能となってきている。このような情報技術の発達と普及により、学習者は学内外に問わず、自分のペースで自分の学習目標に合う情報 (フランス文化、ニュースなど) や教材 (文法教材、聴解教材) に触れることが可能となってきている。情報技術を学習環境に導入することは、いままでの教師主導型の授業に新しい教材や学習のありかたを付加する可能性があるだけでなく、学習者主導の学習をより容易に実現するための有望な手段となり得る。いずれにせよ、TIC の導入による学習環境の変化は、教師・学習者の役割について再考する必要性をもたらすことになるだろう。

本稿では、上智大学とブザンソン・フランシユコンテ大学間で実施されたフランス語学習プログラム FR2003 (Tanaka et al., 2004) 内の遠隔教育におけるデータにもとづいて、TIC を導入した学習環境の変化により、学習者はどのような学習行動をとるのか、また、どのような問題を示すのかという研究課題について検討する。第 1 節では、TIC の導入による学習環境の変化に関する理論的枠組みを紹介する。そして、第 2 節では、研究課題を検証するために我々が使用したデータを紹介する。最後に第 3 節では、これらのデータを分析し、解釈する。

## 1. TIC を利用した外国語学習

### 1.1. マルチメディアの属性

Lancien (1998) はマルチメディアの4つの属性を提示している。第一の属性として、あるテキストと他のテキストをつなぐハイパーテキスト (hypertexte)、第二の属性として、テキスト・音声・映像などを同時に共起できるマルチモダリティー性 (multicanalité/multimodalité)、第三の属性として多指向性 (multiréférentialité) をあげている。これはあるテーマとそのテーマに関連する様々な情報が結びついており、容易にアクセスできるという属性である。第四の属性は相互作用性 (interactivité) <sup>14)</sup> である。これは、学習者の入力に対して、コンピュータプログラムがフィードバックを提示するという活動を意味している。これらの属性が加わったことにより、外国語学習が多様化してきた。例えば、ハイパーテキスト属性によりこれまでの紙面の読解とは異なり、コンピュータの画面上で辞書や語彙を参照したり、関連する他のテキストを容易に参照したりすることが可能になった。また、マルチモダリティー性により、テキストや音声などを容易に使用できるようになった。このように、学習教材のメディア化は様々な学習の可能性を広げることになった。

### 1.2. メディア化、仲介、自律学習

Demaizière (1996) や赤堀 (2002) は TIC の導入と自律学習 (autoformation) が密接に関係すると述べている。大木他 (2004) は、フランス語文法学習において CALL 教材の導入により学習者は自律学習が可能となり、CALL 教材は教師に置き換わることが可能であると主張している。このように TIC の導入により学習方法の幅が広がり (Lancien, 1998; Bélisle, 2003)、学習者が自律的に学習できるようになり、教師が不要になるのではないかという懸念が生まれると予想される。しかしながら、外国語学習において、学習者主導で効果的に TIC を活用する際にいくつか問題が生じるという見解もある。Barbot (1998, 2003) が述べているように、技術の発達とともに、インターネット上の情報リソースが多様化し、量的に膨大となってしまっているため、また、教育目的で作成されたリソースがまだ不足しているため、学習者は自分の学習目的に適したものを選択できないようだ。つまり、TIC の導入により自律学習は可能とな

るが、単に情報技術を導入するだけでは十分ではないという問題が生じることになる。

Bélisle (2003) は Linard (1996) により提案された「仲介 (médiation)」と「メディア化 (médiatisation)」という二つの用語を使用し、TIC による学習内容の「メディア化」と教師の「仲介」の関係について論じている。「仲介」は人の社会的な役割に関する用語であり、パートナーが問題を解決するのを助けるためにその人物が行う介入を意味する。一方、「メディア化」は物理的な事物に向けられた用語であり、ある情報から他の表現方法へと変換するような技術的で記号的な操作を意味する。まず、Bélisle (2003) は学習内容のメディア化の特性を示した。メディアは文字・音声・映像が共存する記号システムであり、これまでの教育と比べて知覚的感性を広げることになる。また、様々な画面構成で表示されたり、映像では視点を変えることができたり、ズームできたりと、新たな認知的予測を発達させることになる、と述べている。このようにメディア化することにより、これまでの伝統的な学習にはない新たな知覚的感性、認知能力が必要となる。その結果、学習は以前よりも複雑化する。したがって、メディア化は教師に置き換わるものではなく、むしろ、複雑化した学習を支援する教師のような支援者 (médiateur) の仲介を必要とする、と結論付けている。また、Poisson (2003) も TIC (メディア) を教育に導入すると、この「メディア化」「仲介」「自律学習」が重要となると主張し、モデルを提案している (図 1)。このモデルは、これまでの教育は学習者・教師・知識の三角関係であったが、TIC の導入により三角錐の関係へと変革したことを示している。この TIC の導入により、メディアー教師ー知識の関係を指す「メディア化」、メディアー知識ー学習者の関係を指す「自律学習」、メディアー学習者ー教師の関係を指す「仲介」が重要となることを表している。

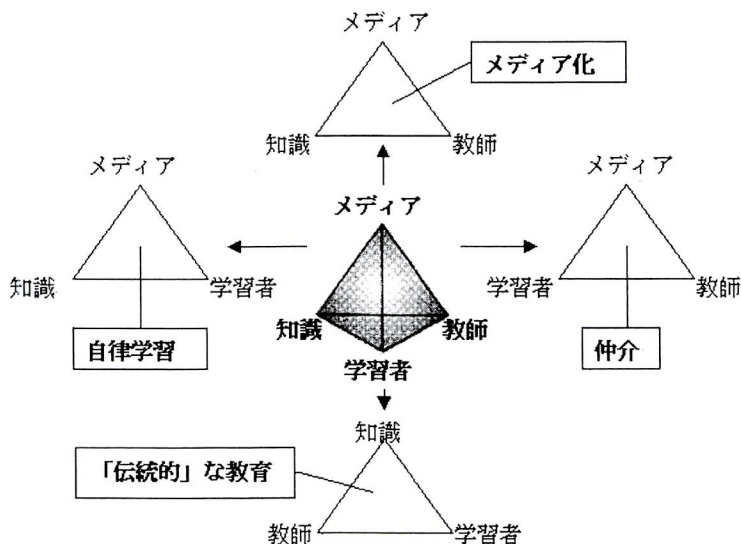


図 1. マルチメディア工学のピラミッド

## 2. 方法論

### 2.1. FR2003 の紹介

FR2003 は上智大学とフランシュコンテ大学応用言語学センターによるフランス語教育プログラムである。このプログラムは二つの段階で構成されている。第一段階はブザンソンにおける短期集中語学研修（2003年2月実施）、第二段階は東京における遠隔教育プログラム（2003年4-7月実施）である。この遠隔教育はインターネット経由で語学研修において学んだことを継続するという目的がある。プログラム全体の学習内容は Montredon (1995) により提案された「コンテキスト内教授法 (pédagogie en contexte)」<sup>③</sup>を基に、多くの日本人学習者が苦手とする口頭表現活動を中心にデザインされている（プログラムの詳細については Tanaka et al. (2004)を参照）。本稿では、TIC を導入した学習環境の変化を扱うため FR2003 第二段階の遠隔教育のみを取扱っていく。



## 2.2. 遠隔教育プログラム

FR2003 の参加者は上智大学フランス語学科 3 年生 8 名（そのうち 1 名は遠隔プログラム期間に休学したためデータから除外した）であり、遠隔教育プログラムはコースツール WebCT とテレビ会議システムを利用して、2003 年 4 月 22 日～7 月 1 日の約 3 ヶ月間行われた。WebCT 内にはフランス側教師が作成した学習活動が展開されており、日本人学習者はその活動を遠隔で実施することになる。また、この WebCT は電子メールや電子掲示板を備えているため、学習者は解答や質問をフランス人教師に容易に送信できるようになっている。学習者は学内外にかかわらず、いつでも WebCT を利用することができる。つまり、学習者が WebCT で学習している時、フランス人教師の仲介を伴う非同期的な自律学習環境となっている。また、この遠隔プログラムでは週に一度、計 10 回の授業（1 時間 30 分）を設けた。この授業時間においては、学生はコンピュータ教室に集まり、グループ活動やテレビ会議システムを通してフランス人教師とコミュニケーション活動を行った。つまり、同期的な遠隔授業（フランス人教師と生徒間には空間的距離のみがある）<sup>9)</sup>となっている。

FR2003 の遠隔教育プログラムはこのように WebCT を利用した「非同期的な自律学習形態」と「同期的な遠隔授業形態」の二つの学習形態を組み合わせた混合体制（dispositif hybride）となっている。

## 2.3. 遠隔教育の教材

前述したように、FR2003 ではコースツール WebCT とテレビ会議システムを利用して遠隔教育が実施された。WebCT にはフランス人教師により作成された学習教材（3 課 15 活動）が提示されている（図 2 参照）。各々の学習活動においては、所要時間、使用ツール、提出期限、解答方法、評価などが示されており、学習活動の指示が明記されている。

学習活動は、一つのテーマに関して理解を中心とした活動（読解・聴解）から産出を中心とした活動（作文・口頭表現）へと進むように設計されている。学習者は WebCT 内の読解・聴解課題に取り組み、電子掲示板や電子メールを利用して教師に解答を送信することになる。そして、授業時間においてテレビ会議システムを通して口頭表現活動を行う。例としては、イラン人漫画家がフ


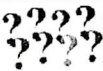




Référence	Nom	Outil principal	Temps estimé	Evaluation
U1A1	<u>T'as voulu voir Vesoul !</u>	 Courriel	2 h	15 %
U1A2	<u>A bâtons rompus...</u>	 Questionnaire	1 h	15 %
U1A3	<u>Le programme ciné</u>	 Courriel	2 h	15 %
U1A4	<u>Si on allait au cinéma ?</u>	 Vidéoconférence	3 h 30	25 %
U1A5	<u>Persepolis 3 : 1er épisode</u>	  Forum / Vidéoconférence	4 h 30	30 %

図 2. WebCT 内の学習活動

フランス語で書いた漫画を読み、その作者に関するインタビューを聴き、それを要約し、自分の意見を書いた。その後、フランス側にブザンソン在住イラン人女性を呼び、学習者が彼女にテレビ会議を利用してイランについてインタビューした。テレビ会議による口頭表現活動としてロールプレー、インタビュー、討論、発表、リズム練習、ネイティブスピーカーとの話し合いなど様々な活動を実施した。さらに、これらの活動と同時に学習者はネイティブスピーカーの協力を得ながら、彼ら（2人1組）の興味あるテーマについて調査し、テレビ会議で発表するという「調べ学習」も課せられていた。このように、これらの教材では様々な情報伝達ツールやインターネットサイトなどを利用しており、Lancien の提案しているマルチメディア属性を最大限に活用している。

#### 2.4. データ

遠隔教育中に学習者が WebCT 内で使用した電子掲示板、電子メールなどの情報を収集した。また、学習者にはいつ、どのくらい、どの教材を WebCT に

て学習したのか学習日記に記すことを課した。さらに、遠隔教育終了後にインタビューを実施した。

### 3. 分析と結果の考察

#### 3.1. 分析方法

量的分析として、学習者がこのプログラムに関する学習を行った回数、電子掲示板に投稿した件数、電子メールを送信した件数などを総計した。このような量的データから学習者が TIC を統合した学習環境でどのように学習しているかを検証する。また、質的分析として、学習者の学習日記やインタビューから、TIC を利用した学習環境で学習者が困難に感じていたことや、求めていることに関する記述やコメントを抜粋していく。その抜粋から、TIC を導入した外国語学習環境を評価し、その問題点と改善案を提案する。

#### 3.2. 量的分析の結果

まず、学習者（E）がこの遠隔教育プログラムにどれくらい取り組んでいたのかを見ていく。表 1 は、学習者が何曜日に、合計何回、このプログラムに関する学習を行ったかを示している。

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	E8	合計
火	8	10	10	10	10	10	10	68
水	1	2	4	1	6	1	0	15
木	0	3	3	0	5	1	0	12
金	1	2	9	1	2	6	1	22
土	2	2	3	0	5	4	3	19
日	2	2	5	0	3	3	1	16
月	3	3	6	2	7	3	4	28
合計	17	24	40	14	38	28	19	

表 1. 遠隔教育プログラムに関する学習の頻度（曜日別）<sup>(5)</sup>

曜日ごとの学習回数にばらつきがあるだけでなく、学習者によって学習回数に大きな開きのあることがわかる。火曜日に学習の頻度が集中しているのは、

週に一度の授業に参加しているためである。E3、E5 は学習に取り組んだ日数も他の学習者より多く、全ての曜日で活動に取り組んでいる。それに対して、E1、E4、E8などは学習日数自体少なく、授業の行われた火曜日ばかりに集中しており、その他の曜日に学習に取り組むことは少ないようである。E1 と E5 を比べると遠隔教育プログラムを利用した回数には実に2倍の開きがある。このことは、これらの学習者がたとえ遠隔学習環境を与えられていても、火曜日の一斉授業以外の時間で自律的に学習に取り組むことがなかなかできないということであらわしている、と考えられる。

次に、電子掲示板に投稿した件数、電子メールを教師に送信、受信した件数を示す(表2)。

	E1	E2	E3	E4	E5	E7	E8
掲示板投稿件数	10	6	7	9	19	11	5
メール受信数	21	12	10	12	25	11	18
メール送信数	2	5	4	7	21	2	3

表2. 電子掲示板への投稿件数、電子メールへの送受信件数

E5 は他の学習者よりも電子掲示板への投稿件数と電子メールの送信数が2倍近く多い。送信を多くした結果、受信数も他の者に比べて格段に多い。つまり、E5 はフランス人とのコミュニケーションの機会を効果的に利用していると見ることができる。一方、E1 のようにメールの送信数は少ないが掲示板へ投稿をし、比較的多くのメールを受信した者もある。ここでは掲示板投稿やメールの送受信の内容について検討するのではなく、簡単に件数のみを比較するとどめるが、フランス人教師が常に応対してくれる学習環境であるにも関わらず、学習者により相手への働きかけ(投稿・送信)には量的にばらつきがあり、多くの学習者がフランス人教師と直接コミュニケーションできる機会を活用できないことがわかる。TICを導入して、フランス語学習の機会やフランス人教師とのコミュニケーション機会を与えたからといって、必ずしも学習者が積極的にこの機会を利用するとは限らない、ということがこれらのデータからわかる。

### 3.3. 質的分析の結果

質的分析として学習日記やインタビューの記述から、学習者は TIC が導入された学習環境をどのように考えているのか、あるいは、ここで困難を感じているかについて検討する。

#### 3.3.1. 遠隔プログラムへの好意的な意見

学習者は全員がこの遠隔学習プログラムに参加できたことに非常に満足し、遠隔教育の利便性を評価している。その中のいくつかのコメントを以下に記す。

「日本に帰ってきてからのやり方はとても新しかった。期間が短くて、大変だったけど、楽しかった。このやり方はいいと思った。」(E2)

「(コミュニケーションする機会)が前期(遠隔教育期間)はずっとあったじゃないですか。それはすごく恵まれたことであって。いままで一年生と二年生で、じゃー授業でフランス語を先生から聞いて、それ以外で自分がしゃべったことっていうのがはっきりいってなかったから。すごいよかったですね。」(E3)

「(WebCTは)自宅でするっていうのもありで、まあこうなってくれば便利だなんて思うところがあったにせよ、遠隔でやるっていうのと、家でインターネット通じてやるっていうのが良かったと思います。」(E4)

#### 3.3.2. WebCT における問題点

このような遠隔教育に関して満足していると同時に、学習者自身がさまざまな問題点を報告している。まず、WebCT においてタスクを遂行する中で、多くの技術的問題が報告された。

「ちょっと、あの漫画がウェブ上だと字が読み取りづらいというのがあって…」(E8)

「(ウェブ上だと)メモしたりとか、丸つけたりとか、色つけたりとかができなくて、紙のほうがいいなと思ってわざわざ印刷して書いたりとか…」(E7)



これらの意見はテキストがウェブ上に展開されており、紙ベースでの作業とは違い、作業に支障が出るというものである。その他にも以下のように、コースツールでの作業や音声教材の使用に慣れていないため生じた問題がいくつも示された。

「メール送信画面で作業しなければならないのに、音を再生したり単語を探したりするページが別なので、ページのスクロールや切り替えを何十回も繰り返さなければならず、不便でした。その上、そのややこしい作業中に間違っほとんど完成したメール画面をとじてしまい、確認画面も出ないまま一瞬で消えてしまって悲しかったです。」(E3)

「システムややり方が良く理解できなかったのですごく大変でした。」(E8)

「音声とか出すのがいまいちわからなかったりして。学校でやるのはここ(コンピュータ教室)があるからいいんですけど…ヘッドフォン、でもうちだとないで、『あもうヘッドフォンどこだっけ』、『こっからすぐ音出たっけ』とかって言って、家族に聞いたりしててんやわんやとか、あって。」(E7)

これらの意見は、Bélisle (2002, 2003) が主張するように TIC の特性を生かすような学習環境というのは同時に学習者にこれまでの学習にはない様々な要求を課すことを示している。TIC を利用した学習を促進するには情報リテラシーの強化と技術的な問題を支援する人的仲介が必要となるだろう。

また、以下のインタビューや学習日誌の抜粋からもわかるように、技術的な問題の他に、WebCT を利用した「自律学習」形態において、学習者は自身の学習を管理することに困難を感じているようだ。

「授業は好きだけど、日々メールをチェックしたり、とすることが多くて大変です。他にしなければならないこともあるので、忘れがちになる。」(E2)

「(WebCT は) 計画的ではなかったですね。結構まとめやりが多かったです。ていうのは、あれってすぐ終わる单元と…たとえば 15 分で終わる单元と、何時間とかかけないとできない单元があって、それで次に自分がやるのは、どれくらいの時間を要したらいいのかわからないから。」(E3)

「実際、1日何時間もパソコンつけっぱなしにしていますし、ほくは家が常時接続なんで、それをつけてても全然問題はないんですけど、にもかかわらず、『よっしゃやるか!』っていう気になかなかならない…今回ある程度の強制力があつたと思うんですけど、それにもかかわらず、なかなかこう動かないところがあつて」(E4)

「フランスにいたときのほうが、集中できたなつてというのが正直あつて、日本だといろんなやらなきゃいけないこととか他にもあつて、集中してできなかったから、フォーラムとか書き込むのとか満足にできなくて、自分のにはだめだつたなあ、つて思つて。」(E7)

また、このように学習計画が困難となるのは、タスクに取り組むのに時間を要することと、タスク自体の難易度も大きく関係しているようだ。

「(タスクは)内容が結構厳しいです。家で予習とかしても、やっぱり大変です。」(E4)

「家でだと、やっぱりこういうの1個やるのに2時間とかそれ以上かかっちゃうから。それでなんか、ちょっと出かける前にとかできないので、やっぱり時間がある時じゃないとできなかったから、だから先延ばし(笑)にしちやつて。」(E8)

このように、学生の多くは教師に先導してもらつて授業形態に慣れており、タスクが難しく、家などで長い時間をかけて自律的に学習する場合は、特に困難を感じている。遠隔学習(特に自律学習形態)において、学習者自身が学習を計画し、遂行するというような自律性が大きな問題となることをこのような意見は表している。

さらに、フランス人教師との距離というのも重要な要因となつていたようだ。学習者はフランス人教師との空間的距離が遠いためやる気がおきないことや、教師との言語的な違いから情意的に不安になることで、学習に取り組むのが遅れてしまうとも述べている。

「子供みたいなんだけど、提出の期限があつても、先生が遠いと思うと、『ちょっと遅れてもいいや』と思つてしまう。だんだん怠けてしまう。」(E2)

「アニエス(フランス人教師)とのメールなどは、本当はもっと気軽にやりたいんですけど。やっぱりこうフランス語を書くということに対して、

多分抵抗があって、また、それが時間がかかるというのが頭にあるんですよ。」(E3)

フランス人教師とは、ブザンソンでの語学研修にて非常に良い関係を築いていたにも関わらず、空間的距離や言語的違いから学習者は積極的に学習に取り組めていない。そのため、フランス人教師に技術的問題や学習活動に取り組む中での問題に関しても気軽に質問するという状況ではなかったようである。このことから、学習者が自律学習に取り組みやすくなるために、日本側にも学習や技術的問題の解決を支援するような人的仲介が必要となるようだ。量的分析の結果にもあらわれていたように、多くの学習者が困難を感じる中で、E5は自律学習環境でも積極的に学習に取り組むことができていた。E5はインタビューの中で自分のことを、「一度手をつけたらすべてやり遂げないと気がすまないタイプである」と評価しており、計画的に学習に取り組めたと述べている。遠隔学習（特に自律学習形態）において、学習者自身が学習を計画し、遂行することができるようになるためには、このE5のようにもともと自分の学習を計画的に進める方法を確立している学習者を除けば、なんらかの対策を講じることが必要であることが明らかだ。

### 3.3.3. TV 会議における問題点

遠隔授業形態で実施されたTV会議システムの使用に関しては、日本ーフランス間でも口頭での会話が可能となり、予想以上に映像と音声ははっきりしていたため全体的に参加者たちは満足していたが、やはりブザンソン滞在におけるフランス人教師との会話とは異なるため、コミュニケーションのとり辛さを覚えていたようだ。

「少しやりにくかった。声があっちに届いているのはわかっているけど、自分で遠さを感じてしまう。伝わっているのかどうか。フランスにいるときは、相手の表情をみて『あっ、通じなかったんだ』『ただ声が聞こえなかったんだ』という見分けがついたけど、こっちでは、先生がシーンとしていると、『あっ、間違っちゃった』と思っちゃって、そこで止まってしまう。」(E2)

「(テレビ会議に関しては) …複数でしゃべっている時とか、向こうに聞こ

えてるのかな、っていうのが不安で。…なんとなくカメラはあんまり。最後のほうは意識しなくなったんですけど、やっぱりそんなに好きではなかった。」(E5)

最初は学習者自身カメラに向かって、マイクで話すという状況には慣れていないため困難を感じているようだ。しかしながら、回を重ねていく毎にテレビ会議の使用にも慣れてきていた。また、TV 会議を利用した場合、対話者とのコミュニケーションの表情などがつかみにくいため、より言語的なコミュニケーションに頼らざるを得なくなる。そのため、TV 会議を使用する際は、会話が理解できなかった時、発話が通じなかった時に対応するようなコミュニケーションストラテジーの利用がより必要となるだろう。さらに、学習者とフランス人教師とのコミュニケーションの断絶を回避するために、会話を統制するような役割を担う教師が日本側にも必要であるといえるだろう。<sup>9)</sup>

#### 3.4. 考察

学習者は TIC の新奇性や利便性を評価し、以前よりもフランス語に接する機会が増えたことに非常に満足している。しかしながら、多くの学習者が技術的問題や自律学習環境での学習に取り組む難しさによって、その機会を有効に利用できなかったと感じている。これらの問題点は、多くの研究者 (Linard, 1996; Béliste, 2003; Poisson, 2003) が主張しているように、メディア化された学習環境において、学習者の自律性と、その自律学習を助ける教師や支援者などの人的仲介が重要となることを示している。また、同時にこの「メディア化」「仲介」「自律学習」の関係がうまく機能すると、TIC を導入した学習環境というのは「外国語を学ぶこと (apprendre une langue étrangère)」と「学習することを学習すること (apprendre à apprendre)」という二つの目標に向かうことを可能にする (Barbot, 1998)。そのためには、今後、TIC 利用環境での学習者の自己学習力の強化方法と教師の支援者としての役割についてより具体的に再考していく必要がある。

#### 4. 結論

日本の大学では、従来、自律学習を視野にいれた言語学習センターが設置さ

れる例が少なく、外国語の自律学習に関してあまり論じられることはなかった。しかしながら、TIC を外国語教育へ導入することにより、技術的には学習者が自律的に学習できる環境が整ってきた。本研究のように TIC の特性を活かしてコミュニケーション能力（4 技能）の強化を目標にすえた場合、学習機会やコミュニケーションを直接行う機会が増大する分、学習はより複雑化し、学習者が困難を感じる状況が増えるであろう。その場合、学習者が積極的に、そして、自律的に学習に取り組めるようになるためには、教師は知識伝達者だけでなく、言語面、学習面、技術面の支援者、評価者などの様々な役割を担うことになり、従来とは異なった役割を果たすことが必要となると同時に、これら支援者・評価者としての仕事の比重もより重要なものとなることが予測される。今後は学習者の自律化に向けた活動や支援者の仲介のあり方についてより詳細に研究していく必要があるだろう。

(上智大学大学院博士後期課程)

## 注

- (1) 総務省 IT 関連資料： <http://www.stat.go.jp/data/it/index.htm> (2005 年 1 月 22 日時点)
- (2) この用語は、人間同士の相互活動を表す相互交流 (l'interaction) とは区別されている (Paquelin, 2002)。
- (3) 「学習者が目標言語に触れ、その意味を理解し、目標言語自体やその話者に対する肯定的な態度を持てるようになるために、学習者の人的及び地理的環境を強調する教育である。これをコンテキスト内教育 (pédagogie en contexte) と命名する。(p.94)」
- (4) フランス人教員と学習者のやり取りの中で問題が生じた場合、日本人教員は近くでサポートすることもあった。
- (5) E6 は遠隔プログラム中に休学したためデータ分析から除外した。また、この学習者番号は Tanaka et al. (2004) に準拠している。
- (6) Béliste(2002)によると、遠隔学習環境において教師には 1)情報をコントロールする能力、2)学習者が情報にアクセスする中で生じる認知的問題に関する考察力、3)学習者が扱える情報へと転移させる能力、が求められると述べている。
- (7) TV 会議利用に関する詳細は Tanaka et al. (2004)、Marcelli et al. (à paraître) 参照。

## 参考文献

Barbot, M.-J. (1998). Présentation : Evolution didactique et diversification des ressources. *Etudes*



- de linguistique appliquée, Ressources pour l'apprentissage : excès et accès*, 110, 389-395.
- Barbot, M.-J. (2003). Le défi de la médiatisation. in Barbot, M.-J. et Thierry Lancien, T. (Coordonné.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*. 15-20. ENS éditions: Lyon.
- Bélisle, C. (2002). La formation ouverte et à distance à l'heure du numérique. *Actualité de la formation permanente*. 108, 27-32.
- Bélisle, C. (2003). Médiations humaines et médiatisations technologiques. Médiatiser l'apprentissage aujourd'hui. in Barbot, M.-J. et Thierry Lancien, T. (Coordonné.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*. 21-33. ENS éditions: Lyon.
- Demaizière, F. (1996). Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques. *Les Sciences de l'éducation*, 39, 1-2, 67-99.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. CLE International : Paris.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*. L'Harmattan : Paris.
- Marcelli, A. Tokiwa, R. et Gaveau, D. (à paraître) Utilisation de la visioconférence dans le programme de FLE FR2003 : tâches communicatives et interactions orales, *ALSIC*.
- Montredon, J. (1995). Pédagogie en contexte. *Le Français dans le monde, Recherches et applications : la didactique au quotidien*, 94-99.
- Paquelin, D. (2002). Analyse d'applications multimédias pour un usage pédagogique. A la recherche de l'intentionnalité partagée. *ALSIC*, 5 : 1, 3-32.
- Poisson, D. (2003). Modélisation des processus de médiation-médiatisation : vers une biodiversité pédagogique. in Barbot, M.-J. et Thierry Lancien, T. (Coordonné.) *Médiation, médiatisation et apprentissages*. 89-101. ENS éditions : Lyon.
- Tanaka, S., Harada, S., Himeta, M., Muroi, K., Tokiwa, R. et Mogi, R. (2004). Le Projet FR2003, programme d'enseignement de français : utilisation d'un système de visioconférence et activités à distance. 『上智大学外国語学部紀要』, 38, 55-83.
- 赤堀 侃司 (2002). 『教育工学への招待：教育の問題解決の方法論』 ジャストシステム出版部：東京.
- 大木 充・田地野 彰・浅田 健太郎・高橋 克欣 (2004). 「自律学習と学習者の動機づけに対する CALL の有効性 - 自律学習支援環境の構築に向けて -」 『フランス語教育』, 32, 87-100.
- 小石 悟・田中 幸子 (2004). 「Marché Opus の研究開発 - 自習用 Web 対応フランス語初級文法教材 -」 上智大学 CALL システム編 『上智大学 CALL 教材開発プロジェクト 1997: 2004』, 227-239.

# Evolution du FLE et Ingénierie Pédagogique<sup>(1)</sup>

Isabelle FOLTETE

**Résumé.** Avec l'internationalisation et l'évolution des métiers, le FLE s'est profondément transformé en quelques années. Les apprenants actuels, plus exigeants, désirent devenir rapidement opérationnels en langue.

Dans cet article nous proposons aux enseignants plusieurs axes de formation et de nouveaux outils et approches afin qu'ils puissent analyser les changements et y faire face efficacement.

## EVOLUTION DU FLE ET INGENIERIE PEDAGOGIQUE

Le français langue étrangère a changé ces dernières années, particulièrement avec l'introduction des nouvelles technologies dans l'enseignement et la profonde évolution des français de spécialité ou « français sur objectifs spécifiques » (FOS). En effet, les domaines de spécialité se multiplient et les publics qui s'engagent dans ce type d'apprentissage se montrent de plus en plus exigeants.

Nous allons montrer comment la formation des enseignants au FOS, aux Technologies de l'Information et de la communication pour l'Enseignement (TICE) et à l'ingénierie pédagogique va leur permettre d'intégrer ces changements dans leur enseignement.

## I. LES ÉVOLUTIONS DU FLE

### 1. Evolution des publics et des demandes

Avec l'internationalisation et le développement des échanges, nous assistons à une multiplication et à une diversification des profils des publics et de leurs demandes.

Dans le monde des affaires, des sciences et des techniques, les chercheurs et les professionnels interviennent dans des domaines de plus en plus pointus. En milieu francophone, ils ont besoin de communiquer en français au travail et dans la vie quotidienne. La formation linguistique de ces professionnels est assurée par des

organismes de langues (dans leurs locaux ou sur le lieu de travail) : centres universitaires, Alliances françaises, chambres de commerce et écoles privées qui forment le « marché des langues ».

Dans ce contexte d'hyperspécialisation, les formations offertes par l'enseignement supérieur se multiplient et deviennent de plus en plus spécifiques, pour suivre l'évolution des métiers. Cette évolution touche les étudiants étrangers et le public des écoles de langues : tous doivent étudier le français pour s'intégrer dans des programmes d'études en France.

Les mêmes changements ont lieu à l'étranger. Ils se manifestent par des demandes de formation de professeurs dans des domaines de plus en plus divers, avec une priorité pour le FOS et les TICE.

## **2. Raccourcissement du temps de formation et rentabilité**

Nous avons évoqué l'évolution des formations en termes de quantité et de diversité. Ce développement s'accompagne de deux phénomènes :

- d'une part, le raccourcissement général du temps de formation, car l'apprenant doit être rapidement opérationnel. La concurrence sur le marché du travail et la surcharge de travail (il doit mener de front travail et formation) font que le professionnel doit gérer son temps de formation : face-à-face, travail individuel et en ligne s'il y a lieu.

- d'autre part, les formations se multipliant, il faut en limiter les coûts ; nous ne devons pas occulter la question de la rentabilité, ni celle du rapport qualité/prix !

Pour ces raisons, l'enseignement-apprentissage doit être optimisé au niveau de l'acquisition et de la rentabilité.

Ces phénomènes ne touchent pas seulement le monde du travail mais aussi les universités, grandes écoles et autres organismes de formation. Les budgets consacrés aux langues ont beaucoup diminué. Par ailleurs, les étudiants qui passent un semestre ou une année en immersion en France n'ont que ce laps de temps à consacrer à l'apprentissage du français. Les professeurs des matières enseignées en français considèrent la langue comme un pré-requis et les étudiants étrangers doivent effectuer leurs devoirs et leurs examens en français pour l'obtention des ECTS (European Credit

Transfer System, équivalents des crédits français).

Ces exigences de réduction du temps et des coûts de formation s'expriment par des demandes de deux types :

- demandes de programmes comprenant une partie de l'apprentissage « hors classe », dans un centre de ressources multimédia,

- demandes de E-formation – *cours en ligne téléchargeables comprenant des contenus, des exercices, des corrigés, des consignes de tâches, avec accompagnement d'un tuteur humain qui évalue et donne des consignes personnalisées* — parce que les apprenants ont des disponibilités restreintes, enfin parfois, parce qu'il faut bien utiliser les TICE pour être de son temps.

Dans ce type de demandes et de programmes, les formulations sont souvent floues et ne précisent pas la nature du travail hors classe : guidé, non guidé, en tutorat ou en autonomie complète. Quant à la formation à distance, elle est l'objet de représentations parfois fantaisistes, ce qui prouve que ces formes d'apprentissage sont encore mal connues.

Cependant nous devons comprendre que ces demandes traduisent un souci de rentabilité certes, mais montrent aussi que les demandeurs de formation savent — même si cela reste très flou — que la E-formation et les centres de ressources génèrent de nouvelles pratiques et sont peut-être l'occasion de mieux cibler l'enseignement et de responsabiliser les apprenants par la prise en charge de leur apprentissage. C'est également une remise en question souvent justifiée de l'enseignement traditionnel où tout se passe dans l'espace classe, avec le professeur comme seul maître à bord.

Quelles qu'en soient les raisons, nous devons réagir face à cette tendance d'optimisation de la formation, si nous voulons y répondre de façon pertinente.

## **II- FORMER LES ENSEIGNANTS POUR REpondre AUX EVOLUTIONS DU FLE**

Afin de pouvoir suivre les évolutions du FLE, nous pensons que la formation des professeurs est le meilleur garant de réussite. En permanence sur le terrain, ils peuvent prendre rapidement conscience de l'importance et de la nature de l'évolution et

s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques pour évaluer leurs besoins de formation.

Nous avons retenu trois axes de formation pour répondre efficacement à l'évolution du FLE : le FOS, les TICE et l'ingénierie pédagogique dont la démarche rigoureuse permettra d'élaborer des parcours de formation adaptés aux demandes.

### **1- Former les enseignants au français sur objectifs spécifiques**

Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, un grand nombre de demandes de formations en FLE relèvent du FOS. Actuellement, l'apprenant qui suit des cours de français pour le plaisir, sans objectif particulier, devient rare.

Si les objectifs d'un débutant sont difficiles à cerner, on constate qu'ils sont souvent la première étape d'acquisition d'un français de base, nécessaire à la formulation d'objectifs spécifiques. La demande de FOS ne touche pas seulement la France, mais tous les pays où l'on enseigne le français. Et on peut se demander si la baisse des demandes en FLE que l'on constate n'a pas pour cause le manque de diversité de l'offre d'enseignement et l'absence de cours de FOS?

« FOS » est un acronyme qui fait peur au professeur de FLE car il s'imagine qu'il va devoir devenir scientifique, homme d'affaires, ingénieur, économiste, juriste ou cancérologue,...Il représente certes, une approche spécifique de la langue et de situations de communication mais c'est avant tout « du » français et ce sont les professeurs de FLE les mieux placés pour l'enseigner même s'il demande un travail de réflexion et de recherche plus approfondi que le FLE, et beaucoup de préparation.

Par ailleurs, parallèlement à la didactique du FLE s'est développée une didactique du FOS qui est progressivement intégrée dans la formation des professeurs de FLE. Le passage de l'une à l'autre est d'autant plus facile qu'il ne s'agit bien souvent que de transférer des savoirs et des savoir-faire aux domaines de spécialité. Un enseignant, qui a une bonne maîtrise des stratégies de lecture ou de l'analyse du discours<sup>(2)</sup>, pourra les appliquer à tous les types d'énoncés et sera capable d'élaborer du matériel pédagogique dans diverses spécialités.

Quant au lexique spécialisé, il faut en minimiser la difficulté. En effet, les publics visés ont, pour la plupart, déjà acquis une connaissance du lexique et des concepts dans leur



langue ou en anglais. Un apprenant qui vient étudier, se spécialiser, faire de la recherche en France a commencé ses études dans son pays et il éprouvera plus de difficultés dans l'expression des notions et des concepts en français que dans l'acquisition du lexique spécialisé. De plus, il existe d'excellents dictionnaires et glossaires dans tous les domaines dont beaucoup sont disponibles sur Internet. Nous avons en outre accès à de nombreuses revues spécialisées dans l'enseignement du français ou dans la didactique des langues qui rendent compte d'expériences et de recherches effectuées en FOS. Ne négligeons pas les méthodes<sup>(3)</sup> qui permettent à l'enseignant de s'initier à des disciplines jugées difficiles et bien que leur apport soit limité, elles proposent une progression, un lexique, des textes et des exercices qu'il pourra utiliser au moins dans un premier temps. De nombreux sites<sup>(4)</sup> offrent également une panoplie très riche d'activités et de documents. Ces supports ne dispensent pas pour autant d'une formation : des activités comme les écrits professionnels, la négociation, l'étude de cas, la consultation médicale, l'animation d'un débat,.... nécessitent des approches appropriées et des savoir-faire spécifiques pour être transmises aux apprenants. C'est pourquoi l'enseignant doit se former aux simulations appliquées aux domaines de spécialité.

Regroupant des domaines très spécifiques, peu ou mal connus, l'étape incontournable pour élaborer un programme de spécialité consiste à faire une analyse très fine, d'une part des paramètres à prendre en compte pour définir les objectifs de la formation et d'autre part, du public et des conditions de l'apprentissage dans son environnement.

## **2- Former les enseignants aux Technologies de l'Information et de la communication pour l'Enseignement (TICE)**

Nous allons aborder le deuxième volet de formation : les TICE. Avec le développement des nouvelles technologies, les enseignants doivent se former à de nouvelles approches pour être capables d'utiliser efficacement ces outils devenus quasiment indispensables dans l'enseignement.

### ***a- Les raisons de ces nouvelles approches***

Nous avons mentionné la nécessité de réduire le temps de formation en face-à-face pour des raisons de rentabilité et le fait qu'actuellement les apprenants devaient gérer au plus juste leur temps de formation. Ajoutons que ces derniers ont pour particularité d'utiliser quotidiennement l'outil informatique, c'est pourquoi les TICE peuvent offrir de la flexibilité dans l'organisation de leur programme et optimiser leur apprentissage. Dans le FOS, les apprenants doivent acquérir des savoir-faire, des savoirs théoriques et culturels et également suivre l'actualité liée aux domaines de spécialité. Internet est pour eux la meilleure source d'information, actuelle, riche et facilement accessible. Par ailleurs, les TICE offrent la possibilité de travailler les activités linguistiques sur supports multimédias (sites et cédéroms), ce qui permet de réserver les activités interactives au présentiel. Enfin Internet s'impose naturellement pour communiquer par e-mail lors de la réalisation des tâches au cours desquelles les apprenants échangent en sous-groupes et avec l'enseignant.

### ***b- Les implications dans l'enseignement-apprentissage***

Le raccourcissement du temps de formation conduit à concevoir des programmes mixtes, combinant présentiel, enseignement à distance et travail individuel.

La notion de formation mixte induit celle d'autoformation. Une partie de l'enseignement-apprentissage doit être programmée pour que l'apprenant l'effectue seul ou dans un groupe de travail hors classe. Pour que le couple TICE-autoformation soit efficace, il faut d'une part que l'apprenant bénéficie d'un accompagnement (enseignant ou tuteur) et que le travail ait un objectif lié à l'activité ou à la tâche à réaliser, d'autre part que les activités d'autoformation soient en adéquation avec celles du présentiel.

L'intégration des TICE et la mise en place de programmes mixtes doivent amener les enseignants à réfléchir sur la E-formation et sur les démarches et les approches pédagogiques qu'elle implique, dont l'autoformation (individuelle et collective). Dans cette configuration, un certain nombre de variables sont affectées, telles que la progression, les supports, les interactions enseignant-apprenant, puisque la

communication pédagogique se fait au travers d'outils, et enfin la répartition des rôles : ceux que l'enseignant peut remplir et ceux qui nécessitent des compétences qu'il ne possède pas.

Rappelons qu'une des finalités de l'autoformation est de rendre l'apprenant autonome. Les TICE, en favorisant l'autoformation, y contribuent donc largement.

Nos arguments en faveur des programmes mixtes intégrant les TICE pourraient en donner une image trop positive, mais ils s'appuient sur des expériences concrètes. Utilisées avec pertinence, les TICE sont des supports précieux. La difficulté, pour le concepteur qui y a recours, réside dans le choix du modèle du dispositif qu'il faut adapter à la situation de formation.

### *c - Que recouvre la formation aux TICE ?*

L'introduction des TICE en formation agit sur un certain nombre de paramètres, c'est pourquoi les enseignants de FLE doivent s'engager dans un renouvellement de leurs méthodes, techniques et outils de formation<sup>(5)</sup>.

Pour que les TICE constituent une véritable alternative et un atout pour l'enseignement du FLE, il faut que les enseignants acceptent de changer leur pédagogie et de faire évoluer leur rôle vers des fonctions nouvelles de concepteur, accompagnateur, tuteur,...François Mangenot<sup>(6)</sup> a décrit les nouvelles compétences que les enseignants de FLE devaient acquérir pour pouvoir intégrer les TICE dans leur enseignement. Il a défini les huit nouvelles fonctions ci-dessous :

- Enseignement enrichi par les TICE (« présentiel enrichi »)
- Formation des enseignants aux TICE
- Tutorat en ligne
- Tutorat en centre de ressources langues (CRL)
- Responsabilité d'un CRL
- Multimédiatisation de ressources
- Responsabilité TICE dans une institution
- Direction de projet multimédia

Tous les enseignants n'ont pas à prendre en charge l'ensemble de ces fonctions, chacun

choisira selon ses intérêts, l'environnement dans lequel il se situe et son habileté à maîtriser les technologies.

### **3- Former les enseignants à l'ingénierie pédagogique**

Nous voyons que le professeur de FLE se trouve confronté à la complexité des demandes de formation et à l'utilisation d'outils nouveaux. En outre, de nouvelles contraintes sont apparues telles que les référentiels : c'est *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), élaboré par le conseil de l'Europe qui définit désormais les niveaux de compétences des apprenants. D'autres référentiels de compétences professionnelles sont utilisés pour décrire le profil de certains métiers. Dans tous les cas, les objectifs de formation doivent se conformer à ceux décrits dans les référentiels.

Etant donné la multiplicité des paramètres à prendre en compte dans une demande, nous allons faire appel à l'ingénierie pédagogique qui va nous apporter les outils nécessaires à leur articulation et à l'élaboration de « réponses » adaptées.

## **III. DEMARCHE D'INGENIERIE PEDAGOGIQUE**

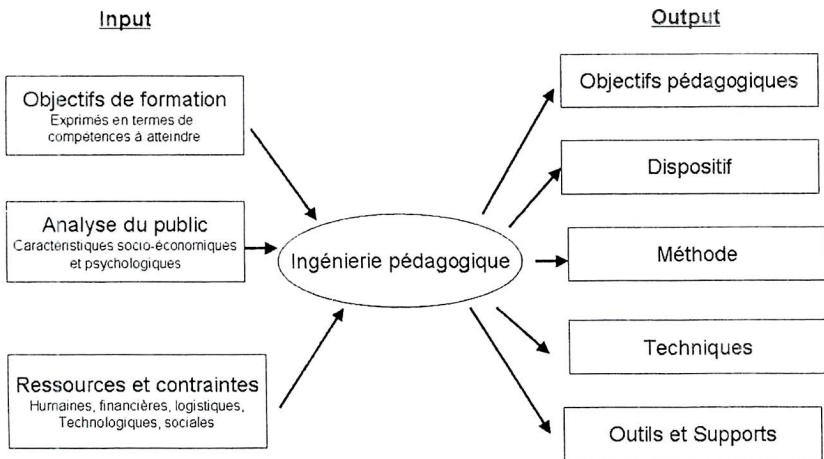
### **1. Définition**

Il existe plusieurs définitions assez proches de cette notion. Nous avons retenu celle de M. Dennery<sup>(7)</sup> pour sa simplicité :

*« Démarche outillée du formateur permettant d'élaborer des processus pédagogiques pertinents par rapport aux objectifs de formation fixés. La finalité de l'ingénierie pédagogique est la productivité de la formation. »*

Centrée sur les pratiques pédagogiques, cette démarche propose des outils (analyse des besoins, grilles d'évaluation, référentiels, cahier des charges, cahier de suivi,...) pour construire, à partir de données initiales, des dispositifs pédagogiques répondant à la demande et en adéquation avec leur environnement.

Afin de mieux comprendre le fonctionnement de la démarche, nous allons en proposer le schéma.



*Fonction de l'ingénierie pédagogique*

Le Boterf (1999)

Selon ce schéma<sup>(8)</sup>, l'ingénierie pédagogique a pour fonction de transformer les données « d'input/entrée » en données « d'output/sortie », qui permettront de formaliser un dispositif ou un programme pédagogique.

Suivons le déroulement des différentes étapes de la démarche dans une situation de formation en FOS dans une université (ou une grande école) d'économie et de gestion.

## **2. Les étapes-clés d'une démarche d'ingénierie pédagogique appliquée au FOS**

### **2.1. Le diagnostic**

Faire le diagnostic consiste à analyser la situation de formation c'est-à-dire à :

- *Définir les objectifs de la formation et les modes d'évaluation*

Plusieurs méthodes permettent de définir les objectifs de formation, la plus utilisée étant l'analyse des besoins. A l'université, l'analyse des besoins traditionnelle est difficile à réaliser car les étudiants ne sont pas sur place au moment de l'élaboration du programme, d'autre part ils n'ont pas les éléments pour définir leurs propres besoins en français. Par contre l'enseignant peut déterminer les objectifs de leur formation et en déduire les compétences visées en se référant aux objectifs de l'institution et au cadre



commun de référence pour les langues. Un étudiant étranger a pour objectif de suivre des études dans le système universitaire français et d'obtenir un nombre défini de crédits. Parallèlement aux savoirs et aux savoir-faire, il doit acquérir la culture universitaire ; cela demande parfois un changement d'attitude et de méthode de travail, par exemple : la présence aux cours (les absences sont sanctionnées) et l'obligation de participer à des travaux de groupe avec répartition des tâches entre les étudiants.

Les objectifs d'un étudiant étranger qui étudie dans une université française peuvent s'exprimer de la façon suivante :

- maîtriser les savoirs des domaines de spécialité choisis et les savoir-faire nécessaires à la poursuite des études : les techniques d'expression écrites et orales,
- être capable d'effectuer des recherches bibliographiques sur tous les supports existants,
- être capable de transférer les savoirs théoriques à des cas pratiques,
- être capable de travailler en autonomie et en groupe,
- comprendre la culture de son environnement (université, pays).

• **Analyser le public**

Notre public, composé d'étudiants indépendants et de programmes d'échanges, venant d'universités étrangères enseignant les mêmes spécialités, est très motivé. Des études en France représentent un certain coût pour ces étudiants.

A leur arrivée, un test les répartit dans des classes en fonction de leur niveau. Il n'y a pas de sélection par matière.

• **Déterminer les ressources et les contraintes**

A l'université, nous avons des contraintes institutionnelles : nombre d'étudiants par classe, nombre d'heures de cours, calendrier universitaire, contenu des programmes académiques ....

Le recensement des ressources est simple : salles de classe, ordinateurs, centre de ressources, reprographie,...le matériel est constitué de documents authentiques, de documents fabriqués (grammaire, lexique) photocopiés ou accessibles sur le site Intranet de FLE. Cet inventaire est important quand une grande partie de l'apprentissage se fait hors classe, ce qui demande de la rigueur dans l'organisation des

espaces de travail, du temps et du personnel d'encadrement. Les apprenants gèrent une partie de cette organisation.

Nous avons déjà évoqué la contrainte du référentiel (CECR).

## **2.2. Conception et formalisation du projet**

Cette phase est avec le diagnostic la plus importante car elle permet « *de transformer les données du diagnostic en une formalisation du projet pédagogique* » (dispositif, programme ou curriculum). Un programme mixte exige une description très précise de tous les éléments qui doivent être planifiés à l'avance. L'absence d'enseignant à des moments de l'apprentissage limite les possibilités de modification de dernière minute.

Le document formalisé doit comporter les quatre éléments suivants:

### **• Les objectifs pédagogiques**

Ils découlent des objectifs de formation définis dans la première phase et expriment les acquis en situation pédagogique. Les objectifs pédagogiques sont formulés :

→ en termes « d'être capable de + verbe d'action » pour les savoir-faire.

L'objectif « maîtriser les savoir-faire nécessaires à la poursuite des études » peut être décliné en :

- être capable de prendre des notes précises et complètes au cours d'un exposé oral (cours, conférence,...),

- être capable d'écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes,....

→ en termes « de contenu » pour les connaissances ou savoirs.

Ils sont définis par les professeurs spécialistes des matières et peuvent être consultés sur les sites des universités/grandes écoles.

→ en termes « de comportement et d'évolution » pour les savoir-être ou savoir-se-comporter :

- coopérer efficacement au travail de groupe,

- s'adapter à une expérience nouvelle (méthode de travail, organisation,...).

### **• Dispositif**

Notre programme est en partie contraint par l'environnement universitaire : 13 séances de 3 heures sur un semestre (4 mois), sanctionné par un examen qui attribue six crédits.

Les exigences et l'importance du programme nous ont amenés à choisir un dispositif mixte avec une partie de l'apprentissage en autonomie et en groupe dans le centre de ressources. Trois heures de présentiel demandent environ trois heures de travail hors classe.

• *Méthodes et techniques appropriées*

Les méthodes de travail sont déterminées par l'organisation de notre dispositif.

Le présentiel est réservé aux activités interactives : analyse de documents oraux et écrits, travail sur le fonctionnement de la langue, organisation des activités individuelles et de groupe en fonction de leur finalité, et présentation : discussions, débats, exposés, simulations, études de cas, projets de groupe,....

Le travail de groupe rassemble les étudiants autour des projets.

Le travail individuel est consacré à la recherche d'information, à l'acquisition des savoirs théoriques, à la grammaire, sur supports écrits ou sur sites en centre de ressources et à la maison.

• *Outils et supports*

Nous disposons de tous les outils et supports : vidéo, rétro et vidéoprojecteur, ordinateurs, supports multimédias et papier.

### ***2. 3. Les phases de construction, conduite et évaluation***

La construction des outils et des supports est une phase essentielle et longue en FOS puisqu'il faut créer des documents étroitement liés aux cours théoriques et à l'actualité et les adapter aux approches retenues. Si les supports théoriques sont réutilisables, ce qui a trait à la vie économique et aux entreprises est à renouveler régulièrement pour suivre l'actualité et être crédible et pertinent.

C'est dans la phase de construction que l'enseignant peut évaluer ses propres compétences en TICE et en FOS. Le cas échéant, il prévoira une formation ou fera appel à un spécialiste dans ces domaines.

*L'animation et le suivi de l'action pédagogique* sont, pour l'enseignant, des activités familières. Cependant, quand il y a apprentissage hors classe et communication par courrier électronique, il doit s'efforcer de donner des consignes claires, de bien

planifier les activités et être facilement joignable.

*L'évaluation* prévue au moment de la définition des objectifs se concrétise par des examens. Dans notre modèle de programme, le point délicat concerne l'évaluation des activités hors classe et du travail de groupe. Nous avons élaboré des critères (très empiriques) qui doivent encore être affinés.

#### **IV. TRANSFERER CETTE DEMARCHE DANS UN CURSUS UNIVERSITAIRE JAPONAIS**

Au Japon, les enseignants constatent une baisse des inscriptions en FLE et également une baisse de la motivation des étudiants.

Dans la mesure où l'apprentissage du français conduit rarement à un débouché dans le monde du travail, pourquoi continuer à étudier une langue qui ne sert pas ? Afin de comprendre les vraies raisons de cette tendance et de l'enrayer, il faut essayer de voir comment l'apprentissage peut faire émerger des motivations (inexistantes ou très vagues au départ), et que ces motivations se précisent pour aboutir à des projets.

Les acteurs concernés n'ont pas anticipé les changements : les enseignants offrent peu d'alternatives à des curriculums inchangés depuis des années, et l'université n'a pas prévu de formation des professeurs pour éviter cette situation de crise.

Pour renouveler l'enseignement du FLE au Japon, nous proposons d'y transférer la démarche d'ingénierie exposée ci-dessus.

Nous pouvons partir d'un diagnostic basé sur une situation de crise. Quelles solutions y apporter ? Ou : comment améliorer l'enseignement du FLE afin de motiver les nouvelles générations d'étudiants en proposant des programmes plus fonctionnels ? S'ils trouvent des débouchés dans leur spécialité, les effectifs du FLE se maintiendront, voire augmenteront.

Quelques données font apparaître que les étudiants japonais de FLE sont motivés par certains secteurs : les affaires internationales, l'humanitaire, le journalisme, l'économie et la gestion, le commerce. De plus, ils sont très mobiles si bien que partir étudier et travailler à l'étranger est devenu une étape normale dans leur vie. D'autre part, l'internationalisation a rendu ces créneaux porteurs et les étudiants japonais de FLE

peuvent y trouver des débouchés, surtout si on considère qu'ils sont relativement peu nombreux. Il est donc probable que la construction de curriculums comprenant du FOS dans les domaines cités peut s'avérer motivante et retenir les étudiants dans les départements de français.

Essayons de définir les objectifs des étudiants qui s'inscriraient dans de tels programmes ? Etre opérationnel dans ces spécialités, c'est-à-dire :

« Acquérir les compétences en français pour se former et/ou se perfectionner dans les universités ou grandes écoles françaises et travailler dans un environnement francophone ».

C'est l'objectif développé précédemment en III. 2.1. décliné en objectifs pédagogiques en III.2.2. Ces objectifs sont, bien sûr, à adapter au niveau des apprenants.

En développant la démarche d'ingénierie pédagogique, les enseignants, à partir de leurs propres données, élaboreront des syllabus et des curriculums proposant des outils, des méthodes, des approches, un contenu par matière, ainsi que l'organisation des cours et l'évaluation, en veillant à ce que l'ensemble s'adapte à leur environnement. La définition des contenus est une tâche délicate, mais avec Internet il est très facile de consulter les sites des universités ou des grandes écoles françaises qui présentent des descriptifs de programmes en termes d'objectifs, d'organisation, de contenu et même de débouchés.

Les étudiants japonais ont peu de chances de communiquer avec des interlocuteurs francophones, c'est pourquoi un dispositif mixte, introduisant une formation à distance avec un partenaire français (si possible), facilitera la communication et l'accès à la culture francophone et plus largement européenne. En ce qui concerne ces modes d'apprentissage, nous sommes optimistes : les échanges avec les universités/grandes écoles françaises se multiplient et des expériences d'enseignement à distance ont déjà fait leurs preuves.

*Le cadre européen commun de référence pour les langues*, peut également servir de base de travail à l'enseignant japonais pour élaborer son programme en l'ajustant aux programmes et aux pré-requis du système français, ce qui augmente les chances d'être reconnu sur le marché du travail.



**En conclusion**, nous voyons que grâce aux axes de formation proposés, nous arrivons à une véritable réflexion sur l'évolution des pratiques en FLE qui se concrétise dans des modèles renouvelés de dispositifs d'enseignement-apprentissage.

La démarche d'ingénierie pédagogique, qui procède étape par étape pour optimiser la formation en prenant en compte la spécificité du public et en intégrant les TICE, permet de répondre à des situations de formation parfois complexes en réduisant les possibilités d'erreurs.

Dans ce cadre, les enseignants ont besoin de se former pour maîtriser de nouvelles fonctions afin de passer à une pédagogie motivante, performante et adaptée à l'exigence des nouveaux publics.

(Chargée de cours à l'Université Paris 7-Jussieu)

#### Notes

- (1) Version revue et augmentée de la conférence du 17/12/2004 donnée dans le cadre du symposium *Open Research Center*, Université Sophia, Project 3.
- (2) Voir les références à S. Moirand et F. Cicurel dans la bibliographie
- (3) Voir les références dans la bibliographie
- (4) *Le français en affaires au Québec et en Amérique du Nord* : <http://www.francais-affaires.com>  
Consulter aussi un site plus général FOS : <http://crfos.univ-fcomte.fr/crfos.html>
- (5) La maîtrise des technologies (vidéo, informatique et Internet) est un pré-requis.
- (6) Intervention aux journées de l'Asdifle, en octobre 2004 à Besançon.
- (7) Marc Dennery, *Piloter un projet de formation*, ESF éditeur (2003)
- (8) Guy Le Boterf, in *Traité des sciences et techniques de la formation*, sous la direction de P. Carré et P. Caspar, Dunod (1999)

#### BIBLIOGRAPHIE

- *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Comité de l'éducation, Strasbourg, 1996, Didier 2001.  
Accessible sur Internet : <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadrecommun.pdf>
- Les cahiers de l'asdifle, N°14, 2002, *Y a-t-il un français sans objectif(s) spécifiques(s) ?*
- Cicurel F., (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, Hachette, Autoformation
- Cuq J-P. Gruca I., (2002), *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*, PUG

- Lehmann D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*, Paris, Hachette FLE.
- Moirand S., (1990) *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, Autoformation

### **Méthodes**

- *Le français du droit*, Penfornis J-L., Cle International
- *Santé-medicine.com*, Mourlhon-Dallies F., Tolas J., Cle International
- Site présentant les méthodes de FOS : [www.edufle.net/rubrique69.html](http://www.edufle.net/rubrique69.html)

## 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 14 号**

2005 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 14

## 2005

### TABLE DES MATIERES

---

A propos du plan de leçon (rapport d'activités : année 2004) ...HIMETA Mariko	1
<b>Interventions</b>	
Activités pour l'utilisation d'œuvres cinématographiques ...TAKARADA Mamiko	6
Faire un plan de leçon à partir d'un document authentique ...ODEISHI Atsuko	15
Enseigner la grammaire dans une classe de français : Analyse et réflexions à travers l'élaboration d'un plan de leçon .....NEGISHI Jun/ YOSHIMOTO Takashi	24
Exploitation des chansons en FLE : pratiques et propositions .....TOMITA Kyoko	33
Développer les compétences orales avec des débutants non-spécialistes .....CREPIEUX Gaël/ CALLENS Philippe	41
Les activités dans la classe avec des recettes de cuisine.....TAKEUCHI Kyoko	51
<b>Rapports de stages pédagogiques – été 2004 –</b>	
Rapport du stage d'été 2004 du CLA à Besançon .....MIURA Naoki	60
Rapport du stage 2004 au Québec .....KOMATSU-DELMAIRE Sachiko/ NISHI Yoko	65
<b>Articles</b>	
Perspectives d'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'apprentissage du FLE au Japon .....MOGI Ryoji	70
Evolution du FLE et ingénierie pédagogique .....FOLTETE Isabelle	86
Pour participer à la revue .....	102

---