

Etudes didactiques du FLE au Japon

2008

第 17 号

活動報告 (2007 年)	土屋 良二	1
Péka 例会発表要旨		
コミュニケーション能力と「身体の技法」	越 森彦	5
いかにして声を届かせるか	佐々木泰幸	11
体の使い方に着目した発音矯正	鶴澤 恵子	19
2007 年教員養成者研修報告: Besançon (CLA)	土屋 良二	26
「くのいちへの道」——空間を感じる、静けさに耳を傾ける——	高瀬 智子	30
2007 年夏季フランス研修報告: Vichy (CAVILAM)	一條 由紀/尾崎 美恵/前田 更子/松尾 春香	38
投稿論文		
Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle	姫田麻利子	44
研究ノート		
入門 FLE 教材研究——教科書に使われないための七つの方策——	神田 大吾	64
Fiche pédagogique		
Utiliser un document authentique sonore : <i>Le télégramme</i>	TOMITA Kyoko	74
投稿規定		79

活動報告（2007年）

土 屋 良 二

Péka（Pédagogie を考える kangaeru 会）の活動は 17 年目を迎え、フランス語教育に関わる人々の情報交換の場として開催してきた例会もすでに 100 回を越えました。これまで教室内の活動に注目し、教育環境、学習者、教師について様々な面から考えてきましたが、2007 年度はフランス語教育からさらに視野を広げて「外国語教育における身体」に着目し、身体と言語の関わりを考えることにしました。

近年コミュニケーションの苦手な学生が増え、その影響が授業にも出ています。その解決策を探る意味でも、まず言葉を発する私たち自身の身体について知り、身体と言語の関係について理解を深めようというのが今年度のねらいです。また発表者もフランス語教育に携わる会のメンバーだけでなく、様々な分野からゲストを招くことで新たな発想の刺激を得ることもなりました。「フランス語が大学で生き残る」ためには語学を教えるだけではなくコミュニケーションそのものを問い直す戦略が必要になっています。その点で「コミュニケーション能力を刺激する授業」は示唆が多いものでした。また「声の出し方」によって伝えられる情報にも変化が生じること、「体の使い方」を意識させるだけでフランス語の発音がよくなることを実感し、「演劇的要素」の体験は、教室全体が共通の意識を持つ可能性について教えてくれました。これらの例会で言語表現がいかに関わっているかを改めて学んだ例会参加者たちは、その経験を教室での活動にそれぞれに生かしていくことでしょう。

運営面では今年度からニューズレターを郵送からネット配信に変更しました。これは発信手続きの簡素化とともに財政面の負担軽減の意味があります。

Péka は特別な入会手続きや会費はありません。カンパによって運営され、2 ヶ月に一度例会を行っています。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。2008 年度の活動日程については Péka ホームページ <http://peka.cool.ne.jp/> をご参照ください。最後になりましたが、本誌発行に不可欠である財政的の援助に対してフランス大使館文化部に厚く御礼申し上げます。

（津田塾大学）

Rapport d'activités (Année 2007)

Ryoji TSUCHIYA

Péka (*Pédagogie wo kangaeru kai*) a dix-sept ans. Nous, membres de ce groupe pédagogique avons déjà organisé plus de cent réunions, lieux d'échanges d'expériences et d'informations pour toutes les personnes s'intéressant à la pédagogie du FLE au Japon. En se penchant toujours sur les pratiques de classe, nous avons réfléchi aux environnements pédagogiques, aux apprenants et aux enseignants sous leurs divers aspects. Cette année, nous avons élargi le champ de nos activités hors de la classe de FLE et choisi comme sujet de réflexion « le corps dans l'enseignement des langues étrangères » en pensant à la relation entre le corps et le langage.

Ces dernières années, on ressent de plus en plus de difficulté à communiquer dans la classe ; entre étudiants ou entre étudiants et professeurs. D'où vient cet embarras communicatif ? Pour trouver une réponse à cette question, nous avons envisagé le corps en tant que sujet de la communication. De plus, sont intervenus comme animateur non seulement les membres de notre groupe, mais aussi des invités d'autres domaines que l'enseignement du FLE, ce qui ouvre des horizons nouveaux. D'abord, nous avons examiné le besoin d'une stratégie remettant en question la communication pour maintenir la classe de français dans le système d'enseignement universitaire. De ce point de vue, la réflexion sur un cours qui améliore la compétence de communication a été riche de suggestions. Les exercices d'élocution nous ont fait comprendre que les résultats des informations transmises seront différents selon les sonorités vocales. Nous avons aussi appris la façon de remuer le corps pour mieux prononcer le français. D'autre part, l'expérience d'activités théâtrales sans parole nous a montré la possibilité d'avoir une sensibilité commune dans la classe. En approfondissant la compréhension des rapports du langage avec le corps, les participants de ces réunions développeront leurs expériences dans les futures activités en classe.

Côté organisation, pour l'envoi de Newsletter nous sommes passés du courrier au courriel. Ceci afin de simplifier les démarches de correspondance avec nos membres ainsi que d'alléger les charges financières.

Les réunions de Péka restent en accès libre. Pour tout renseignement sur nos prochaines activités, veuillez vous référer à notre site <http://peka.cool.ne.jp/>

Pour conclure, nous souhaiterions adresser nos plus sincères remerciements au Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien financier, indispensable à nos publications.

(Université Tsudajyuku)

	月日	テーマ	発表者
102	07.02.17.	フランス語が大学教育の中で生き残るには —— 英語学科ヨーロッパ2言語コースという カリキュラム 今後の運営（ニュースレターおよび論集 EDFJ の発行形式／頻度）について	白井春人 善本孝
103	07.04.21.	年間テーマ〈外国語教育における身体〉 コミュニケーション能力と『身体の技法』	白井春人
104	07.06.16.	いかに声を届かせるか	佐々木泰幸
105	07.09.15.	発音矯正における体の使い方	鶴澤恵子
106	07.10.20.	ブザンソン夏期研修(ingénierie de la formation) 報告 PEKA 2008 年度の活動について	土屋良二
107	07.12.15.	くのいちへの道	明神慈

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
102	17/02/07	Comment le français peut-il survivre dans l'enseignement universitaire ? - Curriculum d'un département proposant en parallèle l'anglais et deux langues européennes L'organisation des activités de Péka : News Letter et revue EDFJ	Haruto SHIRAI Takashi YOSHIMOTO
103	21/04/07	- <i>Le thème de Péka pour l'année 2007 : Penser le corps dans l'enseignement des langues étrangères</i> - Compétence de communication et "techniques d'expression physique"	Haruto SHIRAI
104	16/06/07	Comment transmettre notre voix?	Yasuyuki SASAKI
105	15/09/07	La correction phonétique du point de vue de l'utilisation du corps	Keiko UZAWA
106	20/10/07	Rapport du stage de formation de formateurs, été 2007: "Ingénierie de la formation, CLA de Besançon" Activités de Péka pour l'année 2008	Ryoji TSUCHIYA
107	15/12/07	Le chemin de "Kuno-ichi"	Yasu MYOJIN

コミュニケーション能力と「身体の技法」

報告者：白 井 春 人

執筆者：越 森 彦

Compétence de communication et art du corps

Comment libérer la parole des apprenants en leur laissant beaucoup d'initiatives ? Cette question cruciale pour tous les enseignants de langue, M. Shirai l'a abordée sous un angle original, celui de l'expression corporelle. Dans son exposé intitulé « Compétence de communication et art du corps », exposé plein d'humour, il a proposé aux participants de la séance plusieurs types d'activités pédagogiques : présentation des autres, relayée par celle de soi, exercices de respiration, vocalisation, différentes façons de marcher, exercices d'articulation, lecture à haute voix d'une pièce de théâtre (*la leçon* d'Ionesco). Ce sont autant d'activités qui nous invitent à réfléchir sur le statut des éléments non-verbaux dans le processus de communication.

本発表の位置づけ

「コミュニケーション」のあり方をめぐる本報告は、2007-2008 年度のテーマである〈外国語教育における身体〉の第 1 回目例会報告として行なわれた。報告者は 2006 年度から「身体の技法」（大東文化大英語学科ヨーロッパ 2 言語コース 1 年生必修科目）と題された授業を行なっている。その理論的背景については、前回の例会において紹介された。そこで、今回の報告では、Péka 参加者が授業内容の一部を実際に体験してみることとなった。

活動内容

具体的な活動内容としては、「身体の技法」の授業シラバスから以下の活動が取り上げられた⁽¹⁾。

① 自己紹介

ふだんの例会でも自己紹介は行なわれているが、今回、報告者は「身体の技法」という観点から新たな自己紹介の仕方を提示した。それは、参加者が A, B, C, D,...といたと仮定して、A が最初に自己紹介した後、次の B は A の名前を言ってから自己紹介をして、C は A と B の名前を、D は A と B と C の名前を言ってから自己紹介する、と累積型自己紹介である。後の人ほど心理的負荷がかかってくる仕組みになっている。車座になって行なわれたが、参加者は互いの顔を凝視しあっていた。ゲーム感覚がともなわれ、会場は実に盛り上がった。普通の自己紹介の場面にありがちな聞き流す姿勢は許されず、お互いの顔と名前を一致させるべく、他者の発した言葉のある程度の緊張感をもって聴取する姿勢が自然に取られたと思う。会場の雰囲気が和らぐとともに自分の身体もリラックスしてきたのを感じた。また、後の人になればなるほど名前を言えなくなってくるが、必ず誰かがサポートしてくれるので、初対面の参加者同士にも連帯感が生まれた。

② 呼吸法

次に、腹部に手をあてながらの腹式呼吸の確認作業が行なわれた。最初に息をすべて吐ききってから、5 拍分の息を吸う。吸い終わった後に 3 拍分止めてから、息を吐き出す。吐き出すことから始めることで、普段は無意識的に行なっている呼吸という活動に対して自覚的になれた。また、最初に吐き出してしまふことで、息をより深くたくさん吸うことができる。これにより、肉体的・精神的にもリラックスすることができた。

③ 発声練習

呼吸の仕方を確認した後で、今度は実際に声を出した。最初に息を吐きながら「アー」と声を伸ばしてから、「ア・エ・イ・ウ・エ・オ・ア・オ」、「カ・ケ・キ・ク・ケ・コ・カ・コ」…と変則的な配列で「アイウエオ」を発声していく。

④ ウォーキング 1

ここからいよいよ身体を目に見える形で使っていく。いわゆる「モデル歩き」

をする。鏡がある場合は自分で自分の歩く姿を確認・修正できるが、会場には鏡がなかったので、参加者同士でペアになってから、3メートルぐらいの距離をとって向き合うこととなった。一人がパートナーの方へ歩いていく。報告者の指示に従って止まり、なんらかのポーズを取る。参加者同士から笑いがこみ上げてくる。ふだんは無意識で行なっている歩く姿勢を、他者の視線によって意識させられることは誰にとっても照れくさかったのであろう。番外編として、「デューク更家ウォーク」も試した。

⑤ 早口言葉 1

ウォーキングによって体全体に対する意識を高めた後に、今度は口に意識を集中させる。「基礎早口言葉 10 選」から一つ選ぶ。報告者の提案した早口言葉は以下のとおりである。

1. 隣の柿はよく客食う柿だ⁽²⁾
2. あの竹垣へ竹立てかけたのは竹立てかけたかったからだ
3. ひき抜きやすい釘ひき抜く釘抜き
ひき抜きにくい釘ひき抜く釘抜き
4. 食虫植物即食中毒
5. 李も桃ももう売れた⁽³⁾
6. 栗の木のくぐり戸はくぐりにくい
7. 東京特許許可局
8. 消費者焼死者速記者
9. 車を待ってた貴社の記者車賃払って車で帰社した
10. パパカババカ、ママカババカ、コカババカ

具体的な練習方法としては、ペアになって、「初対面の人への挨拶」や「久しぶりに会った友人同士」等のシチュエーションを想定して、そのシチュエーションに置かれたときの口調で早口言葉を言った。シチュエーションとは無関係の意味内容の言葉を使用していても、話すスピードやイントネーションといった発声の様式を中心とした身体的非言語によって、そのシチュエーションに

適合した発話行為が可能となった。これは、コミュニケーションにおける非言語的側面の重要性を見事に裏付ける結果となったのではないだろうか。

⑥ 早口言葉 2

次に、会場を自由に歩き回りながら、報告者の合図で止まる。そして、報告者の指示に従い喜怒哀楽のいずれかを選んだ早口言葉に乗せて表現する。

⑦ ウォーキング 2

さらに、部屋を自由に歩き回りながら、司会の合図で、しだいに体が重くなる／軽くなるのを表現する。

⑧ 鏡

ペアになって、相手の動きを鏡のようにまねる。向かい合って、左右の動きは比較的簡単にまねできるが、前後の動きが難しいことを参加者の多くが発見した。

⑨ 演劇体験

活動の締めくくりとして、イヨネスコの『授業』（リライト版）で台本の読み合わせを行なった。参加者は車座になって、台詞を一つずつ朗読していく。その際、参加者は上手な人の読み方や間の取り方を観察するよう促される。最初からこの輪読を行なっていたら、とても恥ずかしくてできなかったと思うが、ウォーキングや早口言葉によって身も心もほぐれた状態になっていたので、人前で自己を表現することが苦手な本原稿執筆者も楽しみながら朗読することができた。言葉に感情を乗せるようにと授業中に指示することがあるが、その前提として、心身がリラックスしていることが必要条件であることを確認できた。

学生からの反応

上記の諸活動の後に、昨年度履修学生から寄せられた感想が紹介された。ほ

は全員が、コミュニケーションにおける非言語的要素への自覚を促されたようである。多くの学生が、初めの頃「恥ずかしかった」と感想を述べている。しかし、同時に、その恥ずかしい気持ちから抜け出せないと、自分の伝えたい事が伝わらないという感想もあった。他にも以下のような感想が寄せられた。

- ・自分のメッセージが分かりにくくても、クラスメートがそれを受け止めようとしてくれるので、次第に恥ずかしいと思う気持ちを捨てることができた。
- ・慣れない身体表現の恥ずかしさを一緒に乗り越えたことによって、クラス内にいい雰囲気が出た。
- ・人前でのパフォーマンスはもともと得意だったが、自分のメッセージを受け止める相手のことを考えるきっかけとなった。

語学の授業との連携について

最後に、フランス語（や他の言語）の授業に「身体の技法」をどのように連携させるかについて参加者同士で意見交換をした。結果、以下のような提案と疑問が提示された。

- ・ 「挨拶」の場面では、日本人同士だと頭を下げるが、握手を付けたり、他の場面でもジェスチャーを大きくするように指示してはどうか。
- ・ フランス語の早口言葉を導入してはどうか。
- ・ 早口言葉のとき、早口言葉を正しく言うことに気を取られ、感情を乗せるのが難しかった。授業でフランス語を棒読みする学生たちも、ひょっとしたら同じ難しさを感じているかもしれない。発話内容の意味的理解という知的側面と表現行為の身体的側面とどちらを先に優先してやるのか。
- ・ [u]の口で、日本語を話す練習を取り入れてはどうか。

報告者によれば、「身体の技法」の教室では、恥ずかしさを乗り越える経験を共有する過程でクラスの雰囲気作りがなされていく。さらに、その様子も、学生たち自身によって意識化されていく。

では、その活性化されたクラスの雰囲気を実際のフランス語の授業でどのように具体的に活用していくのか。この点を今後は知りたい。

(白百合女子大学)

注

- (1) 実際の授業では毎回初めに、ストレッチや腹筋、バレエバーレッスンが行なわれるが、会場となった体育館が土足禁止となっていなかったために本報告では省略された。
- (2) 一般的な早口言葉では「隣の〈客〉は…」であるが、本報告で配布されたプリントには「柿」と表記されていた。
- (3) 註2と同様に、「熟れた」ではなく、「売れた」と表記されていた。

いかにして声を届かせるか

佐々木 泰 幸

Comment faire porter la voix de façon efficace

Dans la classe, l'enseignant doit utiliser sa voix pour faire ses cours. La voix est un des outils les plus importants, non seulement pour apprendre une langue mais aussi pour l'enseigner.

Pendant cette séance, nous avons fait des exercices consistant à pousser la voix comme un workshop (atelier). D'abord, après avoir fait du stretching en guise de d'échauffement, nous avons fait des exercices de respiration. Le stretching est efficace pour éliminer la raideur du corps. L'exercice visait à parvenir à respirer par le ventre. Puis nous avons poussé la voix sans mot selon certaines modalités (fredonnement, son long, son court). Dans ce cas-là aussi, les points importants sont de se servir des muscles du ventre et de relaxer la gorge. A la fin, nous avons fait un exercice de lecture à haute voix. La lecture rapide n'était pas nécessaire, aussi nous avons cherché comment parler pour être clairement entendu.

Si nous connaissons les techniques consistant à respirer et à pousser la voix, nous pouvons parler avec la voix au volume adéquant et prévenir la fatigue inutile. Il serait donc indispensable pour les enseignants d'avoir conscience de la voix et du corps qui la produit. Et avant tout il faut avoir la volonté de communiquer : faire atteindre l'oreille des étudiants par les mots.

序

言語の習得のためにはやはり言語が必要であり、外国語の授業を行う者はその際に何らかの言葉を発しなければならない。それにはほとんどの場合、声が使われる。その声の使用は多少なりとも「非日常的」であり、衆目の集まる中、多数に向けて話す点で俳優の発話とも共通している。「教える」ということが演技であるかどうかについては、別の機会に議論していただきたいが、少なく

とも聞く者が「聞こえにくい」と感じたり、話すが「もう少し大きな声を出したいが出せない」と考えることは回避したい事態であるだろう。舞台において言外にあらわすものは大きい、教室では（そうしたことがないとは言えないが）やはり言葉の意味内容を伝達する必要性を無視することができない。その目的や表現方法は違ったとしても、俳優と同様、最低限の技術としての発声法を身につけていることは、声を出す側・受け取る側の双方にとって決して無益なことではないように思われる。そこで筆者の劇場における経験（といっても体系的な教育を受けているわけではないが）から、多少なりとも声に関する意識を持ち、今後の教室という舞台に活かしていただければと考え、実際に体を使うワークショップのような形で例会を開催していただいた。

1. 体

実際に声を出す段階でも確認していくことになるが、声は体が出すものだという意識は非常に重要なものである。体の状態が悪ければ、どのような天性、技術を持っていても声は出ない。体の状態は、健康状態などという大げさなものでなくとも、体の姿勢、緊張状態、身体への意識などで大きく影響を受ける。「体をほぐす」とはよく言ったもので、いわゆる「頭」のせいでは、結び目の錯綜した糸のようになってしまう。そうなるとうどんにがんばっても、むしろがんばればがんばるほど体はきつく結び目を固め、動きはぎこちなく、短い時間で疲労するような効率の悪い声しか出してくれない。それを「ほぐす」には体を動かすことがもっとも効果的である。そこでまず初めにストレッチを行った。これは声を出す直前だけでなく、日頃から体が固まりがちな教員、研究者は折に触れて実施した方がよいと思われる習慣である。意識や思考などの「頭」が身体に影響すると書いたが、身体のこわばりはやはり思考の硬直を招くのではないだろうか。さらに、声を出すにあたって重要なことは「リラックス」である。そのためにもストレッチは有効であり、自分の体への意識という点でも役立つものである。ストレッチは勢いをつけて行わず、息を吐きながら、ゆっくり、気持ちがいぐらいのところまで伸ばし、伸びている部位へ意識を集中させること。会場では同じ行動をするだけで、その場にいる人同士に連帯感が生まれ、声の出しやすい雰囲気になったように思われる。

2. 息

声を出すには息を吐かなければならないことは自明であるが、呼吸の方法について自ら省みることは日常ではほとんどないだろう。しかし空気を吐き出すこと、そしてその前に吸い込むことはいわば声を出す動力源である。音量だけが言葉を聞き取りやすくする要素ではないが、物理的な音量が低ければやはり伝達はむずかしくなる。大きな声を出すにはまず多くの空気を肺にためてそれを排出することが必要であり、それが無駄に使われないために筋肉で呼吸を支えなくてはならない。日常的な運動は修正がむずかしい場合が多いが、呼吸の場合、実は意識的な運動がかなり可能である。

そうした呼吸の量の確保とコントロールのためには、とりあえず「腹式呼吸」というものが基本にある。よく言われるように、あおむけに横になった時に自然と行っている方法である。それに対して「胸式呼吸」の場合、肩が上下するという現象が見られる。実際にはその両方、あるいは背中なども使用して呼吸するのだが、「腹式呼吸」が可能になって初めて、その他の方法と組み合わせられることになる。

練習としては、まず大きく吸って、ゆっくり吐き出すことから始めた。そうすることで呼吸に使う体の場所（この場合は基本的に腹筋）を理解し、意識を集中させるのである。徐々に長く息を吐き続けられるようにし、吐く量を調節するにはどうするかを覚えていく。早く吐き出しすぎてしまうと長く続かないし、残りが少なくなると腹部にかなり力を入れなければならなくなる。ただし、肩、のどに力を入れることは避けなければならない。いわゆる「のどがしまる」という状態がもっとも声を出にくくさせ、のどに余計な負担をかけるためである。スポーツでもそうだが、力を入れることより抜くことの方がはるかにむずかしい。ある部分に力を入れると、そことは関係ない場所まで緊張してしまうことがよくある。だが不必要な緊張はスムーズな動きを妨げ、力を浪費させてしまうのである。特に声に関しては、のどを空気が通過する際に気道が十分拡張していなければ声帯の自然な振動が行われない。それではいくら多くの空気を排出しようとしても声が響かないのである。

息を吸う際に、より多くを吸い込もうと意識してしまうと腹式呼吸がむずかしくなることがある。やはりそこでも力が入り、肩が上がって結果として胸式

呼吸になってしまうのだ。息は吸うことが先ではなく吐くことが先だと思ふ必要がある。十分に吐き切り、そこで力を抜く。そうすれば限界まで押し込まれたおなかの部分が瞬時に膨らみ、自然と息を吸うことができる。日常、あるいは教室では息づきが自由にできないということはないが、肝心なことは、大きな声を出そうとして息を吸い込む場合に余分な力が入らないようにすることである。

ゆっくりとした呼吸の次には短い時間で息を吐き切る練習を行った。声は出さないが「はっ、はっ」という音が、空気がのどを通過するたびに起こる。この場合も力が入るのはおもに腹部だけである。一回ごとに息をできるだけ吐き切り、一瞬でまた大きく吸う。腹筋の力で吐き切らないと次が吸えない。教室ではできれば大きな声が必要ないことが望ましいが、さまざまな機械と同様に、限界値のぎりぎりでも働かせるのではなく、その何分の一かで作動する方が安定した十分な機能が引き出せる。大きな声が出せるという潜在的な性質があれば、それほどではない音量の声も聞きやすく、メリハリがきいた言葉になるはずである。

参加者の方々には、まだ声も出していないためおそらくとまどいもあったと思われるが、とりあえず普段あまり意識しない呼吸と腹筋への意識は持ってもらえたのではなかったか。

3. 声

こうしてようやく声を出す準備ができた。だがやはり自らの身体への意識が必要である。大きな声で叫ぶことは目的ではないし、むしろ「叫ぶ」ことなく聞こえる声を出さなければならない。そのためには前述したようにのどが「ひらいて」いなければならない、肩から上部に力が入ってはいけない。

まずはハミングで声を出してみた。口を閉じたまま、息を鼻から出すわけだが、その際、歯はくいしばらず、あごをゆるくりリラックスさせる。そして上がってくる息が上あごの内部にぶつかるイメージを持ち、口の中全体に響かせるようにする。この場合、音楽家は「頭のとっぺんから」声を出し、頭がい骨全体で共鳴を行うが、オペラを歌うわけではないからそこまでの必要はない。ただ、このあごのリラックスした状態を覚えてもらうためと、自分の声が自分の

中で響くことを意識してもらうためにこうした練習を行った。

次に口を開き、「アー」という音で長くのばしてみた。この時、出だしの「ア」の音を大きくしようと、すなわちアタックをかけようとするとき非常に力が入りやすくなってしまふ。そこで出だしは小さく、徐々に音量を上げていくという形で行った。先の呼吸の時と同様、声を「支える」ことが目的である。途切れず、ふらつかず、無駄な息が漏れないように声を出すのである。「息が漏れる」というのは、多量の呼気をしているのにそれが効果的に声に反映されず、声に気体の摩擦音が混じるような状態である。自己の限界を超えて大声を出そうとしたり、作爲的な声を出そうとするとこうした現象は起こりやすい。そうならないために、必要な量だけ吐けるよう腹筋で呼吸を維持し、声を息に「乗せる」ことが肝要である。高低、響き、速度、間の取り方なども含めた「自分の声」を見出すことができれば息に乗った声が出せるのではないかと思う。教室で発する声は日常とは違ってくる。その中で日常の自分自身と連続した声を出せるようになれば、話す・聞くという行為自体に落ち着きも得られ、説得力がついてくるのではないだろうか。

さらに呼吸の練習時と同様、短く「アッ、アッ」と区切ってそのたびに呼吸するという発声を行った。注意点は呼吸のみの時と同様だが、声を出すと力が入りやすくなる。のどではなくておなかに意識を向けるために手を腹部に置いてもらうこともした。つねに十分な量の空気を肺に入れておけば余裕を持ってしゃべることができ、途中でトーンダウンということもない。また、話し出す時にすばやく息を吸うためにもこのおなかの動きができていれば、胸式呼吸で息を吸って肩に力が入り、体のこわばりを増してしまうということもない。

次に「ア、エ、イ、ウ、エ、オ、ア、オ」。劇団などでは必ずやる練習である。日本語にはこの5種しか母音が残っていないため、かなり大雑把に発音しても通じてしまうという面がある。しかし口の筋肉を使わずに発音しようとすればやはりそれは不明瞭な発音となり、聞こえにくくなってしまふだろう。外国語を使う場合には、自覚して口や舌を使わなければならない、その点では外国語の教師は意識的であろうと思われるが、やはり母語となると無意識の度合いが高まる可能性はある。たとえば「通る声」という言い方がある。音量が大きいわけでもないのに判別がしやすい声のことを指すのだが、これは声の質な

どさまざま要素が関係し、そのひとつに発音がある。あとで触れるが、よく「通る」ためには早口言葉が言える必要はない。しかしそれぞれの音が明確に区別されなくてはならないのである。

これまでやってきた練習はいずれもそうだが、練習のための練習であってはならない。普通に話をする場合に使用できなくてはならないのである。この点では俳優も教師も同じである。発声練習が「うまく」できてても無意味なのだ。しかし練習が実践に役立つには早道はなく、反復のみが解決してくれることは語学の学習で体験済みであろう。

4. 言葉

次に実際に意味を持った言葉を発してみることにした。用いたのはいわゆる早口言葉であるが、すでに述べたように、「速く」しゃべることは目的ではない。教室ではむしろ速くしゃべりすぎないことの方が必要ではないだろうか。しかし、早口言葉は口や舌の動きが大きく要求されるゆえに言いにくいのである。その動きに意識的になるために使える材料であると考えて用意した。

早口言葉を言うためにはいくつか注意点がある。もちろん向き不向きはあるが、ちょっとしたことで改善される可能性もある。まず区切ること。一息で言おうとするから言えないのである。当たり前だと思われるかもしれないが、スピードを競うわけではないのから、言いにくいところは止めてしまえばいい。これはたとえば、俳優のセリフであれ、朗読であれ同じ、つまり授業でも同じことである。言いにくい言葉は聞きにくい。ゆっくりと十分な息で支えながら大きな声で発音すること、そして必要な箇所に休止を入れることが「早口」を克服する方法である。もう一つは「意味」の把握である。ただ音としてだけとらえると舌が動いてくれない。文の意味内容は「ナンセンス」であっても、単語としての意味をイメージすることで「言いたい」と筋肉の動きの連動が円滑になる。これは上記の「区切る」ともつながっていて、日常でも意味を明確にしようと思ったらその前に区切りを入れたりしているはずである。そして意味を伝えようとするれば、おのずと短いフレーズの中にさえ強弱が生まれ、メリハリがついてくる。いわば音楽のメロディのようになることで流れがつくられ、言いやすくなる。これはたとえば書いてあることを読む時も同じで、

「棒読み」になってしまうのは言葉の音を追うのに懸命になってしまうからである。「棒読み」は聞いている方にも意味が取りづらい。たとえ書いてあることを読まなければならない時も、できればいったん自分の言葉にして、「音」ではなく「意味」を伝えようとする方がよい。そうすることで逆に「音」の方も豊かになるだろう。

最後に、通常の文章の朗読を行った。文章自体は適当に検索にかかったホームページ上のフランスに関する基礎的な説明を使った。聞き取りにくい話し方をする人の典型に、話し出しと文末の音が極端に小さいという場合がある。途中では普通の音量で話しているつもりでも、初めの音がとらえられないと何について話しているのかわからなくなるし、日本語の構造上、最後が聞こえないと結論が不明瞭になる。一番初めに注意を引く場合、いきなり話し始めずに「えー」などと入れることは無意識に行っていると思う。これはある程度必要なことではあるが、話の途中であまりこれをやるとかえって聞く方はいら立つことになる。それなら代わりに何も言わない間をとってしまって、第一音を明瞭に発することを心がけたい。また、言おうとしたことの最後になって、終わりだなと思うと力が抜けてしまうことがある。文の終わりは意識的にゆっくり話すようにすれば急いでいるような印象も防げるし、次の言葉を待つ態勢もできる。以上のような細かい点を意識してもらったのにもかかわらず（通常余計なことを意識するとうまくはいかないものである）、さすがにキャリアのある参加者の方々はずでに聞く側に「伝える」ということを実践しているという印象を持った。経験ということに勝る教師はいないのだろう。

結び

補足として体の姿勢について少し言及した。最初に述べた体の状態には「姿勢」ということも入る。何も始終発声練習の時のようにしていなければならぬということはない。しかし窮屈なまま声を出すこともない。座っていても、腹筋が使えるような姿勢はとれるし、のどがしまらないよう注意することもできる。当然個人差はあるべきだが、最初に述べたように体を動かすことで声が出やすくなるとすれば、身振り、手ぶり、歩き回ることを意識的に行うこともあり得るだろう。またそうした動きをつけることで、授業にアクセントが出る

場合もある。また、言語の習得が身体を通じてしか為し得ないことを「身をもって」示すことになるかもしれない。

一日だけで新しい技術の習得はむずかしいが、日頃から行うこと（話す、歩くなど）は、それについての考え方や感じ方が変わるだけで変化をきたすものである。授業をするということがある種の表現であるならば、その方法についてさまざまな検討がされるべきだろうし、用いる媒体である身体、声も例外ではない。さらには授業それ自身がコミュニケーションであるからには、最低限相手が受け取れるようなボールをこちらから投げる必要がある。授業の内容ももちろんだが、話していることが聞き取れないのではそれ以前の問題である。その後でどれほど消化するかは学生の側の問題もあるが、受け取れないようなボールは投げるべきではないだろう。おそらくそうした配慮がなければここで試みにおこなったことは無駄である。この例会が少しでも、それぞれの言語表現の方法について考える契機になれば幸いである。

(立教大学)

体の使い方に着目した発音矯正

鵜澤 恵子

La correction phonétique du point de vue de l'utilisation du corps

Pour la correction de la prononciation, la théorie de la phonétique est parfois insuffisante, car les études de la phonétique sont basées sur l'analyse de la prononciation des natifs qui savent utiliser leur corps adéquatement. Or, un étranger n'utilise pas ses organes comme les natifs. Nous pouvons citer en gros deux problèmes. Premièrement, l'apprenant a de la difficulté à réaliser physiquement la forme de la bouche et la position de la langue décrites dans la théorie de la phonétique. Deuxièmement, même s'il les réalise, il n'arrive pas toujours à produire le son cible. Pour résoudre ces problèmes, il y a des éléments à prendre en compte : la qualité de la voix, le contrôle du souffle, la direction dans laquelle s'exerce l'effort, la technique de l'articulation dans une chaîne parlée.

A l'atelier du 15 septembre, nous avons d'abord relevé les difficultés de nos apprenants. Ensuite, nous avons analysé les causes de leurs erreurs et dans le but d'y remédier, nous avons essayé plusieurs exercices liés à l'utilisation du corps.

FLE の授業において、学習者の発音の矯正は避けては通れない。教師にとって音声学の知識は必要不可欠であり、それに基づき、授業では説明をしたり、練習を繰り返したりする。しかし、学習者は、教師の説明のようにはできないと戸惑っていたり、練習の成果が上がらないことに悩んでいたりする。

発音は、体を使ってする行為であるが、日本語を母語とする学習者は、フランス人と同じようには体を使わない。あるスポーツを行うときに、そのスポーツに特有な体の使い方を習うように、それぞれの言語に、その言語を発音するための合理的な体の使い方があるのではないかと教育の基本とも言える「学習者に着目する」事から始め、彼らの体の使い方をなぞり思考錯誤を繰り返すうちに、やや系統立ててポイントを挙げる事ができるようになった。

1. フランス語における体の使い方として基本となる考え

「フランス語も英語もヨーロッパの言語だから、同じように発音すればいいのだと思っていました。」と学習者に打ち明けられることがある。「でも、全然違うのですね。」などと続く。例えば、[al]は、フランス語と英語では違って聞こえるし、[ta]もフランス語と日本語とでは同じような言い方はしない。フランス語を発音するうえで留意する点として、以下の4点が挙げられる。

舌の先に力を入れる：母音の発音では、舌先を下顎につけるが、その時舌の先で下顎を押すようにする。舌先が、[i]のように下顎の前（下の歯の裏側）の方にあっても、[u]のようにもっと後ろに位置しても同じように力を使う。音声学では、例えば[a]の発音は「*la langue contre les dents inférieures*」などと表現されているが、*contre* という語に、力のイメージが感じられる。舌を使って発音する子音についても同じ事が言える。フランス語では、日本語の「ら、た、しゃ」の子音のように舌の広い範囲や舌の中間を使って発音する事はない。

縦長の口：「口を開ける」と言うと、口の端を横に引いて口を大きく開けるイメージがあるが、フランス語では、唇を前につきだした（おちょぼ口の）イメージのまま顎を下げる方が、前後の音を円滑に発音できる。フランス語の口の動きにおいては、地面に対して水平方向の力はあまり意識せずに、垂直方向の力を使うほうが楽に発音できる。水平方向の力を解除することは、口の中の体積を広げ舌を動きやすくするスペースを作ることと、喉を開け声（息）を出しやすくすることの両方に役立っていると思われる。

歯を開けておく：「口笛を吹くような口の形に」と指示を出すと、口の中で上の歯と下の歯が閉じている（歯を食いしばったような形になっている）人がある。これは、[i]を発音するときにもみられる。しかし、上下の歯の間にスペースがないと、舌先が動くスペースがないだけでなく、息がさえざられ声も出なくなってしまう。

下顎が上下する：「縦長の口」のイメージを崩さないで、口の開け閉めには、下顎を大きく使う。舌の先の方を使って発音する子音が入っている単語は、舌だけを上下させるというよりは、下顎と一緒に動かすという意識で発音する

方がうまくいく組み合わせがある。Ex. très, champs.

2. 母音の発音

母音は音節の核をなし、子音に力を与える。フランス語の母音は強い音も弱い音も「ハッキリと」発音される。舌の先が下顎のどこかに必ずついていて、その点に力が集約される。一方で、舌の先に力が集まるので、喉には力が入らない。それにより、声楽に出る母音の力となる。また、ひとつの母音を発音している間は口を動かさないで、母音の発音の開始と終了の時点で違う音に聞こえることはない。

[a] : 舌根に力が入り、舌の先が下の歯から離れてしまう人が増えている。声が前方に出て行かず、喉が詰まったような苦しい[a]に聞こえる。原因としては、首の後ろに力が入っていることが考えられる。首が真っ直ぐになり、頭の重さを感じないポジションが取れると改善される。足の親指に重心をかけて立ってみると、首を肩で支える必要がなくなり、首の後ろの力が抜けるのがわかりやすい。その時に[a]を言ってみると特に大きい声を出そうと意識しなくても、良く通る[a]になっている。

[ã] : [a]と同様に首の後ろをリラックスさせて、喉を開ける。舌の力を抜く。唇の力も抜けるので、前に突き出したり、にっこり笑ったような形にはならない。音声学では円唇の母音のひとつであるが、学習者に「唇を丸くして」と言うと、たとえ口を開けていても力が入ってしまい、「力が抜けている」という[ã]の特徴が尊重されない。「縦長の口」で既に円唇のイメージがあるので、「そのまま力を抜いて顎を下げる」と言うほうがわかりやすいようだ。

[u] : 舌が喉の奥にある音なので、喉が狭くなっている。このため、舌根に力が入ってしまうと喉が完全に塞がり息が詰まって苦しい。この時も舌先に力を入れて、息が通るスペースを確保し声を出す。「舌が緊張し、真ん中から後ろにかけて上顎に近い位置にある。」このポジションを取るためには、舌先で下顎の奥を感じるようにする。下顎を前に突き出すようにすると、相対的に舌先が喉の奥に置かれることになる。この時も、上下の歯の間は開けておく。

[o, ɔ] : [u]よりも少し力がゆるむが、その時に必要以上に下顎を下げないようにする。下顎が下がりすぎると、唇の力がゆるみ、開口度が大きくなって

しまう。

[y] : 上下の歯を開けて、舌が前方に緊張するスペースをつくる。スペースをつくり下の歯を押す力があれば、[sy] の [s] も正確に発音される。[ty] のような場合、[t] を言うときには [y] の形はできているが、舌先が上の歯の裏についているので上下の歯の間は狭い。舌先の力を [t] から [y] に持っていく時に舌先と下顎を共に動かして上下の歯の間にスペースを作ることにより舌先に力が入り [y] の発音が容易になる。この時、「下顎を下げる」と言うより「下顎を前方にずらす」というイメージのほうがわかりやすい学習者もある。

3. 子音の発音

フランス語では、子音は母音に比べて力が弱い。前後の母音の力で「聞こえる」と考え、母音をハッキリと発音する事をまず心掛ける。「子音の音を出す」という感覚ではなく、「母音の発音に伴って、子音を発音する動きをする」と考える方がうまくいく。

[R] : 舌の先を直後（直前）の母音の位置に置き、喉の力を抜いて息を出す。喉の力を抜くには、首の後ろをリラックスさせると良い。「うがいをするように」発音するのは喉に力を入れているため、喉を痛めるだけでなく、[R] に力が入りすぎて前後の母音が出なくなってしまう。まず[R]だけを練習するのであれば、下顎を下げ口を開けて喉が開いているほうが息が出やすい。また、喉に力が入ると舌先が下の歯から離れて宙に浮いてしまうことがある。（英語の[r]のような音が出る。）舌の先で母音の位置、すなわち下顎のどこかを意識しておく事で改善される。

[tR, dR] : [t, d] の位置から下顎を動かす。後の母音の位置に素早く舌先を持って行く。その時母音の発音の直前に一瞬力が抜けると（息が出ると）[R] を発音したことになる。[t, d] を発音する時には下顎が上がっているが、[tRy, tRi, dRa] のように母音を前で発音する場合は、舌先の力を [t, d]（上の歯）から母音の位置（下の歯）に移行させるのと同時に（小さくまたは大きく）下顎を下げる。[tRu] のように子音から母音の舌先の位置が離れている場合は、下顎を前に動かす事により、舌先を動かす距離が短くなる。文尾で後に母音がない場合は、前の母音の位置から下顎を上げる事により上の歯の裏に舌先が付き

([t, d]の構え)、次にもう一度舌先を下顎につけたまま下げて息を出す。これで、[tR, dR]を発音したことになる。

[R / l]：舌先が下顎にある([R])か上の歯の裏にある([l])かを意識する。日本人が[l]を発音しようとするとき、舌先を使わず舌の中間を上顎につける発音のしかたが一般的なもので、フランス語の子音として正しく発音する事により[R]の調音点(喉)から遠ざける。

[s, z]：歯を開けて舌先の力が前方に行くようにする。[si, zy]のように、日本語の「し、じゅ」になりやすい組み合わせの問題が解決される。きちんと[s, zy]のポジションを取っているのに「し、じゅ」となってしまうのは力の方向が前方ではなく、斜め上になっている時である。この時は、舌の先の方ではなく、それよりも少し後ろの部分に力が入って上顎に接近しているので、歯を開けて上顎の位置を遠ざける。そのスペースを使って力の方向を前にすることにより、力を舌先に(母音のほうに)持っていく事ができ、子音の調音点も上顎の前寄りになる。

[ʃ, ʒ]：舌先を上歯の裏から奥の方にずらしていくと上顎の堅いところがある。このあたりが調音点である。他の子音に比べて舌先が上顎の頂点の近くにあるので、舌は地面に対し垂直になっているように感じられる。「縦長の口」のイメージで、舌先が動くスペースを作る。調音点は日本語の「し、じゅ」の子音と同じような位置であるが、フランス語では舌先だけを使いすぐに母音に移行するので、弱い音に聞こえる。

[p, b / f, v]：前者は上下の唇をしっかりと合わせてから離す。後者は、上の歯と下の唇の間から息を出す。それだけの事ではあるが、日本語を母語とする学習者の中には[p, b]を発音するときの力が足りない人がいる。そうすると、唇が振動して[f, v]に近い音になってしまう。[f, v]においては、下唇に力を入れないようにする。次の母音が口をすぼめて発音する音であるときは、その口の形で[f, v]を発音する。息が出る位置は、必ずしも前歯を意識する必要はない。口をすぼめているときは、前歯よりも少し脇の歯の方が感じられるはずである。

4. 半母音

フランス語では母音ひとつを一音節としているが、半母音は、母音[i, y, u]がそれぞれ一音節になれず非常に短く瞬間的に発音される。他の母音と共に音節を作るので、半母音自体の音節数は子音と同じようにゼロである。しかし、発音はもとの母音の形を意識するようにする。例えば、moi はその文字からも[o]を(すばやく)発音したくなるが、実は[o]ではなく[u]の半母音である[w]を用いて[mwa]と発音されている。一瞬ではあるが、[u]の形を作らなければならぬ。

5. 声、音のつながり

フランス語の音声的な特徴のひとつは、「単語にこだわらず文全体をひとまとまりの音のつながりとして言う」ということである。文が長い場合は、「息が出始めたところ(文頭や« virgule »の後など)から息を切るところ(文尾や息継ぎをするところ)までの音がつながる」と考える。

「声の出だしに使う力を極力おさえ、息が切れる前の音節(「ひとまとまり」の最終音節)に向かって力を入れていく」というイメージがあると、音がつながりやすくなる。この考え方は、「息が切れる前の音が長い」というフランス語の言語的特徴を再現する上でも役にたつ。最後に最も力を使うのである。

だんだんと力を入れながら音をつなげていくためには、息をうまく使う事が求められる。息が続かない人のなかには、自分の本来の声よりも高い声で話している人がいる。声を上げるということは力を使うということであるので、喉が緊張して息が出にくくなる。楽に声が出る高さを見つけると、大きい声を出さなくても声を通るので、声のために消費していた力を、発音(articulation)に使う事ができる。

リズムグループごとにイントネーションを付けていくためには、「声の出だしに息をぶつけない」「代名詞、冠詞、前置詞に力を入れない」ことに注意する。

文の中にいくつもリズムグループがあるときは、リズムグループごとに低→高のイントネーションが存在する。すなわち、低→高のイントネーションがひとつの文中に何度も繰り返される。ところで、前述のように、声が高くなると

いうことは力を入れているということである。この力が災いして、声が一番高くなったところ（リズムグループの最後）の母音が延ばされる事がよくある。しかし、これでは、ひとつの文がリズムグループごとに切れて聞こえてしまう。長い文も「ひとまとまり」として聞こえるためには、声が高くなるところで音を延ばさず、すかさず次のリズムグループを始めるようにする事が求められる。Le français « standard » において「息が切れる前」の音節以外の音節は全て同じ長さであるから、イントネーションを付ける（音の高さを変える）ための力がリズム（一音節の長さ）を変える力として使われてはならない。

例会では、以上のような点について、実際に体を使ってみた。「上下の唇を使う[p,b,m]」、「上の歯と下の唇を使う[f,v]」、「[a]をきれいに言う（舌先を使う）」を組み合わせ、*« papapa..... bababa..... mamama..... fafafa..... vavava..... »* *« Il est minuit moins vingt. »* を言ってみた。「歯を開けて舌先の力が前方に行くようにする。」では *« si, riz »* を使った。「下顎が上下する」、「[t, d, n, l] の練習」としては *« la Nouvelle-Zélande »*。「[dR, tR]の練習」は *« la cathédrale, très bien »*。「[R/l]を意識する」ために *« Quelle heure est-il ? »*。最初はセーブしておいて最後に力を大きく使う練習：「あー（小さい声で延ばす）あー（大きい声で延ばす）」など。また、*Leçons de français pour étudiants étrangers* (Eugène Ionesco)の中の *« le futur »* を読み、[R]を楽に出す事を心掛けながら、文における力の使い方、すなわちリズムの取り方とイントネーションの付け方を確認した。

(東京日仏学院)

注

発音記号の使用については、音声学における厳密な音の違いを表す記号の使用は避けた。フランス語の発音を表す記号は、*« le Petit Robert »* に準拠した。

Rapport du stage d'été 2007 au CLA à Besançon

Ryoji TSUCHIYA

Du 6 au 30 août 2007, le stage de « Spécialisation pour formateurs » en tant que formation de formateurs s'est déroulé au Centre de Linguistique Appliquée (CLA) de l'Université de Franche-Comté à Besançon. Les programmes couvraient trois domaines : ingénierie de la formation, formation à distance et TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education) et création, gestion de centres de ressources. Suivant leur intérêt, les stagiaires de cette formation de formateurs pouvaient aussi choisir des modules dans le stage de « Perfectionnement pour professeurs », stage de formation de professeurs simultanément organisé dans le même établissement, pour lequel sont ouverts six domaines (perfectionnement linguistique, culture et société, méthodologie et pratiques de classe, enseignement précoce du français, utilisation des TICE et français sur objectif spécifique).

Cette année, du fait de l'accueil dans le stage pour formateurs de plusieurs groupes spéciaux avec des cahiers de charges précis, les programmes pour les stagiaires participant à titre individuel étaient limités dans le domaine de l'ingénierie de la formation. C'est pourquoi, inscrit au stage pour formateurs, j'ai aussi suivi les cours du stage pour professeurs dans le domaine des méthodologies et pratiques de classe. Les modules choisis dans ces deux stages étaient les suivants. J'en détaille le contenu ci-dessous.

- Modules de Spécialisation pour formateurs (session de quatre semaines)

1. *Conception de dispositifs de formation* par Monique Le Lardic (13h30 - 15h00)

2. *Conduite de projets* par Monique Le Lardic (15h30 - 17h00)

- Modules de Perfectionnement pour professeurs (session organisée par quinzaine)

Première quinzaine

1. *Analyse des méthodes de F.L.E.* par Nicole Poirié (8h30 - 10h00)

2. *Grammaire et communication* par Evelyne Bérard (10h30 -12h00)

Deuxième quinzaine

3. *Pédagogie des temps* par Daniel Duprey (8h30 -10h00)

4. *Linguistique des temps* par Daniel Duprey (10h30 -12h00)

Modules de Perfectionnement pour professeurs

1. *Analyse des méthodes de F.L.E.*

Après un rappel des méthodologies dominantes du XIXème à nos jours, les stagiaires ont examiné par groupe un manuel récemment publié en France au moyen d'une grille d'analyse élaborée en sélectionnant des critères. Ensuite, ils ont mis en commun le résultat de ces travaux et réfléchi à la méthodologie actionnelle fondée sur les idées de tâches et d'autonomie de l'apprenant.

2. *Grammaire et communication*

En réfléchissant à la place de la compétence linguistique dans la compétence de communication, les stagiaires ont examiné le rôle de l'enseignement grammatical dans la classe. Ils ont commencé par une réflexion sur la grammaire à traiter dans l'apprentissage avec des exemples de textes, de méthodes, de livres d'exercices. Après cette analyse, ils ont créé eux-mêmes des activités grammaticales liées au sens.

3. *Pédagogie des temps*

4. *Linguistique des temps*

Par les deux approches différentes, approche pédagogique et approche linguistique, ces deux modules ont familiarisé les stagiaires avec une démarche visant à faire conceptualiser les temps de l'indicatif aux apprenants. La stratégie d'enseignement présentée dans le module *Pédagogie* était fondée par la logique des temps de l'indicatif exposée dans le module *Linguistique*. Elle facilite aux apprenants la compréhension de la différence de l'emploi entre le passé composé et l'imparfait.

Modules de Spécialisation pour formateurs

1. *Conception de dispositifs de formation*

2. *Conduite de projets*

Ces deux modules avaient pour objectif de préciser et d'assimiler les concepts de l'ingénierie de la formation. Ils étaient unis l'un à l'autre. Dans le premier, à partir de l'étude de cas concrets et à l'aide des outils de l'ingénierie de la formation, les stagiaires ont appris à déterminer les éléments constitutifs d'une action de formation professionnelle, leur processus d'élaboration et les conditions de sa mise en œuvre. Ensuite dans le deuxième, en appliquant les méthodes et les outils étudiés dans le premier module, ils ont élaboré chacun une maquette du projet de formation.

Selon la définition de Guy Le Boterf, le terme "ingénierie", originaire de l'anglais "engineering" veut dire « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation en vue d'optimiser l'investissement qu'il construit et d'assurer les conditions de viabilité ». Autrement dit l'ingénierie est l'ensemble des démarches méthodologiques qui s'appliquent à la conception de systèmes d'action de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé. Ces démarches se composent de trois étapes : la conception des activités, la réalisation du projet et le contrôle du résultat. Le module *Conception de dispositifs de formation* s'est focalisé sur cette première partie. La démarche de la conception était la suivante :

- identifier les fondements du plan de formation en élucidant les causes et sources de la demande de formation (De quoi s'agit-il ? Quels sont les problèmes ?)
- préciser l'objectif stratégique à partir de ces fondements (Qu'est-ce qu'on améliore ? Dans quel but fait-on la formation ?)
- établir un référentiel professionnel qui détermine des tâches, des objectifs pédagogiques, des domaines d'intervention en analysant les besoins de formation (Que fait-on ? Dans quels domaines est-ce qu'on intervient ?)
- élaborer un référentiel de compétence en identifiant les écarts entre la situation souhaitée et la situation réelle (Quel progrès peut-on prévoir après la formation ?)
- définir les objectifs de formation en choisissant les modalités pédagogiques et les modes d'évaluation (Quel est le contenu de formation ?)
- rédiger le document contractuel fixant les modalités d'exécution de l'action de formation (Quand, où et comment fait-on la formation ?)

Les participants étaient six. Ils venaient du Swaziland, du Nigeria, du Togo, du

Bénin, du Yémen et du Japon. Nous avons commencé par la présentation de la situation d'enseignement/apprentissage de chaque pays. En discutant des conditions pédagogiques, chacun a précisé le projet de formation de son établissement, soit la formation des traducteurs au Yémen, la mise en œuvres de système d'évaluation au Nigeria, l'aménagement de l'environnement pédagogique au Togo et au Bénin, la révision de curriculum au Swaziland et l'amélioration du stage de professeurs au Japon. Les conditions d'enseignements du français différent selon les pays, mais nous avons trouvé beaucoup de points communs à propos de la situation des apprenants. Ces échanges pédagogiques entre stagiaires étaient très intéressants et constructifs, et nous ont aidé à mieux comprendre les situations diverses de l'enseignement du FLE dans le monde. Après avoir analysé la situation actuelle selon les outils appris et avoir fixé un objectif stratégique, nous avons formulé un plan de formation en tant que cahier des charges en espérant le développement de l'enseignement de FLE dans chaque pays.

Ce stage m'a donné l'occasion de réfléchir à mes expériences pédagogiques et d'enrichir ma conscience professionnelle. Les modules pour les professeurs m'ont fait découvrir les possibilités de nouvelles méthodologies. D'autre part, le travail de la formation de formateurs m'a ouvert une perspective plus large dont le regard ne reste pas dans la classe, dans les domaines linguistiques, mais qui porte sur d'autres éléments comme la gestion ou l'organisation. La réflexion sur les situations d'enseignement/ apprentissage de FLE du point de vue de la formation professionnelle correspond à la remise en question du rôle de l'enseignant dans le contexte social qui demande la mise en valeur de l'enseignement de la langue étrangère. Ces expériences seront sûrement très utiles pour réviser le travail de l'enseignant.

Je suis infiniment reconnaissant à l'Ambassade de France au Japon de m'avoir donné cette occasion de développer mes compétences pédagogiques. Je souhaite que ces bourses pour les professeurs et pour les formateurs continuent tous les ans et que beaucoup de collègues puissent bénéficier de ces stages de formation.

(Université Tsudajyuku)

「くのいちへの道」

— 空間を感じる、静けさに耳を傾ける —

高瀬 智子

Sentir l'espace et écouter le silence — La voie des Kunoichi (femmes-ninja)

Qu'est-ce que le rôle de l'enseignant dans la classe du français au Japon? Même en sachant parfaitement ce que nous devons faire en théorie, sommes-nous suffisamment attentifs à laisser la parole à nos apprenants au niveau pratique? Les écoutons-nous bien? L'atelier de la voie des Kunoichi proposera à l'enseignant de saisir l'espace de la classe avec son corps / ses cinq sens et d'écouter attentivement le silence, peut-être pas vide mais rempli de messages non-verbaux des apprenants.

はじめに

2007年のPékaのテーマは「外国語教育における身体」であった。12月の例会で行われた、ポカリン記憶舎の演出家／脚本家、明神慈さん⁽¹⁾によるアトリエは、このテーマに沿い、大いに身体を使用するものであったといえる。フランス語教育の分野における演劇的要素を含んだアトリエには大きく分けて2つあると思う。1つは、教室活動のバリエーションとして、演劇をどう用いることができるかを体験的に学ぶタイプのもの、もう1つは、舞台という空間で実現される演劇の要素を用いて、教室という空間で私たちが実践している授業について、体を使いながら、視点をかえて観察、考察するというタイプのもの。今回のアトリエは後者のタイプ、つまり、教師が教室での日常実践について考えるための道具として演劇的切り口を提案するものであった。

1. 「くのいちへの道」への道

まず今回「くのいちへの道」なるアトリエを明神さんをお願いするにいたったきっかけについて述べたい。

少々大雑把な説明になるのを恐れずにいえば、コミュニケーションを中心に

据えた外国語学習のレベル別目標の明確化、学習者本人がその目的達成度を知ることによって自律的に学ぶ姿勢を作ること、学習者が単に一時的に旅行者として必要事項を満たすためのコミュニケーション力のみならず、教室活動の実現を通して、ある社会の一員として積極的な発信者となる基盤づくりを目指す・・・等、特に「ヨーロッパ共通参照枠」が提案されて以来、外国語学習の色々な面が見直されてきているのは確かだ。そして、教師の役割も、知識を一方向的に伝授するというものから、必要に応じて学習者の手助けをしながら見守る、学習の環境を整える、というものに変化したことは、これらの見直しの始まる前から私たちの頭の中では、理論的には当然のことであったと思う。しかし、実際の授業で、学習者がどのように理解を深め、どのような困難を感じているのかを感じとり、その時々に必要な手助けをできるかどうかはそれほど簡単ではない。「教師」は日本語では「教える」という文字を頭にかかっている。フランス語でも《enseigner》「教える」という語と enseignant/enseignante ということばは密着している。このような漠とした考えがそのままタイトルになったような本にある時出会った。

《*Moi j enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*》⁽²⁾

教師という職に就き、年月を重ねるうちに、少しずつ知識なども蓄積され、学習者に「伝えたい、学んでほしい」と思うことが増える一方、学習者側の理解度のバロメータとなる発言あるいは何らかの「しるし」を感じ取り、聞き取ることには自分は充分に注意をはらっていないのではないか。そう思い至った。「授業中、一番話しているのは、学生ではなく、多分、私だ！」「もしかすると私は聞く（聴く）のが苦手になってきたのだろうか？」恐ろしい瞬間だった。

教師が経験を重ね、年を重ねるごとに学習者と教師を結ぶ「教える—学ぶ」という関係は実は難しくなるという矛盾するようである意味で納得できる指摘もなされている⁽³⁾。例えば、常に大学の1年生を担当している教師が年々経験を重ねるごとに、教師としての経験は豊かになる一方で、年齢の影響が否定できない嗜好の変化などにより、努力と注意がなければ、様々な面で学習者との隔たりは大きくなる可能性があるのだ。「教える」ための道具や方法が変化し、学習者の性質も（一人一人異なるのはもちろん）時代と共に変化していく中で、「きく」ことへの関心を今一度喚起することはきっと役に立つのではないか。

「外国語教育における身体」というテーマのアトリエとして、是非、この「きく」、少し幅を広げて捉えると「相手の発する信号を感知する」力を目覚めさせてくれるようなものをお願いしたい、と明神さんにお話した。これが、演劇の台本を書き、役者さんたちと紙に書かれた平面から立体的な舞台を大勢でつくっていくことが職業である明神さんの中で「くのいちへの道」というタイトルと結びついたようだ。以下は Péka ニューズレター No. 106 の明神さんによるアトリエ予告の文面である。

「周りの気配がよめる人は、自分の気配を消したり点けたりできる人で
す。まずは上半身の力をぬくこと。その場にあるエネルギーを味方にする
様々なエクササイズで遊びます。運動着+タオル持参でおいで下さい。」

2. 「くのいちへの道」

次に、明神さんによるアトリエそのものの展開について報告したい。まず、心の環境づくりとしては、「自分がそうよんでほしい名前」をガムテープに書き、上着に貼ることが提案された。そして、空間的環境は、充分なスペースをとって体を動かせるように、会場となった会議室の机と椅子を壁際に片付けることで整えられた。以下に activités の概要、参加者の反応、アトリエの後にかがった明神さん側の意図を順を追って紹介する。

2-1. 導入：野生に帰る？

- ①部屋の中で最も自分の好きな空間を選び、そこにいすを置いて着席。
- ②もし、同じ場所に他の人が座ろうとしたら、縄張りに侵入されたネコのように「シャーッ！」と威嚇。
- ③着席したところで「なぜそこに座ったか」を10文字以内で表現。

空間的環境がととのったところで、以上一連の指示が順次出された。1人の参加者の選んだ場所が明神さんと重なったため、その参加者は「シャーッ」と威嚇したが、明神さんは、かなり執拗に何度も威嚇を受けるまでその場を動かなかった。他の参加者はほどなくそれぞれの場所を見つけて着席し、指示に従って「なぜ」を10文字以内で言い表した。残念ながら、10文字のコメントを正確に記録していなかったため、ここに詳細をお伝えすることはできないが、

何もない空間のある場所を選ぶにも参加者9人それぞれの理由があり、色々な視線を通して、会場の会議室に光や影、体の休まる点があり、無地の壁にも色のニュアンスがあることが発見された。また、部屋の中心に椅子を置く人はいなかった。この理由は1人の参加者のコメント「みんなが見えるように」に現れているようにも思えるし、もしかすると「教師の立ち位置」という私たちに共通する意識とかかかわっているところもあったのかもしれない。

さて、この一連の指示を出した側の意図はどのようなものか。明神さんによれば、これは参加者が「自分の意思で」ある場所を選ぶことで、いわば積極的参加をするモードにスイッチを入れるための *activité* だという。例えば②で「シャーッ」と威嚇することで、野生的、動物的感覚を取り戻し、自分の感覚を前面に押し出すことができるという。また、ここで、参加グループのモチベーション（「シャーッ」と言うだけのノリがあるかどうか）や全体的性質が把握され、その後の共同作業がしやすくなるということだ。

これらの導入の後、輪になり、「くのいちへの道」に期待するものについて、明神さんを囲んでの短いディスカッションが行われた。「最近肩と腰がこっているの、体をほぐし、しなやかになりたい」というものから、「年間に20数回足らずの授業の中で、必ずしも沢山発言するわけではないタイプの学習者の発するメッセージをどう受け止めていくか探りたい」「教室で教師が指示を出さなくても学習者が『何か』を察知し、知らぬ間に授業が自然に進んでいくようにしたい」という少々不思議なものまで、9人それぞれの期待が示された。後から思い起こすと、明神さんはこの時、メモをとりながら「きく」ことに集中していたのではないかと想像された。

2-2. 空間を把握する・五感を使う

この導入部の後、「くのいちへの道」は以下の静かな *activités* と共に展開していった。

- ④部屋の床を、中心一点で支えられた丸い円盤状のものと仮定し、その円盤が均衡を崩さないよう他の人との間隔について感じながら歩く。
- ⑤これを実行しながら明神さんの静かな声で指示された人数のグループになる。条件：声を出さずに作業すること、でも指示はよく聴くこと。

興味深かったのは、指示された人数になる時、なぜか同じ人が取り残されることがよくあった点である。これははからずも人の行動パターンについての考察を促す *activité* であった。また声を出さずに作業するのは意外と難しかった。

提案側の意図としては、④⑤の2つは自分以外の存在を含めた空間把握力をきたえる、という目的のもとに考案され、視覚のみでなく、五感を使ってバランスをとる練習でもあったという（例えば教室の右ばかり見てしまう癖のある場合などに有効）。⑤で指示された人数のグループを即座に作るには、やはり動物的感觉、反射神経が要求される。また、不安定な円盤上にいると仮定して歩くうちに他人をよく観察し、自然にみんながある程度同じリズムで歩くようになってくるそうだ（実行している本人たちは全く気付かなかったが）。またこれは、「ちょうどよい感じ」が集団としてつかめるかどうか、ということにもつながっているという。

2-3. 「耳」をきたえる

導入を経て、お互いのリズムが感じられるようになったところで、以下の共同作業を実現することになった。

⑥ 3人組で「音のしない歩き方」を開発。次に各グループがまずは説明なしに発表。その後、やり方を説明。他のグループのメンバーも実行。

一口に音のしない歩き方、と言ってもその捉え方には色々あった。「お能のようにかかとからそっと」「ネコのようにひそやかに、ドアを開けて後ずさりするドロボウのように」「エネルギーを消して歩く」など、色々な歩き方が紹介された。他のグループの提案した歩き方をそれぞれ実行することで、感覚の使い方も人によって異なること、それを交換し合うことの面白さを文字通り「体感」した。

この *activité* には、「音をさせない」ことに神経を集中することで、耳をきたえるという意図があるという。結果として、自分、また相手のしゃべり方、込められたニュアンスがよく聞こえるようになっていくそうだ。作業の手順は、それぞれの歩き方をまず説明なしで動いて見せ、その後なぜそうしたか、どのように動くかを説明する、異なるグループの歩き方を実際に体験、というものだったが、ここで、ここまでの野生的、感覚的に動く練習に、伝える段階では

自分の行動を客観的に把握する練習が追加されていることに注目しておきたい。

2-4. 客観的に見る、気配を読む

動物的感覚で空間を把握し、人にメッセージを伝えるための客観性が持たてたであろうところで、最後に再び静かな *activité* が提案された。

⑦血液型の違うメンバーで構成された2グループに別れる。1つのグループが作業をしているときもう一方は観察。実際に行う作業は、可動式の椅子の並べてある5m四方ほどの空間を無言のまま移動するというもの。誰かが椅子に座ったらそれを察知して他のメンバーも椅子に座り、誰かが立ったらみんなも立つ、という行為を繰り返す。移動している時は「水槽の中で水を押しながら歩く気分……」

5人のグループ(1つのグループは4人だったので、そこに明神さんが加わった)に対して、可動式の椅子は4つしかない。つまり1人は座れない人物がいるはずなのだが、その人も他のメンバーが座ったら、テンポをあわせて、椅子がなくても落ち着いたポーズをとることが要求された。交替で作業し、お互いを観察し合ったところ、可動式の椅子で立ったり座ったりするときに、それぞれが微妙に体の使い方に注意していることなどが指摘された。

この *activité* ⑦は明神さんによると、体全体で空間を感じるための練習だということである(血液型によるグループ分けは特に性格の差に注目する目的ではなく、互いに親しみを持つための小道具だそう)。また、お互いのグループを観察することで、自分の行動を客観的に見る視点を得ることが可能になる。「くのいちへの道」のアトリエの究極の目的、「気配を読む」に通じるこの *activité* をもって一連の「修行」は静かに終わりをむかえた。

3. 「くのいちへの道」その後 ～まとめ～

「くのいちへの道」のアトリエの終わりに、再びディスカッションをしたところ、「肩の痛みはだいぶよくなった」「教師が指示を出さずとも自然と展開していく授業のヒントを得た」などの感想が述べられた。また、筆者にとっては、最後の可動式椅子を使った *activité* の「水槽の中を歩く気分」で空間を捉えるという感覚は、相手との「つながり」を感じる上で安心感を与えてくれる大き

なヒントになった。また12月の例会からしばらくして何人かの参加者に感想をお願いしたところ：

- 2つの会議室を椅子や机を動かすことで1つの空間にした時、物の見方が変わり、軽い服装になったことで体が自由になった。
- 導入のところで「シャーツ」と威嚇しようとした時に、動物の縄張り意識が身体感覚とつながっていることに気付いた。
- 「気配」というものの存在を意識できたことで、教室活動の捉え方が変わった。
- 自分の性格（自分はまず皆の動きを見て、それから不足しているところに加わる、などして行動する傾向がある）が1つわかってよかった。
- どの activités も手や足の先から感覚が外に広がっていくようで、「くのいち」はきっと空間の支配者だったのだ、と思った。

など、色々なコメントが寄せられた。ここからは、「くのいちへの道」の意図を参加者がそれぞれのやり方でしっかり受け止めていたことがうかがわれる。中には、作業をしている時は夢中で楽しく体を動かしていたが、始めと終わり以外の記憶がない、というコメントもあった。これもまた、ふだん頭を使い、体を忘れていたような傾向がある私たちのあり方を一掃してくれる効果があったと解釈することもできるだろう。

視覚のみでなく、体全体の感覚（＝五感）を使って自分と他の人々をつなぐ空間を感じ取るというアトリエは、日常私たちが教室でどのくらい五感を使っているのか、また、どのように使うことができるのか、と問いかけてみるきっかけともなったのではないだろうか。コミュニケーションの道具に関わる仕事をしている私たちは、相手（学習者）との関係にどのくらい敏感、あるいは鈍感なのだろうか。「もう、何にも聞いてないんだから！」と内心腹を立てることも多々ある（少なくとも筆者の場合）私たちはどのくらい「きく」ことができているだろうか。ふだん色々なインフォメーションを与えることにどちらかという重点を置きがちな私たちにとって、「くのいちへの道」は色々な意味で示唆的な視点を提供してくれたのではないかと思う。

また、今回のアトリエは、私たちの実践を見直す道具として演劇的要素を用

いるタイプのものであるとはじめに述べたが、導入部分で精神的、空間的環境を整え、色々な束縛から体を解放する（野生に帰る）ところから始まり、五感を使って空間を把握する訓練を経てさらにそれを客観的に観察するところまでもっていく、という展開の中には、グループ全体の性質を見極めるための作業やグループ活動を可能にするベース作りが段階的に含まれていたと思う。これは、私たちが授業を組み立てていく上でも参考になる点だといえよう。

日本人はどちらかという自分を「表現しない」ことが習慣になっているようなところがある。フランス語を学び、この言語と深く結びついている「自分をどう表現するか」という能力をみがいていくには、教室での様々な活動を通して、言葉を使う機会を提供すると共に、例えば、自分にとっての日常とは異なる表現方法に戸惑う学習者がある場合、その感覚を共有しつつ、「橋渡し」のような作業をしていくことも日本でフランス語教育に携わる私たちに求められる役割の1つといえるのではないか。必ずしも言葉ではないかもしれない相手の静かな言語、しぐさ、空間にただよう気配に耳を傾ける力は、学習者と共に教師が学び続け、変化し続けていく上で大切な要素となること、またそれはとても楽しいということをこのアトリエは感じさせてくれた。

最後になりましたが、明神さん、ご協力ありがとうございました。

(明治大学)

注：

- (1) 明神慈・みょうじん やす（劇作家・演出家・ボカリン記憶舎 舎長）：「地上 3cm に浮かぶ楽園」を標に、現実の皮膜が融解してゆく「瞑想的空間」を国内外で体現中。拘束された身体で時空を動かすパフォーマンス「和服美女空間」でも好評を博している。現代人が崩しやすい「こころ・からだ・ことば」をつなぐ回路を育てるため、日本人の身体感覚を基とした俳優訓練法を考案、実施している。

<http://www.pocarine.org/>

- (2) SAINT-ONGE Michel : *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ?*, Beauchemin, 2000.
- (3) PORCHER Louis : *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, 2004, pp.94-95.

付記：12月例会の感想をお寄せ下さった参加者のみなさま、この場を借りて厚く御礼申し上げます。

2007 年夏季フランス研修報告： Vichy (CAVILAM)

一 條 由 紀
尾 崎 美 恵
前 田 更 子
松 尾 春 香

Stage d'été 2007 au Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM)

Le stage d'été pour les enseignants de FLE a eu lieu du 30 juillet au 24 août 2007 au Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM) de Vichy. Dans le cadre de la formation intensive que nous avons suivie, nous avons choisi un thème ou un parcours par semaine. Nous rapportons avec nos remarques les contenus de quelques parcours : l'enseignement aux enfants, l'exploitation de la littérature, les activités communicatives et l'introduction de la civilisation dans la classe. Ce stage fructueux nous a donné diverses idées pour enrichir nos pratiques pédagogiques.

夏季フランス研修は、2007年7月30日から8月24日までの4週間にわたり、ヴィシーのCAVILAMで行われた。日本からの参加者は我々を含め6名、その他ヨーロッパ、中近東、南米などさまざまな国・地域の教員が研修に参加していた。我々が登録することになった formation intensive は、1週間ごとにひとつのテーマを選び、そのテーマに沿って組まれた授業に出席するというものであった。この1週間ごとのクラスは parcours と呼ばれ、各 parcours を2～4人の講師が担当した。それ以外にも週2回火曜と木曜には、inter-groupe という1回ごとに授業テーマが変わるクラスがあり、さらに週日はフランス語教育に関する講演や出版社による教科書紹介、週末にはオーヴェルニュの町や史跡を訪ねるエクスカージョンも行われ、かなり忙しくも充実したスケジュール

ールであった。この報告では我々が参加した *parcours* のなかからいくつかを取り上げ、授業の内容を詳述したい。

1. Enseigner aux enfants de 7 à 10 ans

参加者は中学・高校教員の7名であった。3名の講師（Alexandre Haupans、Frédérique Gella、Francçois Grèzes）が担当し、子供たち対象の授業を効果的に行うために、ゲーム・童謡・ラップを用いた遊び感覚でできる教室活動が提案された。ここでは特に Alexandre Haupans によるラップ・シャンソンを使った教室活動の紹介をしたい。

授業では参加者全員が起立し、ステップや手拍子に合わせて Haupans 氏自作のラップを掛け合いながら歌う。歌詞は簡単な日常会話になっており、先生が質問し、それに参加者が韻を踏みながら返答するというディアログの形で進められる。このラップのもうひとつの特徴は、歌詞が文法的に分類されていることだ。つまり、それぞれの曲には、命令文や否定文の作り方、複合過去や代名動詞の活用など学ぶべき文法項目が設定されている。初心者には難解な人称代名詞、所有代名詞、疑問代名詞、疑問副詞も Haupans 氏の手にかかると軽妙なラップに変身してしまう。例えば人称代名詞なら « Tu peux me le prêter ? - Tu peux me le donner », 所有代名詞なら « C'est à moi, moi, moi - C'est le mien, mien, mien » といった歌詞をリズムに乗せて繰り返す。ラップといえば早口を想像するが、低年齢の学習者や外国人の我々でも口ずさめるようにスローテンポで、かつうまくリズムに合わせてある。学習者はリズムに乗って同じ言葉を何度も繰り返し、体を通してフランス語の表現を覚えていく。

これまでも授業でシャンソンを使い、フランス語の読み方やフランスの歴史を教える機会があったが、実際に歌うとなると、歌詞は覚えやすいがリズムが単調であったり、逆に乗りはいいが覚えにくい曲があるなどの難しさがあった。その点、このラップは文法教材としてだけでなく、クラシックなシャンソンとは異なり、若い学習者を惹きつける言葉とリズムの面白さを兼ね備えている。教員と学習者のニーズを満たしてくれるこのような教材に出会えたことは大きな収穫であった。今後これらの曲を収録した CD が発売されるようなので楽しみにしている。

2. Plaisir de lire, plaisir d'écrire – littérature(s) en classe

この parcours に参加した研修生は 9 名。Eriane Grandet と Christian Rodier の 2 名の講師が担当し、学習者の「読む」・「書く」能力を向上させるためにはどのような教室活動を行うべきか、さまざまな具体例が提示された。

教材としては現代文学の抜粋を中心に新聞記事などを用い、受講者が実際に教室活動を試し、授業への効果的な導入方法や応用事例について考察した。例えば、「いつ」「どこで」「誰が」「何を」等に当てはまる名詞や動詞を学習者がランダムに発言し、それらを組み合わせて文章を作成する方法は、実際にやってみると想像以上に面白く、A1 の初級学習者からレベルに応じて発展・活用できる教室活動であると実感した。また、このような教室活動で最初に求められる簡単な発言は「アイスブレイキング」として有効で、授業における学習者の緊張感をほぐし、参加しやすい雰囲気づくりに役立つと再確認できた。他にも、まず教員が新聞記事の抜粋を部屋の四方の壁に貼り付け、次いでそれを学習者がノートを持たずに読みに行き、席に戻って記憶を頼りにメモを取り、最終的にグループごとに発表するといった活動もあった。教室内を移動するこうした活動は、授業を活性化するための示唆に富んでいた。

この parcours の選択にあたっては、文学をどのように授業へ導入するのかという点に非常に興味があったが、例えば、小説の抜粋を読み、冒頭部分の続きを創作する、文体を真似て作文する、詩の抜粋が紹介された後にその形式に則って作詩するなど、さまざまな作品を通しての教室活動が提示された。普段読む機会の少ない現代作家の 60 作品を超えるテキストに触れられたこともまた大きな収穫であった。利用された作品については随時プリントが配布されたが、さらにインターネットを使った授業では、文学作品を読むことのできるサイトが紹介され¹⁾、教材探しに役立つ情報も得られた。この parcours に参加したことによって、「読む」・「書く」作業を自然に、かつ楽しみながら授業に取り入れるためのさまざまな方法を知ることができ、学ぶところが多かった。

3. Développer la compréhension et la production orales et écrites par des activités communicatives

受講者は 20 名近くに及び、国籍も多岐にわたって大変にぎやかな parcours

であった。日仏学院で行われた 2007 年春の研修でもお世話になった Isabelle Morieux の他、Martine Vidal、Michèle Albéro が交替で授業を行った。

コミュニケーション能力を重視する教室活動において、compréhension écrite / orale、production écrite / orale の 4 つの言語能力を伸ばすためにはどうすればよいのか。気をつけるべき点は何か。講師から具体的な説明と教室活動の例が提示された。特に compréhension écrite / orale において、適切な tâches を簡単なものから難しいものへと段階的に学習者に与えるべきとの教えはとても参考になった。最初からあるテキストや音声資料の全体を細かいところまで理解しようとするのではなく、まずはキーワードを探し出す、与えられた表を埋めていくなど、簡単な tâches から始めること。document が全体として何を話題にしているのか、徐々におおまかに理解できるように学習者を導いていかなければならない。学習者のレベルによっては細かい部分は理解できなくてもよいと割り切ることが重要なのだ。また、production écrite / orale については、ゲーム的要素を取り入れて楽しく教室活動を行うことを学んだ。例えば、未来形を使った production écrite として、他の学習者に見えないように紙に様々な未来形の文章を書いておき、グループごとに占いごっこをしたが、これはとても盛り上がった。練習問題を与えるだけの伝統的な教授法の授業では退屈になりがちな作文も、こうして遊びを導入すれば、学習者の心理的負担を減じて楽しく行えることに気づかされた。

この parcours で提示された各教室活動は特に A1 ~ B1 レベルの学習者を対象に考えられており、すぐにも教室で実践できそうなものばかりだった。ぜひ今後の授業に取り入れてみたい。

4. Enseigner la civilisation avec des documents authentiques

この parcours の主眼は、フランスの civilisation の多様性を学習者に伝えるためにはどのような方法があり、どのようにして documents authentiques を教材として用いるのかを考え実践することに置かれていた。授業は、3 人の講師 (Michèle Albéro, Frédérique Gella, Eliane Grandet) によるリレー方式で行われ、利用された documents authentiques は、パンフレット、新聞・雑誌、短編映画、テレビ番組、インターネット、歌、ラジオなど多岐にわたった。参加した研修

生は 12 ～ 13 名。主に中・上級レベルの学習者を相手に通常フランス語で授業をしている教員たちであった。

教室活動の実践例のひとつを挙げよう。フランスの若者のなかで最近流行の音楽に slam⁽²⁾ というジャンルがあるらしい。授業では、その代表的な歌手 Grand Corps Malade の « Saint Denis » という曲を使って、郊外について考えた。まず、「郊外」と聞いて何をイメージするかを問い、学習者に発言させる（大体良くないイメージが出てくる）。次に、曲を流して聞き取りをさせるが、その際に必ず何に焦点を絞って聞くべきかの指示を与える（ステップ 1：国名・地名。ステップ 2：場所に関する言葉）。そして、歌詞を配り、内容を大まかに把握させる（verlans や mots familiers の学習にもなる）。最後に、郊外の問題について議論する。実際の授業では、歌詞を読み進めるなかで、この曲は Saint Denis に対するオマージュではないかという意見が出された。曲に描かれた情景や、歌詞から溢れ出る作詞家の Saint Denis への愛情を考えると、私たちが抱く郊外のイメージは一面的ではないかと議論が進んだ。

この教室活動は、フランス語で議論できる上級学習者向けのプログラムであろう。初級者向けにはどのようにアレンジすべきだろうか。研修を通じてもっとも印象に残った点は、「学習者に適切な指示を与える」ことの重要性であった。日本で初心者に ABC から教える機会が多いゆえに、最初のうち、色々な活動に対して、「これは日本では無理だな」と決め付けそうになっていた。しかし、「ひとつの教材は教員の準備しだいで、ほぼすべてのレベルの学習者に利用できる」という先生方の助言に目の覚める思いがした。初級者に対してであれば、曲の内容全てを理解させようなどと思わずに、国や地域の単語だけを聞き取らせる、あるいは slam というジャンルを説明しフランス文化の一端に触れさせるだけでよいのではないか。日本語で郊外の問題について議論することさえ、civilisation を学ぶという目的においては無駄ではない。すべては設定する学習目的しだいであるという、当然といえば当然のことを痛感し、再確認させられた。

以上のように、この研修は、CAVILAM の名前にある *Approches Vivantes* と

という言葉の通り、実践を通して活きた教授法を学ぶ場であった。授業はただ受動的に講義を受けるのではなく、研修生同士でグループをつくって話し合う機会が多く、おのずと様々な国・地域からの参加者との意見交換ができ、大きな刺激になった。また、CAVILAM が、Vichy という小さな町で学ぶ学生・教員のためにさまざまな工夫を凝らしているのが感じられた。週末のエクスカージョン以外にも、学校では映画上映、soirée internationale、チーズやワインの試食会など、フランスの文化に触れる機会や文化交流の機会が多く設けられ、楽しく学んで欲しいというスタッフの心遣いが伝わってきた。フランス語教授法だけでなく、学ぶ場の雰囲気づくりまでも教わったような気持ちである。この貴重な体験を実際の教育活動に活かしていくことが今後の我々の課題である。

一條由紀（早稲田大学）

尾崎美恵（香川短期大学）

前田更子（明治大学）

松尾春香（九州大学大学院博士後期課程）

注

- (1) 例えば、BNF の *expositions virtuelles* のページ内には、*Galerie du livre et de la littérature* というコーナーがあり、ユゴー、ゾラなど作家をテーマにしたコンテンツや、*contes de fées* のように、あるジャンルをテーマにしたコンテンツを見ることができる。

<http://expositions.bnf.fr/>

そのほかにも、文学作品の抜粋や最初の数ページを閲覧できるサイトがある。

<http://www.editions-verdier.fr/v3/index.php>

<http://www.pol-editeur.fr/>

- (2) Slam とは、自分の言葉で綴った文章を一定のリズムにあわせて読み上げるスタイルの音楽である。音楽といっても、楽器演奏は一切伴わない。詩とラップの中間のような印象を受ける、朗読である。

Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle

Mariko HIMETA

1. Problématique : plan pratique – Les observations d'Ayami et de Kaori

Nous présentons ici les remarques consignées par Ayami et Kaori, deux jeunes Japonaises étudiantes en français, dans le Journal que l'une et l'autre ont tenu durant leur premier séjour en France. Dans le cadre d'un projet ayant pour objectif d'analyser l'évolution des stratégies d'apprentissage au cours d'un stage linguistique, nous avons demandé aux participants, dont ces deux jeunes filles, de noter dans un journal de bord ce qu'ils feraient pendant les cours, les activités qui leur auraient plu et celles qu'ils n'auraient pas aimées, leurs efforts pour faciliter l'apprentissage, etc. (cf. Tokiwa *et al.*). Pour chaque jour, une page blanche était aussi laissée à leur disposition afin qu'ils puissent compléter librement leurs observations, en y inscrivant les pensées qui leur traverseraient l'esprit, ou ce dont ils auraient pris conscience en faisant l'expérience de la mobilité, en vivant hors de leur contexte habituel. Les citations ci-dessous, pleines de contrastes, sont issues des pages blanches remplies par les deux étudiantes.

Extraits du journal d'Ayami :

- *Je ne savais pas qu'on buvait du champagne pour les anniversaires. Peut-être que les événements heureux s'accompagnent forcément de champagne.* (le 3 février 2003)

- *Jusqu'à présent, je n'ai pas encore vu un seul Français qui ne prenne pas de fromage après le repas. J'ai vraiment eu l'impression que le fromage était indispensable pour le repas.* (le 4)

- *Même s'ils sont en faute, les Français ne s'en excusent pas aussitôt.* (le 6)

- *J'ai l'impression que les Français aiment le bricolage. Je dirais que c'est parce qu'ils ont le sentiment qu'il faut prendre soin des vieilles choses.* (le 7)

- *Servir à boire, apparemment, c'est toujours le travail des hommes. Même un petit garçon a voulu me servir du jus d'orange.* (le 11)

- *A mon avis, les Français font moins attention aux autres que les Japonais. (le 14)*
- *J'ai l'impression que les Français parlent fort en général. (le 17)*
- *Ça m'a étonnée de voir que, en France, si des personnes de sa connaissance montent dans le bus, le chauffeur discute sans scrupules avec elles. La manière dont les Français emballent les paquets est plutôt bâclée. Ils sont sans doute maladroits. (le 18)*
- *J'ai appris que, quand un Français vous dit : "Ça ne prendra que 2 minutes ", il faut toujours attendre plus que ça. J'ai aussi souvent dû attendre à cause de caissiers maladroits : j'ai l'impression qu'ils ont du mal à faire les soustractions. (le 19)*
- *Les Français portent des vêtements originaux avec assurance. (le 20)*
- *J'ai été étonnée que le chauffeur du bus discute avec des amis à lui qui se trouvaient à l'extérieur. Les Français parlent fort. (le 21)*

Extraits du journal de Kaori :

- *L'image de la France est paraît-il celle d'un pays où les gens aiment s'affirmer, où les gens sont froids, mais une fois arrivée ici, je me suis dit que c'était faux. Ils aiment bavarder, ils se mêlent de tout parfois, mais à mon avis ils sont avant tout gentils et chaleureux. (le 7 février 2003)*
- *Je pense que, à l'étranger, en France par exemple, il faut prendre soi-même l'initiative de s'affirmer, et que l'entourage le permet. Cette liberté-là, je la ressens parfois comme une délivrance, mais parfois elle me pèse aussi. Est-ce parce que je suis Japonaise que j'ai ce sentiment ? Quand j'essaie de m'affirmer, en classe par exemple, cela ne donne pas une bonne impression : c'est peut-être parce que les personnes qui m'entourent à ce moment-là sont japonaises. Je ne sais pas comment faire parce que j'ai à la fois le côté timoré typique des Japonais et le côté direct typique des Français. (le 8)*
- *Quand j'y pense, je crois que les personnes rencontrées aujourd'hui n'iront sans doute jamais au Japon. Je ne sais pas, mais j'ai l'impression que, pour elles, le Japon est un pays très lointain. Nous qui venons en France, nous essayons de nous intégrer dans la culture française ou de la faire nôtre, mais en même temps nous sommes bel et bien porteurs de la culture japonaise, qui est notre acquis. En entrant dans un restaurant, en prenant le train, je sens qu'on me voit comme une*

étrangère (pas forcément dans un sens négatif). Au début de mon séjour en France, je détestais cela. Je savais que, en France, l'image du Japon, ce sont les mangas, la télé, les samourais, les sushis, etc. et que les touristes japonais sont considérés de façon un peu railleuse, comme des gens qui viennent acheter des produits de grandes marques ou qui portent en permanence un appareil photo. Alors, quand je marchais dans la rue, une capuche sur la tête, les jours de grand froid, je me sentais plus à l'aise.

Quand je suis au Japon, je ne sais pas pourquoi, mais il arrive parfois que je m'y sente mal adaptée. C'est le cas par exemple face à une réaction excessive de mon interlocuteur quand je dis que « je parle français » ou que « je pars en voyage en France », ou encore quand j'entends des gens utiliser le terme « gaijin » [=étranger ; littéralement « personne du dehors »] ou affirmer que « de toute façon, ils ne peuvent pas comprendre la culture japonaise » : dans ces cas-là, je n'ai qu'une envie, c'est de fuir le Japon. Je suis Japonaise, il n'y a aucun doute là-dessus, mais à mon avis, cela ne m'oblige pas à un attachement excessif vis-à-vis de la culture japonaise. La considérer comme précieuse est une chose, mais cela n'a rien à voir avec l'idolâtrer, s'y accrocher obstinément ou en exclure autrui.

Cela dit, étant donné que, en France, les gens me voient comme une Japonaise, ou comme une Asiatique, j'ai parfois moi aussi le sentiment de percevoir en moi cette identité. Aujourd'hui, j'ai cuisiné un plat japonais, enfin, quelque chose qui m'est familier. Quand les invités m'ont dit que c'était bon, j'ai senti disparaître cette espèce de mur qui existait entre eux et moi, je ne sais pas ce que c'est d'ailleurs. Et j'ai pensé que, en tant qu'être humain, j'avais le devoir de me tenir entre le Japon et les autres pays. (le 14)

Ayami définit la culture cible d'une manière catégorique à travers ce qu'elle a vu ou entendu, sans chercher à cerner ce qui, en arrière-plan, détermine son point de vue ; de son côté, Kaori entreprend une réflexion sur son ressenti, en le rapportant à sa culture d'origine, puis elle s'efforce d'écarter cette dernière pour tenter de faire sienne la culture cible, et finalement elle parvient à prendre conscience du fait que cet effort n'est pas vraiment nécessaire, et que son rôle est celui d'intermédiaire. Ces données obtenues au hasard d'observations librement consignées nous suggèrent une

problématique : si, au lieu des pages blanches, nous avions proposé des directives soigneusement préparées, n'auraient-elles pas amené Ayami à une perspective telle que celle de Kaori ? En tant qu'enseignants de langue, et même si, pour la plupart, nous avons acquis une compétence de ce type par nos propres moyens, seuls (ou presque), au cours des expériences que nous avons vécues, n'aurions-nous aucun rôle à jouer auprès d'étudiants tels qu'Ayami ?

2. Problématique : plan théorique – Qu'est-ce que la prise de conscience interculturelle ?

En didactique du français langue étrangère, les contours de la notion de culture s'élargissent dans les années cinquante. Les options culturelles de l'apprentissage de la langue ne se limitent plus aux chefs-d'œuvre artistiques mais incluent désormais le style de vie au quotidien. Dans la décennie soixante-dix, l'entrée en scène du concept de compétence communicative rend même inséparables la langue et les faits culturels comme normes sociales, comme système de valeurs du locuteur natif. Depuis les années quatre-vingt, l'apprenant, enfin considéré comme individu socialisé dans sa culture d'origine, n'est plus condamné à la pratique d'imitation du natif. Il observe la culture cible en la rapportant à sa culture d'origine. La définition de la prise de conscience interculturelle remonte elle aussi aux dernières années de cette décennie. Il ne s'agit pas simplement de la connaissance, de la conscience ou de la compréhension des ressemblances et différences entre les deux cultures, mais plutôt de réflexivité, autrement dit de la recherche par l'apprenant de ce qui détermine son point de vue, ancré dans sa culture d'origine, lorsqu'il observe et définit la relation entre les deux cultures (cf. Damen, Byram, Zarate, 1995). Pour qui rêve de systématisation des connaissances culturelles, les représentations de l'apprenant à propos de la culture cible sont des données à corriger ou à compléter par l'enseignant. En revanche, dans le concept de prise de conscience interculturelle, elles sont une mine à exploiter par l'apprenant lui-même, et reflètent la relation unique qu'il conçoit entre les deux cultures. C'est là qu'il peut, par ses propres moyens, déceler sa subjectivité et la renouveler.

La lecture du Journal d'Ayami et de Kaori nous permet de mieux cerner les

enjeux. En effet, la compétence qui doit être valorisée chez Kaori se compose selon nous de deux volets : d'abord, le réexamen de sa définition subjective des deux cultures, amené par l'observation participante de la culture française à laquelle elle se livre, un peu comme le ferait une ethnographe, mais aussi le cheminement de sa pensée, rédigé pour un lecteur potentiel et indéterminé, au sujet de son propre point de vue, un récit qui la place cette fois-ci dans la position d'une informatrice. Kaori fait dialoguer en elle-même l'ethnographe et l'informateur.

L'évolution de la dimension culturelle en didactique des langues rappelée plus haut (élargissement de la notion, négation de la supériorité ou de l'infériorité entre cultures, flexibilité des frontières culturelles, ...) est évidemment influencée par les débats menés dans les sphères de l'anthropologie et de la sociologie. Or, étant donné que ces domaines proposent encore une grande variété de perspectives oscillant entre deux pôles : d'un côté, l'idée que l'action de l'individu est déterminée par la structure sociale, de l'autre, la thèse d'une structure sociale constituée par la réalité subjective de chaque individu, il n'est guère étonnant que les chercheurs en didactique des langues éprouvent aussi quelques difficultés à trouver un consensus quant à la place à accorder à la subjectivité de l'apprenant dans la définition de la relation entre les deux cultures.

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)* adopte le terme de « prise de conscience interculturelle » et prend bien en compte la culture d'origine de l'apprenant (cf. 5.1.1.3 du *CECR*). Cependant, en classant cette compétence dans la catégorie des savoirs plutôt que du savoir-être (cf. Zarate 2003), ce document de référence ne paraît pas enclin à s'en remettre à la subjectivité de chaque apprenant pour définir la relation entre deux cultures. Kanazawa, psychologue spécialisé dans les contacts interculturels, remarque que, si les aspects savoir-faire, savoir et savoir-être s'associent pour former les compétences interculturelles, dans ces divers domaines (notamment le dernier), il est plus facile d'établir des théories que d'obtenir un consensus en matière de méthodologie pour l'observation ou pour la reconnaissance de la subjectivité de l'apprenant. Considérée sous cet angle, la prise de conscience interculturelle n'apparaît pas comme une compétence souhaitable selon les

critères du *CECR*, puisque celui-ci s'évertue à présenter un modèle consensuel pour l'enseignement des langues. Cela dit, si la subjectivité de l'apprenant était reconnue avant même l'établissement d'une méthodologie, sur le terrain, l'approche culturelle risquerait de retomber dans l'inertie, certains collègues pouvant être tentés de s'exonérer de toute responsabilité dans l'enseignement de la dimension culturelle, en prenant prétexte de l'importance de l'observation de la part de chaque étudiant (cf. Himeta 2006, 2008). Paradoxalement, la méconnaissance de la subjectivité chez l'apprenant par le *CECR* a donc pour effet bénéfique de prévenir ce risque d'inertie sur le terrain.

La réflexion sur les compétences interculturelles en didactique des langues nous semble avoir pris aujourd'hui deux directions distinctes : l'une proposant de collecter des données d'observation au sujet des savoir-faire en matière de gestion des difficultés rencontrées à l'occasion de contacts avec des individus porteurs d'une culture autre ; la seconde ayant pour objectif la recherche d'une méthodologie qui permette la description par l'étudiant lui-même de la prise en considération de sa propre subjectivité dans sa définition de la relation entre la culture cible et la sienne (cf. Zarate et Gohard-Radenkovic). La problématique évoquée ci-dessus, suite à la lecture du journal de deux étudiantes, nous conduit à suivre cette dernière orientation, qui tend à établir une méthodologie servant à valoriser la compétence interculturelle, difficile à observer de l'extérieur.

Plus concrètement, il s'agit pour nous de proposer un outil susceptible d'aider des étudiants tels qu'Ayami à développer leur réflexivité et à exprimer le processus suivi par eux pour parvenir à un renouvellement de leur définition personnelle de la relation entre les deux cultures. Même si le *CECR* n'adopte pas la notion de prise de conscience interculturelle telle qu'elle a été définie au fur et à mesure de l'évolution théorique de la didactique des langues, la Biographie langagière est ce sur quoi nous pouvons prendre un ferme appui pour conceptualiser notre outil : elle permet en effet à l'individu apprenant et à l'idée du *CECR* de se rejoindre, remplissant à la fois la fonction d'un curriculum vitae qui rend possible la valorisation des compétences et

celle d'un lieu de réflexivité qui procure les moyens d'une autoévaluation. De fait, les pages concernant les compétences interculturelles dans les Biographies langagières présentent, selon les versions, une grande variété.

3. Formulation, distribution du Journal

Nous envisageons l'élaboration d'un outil qui, particulièrement en ce qui concerne la prise de conscience interculturelle, puisse être utilisé à la fois pour la formation et la validation de la compétence, et qui soit susceptible de prendre place dans la Biographie langagière des étudiants japonais de français. Il serait souhaitable, à terme, que cet outil soit aussi accessible aux débutants ; cependant, le prototype destiné à la première expérimentation se présente sous la forme d'un journal d'observation de la culture cible et s'adresse à des étudiants japonais de français qui, à l'occasion d'un stage linguistique à l'étranger, se trouvent plongés dans un contexte socioculturel francophone, comme Ayami et Kaori l'ont été en France.

L'une des questions qui s'impose est de savoir comment faire apparaître dans un journal d'observation la réflexivité, dialogue mené en son for intérieur par l'individu, partagé entre une approche ethnographique et son rôle d'informateur. Selon nous, les conditions minimales pour y parvenir sont l'écriture continue et la relecture de ses écrits. L'utilité de ces deux activités est appréciée par Berger, dans la méthode qu'elle propose à de futurs enseignants de français langue étrangère, dans le but de les sensibiliser au point de vue de l'étranger ignorant le fonctionnement socioculturel du milieu qui l'accueille ; elle est aussi mise à profit dans l'enseignement primaire au Japon, dans le cadre d'une méthode qui repose sur la rédaction d'un journal thématique et est appliquée à la pédagogie de la composition japonaise. La double consigne de l'écriture continue et de la relecture implique un certain suivi de l'observation, ce qui entraîne une diversification des angles de vue, amenant ainsi l'apprenant à reconsidérer sa position, puis à approfondir sa réflexion (cf. Katô, p.112).

Rappelons d'autre part les méthodologies adoptées par certains enseignants de japonais (approche sous forme de journal ou approche *sôgô* [globale] par exemple), dans lesquelles l'enseignant, par ses commentaires sur le journal dans le premier cas

(cf. Kurachi), par le biais d'un entretien en tête à tête dans le second (cf. Hosokawa), guide l'étudiant vers la réflexivité. Notre but final étant de concevoir des pages qui s'intégreraient dans une Biographie langagière, nous envisageons plutôt de proposer une automatisation ou une formulation de cette intervention de l'enseignant, qui se présenterait alors comme un ensemble de directives préalables. Pour que les commentaires d'un tiers soient introduits dans le Journal et que nous puissions vérifier leur impact en tant que stimulateurs de la réflexivité, nous avons demandé aux étudiants participant à la première expérimentation de constituer entre eux des groupes rassemblant un petit nombre de co-rédacteurs pour tenir ensemble un Journal d'échanges. Ce système présentait aussi l'avantage de soulager chaque étudiant de la charge de rédiger individuellement un journal tous les jours.

Voici les questions proposées pour le premier jour :

A0-1. Ce que je pensais de la France et des Français avant d'apprendre le français, et l'origine de cette opinion :

Sur l'échelle ci-dessous, je marque la distance à laquelle je pensais me situer à cette époque vis-à-vis de la France / des Français :

1(proximité) ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- (éloignement) 5

A0-2. Ce que je pensais de la France et des Français avant de venir en France (en suivant déjà les cours), et l'origine de cette opinion :

Sur l'échelle ci-dessous, je marque la distance à laquelle je pensais me situer à cette époque vis-à-vis de la France / des Français :

1(proximité) ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- (éloignement) 5

A1. Ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou j'ai pensé depuis mon arrivée en France, et l'origine de cette opinion :

J'exprime à l'aide de pictogrammes mon sentiment actuel vis-à-vis de la France / des Français :

A2. Y a-t-il un changement entre vos réponses aux items A0-1, A0-2 et A1 ?

Oui *Non*

Si oui, quel est ce changement ?

A3. Pensez-vous qu'il y ait quelque chose de commun entre les points de vue que vous avez exprimés en réponse aux items A0-1, A0-2 et A1 ? (communauté thématique, communauté sentimentale, autres ...) Oui Non

Si oui, quel est ce point commun ?

Sur la page de gauche figurent, outre ces questions, un espace pour chaque réponse et, à côté, une colonne destinée à recevoir les commentaires des membres du groupe. La page de droite est vierge : l'étudiant chargé du tour ou les co-rédacteurs de son groupe peuvent y consigner librement des remarques complémentaires.

Les questions proposées dès le deuxième tour sont les suivantes :

B1. Ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou j'ai pensé depuis mon arrivée en France, et l'origine de cette opinion :

J'exprime à l'aide de pictogrammes mon sentiment actuel vis-à-vis de la France / des Français :

B2. Relisez ce que vous avez écrit au tour précédent. Y a-t-il un changement entre vos observations de la dernière fois et celles d'aujourd'hui? Oui Non

Si oui, quel est ce changement ?

B3. Pensez-vous qu'il y ait quelque chose de commun entre les points de vue que vous avez exprimés la dernière fois et ceux d'aujourd'hui ? (communauté thématique, communauté sentimentale, autres ...) Oui Non

Si oui, quel est ce point commun ?

Le mode d'emploi de ce Journal a été précisé à la première page, qui contenait également un message de demande de participation : « Ceci est un Journal d'échanges ayant pour but de vous aider à approfondir votre réflexion, grâce à la relation écrite de ce dont vous vous êtes aperçu(e) en France, et à la lecture des perceptions exprimées par vos camarades. Il sera récupéré après votre séjour. Vos remarques ne seront utilisées que dans le cadre de notre recherche et les données à caractère personnel ne

feront jamais l'objet d'aucune publication. Par avance, nous vous remercions infiniment de votre participation. ». Le seul objectif dont les étudiants aient eu connaissance était donc une aide à l'approfondissement de leur réflexion.

Les questions A1 et B1 avaient été rédigées pour inciter à l'écriture continue, tandis que A2 et B2 devaient encourager la relecture, et amener l'étudiant à constater la diversification de ses angles ou focales d'observation ; A3 et B3 devaient servir à sensibiliser chacun aux caractéristiques de son propre point de vue et à préparer un compte-rendu de la prise de conscience enregistrée.

Nous avons distribué 4 Journaux à 12 étudiants (tous inscrits à l'Université Préfectorale d'Ôsaka), dont nous avons sollicité la participation par l'intermédiaire de leur enseignante ; celle-ci avait quant à elle distribué le Portfolio de l'apprentissage du français aux jeunes gens qui fréquentaient ses cours. Chaque Journal d'échanges a donc été tenu par un groupe de trois personnes, essentiellement entre le 12 et 26 septembre 2007, pendant un stage linguistique à l'Université de Cergy-Pontoise.

4. Résultats obtenus par la première version du Journal

4.1 Pertinence des questions par rapport à l'objectif

Différentes approches sont possibles quant à l'analyse des résultats de l'observation des étudiants : on pourrait par exemple dresser la liste des objets de leur observation, répertorier les sentiments positifs ou négatifs selon l'objet observé, Cependant, notre piste d'analyse doit privilégier l'examen de l'efficacité des questions par rapport à notre objectif de départ, qui est de guider les étudiants vers la recherche de ce qui détermine leur point de vue individuel.

Les participants ont répondu avec une relative assiduité aux questions A1 et B1 ; de plus, leurs réponses aux autres questions présentent une sincérité qui tend à prouver qu'elles ont sans doute atteint leur but et réussi à leur faire relire les pages précédentes. Néanmoins, nous devons mettre en cause la pertinence des questions A2 et B2 relatives au changement, mais aussi A3 et B3, au sujet d'un éventuel point commun entre les diverses réponses d'un même individu : en effet, alors que les deux premières devaient amener chacun à s'apercevoir de l'évolution de son angle ou sa focale d'observation, la

plupart des réponses obtenues ne font que donner une nouvelle définition du même objet d'observation, sans évoquer l'angle de vue précédent. Plus encore, la relation de l'évolution même de la perspective adoptée pour observer un objet déjà décrit, autrement dit ce que nous espérons provoquer grâce à ces questions, est encore plus rare que la mention d'un nouvel objet d'observation. Sur 52 pages au total, nous avons enregistré, en ce qui concerne le changement, 23 « oui » et 29 « non » ; les commentaires notés à la suite des réponses positives sont classés ci-dessous en trois catégories (S11, S12, S13 correspondent respectivement aux 3 étudiants du groupe 1, S21, S22, S23 à ceux du groupe 2, S31, S32, S33, et S41, S42, S43 aux participants des groupes 3 et 4) :

Nouvelle définition du même objet d'observation (15 fois sur 23 « oui ») :

Les étudiants français sont gentils. (le 12, S11)

On nous parle aussi en anglais. (le 13, S12)

Il y a beaucoup de gens amicaux. (le 19, S12)

Je vois que la réalité atteint une densité encore supérieure à l'image que j'avais de la France. Par exemple, je pensais que les Français étaient passionnés, mais ils ont en fait encore plus de passion que je n'imaginai. (le 12, S21)

Je suis convaincu que la France est un bon endroit. (le 15, S21)

Les plats de poisson ne sont pas terribles. (le 17, S23)

La nourriture me pose beaucoup de problèmes. (le 18, S21)

Les Français ne sont pas attachés à l'argent. (le 25, S21)

Ce n'est pas un pays sans ordures ni graffitis, mais il ressemble aussi un peu au Japon. (le 12, S31)

La ville était moins sûre que je ne pensais, ce qui fait que j'étais davantage sur mes gardes quand je sortais. (le 13, S32)

En tout cas, il y a plus de verdure que je n'imaginai. (le 15, S31)

C'est vrai qu'il y a peut-être pas mal de gens qui se comportent comme bon leur semble, mais j'ai trouvé qu'ils étaient quand même corrects vis-à-vis de la protection des paysages. (le 16, S32)

Il y a plus de personnes aux cheveux noirs que je ne pensais. (le 12, S41)

Je sais maintenant qu'ils ne sont pas ponctuels. (le 13, S42)

Je pense que les Français sont généreux, gentils et amicaux. (le 20, S42)

Nouvel objet d'observation (5 fois) :

Aujourd'hui, je vois davantage ce qu'il y a autour. (le 16, S22)

Je commence maintenant à apercevoir ce qui n'est pas très reluisant. (le 19, S22)

Comme je comprends un peu mieux le français, j'ai l'œil non plus seulement sur la nourriture mais aussi sur les gens. (le 20, S23)

Je peux voir des aspects réels. (le 23, S22)

Je vois de mieux en mieux ce qu'il y a autour (les bons et les mauvais côtés). (le 21, S31)

Mention d'une évolution de l'angle ou du point de vue portant sur le même objet d'observation (4 fois) :

En fait, ce n'est peut-être pas qu'ils ne sont pas gentils : il me semble maintenant qu'ils n'aiment pas les choses compliquées et qu'ils sont réalistes. (le 15, S11)

Au premier tour, j'ai surtout noté le côté pas sympathique (des vendeurs : note de l'auteur), *mais en voyant des touristes japonais faire tout ce qu'ils veulent sous prétexte qu'ils ne comprennent pas la langue, j'en arrive à penser que ce sont plutôt eux qui se comportent d'une manière inconvenante.* (le 17, S13)

Mon point de vue est passé des apparences à ce que les Français ont en eux. (le 18, S11)

Au début, j'avais tendance à penser les Français étaient tous à classer dans la catégorie des « Français », mais petit à petit, j'ai commencé à avoir des impressions différentes sur chaque individu. (le 18, S43)

Certes, grâce à la comparaison avec leurs réponses précédentes, les questions A2 et B2 permettent aux participants de distinguer clairement les nouveaux aspects de leur observation. Cependant, nous avons remarqué que, une fois cette constatation faite, les étudiants se focalisaient sur ces nouveautés et ne s'intéressaient plus du tout à ce qu'ils avaient écrit précédemment. Or, les aider à diriger leur attention sur le « changement » intervenu ne suffit pas : avec un peu de chance, cela peut, éventuellement, leur permettre de prendre conscience de l'évolution de leur angle d'observation, mais cela ne les incitera en aucune façon à réfléchir sur ce qui déterminait l'angle adopté

précédemment. Une consigne plus directe semble donc s'imposer : après les avoir interrogés sur l'existence d'un changement dans leur point de vue, il faudrait par exemple leur demander de réfléchir aux raisons qui sous-tendent la première opinion exprimée. La deuxième partie des questions A1 et B1 porte justement sur « l'origine » de leur opinion, mais il aurait sans doute été plus judicieux de leur demander très concrètement de décrire l'évènement ou la scène ayant suscité l'impression exprimée en réponse à la question principale. En effet, les récits des étudiants figurant dans les rubriques A1 et B1 contiennent peu de descriptions explicitant cette « origine ». La formulation des consignes pour l'écriture continue semble donc aboutir à ce que les étudiants ne notent que leur perception du moment, sans chercher à savoir ce qui la cause, une absence de réflexion qui empêche aussi une comparaison approfondie entre les points de vue passés et présents.

Aux questions A3 et B3, qui étaient censées sensibiliser chacun des participants aux caractéristiques de son point de vue et l'aider à préparer un compte-rendu de sa prise de conscience, les étudiants ont répondu, dans la plupart des cas, par un terme générique permettant de regrouper leurs objets d'observation ; certains d'entre eux ont donc constamment repris les mêmes expressions :

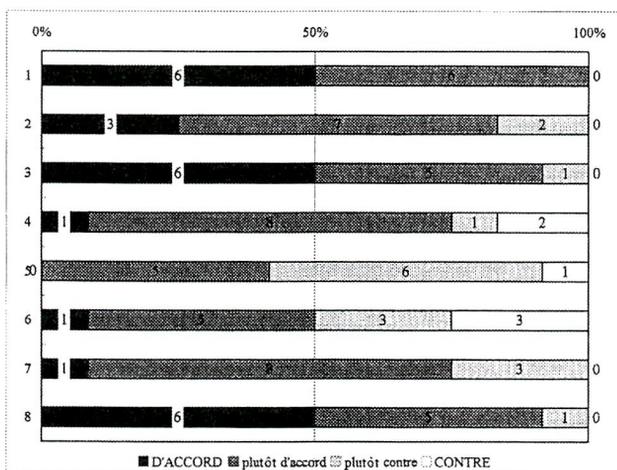
- « Français sûrs de soi et libres » (les 12, 18, 23, S11)
- « Français francs et amicaux » (les 19, 24, S12)
- « pays de l'amour » (les 16, 23, 27, S22)
- « manger » (les 17, 20, S23)
- « paysage urbain » (les 15, 18, S31)
- « comportement, mode de vie des Français au quotidien » (les 14, 17, 23, S33 ; le 14, S43)

Même s'ils sont conscients de l'objet sur lequel se focalise plus ou moins exclusivement leur point de vue, ces jeunes Japonais ne parviennent pas, à travers ces questions, à s'interroger sur les raisons qui les poussent à concentrer ainsi leur attention sur tel ou tel aspect de la culture cible.

A leur retour de stage, nous avons distribué aux participants un questionnaire

destiné à évaluer l'efficacité du Journal. Il leur était demandé de dire s'ils étaient tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt contre ou tout à fait contre un certain nombre de propositions. Le graphique ci-dessous présente les réponses apportées aux propositions en relation avec la présente analyse, à savoir :

1. Ça m'a amusé(e) d'écrire le Journal pendant le stage.
2. Le Journal m'a servi à prendre conscience de l'évolution des images (que j'avais de la France et des Français)
3. J'ai réussi à percevoir d'autres aspects que les images que j'avais avant.
4. Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, j'essaie de chercher d'autres perspectives possibles à leur propos.
5. Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention.
6. J'ai pris conscience du fait que les valeurs de ma culture d'origine déterminent ma perspective vis-à-vis de la France et des Français.
7. A mesure que j'écrivais le Journal, j'ai révisé les images que j'avais avant ou celles que je me suis faites au début du séjour.
8. Les commentaires des membres du groupe m'ont été utiles pour réfléchir sur mes propres images.



Graphique 1. Évaluation du Journal

Aucun participant ne s'est déclaré hostile à la tenue de ce Journal pendant le stage. Si l'on en croit les réponses aux questions 2 et 3, à une ou deux exceptions près, les étudiants reconnaissent une certaine évolution dans leur représentation de la France et des Français après leur séjour, et ils estiment que le Journal leur a permis d'en prendre conscience. Les résultats obtenus par les propositions 4, 5 et 6 confirment nos doutes quant à l'efficacité des consignes en la matière ; ils présentent cependant une divergence. En effet, 9 personnes sur les 12 se disent plus ou moins d'accord avec la 4^{ème} proposition, tandis que les 5^{ème} et 6^{ème} n'obtiennent l'assentiment que de la moitié de l'effectif. Leur aurait-il donc été plus facile de chercher d'autres perspectives possibles sur tel ou tel aspect observé que de se demander pourquoi cet aspect avait retenu leur attention ou de quelle façon les valeurs de leur culture d'origine déterminaient leur perspective vis-à-vis de la France et des Français ? Ce qui nous interpelle particulièrement ici est que notre analyse des Journaux ne nous avait pas permis de voir que la moitié des étudiants étaient parvenus à s'interroger sur les raisons pour lesquelles leur attention s'était fixée sur un objet donné, et même à chercher ce qui déterminait leur perspective vis-à-vis de la culture française. Inclure dans le Journal des questions évoquant le thème des propositions 5 et 6, et laisser un espace permettant à son rédacteur d'illustrer concrètement son propos pourrait sans doute résoudre ce problème.

4.2 Efficacité des commentaires des membres du groupe

Le questionnaire prend aussi en considération l'efficacité des commentaires apportés par les membres du groupe. Les réponses aux questions 7 et 8 donnent à penser que, aux yeux des participants, les remarques de leurs camarades au sujet de leurs écrits stimulent davantage leur réflexion sur leur perspective que leur propre relecture. En superposant ce résultat à celui des propositions 4, 5 et 6, on constate une fois de plus que les étudiants sont plus enclins à rechercher d'autres perspectives possibles, autrement dit une nouvelle définition d'un même objet, plutôt qu'à essayer de mieux comprendre les raisons de leur point de vue initial. Or, bien que le questionnaire ait suscité des appréciations telles que : « j'ai beaucoup appris grâce à

des idées différentes de la mienne », « la comparaison avec la pensée des autres était importante », « je me suis aperçu qu'il y avait diverses façons de penser » etc., nous n'avons pu trouver en réalité, sur l'ensemble des commentaires consignés dans les 4 journaux, qu'une dizaine de divergences. En voici quelques exemples :

(En ce qui concerne la représentation initiale de S13, selon laquelle les Français seraient têtus) *Têtu ? Moi, je n'ai pas cette image.* (S11) ; *Je pensais que c'était au contraire l'image que les Français avaient des Japonais.*(S12)

(A propos de la mention de S13 : « *J'ai l'impression que la différence entre le Japon et la France n'apparaît pas clairement. Comme la différence entre les gens n'est pas nettement perceptible et que les cultures aussi ont tendance à s'entremêler, je ne me sens pas mal à l'aise.* ») *Je me sens quand même de temps en temps mal à l'aise, mais je ne pourrais pas dire exactement pourquoi et en quelles circonstances.* (S12)

(A propos de la mention de S21 « *La cuisine n'est pas bonne. C'est vraiment trop mauvais.* ») *Mais il y a aussi de bonnes choses.* (S22) *Le couscous est excellent.* (S23)

(En réponse à la remarque de S23 « *Les Français sont pareils aux Japonais. Les étudiants sont des étudiants.* ») *A mon avis, il est naturel qu'il y ait des différences et des ressemblances.* (S21)

Sur les 98 commentaires apportés par les co-rédacteurs d'un même Journal, outre les divergences signalées ci-dessus, 57 sont de l'ordre de l'approbation simple, 28 expriment un assentiment suivi d'un ajout ou d'un développement du même sujet, 4 sont des questions. Ceux qui se limitent à aller dans le même sens que le rédacteur confirment des représentations initiales à propos des Français qui ne parleraient jamais l'anglais ou feraient preuve d'un certain sens artistique, ou encore au sujet des paysages, du nombre de gens qui profitent du soleil dans les parcs, du bon pain, des dragueurs ennuyeux, de la sécheresse du climat, etc. Les citations ci-dessous font partie des cas où les commentateurs ont développé le propos :

(En ce qui concerne la note de S12 « *on nous parle aussi en anglais* ») *Et je regrette de ne pas savoir parler anglais non plus.* (S11)

(A propos de la mention de S21 « *Les Français parlent beaucoup, ils sont gentils, chacun a sa personnalité, et l'exprime sans crainte.* ») *En plus, ils sont actifs. Ils s'amuse de tout.* (S23)

(Au sujet de la remarque de S32 « *J'ai eu l'impression que la ville était moins sûre qu'au Japon, quand je me déplaçais en métro, ou quand je sortais le soir. J'avais peur. Mais il y a beaucoup de personnes gentilles.* ») *Moi aussi, j'avais un peu peur. Mais je suis contente parce que, quand je demandais mon chemin, tout le monde me répondait, en français ou en anglais.* (S31)

(A propos de la mention de S33 « *Les Parisiens ne sont pas très méticuleux. Ils s'assoient sur les trottoirs, ils mettent le pain directement sur la table...*») *J'ai été étonnée de voir que le boulanger prenait le pain à main nue. Si c'était au Japon, je crois que les gens s'en plaindraient.* (S31)

(Au sujet de : « *Les serveurs des cafés, les vendeurs du supermarché ne sont pas aimables avec les clients. L'accueil dans les magasins est meilleur au Japon.*») (S31) *Ça, c'est sûr ! Ça dépend des magasins, mais l'accueil est beaucoup plus raffiné au Japon. Cela dit, j'aime bien aussi cette espèce de nonchalance à la française.* (S33)

Parmi les questions, nous avons trouvé par exemple :

(S'agissant d'une remarque de S21 « *La cuisine française au Japon est meilleure que celle qu'on trouve en France.* ») *N'est-ce pas seulement parce que, au Japon, elle est adaptée au goût des Japonais ?* (S23)

En outre, dans la plupart des cas, les commentaires des co-rédacteurs ne servent pas d'amorce à une série d'interactions. Si les apports des membres du groupe (ainsi que la lecture des pages qu'ils ont remplies chacun à son tour) semblent mettre les étudiants sur la piste d'une nouvelle définition subjective de l'objet de leur observation, ils ne les

incitent guère, contrairement à ce que nous avons espéré, à examiner de façon approfondie leur propre subjectivité. Il est d'ailleurs compréhensible que leur intérêt pour les commentaires éventuellement rédigés par les autres sur la page où ils ont consigné leurs observations soit supérieur à celui qu'ils trouvent dans la relecture de leurs écrits antérieurs.

Cela dit, en créant un petit réseau d'obligations entre les co-rédacteurs, la tenue à plusieurs de ce Journal d'échanges a quand même le mérite d'encourager l'écriture continue, et de dissuader ceux qui pourraient se lasser d'abandonner la rédaction en cours de séjour.

5. Version revue et corrigée

Les résultats obtenus au terme de cette première expérimentation nous inspirent un certain nombre d'idées pour une reformulation du Journal, dont l'objectif doit être plus clairement annoncé, et notamment pour la révision des consignes en ce qui concerne la relecture. Nous présentons ici un premier jet de la version revue (les questions permettant de définir les représentations dont les étudiants étaient porteurs avant le départ n'y figurent pas : dans l'ordre de présentation des pages, elles apparaîtront plus tôt que dans la première version :

Page destinée à recevoir l'écriture en continu :

- *Ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou pensé en France.*
- *Dans quelle situation ?*
- *Ma perspective, ma distance focale dans cette situation* (les options proposées sont illustrées d'une image) :
 - plan général (paysage au loin)*
 - je vois les gens mais je ne les entends pas.*
 - Je les vois et je les entends, mais je ne suis pas parmi eux.*
 - gros plan (communication à laquelle j'ai participé)*
- *Pourquoi cet aspect a attiré mon attention à ce moment-là ?*

Page de relecture (tous les 8 jours) :

- Cochez toutes les propositions qui correspondent à ce que vous pensez maintenant :

- Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention.*
 - Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, j'essaie de chercher d'autres perspectives possibles à leur propos.*
 - J'ai pris conscience du fait que les valeurs de ma culture d'origine déterminent ma perspective vis-à-vis de la France et des Français.*
 - J'ai réussi à percevoir d'autres aspects que les images que j'avais avant.*
 - Il m'est difficile maintenant de dire en généralisant « la France est... » ou « les Français sont... ».*
 - La différence entre le Japon et la France est moindre que ce que je pensais.*
- *Relisez les pages remplies jusqu'ici. A votre avis, qu'est-ce qui a changé ?*
- *Pourquoi aviez-vous l'opinion qui était la vôtre avant les changements que vous avez constatés ? Quel(s) conseil(s) pourriez-vous donner à celui ou celle que vous étiez quand vous pensiez ainsi ?*
- *Qu'est-ce qui n'a pas changé ?*
- *A votre avis, pourquoi est-ce que cela n'a pas changé ?*

Les nouvelles questions destinées à susciter l'écriture continue nous semblent susceptibles d'amener plus facilement les étudiants à réfléchir, au moment de la relecture, sur le point de vue qui était le leur quand ils ont consigné leurs observations. Les propositions de la première partie des pages consacrées à la relecture ont pour but de leur faire percevoir quelle compétence on espère développer grâce à l'utilisation de ce Journal.

Une deuxième expérimentation sera réalisée avec cette nouvelle version au mois de février 2008, avec la participation d'étudiants de l'Université Daitôbunka qui partent aussi en stage linguistique en France. Nous rendrons compte ultérieurement des résultats obtenus.

(Université Daitôbunka)

Remerciements :

Cette recherche est subventionnée par la Société Japonaise de Promotion Scientifique (catégorie Kiban-C, numéro du projet 19520508). Nous voudrions également exprimer à nouveau notre gratitude aux étudiants de l'Université Préfectorale d'Ôsaka qui nous ont prêté leur concours lors

de la première expérimentation, ainsi qu'à leur professeur.

Bibliographie :

- Berger, C. (2004). « Le travail critique du “regard anthropologique”, partie prenante du processus d'évaluation », in Zarate et Gohard-Radenkovic, pp.110-117.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Multilingual Matters.
- Katô, K. 加藤憲一(2004). 『文芸研の授業 8 作文指導編 作文教育入門 (Initiation à la pédagogie de la composition, Collection Pédagogie de Bungeiken 8, Direction de la composition)』 明治図書 Meiji Toshô.
- Kurachi, A. 倉地暁美(1992). 『対話からの異文化理解 (Compréhension de cultures différentes à travers le dialogue)』 勁草書房 Keisô Shobô.
- Hosokawa, H. 細川英雄(2004). 『日本語教育は何を目指すか (Quel est l'objectif de l'enseignement du japonais langue étrangère ?)』 明石書房 Akashi Shoten.
- Tokiwa, R., Mogi, R., Himeta, M., Tanaka, S., Harada, S., Muroi, K. (2004). « Analyse qualitative des stratégies d'apprentissage dans le cadre d'un stage linguistique », 『フランス語教育 *Enseignement du français au Japon*』 no. 32, pp.67-85.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (coord.)(2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Didier.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
- (2003). « Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles », in Byram, M. (coord.). *La compétence interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe, pp.89-123.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse de doctorat, Université de Paris 3.
- 姫田麻利子(2008). 「フランス語教育における〈文化〉の転回、停滞、課題(Vers une reconnaissance de la subjectivité en didactique des langues)」, 『語学教育研究論叢 *Gogaku Kyôiku Kenkyû Ronsô*』 (大東文化大学語学教育研究所 Gogaku Kyôiku Kenkyûjo, Institut de recherche linguistique et didactique, Université Daitôbunka) no.25, pp.197-222.

入門 FLE 教材研究

—教科書に使われないための七つの方策—

神 田 大 吾

Sept clefs pour bien utiliser un manuel de français

Un manuel de français doit être soumis à un examen attentif, principalement en ce qui concerne cinq objectifs linguistiques : Où trouve-t-on les verbes réguliers ? Quand et comment faire apprendre les nombres, les jours de la semaine, les mois et les saisons ? Les adjectifs sont-ils placés avant ou après les noms ? Quel est le plus efficace moyen d'apprentissage des interrogations et des pronoms interrogatifs ? Si petites qu'elles paraissent, on ne saurait négliger les prépositions. Par ailleurs, on se demande pourquoi les exercices laissent parfois les apprenants perplexes. Enfin, comment faut-il évaluer leurs travaux ? Autant de clefs pour bien enseigner le français aux apprenants japonais.

0.はじめに

日本でフランス語（FLE）を教えるとき、どこを目指してどのように教えるべきなのか。それが日本における外国語教育であってみれば、文部科学省の学習指導要領が一つの指針となるだろう。コミュニケーション訓練の名の下にゲーム中心のお遊び的活動に終始しないよう気を付けながら、しかし先祖返りして言語知識の獲得に過度に傾斜することなく、実践的コミュニケーション能力の育成を目指さなければならない（『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』、p.28）。とすれば、そのための手段であり拠り所となる教科書は、どのように使うのが効果的だろうか。教科書は教員と学習者とが一緒に使うものであって、教科書に使われてはならない。教科書「を」教えるのではなく、教科書「で」教えるため、幾つかの方策を提言するのが本稿の目的である。

1.規則動詞はどこにあるか

今年はこの教科書を使う、と決めたならば、先ず最初に準備すべきは、規則動詞がその教科書のどこに出てくるか調べることである。

フランス語の動詞中、donner 型規則動詞が約 90%、finir 型規則動詞が 8% を占めるといわれる（『わかりやすいフランス語動詞の活用』、p.39）。だが、FLE の学習現場はこの数値とかけ離れてしまう。規則動詞の学習はそこそこに、aller, venir, faire, prendre, mettre, devoir, vouloir, pouvoir... と次から次へ不規則動詞の学習に追われるあまり、規則動詞の学習がおろそかになりがちなのだ。単に復習が甘くなるばかりか、重要な規則動詞そのものが登場しない危険さえある。

そもそも教科書において、donner 型及び finir 型規則動詞はどのように配列されているのだろうか。

一例として『新アン・マルシュ!』を調べてみよう。仏検 5 級に準拠した『フランス語基本 500 語』で取り上げられている donner 型規則動詞は 64 個であるが、その内、arrêter, cacher, couper, coûter, espérer, expliquer, fermer, frapper, gagner, jeter, manquer, marcher, montrer, payer, pleurer, poser, pousser, présenter, ressembler, sembler, tirer, traverser の計 22 個は『新アン・マルシュ!』全 12 課のどこにも登場しない。この教科書の作者は長年の教授経験を有し、既に何冊も優れた教科書を編んでいる。この『新アン・マルシュ!』自体が改訂版でもある。にもかかわらず、教科書という制約に縛られて、仏検 5 級で求められる donner 型規則動詞の三分の一に触れることができないのだ。また、触れているものでも、chanter が 1 課に出ただけで二度と出てこない等、学生に復習を行なわせるよう教員が念頭に置かねばならないものも少なくない。ベテラン教員が作った良質の教科書にしてこうなのだから、一般に流布している教科書ではその偏りはもっと大きいはずだ。自分が使用する教科書において donner 型規則動詞がどこに出てくるか、事前にチェックして学習計画を立てねばならない所以である。

finir 型規則動詞については、事情は異なる。『フランス語基本 500 語』によれば、仏検 5 級で習得を求められるのは choisir, finir, réussir の 3 個に過ぎないのだ。復習はもとより、わざわざ時間を割いて「第二群規則動詞」というルールを教える（単に紹介するだけでなく、身に付けさせるよう訓練する）ことす

ら、疑問に思える。僅か3個なのだ。初学の段階では、それだけでなくとも初めて学ぶ事柄ばかりなのだから、学ぶべき知識の量は思い切って刈り込もう。choisir, finir, réussir は、partir と sortir 同様、「同じ活用形の仲間である」とあっさり済ませる。やがて学習が進んだ時点でルール（第二群規則動詞）を教え、他の finir 型規則動詞に展開すれば十分であろう。⁽¹⁾

もとより仏検は一つの尺度であって絶対的な規範ではないが、どれほど優れた教科書であっても限界はあるのだから、教科書を補完する副教材の一つとして検定試験を活用することは有益であろう。少なくとも、どこを目指すべきなのか、学習到達目標を再検討する契機となる。実際、『フランス語基本 500 語』に étudier や visiter が入っていないのには驚かされる。慣れ親しんだ教科書の常識は、あくまでも「一つの」常識に過ぎないのである。

2. 数字・曜日・月・季節はどこにあるか

学習項目の配列方法は二種類に大別される。学習する順番に沿って少しずつ何課かに亘って配列する場合と、復習に便利なよう、一箇所にまとめる場合である。一般に数字は前者、曜日・月・季節は後者によることが多いが、自分がこれから使用する教科書ではどうなっているのか、年度開始前に調べ、図にまとめて視覚化しておく、学習計画立案の助けとなる。

例えば『サリュ！』では下図のように配列されている。

課	数字	曜日	月	季節
1				
2	1 から 10			
3	11 から 20			
4				
5	21 から 60			
6	61 から 100 及び mille と million			
7				
8				
9		全て一括	全て一括	全て一括
10				
11				
12				

この図を見ながら授業計画を立てるとき、数字学習については教員は特段の注意を払う必要が無いことが分る。フランス語の数字の特性（17-19 は 10 と 7-9 との組み合わせ、21-29 は 1-9、71-79 は 11-19 との組み合わせ）を考慮して四つの課に分けて配列されているので、その順番に学習を進めていけば事足りるからだ⁽²⁾。他方、曜日・月・季節には工夫が要るだろう。9 課に一括して掲げた関係上、それ以前には 6 課の練習問題に *juillet* (p.53)、7 課の練習問題に *mardi* (p.56) があるだけに抑えられている。恐らく、6 課の練習問題を行なう時に月の名前を学ばせ、7 課で曜日を学ばせ、季節は四つと少ないから 9 課で一度に学ばせれば良い、というのが作者の意図であろうが、初出が 6 課ではやや遅い（週一度の授業では前期半年終了時点でそこまで到達できない）ので、例えば *donner* 型規則動詞の発展練習（教科書で触れられていない動詞の紹介）の際に曜日・月・季節を埋め込んだ例文を使用しながら予め慣れさせ、その都度 9 課の一覧表に学習者の注意を喚起しておく。全体図を念頭に、部分を少しずつ学習させていくのが良いだろう。一覧表が出て来てから学習を始めるのではなく、一覧表が出て来た時点で学習が終了するように計画するのが望ましい。

3. 形容詞：例外を小出しにはいけない

形容詞の学習は悩ましい。付加形容詞は名詞の後に置かれるのが「原則」であるが、「日常よく使われる」幾つかの形容詞は名詞の前に置かれる、と説明するしかないが、例外の方が重要度が高い基本語であるため重点の所在がばけて、付加形容詞後置の原則がなかなか学習者に定着しない。

この「例外」を幾つ提示するかは、教科書の方針によってまちまちである。「*grand, petit, bon* など」と数を抑えて示すものと、*mauvais, beau, joli, jeune, vieux* あたりまで並べる場合に分かれる。稀に、前置か後置によって意味が変わる *ancien, nouveau, gros* まで提示する教科書もある。

原則に焦点を絞って説明し、例外はできるだけ省く（説明しない）のが初出事項を理解させる早道だが、形容詞のこの場合のように、省くことができないほど大きな「例外」は、寧ろ思い切って一括提示するのが良いようだ。前に掲げた 9 語に加えて *vrai, faux* まで含めた計 11 語⁽³⁾、基本語レベルでの例外の

全てを示し、「これだけ」と宣言しておけば、学習者に余計な心理的圧迫感を与えないで済む。やがて学習が進んでいく段階で「また新しい例外が出て来た」と気付くことは、「この先、幾つ出て来るか分からない」という不安感を醸成するので、語順の規則とは切り離し、あくまでも「基本語の学習である」と位置付けて「これだけは覚えてしまおう」と明確な目標を提示しつつ、「忘れたら、またここに戻って思い出せば良い」と励ますことが形容詞の難所を乗り越える方策である。

形容詞の学習は、始まって早い時期に教える教科書が殆どで、全 12 課の第 7 課で学ぶ『ミニ・ドゥ・コンセール』は珍しい存在だが、形容詞の学習から基本語学習を切り離して教えるには向いている。いずれにしろ、形容詞+名詞は「1 単位」であり「常に liaison が行なわれる」(『新フランス文法事典』, p.26) 特別なペアであると強調しながら、一気に片付けてしまおう。

4. 疑問文は一つ、疑問代名詞も一つ

疑問文の作り方には (1) イントネーション、(2) Est-ce que をつける、(3) 倒置形の三通りがあるが、学習活動は (2) Est-ce que に絞って行なうのが良い。なぜなら、イントネーションは会話練習など別の機会に行なうので、疑問文の練習として敢えて取り上げるまでもない。他方、倒置はそれ自体の説明に派生して a-t-elle や M. Dupont a-t-il まで教えなければならないのが煩雑である上、改まった言い方が tutoyer と共起しにくく、会話文には不向きな要素があるからだ。投下した学習時間に見合うだけの効果が得られる最善の道を選ぶため、疑問文の学習は、一覧をさらりと概観した後、(2) Est-ce que に特化して行なうことをお勧めする。運用技能の訓練(既出のフランス語の文の発音練習)に組み込んで文法項目の習得(疑問文の作り方)を行なうのが効率的な学習である。

そしてこのことは、後の疑問代名詞の学習に連動する。疑問代名詞を学ばせる課において、その使用レベルが (1) くだけた言い方、(2) 普通の言い方、(3) 改まった言い方に三分されることまで説明している教科書(『新・えすかろご 1』, p.43) もあるが、大半は一覧表が載せられているだけなので、適宜、教

員が説明することになるが、知識の習得に余り時間を費やすのは賢明ではない。その課に入る以前に熟語表現として Qui est-ce ? (と Qu'est-ce que c'est ?) を教えておき、疑問代名詞の学習に際しては一覧表を横目で睨みつつも、(2) 普通の言い方、Qui est-ce qui/que, Qu'est-ce qui/que のみに学習目標 (=テストに出題して身に付けさせる) を限定するのが効果的な学習である。⁽⁴⁾

知識を問うのは悪いことではないが、教室で先ず求められるのは運用能力を身に付けさせることであり、知識はその下支え要因であることを教員は常に念頭に置かねばならない。

5.前置詞を馬鹿にしてはいけない

前置詞はあくまでも文の一部である。森を問わずに木だけ答えさせても、コミュニケーション能力育成には結び付きにくい。実際、2007 年度秋季仏検 5 級の筆記 30 問中、前置詞を問う設問は 1 問だけである。

だが、だからと言って、前置詞の学習そのものを軽視するのは考え物だ。特に定冠詞との縮約は意外に重要で、例えば *taxi* ! 1 では第 2 課 (p.12) で早くも学習することになっているが、但し国名の学習に組み込まれていることに注目しよう。日本は Japon ではなく au Japon であると学ぶ。基本語学習の一環なのだ。それはまた、『アンサンプル』(p.69) の言語活動 (提示された地図の道順に沿って Je vais de la maison au restaurant. → Je vais du restaurant à l'université. → Je vais de l'université au supermarché. と早口で言わせていく) にも通じる。aller 動詞と「レストラン」や「大学」という基本語の習得が眼目だが、そこに前置詞の学習も含まれている。その際、重要事項にメリハリを付けるため、縮約については「間違えてもいちいち矯正しないが、正確な文を繰り返し提示する (教員が反復して声に出す)」方法が良い。基本語は意識的に、付録はさりげなく、学習者の記憶に定着させるのだ。

近年、若年の学習者の、文法構造を把握する力が弱くなって来た印象がある。Tu téléphones à tes amis ? の応答を Non, je ne *les téléphone pas. と頻繁に誤る (なかなか修正できない)。過去の英語学習において、運用能力の育成に注力するあまり、知識取得を軽んじ過ぎた結果なのかも知れない。前置詞を馬鹿にしてはいけないと自戒したい。

6.練習問題：規則が前、例外は後

学んだ事柄を定着させるためにテストする。どの教科書も各課の締めくくり
に練習問題が用意されているが、これが曲者である。

先ず規則を呑み込んでから、ゆっくりと例外を咀嚼する。幹から学び、枝葉
はその後から。これが効果的な学習方法だが、練習問題がしばしば流れをかき
乱す。例えば être と donner 型規則動詞とを学習させた課の練習問題で

問 1 (...) 内の動詞を活用させなさい。

- (1) Nous (être) américains.
- (2) Ils (travailler) à Monmartre.
- (3) Je (habiter) à Lyon.
- (4) ...

と配列した場合がそれである。être はとても重要なので先頭に掲げたのだから
が、être 動詞の活用は問答無用で丸暗記するのが早道であり、「活用させな
さい」という練習には不向きである。教室では実際、donner 型のルールを学ん
だ直後の練習問題であることが災いして、Nous * étions américains. と答える学
習者が続出する。動詞の性質が異なるのだから、être はそれだけを独立させて
別の設問を立て、(1) Nous (xxx) américains. などと出題するのが良いだろう。

指示形容詞も同様で、

問 1 次の (...) の中に適当な指示形容詞を入れましょう。

- (1) Il va en France (...) été.
- (2) Je voudrais acheter (...) sac.
- (3) (...) cravate va bien avec sa veste.
- (4) ...

という配列は良くない。恐らく、été を知っていても「セテテ」が聞き取れな
いだろう、という意図でこのように配列したのだろうが、それはしかし「適
当な指示形容詞を入れましょう」という出題にはそぐわない。異なる二つの重要
事項を同時に学ばせるのは出来るだけ避けるべきだ。

指示形容詞の学習では、単数形か複数形かの区別が最も大事である。なぜな
ら、学生は ce sac と書いているのに、それを「セ・サック」と発音するからだ。
ce sac/ces sacs の違いを、規則だけでなく発音の上からも身に付けさせること

が先決であり、次いで ce/cette の区別。「cravate が女性名詞だから cette が付く」ではなく、「ma cravate であって、*mon cravate ではなかったね。だから cette cravate なのだ」と、既習事項と関連させながら ce sac/cette cravate を身に付けさせる。cet の学習は最後にやれば良いのだ。

練習問題は予め、(1) 習得すべき規則から問うているか。例外から先に聞いていないか。(2) 一段ずつ積み上げてあるか。同時に複数の事柄を問うていないか。この二点からチェックして置き、必要に応じて教員が指示を出す（上記の問題であれば「あれ、1 番は être だね、これは -er じゃないね」と解答前に助け舟を出しておく）のが授業を円滑に進める方策である。⁵⁾

7. テストは授業、授業はテスト

教科書で学ぶ締めくくりはテストであるが、どんなテストを行えば良いだろうか。

テストはその実施時期により、形成評価（指導過程の途中で継続的に繰り返される評価）と総括評価（学習が終了した時点で行われる評価）に分かれる。また、その内容により、到達度評価（使用した教科書の進んだところまでを試験範囲とするテスト）と熟達度評価（各種検定試験のように、学習者が現在そして未来において、特定の行為を遂行するために必要な技能を修得しているかを評価するもの）に分類されるという（『英語教師のための新しい評価法』による）。

テストには本来、一発勝負の要素がある。ヤマが当たるか外れるかで得点が左右されるから、学習者の能力を適正に測定するためには、小テスト（形成評価）と中間及び期末テスト（総括評価）を行うのが良い。また、試験範囲を指定したテスト（到達度評価）を基本としつつ、検定試験の過去問題を組み込んで応用力を見る（熟達度評価）。回数を増やし、異なる要素を問うことで、運不運による得点のブレをできるだけ少なくすることが大切である。

もちろん、テストは能力を数値に換算してしまうものなので、闇雲に回数を増やすと、得点に一喜一憂する悪癖を学習者に植え付けるので、成績評価に関係するのは中間及び期末テストのみ。小テストは一切、関係ない。「できた人はその調子で次の段階に進もう。できなかった人は来週までに復習して追い付

いてね。」と指示するだけにとどめよう。このように成績評価と切り離して行われる小テストは、授業に好ましい相乗効果をもたらすはずだ。文中で動詞はどれか、つづりで書けるべき単語はどれか等、その時点で身に付けねばならない事柄を具体的な形で示せるからである。学期末ではないから、手遅れではない。何点取らねばならないというプレッシャーもない。あくまでも授業の一環として、学習者に明確な学習目標を示す方策。それが小テストなのだ。まさに「テストは授業であり、授業はテスト」（『英語テスト作成の達人マニュアル』、p.133）なのである。

8.単なる思い付きでなく・・・

思春期を過ぎた成人学習者は、第二言語を自然に身に付けるというよりも「学習」せざるを得ないので、学習者の注意が重要な項目に意識的に向けられるよう、「意識高揚の原理」に沿って授業計画を立てるべきと言われる（『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』、p.199）。実際、学習項目の配列の変更や取捨選択は、教員の単なる思い付きではなく、一貫した原理に基づかなければ学習効果は望めないであろう。語彙を広げつつ、復習を重ねて規則動詞の規則性を定着させる。数字や曜日・月・季節は前置詞同様、基本語として習得させる。形容詞は原則と例外とを峻別し、疑問文は *est-ce que* に特化する。そして練習問題とテストにより、あなたが今ここで理解しなければならないことはこれだけ、と学習項目を明確に限定する。学習者の意識を効果的に刺激することを常に念頭に置きながら、教科書「を」使って教える方策にこれからも改善を加えて行きたい。

(茨城大学)

注

- (1) 『新アン・マルシュ!』では練習問題指示文の日本語に *Choisissez...* を併記しているため、*choisir* の出現頻度が高い。重要語をさりげなく繰り返すこのような工夫は是非見習いたいものだ。
- (2) 但し、仏検の過去の出題傾向から推察するに、5級の範囲（学習 50 時間）は 1 から 20 で、21 から 99 は 4級の範囲（学習 100 時間）のようだから、週に一度の授業では 15 週以降に 21 から 99 の学習をすることも考えられる。

- (3) faux は『フランス語基本 500 語』に無いので仏検 5 級の範囲外のようなのだが、vrai の反意語だから一緒に教えるのが望ましいと思われる。基本をこの 11 語としたのは、『新フランス文法事典』(p.26)を参考にした。
- (4) この経験則は、実際には逆の順番で得られた。倒置形の疑問代名詞の習得に難渋を極めたので、...est-ce que 型に特化するよう軌道修正し、これに伴って疑問文の学習も絞り込むようになった。
- (5) 念のために付言するが、ここで論じたことを教室で口に出してはいけない。教科書は学習者にとって唯一の道しるべであるから、その信頼性を損なうようなことは絶対には言ってはならない。練習問題の配列(更には設問自体)にどれほど疑問を感じたとしても、そ知らぬ顔で淡々とこなすのが教室運営の鉄則である。足りない部分は別途、補えばいいのだから。

[引用文献]

- 阿南婦美代, W.MOLLÉ, O. (2005), 『新アン・マルシュ!』, 東京:駿河台出版社.
- 荒木昭太郎, 井村順一, 篠沢秀夫, 鈴木康司 (1971), 『わかりやすいフランス語動詞の活用』, 東京:大修館書店.
- ARCLE 編集委員会 (2005), 『幼児から成人まで一貫した英語教育のための枠組み』, 東京:リーベル出版.
- 朝倉季雄 (2002), 『新フランス文法事典』, 東京:白水社.
- CAPELLE, G., MENARD, R. (2003), *taxi ! 1*, Paris : Hachette.
- CELETTE, R. (1998), 『アンサンブル』, 東京:芸林書房.
- フランス語教育振興協会編 (1998), 『フランス語基本 500 語』, 東京:朝日出版社.
- 藤平シルヴィ, ラマールジャン, 宮崎ゆり, 長島律子, 横山理 (1998), 『ミニ・ドゥ・コンセール』, 東京:朝日出版社.
- 藤田裕二 (2001), 『新・えすかるご 1』, 東京:朝日出版社.
- 松沢伸二 (2002), 『英語教師のための新しい評価法』, 東京:大修館書店.
- 望月昭彦 (2001), 『新学習指導要領にもとづく英語科教育法』, 東京:大修館書店.
- 静哲人 (2002), 『英語テスト作成の達人マニュアル』, 東京:大修館書店.
- 田辺保子, 中野久子, 田口啓子, 末永朱胤 (2004), 『サリュ!』, 東京:駿河台出版社.
- (教科書について論じる関係上、本文中には書名で出典を示した。他方、練習問題についても全て実際の教科書から引用したが、出典は明記しなかった。配列上の要改善点が当該教科書のみであって他の教科書には一つも存在しないかのような、誤った主張となることを避けるためである。)

Fiche pédagogique

Utiliser un document authentique sonore : *Le télégramme*

Kyoko TOMITA

En préambule : L'apprenant d'une langue étrangère éprouvera souvent le sentiment d'être exclu d'une conversation amicale pour ne pas avoir pu comprendre la plaisanterie ou l'allusion humoristique que les autres ont trouvée vraiment très drôle... Ce qui fait rire est généralement au delà de la simple linguistique et pouvoir rire dans la langue étrangère est d'autant plus motivant pour les apprenants. La compréhension d'une bribe de rire leur permettra de se trouver admis, encouragés, intégrés tant soit peu, mais aussi de prendre une distance positive pour mieux observer socio-psychoculturellement les étrangers dont ils étudient la langue.

Objectif

Comprendre et partager une situation classique qui a fait rire et fait encore rire tous les Français.

Public et niveau

Intermédiaire ou avancé

Matériel / Documents (sonores)

CD audio : « Le télégramme » in *La bicyclette*, sorti en 1998 (remix numérique), sketch en duo par Yves Montand et Simone Signoret.

Activités préparatoires

- Demander aux étudiants

: « Qu'est-ce que vous utilisez comme moyens de communication entre copains, petit(e)s ami(e)s ? »

: « Pour dire *Je t'aime*, quels moyens de communication préférez-vous ? »

: « Êtes-vous conscients que les moyens de communication sont bien différents d'autrefois ? »

Compréhension

- Poser des questions préalables aux étudiants pour la compréhension globale

: « Combien de personnages y a-t-il ? »

: « Où sont-ils ? »

: « Où habite l'homme ? »

: « Où habite la personne à qui il envoie le télégramme ? »

: « Elle s'appelle comment ? Et lui, il s'appelle comment ? »

: « Pourquoi n'a-t-il pas choisi de lui envoyer une lettre ni de téléphoner ? »

- Écouter l'enregistrement une première fois.

- Poser de nouveau les questions ci-dessus.

- Écouter l'enregistrement une deuxième fois.

- Proposer aux étudiants les activités suivantes.

: « Définissez la personnalité de Paul et donnez quelques adjectifs pour décrire son état d'esprit au moment de composer le télégramme. »

: « Donnez quelques adjectifs pour décrire la personnalité de la téléphoniste. »

Paul : ro....., enf....., amou....., intel.....,
--

La téléphoniste : ré....., sè....., fr....., pro.....,
--

: « Présentez un petit tableau. »

: « À votre avis, que pense la téléphoniste de Paul ? Et que pense Paul de la téléphoniste ? Et vous, que pensez-vous de ces deux personnages ? »

Compréhension orale détaillée

- Écouter l'enregistrement une troisième fois.

- Distribuer et faire remplir le texte à trous.

- Cochez là où les auditeurs rient.

- Poser les questions suivantes.

: « Pourquoi ont-ils ri ? Essayez de trouver les raisons pour lesquelles ils ont ri. »

: « Est-ce que vous partagez les rires des auditeurs ? Oui ou non ? Si oui, lesquels ? Si non, lesquels ? »

-Vérifier que les passages humoristiques ont été bien compris : *mon chéri / ma chérie** : Eugène Sue : *le Doubs* : trois fois « *Je t'aime* » ; et que le texte du télégramme a été bien compris.

- Demander enfin aux étudiants : « Que pensez-vous du texte du télégramme ? »

Pour aller plus loin...

Voici quelques exercices possibles selon le niveau du groupe, selon le temps disponible, selon l'enthousiasme du groupe...

: « Localisez Odéon sur le plan de Paris. »

: « Localisez Besançon sur la carte de France. »

: « Quels prénoms français connaissez-vous ? Est-ce que les prénoms utilisés pour épeler sont à la mode ? »

: « Est-ce que vous connaissez des mots qui se terminent en – iste ? Lesquels ? »

: « L'avenue du Général de Gaulle, la rue Molière, la place Vercingétorix ..., ces noms de lieux provoqueraient-ils le même effet que le square Lamartine ? Quels sont les adjectifs qui peuvent qualifier le mieux le square Lamartine ? »

: « Lamartine, qui est-ce ? »

: « Eugène Sue, qui est-ce ? Est-ce que vous pensez que tout le monde connaissait Eugène Sue en 1950 ? »

: « Renseignez-vous sur le couple Montand- Signoret. »

: « Imaginez : vous laissez sur le répondeur de votre petit(e) ami(e) un message d'amour. »

: « Imaginez et décrivez en détail les personnages de Paul et de Colette (physique, profession, goût, âge, vêtements préférés, passe-temps...,) »

: « Imaginez ce qui s'est passé le week-end dernier à Paris entre Colette et Paul.

Décrivez leur première rencontre. »

: « Imaginez la réaction de Colette après la réception du télégramme. »

: « Et si Colette voulait passer une réponse à Paul, imaginez... Si elle tombait par hasard sur la même téléphoniste, imaginez... ? »

Doc. Pour le reste des paroles, consultez le site : <http://www.paroles.net/>

« **Télégramme** » 1950 duo : Y. Montand et S. Signoret sur une idée de Nicklos et May

Paul : Quand on est, quand on est amoureux, mais vraiment, hein, vraiment amoureux... eh bien ! Il y a des moments où c'est tout de suite... qu'on a envie de lui faire savoir combien on l'aime et combien elle vous manque, surtout si c'est le début d'une vraie histoire d'amour et qu'elle n'habite pas la même ville que vous.

Alors il y a deux solutions. ou . **le téléphone / le télégramme**

Le téléphone bien sûr, mais quoi de plus simple qu'un télégramme qu'elle

, , , , sur elle... enfin... Oui, c'est une très très bonne invention, quand on est amoureux. **pourra, lire, garder, relire, apprendre par**

cœur, porter

le télégramme.

voici

{ sonnerie }

La téléphoniste : Télégraphe téléphone , j'écoute... 351

Paul : Mademoiselle, je voudrais un télégramme s'il vous plaît... **passer**

La téléphoniste : Pour la France ?

Paul : Oui, Pour la France.

La téléphoniste : Quel numéro êtes-vous ?

Paul : Odéon 27 45

La téléphoniste : 45... Adressé à...

Paul : { amoureuxment } Mademoiselle Colette Mercier

La téléphoniste : { sèchement } Colette

Mercier...

Marcel, Eugène, Raoul,

...

Célestin, Irma, Eugène, Raoul

Paul : Oui...

La téléphoniste : Adresse ?

Paul : , ... 23, square Lamartine... Besançon

La téléphoniste : Département ?

Montand : Le Doubs... Je crois...

La téléphoniste : ...Besançon... Doubs ... !

Montand : Eh, oui, c'est le Doubs.

La téléphoniste :

Le texte

Montand :

Mon chéri

La téléphoniste : ?

Comment

Montand : Mon chéri...

La téléphoniste : ?

Mon chéri ou Ma chérie

Montand : Non. Mon chéri...

La téléphoniste : Mon chéri... Comme une en-tête de lettre, alors ?

Montand : Oui, si vous voulez... Mon chéri...

La téléphoniste : Mon chéri, ?

deux fois

Montand : Non ! Une fois, mademoiselle...

* Pour l'interversion des genres (*mon chéri* pour une femme), nous vous renvoyons à l'article n° 396, *Le Bon usage*, Duculot, 1980, et à l'article « Genre des noms », 4°, p.235, 『新フランス文法事典』, 朝倉季雄著, 白水社, 2002.

** Tous mes remerciements à Madame Fabienne Guillemin pour son soutien toujours inconditionnel et chaleureux, ainsi qu'à Madame Mariko Himeta qui m'a encouragée et à Madame Tomoko Takase qui m'a fourni des conseils pour améliorer cette fiche.

(Université métropolitaine de Tokyo)

投稿規定

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

Pour participer à la revue

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

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 17 号

2008 年 5 月 18 日 発行

発 行 Peka, Association des didacticiens japonais
<http://peka.cool.ne.jp/>

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 17

2008

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (Année 2007)	TSUCHIYA Ryoji	1
Interventions		
Compétence de communication et art du corps	KOSHI Morihiko	5
Comment faire porter la voix de façon efficace	SASAKI Yasuyuki	11
La correction phonétique du point de vue de l'utilisation du corps	UZAWA Keiko	19
Rapport du stage d'été 2007 au CLA à Besançon	TSUCHIYA Ryoji	26
Sentir l'espace et écouter le silence — La voie des Kunoichi (femmes-ninja)	TAKASE Tomoko	30
Stage d'été 2007 au Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias (CAVILAM)	ICHIJO Yuki / OZAKI Mie / MAEDA Nobuko / MATSUO Haruka	38
Article		
Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle	HIMETA Mariko	44
Dossier		
Sept clefs pour bien utiliser un manuel de français	KANDA Daigo	64
Fiche pédagogique		
Utiliser un document authentique sonore : <i>Le télégramme</i>	TOMITA Kyoko	74
Pour participer à la revue		79
