

Etudes didactiques du FLE au Japon

2010

第 19 号

活動報告 (2009 年)	根岸 純	1
Péka 例会発表要旨		
学習の意識化について	井上 美穂	5
学習者のことを知るための「アンケート」	茂木 良治	14
学習の意識化の方法を探る試み	西川 葉澄	22
教師の意識化	土屋 良二	33
学習の一般化：「アナロジー」による授業改善の提案	越 森彦	38
研修報告		
2009 年夏季フランス語教師研修報告：CAVILAM (Vichy)	深川 聡子	45
投稿論文		
Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2	姫田麻利子	51
投稿規定		73

活動報告（2009年）

根 岸 純

ペカ Péka というのは「ペダゴジー（pédagogie, 教育学あるいは教育法）をかんがえる会」という、フランス語と日本語の頭文字を組み合わせた名称であり、フランス語教育の進歩と発展のために知恵を絞り合ってみようという主旨のもとに集まる教員や学生たちの研究会です。

ほぼ2ヶ月に一度、年に6回の例会を開いています。例会は、進行役がその日のテーマについて説明してから、その指示のもとに数名からなるいくつかのグループのなかで討議しあったのち、その報告を進行役がまとめる形をとっていますが、特別に講師をお招きして普段とは違う視点から問題を洗いなおすこともあります。

2009年度は年間テーマを「学習の意識化」として、さまざまな視点からフランス語教育を取り上げました。

ペカはフランス語教育に関心を持つすべての人に開かれています。ペカの情報に関しては、つぎのサイト <http://peka.cool.ne.jp> にアクセスしてみてください。

最後になりますが、本誌発行などの財政的援助に対して、在日フランス大使館文化部に心よりお礼申し上げます。

Rapport d'activités (Année 2009)

Jun NEGISHI

Péka (Pédagogie wo kangaeru-kai) est le nom résultant de la combinaison des premiers syllabes du français et du japonais. On est constitué d'enseignants et d'étudiants assemblés pour les études didactiques du FLE (français langue étrangère).

Les réunions se tiennent tous les deux mois : à chaque réunion, un ou plusieurs sujets de discussion/étude est présenté par des animateurs, puis, c'est le débat ouvert et animé où tout le monde a le droit aux paroles, étudiants, professeurs, débutants ou vétérans. Parfois, on fait des Travaux Pratiques autour d'un sujet, ou on invite des personnes spécialistes dans des domaines autres que FLE mais pouvant intéresser et élargir nos champs didactiques.

Le sujet de cette année est « la prise de conscience de l'apprentissage ».

Péka est ouvert à toutes les personnes qui s'intéressent à la pédagogie. Veuillez consulter notre site <http://peka.cool.ne.jp> pour prendre nos informations.

Pour finir ce court rapport, nous voudrions remercier sincèrement le Service Culturel de l'Ambassade de France au Japon pour son soutien financier à notre action.

	月日	テーマ	発表者
114	09.02.21.	年間テーマについて	井上美穂
115	09.04.18.	年間テーマ「学習の意識化」とは何か (1) 理論的側面 (2) 「学習の意識化」を目指す授業の組み立て	井上美穂
116	09.06.20.	学習者のことを知るための「アンケート」	茂木良治
117	09.09.19.	学習の意識化の方法を探る試み	西川葉澄
118	09.10.24.	教師の意識化	左合桜子
119	09.12.19.	学習の一般化	越森彦

	Dates	Sujets abordés	Animateurs
114	21/02/09	Débat autour des sujets à traiter dans les ateliers de Péka de l'année 2009	Miho INOUE
115	18/04/09	Le thème de Péka pour l'année 2009 : Prendre conscience du processus d'apprentissage (1) L'aspect théorique (2) Planifier des activités de classe pour permettre aux étudiants une prise de conscience	Miho INOUE
116	20/06/09	Les enquêtes du début de l'année : un outil de réflexion sur l'apprentissage	Ryoji MOGI
117	19/09/09	Vers des activités qui permettent aux étudiants de prendre conscience de leur apprentissage : des propositions de grilles réflexives	Hasumi NISHIKAWA
118	24/10/09	La prise de conscience ... du point de vue du travail de l'enseignant	Sakurako SAGO
119	19/12/09	Généraliser et relativiser les problèmes rencontrés en apprentissage	Morihiko KOSHI

学習の意識化について

井上 美穂

Prise de conscience dans l'apprentissage

La notion de “prise de conscience” a été choisie comme thème de l'année 2009. C'est sans doute parce que les membres de l'association Péka, dont la plupart sont professeurs, donnent quotidiennement leurs cours sans s'assurer qu'elle est bien présente chez les apprenants. Se basant sur la théorie de la stratégie métacognitive, cet article propose des idées concrètes pour développer la prise de conscience en classe.

1. 年間テーマに「意識化」が選ばれた理由

2009年度のPékaの年間テーマに「意識化」が選ばれた。これはおそらく、私たち教員が日頃の授業に関して次のような反省を持っているからだと思われる。忙しさを理由に、教材に載っていることを教えるだけになり、教えた内容を学生が明確に意識したかどうかを確認していないのではないかという反省である。

語学学習に関する意識化というと、以前は、習った内容そのものを確認することを指していたように思われる。例えば、フランス語教材 *Alors?* の各課に載っている次のような確認事項である。

À l'oral, je peux : m'identifier, me présenter

Je sais utiliser : les verbes *être, rester, arriver*

l'adverbe *ici* (*Alors ?*, p.23)

しかし、学習理論の変遷にともなって、最近ではもっと抽象度の高い意識化を授業で行うことが求められている⁽¹⁾。以下の(1)～(3)は初級フランス語

に合わせて筆者が考案した意識化の例で、このうちの(2)と(3)が抽象度の高い意識化にあたる。かっこの中には、学習者が行うであろう具体的な意識化の内容を示した。

- (1) 今日は何を学習したのかを確認する。(例：不定冠詞を学習した。)
- (2) 今日学んだことは、今までの学習の流れの中でどこに位置しているのかを確認する。(例：以前の授業で定冠詞について学習したが、今日の不定冠詞と、さらにもう一種類の冠詞を合わせ、フランス語には3種類の冠詞があるらしい。)
- (3) 今日学んだことは、後日の学習の中でどのように使えるのかを確認する。(例：日本語と異なり、フランス語では「特定」と「不特定」という区別が大切らしい。今後の学習でも「特定」と「不特定」という区別に注意しながら学習を続けよう。)

上記(1)は以前から行われていたような、習った内容の意識化だが、(2)と(3)は比較的最近登場した意識化である。(2)や(3)のような意識化がなぜ学習者に必要なのかというと、それは(2)や(3)の思考を行うことによって、彼らが自分の学習を管理することができるようになるからだ。本論では、自分の学習を管理することができる学習者を育てるために、具体的にどのような「意識化」を行う必要があるのか検討する。そして、日頃の授業でつい意識化の作業を怠ってしまっている私たち教員の反省への答を模索する。

2. 現在の学習理論の中における「意識化」の位置づけ

三宮(2008)は熟達を学習科学の重要なテーマのひとつとした上で、2種類の熟達を紹介している。

1つは、定型的熟達(routine expertise)である。これは型にはまった認知や行動が迅速にできるようになることであり、定石どおりにすばやく正確に数学の問題が解けることなどが、その例である。もう1つは適応的熟達(adaptive expertise)であり、これは、型どおりの方法を再現するだけ

にとどまらず、新しい方法をも柔軟に取り入れることができることを意味する。[中略] 適応的熟達者は、定型的な技能に習熟しているだけでなく、より本質的な原理を習得しているため、問題を解決するプロセスが目的を達成するために有効かどうかを評価し、自分の状態をモニターし工夫しながら作業を進めることができる。この点が、定型的熟達者と異なる。(三宮 2008, p.19)

第1章の例を再びとりあげると、定型的熟達者は「かつこの中に定冠詞または不定冠詞のいずれかを入れなさい」という問題を解ける学習者である。一方、人称代名詞 *le / la / les* と中性代名詞 *en* を学習した時に、その使い分けが「定冠詞と不定冠詞の使い分け」との共通項である「特定・不特定」という区別に根ざしていることに気づき、その延長上で使い分けを続けられる学習者が適応的熟達者に相当すると思われる。2種類の熟達者のうち、望まれるのは適応的熟達者であるが、このタイプの学習者はどのように育成したらよいのだろうか。この点に関し、三宮は次のように述べている。

定型的熟達は反復練習によって形成されるが、適応的熟達には、適切なレベルで問題を抽象化して知識を蓄える^(a) が必要である。そこで、適応的熟達のためには、[中略] 思慮深い練習 (*deliberate practice*) が重要な役割を果たすと考えられる。すなわち、練習において、問題解決のプロセスを常に意識化することが重要である。あまり考えずに学習したことは修正や改善が困難であり、練習をつんでも適応的熟達へと発展しにくい。また、問題解決のための知識利用^(b) にも、意識化が有効である。どの知識をいつ使えばよいかを常に考え知識の使い方に習熟する^(c) ことも、適応的熟達につながる要因である。(三宮 2008, p.19) (下線 (a) ~ (c) は筆者による加筆)

つまり、適応的熟達者を育てるためには、どのように問題を解決すればよいかという点に関して常に意識化を促す必要があるということになる。例えば、不定冠詞と定冠詞の使い分けを学習する時に「ある物が話に初登場した時は不

定冠詞、2回目以降は定冠詞をつけましょう」と教えて、練習問題を繰り返したただけでは定型的熟達にとどまってしまう。そうではなく、まず「(1) ある物が話に初めて登場した時、相手にとってその物はまだ不特定ですから不定冠詞を使います。しかし2回目以降は特定な物に認識されていますので定冠詞をつけます。」という説明を行ったあと、「(2) 特定・不特定という区別は日本語にはありませんが、フランス語では重要な区別です。今後の学習において、例えば代名詞の使い分けにも使われる区別です。」と解説を加え、さらに「(3) 今後、フランス語の文法で理解が困難になった時、日本語にない区別や概念が原因であるという可能性について考えてみて下さい。それが問題解決の糸口となるかもしれません。」と言って、学習者の意識化を図ればよいのではないだろうか。上記の指導例(1)は三宮(2008, p.19)の抜粋に加筆した下線(a)に、指導例(2)は下線(b)に、指導例(3)は下線(c)に対応する例として筆者が考案した。

以上をまとめると、最近の学習理論においては、適応的熟達者を育てるために問題解決のプロセスの意識化が必要とされているのである。それでは「問題解決のプロセスの意識化」に関し、具体的に教員は何を行えばよいのだろうか。この点を「メタ認知」という概念を使って、次章で考察する。

3. 「意識化」と「メタ認知」

三宮(2008)は、あまり考えずに練習を繰り返すのではなく、常によく考えて意識化を行いながら学習することが適応的熟達に必要であると主張した後、次のように続ける。

つまり、適応的熟達の鍵となるものは、メタ認知である。生徒が学習において熟達するためにはメタ認知能力が必要であることは、ほとんど疑う余地がない。(三宮 2008, p.19)

言い換えると、適応的熟達を目指して意識化を行いながら学習することは、メタ認知能力を養いながら学習することを指すのである。それではメタ認知能力とは、具体的にどのような能力を指すのだろうか。

メタ認知は心理学の分野で始まり、現在では幅広い分野で使われている。ここでは、語学学習とメタ認知の関連に関して『言語学習と学習ストラテジー』（大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著，2005）を参照する。同書は、学習ストラテジーを「言語の習得をより能率的なものにするために学習者が用いる思考過程や行為のこと」と規定している⁽²⁾。そしてメタ認知ストラテジーは学習ストラテジーの一種であるが、前者が後者全体を管理する役割を果たしているとしている。つまり学習を進める上で司令塔的な役割を果たすのがメタ認知であるとして、次のように述べている。

学習ストラテジーを状況に応じて適切に使用するためには、何よりも学習者のメタ認知が鍵となる。メタ認知とは、自らの言語処理過程をモニタリングし、適切な修正を行い、新たな目標を設定するという司令塔的機能を担うもの〔後略〕（『言語学習と学習ストラテジー』，p.29）

同書はメタ認知ストラテジーの例として、以下の8つをあげている⁽³⁾。(1) 計画を立てる、(2) 焦点をしぼる、(3) 学習を自己管理する、(4) モニタリングする、(5) 問題点を見極める、(6) 理解度をチェックする、(7) 優先順位をつける、(8) 予測する。

4. 意識化の具体例

前章で8つのメタ認知ストラテジーをあげたが、具体的にどのようなことを授業で行えば、これらのストラテジーを意識化させることができるだろうか。フランス語の授業を対象に、いくつかの例を考案した。

考案例1：「計画を立てる」については、次のような具体策が可能である。生徒の花子さんは、フランス語の新聞記事が読めるようになりたいと言う。それには1年間にわたる計画を立てることが効果的であることを説明し、教員が語彙を増やす計画を立てる相談にのった。その結果、毎週の新聞記事読解の授業で電子辞書を使って引いた単語10個を単語帳に登録し、通学の電車内で1日1回単語帳を見るようにするという内容であ

れば、無理のない実行可能な計画であるという結論に至った。

考案例 2：「焦点をしぼる」に関しては、次の例が考えられる。会話の授業で、花子さんは自分のことを *je* を使って話す時にいつも現在形活用語尾の *-e* を [e] と発音し、それがまるで半過去の活用語尾 *-ais* のように聞こえてしまう。花子さんに焦点を絞った学習が効果的であることを説明し、今日は活用語尾の *-e* を [e] に発音しないことに焦点をしぼって会話の練習を行うように、教員が提案する。または、「普段発音で注意されていることは何ですか。その中から 1 つを選んで、今日はその点に焦点をしぼって練習に臨みましょう」と指導する。

考案例 3：「モニタリングする」については、次のような可能性がある。毎週 *dictée* を授業で行う場合、自分がどのような誤りをいくつかおかしただかを振り返ってモニターすることが効果的であることを説明する。そして、初回の授業でグラフ用紙を配布し、毎週の誤りの数を記入してグラフを描き、どのような点が難しかったかなどの感想も一緒に記入するように提案する⁽⁴⁾。

以上の 3 例は、メタ認知ストラテジーの意識化についての考案例であるが、実はメタ認知以外の学習ストラテジーも組み合わせられた形で提案がされている⁽⁵⁾。例えば考案例 1 の場合、「計画を立てることが（学習に）効果的」という部分まではメタ認知ストラテジーだが、「辞書を利用する」「単語帳に記録を残す」という部分は分類上は認知ストラテジーの一種である。考案例 3 では、「モニタリングする」ことはメタ認知ストラテジーだが、「グラフで視覚化する」ことは認知ストラテジーである。考案例 2 において、「焦点をしぼる」ことはメタ認知ストラテジーだが、もし教員が「現在形と半過去形の区別は重要です。相手が半過去形として聞いてしまうと、前に行っていたが今は行っていないことだと誤解されてしまい、コミュニケーションに支障をきたします。」と付け加えれば、社会ストラテジーの意識化を行うことになる。つまり教育の現場でメタ認知ストラテジーの意識化を行おうとする場合は、必然的に「メタ認知ス

「トラテジー+メタ認知以外の学習ストラテジー」という形になることが多いのである。

5. 意識化は明示的に行う

前章の考案例 1～3 は、教員が学習者に対して学習ストラテジーを明示し、それを意識させる方法である。これは明示的学習ストラテジー指導と呼ばれる。暗示的に指導する可能性もあるが、この点について『言語学習と学習ストラテジー』では次のように述べている。

学習ストラテジーは、できるだけ明示的に指導する。[中略] 一般に、自らの信条や長年にわたり行ってきた活動を見直して新しい考え方や方法を取り入れることは決して容易なことではない。[中略] このような必要なメタ知識を学習者に提供するためには、学習ストラテジーを暗示的に提供するだけでは十分ではない。より効果的に目的を達成するためには、できるだけ明示的に学習ストラテジーを指導する必要がある。(p.108)

そして「先行研究の検証から、学習ストラテジーの名前や使い方を学習者に明示しないで教える学習ストラテジー指導 (imbedded strategy training) は、明示的学習ストラテジー指導に比べて、学習者が学習ストラテジーを習得する割合が低いことが明らかとなっている (p.7)」とも述べている。

6. まとめ

現在の学習理論の枠内では、単に学習内容を意識化するだけでなく、自分の学習を管理できる学習者を育てるストラテジーをも意識化する必要があることを述べた (第 1 章)。そしてそのようなストラテジーがメタ認知ストラテジーであることを解説した (第 2 と第 3 章)。さらに、メタ認知ストラテジーとそれ以外のストラテジーを組み合わせ、実際の授業で使える意識化の具体例を考案し (第 4 章)、ストラテジーは明示的に意識化を行うことが有効であるという考えを紹介した (第 5 章)。

Péka で 1 年間「意識化」について議論を重ねた今、私たちはすぐに実行に

移せるアイデアを幾つか得たはずである。担当するすべての授業で毎回意識化の実践を行うことは難しいが、時間に余裕がある時に、できる所から始めていくという勇気を持ちたい。

注

- (1) *Alors ?* には、ここにあげたような学習内容の意識化だけでなく、後述の学習ストラテジーの意識化を図る間も用意されている。
- (2) 『言語学習と学習ストラテジー』, p.31。
- (3) 『言語学習と学習ストラテジー』, p.34-39。
- (4) 以下は 2009 年度の授業で配布した記録用エクセルに書かれていたある学生の感想である。応用言語学の見地から非常に興味深いことが、1 年間にわたって記入されていた。「4 月 22 日：フランス語でニュースを聞き取るのは大変難しかったです、続けることで大変力になると思います。5 月 13 日：前回よりも、ききとりが出来たような気がします。まだまだ、分からない部分がほとんどですが、少しずつ耳が慣れてきたのかもしれませんが。6 月 17 日：特に数字の聞き取りが苦手だということが分かったので、しっかり克服したいと思います。7 月 15 日：風刺も混じっていてとてもおもしろいなと思いました。フランスの文化知識がなければ理解できないものだなと実感しました。10 月 21 日：今回は前回よりさらに細かいききとりを聞き取れたのでうれしかったです。10 月 28 日：今日はあまり聞きとりの理解ができませんでした。だいたいの概要が掴めたような気がしても、聞き取れた単語のみで内容を類推すると、とても本来の内容とは離れたものになっているということが、しばしばあります。12 月 2 日：内容がいつもよりよく聞き取れたのでよかったです。」
- (5) 『言語学習と学習ストラテジー』では、主要な学習ストラテジーとして、メタ認知ストラテジー以外に 2 つのストラテジーをあげている。ひとつは認知ストラテジーで、これは「学習者がタスクを遂行する際に学習に直接的に関わってくるストラテジーであり、非常に広範で多様性に富むものである」。もうひとつは社会・情意ストラテジーで、「他者とのコミュニケーションを適切に進める上で重要となるのが社会ストラテジーであり、学習全般や実際のタスク遂行に関わる情意的側面をコントロールするのが情意ストラテジーである」。(p.34-39)

文献

大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著 (2005) 『言語学習と学習ストラテジー』
東京：リーベル出版.

三宮真智子編著 (2008) 『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』 京都：北大路書房.
Di Giura, M. et Beacco, J-C. (2007) : *Alors ?*, Didier, Paris.

学習者のことを知るための「アンケート」

茂 木 良 治

Questionnaires pour mieux connaître les apprenants

A la rentrée, nous distribuons souvent un questionnaire aux apprenants pour mieux les connaître : « Pourquoi ont-ils choisi le français parmi plusieurs langues étrangères ? » ; « Dans quel(s) but(s) apprennent-ils le français ? » ; « Quelles sont leurs représentations de la France et de la langue française ? », etc... Lors de la réunion Péka du mois de juin 2009, nous avons parlé de ce type de questionnaire. Presque tous les participants ont dit avoir proposé un questionnaire dans leurs cours. Certains continuent à le faire, d'autres ont arrêté car ils ont pensé que le questionnaire n'était pas si utile pour améliorer leurs cours.

Nous avons commencé la réunion par échanger nos points de vue. Ensuite, plusieurs participants ont présenté leur questionnaire. Enfin, nous avons analysé les questions posées. Suite à ce travail nous aurions voulu élaborer ensemble un questionnaire modèle, mais cela ne s'est pas fait faute de temps.

Le thème de Péka de cette année : « La prise de conscience de l'apprentissage », nous incite à changer de point de vue. Ne doit-on pas créer un questionnaire qui soit utile non seulement à l'enseignant mais aussi à l'apprenant ? Dans la dernière partie de ce rapport, j'essayerai donc d'inventer un questionnaire de réflexion qui offre la possibilité aux apprenants de s'auto-évaluer et de mesurer leurs progrès en français.

1. はじめに

2009年度のPékaの年間テーマは「学習の意識化」であった。このテーマを広い意味で捉え、教師が学習者の学習目標やフランスに対する興味を意識することが授業の考察・改善に役立つのではないのかと考え、「学習者のことを知るためのアンケート」をテーマとして提案した。私自身も学期最初の授業でこ

のようなアンケートを実施しているが、そこで収集した情報を活用しきれていないのが現状である。そこで、参加者の方々とはアンケートについて議論した。

例会では参加者が学期最初の授業でアンケートを実施しているのか、実施している場合はどのような意図でアンケートを実施しているのか、など各参加者に話してもらった。その後、参加者数名が持ち寄ったアンケートを全員で考察し、アンケート項目について議論した。当初、これらの議論を踏まえて、参加者全員でより洗練したアンケートを開発することを目指したが、議論が白熱し、時間内ではそこまでには至らなかった。本稿では例会で議論した内容について報告しつつ、学期最初のアンケートについて検討した後、最後に一案として報告者が作成したアンケートを紹介する。

2. 参加者のアンケートに対する考え

例会参加者に学期最初の授業でアンケートを実施しているのかを聞いたところ、参加者のほとんどが一度はアンケートを実施したことがあった。このようなアンケートをすることで、授業の立案・改善に役立っているという意見があった一方で、教え始めた頃はアンケートを実施していたが、次第にしなくなったという意見も複数あった。アンケートの結果によって授業の内容や進め方を変えることはほとんどないため、実施しなくなったそうである。アンケートから得られた学生に関する情報に合わせた授業をするというよりは、教師が授業の中で学生の興味を創ることを心がけているようだ。また、学習者について知りたいことがあったとしたら、直接聞けば済むため、あえてアンケートをとる必要がないという意見もあった。確かに、授業内で学生に自己紹介などの自己表現活動を課すことで、その学生がどんなことが好きか、どうしてフランス語を勉強しているのかなど教師が理解する機会は多々ある。

このように、わざわざ時間をとってアンケートをしなくても、学習者について知る機会は授業内にはたくさんある。それでは、アンケートは無意味なのだろうか。次に、実際に授業で実施しているアンケートの項目を見ながら検討する。

3. アンケート項目について

例会の参加者が持ち寄ったアンケートを分析すると、以下の領域について学生に質問している。

① フランス語学習歴について

- 今までフランス語を学んだことはありますか。そして、どれくらい。
- どこでフランス語を学習しましたか。そして、どんな方法で。
- フランス語圏の滞在経験はありますか。ある場合、何年くらい。

② フランス語学習の動機

- どうしてフランス語を選択しましたか。
- フランス語を学ぶことになったきっかけは何ですか。
- フランス語を勉強して、何ができるようになりたいですか。
- この授業に何を期待していますか。

③ フランス語・フランス文化の知識について

- 知っている、あるいはフランス語だと思う単語を挙げてください。
- 知っているフランス人の名前を書いてください。

④ フランス語・フランス文化のイメージについて

- フランスについてどんなイメージを持っていますか。
- フランス語についてどんなイメージを持っていますか。

⑤ フランス語を学習する上での具体的な悩みや問題について

- 質問や意見、困っていることがあったら書いてください。
- (Phonétique の授業の中で) 発音に関して、どんなことで困っていますか。

(ex.○×形式の質問で、「自分の言ったことが通じなかった。」「日本語っ
ぽい発音になってしまう。」など)

このように、アンケート項目は多岐に渡る。それでは、これらの質問から得られたアンケート結果は授業の立案・運営・改善においてどのように役立つのであろうか。学期の初めにアンケートを行っている報告者および例会参加者の意見をもとに以下に記す。

「①学習歴」に関する情報は、高校でフランス語を既習している学生や帰国子女がクラスにいる場合、クラス内でのレベルの差を考慮しながら授業運営す

るのに有益である。「②動機」に関して質問することで、学生がいくつかの外国語の中からフランス語を選択した理由や、フランス語を使って何がしたいのか知ることができる。それらの情報を参考に教師はそれに適した教材を提供したり、学習活動を考案できる。たとえば、「フランスを旅行したい」と学生が記述した場合、買い物や道を尋ねるといった場面を想定したロールプレーなどの学習活動を授業内で行うことができるだろう。「③フランス文化・フランス語の知識」に関する質問は、主にフランス語を初めて勉強する学生に対して効果的だろう。学習者が既に知っている言葉が、実はこれから学習するフランス語であったことに気づき、フランスやフランス語が身近に感じられることを期待している。「④フランス語・フランス文化のイメージ」に関して、学習者に聞くことで、我々教師のイメージするフランス語・フランス文化と学生のイメージするものとの違いを教師は意識することができる。たとえば、学生のイメージに反する事実を示す情報や教材を授業で提供することで、学習者の興味を引き付けることができるだろう。「⑤具体的な悩み・問題」に関しては、既にフランス語を学習したことがある学習者を主に対象とした質問といえる。学習者の具体的な悩みや直面した問題を聞き取ることで、教師はその対策を授業で具体的に提案することができる。

これらのアンケートから得られる学習者に関する情報は非常に興味深く、無意味ではないように思われる。問題はこれらの情報を教師が授業に役立てるためにはかなりの労力を要するというのではないだろうか。アンケートを実施すること自体は用紙を配布して、各学生に回答してもらおうというように比較的容易な手順だが、結果を集計・分析し、それを解釈し、授業の立案・運営・改善に役立てるのは容易ではない。そのため、学習者アンケートは学期の最初に実施する慣例的なものになってしまう恐れがある。実際、私自身も学期はじめにアンケートを実施したが、そこから得られた情報をうまく活かさきれていないと日頃から感じている。アンケートをもう少し効果的に使う方法はないものだろうか。そこで、慣例から脱却する糸口を見つけるため、今年度のテーマである「学習の意識化」という面からアンケートを捉えなおしてみた。

4. 学習者のためのアンケート

アンケートを効果的に使うヒントが参加者の持ち寄ったアンケートの中にあった。それは、「10週間後にどんな事が改善されているといいと思いますか?」というフランス語既習者向けの Phonétique の授業アンケートの質問項目である。授業の目標が Phonétique という目標に特化していることとも関係するが、学習者に自分がどのように成長したいかという詳細な目標を立てることを要求することで、より明確で具体的な学習目標を立てることが可能になる。なによりも、この質問項目は学習者の視点に立った質問である。たとえば、学期終了時にこのアンケートを返却し、10週前に立てた目標が達成できたか、達成できなかったかを学習者に自己評価してもらおう。達成できなかった場合は、何が足りなかったのか学習者自身が振り返り、次の目標を立てることができる。もちろん、学期半ばで返却し、振り返る機会を与えても良いだろう。

おそらく、これまでのアンケートの多くは、教師が学習者のことを知るために実施されていた。学習者は学期最初の授業にアンケートを書くよう命じられ、回答しており、教師は学習者の情報を収集するだけで満足していた。しかしながら、学習者の視点に立ち、学習者が自身の学習や学習目標を意識し、成長や変化を認識することを目指すことで、ただ回収するだけのアンケートから脱却し、教師にとっても学習者にとっても有用なアンケートが実施できるのではないだろうか。

例会の中では時間が足りず、最終的にアンケート作成にまでは至らなかったが、本稿では一案として報告者が作成したアンケートを紹介する。ここで重視した点は、学習者が自身の学習目標やフランス語やフランス文化に関する考えを意識化し、振り返る機会を設けるということである。そのため、学期の終わりに学期最初のアンケートを返却し、学期最初の自分と学期最後の自分を比較することを想定して、二つのアンケートを作成した。まず、学期最初のアンケートは以下のとおりである。これらのアンケート項目は例会参加者のアンケートを参考に選別した。

学期最初のアンケート

フランス語学習歴： 年 ヶ月

フランス語圏滞在経験： 国； 年 ヶ月

1. [既習者の場合]これまでフランス語を勉強してきて、悩みや問題はありますか。それはどのような悩みですか。
2. どうしてフランス語を選択しましたか。
3. 将来的にフランス語を使って何ができるようになりたいですか。
4. 学期が終了する3ヶ月後に、フランス語を使って何ができるようになりたいですか。
5. [初習者の場合]既に知っているフランス語はありますか。
6. フランス語に対して、どのようなイメージをもっていますか。
7. フランスに対して、どのようなイメージをもっていますか。

ここでは、私が学生に聞きたい7つのアンケート項目を選んだが、対象となる学生（既習者あるいは初習者）や担当教員の関心に沿って、アンケート項目を決定することになる。そして、学期最初のアンケート項目に対応する形で、学期最後に実施するアンケートを作成する。

学期終了時のアンケート

1. (既習者の場合) 学期最初に書いた悩みや問題はこの授業を受けて、解決しましたか。

1-1. 解決した場合、何がよかったですか。

1-2. 解決しなかった場合、今後どうすれば解決すると思いますか。

2. フランス語を選択してよかったですか。それはどうしてですか。

3. 将来的な目標に近づくことができましたか。具体的にどのような面が成長しましたか。

4. 学期最初に立てた目標を達成することができましたか。

4-1. 達成した場合、どのようなところが達成できましたか。

4-2. 達成しなかった場合、今後どのようなところを改善する必要がありますか。

5. 日常生活の中で新たに発見したフランス語はありましたか。(学期最初の知識と比べて記入してください)

6. 学期最初と比べて、フランス語に対するイメージは変化しましたか。変化した場合は、どのあたりが変化しましたか。

7. 学期最初と比べて、フランスに対するイメージは変化しましたか。変化した場合は、どのあたりが変化しましたか。

このように、学習者は学期の始めに回答したアンケートに対して、学期最後の自分を自己評価するという形式になっている。もちろん、学期末はテストなどでアンケートの時間を確保することは難しいかもしれないが、学習者の今後の

フランス語学習を考慮すると、このような自己評価形式のアンケートを実施する価値は十分あるのではないだろうか。学習者が授業を通して自分自身がどのように成長したと感じているのかということこそ、教師が自分の指導方法や授業設計を改善するために有効な情報となるだろう。

おわりに

本稿では儀式的に行っている学期初めのアンケートを、今年度の Pékka のテーマである「学習の意識化」というアイデアをヒントに再考した。これまでは教師が学習者について知るためのアンケートであった。しかし、学習者も自分自身について知ることを目指し、アンケートを改変することで、教師にとっても学習者にとっても有用なアンケートが実施できるのではないだろうか。次年度は学期初めと学期終わりにこのようなアンケートを実施し、効果を検証してみたいと考えている。

(早稲田大学)

学習の意識化の方法を探る試み

西 川 葉 澄

Comment introduire « la prise de conscience » dans le cours de français ?

Prendre conscience du processus d'apprentissage peut permettre à l'apprenant de devenir un « excellent apprenant », un apprenant qui acquiert son autonomie. Il s'agit d'une stratégie méta-cognitive, qui contrôle effectivement leur propre apprentissage : planifier, surveiller, résoudre des problèmes et s'évaluer. Quelles sont les activités de classe qui sont possibles et efficaces pour introduire cette « prise de conscience » dans le cours de français ? Nous avons cherché des activités pour activer cette prise de conscience, notamment des activités qui ne sont pas trop pesantes dans la pratique quotidienne.

学習の意識化が学習そのものを助けると言うことがよく言われている。「習う」「教わる」と言う言葉が示すように、受け身になりがちな語学の学習であるが、そうした学習の意識化の具体的な目的とはどのようなものだろうか。そして、実際に学習の意識化を促すにはどのような活動が有効なのだろうか。主に第2外国語のフランス語クラスにおいて学習の意識化を促すため、より現実的な実用性と扱いやすさを追求して模索した学習の意識化の実践例を紹介し、その有効性や修正点などを検討したい。

1. 意識化の目的

意識化とは、言語知識や運用能力が認知段階、結合段階を経て、自動段階に至る過程において、自分の学習のプロセスや選んだ学習戦略に意識を当て・内省する作業である。こうした学習のプロセスそのものを意識したり、内省するという作業を授業活動に導入することで、どのような結果が期待されるのだろうか。

1.1. 意識化とメタ認知

まず、意識化において重要な役割を果たすのが、メタ認知であると言われて
いる。メタ認知とは、通常の認知の上の段階にある認知のことで、問題解決の
プロセス全体を見通す認識力のことである。「自分より高いところにいるもう
一人の自分が自分の課題解決行為を眺めているという構図」⁽¹⁾であり、ひいて
は自己チェック能力、すなわち内省だといえる。こうしたメタ認知の概念を言
語学習にあてはめるなら、メタ認知の知識的側面とは「学習ストラテジーをは
じめとして効果的学習を可能とするために学習者が知っていなければならない
知識」であり、活動的側面は「学習者が必要な知識をタスクの遂行に際して適
切に運用する技能」ととらえることができる⁽²⁾。特にメタ認知の活動的側面は、
認知をプランニング、モニタリング、チェックの三段階によってコントロ
ールするもので、これがメタ認知ストラテジーの役割でもある。以上を整頓す
れば、メタ認知のある学習者とは以下の条件を満たす学習者である。

1. 自分の認知や認知プロセスについての知識がある。
2. 実際に自分の認知をコントロールする（学習の計画を立てる、課題解決
行為を自己モニターする、理解度をチェックする）ことができる。

上記のメタ認知ストラテジーを持っている学習者のイメージは、自律した学
習者のイメージと重なるものである。Holec (1981) の定義を紹介すれば、自
律した学習者とは「自分にどのような学習が必要であるかを見極め、学習のゴ
ールを決め、その学習に必要な教材を選択し、自分の不得意な部分を認識し、
適切な学習のペースや時間配分を決め、学習をモニターしたり、学習を評価し
たりすることができる学習者」⁽³⁾ のことであり、学習者をこうした自律した学
習者に導き、育成することが学習の意識化の目的だと言えよう。

1.2. 学習者のストラテジー使用データ収集方法例とその問題点

メタ認知のある学習者の2つ目の条件であるメタ認知ストラテジーは、
O'Malley & Chamot (1990) による学習ストラテジーの分類において、認知ス
トラテジー、社会・情意ストラテジーと並んで学習ストラテジーの3つの柱
のうちの一つでもある。学習の意識化を成功させるには、学習ストラテジー使

用に関して調査し、教師がそれをモニターし、最適な学習ストラテジーに導き、または学習者自らが気づきを得て自己修正することが必要であろう。それでは、学習ストラテジー使用に関して教師と学習者の相互がデータを得るにはどのような活動が効果的なのか。廣森友人らによれば、学習者に学習ストラテジーの使用を意識させたり、ストラテジー使用の経時的变化を把握するために有効なデータの収集場面やデータ収集方法として適しているものには以下のものがある⁽⁴⁾。

1. 授業中、自分のストラテジー使用について意識させたい時：

発話思考法（活動をセルフトーク、ペアワーク）、アンケート、インタビュー

2. ストラテジー使用の経時的变化を把握したい時：

ダイアリー、ジャーナル、ポートフォリオ

こうした活動を第2外国語の通常授業に組み込む際の現実的な問題点としては、時間的制約と労力的制約が挙げられる。例えば、時間的制約に関しては、1の「自分のストラテジー使用について意識させたい時」にお互いのストラテジーに関してインタビューをし合うというペアワークの時間をコンスタントに確保することはあまり現実的だとは言えない。それに対してアンケート調査は比較的实施できる可能性が高いが、アンケート調査だけで学習者各自のストラテジー使用について意識させることができるのかという疑問が残る。また、2の「ストラテジー使用の経時的变化を把握したい時」に適しているダイアリー、ジャーナル、ポートフォリオといった方法は、学習者、教師の双方に時間的負担が大きく、実施したとしても日々の記述を教師が管理しきれぬのかという、現実問題としての適用性が問われる。

ポートフォリオは「内省によってメタ認知的な気づきを促す⁽⁵⁾」とされるが、ポートフォリオ作成の「収集、選択、内省」という3つのプロセスはいずれも莫大な時間を要し、教師と学習者双方の注意力を必要とするために、ポートフォリオを導入の際には綿密な準備とコミットメントを要するものだと言えよう⁽⁶⁾。そもそも3つあるポートフォリオの中で、学習ストラテジー研究で主に使用されているのはワーキングポートフォリオ（学習者の主要な学習資料を保存したもの）と評価ポートフォリオ（そのカリキュラムにおいて、学習者が

何を学んだかを記録するもの)の2つであるが、ワーキングポートフォリオの作成および管理にかかる膨大な仕事量を考慮すれば、実際に普通の授業に比較的組み込みやすいのは評価ポートフォリオであろう。現在出版されているフランス語の教科書の中にも評価ポートフォリオを組み込んだものが若干みられる。例えば、Hachette から出版されている *Spirale*⁽⁷⁾ においては「ポートフォリオ：学習と評価のために」と題して日本語で書かれた自己・他己評価チェックシートが小冊子形式（インターネットからのダウンロード版はフランス語版もある）の別冊付録として付けられ、CLE International の *Festival*⁽⁸⁾ においては mini-portfolio としてフランス語で、履修前（私の学習歴、フランス語歴、学習スタイル等）と、履修後（この教科書を使用後の自己評価等）がコミュニケーション能力（聞く、話す、読む、書く）、フランスに関する知識、教室外でのフランス語との接触に関しての3つの項目⁽⁹⁾における到達度をチェックするツールとして、巻末に付録的に付けられている。こうした教科書にみられる評価ポートフォリオの質問が妥当かという問いにはここでは踏み込む紙幅の余裕はないが、評価ポートフォリオに限るなら第2外国語の授業においても導入の敷居はそう高くないのではないか。

以上の考察を経て、メタ認知ストラテジーを強化して学習の意識化を図るといふねらいで、学習の意識化に役立ち、比較的導入が容易と思われるいくつかの方法を模索した。

2. 実践紹介

第2外国語のフランス語の授業で学習の意識化を促すためにはどのような方法が可能だろうか。時間的負荷、管理面での負荷が軽く、兼任の非常勤講師にも現実的に導入可能な方法を模索し、特に現実的な導入の可能性と活動の難易度の軽減によって簡易化を目指した。以下に実践例を紹介する。実践したクラスは全部で3つある。大学2年生（中級）の第2外国語のクラスで①のみ、別の大学2年生（中級）第2外国語のクラスで①～③まで通して、大学1年生（初級）の第1外国語のクラスで④を実施した。

①〈契約〉シートによる個人ゴールの設定（A4用紙1枚）

対象：大学1～2年生・第二外国語（初級～中級）

活動内容：するつものの勉強目標を授業初回、または2回目に自分自身との約束として設定させる。シートは教師が一旦回収後、コピーを学生に返却し、オリジナルを教師が保管する。学期の終わりにオリジナルを学生に返却する。個人ゴールの到達度については自己分析に任せる。

管理面での負荷：軽い

期待されるメタ認知ストラテジー：プランニング（自己目標設定、自己管理）、評価（目標の達成度の確認）

②〈中間テストふりかえり〉シート（B4用紙1枚）

対象：大学2年生・第二外国語（中級）

活動内容：中間テスト後にテスト結果について反省と分析をさせ、「どんな間違いが多かったか」、「それはなぜか」、「テストのためにどんな勉強をしたか」、「その勉強方法はよかったか」、「期末テストまでどのように勉強するか」、「今後の具体的学習計画」等を書かせる。シートは記入後に教師が回収し、教師からのコメントを記載し、学生に返却する。〈ふりかえり〉シートの記入がおざなりな学生には、〈ふりかえり〉シートでの自己分析が優秀だった他の学生のシートを名前は公表せずによい例として提示し、そのモデルにならう形式で再度自己分析を要請する。

管理面での負荷：各学生のもまとまった量の内省をチェックして、教師のコメントを書くため、管理面の負担は軽くないが、続けられなくなるほどではない程度。場合により学生に結果を再分析させる必要があることもある。

期待されるメタ認知ストラテジー：理解度のチェック、学習活動のモニタリング、内省、プランニング（学習の軌道修正）、問題解決

③〈学期末の既習項目確認〉シート（A4用紙1枚）

対象：大学2年生・第二外国語（中級）

活動内容：期末試験直後に学期内の既習項目の理解チェックと、〈中間テストふりかえり〉シートの有効性アンケートを、評価ポートフォリオ形式の達成度の自己評価の形で実施する。教師が回収し確認する。

管理面での負荷：軽い

期待されるメタ認知ストラテジー：自己評価（目標の達成度を確認、理解度のチェック）

④〈講読ワークシート+学習の反省〉シート（A4用紙1枚）

対象：大学1年生・第一外国語（初級）

活動内容：毎回の講読ワークシートの最後に、「今日勉強したこと」、「発見したこと」、「これからの課題」をそれぞれ1行ずつ記入させる。ワークシートを回収後、教師がチェックし、コメントを記入し返却する。

管理面での負荷：毎回のワークシートを教科以外の点でチェックし、コメントをつけるため管理面での負荷は軽くないが、学習ストラテジーに関するものは3行のみなのでジャーナル等よりは比較的負担が軽い。

期待されるメタ認知ストラテジー：モニタリング（振り返って既習事項を確認）、問題解決（今後の課題を見つける）、プランニング（事後の自己目標再設定）

3. 実践を紹介した活動への改良案

2009年9月19日のPéka例会で以上の実践を紹介し、例会の参加者に評価できる点および、改良案をあげてもらった。評価できる点としては、シートを配布・回収し、毎回コメントしていく作業はとて時間もかかるものであり、「学習の意識化」に対して割いている労力に敬意を示したい、各シートともレイアウトによく工夫がされている、というものがあつた。以下に提案された改良案を実践例ごとに紹介する。

①〈契約〉シートによる個人ゴールの設定に関して：するつもりのことだけでなく、その実現のために割ける時間を記入する欄、中間・期末時の自己評価スケール（5段階等で示す）、今後の意識化に向けた教師のコメント欄を設けるといい。学生への返却は学期末よりも中間テストの後がいいのではないかと。

②〈中間テストふりかえり〉シートに関して：各質問の回答例もあると、期待から少し外れた回答が減るだろう。間違いの理由に加え、その問題解決のためのアイデアを記入できる欄があつた方がいい。「ストラテジー」というタームより、「勉強のしかた」くらいにした方が学生にわかり易いかもしれない。

③〈学期末の既習項目確認〉シートに関して：チェック項目を「文法・語彙」「コミュニケーション行為」「学習ストラテジー」と分けて、さらにOUIとPAS ENCOREの2項目だけでなく、OUIを3～4レベルに分割しておく、

学生の気持ちを追い込まずにやる気を促せるのではないか。(PAS ENCORE ばかりにチェックしている内に、やる気を失うのではないかという筆者の懸念に對して。)

④〈講読ワークシート+学習の反省〉シートに関して：「今日勉強したこと」を文法・語彙等項目別にし、「発見したこと」は「自分の勉強のしかたについて気づいたこと」として、この二つの項目の使い分けが明確になるようにした方がい。

このように、学習の意識化を促す活動の実践紹介をしたことによって、多数の例会参加者から有効な提案を得られた。個人の授業準備では得られない多くの視点からの助言は、非常に有意義であった。

4. 実践の結果と反省

上記の実践の結果として、期待に相反する結果が出たことは今後の大きな反省につながった。①～③を通して実施したクラスは、 Semester制のため秋学期も引き続き同教師と同学生により構成されるクラスが可能であるが、ほぼ半数の学生が同レベルの他教師のクラスに移り、クラス人数が半減したのである。

また、④を実施したクラスにおいては、ワークシート作成に多大な労力が必要とされるためコンスタントなワークシート制作が継続できず、秋学期は意識化を促す作業については全く実践できなかった。これは、①～③を通して実施したクラスで次学期に人数が半減するという事実にならず落胆したこととも関係がある。

こうした経緯を踏まえて、学習の意識化を促す教室活動についての反省を以下に述べたい。まず、学習ストラテジー指導を教科のタスクと組み合わせて同時進行で行う⁽⁴⁰⁾という計画自体が事前に十分に練り上げられた綿密な準備なしには非常に困難であり、学習者にメタ認知ストラテジーの使用を意識させるのに適しているといわれる活動がどれも教師の側の時間的負荷、管理面の負荷が重いことを再確認したい。ジャーナルやダイアリーを導入することに比べて、活動にかかる負荷の格段の軽減を試みて、本来ならジャーナルやダイアリーに記載するような要素を「気付き」や「学習内容の確認」という必要最小限の項

目に絞って、従来のワークシートに組み込んだのはそのためである。しかしそれでも、学生に気付きを記入させるだけではなく、各学生のシートをチェックし、教師側のコメントを記入し、その経時的変化をも管理するという面での負担が大きいことは否めない。こうしたことから、学習の意識化を促す活動は教師が続けられる範囲で計画し、細く長く続けることに、より焦点を当てることが重要であろうと考えられる。

また、②の〈中間テストふりかえり〉シートで行ったような、試験後の自己分析や内省は、既に試験の結果があまり良くなかったということに対して、さらにたたみかけるように学習者につらい反省を強いているということに気がついた。しかもこうしたふりかえりを行うにあたって、この授業活動の意義が学生を責めることにはなく、自分自身の学習を反省してよりよい方向に軌道修正し、学習計画を立て直すためのものだという意義をよく説明しきれていなかったことも失敗の一因であろうと思われる。そのために、ふりかえり行為がただ不快なだけの活動として捉えられたのではないか。また、このふりかえりを行ったクラスが第2外国語の授業だということも、学習の意識化を促す活動が振るわなかった一つの原因ではないだろうか。すなわち、自分の失敗をふりかえり、軌道修正計画をするという、おそらく誰にとっても面倒に感じられる不快な行為が、学生にとって苦勞するに値しない（第1外国語ならそこまで苦勞してもいいが、第2外国語に対してそのような労力は払いたくない）と考えられるのなら、こうした学習の意識化は無理強いしてまで行う必要はないものなのではないか、ともいえる。大和隆介らが強調するように、学習ストラテジーを指導する際には、1) 学習ストラテジーの習得がその後の語学学習の成否に大いに役立つという「有効性の認識」および、2) 学習ストラテジーを習得することは適切な指導を受ければそれほど困難ではないという「低コストの認識」を学習者に明確に説明し、納得してもらうことが非常に重要である⁽¹¹⁾ことから、第二外国語の習得において学習の意識化に言及するためには、さらに学習者の理解を得ることが非常に重要だと言えよう。

5. おわりに

学習の意識化を促す①～③の実践を行い次学期に人数が半減したクラスにお

いて、筆者は次学期も①の〈契約〉シートによる個人ゴールの設定を実施した。例会時の助言を活かした新版として、学期内にするつもりのこと、その実現のために割ける時間、中間テスト時の自己評価スケール（5段階）、教師のコメント欄を設けて設問し、中間テスト後に学生に返却した（資料1）。14名分の教師のコメント欄を記入する仕事の負荷は大きかったが、前回に行った契約シートよりも意味のある活動になった実感を得た。そして、「ふりかえり、内省」というつらい作業を強いることで不本意にも多くの学習者の「学習＝不快」ボタンを押していたのではないかという懸念から、学習の意識化を一方通行に強いることにおけるマイナス面を反省し、事後対策としてどのように学習者の「学習＝快」ボタンを押すことができるのかということを変更して検討・模索した結果、特に様々なストレスに追い詰められている現代の若い学生には、学習ストラテジーについて「ここがだめだ」と否定で気づかせるよりも、むしろ「ここはよい」という肯定的承認を与えることが求められているのではないかということを感じた。ピグマリオン効果ではないが、それがどんなに小さなものでも学習者の努力を認め、励ますことの方が、厳しく内省を迫るよりも良い結果をもたらす可能性について今後は考えていきたい。

（上智大学他非常勤講師）

注

- (1) 加藤幸次・安藤輝次、『総合学習のためのポートフォリオ評価』、黎明書房、1999、p.32.
- (2) 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著、『言語学習と学習ストラテジー』、リーベル出版、2005、pp.104-105.
- (3) 大学英語教育学会学習ストラテジー研究会編著、『英語教師のための「学習ストラテジー」ハンドブック』、大修館書店、2006、p.18; Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign language learning*. Oxford: Pergamon. p.24.
- (4) 廣森友人・中島優子・尾関直子・大和隆介、『言語学習と学習ストラテジー』、第9章「指導に用いる代表的なデータ収集方法」、pp.158-175を参照。
- (5) 峯石緑、『大学英語教育における教授手段としてのポートフォリオに関する研究』、溪水社、2002、p.44.

- (6) 加藤幸次・安藤輝次、『総合学習のためのポートフォリオ評価』、第5章「ポートフォリオの準備と実施」、pp.119-157 参照。
- (7) Gaël Crépieux et alt., *Spirale*, Hachette, 2006.
- (8) Sylvie Poisson-Quinton et alt., *Festival 1*, CLE International, 2005.
- (9) Mini-portfolio : « Mon passé d'apprenant », « Mes relations à la langue française », « Comment j'apprends » ; « Mes compétences communicatives », « Mes connaissances sur la France », « Mes contacts avec le français en dehors de la classe », *Festival 1*, p.147-149.
- (10) 大和隆介・峯石緑・廣森友人、第6章「学習ストラテジーを指導する際の基本的考え方」、第2節「学習ストラテジーは、タスクと組み合わせ通常の授業で指導する」、『言語学習と学習ストラテジー』、pp.106-108.
- (11) 大和隆介・峯石緑・廣森友人、第6章「学習ストラテジーを指導する際の基本的考え方」、第3節「学習ストラテジーは、できるだけ明示的に指導する」、『言語学習と学習ストラテジー』、p.108-110.

私の学習目標

氏名: _____ 学生番号: _____

フランス語ができるようになりたいですか？
 今学期の目標を設定して、それを実行することを自分自身に約束し、自分に挑戦しよう！

今学期にすること	いつ／週にどのくらいやる！	自己採点欄 (点数に○をつける)	先生のコメント
書き方例: - フランス映画を見る - 動詞活用を練習する	週末／週1回 月曜日と木曜日の朝／電車の中	できなかった まあまあ よくやった 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5	
1		できなかった まあまあ よくやった 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5	
2		できなかった まあまあ よくやった 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5	
3		できなかった まあまあ よくやった 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5	
4		できなかった まあまあ よくやった 1 ---- 2 ---- 3 ---- 4 ---- 5	

教師の意識化

報告者：左 合 桜 子
執筆者：土 屋 良 二

Prise de conscience par l'enseignant

Dans la classe de langue, l'enseignant se trouve souvent confronté à des situations difficiles à débrouiller. Pour trouver la solution face à ces difficultés et pour améliorer son cours, comment et à quel moment prend-il conscience de son enseignement ? En visant le rapport entre l'apprenant et l'enseignant, nous avons discuté du rôle de ce dernier en classe et cherché la façon dont il pouvait mener une activité réflexive tournée vers sa propre démarche d'enseignement.

はじめに

今回のテーマは私達「教師」の「意識化」であった。私達自身の授業への取り組み方や学生に対する態度などを振り返りながら、「教師」は何を、どの時点で、どのように意識化する必要があるのか、例会参加者全員で考察した。教師が意識化すべき対象は学習者、教材、評価の方法などが考えられるが、今回は問題点を顕在化するのが容易でないことの多い学習者に対する関係性に特に注目した。

出発点

教師は学習者との関係においてどのようなことに気をつけているのであろうか、あるいは気をつけるべきなのであろうか。初等・中等教育における言語教師の認知の問題を扱った研究書『教師の仕事とは何か - スキルアップへのファースト・ステップ』（秋山弥監修、作田良三、江玉勝美、櫻田裕美子編、北大路書房、2006年）からの抜粋を読みながら、教師と学習者の関係から見た学習活動について例会参加者自身の場合と関連づけて考えることで教師の意識化の出発点とした。

共通の認識

そこで注目したのは「教育において望まれる教師と生徒の関係は、子どもが教師の権威とやさしさを感じる関係、教育的愛情に基づいた信頼関係の構築」であること、そして「子どもの主体性や自発性に基づいた活動」が学習には不可欠だという点である。教師は学習者を「見る」ことが必要であり、学習者の「好奇心や探求心を芽生えさせ、促進する環境作り」を心がけなければならない。学習意欲を喚起するためには、具体性を持たせて励ます事が重要であり、なにが理解できたのかという客観的な情報を学習者にフィードバックしてやることで、やれば出来るという達成感・自信が生まれてくる。その意味で教師は学習者の認知過程に関心を注ぐ必要がある。これは学習者の年齢にかかわらず共通した問題であろう。

教育現場からの指摘

さて、こうした考え方に対して語学教育の現場からの指摘として次のような意見が出された。

1. 学習者との関係作りで教師が自覚しておくべき事

- ・大学での関係は小・中学校の関係より限定された関係である。
- ・学習の過程で明らかになる各自の理解度に応じて学習のどの時点で関わるかによって関係が違う。
- ・学習過程には関わるが人格形成には関わらない。学習活動を越えた領域で学習者に関与することはない。
- ・権威は必ずしも必要とは思われないが、学習者に対するやさしさは、それが裏目に出て、学習者の主体性を妨げることもある。
- ・興味を持っていることをやらせるには、カリキュラムが現実からかけ離れている。
- ・教える試行錯誤の中から教師も学んでいる。

教育を通して社会性をも身につけさせる初等・中等教育機関に対して、高等

教育機関および専門学校では、教師と学習者の接点も限られる。それだけにその限られた関係をいかに活用して学習意欲を引き出すかが教師に求められる。

2. 教師と学習者の接点について

a. 具体性を持たせ、目標を設定することで関心を失わせない努力

- ・ 仏検という目標。
- ・ 単位を取るという目標。
- ・ 綴り字が読めるようになるという目標。
- ・ 「やればできる」という具体性を実感させる。
- ・ 「わかった」という実感が学習者に主体性を持たせる。
- ・ わかる「きっかけ」を学生が自分で見出せるようにする。
- ・ フランス語の具体的な面白さが文法理解を支える。

b. 教室環境の整備によって関係が構築しやすくなる

- ・ 人数は大切である。大人数はもちろん、少なすぎるのも環境として不適切。
- ・ 各学生を平等に扱い、不公平感を抱かせないように注意する。
- ・ 公と私を混同しないよう、学習者と教師の距離の意識も重要。
- ・ コンパのようなクラス外ではなく、あくまでもクラス授業を通して、「学び」のなかで人間関係を作る。
- ・ 学習者がよい方向に進んでいるか気を配るには、名前を覚えるなど、集団のなかでの一对一の関係も大切。
- ・ 制約の多い学習環境の中で、いかに良好な人間関係が築けるかが問題である。

学習者の「やる気」を刺激する鍵となるのが具体性と環境である。何をどのように勉強すればどういう成果が上がるのかを学習者に気づかせると同時に、学習活動そのものに充実感・達成感を持たせる必要があるが、そのきっかけとなるのが授業運営の方法であることが多い。その意味でも教師は自らの役割をはっきり自覚する必要がある。

3. 教師の問題

- ・学習者のカウンセリングが必要なケースなど、現場の教師だけで処理できるものできないものがある。
- ・教師の意識化は教師本人の資質の問題とも関係するため、第三者から簡単に教われるものではない。
- ・課題は現場で教師が自分で見つけねばならないが、意識化を手助けする教育はある。
- ・学習者に「学び」の環境を整えるように、教師も意識化のためには自らの「気づき」の機会を作らねばならない。

教師は知識や技術を伝達する者であると同時に学習活動を調整・管理する者でもある。教室では絶えず教師の問題処理能力が問われている。しかし、教師自身が現場の問題点を常に把握できるとは限らない。それゆえ「教師の意識化」とは自らの教育活動に対する反省であり発展の模索である。

意識化のアイデア

それでは、教師が問題意識を持てるようにするにはどうすればよいか、教師が自分の活動を意識化するための方法として、例会参加者から次のような具体的なアイデアが出された。

- (1) 授業日誌
- (2) 宿題添削
- (3) 失敗から考える
- (4) 教材から考える

(1) は、教育活動を客観的に把握するのに適した手段であろう。高校の教育実習でも取り入れられている。自分の活動を振り返って文章化することで、それまで見落としていたことが明らかになることがある。(2) は、同じ間違いが多いときに、その原因が自分の教え方にあったのではないかと考えるきっかけになる。(3) は、その失敗をいかに修正するか、二度と同じ失敗をしないた

めにはどうするか考えることが自らの方法を客観的に見直す手がかりとなる。(4)は、選択の理由や取り扱い方に教師の意識が反映されている。意識化のきっかけとなるものはこれだけでなく様々な学習活動のなかに隠れているであろう。

終わりに

教師はたえず自らの活動を意識し、なにかの不具合があったときにはすぐにそれに気づき、修正を加える必要がある。例会参加者からは、教師が持たねばならないものとして、技術（教え方）、親切（捨ておかない）、正直（プロ意識）、この3点が重要だという指摘があった。技術的な鍛錬に関心や意識が集中しがちだが、学習者に対する対応の仕方も授業をよりよく展開させる要素のひとつである。教師もまた日々勉強と努力を怠ってはいけない。

（津田塾大学）

学習の一般化： 「アナロジー」による授業改善の提案

越 森 彦

Repenser notre cours de français par le biais de l'analogie

Lors de la réunion du mois de décembre, nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'établir une relation de ressemblance entre une réalité de classe ou une notion pédagogique, et des domaines d'activité qui, en tant que tels, n'ont aucun rapport avec l'enseignement du français. Ainsi, la relation d'analogie s'est créée avec les relations amoureuses, la promotion des ventes chez les commerçants, la notion rousseauiste de liberté, les astuces culinaires, autant de notions ou d'activités qui sont de nature différente. Nous proposons d'appeler « raisonnement par analogie » le fait de *réutiliser* à notre profit des connaissances acquises dans des domaines différents, scientifiques ou non. Il s'agit d'une opération qui est le plus souvent ludique, donnant libre cours au travail de l'esprit.

「アナロジー」で考える

教授法分野で「学習の一般化」といえば、二つの意味が考えられる。一つは「抽象化」であり、もう一つは「共通化」である。「抽象化」とは、自分の習ったことが何であったかを学習者が自分で説明することを指す。一方、「共通化」とは、すでに習得した知識を自分が今やっている学習に利用することを指す。前回の例会のテーマ（「教師の意識化」）を引き継ぐために、今回の例会では、後者の「共通化」が重点的に取り上げられた。とはいえ、「共通化」にしる「一般化」にしる、これだけでは何のことかよく分からない。そこで、「学習の一般化」というテーマから、司会者は次の問いを引き出した。すなわち、「授業をする際に、他の分野での手本を真似することはできないか。できるとしたら、どんな分野のものが、どのようにして手本となりうるか」という問いである。フランス語を教えるという行為を、たとえば、料理をする・スポ

ーツをするといった別の行為に置き換えて考え直してみることはできないだろうか。フランス語の授業とは何の関係もなさそうな分野でも、そこで培った知識や経験は、普段の授業においても再利用できるのではないか。授業運営に行き詰り、教授法的に正しいことは何かと考えるのに疲れたとき、「別の分野だったらどうなるか？」と自らに問いかけてみることに、司会者はこれを「アナロジーで考える」と名付けた。さて、例会参加者たちの反応はいかなるものだっただろうか。その模様を以下に報告したい。

今年の授業で苦しかったこと

授業改善のための具体策を皆で考えるのが今回の例会の目的である。それには、そもそもの問題点が何なのかを明確にしておく必要がある。そこで、例会の最初に、「今年の授業で苦しかったこと」について一人ずつ発表した。各人各様の問題が次々に述べられた。それを大別すると以下の三種類になる。

① 学習者と教師間の問題：

- ・教師と学習者の価値観の違い（単位認定の方法・基準に関して）
- ・授業方針に対する学習者の無理解や反発（アンケートでグループワークを反対された。／覚えなさいと言ったのに覚えようとししない。／指示や質問を無視する。／欠席をする。私語をする）

② 学習者（間）の問題：

- ・学習者の習熟度の差
- ・学習の動機・意欲の欠如（この先フランス語を使うことは絶対にないだろうと思われる学習者をどうするか）

③ 制度上の問題：

- ・無理のあるクラス分け（既習者のクラスで学習者のレベルに差がありすぎる）
- ・不適切な時間割設定（学生が来られない時間に設定してある）
- ・就職活動による授業登録者の減少（特に秋学期）
- ・「それなりに学習方法や姿勢もクラス内でのコンセンサスが得られ、良いグループになったと思ったら、(学期制なので)新しく入ってきた人たちがまったく異質だった」

あなたの得意分野は何ですか

どうやら問題点は洗い出せたようである。もちろん、今回の例会だけで、上記の問題すべてに解決策を見つけることはできない。とくに③の「制度上の問題」に関しては、教師個人の工夫だけで解決できる問題ではない。ただ、授業運営に関してどんな問題を抱えているにせよ、「アナロジーで考えること」が問題解決の糸口になるのではないか。この点を検証するための第一歩として、「今年の授業で苦しかったこと」と同時に「自分の得意分野」についても話し合った。手芸・雑用をこなす・悩み相談・旅行の計画を立てること・健康管理・ダジャレ・園芸・登山・CDのレパトリーを覚えること・パソコンなど、参加者はそれぞれが必ず何かの「得意分野」をもっている。それを上記の「苦しかったこと」の解決に応用できないだろうか。この点を皆で考えるのが例会の目的である。最初に、司会者の「私」が自らの「アナロジー体験」を報告した。

私のアナロジー体験：「授業と恋愛」

授業が終わって教室を出る際に、「あー、よく寝た！」と大声で言った学生がいた。ふだんは、その学生は積極的に授業に参加していたのだが、なぜかその日の授業ではたまたま居眠りをしていた。私もそれが気にはなっていた。しかし、説明しなければいけない文法事項があまりに多く残っていたため、注意することなく授業を続けた。さて、学生の発した言葉に対して、教師である私はどのように反応すべきなのだろうか。ちなみに、昨年度（2008-09）の司会者は、同じようなことがあった場合、腹を立てて、その場で怒鳴っていた。「そんな言い方はないんじゃないか？失礼すぎるぞ！」とお説教をしたものである。これはこれでいいのかもしれない。怒鳴り散らせれば、私の気持ちは多少はすっきりする。学生に謝罪の言葉の一つでも吐かせれば、傷つけられた自尊心も少しは回復する。もしかしたら、礼儀をわきまえない学生に対する道徳的な効果もあるのかもしれない。しかし、それでもやはり、大声で説教をただけでは何も解決したことになるかと思っただ。少なくとも、授業改善という点からすれば。

そこで、今年度（2009-10）は、「学生と教師」という関係をより広い人間関係の観点から考え直してみることにした。とりわけ恋愛関係から学べるものはないかと考えてみた。まっさきに思い出したのは、昔、付き合っていた女性にクリスマスプレゼントを渡したら、「こんなのいらない！」と突き返されたことである。あ那时的私も怒った。「失礼すぎるよ！」と。（この反応が、授業態度の悪い学生に対する反応とまったく同じであることにご注意いただきたい）。後日、私はこのエピソードを友人のT君に話した。T君は女性にもてることで有名であった。T君が言った。「お前なあ、女の言うことをいちいち額面通りに受け取ってどうするんだ？彼女の言いたかったことは要するに、私をもっとちゃんと見てってことだよ」。この言葉に私は衝撃を受けた。そんな考え方もあるのかと。実際、当時の私は女性の言葉をその表面的な意味においてしか捉えていなかった。そして、恋人がどういう女性で、どういうものが好きなのかということを実際に考えたこともなかった。そのとき流行っていたものを、これなら「間違いなし」と思ってプレゼントしていたのであった。

以来、私は、女性と交際するうえで次の三点だけは忘れないように心がけた。

- ① 相手を一人の独立した個人として認め、そのようなものとしてよく観察する。一般的な女性像を当てはめない。
- ② 相手がその発言によって、何をこちらに求めているのかを考えるようにする。相手の発言を文字通りの意味においてのみ捉えない。
- ③ プライド（自尊心）を捨てて我慢をする。怒りをストレートにぶつけない。

この三つのマクシムを守ることで、以前よりも良好な恋愛関係を築くことができたと思う。それを学生との関係にも適用していけないことがあろうか。以下、学生との関係に当てはめて、上記の①～③を応用させてみたい。

① 総称・全体として捉えられた不特定多数の「学生」ではなく、学生としての個人（学生である田中さん、鈴木さん）を意識する。／一般的な学生像（「学生とは…」）や若者像（「最近の若者は…」）を個々の学生に当てはめない。／一般論や現実をもとにして現実を判断しない。（「～大学の～年生なのだからこれくらいはできて当然」といった思考法を採用しない。）／指名すると

きは必ず名前で呼びかける。「隣の人」や「君」といった呼び方をしない。／授業で使う例文は学生の「個人情報」（出身地・生年月日・趣味・最近の悩みなど）を利用したものにする。

② 学生の言葉をダブルメッセージとして理解する。学生の言葉を字義通りに解釈せずに、その言葉によって何を言いたいのか、何をこちらにしてほしいのかを考える。たとえば、「先生のテストが一番難しかった」と言われたらどうするか。「あれぐらいできないじゃダメだよ。もっと勉強しなきゃ」とお説教するのもいいだろう。（実際、それは事実なのである）。しかし、「先生の授業は説明が早すぎてよく分からない。それなのに、先生は次から次へと新しいことをやる。だから、先生の授業はよくなかった」とその学生は伝えたかったのかもしれない。もちろん、考えすぎの場合もあるだろう。（いや、考えすぎであってほしい）。ただ、学生と教師の関係があくまで上下関係である以上、学生は教師に言いたいことをストレートに言えないことがある。この点を常に想定したうえで、学生の言動を解釈する余裕がほしい。また、こちらの単なる考えすぎということもあるがゆえに、学生の真意を探っていくように会話を進めることがなおさら必要ではないだろうか。

③ 教師にとって最大の敵はプライド（自尊心）であると自覚する。ここで言う「プライド」とは、学生に偉いと思われたい、思わせたいという気持ちである。昨年度の私の場合、自尊心が強すぎて、学生が真に必要なと見えていたことが見えなくなっていた。たとえば、学生が到底理解できないような文法説明を得意げに披露したり、学生のレベルを無視した教材を課そうとした。自分や自分の所属する機関が学生や外部にどう見られるかという点に意識が集中していた。その結果、目の前にいる学生の実態が見えなくなっていた。そこで、今年度はプライドを捨て、「我慢」を自分の行動指針にしてみた。以前よりは学生の実際のレベルにあわせて授業ができるようになったと思う。

以上が司会者である「私」の「アナロジー体験」である。ちなみに、例会では、昨年度の「危機」を乗り越えることに貢献してくれたものとして、以下のアナロジーも紹介された。

・授業運営における「ルソーの社会契約論アナロジー」：放任はやめてルー

ルを明確化する。

・学習活動における「予備校アナロジー」：学生が自分でノートをとることを期待するのではなく、作業しやすいプリントを用意する。

・学習管理における「企業のポイント制度アナロジー」：小テストの点数を学生自身が記入する「ポイントカード」を「発行」して、評価の過程を可視化する。学生が自分で自分の成績判定材料を管理するようにする。

アナロジーを試す

例会の後半では、参加者たちにグループに分かれて、それぞれ自分たちの得意分野を生かしたアナロジーで問題解決を図った。

グループ1

問題：教師と学習者の価値観のずれ

アナロジー：夫婦間のコミュニケーション

解決策：1) お互いにあまり踏み込まないでおく。2) 相手を説得する。3) お互いのルールを決めておく。

グループ2

問題：学生間の学力差

アナロジー：料理

解決策：煮込み料理において野菜は別々に煮る。同様に、学生も別々に対応できないかと考えてみる。また、野菜の組み合わせによって味が良くなるように、習熟度が異なる学生もうまく組み合わせることによって、教室の雰囲気活性化される。

グループ3

問題：教師と学習者の意識のずれ

アナロジー：スウェーデン人对日本人のコミュニケーション

解決策：1) お互いが違うことを認め合う。2) スウェーデン語を習うことによって、相手を理解しようと努める。その際、お互いが置かれている環境の違いも一緒に考えるようにする。

グループ4

問題：考え方・学び方の違う学習者がいる

アナロジー：コンピュータのバージョンアップ

解決策：教師が自分自身をバージョンアップすることで、目標達成にいたるプロセスを変化させる。自分がさらに上に行くことで、異なる学習者を排除せずにうまく同化させることができる。

アナロジーの可能性

以上が例会の主な内容である。参加者からは、アナロジーによって普段の授業を見直すことで自由な発想を得られたという感想があった。実際、何かの問題に直面して解決策を考えようとしても、「業界の常識」にとらわれてしまうことがある。授業運営で問題を抱えた場合、教授法的に正しいことは何か、教師として何をすべきかと問うことは正しい。しかし、実際に学生を前にして教えてみると、その正しいことがまったく役に立たないことがある。正しいことが正しくないときがある。そんなとき、まったく別の分野に視点をずらしてみることが無駄ではなかろう。ときとして冗談のような解決策が生まれることもあるだろう。しかし、今は教師にこそ遊び心が必要なかもしれない。

(白百合女子大学)

2009 年夏季フランス語教師研修報告： CAVILAM (Vichy)

深 川 聡 子

Rapport du Stage d'été 2009 pour les professeurs au CAVILAM (Vichy)

Stimulateur, constructif, enrichissant : tel était le stage d'été pour les enseignants de FLE au Cavilam (Vichy), auquel nous avons participé du 3 au 21 août 2009, en compagnie de stagiaires venus des quatre coins du monde. L'objet du présent article est de proposer un résumé des cours que nous avons suivis et de présenter quelques-unes des méthodes et astuces que nous y avons apprises. Trois parcours thématiques ([1] « Enseigner la grammaire et le vocabulaire d'une manière vivante », [2] « Connaître et enseigner la civilisation française et francophone », [3] « Définir des séquences et scénarios pédagogiques à partir de documents authentiques ») et de nombreuses « Séances découvertes » nous ont permis de découvrir un ensemble varié d'idées pédagogiques et d'entrevoir de nombreuses perspectives méthodologiques. Il nous reste à les appliquer à nos classes au Japon, de manière peut-être parfois différente, mais avec la même ardeur professionnelle que celle ressentie au cours de ces trois semaines vichysoises.

2006 年以来、フランス語教育国内スタージュ（日本フランス語フランス文学会、日本フランス語教育学会、在日フランス大使館共催）参加者の中から、毎年 10 名程度が在日フランス大使館より夏のフランスでのスタージュに派遣されている。本稿では、筆者が 2009 年 8 月に参加したヴィシーのカヴィラム（CAVILAM, Centre d'Approches Vivantes des Langues et des Médias）での研修について報告する。

カヴィラム夏季教師研修の概要

パリから TGV で 3 時間弱、オーヴェルニュ地方の小都市ながら保養地とし

て知られるヴィシーの夏は、多くのヴァカンス客で賑わう。ヴィシー市とクレルモン＝フェラン大学が共同で 1964 年に開設したカヴィラムは、FLE はもとより、分野別専門コース、高等教育準備クラスなど、多角的な運営を特徴とする語学学校である。フランス語教師養成にも力を注いでおり、7月から8月にかけて開講されるスタージュには、世界各国のフランス語教師が多数参加している。筆者の研修期間は 2009 年 8 月 3 日から 21 日までの三週間だったが、初日のガイダンス会場にはおよそ 100 名の受講者が集まり、その熱気に圧倒された。受講者は出身地（ベルギー、オランダ、ドイツ、スペイン、イタリア、ベラルーシ、クロアチア、イラク、イラン、アフガニスタン、中国、台湾、韓国、日本、ベネズエラ、アルゼンチン…）、年齢、職歴ともに非常に多様で、また講師も半数近くが普段はフランス国外で教鞭を執るという経験豊かな方々が招かれていた。多彩な面々がフランス語・フランス語教育を通じて語り合うカヴィラムという場は、フランコフォニーのユートピアのようでもあった。

授業は週代わり制で、前の週（第一週は初日ガイダンス）に告知されるテーマ別プログラム *Parcours thématiques* (PT) 一覧から、興味のあるものを選択する。筆者は、一週目に「文法をいかに生き生きと教えるか」、二週目に「フランス・フランス語圏の文明を知る、そして教える」、三週目に「documents authentiques に基づいた授業を組み立てる」を選択した。一つのテーマを 3 人の講師が担当し、午前中 90 分×2 コマ、午後 90 分×1 コマの構成。加えて、火曜と木曜には正規授業後に 90 分、講義やアトリエ « *Séances découvertes* » を個々に選択、参加できる。

1. PT « Enseigner la grammaire et le vocabulaire d'une manière vivante » (Mme Willems / M. Levêque / M. Messaoudi)

一週目のクラスは当初 20 名程度、国籍も多様で、「文法を楽しく教える」ことへの問題意識の普遍性が実感された。実践で想定された授業の対象年齢が低めだったためか途中からクラスを変更する受講者もあったが、筆者にとっては、学習への好奇心を刺激する具体的な方法と、それを生み出す先生方の発想の柔軟性とに触れる良い機会になった。

ヴィレム先生は文法（冠詞・時制）と語彙（五感・色彩）を題材に、体験型

学習の有用性を示された。初回いきなりリングのコンポートを作り出された時には唾然としたが、そこから冠詞の使い分けに入ってから手際は鮮やかだった。サイコロやすごろくを用いたゲーム形式、或いはBDや絵本を用いた語彙学習など、時として子供向けに過ぎる感もあったが、興味喚起には効果的な手法も多く見受けられた。

メサウディ先生はカナダで開発されたメソッド AIM を紹介された。単語の一つ一つにジェスチャーを付け、身体を経験として言語を習得させることを目指したもので、DVDやCDを用いて楽しくはあったが、ジェスチャーの体系が複雑に細分化されており、実際の応用はやや難しく感じられた。

この週で最も刺激的だったのはルヴェック先生の講義だった。受講者に生徒として授業を体験させながらも、教師の立場に戻ってふりかえること、考えることを絶えず要求されたためである。母音に慣れるために「*Je vois*」を犬、「*Je vais*」を山羊、「*Je veux*」を牛の鳴き真似で繰り返すユーモラスな技も忘れ難いが、様々なロールプレイとグループワーク（文法練習をグループ内で行った後グループ間で競争させる、一つのグループの発表を演劇的に演出したりする等）を行い、その合間で発せられる「外国語の障壁は何よりもまず音のコンプレックスにある、それをいかに取り除くかを考えなさい」「学習者の感情・感覚に訴える例文を普段からストックしなさい」といった教えは非常に説得力があった。

2. PT « *Connaitre et enseigner la civilisation française et francophone* » (Mme Gorria / Mme Albéro / Mme Garnaud)

二週目は語学授業の実践よりも講義と議論に重きが置かれた内容。熟練の先生方の巧みな授業運びで、20名余りの受講生が温かな雰囲気の中で議論することができた。フランスだけでなく、世界各国の事情も聞くことができ、相対的・客観的に物事を語るための視野を広げられたように思う。

現役教師を退いた後も夏期講座で文明論を任され続けているゴリア先生は、齒に衣を着せない語りが魅力だった。フランスの祝日、各地のお祭り、食事の作法、ミシュランガイドの各テーマについて、始めにプリントを用いた概説があり、それから語学クラスの素材に生かすためのテクニックやアイデアを話

し合った。フランスの食事情を話した後、テーマ色を決めたメニューを作成させる（人参のサラダ→ラタトゥイユ→ミモレット→マンゴーシャーベット＝オレンジ色のメニュー、等）というアイデアなどは、是非一度試してみたいと思っている。

こちらにもベテランのアルベロ先生は、現代フランスの社会事情を豊富な資料を用いて紹介された。「フランス人らしさ」の紋切り型に始まり、海外領土、格差、失業、高齢化、教育、ライシテ、フランコフォニーまで、多様な話題をかなり突っ込んで話された。「フランス生まれ・フランス育ちのフランス人」である先生自身の立場を明確にされ、時には賛同しがたいこともあったが、受講生自身が問題を考えるときの、一つの参照軸を提起されたことは確かだった。

ガルノー先生は、現代フランスの教育現場が抱える問題、フランス語の現状（若者言葉、外国語源の隠語、メールやSMSの記法等）を講義された。紙媒体資料（*Comprendre l'actualité par l'image*, Hachette 等）に加えて映画 *Entre les murs* や *Grand Corps Malade* のスラム（ラップの流れを汲むポエトリー・リーディングの一種）作品「*Education nationale*」等も紹介され、現代事情に関する知識をアップデートできた。また、コンピュータルームでのインターネットを活用した資料収集の授業では、信頼できる情報源となる様々なサイトを紹介された。

3. PT « Définir des séquences et scénarios pédagogiques à partir de documents authentiques » (M. Haupens / M. Lenglez / Mme Treffandier)

三週目のクラスの受講者はベネズエラ人3名、イラク人3名、日本人3名、インド人1名、台湾人1名と、全員が非欧州系で、documents authentiques をいかに収集し用いるか、という問題意識を共有していたように思う。少人数で、互いをよく知ることができ、クラス外のコミュニケーションも充実した週だった。

ハウペンス先生は、始めに資料を用いた教案を立てる際の基本的な注意点が「資料の「現実」と学習者の「想像」とを行き来すること」にあると述べ、ベーシックな展開の4段階（前置き・雰囲気作り→資料の発見→アクティヴィ

ティ→発展)を提示された。実際に写真、新聞記事や雑誌切り抜き、シャンソン等、様々な資料を用いた授業を体験した際には、日常的な素材が進め方次第でいかに面白く、生産的な教材になりうるかを実感した。演劇的な要素を授業に取り入れるアイデアも紹介されたが、実際にちょっとした「演技」(授業開始時に自分も学生のふりをする、電話がかかってきたふりをする、等など)でクラスを緊張させたり、楽しませたりするテクニックは見事だった。

自称「教材作成マニア」、ラングлез先生が紹介された資料の数々では、テーマの選択と媒体の多様性、オリジナリティに圧倒された。とりわけ感心したのは、一つのテーマに複数のメディアを用いる手法である。例えば、ひとつの三面記事的な事件について、ラジオを聞く→雑誌記事を読む。あるいは、パリの観光ガイドDVDを見せる→中に登場したレストランのメニュー(ネットから印刷したもの)を見せ、食事の場面をロールプレイ。話題を絞ることで興味を喚起し、メディアを使い分けることで読む・書く・話す・聞くの四技能をバランスよく習得させられる。準備の大変さを思うと不安にもなるが、先生のコンピュータに収められた大量のファイル類を前に、何よりもまず情熱だと感嘆のため息が出た。

トレファンディエ先生は、カヴィラム講師としてTV5MONDEを用いた教材開発とその普及に携わっておられ、TV5MONDEのサイトで公開されている音楽クリップを基にした教材(fiche pédagogique)開発プロセスの紹介に際しては、現場の作成用資料もふんだんに配布された。欧州言語共通参照枠に照らしたレベルの確定、四技能のバランス配分など、具体的な注意点を指摘しながら、教材を「使う」として「作る」ことの連動を鮮やかに実演。受講生への最後のメッセージ「皆さんも教材を作り、送ってください」には、意欲を促された。

Séances découvertes

90分の« Séance découverte »は、リラクゼーション・エクササイズのアトリエ(Mme Le Stume)やギターの弾き語りにもよせて歌うシャンソン講座(M. Mary; ピアフやブラサンスだけでなく、トマ・デュトロンやルナン・リュースら最近の曲も紹介され楽しめた)、現代文学の紹介講義(M. Rodier)と多種多

様だった。教育実践の面から示唆的だったのは、第一「フランス語授業での音楽活用法」(M. Levêque)。一般に、語学における音楽というとシャンソンを思い浮かべがちだが、この授業では、音楽を授業のBGM、効果音として用いる手法を学んだ。授業開始時にドビュッシーをかけて生徒を静める、映画用効果音をかけて、それに即したフレーズや物語を作らせる、等はとりわけ新鮮だった。第二に、「やさしい演劇的テクニックの導入」(M. Haupens)で実践されたアトリエも印象的だった。受講者を4～5人のグループに分け、それぞれにA4一枚のシナリオを配布、15分の練習の後、各グループがパントマイム劇を皆の前で演じ、観客はそれがどんな話か言語化するというもので、読む力、話す力のそれぞれを大いに刺激する授業形態だと思われた。

結びにかえて

行き届いた施設とスタッフに囲まれ、カヴィラムの3週間は本当に充実していた。春の東京でも感じたことだが、どの先生方もフランス語教育にかける熱意と創意工夫に溢れ、そのパワーに触れられたのは何よりも貴重な体験だった。また、生徒として机につくことで教わる側の感覚を思い出せたことも大きい(じっと座っているのはそれ自体疲れることなのだ)。カヴィラムで得た知識とアイデア、楽しさの記憶、教師と生徒のコミュニケーションの体験を、自分の授業にいかに反映させてゆくかが今後の課題である。

最後に、授業外の催しも充実していたことを付け加えておきたい。ヴィシー散策、ピュイ・ド・ドームでの山歩き、全受講生が深夜まで集ったソワレ・アンテルナショナル…様々なイベントを通じて各国のフランコフォンと交流を深めたこともまた、フランス語教師としての自分に大きな糧となった。この素晴らしい機会を与えてくださったフランス大使館・関係各位、諸先生方、そして共に過ごした同僚たちに心からの感謝の意を表して、稿を終えることとする。

(大阪大学招聘研究員・奈良教育大学、神戸女学院大学非常勤講師)

Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2

Mariko HIMETA

1. Rappel de la problématique

L'article présente le résultat d'une deuxième expérimentation ayant pour objet l'élaboration d'un outil susceptible de mener à une prise de conscience interculturelle.

La problématique sur laquelle se base ce projet a été détaillée dans Himeta (2008a), en lien avec le rapport relatif à la première expérimentation : elle s'inscrit dans la lignée de l'un des deux courants qui coexistent actuellement en matière de didactique des langues à propos des compétences interculturelles, et est tournée vers la mise au point d'une méthodologie permettant la description par l'étudiant lui-même de la prise en considération de sa propre subjectivité dans sa définition de la relation entre une culture autre et la sienne⁽¹⁾. La compétence que nous désignons sous le terme de « prise de conscience interculturelle » se compose de deux volets : d'une part, le réexamen par l'apprenant de sa définition subjective des deux cultures, amené par une observation participante de la culture cible, un peu comme le ferait un ethnologue, et d'autre part, une démarche quasi ethnographique, dans laquelle l'observateur couche sur le papier (ou confie au clavier) le cheminement de sa pensée, un écrit réalisé pour un lecteur potentiel et indéterminé au sujet de son propre point de vue, et qui place cette fois-ci l'étudiant dans une position d'informateur. La première de ces deux entreprises est en elle-même une compétence à valoriser, mais elle est difficilement observable de l'extérieur. La prise de conscience interculturelle ne peut être évaluée par un tiers sans compte rendu organisé par l'informateur lui-même. Nous avons donc voulu exploiter un outil qui inciterait les étudiants japonais de français à une certaine réflexivité sur leur subjectivité dans la définition de la relation entre la culture cible et la leur, et qui leur permettrait également de rendre visible leur acquisition de cette compétence, de manière que le lecteur puisse la valider⁽²⁾.

Les étudiants japonais de français, dont la majorité met un point final à l'étude

de cette langue avant d'avoir atteint le niveau *seuil* (niveau B1 du *CECR*), perçoivent l'utilité de la langue apprise comme lointaine ou imaginaire⁽³⁾ : d'ailleurs, selon une enquête que nous avons menée à l'occasion de travaux antérieurs (Himeta, 2008b), parmi les raisons de leur choix du français, la recherche de contacts avec ses locuteurs importe peu. Les étudiants n'ont aucun sentiment négatif vis-à-vis des francophones ni de la France, mais ce sont d'abord des considérations esthétiques à propos de la langue, puis le désir de contact avec le pays cible qu'ils avancent comme premiers motifs de choix. Cependant ils ne se montrent pas impatients de s'en approcher réellement, semblant se contenter de l'admirer de loin. En fait, l'admiration pour la France et la retenue dans la prise de contact avec les Français étaient déjà notables au tout début de l'histoire des relations franco-japonaises : on pourrait donc dire que c'est une représentation socialement partagée au Japon. Or, notre étude (*ibid.*) a démontré qu'une année d'apprentissage avait fait évoluer l'admiration pour la France en un sentiment de familiarité ; parallèlement, la difficulté d'approche ressentie à l'égard des Français avait décliné, là encore au profit de la familiarité.

Chez les étudiants japonais de français, la compétence interculturelle paraît en général très pauvre si le seul critère d'évaluation pris en compte fait référence aux habiletés sociolinguistiques et socioculturelles du locuteur natif. Cependant, nous pouvons supposer que les étudiants de ce niveau savent prendre en compte, dans leur définition de la relation entre les deux cultures, leur propre subjectivité, qui est ancrée dans leur culture d'origine, et qu'ils sont capables de réactualiser cette définition au fil de temps, si on leur fournit un lieu adéquat d'(auto)évaluation ou d'autodéclaration, puisque dans l'enquête mentionnée ci-dessus, ils étaient parvenus à une réflexion sur leur perception de la distance entre eux-mêmes et la culture cible. Nous sommes donc favorable à une validation de cette aptitude en tant que compétence interculturelle.

2. Formulation de la deuxième version du Journal

Notre nouvelle expérimentation se divise en trois étapes : reformulation du journal d'observation de la culture cible, où figurent des consignes amenant au réexamen de la représentation dont l'étudiant était porteur jusqu'à ce jour-là et au récit

du chemin parcouru pour arriver au point de vue actuel ; distribution du journal aux étudiants partant en stage linguistique en France ; analyse de l'efficacité de la formulation à travers le résultat et nouvelle élaboration des consignes.

Les descriptions obtenues grâce à la première version du Journal nous ont permis d'apprendre que, dans les faits, la série « écriture continue et relecture », qui devait selon nous entraîner une reconsidération des perspectives précédentes, une diversification des angles de vues, ne conduit pas automatiquement à une telle réflexivité ; nous avons pu voir en outre que l'examen de la représentation dont on était porteur jusque là doit être distinct de la réflexivité sur sa propre subjectivité : en effet, si les étudiants déclarent facilement que leur représentation a évolué, ils ne nous décrivent pas le cheminement qui les a amenés à modifier leurs représentations. Par exemple, ils notent souvent des remarques telles que : *il y a beaucoup de gens amicaux* (cité dans Himeta 2008a, 54), mais très rarement des mentions aussi précises que :

Au premier tour, j'ai surtout noté le côté pas sympathique [des vendeurs], 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 (cité dans *ibid.*, 55).

En nous proposant de valider cette compétence de « prise de conscience interculturelle », nous n'avons pas l'intention d'encourager les étudiants à changer leur représentation : notre objectif est de les amener à approfondir leur réponse à des questions sur ce qui les a guidés vers cette représentation antérieure à ce moment précis et ce qui les a conduits à la remanier, et de leur faire comprendre ainsi que la définition de la relation entre les cultures dépend toujours du point de vue que l'on adopte.

De même, sur la première version du Journal, dans la recherche de ce qui est commun entre les points de vue du passé et du présent, les étudiants n'allaient pas au-delà de la découverte de la communauté thématique des aspects concernés : ils ne s'expliquaient pas les raisons qui les avaient poussés à concentrer ainsi leur attention sur tel ou tel point.

2.1 Consignes d'écriture continue

Le Journal, dans sa deuxième version, maintient le principe de l'écriture continue et de la relecture. Cependant, compte tenu des difficultés découvertes à travers l'analyse de la première version et décrites ci-dessus, les consignes ont été élaborées. Sur la page dédiée à l'écriture continue, après avoir raconté ce dont il s'est aperçu, ce qu'il a ressenti ou pensé, l'étudiant décrit l'amorce de la situation et la distance perçue à ce moment-là entre soi et l'objet de l'observation, de manière à faciliter le rappel de son point de vue des jours passés à l'occasion de la relecture, et à penser à la subjectivité de la définition. Voici les éléments constituant la page de l'écriture continue⁽⁴⁾ :

- *Ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou pensé en France.*
- *Dans quelle situation ?*
- *Pourquoi cet aspect a attiré mon attention à ce moment-là ?*
- *Ma perspective, ma distance focale vis-à-vis de l'objet dans cette situation :*



dans la rue, paysage au loin, plan général



je vois les gens mais je ne les entends pas.



Je les vois et je les entends, mais je ne suis pas parmi eux.



communication à laquelle j'ai participé

Par ailleurs, pour la deuxième expérimentation, nous avons misé sur une nouvelle méthode : alors que la première version était formulée comme un journal d'échange qu'un petit nombre de co-rédacteurs tenaient ensemble tour à tour, celle-ci est destinée à une utilisation individuelle. Dans la première expérimentation, l'étudiant tenait tous les trois jours un Journal qu'il partageait avec deux autres, et il procédait à l'écriture continue et à la relecture à chaque fois que son tour revenait. Les consignes concernant l'écriture continue et la relecture étaient donc disposées sur une même page. Il est vrai que le Journal d'échange soulage chaque étudiant de l'obligation d'une rédaction quotidienne, et permet d'éviter un abandon de l'activité au cours du séjour. Nous avons cependant constaté que, dans ce système de la première version, l'interaction ne s'était pas vraiment mise en place : si le deuxième co-rédacteur apportait un commentaire à une certaine remarque du premier, celui-ci ne réagissait pas, que son camarade ait exprimé une divergence de vue ou un assentiment. De même, contrairement à nos espérances, il ne nous a pas semblé non plus que la réflexivité, qui part d'un retour sur son point de vue passé et aboutit à la découverte de sa subjectivité et à son expression, avait été de quelque manière approfondie par le réseau créé par les co-rédacteurs, alors que nous nous étions référée à des méthodes couramment utilisées dans d'autres disciplines, comme les récits de vie en sociologie, ou l'approche *sôgô* de l'enseignement du japonais langue étrangère, méthodes dans lesquelles la réflexivité est censée être stimulée par le dialogue avec un tiers (*ibid.*, 50). Certes, le commentaire du camarade donne à penser à l'étudiant que diverses perspectives existent, mais nous avons choisi, pour la nouvelle expérimentation, de mettre davantage l'accent sur l'examen du point de vue adopté par l'étudiant rédacteur, autrement dit à la plongée en soi-même.

Cette fois-ci, l'étudiant rédige donc ses impressions en écriture continue sur dix doubles pages semblables dix jours de suite, et relit tous les dix jours, soit deux fois seulement pendant la durée de l'expérimentation.

2.2 Consignes de relecture

Sur la nouvelle version, à la page de relecture, l'étudiant doit décrire, à l'aide des

directives mentionnées ci-dessous, le cheminement de sa pensée jusqu'à ce moment-là, en ce qui concerne l'examen de son point de vue :

- *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 ?*

En outre, sur cette même page, nous demandons aux étudiants de repérer certains acquis par l'autoévaluation :

- *Cochez toutes les propositions qui correspondent à ce que vous pensez maintenant :*
- 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.*
- Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, j'essaie de chercher d'autres perspectives possibles à leur propos.*
- Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention.*
- 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.*

Les six items de cette dernière liste correspondent à ce que nous avons décrit comme des sous-compétences de la prise de conscience interculturelle pour les étudiants japonais de français à travers l'analyse de la première version du Journal. Pour les étudiants ayant participé à la première expérimentation, ces items (à l'exception du deuxième et du troisième) figuraient sur le questionnaire distribué après coup pour connaître leur avis sur la difficulté à tenir ce journal. Nous avons alors constaté que,

pour eux, les deux derniers étaient plus difficiles à atteindre et qu'une différence était perceptible parmi les étudiants, au niveau des acquis dont les uns et les autres avaient pu prendre conscience (*ibid.*, 57).

À la fin de la page de relecture, l'étudiant est invité à évaluer au moyen d'une échelle de mesure la distance à laquelle il se situe vis-à-vis de la culture cible. Le résultat sera comparé à la réponse apportée à l'item concernant la perception de la différence culturelle (item numéro 3 dans la liste citée plus haut).

- Je marque sur cette échelle la distance que je perçois entre moi et la France / les Français⁽⁵⁾ :

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

Les deux premières pages de la deuxième version sont destinées à recevoir la description des représentations de la France et de ses habitants de chacun avant le départ, et à expliquer l'objectif du journal. Elles comportent par exemple des recommandations telles que : *Observez bien pendant votre séjour en France le cheminement qui conduit à l'évolution des représentations rappelées ici. Réfléchissez bien aussi au changement de votre propre point de vue ou de votre perspective, et à ses caractéristiques, à ce qui détermine votre perspective.* Pour que les étudiants soient sensibilisés à la compétence que nous voulons leur faire acquérir, l'objectif est exprimé plus clairement que dans la première version, qui indiquait seulement avoir pour but d'approfondir la réflexion sur les remarques concernant la culture cible.

Nous avons distribué cette nouvelle version du journal à dix-sept étudiants de l'Université Daitôbunka⁽⁶⁾. Le journal a été tenu entre le 3 et 27 février 2008, pendant un stage linguistique au Collège international de Cannes et un séjour de trois jours à Paris. Seize exemplaires (plus ou moins) remplis ont été récupérés à leur retour.

3. Résultats de la deuxième expérimentation

Pour mener notre analyse, nous prenons pour point de départ l'autoévaluation réalisée par les étudiants sur la page de relecture, et nous la comparons d'abord avec le résultat de la première expérimentation, puis avec les descriptions recueillies sur les pages d'écriture continue : cela nous permet d'appréhender la pertinence de la méthode du journal d'une part, et de notre description de sous-items relatifs à la prise de conscience interculturelle, d'autre part.

D'après le résultat de la première expérimentation, nous supposons que, de manière générale, parmi les propositions de l'autoévaluation, la découverte d'aspects différents de ceux qui prévalaient dans la représentation dont on était porteur serait l'item que les étudiants approuveraient le plus facilement, et que les autres ne viendraient qu'ensuite, vraisemblablement dans cet ordre : d'abord, recherche d'un autre point de vue possible, puis révision des généralisations au sujet de la culture cible, et enfin, examen de son propre point de vue et découverte de l'ancrage de sa perspective dans sa culture d'origine. Cependant, le nombre des étudiants ayant approuvé chaque item sur la deuxième version, est en fait le suivant :

	accord à la 1 ^{ère} relecture (le 11 ^e jour)		accord à la 2 ^e relecture (le 22 ^e jour)
<i>J'ai réussi à percevoir d'autres aspects que les images que j'avais avant. (découverte de nouveaux aspects)</i>	14		15
<i>Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention. (examen de son propre point de vue)</i>	7		12
<i>Maintenant, lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, j'essaie de chercher d'autres perspectives possibles à leur propos. (recherche d'un autre point de vue possible)</i>	5	→	11
<i>Il m'est difficile maintenant de dire en généralisant « la France est... » ou « les Français sont... ». (remise en cause de la généralisation)</i>	10		8
<i>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. (découverte de l'ancrage dans la culture d'origine)</i>	9		7

Tableau 1 : Autoévaluation des étudiants
en ce qui concerne nos propositions de sous-compétences

Comme prévu, la découverte des aspects différents est au premier rang et l'ancrage dans sa culture d'origine est ce que l'on perçoit le plus difficilement, et ce, jusqu'au

dernier jour. En revanche, l'examen du point de vue adopté a été davantage approuvé que nous ne le pensions, et il arrive en deuxième position : au cours de la première expérimentation, cet item avait été, avec la découverte du poids de la culture d'origine, l'un de ceux avec lesquels les étudiants se sentaient le moins en phase. À l'inverse, la recherche d'autres perspectives possibles, qui avait obtenu 75 % (9 personnes sur 12) de réponses positives lors de la première expérimentation, n'a été cette fois-ci approuvé que par 68 % (11 personnes sur 16) du public concerné.

Une comparaison de l'autoévaluation à la première et à la deuxième relecture, permet de constater que l'examen du point de vue adopté et la recherche d'autres perspectives nécessitent plus de temps que les autres items pour la mise en pratique et sa prise de conscience. Elle montre en outre que le renoncement aux généralisations antérieures et la découverte de l'influence de sa culture d'origine ne sont pas stables et connaissent une évolution différente par rapport aux autres items (voir tableau 1).

3.1 Découverte des différences avec la représentation dont on était porteur avant l'arrivée

Si l'on répartit les objets décrits selon la raison pour laquelle les étudiants déclarent les avoir remarqués (en réponse à la question : *pourquoi cet aspect [aperçu] a attiré mon attention ?*), 15 % environ des descriptions illustrent une correspondance avec la représentation antérieure à l'arrivée en France, et 40 % une différence. Voici les exemples :

Vérification de la correspondance avec la représentation antérieure :

Toute la ville [d'Aix-en-Provence] est artistique et attirante ; Tous les bâtiments sont pittoresques ; Les gens sont froids en ville ; Les Français sont bavards ; J'ai eu l'impression que même en prenant de l'âge, les gens se soucient de leur tenue vestimentaire ; Il y a beaucoup de personnes chic ; Ils ne travaillent pas bien ; Ils n'aiment pas les réponses ambiguës.

Découverte de différences par rapport à la représentation antérieure :

La rue n'est pas propre ; Paris n'est pas si beau ; Il y a du soleil ; Je pensais que

les Français se donnaient des airs importants mais finalement, pas tant que ça ; Tout le monde est amical [au Carnaval de Nice] ; Les Français aussi agissent en groupe ; Tous les Français parlent-ils anglais ? ; Les Français ne sont pas si froids ; La femme de ménage m'a indiqué très gentiment le chemin ; Ils ne se moquent pas des Japonais ; Les marchands viennent très tôt au marché. Aiment-ils travailler davantage que j'imaginai ? ; Les étudiants sont sympathiques ; Il y a des gens qui s'intéressent au Japon.

Selon Midooka (209-210), socio-psychologue, un contact direct à court terme n'est pas suffisant pour faire évoluer la représentation établie sous l'influence des médias du pays d'origine, le point de vue sélectif s'attachant alors aux faits qui confortent la représentation que l'on porte en soi. On peut dire que, dans ce sens, ces trois semaines de stage linguistique n'entrent sans doute pas dans la catégorie des séjours à court terme, puisque les étudiants ont été interpellés en priorité par ce qui différait de leurs représentations antérieures.

Dans les 44 % restants, ce sont les dissemblances entre la France et le Japon qui ont éveillé l'attention des étudiants : les cas de sur-estimation (16 %) ou au contraire de sous-estimation (15 %) du Japon par rapport à la France sont particulièrement notables. Certains aspects culturels du Japon peuvent en effet être revêtus d'une valeur supérieure quand une remarque négative sur la France est exprimée, ou inversement ils peuvent être dépréciés si l'étudiant a perçu un aspect qu'il considère comme positif.

Aspects positifs par comparaison avec les faits japonais :

Il y a des gens qui se promènent l'après-midi des jours de la semaine ; Les gens passent leur temps de l'après-midi des jours de la semaine au parc et au café ; En France, les vendeurs saluent tout le monde, bavardent entre eux, ils sont gais ; Au Japon, on est bien servi au café, mais il n'y a pas une ambiance conviviale comme ça ; Les hommes français nous portent nos bagages ; Ici on se salue quand on se croise ; Il y a beaucoup de dames chic qui sont très différentes des dames de la même génération au Japon ; Il n'y a pas, au Japon, de couples de personnes âgées qui se promènent la main dans la main ; Une personne qui parle japonais nous a adressé la parole. Nous, nous avons du mal à parler aux étrangers qui

s'expriment dans une langue que nous connaissons.

Aspects négatifs par comparaison avec les faits japonais :

Pourquoi les magasins sont-ils fermés le dimanche, qui est pourtant un bon jour pour gagner de l'argent ? ; Les prix sont élevés ; Il y a des chiens partout. N'y a-t-il pas de problèmes d'hygiène ? ; Les toilettes ne sont pas très propres ; N'est-ce pas malpropre de ne pas mettre la baguette de pain dans un sac ? ; Presque toutes les voitures sont sales, elles ne paraissent jamais lavées ; Le manque d'amabilité des vendeuses ; Les vendeurs ne sont pas aimables en France ; On paraît délivré du temps, tranquille, mais ce n'est que de la paresse pour moi ; Les vendeurs se consacrent pendant des heures au même client sans se préoccuper des autres qui attendent ; On n'est pas ponctuel comme au Japon.

Les objets d'observation de ces étudiants ne présentent pas vraiment de particularité par rapport aux résultats enregistrés lors de la première expérimentation. Dans les deux cas, les sujets fréquemment évoqués sont la beauté des villes, le manque de propreté des rues, des Français sympathiques, japonophiles et parlant anglais, contrairement à la représentation qu'on en avait, et les vendeurs peu aimables.

3.2 Examen du point de vue adopté et recherche d'un autre point de vue possible

Pourquoi l'examen du point de vue adopté est-il considéré par les étudiants comme plus facile à réaliser que lors de la première expérimentation, et pourquoi est-il même perçu comme plus aisé que la recherche d'autres perspectives possibles ? Il nous semble que la première cause de ce changement est la nouvelle consigne insérée dans la deuxième version du Journal : *Pourquoi cet aspect a attiré mon attention à ce moment-là ?* qui apparaît juste après la description de *ce dont je me suis aperçu(e), ce que j'ai ressenti ou pensé en France* sur la page d'écriture continue. Une autre cause réside sans doute dans l'utilisation individuelle du journal.

En suivant la consigne du Journal, les étudiants prennent l'habitude de rapporter ce qu'ils remarquent en France tantôt au stéréotype des Français dont ils étaient porteurs, tantôt à des valeurs qu'ils ne remettaient pas en question au Japon. En

conséquence, ils prennent conscience de l'inclination de leur point de vue :

Ce qui est différent du Japon attire mon attention (E2).

Les images que j'avais en moi avaient été établies à partir d'une somme d'informations bien moindre que ce que je pensais (E8).

J'ai tendance à comparer inconsciemment les Français et les Japonais (E12).

Ils commencent à comprendre que la réalité de la culture cible visible pour eux dépend naturellement du point de vue qu'ils adoptent.

Concrètement, on note que, sur les quatre personnes qui n'approuvent pas l'item : *lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention*, trois laissent en blanc, plus souvent que les autres, l'espace destiné à la réponse à la question : *pourquoi cet aspect a attiré mon attention ?* sur les pages quotidiennes d'écriture continue. En tenant compte du manque de persévérance constaté chez ces mêmes étudiants, on pourrait proposer préalablement, pour la réponse à cette question, des options tirées de l'éventail de réponses proposées par les autres étudiants, telles que : *cela correspond bien à l'image que j'avais, j'avais l'image contraire avant, je n'aime pas le manque de cet aspect chez les Japonais, j'apprécie le côté contraire du Japon.*

Si l'on en croit les descriptions qu'il a rédigées sur les pages d'écriture continue, il semble bien qu'en réalité, le quatrième étudiant n'approuvant pas l'item : *lorsque je découvre certains aspects de la France ou des Français, je me demande pourquoi ils retiennent mon attention* soit parvenu à rapporter la raison de son intérêt particulier pour tel ou tel fait du jour à sa représentation préalable des Français, ou à la comparaison avec des faits culturels japonais. Comme nous le verrons plus bas, une telle incohérence entre les descriptions quotidiennes et une autoévaluation sollicitée en des termes généraux apparaît également chez d'autres étudiants, particulièrement en ce qui concerne l'item relatif à une remise en question des généralisations.

À propos de l'aptitude à chercher d'autres perspectives possibles, nous pensons, au moment de l'analyse de la première expérimentation, qu'elle découlait

automatiquement de la découverte de nouveaux aspects et que, de ce fait, elle ne dépendait pas vraiment du système du journal d'échange. Cependant, les résultats obtenus cette fois-ci contredisent notre première supposition, et montrent également que le commentaire des co-rédacteurs avait quand même eu une certaine influence sur le développement de cette aptitude. Chez les étudiants qui ont tenu individuellement le Journal, on trouve autant de nouvelles définitions, mais il est très rare que s'exprime une objectivation de cette ouverture de vue ; la remarque suivante fait en effet figure d'exception :

Maintenant, à propos de la France, j'arrive à trouver de bons côtés plutôt que ce qui me gêne (E8).

Autrement dit, même s'ils arrivent à découvrir des faits différents de ce qu'ils imaginaient, il est difficile pour eux d'adopter un état d'esprit qui les inciterait à une recherche plus systématique d'autres aspects potentiels. Si l'utilisation individuelle du Journal facilite la plongée en soi-même, force est de constater que, en revanche, elle ne permet pas aux étudiants de s'intéresser au point de vue de leurs camarades, les privant ainsi de perspectives semblables ou opposées à la leur, ce qui leur ôte une chance d'être sensibilisés au fait que les autres pensent et s'expriment autrement. Avec le Journal d'échange, il pouvait aussi arriver que, en modérant la critique sur les faits culturels de la société française exposée par ses amis, l'étudiant en vienne à envisager pour lui-même une interprétation sous un autre angle. Pour la méthode de la troisième version, nous reviendrons donc au système du journal d'échange, qui incite davantage les étudiants à s'interroger sur les différents angles de vue possibles.

Le Journal d'échange encourage par ailleurs l'assiduité. Or, l'exercice d'écriture réellement continue étant une condition importante pour la réflexivité, il nous semble préférable de privilégier le système qui encourage le plus la persévérance des étudiants : dans la deuxième version, nous avons en effet constaté que les étudiants n'avaient pas rempli toutes les pages et que, en moyenne, l'équivalent de 1,8 jour (sur 22 jours au total) n'avait fait l'objet d'aucun commentaire.

3.3 Remise en cause de la généralisation

Seuls la moitié des étudiants se déclarent d'accord avec l'affirmation : *il m'est difficile maintenant de dire en généralisant « la France est... » ou « les Français sont... »*. Paradoxalement, citer les mentions correspondant à une telle attitude et tirées des journaux de ceux qui s'estiment moins sujets qu'avant aux généralisations est assez malaisé, car ces mêmes étudiants nous semblent plutôt enclins à porter des jugements catégoriques commençant par *les Français sont*, tandis que, sur les huit personnes qui n'ont pas approuvé cet item, trois s'expriment en ces termes sur la page d'écriture quotidienne

Les Français aussi présentent une grande variété. Je sais maintenant que certains sont fiers, d'autres japonophobes, mais que beaucoup d'autres sont sympathiques aussi (E1).

Je me suis dit que je n'allais pas me construire une image de la France à partir d'un seul Français rencontré, mais en côtoyant des Français de toutes sortes. Ce serait gênant si l'image du Japonais était fixée par un seul Japonais (E13).

Les gens sont très gentils [en France]. Et puis, évidemment, il y en a aussi qui sont froids (E15).

Peut-être ces trois-là ont-ils eu quelque difficulté à mettre en relation le terme « généraliser » avec leur prise de conscience réelle. Par ailleurs, en lisant les remarques ci-dessous, extraites des journaux de trois autres étudiants sur les huit n'ayant pas opté pour cet item, on ne peut s'empêcher de penser que leur réflexivité est en fait plus profonde que celle de leurs camarades qui se sont déclarés plus ou moins affranchis des généralisations hâtives :

Je ne peux m'empêcher quand même de comparer en me disant : les Français sont..., tandis que les Japonais... (E3).

J'ai tendance quand même à avoir des idées préconçues en fonction de la nationalité (Ils sont comme ci ou comme ça puisqu'ils sont Français, par exemple). Ce serait mieux de discuter davantage avec chacun et de les connaître

plus personnellement... (E9).

Les étrangers m'ont abordé(e) parce que je suis Japonais(e). On n'a pas pu aller jusqu'au point où ils auraient pu distinguer mon identité propre, ni approfondir la relation (E5).

Les deux premiers portent sur eux-mêmes un regard critique, car ils jugent que la généralisation n'est pas bonne, et veulent aller plus loin. Le deuxième mentionne même une éventuelle solution pour atteindre cet objectif. La phrase que nous avons proposée : *il m'est difficile maintenant de dire en généralisant...* impose peut-être comme une évidence l'idée que, bien qu'elle soit un système de cognition du monde, la généralisation n'est pas bonne. Il nous faudra donc retravailler les termes de cette proposition pour la prochaine version.

La description du troisième étudiant nous semble plus encore intéressante. Il n'aime pas être considéré seulement comme « un(e) Japonais(e) », un élément indistinct parmi d'autres au sein d'un groupe supposé homogène : il veut être perçu et compris par ce qu'il est en tant qu'individu. Il sait que la généralisation peut parfois vexer autrui, et en même temps qu'il n'est pas facile de s'en défaire. Ainsi, parmi les étudiants qui disent ne pas avoir renoncé à la généralisation, certains, qui se sentent mal à l'aise lorsqu'on les inclut eux-mêmes dans une image généralisante du Japonais moyen⁽⁷⁾, supposent qu'en approfondissant la relation établie entre eux et des étrangers, ils peuvent échapper à ce malaise : c'est pourquoi ils ne veulent plus observer les quelques personnes rencontrées en France comme des échantillons forcément représentatifs des Français en général. D'un autre côté, leur niveau de maîtrise linguistique limitée et la durée relativement courte du séjour les empêche de surmonter ce dilemme.

Pour les étudiants japonais de français, la prise de conscience de la variété des Français, grâce à la découverte d'aspects différents de ceux qui prévalaient dans la représentation qu'ils en avaient, nous semblait déjà appréciable. Cependant, peut-être qu'ils vont au-delà de ce niveau de prise de conscience plus facilement que nous ne le

suppositions et que la réflexion sur le problème de la généralisation constitue déjà pour eux l'étape suivante. Les trois derniers étudiants cités n'ont pas coché l'item *il m'est difficile maintenant de dire en généralisant...* au moment de la deuxième relecture alors qu'ils avaient indiqué leur approbation à la première, ce qui peut s'expliquer par une progression de leur cheminement vers l'étape de réflexion suivante.

En ce qui concerne la remise en cause de la généralisation, il faudrait observer, à l'occasion d'un autre projet, d'éventuelles subtilités de gradation ou le cheminement de la pensée en relation avec le niveau linguistique et la longueur du séjour, pour pouvoir proposer une description de la compétence que l'on souhaite voir se développer chez les étudiants.

3.4 Ancrage dans la culture d'origine

Voici quelques-unes des remarques notées dans leur journal par les étudiants qui ont indiqué leur accord avec la proposition : *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*, des mentions qui semblent confirmer leurs dires :

Ce qui est différent du Japon attire mon attention (E2, cité plus haut).

J'ai l'impression que les images à propos de la France sont déterminées par le peu d'informations sur ce pays au Japon. Je ne peux m'empêcher de penser en prenant mon propre pays comme critère de base (E6).

Il ne faut pas se laisser influencer par les informations des médias [qu'on obtient au Japon] (E15).

Des descriptions similaires apparaissent aussi chez ceux qui n'ont pas choisi cet item :

Les idées préconçues que je m'étais forgées sur la base des informations disponibles autour de moi sont bonnes à jeter à la poubelle (E8).

Je pense qu'il ne faut pas partir d'une image ou des préjugés pour qualifier [les Français] (E10).

J'ai tendance à comparer inconsciemment les Français et les Japonais (E12, cité

plus haut).

On ne constate pas une grande différence dans le niveau de prise de conscience entre les trois premiers et les derniers. Tous parviennent en effet à observer le fait que leur représentation de la culture cible et l'inclination de leur point de vue résultaient d'un processus inconscient, qui s'était mis en place à leur insu, sous l'influence de leur société d'origine. Pour cet item aussi, nous avons enregistré l'approbation de la moitié des étudiants seulement, mais à l'exception d'un seul membre du groupe, tous prennent plus ou moins en compte cette réalité dans leur réponse à la question *pourquoi cet aspect a attiré mon attention à ce moment-là ?*, puisqu'ils notent que leur intérêt pour un aspect donné part de la comparaison avec la représentation de la France et de ses habitants telle qu'elle apparaît au Japon ou avec des valeurs japonaises, comme on l'a vu plus haut. Il nous faudra sans doute reformuler aussi les termes de présentation de cet item.

Soulignons d'autre part que, lorsqu'ils dévalorisent le Japon en décrivant le côté positif de la France, ou qu'ils adoptent l'attitude inverse, les étudiants parviennent difficilement à s'interroger sur la subjectivité de cette nouvelle valeur.

3.5 Distance modifiée

Les étudiants se positionnent envers la France et les Français trois fois, à savoir sur la page où ils notent la représentation dont ils sont porteurs avant le départ et, ensuite, à l'occasion des deux relectures. Sur l'échelle proposée, le chiffre 1 correspond à un sentiment de proximité, le 5, à l'éloignement. À la fin du séjour, douze personnes sur seize perçoivent plus ou moins un rapprochement. Deux autres ne perçoivent pas de changement et restent sur le point 3, c'est-à-dire qu'ils ne se sentent ni vraiment proches ni vraiment éloignés, les deux derniers disent éprouver un plus grand éloignement (de 3 à 4) à la fin qu'au moment de la première relecture. Sur les douze qui notent un rapprochement, sept se situent au point de 2, c'est-à-dire plutôt proches de la France et des Français, deux à 2,5, trois à 3.

	E1	E2	E4	E6	E7	E8	E10	E11	E12	E13	E14	E15
avant	5	4	4	5	4	5	4	4	3	4	5	4
le 11 ^e jour	4	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4
le 22 ^e jour	2,5	2	3	2	2	3	2	2	2,5	2	3	2

Tableau 2 : Évolution de la distance
chez les étudiants qui perçoivent un rapprochement pendant le séjour

	E3	E5
avant	5	4
le 11 ^e jour	3	3
le 22 ^e jour	3	3

Tableau 3 : Mesure de la distance
chez ceux qui ne perçoivent pas de changement

	E9	E16
avant	4	4
le 11 ^e jour	3	3
le 22 ^e jour	4	4

Tableau 4 : Évolution de la distance
chez ceux qui perçoivent un plus grand éloignement

D'autre part, six membres du groupe se disent d'accord la proposition : *la différence entre le Japon et la France est moindre que ce que je pensais*. Ces six étudiants ne figurent pas parmi les sept qui affirment se sentir les plus proches de la France et des Français, ce qui semble indiquer que la perception de la proximité peut intervenir malgré la conscience des différences culturelles, et que, à l'inverse, la distance ressentie peut être assez importante, alors même que ces différences ne paraissent pas si considérables. En fait, quand l'étudiant reconnaît la différence culturelle entre le Japon et la France, cela ne signifie pas toujours qu'il se positionne parmi les Japonais : il est possible qu'il se sente maintenant à l'aise parmi les Français plutôt qu'au milieu de ses compatriotes, et qu'il développe un sentiment d'éloignement envers ceux-ci. L'un des étudiants ayant souligné à la fois les différences culturelles et l'éloignement perçu envers les Français, a paradoxalement indiqué :

Je me suis aperçu qu'ici, c'est maintenant un lieu confortable. [...] C'est presque la même chose que si je vivais au Japon (E16).

Certes, le rôle d'intermédiaire culturel que nous envisageons comme finalité de la compétence interculturelle n'interdit pas la perception de la distance entre les deux cultures, mais celui qui occupe cette position doit savoir que la distance s'évalue de manière subjective et qu'elle est toujours susceptible d'être remaniée. Il ne paraît donc pas nécessaire de faire envisager par les étudiants une quelconque négation de la différence culturelle ou de la distance perçue.

4. En route vers la troisième version

Dans la perspective d'une reformulation de ce journal, voici un récapitulatif de ce que nous inspire l'analyse de la deuxième version de cet outil :

Premièrement, il est nécessaire de prendre en considération l'effet de la consigne utilisée dans la deuxième version pour amener les étudiants à l'examen du point de vue adopté, autrement dit à la prise de conscience du fait que l'observation de la culture cible part soit de la représentation antérieure, soit de la différence entre les deux cultures. Deux options apparaissent dans le premier cas, à savoir : la vérification de la correspondance entre image et observation sur le terrain ou la découverte de divergences entre la représentation et les faits. Le deuxième cas se traduit par une surestimation ou au contraire une dévalorisation de la culture d'origine. Dans la prochaine version, nous envisageons de proposer d'emblée ces quatre options pour la réponse à la question : *pourquoi cet aspect [aperçu] a attiré mon attention à ce moment-là ?*, afin que les étudiants les moins persévérants soient néanmoins poussés à examiner de plus près le point de vue qu'ils auront adopté.

Pour remédier aux défauts de cette deuxième version en ce qui concerne l'incitation à relativiser sa propre perspective et à en chercher d'autres grâce aux échanges d'idées, mais aussi dans le but d'encourager les étudiants à l'assiduité dans la tenue du journal, nous renouvellerons le choix du système du journal d'échange. Dans la double page dédiée à l'écriture continue, les éléments de la page de gauche seront maintenus ; viendront s'y ajouter les options mentionnées ci-dessus. Sur la page blanche, à droite, une note indiquera : *Utilisez librement cet espace d'expression. Ici, tous les membres qui partagent ce Journal peuvent également ajouter des*

commentaires s'ils le souhaitent.

S'agissant de la relecture, nous commencerons par éliminer les cinq options de l'autoévaluation, que nous jugeons finalement trop abstraites dans leur formulation et limitatives en termes de gradation. En conservant malgré tout le principe des consignes de relecture, nous supprimerons aussi l'espace attribué à chacune des questions *qu'est-ce qui a changé ?*, *qu'est-ce qui n'a pas changé ?*, *pourquoi ?*, qui sera remplacé par une consigne plus générale telle que : *relisez les pages remplies jusqu'ici et écrivez les caractéristiques de votre point de vue, son côté évolutif et le cheminement ayant abouti à cette évolution, et/ou son côté inaltérable*. La directive : *vous pouvez vous référer aux termes suivants* sera ajoutée, avec quelques termes-clés tels que *ma nouvelle valeur*, *ma valeur ancrée dans ma culture d'origine*, *aise*, *malaise*, *point de vue des autres*, *relation*, *familiarité*, *divergence*, *défi*, *retenue*, etc, qui nous ont été inspirés par la difficulté à décrire leur prise de conscience interculturelle que nous avons observée chez les étudiants qui s'y sont essayé. Les témoignages qui seront obtenus dans cet espace nous permettront de nous pencher sur une nouvelle description précise de sous-compétences, ainsi que sur la question de savoir si les termes-clés apportent une solution au problème de l'incohérence entre les mentions concrètes des étudiants, leur autoévaluation s'agissant des sous-compétences proposées par nous avec des termes abstraits et notre lecture ou interprétation.

En outre, tout en adoptant la méthode du journal d'échange, nous placerons la fiche de la relecture dans un dossier individuel distribué à chacun des étudiants qui partageront le même journal. La relecture ne sera plus intégrée parmi les pages partagées, de manière à ce que les étudiants n'hésitent pas à se plonger dans la réflexivité concernant leur propre perspective.

Nous souhaitons pouvoir rendre compte ultérieurement des résultats de l'expérimentation menée avec cette troisième version du journal.

(Université Daitōbunka)

Note

- (1) Parmi les compétences interculturelles, nous accordons de l'importance au domaine du savoir-être, autrement dit à ce qui relève de l'attitude intérieure, plutôt qu'au savoir-faire consistant à acquérir une certaine capacité à se conduire de manière adaptée dans la société cible ; ce choix s'explique en premier lieu par la volonté de prendre ainsi en considération le profil de notre propre public, mais aussi par le souci de suivre l'évolution théorique actuelle, car nous ne voulons plus considérer l'étudiant comme un être condamné à des pratiques d'imitation du natif. Quant à la catégorie des savoir-faire sur le plan de l'action stratégique, il est aujourd'hui de mise de collecter des données d'observation ayant trait à la capacité de gérer efficacement des situations de conflits culturels, ce qui fait l'objet d'études de la part des chercheurs qui se placent dans le courant principal actuel de la didactique des langues au sujet des compétences interculturelles (cf. Zarate et Gohard-Radenkovic), alors que nous nous situons davantage dans le second. Dans une classe culturellement hétérogène, on pourrait en effet observer de tels conflits même chez les débutants, mais il est difficile de contribuer à cette orientation de la recherche à partir de notre terrain, homogène sur le plan culturel (cf. Himeta 2008c).
- (2) Après être parvenue à un certain degré d'élaboration, nous nous pencherons sur l'utilité générale de l'outil en rapport avec d'autres langues cible et/ou d'autres publics, ainsi que sur les éléments s'adressant plus spécifiquement aux étudiants japonais de français.
- (3) Les jeunes Japonais, à qui le système ne permet pas, dans le primaire et le secondaire, le choix d'une langue étrangère autre que l'anglais, accèdent enfin à la deuxième langue étrangère dans le cadre universitaire. 79 % environ des universités japonaises proposent le français comme matière obligatoire ou facultative à option : jusqu'aux années 1990, le nombre d'heures d'étude de la langue optionnelle était obligatoirement 150 heures minimum réparties sur deux ans, mais après la libéralisation des curricula, certains établissements ne proposent plus que 75 heures, voire 45 heures. Les universités dotées d'un département offrant aussi des matières de spécialité telles que la linguistique ou la littérature française, nécessaires pour obtenir le certificat d'aptitude pédagogique en français, ne représentent que 7 % des établissements universitaires (Himeta 2008d).
- (4) Le Journal de la deuxième version est au format A5 ; une double page est attribuée à l'écriture continue de chaque jour : les éléments présentés ici (faits remarquables, sentiments éprouvés, situation, raison de l'intérêt porté à ces faits) occupent la partie supérieure de la page de gauche, avec 2 x 10cm d'espace pour les réponses ; au-dessous, figurent les questions portant sur la distance focale, avec les quatre images reproduites ici (au format 3,5 x 1,5cm pour chacune) ; la page de droite est quasiment vierge, avec seulement la consigne suivante : *S'il vous manque de l'espace sur la page de gauche, complétez en utilisant librement cette*

page. Les illustrations destinées à sensibiliser les étudiants à la distance entre l'observateur et l'objet observé, ont été dessinées pour notre expérimentation par Akio Ishihara.

- (5) La relecture aussi se voit attribuer une double page : sur celle de droite, figurent l'échelle destinée à préciser la distance perçue et un espace libre accompagné de la consigne : *Complétez librement si vous avez quelque chose à ajouter à propos de l'évolution de l'image prise en compte ou du format du journal.*
- (6) Avant le départ, ces jeunes gens avaient étudié le français pendant environ 260 heures. Au cours de leur stage, seize ont été placés dans des classes de niveau A1, un seul au niveau A2.
- (7) Autre point remarquable chez les étudiants de la seconde expérimentation : à la différence du groupe précédent, pas moins de six étudiants mentionnent le malaise ressenti dans la rue pendant leur séjour en France lorsqu'ils essayaient des regards empreints de curiosité accompagnés du mot « japonais », prononcé par ceux qui les observaient ainsi. Ils rapportent ces faits à la rareté des Japonais à Cannes, mais il est aussi possible de les renvoyer à la conscience de soi-même propre au voyageur qui ressent la difficulté de s'intégrer dans le milieu visité. Nous nous proposons d'approfondir cette question à l'occasion d'une recherche ultérieure.

Bibliographie

- Himeta, M. (2008a). « Elaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle », *Etudes didactiques du FLE au Japon* 17, pp.44-63.
- (2008b). « Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère », in Zarate, G., Lévy, D., Kramsch, C. (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Éditions des archives contemporaines, pp.233-237.
- (2008c). 「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 Kyōiku Kenkyū Ronsō』 (大東文化大学語学教育研究所 Gogaku Kyōiku Kenkyūjyo, Institut de recherche linguistique et didactique, Université Daitōbunka) no.25, pp.197-222.
- (2008d). « Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais », in Alao, G. et al. (éds), *Grandes et petites langues, Transversales*, Berne : Peter Lang, pp.137-148.
- Midooka, K. (1991) 御堂岡潔. 「外国イメージとマスメディア」 « Gaikoku imēji to masumedia (Image des pays étrangers et médias) », in Takahashi, J., et al. (eds.), 高橋順一他編. 『異文化へのストラテジー』 *Ibunka e no sutoratejī* (Stratégie d'approche des cultures autres). Kawashima shōten 川島書店, pp.202-222.
- Zarate, G. et Gohard-Radenkovic, A. (coord.)(2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Didier.

投稿規定

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

Pour participer à la revue

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

Etudes didactiques du FLE au Japon 第 19 号

2010 年 5 月 18 日 発行

発行 PÉka, 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

〒355-8501 埼玉県東松山市岩殿 560
大東文化大学外国語学部 姫田麻利子

TEL. (03) 5399-3742 内線 6742

Etudes didactiques du FLE au Japon 19

2010

TABLE DES MATIERES

Rapport d'activités (Année 2009).....	NEGISHI Jun	1
Interventions		
Prise de conscience dans l'apprentissage	INOUE Miho	5
Questionnaires pour mieux connaître les apprenants	MOGI Ryoji	14
Comment introduire « la prise de conscience » dans le cours de français ?	NISHIKAWA Hasumi	22
Prise de conscience par l'enseignant.....	TSUCHIYA Ryoji	33
Repenser notre cours de français par le biais de l' <i>analogie</i>	KOSHI Morihiko	38
Rapports de stages pédagogiques — été 2009 —		
Rapport du Stage d'été 2009 pour les professeurs au CAVILAM (Vichy)	FUKAGAWA Akiko	45
Article		
Élaboration d'un outil menant à la prise de conscience interculturelle 2	HIMETA Mariko	51
Pour participer à la revue		73
