

Etudes didactiques du FLE au Japon

2017

第 26 号

活動報告 (2016 年)	余語 毅憲	1
Péka 2016 年 例会報告		
学習者の産出における文法のエラーにどのようなフィードバックを 与えたらよいか～ 筆記による産出の場合 ～	松本 卓也	6
フランス語の発音の理解をどのように促すか	余語 毅憲	10
教師と学生のギャップを埋めるには?	今中舞衣子	17
学習者の理解を促すためにどのような道具をどう授業に組み込むか	飯田 賢穂	21
どのような道具をどう授業に組み込むか (2) ?	森内悠佳子 (編)・加藤美季子・鶴澤 恵子・小石 悟	30
学習を促すための道具と多読について	松川 雄哉	38
アトリエ報告		
何を発音として教えるのか	鶴澤 恵子	49
論文		
「神経言語学的アプローチ」入門	ロマン・ジョルダン	62
投稿規定		79

活動報告（2016 年）

余語 毅憲

2016年度の*Péka*（ペダゴジーを考える会）は、「授業で学習者の理解を促すには？」という文言を通年の活動テーマとして掲げ、活動してまいりました。毎回、活発な意見交換が行われましたが、どの例会においても、「授業空間を学習者による主体的学習の場に変化させたい」という思いが、参加者全員に共通してあった印象があります。

上記の年間テーマの下、「仏作文などで生じる文法的エラーに対するフィードバック」「学習的気づきを活かした発音学習」「教師と学習者との関係性と新しい学びの場の構築」「フランス語理解の一助となるような教具とその使用法」「教具／道具として使用可能な、スマートフォンアプリやWEBサイトなどの紹介」「多読学習の効用や多読用テキストの選択」といった、実に多種多様なトピックが各例会で取り上げられ、授業活動を考える上で示唆に富むアイデアが数多く出されました。その詳しい内容は、計6本の「例会報告」でぜひとも確認していただきたいと思います。

さらに今号は、大変興味深い2本の記事を収録しています。ひとつは、11月に例会とは別の形で行われた、発音学習についての実践的なアトリエをまとめたものです。もうひとつは、「神経言語学的アプローチ」の基礎知識を紹介する論文です。両者ともに、本年度のテーマに相応しい内容となっておりますので、こちらの方もどうぞ御一読ください。

末筆ながら、*Péka*の活動に注目してくださる方々や本誌を愛読してくださる皆さま、そして今号の編集や製本に貴重な助言と支援を頂いた七月堂さまに深謝いたします。

なお、*Péka*はニューズレターをメールにて定期的に配信し、例会報告や次回開催についての告知を行っています。受信登録の詳細は、当研究会のHP [<http://peka-web.sakura.ne.jp/>] をご覧ください。

Rapport d'activités (année 2016)

Takenori YOGO

Au cours de l'année 2016, le groupe *Péka* (abréviation en japonais de *pédagogie wo kangaeru kai*), dont les membres s'intéressent à la pédagogie du FLE, s'est comme les années précédentes pendant six réunions au total, penché sur un sujet annuel : comment favoriser la compréhension des apprenants à travers des activités dans la classe ? J'ai l'impression que nous y avons activement échangé avis et expériences vécues sur la pensée commune de changer l'espace de classe en *topos* / *lieu topique* où l'auto-apprentissage est réalisé par les apprenants.

Sur ce thème, nous avons abordé le problème de *feedback* sur les erreurs à l'écrit telles que les erreurs orthographiques ou grammaticales ; examiné la stratégie d'enseignement de la prononciation française pour amener les apprenants à mieux comprendre et pratiquer ; analysé les écarts entre les intentions de l'enseignant et l'attente des étudiants dans le cours ; réfléchi sur les avantages et les inconvénients des outils pédagogiques dans la classe ; mis en parallèle quelques applications mobiles pour la compréhension orale ainsi que certains sites WEB comme supports d'apprentissage ; discuté sur l'efficacité de la lecture extensive et le choix des textes accessibles pour les apprenants. Pour davantage de détails, vous pouvez consulter les résumés des interventions des six réunions, où de nombreuses idées très efficaces ont été abordées.

Dans le présent numéro, nous présentons deux articles intéressants dont les sujets principaux sont conformes au grand thème annuel. L'un est le rapport qui a repris l'essentiel des discussions de l'atelier *hors réunion régulière*, sur la méthodologie de l'enseignement de la prononciation française, atelier remarquablement pratique ayant eu lieu à la mi-novembre.

L'autre est l'article qui a présenté les notions fondamentales de l'ANL, *Approche neurolinguistique*, avec des explications sur ses principes théoriques et ses applications.

Nous exprimons, pour conclure, notre très chaleureuse gratitude auprès de tous ceux qui portent un grand intérêt aux activités de Péka, à tous les lecteurs fidèles de nos *Études didactiques du FLE au Japon*, et à la maison d'édition-imprimerie *Shichigatsu-do*, qui nous a apporté pour la réalisation de ce numéro sa précieuse contribution ainsi que ses conseils de grande valeur.

Pour conclure, vous pouvez en savoir plus sur nos activités et si vous le souhaitez recevoir notre *newsletter* par mél en vous inscrivant sur notre site. Veuillez donc accéder à notre site WEB [<http://peka-web.sakura.ne.jp/>] où vous trouverez également le compte rendu des réunions précédentes ainsi que certaines informations sur la prochaine réunion.

回数	年月日	テーマ	発表者
156	16.02.13	学習者の産出における文法のエラーにどのようなフィードバックを与えたらよいか ～ 筆記による産出の場合 ～	
157	16.04.16	フランス語の発音の理解をどのように促すか	
158	16.06.18	教師と学生のギャップを埋めるには？	
159	16.09.17	学習者の理解を促すためにどのような道具をどう授業に組み込むか	
160	16.10.15	どのような道具をどう授業に組み込むか(2)？	
161	16.12.17	学習を促すための道具と多読について	

※ 2011年2月より例会では個人発表の希望がない限りは、例会参加者によりテーマに沿って実践報告や問題提起がなされ、全体で意見交換することになったため、特定の発表者を設けないこととなりました。

N°	Dates	Sujets abordés	Intervenants
156	16.02.13	Comment donner aux apprenants des <i>feedback</i> sur les erreurs à l'écrit ?	
157	16.04.16	Quelle stratégie d'enseignement doit-on mettre en œuvre pour aider les apprenants japonais à comprendre et à pratiquer la prononciation du français ?	
158	16.06.18	Comment combler les écarts entre enseignants et étudiants ?	
159	16.09.17	Modes d'emplois des outils didactiques pour favoriser la compréhension des apprenants	
160	16.10.15	Différents outils dans la classe de langue	
161	16.12.17	Outils favorisant l'apprentissage et lecture extensive	

N.B. Depuis février 2011, nous avons adopté une nouvelle approche pour nos réunions : débattre des questions suggérées par les participants présents autour de sujets pédagogiques qui leur tiennent à cœur et partager des expériences pédagogiques, sans désigner d'animateur. Nous pouvons toutefois réserver une partie de notre plage horaire pour des interventions spécifiques préalablement proposées.

学習者の産出における文法のエラーに どのようなフィードバックを与えたらよいか ～ 筆記による産出の場合 ～

松本 卓也

Comment donner aux apprenants des feedback sur les erreurs à l'écrit ?

Lors de la réunion en février 2016 sur les façons de corriger les erreurs à l'écrit, nous avons tout d'abord discuté de MORIUCHI (2016) et ensuite des problèmes concernant le « feedback indirect » : fréquence des cours par semaine et correction soulignant les erreurs. Nous avons aussi traité des (dés)avantages du feedback sous forme d'entretien entre l'enseignant et l'apprenant et des devoirs aux débutants.

0. はじめに

口頭表現におけるエラーの訂正を扱った 2015 年 12 月例会に続き、2016 年 2 月例会では「学習者の産出における文法のエラーにどのようなフィードバックを与えたらよいか ～ 筆記による産出の場合 ～」というテーマのもとで、主に作文等の宿題における学習者のエラーの訂正方法について話し合った。

なお、第 29 回獨協大学フランス語教授法研究会(= Journée Pédagogique 2015)が例会の 2 ヶ月前に行われていたことから、当該の研究会における森内(2016)の発表内容を例会参加者で共有し、議論の出発点とするところから 2 月例会は始まった。森内(2016)の内容に

関しては概要のみを述べるに留めておき、本稿では参加者の間で交わされた意見を中心にまとめていく。

1. 森内(2016)の発表内容

授業中の口頭演習を基にした「書く」活動と、そのエラーに対するフィードバックの方法が主な発表内容であった。フィードバックの方法としては特に「間接フィードバック」と「協働的フィードバック」の2種類に言及しており、前者に関しては「エラーに下線を引く、エラーを含む文の文頭に×/✓を記す、行ごとのエラー数を示す、エラーをコード化して数を示す」(p.40)といった方法を挙げていた。こうした間接フィードバックは、学習者の言語形式への気づきや内省の機会となることが期待できるということであった。

1.1. 間接フィードバックの問題点

1.1.1. 授業回数

間接フィードバックを行うことで「学習者の自己訂正を促す」(*id.*)ことができる一方、授業が週に1回しかない場合、この方法で進めると学習者がエラーを全て直すまでに数週間、場合によっては1ヶ月もかかってしまうことが考えられる。これでは時間がかかり過ぎて学習者自身が何を、どういう意図で書いていたかを忘れてしまう。答えを初めから明示しないという点では教育的配慮ができたフィードバックの方法だが、授業回数によっては導入を検討すべきであろう。

1.1.2. 下線部訂正

間接フィードバックの1つとして挙げた「エラーに下線を引く」については、中級以上の学習者による、ある程度の長さがある作文を添削する場合、語彙や構文といった様々な要素を勘案する必要があるので、場合によっては文全体に下線を引く必要が生じてしまう。初学者の単純なエラーであれば下線を引く箇所も限られるため、こちらの場合は効果がある。

また、下線部のみの訂正であるため、違う構文を用いたより自然な言い方がある場合は、それを提示することができない。その場合は教師がより良い構文を提示する必要がある。

2. 紙面上か対面式か

フィードバックを宿題の紙面上で行うのか、それとも対面式で行うのかも考えなければならない。面談時間をとって学習者にエラーの理由を説明したり、表現の意図を尋ねたりする等、対面式で行うことには指導上の利点が考えられる。レヴェルや学習意欲が高い学習者は対面式を好むだろうがしかし、あまり学習意欲が高くない学習者は、たとえ数分であっても面談のために自身の時間を割くことを望まず、更には言えば教師と一対一で会うことに抵抗を感じる恐れもある。その場合は紙面上に正解が書かれることの方が、彼らに適したフィードバックの方法となるだろう。

3. 初学者への宿題

初学者に作文の宿題を課す際には、モデル文の一部を書き換えさせるだけのような単純なものから始める方が好ましい。この場合は余程のことがない限り間違えようがなく、重要な構文を確実に身に付けられるという学習効果が期待できる。

加えて、宿題を行う際にはタイプではなく手書きで、発音しながら書くように指導することで手や耳で覚えられる。この点に関しては根岸(2013: pp.26-27)もその必要性を強く主張している。

4. おわりに

ライティングにおけるエラーへのフィードバックに関しては、今中(2007)が日本人学習者とフランス語教師の双方へのインタビューを通じた興味深い考察を行っている。なお、森内(2016)は研究会のウェブサイト(<http://www.jpdokkyo.com/>)から、今中(2007)と根岸(2013)はPÉKA のウェブサイト(<http://peka-web.sakura.ne.jp/>)から閲覧可能と

なっている(最終確認日：2017年2月1日)ので、後者は特に過去の論集も含めて参照頂ければ幸いである。

(聖ウルスラ学院英知高等学校)

参考文献

今中舞衣子, 「ライティング指導における文法訂正」, 『Etudes didactiques du FLE au Japon』 16, pp.74-84, 2007 年, Péka : Association des didacticiens japonais.

森内悠佳子, 「教室での書く活動とフィードバック (Production écrite en classe et feedback)」, 『獨協大学フランス語教授法研究会報告』 29, pp.38-40, 2016 年, 獨協大学外国語学部フランス語学科.

根岸純, 「新年度の展望と課題 — 新たなる挑戦 —」, 『Etudes didactiques du FLE au Japon』 22, pp.24-28, 2013 年, Péka : Association des didacticiens japonais.

フランス語の発音の理解をどのように促すか

余語 毅憲

Quelle stratégie d'enseignement doit-on mettre en œuvre pour aider les apprenants japonais à comprendre et à pratiquer la prononciation du français ?

Il est souvent dit que les apprenants japonais du français ne sont pas doués en prononciation et en compréhension orale ; d'ailleurs, les apprenants eux-mêmes font part de ces difficultés. C'est donc à nous, enseignants de français de cerner et examiner les obstacles puis mettre en œuvre des enseignements efficaces de la prononciation. Lors de la première réunion de Péka pour l'année 2016, nous avons échangé des idées concernant la stratégie d'enseignement de la prononciation française envers les apprenants japonais. La discussion visait à réfléchir sur des moyens faciles à leur faire comprendre afin de leur donner accès à un bon niveau de compétence en expression et en compréhension orales.

2016 年度 4 月の例会では、「学習者の理解を促すには？」という年間テーマの下、「発音」が主要な話題として取り上げられ、これに関する意見や指摘、提案等々が活発に交わされた。

従来型の授業形態による弊害？

学習者たちはフランス語を学ぶ以前に、英語をかなり勉強してきたはずだが、授業活動の中で発音指導をしっかりと受けた者はそう多くないだろう。ましてや、(学習対象の言語で)積極的に発話するよう促されるタイプの授業を経験した者は、はたしてどれだけいるだろうか。

英語をはじめとした外国語教育の世界において、日本人学習者が「発音」を不得手としているといった話題はよく聞かれるが、従来の読み・書き中心の「講義型」の授業形態の下で学習していれば、そのような状況は至極当然の成り行きだと言える。授業時間内において学習対象の言語を発音（発話）する習慣もあまりなく、その発音の仕方についての指導も満足に受けていないのであれば、自分の発した音に対して疑心暗鬼となり、自信が持てないがゆえに苦手意識が生じた結果、「声」が出せなくなってしまったという学習者たちの事情には、同情の余地すら見出せる。

そこで、発音の指導についての検討や議論を始める前に、学習者たちの緊張を解いてやることの重要性を認識し、その手段を模索する必要がある、という意見が参加者の中から出た。とにかくこのことは看過され、軽視されがちだが、とりわけ今日の学習者の性向に鑑みれば、その必要性を理解してくれる読者諸氏も決して少なくはないだろう。また、リラックスした状態で発音の訓練をした方が、口元の筋肉をはじめとした表情筋も緩み、舌の動きも滑らかになることで良い結果が得られるはずだという発言もあったが、まったくもってその通りだと筆者も考える。本テーマに取り組むにあたって、学習者たちが声を出しやすい雰囲気や環境を教室空間内に醸成するにはどうしたら良いのかをまずは意識し、考えておく必要があることを参加者全員が本例会冒頭にて確認した上で、意見交換が始まった。

単音レベルから単語、語句表現レベルの発音に関して

「正しい発音というのは一度や二度の実践では身につかないものだから、学習者たちには、自分たちが耳にして思い描いた口の形や唇の動き、舌の位置でまずは発音してもらい、エラーがあればそれを指摘して対処療法的に改善するのはどうか」といった手法が参加者から紹介された。学習者たちが発音（発話）する機会を意識的に授業活動の中で多くすることで、トライ＆エラーを繰り返させ、発音の実践体験を重ねてもらうことが肝要である、ということだ。単に、「いま聞こえ

た音を、聞こえた通りに繰り返してください」と指示を出してそのまま放置しておくのは、確かにもったいない話である。

そうになると当然のことながら、発音矯正の行い方についても一考の余地が生まれる。これについては、エラーに対して直接、正しい発音を提示するなどして即座に介入、ないしは手を差し伸べるのではなく、「対象となる音を実際に発するときの身体(舌や唇など)の使い方を、彼らが真似しやすいように分かりやすく提示したり、(日本語や英語など)彼らにとって既知の言語の発音とどこが同じでどの点が違うのかを『ヒント』として伝えたりするなどして、自律的に、体験的に正しい発音に自力で辿り着けるよう、彼らに考えさせることも必要だろう」という案が出された。フランス語の発音理解を促す上で、身体の使い方¹⁾の指導と、それに基づく体験的学習は不可欠ゆえ、これは理想的方法の一つと言える。

またこのとき、「音声学的知識をしっかりと持っているべきではあるが、これを単純に口頭で説明するべきではない」という、教師側の注意点も併せて挙げられていた。発音学習に際しては、上述したように学習者たちの「気づき」を活かすことが理想的であるし、何はさておき、百の「知識」や「説明」よりも一つの「実践」に勝るものはない。この点からも授業運営は、学習者たちが積極的に発音／発話できるような、実践的なアクティヴィテを中心に組み立てられるべきだろうと、筆者は改めて感じた。

発音と綴り字の関係

このトピックが話題に上ったとき、「発音と綴り字が密接に関連していることは事実であるが、主に聴覚と身体を使う『発音』の学習と、視覚の使用が中心となる『綴り字』の学習は、基本的に別物として扱われる必要があるだろう」という指摘がなされた。このような認識をほとんどの参加者が有していたこともあり、それではこのような認識に立った上で、両者の結びつきをどのように教えれば良いのだろうか、ということに議論が移った。

ただひたすらに「発音と綴り字の繋がり」の規則を暗記しなさい」と指示を出すだけでは両者の関係の理解を学習者たちには促せない、という認識は参加者一同に共通してあったものの、①学習対象となる単語の発音の仕方を教えたのち、これに対応する綴り字を教えるといった順序を取る方が効果的ではないかという意見や、②綴り字とその発音を同時に教えたのちに、双方が学習者たちの頭の中で結びつくまで、綴り字を見ながら何度も発音を繰り返す方が効果的ではなかろうかという意見が出てきた。

そのような意見交換の過程で、筆者にとって実に興味深かった手法が提案されていたので、ここに紹介しておきたい。それは、「同じ音を含む既出の単語を学習者たちに提示する（参照させる）ことで、対象単語の読み方を彼らに推測させる」というものである。フランス語の単語の綴りの規則を彼ら自身で発見してもらうという、「学習的気づき」が念頭に置かれたと思われるこの手法は、試してみる価値のある魅力的なもののように個人的には感じられた。

聴き取る力と、内容を理解する力

たとえば、聴解学習（リスニング）の際に、既知の単語や語句表現だったのにもかかわらず、自分なりに記憶している音、もしくはイメージしている音とかけ離れた音として耳に入ってきたために、それと判別がつかなかった、という経験はないだろうか（余談だが、筆者はこのことでかなり苦労した覚えがある）。当該単語や語句表現の発音を間違えて体得してしまったことがその原因として考えられるが、この一例を取っても、フランス語の発音、特に単音についての学習と、話されているフランス語を聴き取り、その内容を理解する力の育成は、レベルを異にする話題としてそれぞれ扱われねばならない、ということが自ずと察せられる。実際、例会においても言及されていたことだが、発話内容の理解能力の向上には、（単音などの）正しい発音を身につけ、フランス語の音の認識能力を向上させることが第一ではある

ものの、それとは別個にフランス語の聴き取り方（理解の仕方）を教える必要がある。

では、どのようにすればそれを学習者たちに促せるのだろうか。これについては、「授業活動の中にコミュニケーション練習を導入することで解決が可能である」という意見が、参加者の中から出た。その参加者曰く、コミュニケーションなアクティビティの実践を通じて、自分が発したフランス語を理解してもらえたという情動体験（たとえば「喜び」の感情など）や、「対話者」である相手の発したフランス語を理解できたという情動体験を重ねることで、聴解能力は身に付いていく、とのことである。このような活動を採用した授業スタイルがフランス語学習のモチベーションの向上にも直接的／間接的に繋がるということ、筆者は経験上確信しているので、これならば授業活動の活性化も併せて期待できるのではないかと考えている。

発音の理解を促すためのアクティビティ

この件に関しては、以下のような、グループ・ワークを導入したものが紹介された。まず、対象となる単音、または単語や語句表現を各グループにふり当て、それぞれで練習してもらう。そのあと、自分たちが担当し練習した発音を、別のグループのメンバーに教えさせる、というものだ。割り当てられたものをグループ各自で、他のグループよりも多く練習し披露することになるわけだから、担当した発音に対して各々が自信を持ってもらえることが期待できる。それと同時に、「教える」「教わる」といった作業を通して、「情報」を共有するための様々な努力を学習者たちは払わざるを得なくなるだろうから、音／発音の理解（学習）に対する正確性や真剣味がいっそう増すのではないだろうか。

他方、発音と綴り字の関係を理解させるアクティビティについて、特に「ディクテ」についても話し合われた。その場でも指摘されていたことだが、聞き取ったフランス語を筆記するというこの伝統的なアクティビティは、上級者にとって有効なものではあろうが、フランス

語の音と綴り字との関係が正確に把握できていない段階での導入はやはり難しい。フランス語初学者が集まるクラスに「ディクテ」を導入するならば、「既習の単語や語句表現以外の事項がなるべくテキストに入らぬように注意することが、教師の側としては求められる」といった提案がなされたが、筆者の経験からしても、まったくもってその通りだと考える。

これに対して、学習者たちに単語や語句表現などを発音してもらい、教師がそれを「聞こえた通りに」板書するという、「逆ディクテ」が参加者の中から提案されたが、むしろこちらの方が面白いかもしれない。誤った綴りの単語や語句表現が板書などを通じて可視化されることにより、自分たちの発音が不正確であることを直感的に認識してもらえするという点で、彼らに「気づき」や「理解」を促す興味深いアクティヴィテになる。

話は前後するかもしれないが、発音の理解を促す上で、聴く「態勢」をどうやって作るか、ということを考える必要もある、との指摘があった。これを受けて、参加者からいくつかの興味深い提案がなされていた。たとえば録音教材を使用する際は、その音声テキストがどのような状況を想定しているのか、どのようなテーマを取り上げ、その中で何が行われているのかということ、コメントという形で補足したり、具体的に教室空間内でその状況を再現させたりするなどして、学習者たちに（特に初級者には）可視化してやる必要があるというアイデアが披露されていた。筆者は過去に、何の予備知識も与えずに、またこれから聴かせる音声テキストの理解に直接結びつくような情報を提供せずにリスニングを行って失敗した経験があるので、先のようなアイデアは（個人的に、ではあるが）大変参考になった。また、録画（映像）教材を使用したアクティヴィテを話題にした際、「最初に消音した画像（映像）を見せながらその状況を、視覚を頼りに把握させ、どのような発話になるかを自由に考えさせたのち、音声付きで聞かせる」といったクリエイティブなものが紹介されていたことも報告しておきたい。

発音学習のためのメディア

教科書に付属する音源（CD や DVD、MP3 など）を学習者たちが活用しない、という問題が最後に取り上げられた。これに対しては、授業活動にそれらメディアを実際に使わせる練習を導入するといった案や、CD や DVD、MP3 等々を使用せねばならないような宿題を彼らに課すといった案が出された。

終わりに

「発音」学習というテーマを取り上げるとき、綴り字の発音規則、あるいは単音、または単語や語句表現レベルの発音のことを、我々は想起しがちである。実際に本例会でもこれらを中心に意見が交換されたように記憶しているが、Péka ニュースレター第 158 号での総括にもあったように、実際の発話で問題となる、sons の集合体としての発音と prosodie とが関連したものとしての「文」の発音についても、より大きく話題にするべきだったであろう。日本におけるフランス語教育の世界において、議論や考察の俎上に載せられることの比較的少ない、しかし大変興味深い問題の一つであると筆者には思われるため、機会があれば Péka の例会においてこれについて意見交換ができることを望んでいる。

（青山学院大学）

教師と学生のギャップを埋めるには？

今中 舞衣子

Comment combler les écarts entre enseignants et étudiants ?

« Il y a un écart entre ce que je veux proposer dans la classe et ce que mes étudiants attendent du cours », dit un enseignant dans une réunion de Péka. Chaque année, vers le mois de mai, ses cours commencent à s'éloigner de son idéal ; il ne peut plus continuer à insister sur sa manière de faire auprès de ses étudiants.

Nous avons discuté de ces « écarts » dans différentes situations, et nous avons réfléchi au pourquoi de leur existence et à la manière de les combler.

En examinant des exemples de travail en groupe, des activités sans utiliser l'écrit et des cours en français exclusivement, nous avons constaté que c'est le point de vue fossilisé sur l'apprentissage chez les étudiants qui empêche leur adaptation aux nouvelles façons d'apprendre une langue.

Il est donc réellement important de faire connaître aux étudiants un autre point de vue sur l'apprentissage, et par ailleurs, nous, les enseignants, devons aussi continuer à renouveler un savoir-apprendre à l'intention des étudiants qui arrivent chaque année devant nous.

はじめに

例会参加者の中から、「毎年、学生の意識と教員が提案したい学習のあり方とのギャップを感じる」という発言があった。特に、中だるみの時期になってくると4月からやろうとしていたことを貫ききれず、理想との乖離が生じてくるという。なぜ、教師と学生の間にこのようなギャップが生まれるのだろうか。学生に授業の方針を理解してもらいお互いの学習観のギャップを埋めるには、どうすればいいの

だろうか。以下、参加者から出てきたさまざまな事例をもとに、例会での議論を報告する。

事例 1. グループ学習をとりいれた授業

教師がグループでの活動を取りいれた授業を展開したい場合、クラスの雰囲気は学生の学年や意識によってかなり異なる。入学したばかりで教師の提案するグループ形式の学習に慣れていない学生、伝統的な学習方法にとらわれている学生は、自主的に動いてもらいたくても教師から言われないと動けなかったり、グループを作るのに時間がかかったりする。

このような場合、メンバーを固定せず毎回変えるようにするとうまくいくことが多い。教師自身が面倒に感じて気が向いたときにしかグループを変えないと、習慣化しないので学生も面倒がるようになってしまう。また、ただ漫然とグループ単位で活動させるだけでなく、協力・分担して文章を作成するなど具体的な活動目標を与える工夫も必要である。

グループ学習がうまくいくかどうかは、グループの構成員となる学生ひとりひとりの学習能力、コミュニケーション能力にもよる。資質や能力が異なる学生を組ませる工夫も有効かもしれない。

事例 2. 文字を媒介としないオーラルの授業

オーラルで授業を展開したいのに、すぐに文字を書いてしまう学生がいる。書かないと学べない、授業でやったことを全て残しておきたい、と思っている学生が多いが、教師の立場からすると発音が分からない状態で文字を書くのは逆効果に思える。

こうした学生に対しては、ペンを持たない、辞書で調べない、発表メモだけ持って前に出てくる、といった指示も必要になってくる。

話し合った結果をふまえないと次の課題ができないような活動デザイン上の工夫をするのも良い。

CREDIF 方式のように一切文字を使わない方法もあるが、学習時間や設備に制約がある。現実的な方法として、初回の授業で授業のやり方とその効果を理解してもらうために一切文字を使わない授業を試してみたり、各授業の最初のイントロの部分だけでも文字を媒介としない方式をとりいれてみたりしてはどうだろうか。

事例 3. 日本語を媒介としない授業

「フランス語だけでの授業」を実践してきたが、最近はそれがくずれつつある。指示の部分で理解してもらえないときには、日本語を使わざるを得なかった。

学生との関係を形成するうえで「フランス語だけ」にこだわることの弊害もある。アクティビテのやり方がわからないグループには日本語も交えて再度説明する、学習効果が上がらずに悩んでいるように見える学生には日本語で話を聞いてアドバイスをする、といった方略をとることも有効ではないだろうか。

また、学生の母語によるやりとりなしに授業を進めていくのであれば、学生の名前を頻繁に呼んだり、お互いのことをよく知ることのできるような活動を取りいれたり、教師と学生、および学生どうしのコミュニケーションを促進するような工夫も必要かと思われる。

おわりに

これまでとりあげた事例以外にも、例会では下記のような体験談が寄せられた。

高校時代の英語授業の弊害なのか、語学＝文法と決めつけている学生がいて困った。

クラス全体に話しかけたときリアクションがなかったので、「誰か何か言うまで私は何も言いません」と2時間黙っていたことがあった。次の授業から学生は自発的に話すようになった。

事例を見ていくと、学生がそれまでの学習経験から少しずつ身につけてきた「学習の型」のようなもの、あるいは授業とはこうあるべきという「固定観念」のようなものが、新しい学習方法への適応を邪魔しているようにも感じる。このことから例会では、さまざまな学習方法について学生に「学び方のレクチャー」をすることも必要では、という意見が出た。

いっぽうで、「学習の型」や「固定観念」にとらわれてしまうのは、教師のほうも同じであろう。専門的知識や実践知をもって学生により良い学習方法を提案していくのは教師として当然の仕事ではあるが、ただ「学生とのギャップを埋める」だけでなく「なぜギャップを埋める必要があるのか」について学生と話し合えるような場づくり、そして目の前の学生が毎年変わるたびに彼らと一緒に新しい学びのあり方を模索していけるような関係づくりを続けていきたいと思う。

(大阪産業大学)

学習者の理解を促すために どのような道具をどう授業に組み込むか

飯田 賢穂

Modes d'emplois des outils didactiques pour favoriser la compréhension des apprenants

Notre thème annuel, « le moyen de favoriser la compréhension des apprenants à travers des activités dans la classe », peut être développé sous l'angle du problème des outils didactiques. La réunion du 17 septembre 2016 a été donc consacrée aux présentations et aux utilisations des outils didactiques.

Nous précisons d'abord les sujets autour desquels nous avons échangé nos avis. Ensuite, en nous appuyant sur ces discussions, nous examinerons une étude de cas : il s'agira d'un exposé portant sur une application logicielle (Quizlet) qu'un participant emploie pour favoriser la compréhension de ses apprenants.

はじめに

「授業で学習者の理解を促すには」という 2016 年度の Péka 年間テーマに基づき、9 月の例会では「どのような道具をどう授業に組み込むか」という「教具」の問題をめぐって個人発表および意見交換がなされた。

本報告では、まず、この意見交換の部分をまとめながら教具にまつわる問題を整理し、次いで、Quizlet というアプリケーションソフトを

授業に導入することに関する個人発表を教具利用の具体例として紹介する。

環境の多様性

教育および学習は、黒板やホワイトボード等での板書、PowerPointを使った教材提示、プリントの配布など、様々な道具（＝教具）によって媒介されている。どのような教具をどのように利用して学習者の理解を促す工夫が可能であるか。この問いを考察するための前提として、授業を行う環境、そこで実際に使われている教具の例を踏まえておく必要がある。

9月の例会では、ブレインストーミングも兼ねて出席者たちが担当している授業環境を紹介し、次いで、個別の問題として板書の仕方について意見交換が行われた⁽¹⁾。

出席者たちの担当している科目の種類は多様であるが、次の三種類に大別できる。

- ・ 総合フランス語（会話と文法を総合的に学習する）
- ・ 文法
- ・ 作文

より具体的なものとしては **Production en français**（日本語科目名「フランス語表現」）が挙げられた。この科目では **oral** と **écrit** の両方を学習する。また、1対1の個人レッスン（会話）を担当している出席者もあり、そのレッスン環境を説明した。

出席者たちが担当している学習者のレベルも多様である。

- ・ 小学生（初級、会話中心の授業）
- ・ 高校生（レベルは多様、上記 **Production en français** や総合フランス語などの授業）
- ・ 大学学部生（1年生の初級レベルから4年生まで。履修形態はフランス語主専攻、必修選択、第三外国語等）

- ・社会人（レベルは多様、上記の個人レッスンの授業形態も含まれる）

さらに、授業環境もまた様々であり、黒板とチョークのみの環境から、SMART Board（ボード型電子黒板）やタブレット（学習者につき一台）などの電子機器を完備した環境まで多岐にわたっている。とはいえ、紹介された教室の大部分では、DVD 視聴、インターネットアクセス、PowerPoint 映写が可能である。

以上のように、科目の種類、学習者のレベル、授業環境いずれも多様である。例会では、初級学習者と総合フランス語の授業に適用可能な議論が行われたので、本稿では、便宜上両者を主軸に据え例会報告を続けることとする。

「学習者の理解」について

ところで、例会当日では話題に上ることはなかったが、意見交換が行われるに際して、参加者のあいだで「学習者の理解」ということに関して一種の共通前提があったように思われる。この点は、「教具」と「学習者の理解」に関する報告をする上で前提としておかなければならないので、筆者個人が理解した限りでこの点を確認しておくこととする。なお「学習者の理解」という表現は、本報告では「学習者がフランス語を理解すること」を指すものとする（他方でこの表現は「学習者が授業における教員の指示の意図を理解すること」を指す場合もあるが、この点に関しては本誌 10 月例会報告を参照のこと）。

さて、説明を聞いたあとで学習者が「よく分かりました」と言いつつ（このとき当の教員もまたひとまず安心するのだが）、実践の間ではフランス語表現を適材適所にアウトプット（produire）できないということがよくある。この場合の「よく分かったこと」を「学習者の理解」と呼ぶことには誰しも抵抗感があるだろう。

もちろん、文章読解練習などに際して、文法説明（若干の部分は対応するフランス語の文法用語）が頭の中に入っており、それを使って

与えられた教材テキストを分析することができるという状態は「理解」のうちに含まれるだろう。

他方で、たとえ日本語による説明がなかったとしても、ある表現が実際に使われている場面に学習者が触れたあとで、本人も同様の場面でその表現を自力でアウトプットする場合、この学習者はそのフランス語表現を「理解している」と言うことができるだろう。

動詞 *savoir* の用法が象徴的に示すように、「学習者の理解」とは、「技術」とのアナロジーを使うならば、一種の「技術習得」であり、この技術を適材適所に発揮ないし使用することが、言語学習における「理解」には含意されている。したがって、教具の利用もまたこのような技術習得としての「理解」を補助するものでなければならない。

SMART Board の利点について

例会で具体的に紹介された教具は、前掲の SMART Board、PowerPoint、黒板そして Quizlet である。このうち SMART Board と PowerPoint は使い方が類似していることが多いので、本報告では同じものとして扱うこととする。

SMART Board はボード型の電子黒板であるが、出席者たちのうちでこれを授業で活用している人は10人中わずか2名であった。以下では、小学校における会話中心の授業でこの教具がどのように活用されているかを紹介する。

電子黒板の利点は、第一に、授業中のアクティビティにおける学習者の集中力を維持する補助になることにある（この他にも、高度なファイル保存機能によって授業進度の教員間での共有が容易になるという利点もある）。例えば、教科書のページを画面に映し出すことによって、学習者の視線を机上の教科書（紙媒体教材）から引き離し、教室前方に上げることができる。また電子化されたテキストの単語やフレーズに MP3 音声ファイルを埋め込むことができ、そこをクリックすると音声流れるように設定することもできる。これにより、CD、DVD、

MP3等の音源再生機をいちいち起動させて再生箇所を探す際の「もたつき」を一挙に少なくすることができる。この「もたつき」によって授業進行の流れが中断され、学習者の集中力が一気に下がる場合もあるので、SMART Boardはこの流れや緊張感を維持する上でも効果的である（既製のデジタル教材がない場合は、紙媒体のものの一部をスキャニングして使うこともできる）。

また、SMART Boardには、専用のペンでの板書機能が付いており、これにより板書も最小限度に留めることができる（板書の問題点は以下で取り上げる）。

以上、電子黒板を使うことの利点を挙げたが、紹介者は一点注意を促していた。すなわち、電子黒板はあくまでも教員の「授業力」をサポートする道具であり、このサポートのもとで学習者が一言でも多くフランス語を授業中に使うことができる環境をいかに整えるかが「学習者の理解」に直結する問題である。

板書について

板書をどれくらい行うかという「板書量」に関しては、科目の種類に関わりなく、つねに「学習者の理解」の障害となる可能性を念頭に置く必要がある。以下では、例会当日に挙げた「板書に関して留意すべき点」を（筆者の自戒も込めて）報告する。

何でも書き写さないと安心できない傾向が強い学習者の場合、板書をしてしまうと、それを書き写す方に集中してしまい、肝心の発音（教員の口の動きを含む）などの要点を聴き逃し／見逃してしまう。板書の書き写し作業は「授業に出席して勉強した」という満足感を保証するアリバイ工作になりがちであり、この場合、板書はフランス語学習における「理解」に結びつくどころか、むしろ障害となっている。板書を書き写すことによって理解できないことが増えてしまうということが起こらないように注意して黒板という教具を用いなければならない。

板書が生み出す満足感は教員にも生じる。黒板を埋めるという作業は、口頭で延々と説明をすることと同様に、あたかも「きちんと授業を行った」かのような心地よい錯覚を教員に与えるものである。この作業以上に重要かつ労力のいる「学習者が活動できる環境の整備」は、板書というアリバイ工作のために蔑ろにされがちである。

例えば、発音練習の場合、特定の口の形および音声を自身の身体によって再現できるようになる環境を整えることを優先すべきであり、その際、文字情報はむしろマイナス効果になってしまうことが多々ある。綴り字と音声のギャップは周知の通りフランス語学習における深刻な問題である。板書された綴り字を学習者にとって馴染みの発音法則にしたがって音読しようとすることに集中してしまい、教員の口の形や発音は目に入っても見えず、耳に入っても聞こえていないということはよくあることである。発音練習においては、板書された文字を（しばしば間違った仕方）読んでから発音する、というプロセスは避けられるべきである。むしろ授業では、グループワーク等のアクティビティに時間をしっかり取り（つまりフランス語を実際に使う時間を最大にし）、ノートを取る時間を減らすために教科書やプリント、自宅学習を活用すべきである。

以上、例会当日に挙げた板書に関して留意（あるいは注意）すべき点を紹介した。無論、問題は板書という行為それ自体にあるわけではなく、学習者・教員双方の安きに流れようとする傾向性の方にそれはあるのである⁽²⁾。

Quizlet について

Quizlet は、一種の「単語帳（音声付）」アプリケーションソフトであり、コンピュータ、スマートフォンそしてタブレット端末にインストールして使うことができる（三機種同期も可能である）。

発表者の問題意識は、学習者の自宅学習において音声教材をいかに円滑かつ簡便に取り入れるか、という点にある。この問題の背景とし

ては、一部の学生にとって①音声 CD を聴くことが難しくなってきたこと（CD 再生機を持っていない、持っていても使うのが面倒等の理由で）、②インターネット上の MP3 音源をダウンロードすることが面倒であることなどが挙げられる。

Quizlet は、インターネット上でメインユーザー（例えば教員）が管理する単語帳であり、学習者はこの管理先（メインユーザーページで「クラス」と呼ばれる）への登録が承認されていれば、スマートフォンの画面をタップするだけで音声付き単語帳を利用することができる。

Quizlet の利点は次の三点にある。

- ① インストールと登録が一度済んでしまえば、端末上での発音確認等が非常に楽になる。
 - ② 短文の発音も確認できる（ただし字数制限あり）。
 - ③ 暗記のための様々な手段（ゲーム要素あり）が、Quizlet にはデフォルトで用意されている（絵合わせ、インベーダーゲーム等）。
- 難点および疑問点としては次の五点が挙げられる。

- ① 「クラス」への「招待→承認」の手続きが難航する（例会で実演した際には難航した）。
- ② 単語帳を作る管理者（＝教員）の作業が大変なものになる。
- ③ 絵を見て単語を連想するゲームでは、抽象表現や連結辞を上手く表現した画像ファイル（デフォルトで用意されている）を見つけることに限界がある。別意見としては、クラス内における教員・学習者間の相互承認があれば、単語と絵が単純に結びつかないことは、むしろ「答えを学習者に考えさせる」点で学習効果があるのではないか、というものがあつた。留意すべき点は、キューをどのように出して学習者のアウトプット／反応を促すかにある。
- ④ ゲーム性と教材（この場合は Quizlet）へのアクセスのインセンティブないしモチベーションは直結しない。学習ゲームをやる学習者はあまりいないので、Quizlet への学習者の自発的参加については疑問である。

- ⑤ 特に表現／会話の学習では、そもそも「単語帳」という方法それ自体が意味をなさない可能性がある。例えば、あるフランス語表現を構成する単語を一つひとつ分解して「日本語訳」を付けてゆく習慣を学習者に付けてしまう恐れがある。また、単語帳では最初の方の単語ばかりが目を通され、最後の方の単語はなおざりにされがちである。

以上のような Quizlet の持つ両側面を鑑みるに、原語と訳語とを対応させる伝統的な単語帳の代わりとしてこのアプリケーションソフトを利用するよりも、単語・短文の発音を確認するための補助として利用するのが妥当であろう。例えば、発音テストの前週に、出題される短文を教員がアプリケーションを使って編集し、学習者にこれを使って練習してきてもらう、というような利用法が考えられる。

終わりに

9 月の例会で話題として挙げた事例も含めて「教具」と「学習者の理解」の関係をめぐる当日の議論を概観した。これを踏まえるならば、学習者の理解を促す教具の使い方とは、一表現でも多く学習者にフランス語をアウトプット (produire) できる環境を整えることにあると言える。つまり、板書や説明といった教員が主体となる活動の量を減らし、学習者の活動量を増やすことが教具の重要な役割のひとつである。

(東京大学)

注

(1) 「板書」の他に「インターネットの使い方」と「配布物について」という議題も挙げたが、時間の都合上次回例会に持ち越された。詳細は本誌 10 月例会報告を参照のこと。

(2) もちろん板書が必要不可欠な授業はある。例会当日では、作文の授業を担当している出席者が自身の黒板の使い方を紹介した。この授業では、例文間

の違いなどを説明するために例文を板書する必要がある（黒板の三分の一は、メモ用スペースとしていとおくようにしている）。

また、板書から派生した話題として、「ブロック体か筆記体か」という問題が話し合われた。出席者の共通意見は「筆記体の学習は必要である」というものであった。筆記体はアメリカ発祥のブロック体体制に対する独特な文化である。また、より実践的な場面で学習必要性が生じるのは、教材の例文が筆記体で書かれているものがあるからである。DELFの試験でも、手紙問題の例文が筆記体で書かれていたりする。筆記体が読めないことは、場合によっては致命傷にもなるのである。

どのような道具をどう授業に組み込むか(2)？

森内 悠佳子（編）

Différents outils dans la classe de langue

Comment les apprenants peuvent-ils prendre conscience de leur propre apprentissage? Tenant compte de leur situation réelle, par exemple leur niveau de compréhension et leurs besoins, les enseignants recourent en effet à différents outils. Il est possible aussi que, par nécessité, l'enseignant lui-même en crée un ou plusieurs mieux adaptés à son cours. Tout ceci afin d'aider les apprenants et aussi, pour l'enseignant, de mieux gérer la classe. À la suite de la réunion du Péka en septembre 2016, celle d'octobre s'est occupée du même thème : les outils utilisés en cours. Nous en présentons ici trois : application mobile pour la compréhension orale, documents en tant que supports d'apprentissage, sites Internet « Chocolat ! » et « TV5 monde ».

1. 携帯アプリ「語学プレイヤー」

加藤 美季子

「語学プレイヤー」は、NHK 出版が提供する音楽再生アプリである。無料で利用が可能であり、iOS と Android に対応している¹。

語学学習者に便利な、以下の機能がある。

- ①再生速度を、0.5－3 倍に調節が可能。速度を変えても音声のピッチは変わらない。つまり、語学音声教材を、単にゆっくりと話しているように、あるいは早口で話しているように聞こえる音声で再生することができる。
- ②再生中に、あらかじめ設定した秒数（2、4、8、16、30 秒）での巻き戻し・早送りをワンタッチですることが可能。
- ③聞きたい区間を指定し、リピート再生をすることが可能。

このアプリを使用しようと考えたきっかけは、学習者の声だった。大学のフランス語フランス文学科2年生、講読の授業（教材は、モーパッサンの短編小説を易しくリライトしたもの）での学生の声である。

「教科書付属のCDを聞いても、話す速度が速すぎて聞き取れない。また、ちょっと巻き戻して聞きたいと思っても操作が面倒だ。」

この声を授業で紹介すると、同様の悩みを抱えている者が大勢いたことが判明した。教師がテキストをゆっくりと読み、それを学生がスマートフォンで録音するのはどうか、と提案した学生もいたが、やはりネイティブの発音で聞いてもらいたいと考えた。

そこで、以前に他の学習者から聞いて知っていた（しかしこれまで使用したことなかった）「語学プレーヤー」を授業で紹介した。学生達の何人かはその場でインストールしていたようである。「とても便利なアプリがあって驚きました！」と直接伝えてきた学生もいた。

しかし、ここで別の問題が発生した。多くの学生が、教科書付属のCD音源を自分のスマートフォンに取り込むことができないのだ。そこで、manabafolio（マナバフォリオ）を利用した。これは大学が学生に提供するポートフォリオ・システムだが、この中に、学生と教員が共有できるネット上の掲示板がある。ここに教科書付属CDの音源をアップした。確認したところ、クラスの学生25人中22人がこの掲示板にアクセスをした痕跡があった。「学年末に音読のテストをする」と伝えているためもあると思われるが、多くの学生が音源をダウンロードし、アプリを使用することに興味を持ったようである。

自宅学習の便宜のために学生に紹介した「語学プレーヤー」だが、授業の中でも活躍している。「0.7倍の速度で流す」と前置きしてから音声を流すと、多くの学生が、テキストを目で追いながら、音声を確認している様子が窺える。声には出さずに口だけを動かしている学生も散見される。音声をひとつとおりに聞かせた後に、学生を指名し、「テキストの音読→単語の確認→（教師が補助しつつ）訳読→再び音読」をさせるという形で授業を進めている。

教師にとっては特に速いとは思われない音声も、学習者にとっては聞き取りが難しいことがあるのだと、改めて認識した。また、ちょっとした道具を使うことにより学習者のモチベーションが上がることもあるのだと実感できたのは、大きな収穫である。

(白百合女子大学非常勤講師)

2. 学習サポートプリント

鵜澤 恵子

例会では「道具」として、学習者に授業の目的を提示し、学習効果をあげるための情報を提供するプリントを紹介した。

授業は、高校2年生の「フランス語表現(production)」で、週1回2時間続き(50分×2)、今年度の生徒は17名である。教科書の各課のテーマを尊重しつつ、生徒達が自分の意志にそってフランス語を使うことを毎回の授業の目標としている。年度初めにALTと相談して、授業は基本的に全てフランス語で、生徒とコミュニケーションを取りながら行うことにした。「表現」には「話す」「書く」があるが、生徒達は自分の考えを口頭で表現する事に慣れていないようだったので、授業時間はできるだけ「話す」に費やすこととした。

1回目の授業で、授業の紹介として、「1. Phrases magiques、2. 授業に必用な物、3. 授業と宿題、4. 成績のつけ方」の4点を明記したプリントを配布した。1. では、前年度に学習したはずの表現で、授業中に必用になる« Comment dit-on ... en français ? » や « Ça s'écrit comment ? » など4文を復習し書き留めた。3. では、以下のように学習のしかたを説明した。

3. 授業と宿題

- ・自分が主体となり「表現」する授業です。「表現」のしかたを学びながら使っていきますから、例を良く見聞きして、どんな事をどのように表現すればいいのか考えましょう。
- ・自己表現するためには、それに対応してくれる相手が必要です。相手に聞いてもらえるような体勢で話しましょう。また、相手が表現することを良く聞く習慣をつけましょう。

- ・「表現」するためには、表現されるべき自分の考えが必要です。もし、特に考えが浮ばないときは、相手に質問するようにしましょう。相手の答えが自分の「表現」したい内容の例として使えることもあります。
- ・「表現」の時間ですから、わからない事や困った事があったときは、すぐにそれを表現しましょう。(呼ぶ、手を挙げる、etc.)
- ・「表現」は、口頭で行われる場合と筆記で行われる場合があります。
- ・授業でやったことが宿題になります。口頭で行われたことやグループで考えた事を一人で考え直す機会です。次の授業のベースにもなりますから、宿題は必ず時間をかけてやりましょう。習った事を使って、自分ができる範囲で「表現」してください。

本来は、このプリント一枚で終わりになるはずであった。しかし、口頭で全てが行われた場合、復習ができない、教師のコメントが記憶に残らないといった支障がある。そもそもフランス語だけの授業では、自分の理解が正しかったのか生徒が不安に思うこともある。しかし、授業中の板書は最小限にしたい。また、口頭で行われる授業への取り組み方に戸惑っている生徒も見られた。中学の英語の授業以来の外国語の学習習慣を見直してほしいという思いもあった。そこで、引き続き毎回プリントを配布することにした。

プリントの項目は、révision(前回の授業の復習を授業中に行うためのメモ、例文など) / quelques remarques(授業中や宿題にみられた事に関する注意点) / expressions utiles(授業中にコミュニケーションを取るために必用な表現) / résultats de l'examen(試験の解説) / commentaires(文法事項や授業で話題になったことの補足)などから毎回2-3項目で、A4の用紙一枚以内に納める。この中で、「quelques remarques」では、多くの場合、気になった学習ストラテジーに関して日本語で説明した。以下にこの項目の例(7回目の授業)を挙げる。

1. En français, la forme est importante.

ことばは、意味と、それを表す形とからなっています。意味はイメージですから、絵のようなものです。一方、形は、発音や文法など、そのことばに特有の規則です。つまり、意味がわかったからといって、

ことばを理解したり、表現できるようになったりするわけではありません。フランス語としての形を覚えないと、フランス語として成り立たません。意味がわかったら、そのイメージをどのように表しているかを覚えましょう。一番確かなのは、文全体をまとめて、正しい発音（＝正しい形）で覚える事です。

2. Posez des questions.

授業では、新しい事も出てきます。知らないから習っているのも、わかるようになるように考えよう、聞いてみよう、という姿勢で授業に参加してください。（中略）どんどん質問をして、意味はもとより、発音や文の構造、綴りなどの疑問を授業中に解決し、家で復習できる（宿題に時間がかからない）ようにしておきましょう。

1 は、「訳してわかった」から学習が終わったと思っている生徒が多かったので説明した。（「いちいち訳さない」ための説明でもある。）2 は、新出の文法事項について授業中にそれを説明しているにもかかわらず「まだ習っていないからわからない」と決めつけた生徒がいたのでコメントした。

最初の授業で、授業のあり方に戸惑っている、発話内容を把握できていないと思われた生徒達だったが、一学期の中間試験（ALTによる *épreuve orale*）時に、日本語で学習や授業について個別に尋ねたところ、「難しいけれど楽しい、フランス語が使えることが嬉しい、フランス語が上達するイメージが持てる」といった意見が多かった。プリントでの「すぐに完璧にできなくてあたりまえ、自分の考えを伝えようとすることが大切、使う事が上達への早道」などの説明と実際の授業のあり方とが、生徒の意識の中で一致していることによる感想と思われた。

2 学期の半ばからは、生徒が自律している学習者に近づいて来た感がある。教師の目が向いていなくても、ペアやグループで課題に取り組んでいる。また、学習者が徐々に自発的に復習するようになり、プリントに載せなければならない事柄が減少した。

「書く」に関しては、最初は授業で使ってみたことをほぼそのまま書けば良いような宿題（＝Ecrivez un dialogue.）を出していたが、学んだことを使って物事を説明する文章や、授業のテーマに従って誰か（家族や友人）の話を聞いてまとめる文章なども書けるようになってきた。文法のエラーや意味の取りにくい文もあるが、どの生徒にとっても「書く」というハードルは低くなったように感じられる。宿題に関するコメントが役立っているように思う。

例会では、配布したプリントを生徒は読んでいるかという質問があった。プリントは、révision や expressions utiles の部分は授業で使い、すぐにしまう物ではないと印象付けた。Remarques の部分は、生徒が読まないことを危惧し授業時間内に読ませていたが、2 学期後半では配るだけのこともあった。この頃には、「読むに違いない」という安心感を持っていた。

また、remarques の部分は、日本語であっても内容が難しいのではないかという意見や、学習者が理解しているのかとの質問があったが、初期の段階から生徒の行動には明らかな変化があり、理解できていると感じていた。これは、前述したように、説明が授業と同調した内容であったからだと思われる。また、たとえ一回では無理だとしても、何週にもわたって様々な視点から同様のことを言い（書き）続けることにより、生徒の学習に対する理解が深まっていく印象がある。

（埼玉県立伊奈学園総合高等学校）

3. インターネットサイト「Chocolat!」「TV5 monde」 小石 悟

既習者の 2 年生のヒヤリングの授業に「Chocolat!」と「TV5 monde」を利用している。市販の教材あるいはインターネット上で中級レベルのヒヤリングに使えるものは非常に少ないが、その中では「Chocolat!」と「TV5 monde」は多様な練習問題と transcription も付随しており、教師があまり準備しなくても簡単に利用できるサイトである。

授業の最初の数回は、「Chocolat !」を使って、会話文、ノーマルスピードに慣れさせる。Compréhension globale のテストで自分の理解度を試した後、transcription を見ながら、聞き取れなかった箇所をチェックし、理解するようにする。その後再度サイトを見ながら、最終的には transcription を見なくても理解できるまで何度か聞く。

「TV5 monde」は同一の動画を用いながら、A2～B2 まで、異なるレベルに対応した練習問題、fiche enseignant, fiche apprenant が用意されており、既習者クラスのように、レベルに大きな差があるクラスでも使用できるので教師には便利である。

授業をやっているうちに出てきた疑問は、「ヒヤリングの練習問題はヒヤリングの能力を伸ばすには役に立たないのではないか」ということである。ペーパーテストをいくらやっても読解力が伸びないのと同じで、ヒヤリングの問題もその時点での理解度をテストしているだけで、問題をいくつやっても分からないものは分からないままである。結局、ヒヤリングの上達は、古典的かもしれないが、「聞く→読む→聞く」という過程を繰り返すしかないのではないかと思う。

例会参加者から出た意見は次のようなものであった。

① Compréhension globale の後にその先の activités を考える。

Compréhension globale をどう考えているか分からないが、内容に合っているかを Vrai/Faux でチェックするのだとしたら、これはやはり理解度を測るテストであろう。これだけではなぜ間違っただのかは分からないままではないだろうか。

② Transcription をペアで読ませる。その後、グループで質問を考えさせ、他のグループに質問させる。

理解するために読むのは必要だが、教師自身がやって見れば分かるが、質問を考えるのは非常に難しい。それに、思いつきそうな質問は殆どが問題としてサイト上にある。質問を考え、他のグループに質問し、答えてもらうとなると、授業目的がヒヤリングとは別な方向に向かうし、さらに膨大な時間がかかり、「1 コマ内で 1 つの動画を理解する」ことが不可能になる。次週に渡ると学生の関心は急激に低下する。

③ 語彙リストを作成しておき、聞き取れたらチェックする。その語彙が出てきた回数を書く。

回数を数えるのはごく初心者で音そのものが聞き取れない学習者には意味があるかもしれないが、TV5 を聞くレベルの学生には意味がない。また、TV5 のレベルになると、同じ言葉の使用を避けようとするので、同一の語が出てくる確率は非常に低くなる。

④ 難易度が学習者のレベルに合い、かつ学習者の関心を惹きそうなテーマを探すのが難しい。

テーマ・語彙・文法など全ての観点から問題の無い資料はありえない。語彙・文法が難しい場合は、最初のヒヤリングだけで全てを理解させようとせずに、「聞く→読む→聞く」という過程を通して、最終的に全体が聞き取れるようになればいいと考えたほうがいいのか。テーマは「学生はこういうのに興味があるだろう」という先入観を持たないほうがよい。教師の興味を引いた動画を、なぜこれを選んだかを説明しながら見せることによって、身の回りのことにしか興味のなかった学生の世界を広げることになることもある。

(獨協大学)

以上、例会中に紹介されたフランス語や教師の意図、学習に対する学習者の理解を促すのに役立つ道具について報告した。昨今の情報環境においては、PC や携帯電話、インターネット上の材料を教具として大いに活用したいところだ。また学習者の状況を鑑みて、教師が道具を自ら作成することもある。いずれにしても学習者をよく観察し、各々の授業に適合するよう道具をアレンジすることが大切なのであろう。

(埼玉県立伊奈学園総合高等学校)

注

1. NHK 出版が販売する教材以外の音源も基本的には再生可能だが、一部利用できないものもある。詳しくは以下を参照。

[https://www.nhk-book.co.jp/pr/app/lang_player/]

学習を促すための道具と多読について

松川 雄哉

Outils favorisant l'apprentissage et lecture extensive

Nous considérons que « favoriser la compréhension des apprenants en classe » (le thème de cette année), consiste à exiger un effort de la part des apprenants pour les amener à mieux comprendre le français et à approfondir leur apprentissage de la langue. Dans cette optique, nous voudrions faire un compte rendu de la réunion du mois de décembre. Nous présenterons d'abord deux types de fiches que nous avons utilisés dans deux cours différents. Ces fiches tentaient d'amener les apprenants à comprendre et à apprendre le vocabulaire sans avoir recours à la traduction en japonais. Ensuite, nous parlerons de la discussion sur la lecture extensive qui nous fournit l'occasion de décoder des mots et des collocations à plusieurs reprises dans divers contextes. Elle nous permet de faciliter l'accès à leur sens et il en résultera donc une meilleure compréhension des textes. Pour faire la lecture extensive, il faudrait bien sûr faire attention de choisir des textes accessibles pour les apprenants.

はじめに

「授業で学習者の理解を促すには」という年間テーマのもと、2016年12月例会の前半は筆者が自身のフランス語の授業で使っていたプリントを2つ紹介し、後半は多読について意見を交わした。

「学習者の理解を促す」ということは、様々な解釈が可能だが、それを通じて学習者の学習が深まることが大切であると筆者は考えている。心的努力を伴う難しいタスクは、簡単なタスクよりも深く記憶痕跡を形成するからである(Bogaards, 1994)。例えば、学習者がまだ知ら

ない、あるいは忘れてしまった単語があった場合、教師が日本語訳をすぐに与える代わりにヒントを出す。すると、学習者にその単語の意味を推測する機会が生まれ、その単語の深い処理が可能となる。

このように「学習者の学習を深めるために理解を促す」という観点から、本稿では、12月の例会で筆者が紹介したプリント2つを紹介する。それから、多読による外国語学習への効果と読むべきテキストについて考察したい。

プリント 1

1つ目は、筆者が大学でフランス語・フランス文学を専攻する2年生の文法の授業で使用したプリントである（資料1参照）。ここに載っている動詞は授業で使っている文法の教科書『On y va! (早美出版社)』の第8課（条件法）で使われている。

まず、それぞれの動詞に関して、学生それぞれが3つの選択肢【1. この単語の意味を知っている／2. この単語を見たことはあるが、意味は思い出せない／3. この単語を知らない（見たこともない）】の中から1つを選んだ。次に、筆者は学生達が2か3を付けた動詞をホワイトボードに書き出した。この活動の目的は、それぞれの動詞に関連する身近な単語を挙げて行き、意味を推測してやることである。そのため学生には、ホワイトボードに書き出した動詞を知っていても、日本語訳を言わないように指示をした。学生達は3人グループを作り、3人とも知らない動詞に関しては、1人が辞書で調べ、それに関連するフランス語の単語を別の2人に口頭で伝え、その2人はプリントにその単語をメモした。筆者がクラスを回っていると、「pleuvoirの意味を知っているのに、それに関連する他のフランス語の単語が思い浮かばない」と言う学生がいた。これはその学生の記憶の中で、pleuvoirの意味的な語彙ネットワークが構築されていないためではないかと考えられる。

このネットワーク化を促進させるために、例会では、学生がプリントに書いた単語をホワイトボードに書いて線でつなぐ活動に発展させ

てみてはどうかという提案があった。これはセマンティックマッピング(Sökmen, 1997)と呼ばれている。これを行うことで、記憶の中で未知語と既知語の間に意味的なつながりができ、その結果単語を効率良く記憶し、想起させることができると言われている(二谷、1999)。

それに加えて、それぞれの動詞に関して直接目的語をとるのか、間接的目的語をとるのかといった統辞的特徴を理解するために、ある動詞が使われた時の動詞の構造がどうなっているのか、またその動詞とどのような単語が使われやすいかを提示することで、動詞の意味と統辞が整理され、学習者の理解につながるのではないかという意見もあった。このことはコロケーションの学習に関係していると思われる。コロケーションとは、同じ文の中で高頻度で使われやすいいくつかの単語で構成された、意味的にまとまりをもった塊であり(Barfield et Gyllstad, 2009)、言語運用能力に密接な関係があると言われている(Ying et O'Neill, 2009)。コロケーションの知識を身につけるには、上記のような方法は有効だと思われるが、多読や多聴をすることで得られる大量のインプットの中で身につけるのも効果的な方法であろう。

プリント 2

2 つ目のプリントは、同じ大学でフランス語・フランス文学を専攻する 1 年生 (19 名、未習クラス) のフランス語コミュニケーションの授業で実施された語彙テストである (資料 2 参照)。

単語の記憶を定着させるのに必要なことは、一度出会った単語を思い出すという行為である(Barcroft, 2015)。またそれをするときは、多くの場合、何らかの刺激となるものが必要であり、日本人学習者にとって、それは日本語訳であることが多いという実感がある。語彙学習の分野において、外国語の単語を学習者の母語の訳に結び付けて覚えるというやり方は、手早く語彙を増やせる効果的な学習法として奨励されてはいる(Laufer, Meara et Nation, 2005)。だが、「ある語を知っている」ということはもっと複雑であることも知っておく必要があるだろう。まず、母語の訳は対象言語の語彙の意味を必ずしも正確に表

しているわけではない。例えば、「tête」と「頭」が指し示すイメージは大きく異なる（中村・長谷川、1995）。それから、Nation (2001)の研究の枠組みでは、語彙知識は18の項目に細分化されている。つまり、記憶に定着した語彙項目は、それに関する様々な情報につながっている。母語でも外国語でも、よく知っている単語から様々な事柄やエピソードを連想できるのはこのためである。従って、単語は日本語訳だけでなく、絵や連想、コンテキストなどの情報も頼りに思い出しながらネットワークを構築することが語彙学習において大切であると言える。そこで、日本語訳以外の方法でもフランス語の単語を学ぶことができるということを学習者に知ってもらいたく、資料2のような語彙テストを実施した。さらに、このテストを学習者がどう感じたかを調査するため、学期半ばと学期末に選択・記述式のアンケートを実施した。

この語彙テストは、授業で使っている教科書「Amical 1 (CLE International)」に載っている会話文がベースになっており、その中のいくつかの単語が空欄になっている。補充すべき単語の日本語訳は一切ない。ただし、発音やスペルのヒントとして答えとなる単語の一文字目が明かしてあり、さらに意味のヒントとしてその単語や表現に関係した画像がいくつか添えてある。もちろん、文脈も意味のヒントとなる。例えば、パン屋で、「Une baquette, s' _____ .」という文があり、空欄の近くには、猫が何かをお願いしているように見える画像が添えてある。もちろん答えは「s'il vous plaît」である。

学生には同じページを両面印刷したものを配り、授業では、空欄がある状態で音読練習をし、その後プリントの片面の空欄を書いて埋めてみるという順序で練習した。もう片面は授業外で練習するためのものである。その時も、空欄のまま発音してから書く練習をするように指示をした。

このテストに関して学習者がどう感じたのか。アンケート結果の一部を紹介したい。「この語彙テストはフランス語の語彙を学習するのに有効だと思うか」という質問に関して、大部分の学生が「思う」と

答え、その理由として、まず絵や文と一緒に単語を覚えることの有効性があった（「絵を見て覚えると頭に残りやすく覚えやすいと思った」、「ただ単語を覚えるより、文の中で覚えた方が応用ができるようになった」等）。また、発音の重要性に関する証言も多かった（「発音からスペルを考えるようになった」等）。その一方で、このテストは有効でないと思った学生もいた。その理由として、「日本語でどんな意味か覚えていないことが多いと思う」といった回答があった。これは、日本語訳を覚えることが、その学習者のこれまでの外国語学習の中心になっていたからではないかと思われる。日本語訳に頼る以外にもいろいろな学び方があるということを伝えることも教師の重要な役割であると感じた。

多読について

12月例会の後半では、多読について話し合った。多読とは、辞書を使わず、楽しみながらたくさんのテキストを読むことである。読む際はテキストの理解度は7～9割程度で良しとし、わからなかったら後に回し、つまらなくなったらやめるのが基本方針である（門田、2014）。従って、読むテキストは読み手にとってある程度理解しやすいものであることが理想である。多読は外国語を習得する上で重要な大量の「理解できるインプット（門田、2015）」を確保するもので、日本に住む外国語学習者には不可欠であろう。

門田(2015)によると、多読を続けると様々な恩恵を得られる。まず、単語の処理速度が上がる。例えば、**nettoyer** の日本語訳（～を清潔にする、掃除する等）をあるとき知ったとしても、次にその単語に出会ったときに、瞬時にその意味にアクセスできるとは限らない。多読は、同じ単語に何度も異なる文脈で出会い、その都度その単語の意味的処理をする機会を与えてくれる。この反復練習によって、その単語の意味へのアクセスが徐々に自動化される。2つ目の恩恵は、前述のコロケーションの学習が促進されることである。多読において **nettoyer** に何度も出会っていると、この単語と一緒に使われやすい

他の単語(*nettoyer la maison, régulièrement, à l'eau, etc.*)と一緒に処理できるようにする。一般に人が母語で読書をしているときは、単語をこのようなまとまりで処理している。こうして語彙処理が効率的に行われるようになると、読み手に余裕が生まれ、次第にテキスト全体の理解により多くの注意を払うことができるようになる。

例会では、英語で多読を実践したある参加者が、興味深い経験を語ってくれた。「多読を始めた頃は、知らない単語を一つ一つ辞書で調べずに飛ばすということに、かなり抵抗があった。だがそれでも読み続けていると、次第に語学学習という枠を越えて、英語でどんどん読むこと自体が、何よりも楽しくなった。未知語に関しては、最初はよく意味が分からなかくても、何度かいろいろな文脈でその単語に出会っているうちに、いつかすんと腑に落ちる瞬間が訪れて、「この単語の意味はこれしかない」という確信に至ることがよくあった。この日本語訳を仲介させずに文脈から直接未知語を理解するプロセスこそが真の語彙習得であり、こうして身につけた語彙は、使い方を誤ることも少ないのではないか。」

未知語に出会ったとき、すぐに辞書で日本語訳を調べれば一応その意味が分かる。だがこの方のように、ある程度苦労しながら理解した単語はそれだけ処理が深いため、記憶に定着しやすいのだろう。またこの方の経験は、偶発的語彙習得と呼ぶことができる。「語彙を覚えよう」という意識がなくても、言語活動のなかで自然に身につくものである(Rott, 2013)。母語の語彙習得は多くの場合、このような形でなされる(Webb, Newton et Chang, 2013)。

例会では、特にフランス語の初学者に多読をさせるために適したテキストは何かについて話し合った。だが、英語の多読を実践した方のように、多読をし、それを通じて自然と語彙を身につけるには、そもそもベースとなる語彙力が必要となる。多読におけるテキストの理解度は7～9割程度で良いのだが、辞書を使わずにここまでの理解度に到達するには、テキストを構成する単語数のうち95～98%は既知語である必要があるという研究結果がある(ex. Laufer & Ravenhorst-Kalowski,

2010)。初学者は語彙がまだ少ないため、この既知語の占有率を実現するテキストを見つけるのは容易でないだろう。例会では、フランスの6～10 歳児向けのテキストを読むことができるサイト« Le Petit Quotidien.fr »¹ などの紹介があった。それでも、学習初期の日本人学習者にとって、子供向けの読み物がやさしいとは限らない。読書をする上で、内容がおもしろい、テキストの文体が美しいことは確かに大事な要素である。だが多読のもっと本質的なことは、フランス語で書かれた理解できる文字情報をとにかく大量に処理することであるはずだ。従って、まだ語彙が少ない初級レベルの学習者には、あるテーマに関する短いテキストをたくさん読む Narrow reading (Pellicer-Sánchez, 2013) が有効ではないだろうか。例えば、「買い物をする」というテーマであれば、学習者が使っている教科書に会話文がおそらく載っているだろう。それだけで終わりにせず、他の教科書に載っている同じテーマの会話文をたくさん読ませてみるのも良いのかもしれない。

まとめ

この例会で筆者が発表したプリントに関して様々なご意見をいただき、学習者の学習をさらに深めることができるアイデアを得ることができたのはとても有益であった。また、2016 年度の年間テーマに沿ったこれまでの例会に参加して、「授業で学習者の理解を促す」ということは、学習者のフランス語の学習を深めるだけではなく、フランス語をどう学ぶかということに関して彼らに考える機会を与えることでもあるのではないかと感じた。例会で発表した2つのプリントは、日本語訳以外の方法で学習者の理解を促そうとしていたと同時に、日本語訳以外の方法でフランス語の語彙を学ぶことを提案する試みでもあった。

多読は、一般的にはクラスの外で行うものであるが、教師が学習者に多読を勧めるために、多読とは何か、またどのようなテキストを選べばよいかを説明することは必要だろう。例会で自身の多読経験を語ってくれた参加者の話を聞いて、読むということが本当に楽しいも

のだということが伝わってきた。流暢にフランス語の文章を読み進めることができたときの喜びや、文脈で知らない単語の意味が分かったときの爽快感を学習者に伝えることは、彼らの今後の学習に良い影響をもたらすだろう。

(白百合女子大学非常勤講師)

注

1. <http://www.lepetitquotidien.fr/>

このサイトでは無料でアカウントの作成ができるが、それをしなくても無料のテキストを読むことはできる。「Le Petit Quotidien.fr」のサイトにある、「LE COINS DES EXPOSÉS」をクリックし、それから「Les fiches exposés gratuits」をクリックすると、無料テキストの一覧が現れる。

参考文献

- Barcroft, J. (2015). *Lexical input processing and vocabulary learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Barfield, A., & Gyllstad, H. (2009). Introduction: Researching L2 collocation knowledge and development. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language* (pp. 1-18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Credif/Hatier.
- 二谷廣二 1999.『教え方が「かわる・わかる」－認知心理学の動向から』東京：学芸図書.
- 門田修平 2014.『英語上達 12 のポイント』東京：コスモピア.
- 門田修平 2015.『シャドーイングと音読の科学』東京：コスモピア.
- Laufer, B., Meara, P.M., & Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 29, 3-6.

- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G.C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15-30.
- 中村啓佑、長谷川富子 1995.『フランス語をどのように教えるか』東京：駿河台出版.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Pellicer-Sánchez, A. (2013). Vocabulary and reading. In C. Chappelle (Ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 6127-6133). Wiley-Blackwell.
- Rott, S. (2013). Incidental vocabulary acquisition. In C. Chappelle (Ed.) *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 2637-2645). Wiley-Blackwell.
- Sökmen, A.J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, description, acquisition and pedagogy*. (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, S., Newton, J., & Chang, A. (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63, 91-120.
- Ying, Y., & O'Neill, M. (2009). Designing pedagogic materials to improve awareness and productive use of L2 collocations. In A. Barfield & H. Gyllstad (Eds.), *Researching collocations in another language* (pp. 181-193). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

資料 1

Leçon 8 条件法

それぞれの動詞に関して、対応する番号を丸で囲ってください。

1 : この単語の意味知っている

2 : この単語を見たことはあるが、意味は思い出せない

3 : この単語を知らない（見たこともない）

1. avoir	1 2 3	2. dire	1 2 3	3. travailler	1 2 3
4. étudier	1 2 3	5. faire	1 2 3	6. être	1 2 3
7. réussir	1 2 3	8. arriver	1 2 3	9. lire	1 2 3
10. prendre	1 2 3	11. partir	1 2 3	12. pleuvoir	1 2 3
13. passer	1 2 3	14. louer	1 2 3	15. téléphoner	1 2 3
16. finir	1 2 3	17. accepter	1 2 3	18. venir	1 2 3
19. répondre	1 2 3	20. aller	1 2 3	21. dîner	1 2 3

資料 2

Test de vocabulaire

Nom _____

p. 12 : dans une boulangerie

Madame : B _____, monsieur.

Monsieur : B _____, madame. Une baguette, s' _____.

Madame : V _____.



1

Monsieur : Merci. A _____, madame.

Madame : A _____, monsieur.



2

P. 16



3

Monsieur : Oh p _____, madame. E _____ - _____.



4

Madame : Je v _____ p _____.

Monsieur : V _____ ê _____ f _____ ?



5

Madame : Non, moi, j _____ s _____ s _____.



6

画像は Google の画像検索を利用した。以下がそれらのリンクである。

1. <https://matome.naver.jp/odai/2134649240127188201/2134649613527552603>
2. <http://fr.slideshare.net/CatrinJames/bonjour-bonsoirbonnenuitaurevoirsalut>
3. http://www.irasutoya.com/2014/02/blog-post_2209.html
4. <http://kappacinema.blog.fc2.com/img/2014110722374228e.jpg/>
5. http://freesozai.jp/itemList.php?category=nation_flag&page=ntf_327&type=sozai
6. <http://www.appli-cation.com/ill/7702.php>

何を発音として教えるのか

鵜澤恵子

Qu'est-ce que prononcer « à la française » ?

Il est recommandé que les débutants aient le moins de difficultés possibles pour acquérir la prononciation française, d'autant plus qu'une bonne maîtrise leur facilitera l'apprentissage de la langue en elle-même : parler, écouter, lire et écrire ainsi que mémoriser les éléments linguistiques de base.

Dans nos cours, la prononciation est traitée principalement dans un premier temps tout en suivant la progression de l'apprentissage de la méthode. Du point de vue de l'enseignant, deux questions se posent alors. Sur quoi doit porter notre enseignement de la prononciation ? Comment l'organisons-nous ?

Durant l'atelier de novembre, nous avons essayé de dégager les éléments phonétiques/phonologiques à enseigner afin de répondre à la première question. Cet article reprend l'essentiel de nos discussions qui pourra nous faire réfléchir sur la seconde question dans le cadre d'un autre atelier.

はじめに

フランス語の学習の初期において重要なポイントとなるのが発音である。音声を媒介とした言語活動の「話す・聞く」はもとより、「書く・読む」においても綴りとの関係で発音は重要な役割を担う。学習が円滑に進むためには、個々の学習者が、初学者のうちに発音そして綴りのメカニズムを明確に認識することが望まれる。教師は、発音練習が単なる音の学習ではなく、意味を持つ言語の一部として行われる

ことに留意する必要がある。では、どのようなかたちで発音練習を授業に組み込むと効果的であるのか。最も現実的なのは、授業内容（語彙、会話文、文法の練習問題など）に沿って「発音として必要な事柄」を扱っていくことである。従って、「発音の何をどのように教えるか」ということを、常に考えながら授業プランを作っていくこととなる。

11月のPékaのアトリエでは、時間の関係で、「何を発音として教えるのか」ということだけを考えた。「発音」というと音声学的な説明が頭に浮かぶかもしれないが、本アトリエでは教育の観点から *phonétique/phonologie* を捉えなおした。本稿はその時に話題になった事をまとめたものである。

1. 「発音」とは何か

「発音」とは、息や声が言語として意味を持つために行う体の動き（口の形、舌の使い方、など）である。教師が「発音」として教えるのは「単音(*les sons*)」と「音韻・韻律(*la prosodie*)」で、フランス語にはそれぞれにフランス語という言語の際だった特徴がある。

2. フランス語の発音の特徴

大きな特徴のひとつは、口中の前の部分に調音点がある音が多いという事だ。そして、舌先に力が集約されるので、声がクリアに出ていく。一般によく言われる「フランス語はモゴモゴしている」というイメージは、恋愛映画などによく見られる話し方の特徴である。つまり、状況的に特別な話し方であって、フランス語は本来「はっきりと発音される言語」だということを学習者が知る必要がある。

もうひとつの大事な特徴は、声の出し始めから息が切れるまでは、全ての音がつながっているという事である。つまり、発音する時は単語の一つ一つを言おうとするのではなく、息の出始めから息継ぎまでの「息のひとまとまり（感嘆詞など単語だけ、短い文の全体、長い文の文節）」で発音することが求められる。また、息が切れる前の音節

が長い。各音節を同じ長さにし、最終音節だけを伸ばすのが「フランス語らしい」発音である。

3. 単音の発音

3.1. 母音と子音とでは、どちらが重要か

母音のほうが重要である。母音のほうが長く、音節の核となっている。フランス語では、母音のみ、またそれに子音がついたものを1音節とカウントする。子音は、フランス語の発音では「雑音(*le bruit*)」と考えられている。多くの場合、母音の力で子音を支えることにより、その存在が明らかになる。すなわち、母音を発音する事により、子音がよく聞こえるのである。

3.2. 母音はいくつ教えるのか

母音は、舌の先を下顎のどこかに付け、その位置を意識して発音する。その結果として、舌の形が丘状になるとともに、舌尖の位置により上顎と舌とのスペースの広さが変わる。そのスペースを通る息の振動により高い音や低い音が出る。わかりやすい表現として「舌尖に力を入れる」と言うが、これには舌の前方を緊張させる目的がある。唇は丸く突き出している (*la bouche arrondie*) ことが多く、話す時は、その口の形をあまり変えないで下あごを上下に動かして発音する。また、発音している間は、上下の歯が閉じることはない。これは、口の開け方が狭いときも同じである。

母音を教える時は、弱い・強い、明るい・暗い、こもっている、鋭い、など、「聞いた時のイメージ」を説明することも役に立つ。

フランス語の母音は、大きく分けると2種類になる。

1. 舌尖を下の歯の裏に固定して、顔の前方に向かって舌尖に力を入れながら発音する。[i / e / ε / a / y / ø / œ / ə / ě / ǣ]

2. 舌先を下顎の舌の付け根のほうの柔らかいところに固定して、顔の下方に向かって舌先に力を入れながら発音する。[u / o / ɔ / a / ǎ / ɔ̃]

フランス語には以上16音があるが、ひとつずつを教える必要はない。以下では、何を教えるかという観点に基づいて説明する。

[e/ɛ] [ø/œ] [o/ɔ] (fermée/ouverte)は、母音がおかれる環境（文中で力が入る/抜ける位置）で自然に発音できるので、(支障がなければ、また初学者には)違いを特に教えなくても良い。このように考えると、発音のしかたとして教えるのは[E / Œ / O](archiphonèmes)の3種類である。また、舌先がきちんと使えていれば、[E]は日本語とほぼ同じ音なので、教えなくてよい。その場合は、教えるのは[Œ / O]の2種類となる。

[a/a]について。[a]は今では使っていないので、教えなくてよい。[a]も本来教える必要はない。しかし、最近の日本語の発音の傾向として、「舌先が宙に浮いたまま母音を発音する（調音点が喉の奥の方になっている）」ということがあるので、その場合は、[a]を教える。これにより、「フランス語の母音は、舌先を下顎のどこか（[a]の場合は歯の裏）に固定し、舌先に力を集約して発音する」と説明し、それを練習（体感）させることができる。

[i] 「にっこり」しないで発音する。口角を横にひいて力を入れるのは、フランス語の発音には合理的でない。[i]の発音においても、以前は口の形を« bouche écartée »と表現していたが、現在は« bouche non arrondie »となっていることが多い。上記「フランス語の母音は、舌先を下顎のどこか（[i]の場合は下歯の裏の高いところ）に固定し、舌先に力を入れて発音する」が習慣化することによって、口角を横にひいて力を入れなくても、舌先の力で[i]と聞こえる音になる。

[y] [u]はきちんと教える。それぞれla bouche arrondie、[y]は la voyelle antérieure（前述グループの1）、[u]はla voyelle postérieure

（同2）の特徴を尊重して発音する。両方とも「強い音」なので、体の力（唇の力、舌先の力、声の力）を使う。「聞いた感じ」にも言及する。すなわち、[y]は「鋭い、高い、キンキンした」など、[u]は「重い、暗い、こもっている」などである。

このように考えると、les voyelles orales の発音のしかたとして教えるのは、[i / y / ɛ / ɔ / u]の5種類となる。ただし、以上にのべたような理由で[a]を教える場合も数えると6種類となる。（筆者は、最近の学習者の発音の癖を鑑みると、[a]を教えることはむしろ重要であると考えている。）

Les voyelles nasales の発音のしかたは、[i] → [ɛ̃] ([i]を鼻母音化する)、[o] → [ɔ̃] ([o]を鼻母音化する)、[ɔ̃] → [ɑ̃] ([ɔ̃]の顎の力が抜けたものが[ɑ̃]: fermée/ouverte) と教える。「鼻母音」というと、鼻から息を出すイメージだけがあるが、喉から鼻のほうに回る息はごくわずかで、大部分の息は口から声として出ている。日本人の学習者の場合は、鼻母音を聴かせてまねをしてもらおうと、普通は問題なく鼻母音になる。あとは、3種類の鼻母音を発音し分けるだけである。もしうまく鼻母音にならない場合は、学習者が、母音の後に[N]（日本語の「ん」）を言うイメージを持っている可能性があるので、そうではないと伝える。鼻母音も母音であるので、他の母音と同様に、発音の途中で口の形や舌の位置は変わらない。当然喉は閉まらないから「ん」は出ないのである。[ɑ̃] は、現在では使っていないフランス人もいたので教えなくて良い。ただし、例えばクラシックの音楽のように必要な場合もあるので、学習者のニーズがあれば教える（[œ] → [œ̃]）。

3.3. 子音はいくつ教えるのか

子音は、原則として隣の母音の「構え（発音する時の口の形や舌先の位置）」で発音する。母音をはっきりと発音することが子音を明確にするのであるから、母音の発音を第一に考える必要がある。

フランス語の17の子音は、大きく分けると2種類になる。

1. 本来持続して出されている息が体（唇や舌）の動きによって遮られる事で「発音された」と認識される音。[p / b / m] [t / d / n / l] [k / g / ŋ]
2. 息が持続して、その振動を聞く事によって「発音された」と認識される音。[f / v] [s / z] [ʃ / ʒ] [R]

1のグループでは、それぞれ同じ調音点(le point d'articulation)の子音を[]でくくっている。すなわち、発音のしかた（体の動き）を3種類覚えることにより10音発音できる。しかも、[k / g]は、日本語の調音点とほぼ同じなので、教えなくてもよい。[ŋ]は、[k / g]の調音点で鼻に息が回るので、[k / g]の nasale と考えてもいい音である。しかし、フランス語を母語とする人のなかにも、[ŋ] のかわりに[nj]と発音する(ex.[ʃäpinð→ʃäpinjð])人がいるので特に教えなくてもよいと思われる。ただし、日本語の「にゅ」（母音が入っている）などとは違うことを注意する必要がある。この点にだけ留意すれば、「発音のしかた」として教えるのは[p / b / m] [t / d / n / l] の2種類となる。

[p / b / m] は、上下の唇をきちんと合わせてから離す。そのとき息を強く出す必要はない。普通は、唇を開けた時には隣の母音が発音されるので、それにより認識される。一方で、息が切れる位置にあるこれらの子音が聴き取れるのは、発音が完了したとき（合わせた唇を開いたとき）に漏れる息のお蔭である。

[t / d / n / l] は、舌先で上の歯の裏を突いてすぐに離す。[l]は他の3音とは若干特徴が違うので、ひとくくりにするのは強引な感もあるが、体の動きとしてはほぼ同じである。

2のグループでは、「発音のしかた」として教えるのは[]でくくった4種類である。

[f / v] は、上の歯と下唇の間から息を出す。上の歯が下唇の内側に触れるような「構え」をして息を出す。「上の歯」は必ずしも前歯で

ある必要はない。例えば、vous のように唇を前に突き出して発音する母音([u])があるときは、脇の歯と唇の方が近いので、その辺りで[f / v]の音が出ていると考えるほうが良い。

[s / z] は、舌尖を下の歯の裏につけて、力を顔の前方に向けて入れながら息を出す。「構え」ができていても力の方向が違うと、舌の中間が上顎に近くなり、日本語の「し、じ」のような音になる。

[ʃ / ʒ] は、舌尖を上顎の方に向け、舌尖と上顎の間から息を出す。この時、丸い口のほうが口中の高さが保たれて「構え」が作りやすいので、唇をやや突き出すようにするとうまくいく。

[R] は、舌尖を隣の母音の位置に置き、喉を開けて息を出す。ストレスなく息が出るだけの音なので、弱い音である。よく言われる「うがいをするように」というのは、発音の位置としては同じだが、力の使い方に問題がある。うがいをするときは喉に力を入れるが、[R]では、喉に力が入ってはならない。「うがい」よりはむしろ、「ため息をつく」というほうが近い。

以上のように、子音の発音のしかたとして教えるのは、1のグループ[p / b / m] [t / d / n / l]と2のグループ[f / v] [s / z] [ʃ / ʒ] [R]の6種類である。

単音の発音に関しては、再現性が高まるようにそれぞれの音に対するイメージを持ちたい。「聞いた感じ」も大切であるが、これには個人差があるので、学習者には曖昧に感じられるかもしれない。そこで、「聞いた感じ」に意識化された体の動き（口の形、舌の使い方、力の入れ方など）を加えることにより、その音の特徴がより明確になり、躊躇無く発音できるようになる。

3.4. 半子音とは何か

半子音とは、子音と母音の特徴を合わせ持つ音のことをいう。半子音が持つ子音の特徴とは1音節にならない（＝0音節）ということ、母

音の特徴は調音点が母音と同じということである。「ある母音を隣の母音とともにサッと発音する」というように捉えられる。半母音とも呼ばれるが、最近は半子音という名称が使われることが多い。「半母音」は単音の発音に着目した呼び方であり、「半子音」はフランス語のリズム（1音節の形成）を重視した呼び方と考えてよい。半子音は3種類ある。[y]→[ɥ]([y]の0音節化)、[u]→[w]([u]の0音節化)、[i]→[j]([i]の0音節化)

4. La prosodie（音韻）

4.1. 「スラスラ」と発音する方法

2項で述べた「息のひとまとまり」をそれなりのスピードで言う。このとき、前述のように、全ての音をつなげて発音する。話し初めを小さく、だんだんと力を入れていくと、音がつながり易くなる。そして、「ひとまとまり」の最後の母音を伸ばすと、「フランス語らしい」と感じられる。各音節（母音）が同じ長さ、すなわち一定のリズムになるように気をつける。

4.2. フランス語のイントネーション

以下に l'intonation « standard » を説明する。

平叙文のイントネーションは、低く始まって、だんだんと音の高さを上げていき、最後に近い位置で最も高い音になり、その後ストンと音が下がる。どこが最も高いかは、文全体の長さ、使われている単語の長さや重要性によって変わってくる。文が長いときは、ひとつの「意味のまとまり」に平叙文のイントネーションの上昇部分（低→高）が対応する。（「意味のまとまり」は、文法や文全体の長さに加え、話者の意図や息の長さにより異なる。）それを何度も繰り返し、文が終わるときに平叙文のイントネーションの1単位（低→高→低）を使う。

命令文は、高く始まり、文尾に向かって一気に下降する。

イントネーションだけで疑問文にする場合は、平叙文と同様に低く始まって、だんだんと音の高さを上げていき、最終音節が最も高い音

になる。疑問詞やest-ce que を使う時は、概ね高い音から低い音に下がっていき、最終音節が最も低い音になる。

しかし、近頃では、上記のような疑問文で、音が下がったときの低いところから最終音節だけを上げる、という話し方が普通になっている。最終音節だけでも音を上げる方が感じ良く聞こえるからである。このように、相手のリアクションを期待するときは、一般に文末の音を上げる。これは l'intonation expressive（韻律）の範疇となる。

L'intonation expressive は、音の高さを普段のイントネーションとは変化させる事によって相手に印象付けるのだが、ある意図を伝えるための決まったイントネーションもある。いずれにしても、基本のイントネーションとは違うことにより注意が向くので、学習者が l'intonation expressive を使うためには、まずフランス語の基本のイントネーション(l'intonation « standard »)をマスターする必要がある。L'intonation « standard »とは、話者の意図を廃した、理論上のイントネーションである。そこで、コミュニケーションの場では必ずしも使われないのにそれを教える必要があるのか、という議論もあるが、以上に述べたようなことから、この学習は避けられない。また、l'intonation expressive は話者の気持ちと直結しているだけにいろいろなパターンがあり、初学者には捉えにくいものである。まず「フランス語のイントネーション」として l'intonation « standard » を身に付けてもらうことにより、イントネーションに自信を持たせる事ができる。

4.3. フランス語のリズム

フランス語は長短アクセント（ここで言う「アクセント」とは、「強調」という意味ではなく、「言語を特徴付けるもの」ということ）の言語であり、それが反映されているリズムをきちんと取ることが話者に求められる。すなわち、それぞれの音節を同じ長さで発音する、そして「息が切れる前の音節」の母音を伸ばす、ということである。リズムがきちんと取れるということは、母音をきちんと発音するという

ことにも等しい。逆に考えると、母音の発音が曖昧だと、リズムが乱れて、意味を捉えにくい話し方になるとののだということがわかる。

4.4. 音節

母音ひとつを核としてその周りに子音がある（無いこともある）のが1音節である。子音＋母音、子音＋母音＋子音という音節がフランス語では一般的である。母音の力でその両側までの子音の存在を示せるということだ。それに加えて、子音と母音の間に[l], [r]または半子音がある音節がよく見られる。子音＋[l / r / j / ɥ / w]＋母音、例えば *flûte, très, station, puis, soixante* のような音節（イタリック太字の部分）である。このような場合も、できるだけ母音の「構え」を意識し、それに合わせて子音や半子音を発音する事を心がけることにより、音節全体が発音しやすくなる。

文中に以上3種の音節が多いほど音がつながり易くなり、2項で述べた「息のひとまとまり」をよどみなく発音できる。

4.5. 音をつなげ易くするための工夫

「息のひとまとまり」の中では、全ての音がつながっているため、単語と単語の間に切れ目はない。これにより、「ひとまとまり」の中には、単語の時とは別の音節が存在する。

L'enchaînement (consonantique) は、前の単語の最後に子音を発音しているときに次の単語が母音で始まっているなら、その子音と母音とで新たな音節を作ることである。例えば、*cette année* では、/ sɛt / ＋ / ane / → / sɛtane / と、/ ta / という、単語の時には無かった音節が存在している。L'enchaînement は、「息のひとまとまりでは音が全てつながっている」というフランス語の特徴を最も良く表している現象である。言い換えると、「フランス語」では、l'enchaînement は当然の現象であり、まずマスターすべき事項のひとつである。

La liaison は、前の単語の最後に母音を発音しているときに次の単語が母音で始まっているなら、ふたつの母音の間に単語の時には無かった子音を発音して新たに子音＋母音という音節を作ることである。例えば、deux ans では、/ dø / + / ɑ̃ / → / døzɑ̃ / と、/ zɑ̃ / という、単語の時には無かった音節が存在している。この時、/z/は元々無かった子音である。どの子音が新たに発音されるかは、前の単語の語尾にある子音字から推測される。t,d → /t/, s,z,x → /z/, n → /n/, p → /p/, f → /v/ となるが、p → /p/, f → /v/ の例は少ない。

La liaison は、一般に、意味の小さい単語（機能語）から大きい単語に向かって起こる。例えば、「Vous achetez une voiture.」では /vuzafteynvwatyr/ となっている。Vous（主語代名詞）と achetez（動詞）とでは、動詞のほうが意味が大きいので「意味が小さい単語」→「意味が大きい単語」で la liaison が起こっているが、achetez と une（不定冠詞）とでは、「意味が大きい単語」→「意味が小さい単語」で、la liaison は起こらない。では敢えて /vuzaftezynvwatyr/ と /zyn/ という音節を出現させると、「丁寧な話し方 (le français soutenu)」という意図が加わる。いろいろな話し方を学ぶ前に、ここでもまず「普通の」話し方 (le français « standard ») をマスターする必要がある。別の例を見てみよう。Mes amis achètent une voiture. /mezamiafetynvwatyr/ では、mes（所有形容詞）と amis（普通名詞）で「意味が小さい単語」→「意味が大きい単語」だが、amis と achètent（動詞）では、「意味が大きい単語」→「意味が大きい単語」なので、la liaison は起こらない。

ところで、la liaison の規則の特別な場合として、h aspiré（「有音」の h = 発音したつもり of h）は、その前の単語との間に（子音があるつもりなので）la liaison は起こらない、ということがある。よく使われる例に les haricots /leariko/ がある。

L'élision は、前の単語の最後に /ə/ を発音している時、次の単語が母音から始まるなら、/ə/ の前の子音と次の単語の語頭の母音とで新たな子音＋母音という音節を作ることである。例えば、j'habite では、

/ ʒə / + / abit / → / ʒabit / と、/ ʒa / という、単語の時には無かった音節が存在している。L'élision が起こる時は、最後に / ə / を発音せざるをえない単語、すなわち je, me, te, se, ce, que のような単音節の単語のあとに母音で始まる単語がある場合に限られる。(例外として、puisque や quoique など、単音節ではないが que に由来する接続詞がある。)

L'élision の特別な場合としては冠詞の la がある。/ ə / ではなく / a / だが、la / la / + heure / œR / → l'heure / lœR / と、単語のときには無かった新たな音節が出現する。また、接続詞の si は、次に il があるときには s'il となるが、si の l'élision はこの組み合わせにおいてのみ起こる。

4.6. « e caduc » による新たな音節の形成

前の単語が母音で終わっていて、次の単語の最初の母音が / ə / のとき、その前の子音が前の単語の最後の母音の音節に移り、/ ə / を発音しない。例えば、la semaine では、/ la / + / səməɛ̃ / → / lasməɛ̃ / と、/ las / という、単語の時には無かった音節が存在している。一方で、/ ə / は発音されず、全体としては1音節減っている。「Je prends le métro.」も、/ ʒəprɑ̃lmetʁo / で、単語だけの時よりも1音節減っている。Le français « standard » では、/ ə / は基本的には発音しないが、子音の数が多すぎて周りの母音だけで支えられないときには発音する。例を見てみよう。la petite fille / laptitfij / では、音節「子音+母音+子音」が三つ連なっているが、une petite fille / ynɐtitfij / では、もし / ə / を発音しないと、/ p / を支える母音が無い。このような場合に限り、/ ə / が発音される。文字を見るならば、「/ ə / と発音できそうな文字 (e) の前にふたつ子音 (または半子音) を発音し、その後にひとつ子音 (または半子音) を発音する必要があるときは、/ ə / を発音する。子音の数がこれよりも少なければ / ə / は発音しない」という「3子音の規則」というものがある。教師として知っていて良い規則だが、「文字を見て考える」必要が出てくる。学習者は、samedi, finalement (/ ə / を発音しない)、vendredi, apprenez (/ ə / を発音する) など、単語のレベルでは聞き覚え

でかなり正確に/ə/を扱う。文であっても、単語ではなく「息のひとまとまり」で発音する音声モデルがあれば、リズムやイントネーションといったフランス語の特徴にのっとって、特に意識することなく/ə/を扱うことができるように思われる。

La liaison と同様に、/ə/も話し方によって発音する機会が増減する。話すスピードとも関わっているが、概ね le français soutenu では/ə/がより多く発音され、le français familier では/ə/は頻繁に省略される。

おわりに

「発音が美しいのでフランス語に興味を持った」という学習者が多い一方、「発音が難しくてフランス語をあきらめた」というようなこともよく耳にする。フランス語の音声体系は合理的に成り立っているのだが、項目が多いため、うまく提示できないと学習者に混乱をまねく。

「何を教えるか」という観点からは、les sons については、上に見たように、学習者が今までに経験しなかった発音のしかたに着目して、音に対する理解を促し、彼らが発音するうえでの困難を取り除くようにしたい。La prosodieに関しては、どの規則も「音をつなげて発音する」という目的に帰結するという点に注目したい。具体的には、音がつながりやすいような音節を作っていくということである。イントネーションについても、「音がつながっている」事をふまえて、単語ではなく、文全体の抑揚が問題となる。

日本語を母語とし、これまでに主に英語を習った学習者には、フランス語の音声面の特徴には想像を超える部分がある。この点を教師がよく理解し、発音練習を授業に組み込んで行くことが重要と思われる。いずれ、「どのように教えるか」について皆で考える機会を持ちたいものである。

(埼玉県立伊奈学園総合高等学校)

Introduction à l'approche neurolinguistique

Romain Jourdan

「神経言語学的アプローチ」入門

1997年にカナダの教育家クロード・ジェルマンとジョーン・ネッテンにより考案された神経言語学的アプローチ（通称 ANL）は、自然な状態での言語習得の際に生じる神経細胞形成のメカニズムに基づいた、コミュニケーション能力を効果的に発達させる教授法である。これは、カナダの英語圏の州の中・高等教育で普及しつつ、2010年から中国の華南師範大学で、そして2015年から台湾の大葉大学で正式に採用され、日本でも注目を集めている。筆者は東京で2015年3月にジェルマンの下で研修を受けて以降、これまで日本の大学で560時間ほどANLで教えてきた。本論文では日本の大学におけるフランス語教育の現状を念頭に置きつつ、ANLの基礎知識を紹介する。

1. Introduction

L'approche neurolinguistique (ANL) est une approche canadienne d'enseignement du français conçue il y a presque vingt ans et qui suscite depuis quelque temps un certain intérêt en Asie. C'est une approche innovante, visant à enseigner la communication orale et écrite sans recourir au manuel — avec ses dialogues, ses exercices et ses listes de vocabulaire — ni à la langue des apprenants. En échange, elle offre à ces derniers la possibilité de développer leurs compétences de manière approfondie et équilibrée, dans une atmosphère de communication authentique, conviviale et motivante.

J'ai découvert cette approche en mars 2015 lors d'une formation à l'Institut français de Tokyo et j'ai aussitôt décidé d'en appliquer les principes dans mes cours à l'université, totalisant en deux ans plus de 560

heures d'enseignement, pour des niveaux et des publics différents¹. Dans le même temps, tout en réfléchissant sur ma pratique, j'ai essayé de faire connaître l'ANL, ses principes et ses applications, dans les nombreuses rencontres de spécialistes du FLE de ma région.

Le texte qui suit est basé sur une présentation faite lors des Rencontres Pédagogiques du Kansaï, le 26 mars 2016, ce qui explique son style plutôt oral. Il se veut le plus accessible possible, et prend souvent en exemple des difficultés rencontrées fréquemment dans le contexte universitaire japonais, pour mieux souligner les forces de l'ANL. Je vous invite à consulter les documents cités en fin d'article pour plus d'informations, et tiens à remercier Claude Germain, Inès Ricordel et Hidenori Konishi pour leurs conseils lors de la rédaction de cet article.

2. Aux origines de l'ANL

L'ANL est le fruit des recherches de deux professeurs canadiens spécialistes de didactique des langues : Claude Germain de l'Université du Québec à Montréal, et Joan Netten de Memorial University de Terre-Neuve-et-Labrador. Cette approche est née, d'une part, des découvertes récentes en neurosciences, telles qu'intégrées dans la théorie neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis (2004) ; et d'autre part, d'un besoin de réformer l'enseignement du français au Canada, pour augmenter le nombre d'élèves bilingues à la fin du lycée.

Quand Germain et Netten commencent leurs travaux, en 1997, il existe deux programmes pour apprendre le français, langue officielle, dans les provinces anglophones du Canada. Il y a d'un côté le français de base, qui est proche de ce qui se fait au Japon (et en France) avec l'anglais : le rythme est de quatre heures par semaine, pendant huit ans, mais la motivation est basse, les abandons nombreux et beaucoup d'étudiants en sortent avec un niveau médiocre². L'autre programme, le français en immersion, propose d'étudier toutes les matières en français. Les résultats

sont excellents, mais ce programme est surtout offert dans les grandes villes et concerne à peine 10 à 15 % des élèves canadiens anglophones³.

Le but pour Germain et Netten était donc de proposer une troisième voie, plus facile à mettre en place que l'immersion mais plus efficace que le français de base pour former des étudiants capables de communiquer avec aisance en français, à l'oral comme à l'écrit. C'est là qu'interviennent les recherches en neurosciences. En comprenant la façon dont notre cerveau fonctionne lorsque nous utilisons une langue, on peut concevoir une approche qui offre de meilleurs résultats. Voyons donc quels sont les principes qui sous-tendent l'ANL.

3. Ses principes théoriques et leur application

a. grammaire interne et grammaire externe

Les travaux de Michel Paradis montrent qu'il n'y a pas, dans le cerveau, de connexion directe entre la mémoire déclarative (les faits, conscients) et la mémoire procédurale (les habiletés, non conscientes). C'est à partir de cette distinction que Germain et Netten distinguent nettement deux grammaires : une grammaire interne, non-consciente, et une grammaire externe, consciente. C'est ce qui explique qu'un locuteur natif peut avoir une maîtrise excellente de sa langue sans pour autant être capable d'expliquer les règles qui la sous-tendent ; ou que les enfants peuvent parler sans savoir ce qu'est un nom, un verbe ou un adjectif.

Le problème que soulèvent ces travaux, pour nous autres enseignants, c'est qu'ils montrent que le seul apprentissage de règles grammaticales ne peut se transformer en une compétence linguistique. Le savoir reste un savoir. Ce qui nourrit la grammaire interne, ce sont les connexions neuronales, ou *patterns*, qui se créent lorsqu'on utilise la langue. Plus on entend les mêmes éléments et plus ils s'impriment dans le cerveau. Plus on les prononce et plus on sait les prononcer, sans réfléchir. Sur le plan pédagogique, il va donc falloir, pour permettre le développement de la

grammaire interne de l'apprenant, se tenir à un nombre limité de structures qu'on va réemployer jusqu'à ce que les *patterns* soient bien en place⁴.

Si au contraire, comme cela se fait souvent, vous changez de thème toutes les semaines ou presque, passant du repas aux loisirs, du travail aux transports, vos étudiants auront certes été au contact d'un certain nombre de structures, mais ça n'ira pas plus loin. Leur grammaire interne sera insuffisante pour leur permettre de s'exprimer sur ces sujets. Tout au plus seront-ils capables, comme on le constate souvent, de se rappeler à quelle page du manuel se trouve tel ou tel élément pour l'utiliser dans un exercice.

b. pédagogie de la phrase, aisance et précision

Vous me direz : « combien de fois faut-il réutiliser ces structures ? Comment sait-on qu'un apprenant en a acquis une maîtrise suffisante ? » La réponse de l'ANL est claire : « Quand il est capable de les employer avec aisance et précision. »

Vous avez sans doute en tant qu'enseignant une image assez claire de ce qu'est l'aisance, cette capacité à comprendre et à s'exprimer sans faire d'efforts visibles qui ralentiraient le processus de communication. À l'inverse, l'absence d'aisance, c'est un locuteur qui cherche ses mots, regarde dans son dictionnaire, semble se remémorer ses règles de grammaire et se bloque... Nous avons tous ces étudiants dans nos classes, même parmi les plus brillants et les plus studieux. Le diagnostic est simple : les *patterns* ne sont pas assez développés. Comment les aider ?

La première chose à faire est bien sûr de leur donner suffisamment d'occasions de manipuler des structures pour que cela finisse par créer des *patterns* dans leur cerveau. Autrement dit, il faut passer plus de temps sur les mêmes choses. Au-delà de ça, on va pouvoir renforcer l'aisance avec ce que Germain et Netten appellent la « pédagogie de la phrase »⁵.

Un exemple qui devrait vous parler : avez-vous déjà vu les lycéens japonais réviser l'anglais dans le train le matin ? Ils ont souvent des

lexiques, tels que « 5 000 mots pour préparer le TOEIC ». Ils lisent un mot en anglais, apprennent sa traduction en japonais et recommencent, *ad vitam æternam*. Avez-vous déjà essayé de discuter avec un lycéen japonais ? « I... am... student. Where... you... from ? ».

Tout ce temps passé à apprendre des mots ne leur a servi qu'à ça, à connaître des mots. Leur maîtrise de la langue s'arrête là. D'où l'importance de la pédagogie de la phrase. Faites toujours apprendre et utiliser des énoncés complets. Un énoncé contient des mots, des articles qui les introduisent, des verbes, des structures, des connexions logiques, des éléments socio-linguistiques comme la politesse, la façon de demander quelque chose, sans oublier la prononciation et la prosodie, à l'oral.

C'est ça, la pédagogie de la phrase : introduire la langue dans sa complexité, dès le début. L'apprenant n'a pas besoin d'analyser tout ça sous forme de règles. Il a surtout besoin de se familiariser avec et de développer sa grammaire non-consciente. Pour cela, pour chaque question posée, il suffit d'exiger une réponse complète. « Oui » ou « mon frère » ne sont jamais des réponses satisfaisantes. Chaque interaction doit être l'occasion d'employer une structure complexe qui va développer les *patterns*. Vos étudiants vous remercieront.

Un autre objectif affiché de l'ANL, à côté de l'aisance, est la précision, ou capacité à s'exprimer avec le moins d'erreurs possible. Si vos étudiants font à chaque fois des phrases complètes et complexes, vous aurez amplement l'occasion de vérifier que leur grammaire interne est bien en place. Et si ce n'est pas le cas, faites-leur prendre conscience de leurs erreurs dès que possible. En ANL, les erreurs spécifiques à l'oral et à l'écrit peuvent se corriger lors d'étapes distinctes, que nous verrons plus loin.

c. authenticité du contenu et des interactions

La volonté de toujours présenter la langue telle qu'elle est, avec ses

aspects syntaxiques, phonétiques, prosodiques et socio-culturels est profondément liée à un troisième aspect important de l'ANL : l'authenticité. Petite expérience. Donnez à vos étudiants des textes à trous, des exercices de grammaire et de conjugaison. Qu'ont-ils appris ? À faire des textes à trous, des exercices de grammaire et de conjugaison. Dans quelle situation de la vie quotidienne utiliseront-ils : « je vais tu vas il va nous allons vous allez ils vont » ? Aucune !

Selon Segalowitz (2010), un chercheur cognitiviste canadien, l'un des principes du fonctionnement de la mémoire est le Principe de Transfert Approprié (PTA)⁶, qui est la façon dont le cerveau tend à emmagasiner des données de nature différente ensemble, en même temps, avec leur contexte. C'est ce qui fait qu'une odeur peut parfois vous rappeler une personne, ou un air de musique une période de votre vie.

Du point de vue didactique, vous vous souvenez sûrement comment le CECR fait de l'apprenant un acteur social, et insiste pour que la salle de classe ressemble le plus possible à la vie en dehors de la salle de classe ?⁷ Le Principe de Transfert Approprié va dans ce sens. Plus on apprend dans des conditions proches de la vie réelle et plus c'est efficace. L'ANL préconise donc une authenticité la plus grande possible dans le type et dans le contenu des interactions.

Un exemple : dans une méthode traditionnelle, on fait souvent lire aux apprenants des dialogues où des personnages fictifs s'interrogent, par exemple sur leurs goûts respectifs. L'ANL supprime ce dialogue. Afin de fournir un modèle de la structure langagière à utiliser, l'enseignant parle d'abord de ses propres goûts, puis interroge quelques étudiants, qui vont à leur tour en interroger d'autres, avant de faire un résumé pour la classe.

On apprend ainsi à la fois à parler de soi, à questionner, à écouter et à répéter les propos de quelqu'un — autant d'interactions complexes — en utilisant simplement ce qu'il y a de disponible dans la classe : l'enseignant

et les autres apprenants. Et c'est en plus un bon moyen pour faire connaissance ! La lecture du dialogue, en comparaison, apporte peu.

En ANL, si la méthode est le développement des *patterns*, et si l'étendue linguistique est la phrase dans toute sa complexité (aisance et précision), ce qu'il conviendrait d'appeler son étendue actionnelle et thématique est l'ensemble des situations de communication de la vie quotidienne — parler de soi, interroger quelqu'un sur ses goûts et son quotidien, demander un service, faire faire quelque chose, etc. — que l'on va pouvoir pratiquer avec le groupe humain varié qu'est la classe.

Non seulement cette approche est efficace pour le développement des *patterns*, mais elle va avoir des bénéfices psychologiques chez les apprenants, qui vont réaliser rapidement que l'apprentissage de la langue a des applications très concrètes et valorisantes, ce qui va leur donner une plus grande motivation à apprendre. Que demander de plus ?

4. Une progression adaptée à la littératie de la L2

Nous avons donc compris que l'ANL fonctionne par réutilisation d'un nombre limité de structures, dans des situations de communication authentiques et en visant toujours l'aisance et la précision. Tous ces principes sont en fait articulés dans une progression qui réinterroge la relation entre l'oral et l'écrit dans l'apprentissage.

Pour la langue maternelle, les enfants pratiquent naturellement l'oral avec leurs famille et amis pendant plusieurs années, avant de découvrir l'écriture, la lecture et la grammaire en entrant à l'école. C'est pour cela que cette dernière n'accorde pas une place importante à l'oral.

En langue seconde, en revanche, il est évidemment rare de pouvoir pratiquer la langue à l'oral avant de l'étudier en classe. Pourtant, les pédagogies en langue seconde ont tendance à offrir en priorité des activités liées au texte et à la grammaire, ce qui est peut-être une imitation inconsciente de l'enseignement en langue maternelle.

L'ANL propose de corriger cette anomalie en redonnant à l'apprenant de langue seconde le temps de développer sa grammaire interne par l'utilisation intensive de l'oral, avant d'aborder la lecture, l'écriture et la grammaire. Examinons cette progression, en nous attardant un peu sur les stratégies d'enseignement propres à chaque étape, telles que formalisées par les concepteurs⁸.

a. L'oral

La première étape d'une leçon (qui s'étale sur plusieurs séances), est systématiquement l'oral. L'enseignant commence toujours par offrir un modèle, qui sera repris et ré-exploité par les apprenants. Une fois que ces derniers ont bien compris les structures pour parler de soi et interroger les autres, l'enseignant se met en retrait. Le temps de parole est habilement distribué et chacun a ainsi la possibilité de renforcer ses *patterns*. Dans cette étape orale, tout ce qui est lié à la graphie est laissé de côté. On n'écrit rien au tableau, on ne distribue aucune liste de vocabulaire. Les éléments existent dans la tête des apprenants uniquement sous forme phonétique et rythmique. Un usage judicieux de la gestuelle et des illustrations permet d'éviter de recourir à leur langue première. On encourage bien sûr systématiquement l'aisance et la précision.

b. La lecture

L'étape de lecture reprend le même thème et les mêmes structures, mais montre comment tout cela s'organise à l'écrit. Le texte présente une personne extérieure à la classe. On doit donc chercher des informations nouvelles dans le texte, pour répondre aux mêmes questions qu'on se posait à l'oral, comme « tu viens d'où ? Tu as quel âge ? ». C'est également la première exploitation de la grammaire externe, avec une réflexion guidée sur les rapports phonème-graphie (« Le son /k/, comment ça s'écrit ? »). Les niveaux supérieurs introduisent des textes plus complexes, de type narratif,

informatif ou argumentatif, qui permettront à leur tour une exploitation plus complexe, comme des débats, etc. Cependant, quel que soit le niveau, l'apprenant ne se retrouve jamais confronté à un texte sans préparation. La phase d'oral prépare la lecture, et de la même façon, la lecture prépare pour l'étape suivante, l'écriture.

c. L'écriture

L'enseignement de l'écriture est à mon avis, un point fort et original de l'ANL. Le contenu est toujours le même, depuis le début de la leçon. On va simplement mettre par écrit les choses que l'on avait dites à l'oral, en prenant comme modèle le texte vu en lecture. Comme pour l'oral, on commence par une modélisation de l'enseignant. Celui-ci propose aux apprenants d'écrire ensemble le texte le concernant. Ces derniers lui dictent les phrases à écrire, en lui posant si nécessaire des questions. L'enseignant tape à l'ordinateur ou écrit au tableau.

Cette étape d'écriture collective est conviviale et utile, car elle rassure les apprenants vis-à-vis du processus d'écriture. C'est également l'occasion de souligner un point de grammaire dans le texte — comme le « s » de la deuxième personne du singulier, ou l'utilisation de l'apostrophe pour « je m'appelle ; tu t'appelles » – pour développer la connaissance de la langue (la grammaire externe), une fois la grammaire interne fixée.

Pour finir, les apprenants rédigent leur propre texte, sous la supervision de l'enseignant. Tout se fait sans dictionnaire. Quand un étudiant ne connaît pas un mot ou son orthographe, il interroge à voix haute la classe ou l'enseignant. Cet encadrement permet aussi d'éviter les rédactions écrites à l'aide d'un traducteur automatique, souvent incompréhensibles, auxquelles les enseignants sont parfois confrontés.

d. « Boucler la boucle » et la pédagogie de projet

Enfin, les textes étant aussi des outils de communication, les étudiants se les échangent, les lisent et en discutent en classe, selon une gestion de la parole similaire aux étapes précédentes. Cela permet de refaire un peu de lecture et de conversation, et ainsi de « boucler la boucle ». Mais il ne s'agit pas juste de lire et de parler, car la pédagogie de projet, que l'on retrouve également dans le CECR⁹, est au cœur des unités pédagogiques de l'ANL. Chacune d'entre elles contient plusieurs mini-projets et un projet final qui mettent en valeur les productions des apprenants et leur apportent une motivation supplémentaire.

Cette progression en quatre étapes permet un développement harmonieux de l'oral, de la lecture, de l'écriture et des connaissances grammaticales, et offre en plus l'occasion de traiter chaque problème au bon moment. Dans une rédaction, une erreur comme « je m'ai levé » ne relève pas à proprement parler de l'écrit. En corrigeant efficacement ce genre d'erreur en phase d'oral, la grammaire interne est fixée, et l'apprenant n'a plus à se soucier à l'écrit que de la ponctuation, des règles d'accord et des lettres qui ne se prononcent pas. C'est plus simple pour lui.

5. Comment est-ce appliqué (et avec quels résultats) ?

Voilà donc pour les principes et les étapes de l'ANL. Concrètement, comment est-ce que cela est appliqué en classe ? Je vous parlerai d'abord de la situation dans les écoles canadiennes, où est née l'ANL, puis de l'expérience la plus avancée d'application en université, à l'Université Normale de Chine du Sud, à Guangzhou¹⁰.

a. Au Canada

L'ANL est appliquée dans l'ensemble des provinces anglophones du Canada (mais pas dans toutes les écoles), sous la forme d'un enseignement dit de « français intensif » qui se fait en cinquième ou sixième année (à la

fin du primaire), quand les enfants ont entre 11 et 12 ans. Ce programme consiste d'abord en 275 à 300 heures de cours de français sur un semestre, ce qui représente environ 65 % du temps passé en classe (soit environ 3 h à 3 h 30 par jour). Évidemment, cela nécessite d'importants aménagements des emplois du temps¹¹.

Le but est d'amener, en cinq mois, par le réemploi d'un nombre limité d'éléments, les étudiants à un niveau-seuil qui leur permettra une fixation durable des savoirs et compétences acquis et une certaine autonomie. Ce programme est parfois précédé d'un « pré-français intensif » et continue après les cinq mois avec un « post-français intensif » qui va jusqu'en douzième année (la fin du lycée) à un rythme beaucoup moins soutenu (10 % du total, soit 3 à 4 heures par semaine).

Les enseignants ne sont pas forcément natifs, mais ils sont tous formés à l'ANL avant d'enseigner et sont suivis toute l'année par des formateurs de la province ou du territoire. Un seul enseignant s'occupe de chaque classe, comme c'est souvent le cas à l'école primaire. Tout l'enseignement se fait en français, à part quelques consignes données en anglais pendant les premières séances. Le contenu des cours est fixé par Germain et Netten et la progression est la même partout.

Pour l'évaluation, on évalue séparément la production orale, la lecture et l'écriture. Pour le niveau atteint au bout de ces cinq mois, il n'y a pas d'équivalence CECR, mais comme l'annonce le site officiel, « les élèves en FI [français intensif] seront capables de tenir une conversation en français avec spontanéité sur des sujets en rapport avec leur âge et leurs intérêts, de lire de courtes histoires en français, de saisir l'idée générale aussi bien que certains détails. Ils seront aussi en mesure d'écrire deux paragraphes ou plus, comme par exemple, écrire une petite histoire ou un texte informatif. »¹² Cela ressemble à mon avis à un bon niveau A2, compte tenu du jeune âge des apprenants¹³. Le site offre aussi des vidéos montrant ce qu'un étudiant est capable de faire à l'oral à ce stade¹⁴.

En comparaison, un rapport dit qu'« après une intervention de cinq mois en français intensif, les élèves de 5^e ou de 6^e année peuvent communiquer avec autant de facilité que les élèves du programme de français de base de 9^e ou de 10^e année (et parfois de 11^e année). »¹⁵

Enfin, selon le site officiel, l'influence positive du programme va bien au-delà du français : « Les élèves développent leurs habiletés en littérature à la fois en français et en anglais. Ils peuvent parler et écrire avec beaucoup d'aisance et de précision en français. Ils développent une attitude plus positive vis-à-vis du français, et ils sont plus motivés. De plus, le programme de FI constitue une amélioration générale de l'expérience scolaire de l'élève. Le niveau de leur estime de soi et de leur confiance en soi augmente, ainsi que leur responsabilité dans l'apprentissage en général, et ils deviennent des apprenants plus autonomes. »¹⁶

b. En Chine

En Chine, l'ANL est appliquée depuis 2010 à l'Université Normale de Chine du Sud, pour les deux premières années du cursus en quatre ans de français des affaires. Les classes comprennent environ 30 étudiants, tous débutants¹⁷.

Un semestre fait 18 semaines en 1^{re} année, puis 14 en 2^e année, examens non compris. Chaque semaine, les étudiants ont 16 périodes de 40 minutes d'ANL en 1^{re} année (10 h 40), et 14 en 2^e année (9 h 20). Deux professeurs, un français et un chinois, assurent l'ensemble des cours pour chaque niveau, en se succédant dans la semaine, 4 périodes à la suite.

Les thèmes abordés en cours sont les suivants :

1^{re} année : unité préparatoire (ce qu'il y a dans mon sac, les cours, l'emploi du temps et les horaires de cours), unités ma famille proche et éloignée, mon alimentation, les sports et loisirs, la musique.

2^e année : le mode de vie d'autrefois, les inventions, les moyens de déplacement et la pollution, la publicité, « moi dans dix ans » (pour parler du travail et préparer aux cours de français spécifique de troisième année).

De manière générale, c'est une progression centrifuge, qui va de l'environnement proche de l'apprenant vers des sujets plus généraux, ce qui n'est pas sans rappeler la progression du CECR. Ces unités sont les mêmes qu'au Canada, mais elles ont été adaptées par l'équipe pédagogique, avec le soutien de Germain et Netten, pour correspondre aux attentes d'un public plus âgé, dans un contexte linguistique et culturel différent.

Tous les étudiants passent à la fin de la deuxième année le Test de Français Spécifique de niveau 4 (TSF4), un examen chinois comparable au DAPF japonais, qui évalue la compréhension et production écrites, la compréhension orale, la grammaire, le lexique et la conjugaison. Cet examen, qui ne contient pas d'entretien oral, est assez éloigné des objectifs de l'ANL, et nécessite donc une préparation supplémentaire en classe. En 2013, 84 % des étudiants ont obtenu la note minimale pour réussir ce test. Le TCF ou le DELF-DALF (niveau B2 et supérieur) sont passés uniquement par les étudiants qui partent en échange, avec un taux de réussite de 100 %, bien qu'il n'y ait aucune préparation spécifique en classe.

Le suivi avec les concepteurs est hebdomadaire, sous forme de visioconférence. De nombreuses recherches sont également menées sur place, qui montrent les débouchés prometteurs de l'ANL en université.

6. En conclusion

L'ANL est une approche très bien conçue, qui répond aux attentes théoriques des didacticiens comme à celles plus pragmatiques des enseignants. Les apprenants quant à eux y trouvent une meilleure motivation et une source de progrès constants. Rien d'étonnant donc à ce qu'en presque 20 ans d'existence plus de 70 000 jeunes Canadiens soient

passés par le « français intensif »¹⁸ et que les expériences d'adaptation se multiplient en Asie, en Amérique latine, en Europe et au Moyen-Orient¹⁹.

Pour le Japon, si l'attrait pour l'ANL peut se vérifier par le grand nombre de présentations et d'articles rédigés sur le sujet, et si un petit nombre d'enseignants s'en inspirent dans leur pratique du FLE, avec un certain succès, une expérience sur le modèle de ce qui se fait en Chine depuis 2010 reste encore à mettre en place.

(Université des études étrangères de Kyoto)

Notes

1. Cette expérience n'est cependant pas encadrée par les concepteurs de l'ANL.
2. Netten & Germain (2012), p. 5.
3. cpf.ca/en/files/Enrolment-stats-2014-15.pdf (sites consultés le 27 février 2017)
4. Il ne s'agit bien sûr pas de faire répéter bêtement, mais de varier les situations.
5. www.francaisintensif.ca/media/edu-04-cinq-principes-fondamentaux.pdf
6. Netten & Germain (2012), p. 6. Contient la référence bibliographique complète.
7. Conseil de l'Europe (2001), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, Conseil de l'Europe et Éditions Didier, Paris, pp. 15-6, 121-2.
8. Et largement détaillées sur le site officiel dans la rubrique « enseignement ».
9. Conseil de l'Europe (2001), pp. 107-8. L'ANL y recourt depuis 1998.
10. Pour l'Asie, signalons aussi le Lycée Expérimental de Nanhai en Chine depuis 2014 et l'Université Da Yeh à Taïwan depuis 2015.
11. www.francaisintensif.ca/media/adm-02c-weekly-timetable.pdf
12. www.francaisintensif.ca/media/par-11-faqs-fi-pour-parents.pdf
13. Les auteurs utilisent l'échelle de compétence « New Brunswick Middle School interview scale », qui évalue le niveau des apprenants à « Basic low » à la fin de l'année de français intensif, « Basic high » ou plus à la fin de l'école intermédiaire (collège) et « Intermediate » ou plus à la fin de l'école secondaire (lycée).
14. francaisintensif.ca/index.php/fr/, rubrique « quels sont les résultats ? »

15. MacFarlane, A. (2005).
16. www.francaisintensif.ca/media/par-11-faqs-fi-pour-parents.pdf
17. Ces informations proviennent de Germain, Liang & Ricordel (2015) ainsi que d'échanges avec Inès Ricordel, ancienne coordinatrice à l'UNCS.
18. francaisintensif.ca/index.php/fr/, « Où peut-on trouver le français intensif ? »
19. Communication personnelle de Claude Germain.

Références

- MacFarlane, A. (2005), *Examen du programme de français intensif : une stratégie pédagogique pour améliorer les résultats du français langue seconde au Canada*, Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Netten, J. & Germain, C. (2012), Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. Traduction d'un article paru dans *Neuroeducation*, 1(1), pp. 85-114, disponible en ligne.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*, Amsterdam / Philadelphie, John Benjamins.
- Segalowitz, N. (2010), *Cognitive bases of second language fluency*, New York, Oxon, UK, Routledge & Abingdon.

Sur l'ANL en Asie

- Chang, C. (2016), Pourquoi enseigner le français avec l'approche neurolinguistique (ANL) ?, *Revue japonaise de didactique du français*, 11(1), pp. 189-203.
- Germain C., Liang M. & Ricordel I. (2015), Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français en première et en deuxième année d'université, *Recherches en Didactique des langues/cultures* — Les Cahiers de l'ACEDLE 12(1) : pp. 55-81.
- Jourdan R. (2016), Enseigner sans manuel avec l'ANL, *Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai*, n. 30, pp. 64-68.

Konishi H. (2014), Défi à relever pour un enseignant non-natif : commencer en parlant français avec les débutants à l'aide de marionnettes, *28e Journée Pédagogique de Dokkyo*, pp. 38-40.

Sites internet (où la plupart des références ci-dessus sont en accès libre)

<http://www.francaisintensif.ca/>

<http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>

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係を有する分野。
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：いずれも用紙サイズ A5 版に 31 字×30 行で、(1) 及び(2) は 15 枚以内、(3) は 4 枚以内とする。
5. 要 旨：(1) と (2) については、本文が日本語のときのみフランス語でレジュメをつける。
6. 採 否：編集委員会は、査読者の意見を参考にして、採否を決定する。なお、採用の条件として、執筆者に加筆修正を求めることがある。

Pour participer à la revue

1. Domaine de recherche : pédagogie du FLE, ou un domaine étroitement lié au FLE.
2. Genres : (1) article (2) rapport d'activités de classe (3) compte rendu de livres
3. Langue à utiliser : japonais ou français.
4. Longueur : pas plus de 15 pages pour (1) et (2), et 4 pages pour (3), une page en format A5 de 30 lignes et 31 caractères japonais (ou 62 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 26 号

2017 年 6 月 2 日 発行

発 行	Péka, Association des didacticiens japonais http://peka-web.sakura.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