

# Etudes didactiques du FLE au Japon

2019

第 28 号

---

活動報告 (2018 年) .....	余語 毅憲	1
Péka 2018 年 例会報告		
発音をどのように教えるか .....	鶴澤 恵子	6
Dialogue をどう扱うか .....	加藤 美季子	19
いま授業で困っていること .....	飯田 賢穂	25
いま授業で困っていること (続) .....	清田 彩子	34
Consigne とは何か .....	加藤 美季子	42
フランス語学習におけるスマートフォンの使用 .....	八木橋 久実子	48
研修 (スタージュ) 報告		
2018 年 CLA 夏季スタージュ報告 FLE における TICE の可能性を探る .....	浅見 子緒	54
論文		
La représentation des femmes et des hommes dans les manuels de FLE au Japon (1999 - 2018) .....	ROUSSEL François	64
投稿規定 .....		85

---

# 活動報告（2018年）

余語 毅憲

2018年の*Péka*（ペダゴジーを考える会）は、「ひろがる授業」というテーマの下で、例年同様、計6回の例会を開き、活発な意見交換を行いました。IT（情報技術）の進歩や普及に伴う学習環境の変化が真に著しい昨今、フランス語学習者にとってもはや教室や教科書だけがフランス語学習における特権的なトポスではなくなりつつあります。このような文脈の下、どの例会でも大変バラエティーに富んだ、柔軟性のある話題が取り上げられ、種々の具体的な取り組みやアイデアが紹介されました。各「例会報告」にてその詳細を知ることができますので、まずは皆さまに御一読いただきたいと思います。

そして今号は、2018年夏に実施されたスタージュについての詳細な報告と、日本におけるFLEのマニュアル（教科書）を分析した興味深い論文も掲載しておりますので、併せてご期待ください。

最後になりましたが、*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。

*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。

なお、*Péka*の活動をご理解いただいた上で、これへの支援をお考えの方がいらっしゃいましたら、以下の両口座でお受けすることができますので、どうぞよろしく願いいたします。

三菱UFJ銀行 板橋支店  
普通3591136  
名義：ペカタントウ ウザワケイコ

郵便振替口座  
00120-1-764679  
加入者名：PEKA

# Rapport d'activités (année 2018)

Takenori YOGO

Le groupe qui s'intéresse à la pédagogie du FLE, s'appelant *Péka* (abréviation en japonais de *pédagogie wo kangaeru kai*), a activement travaillé au cours de l'année 2018, avec comme sujet annuel « l'annulation des frontières entre *intérieur* et *extérieur* de la classe ».

Ces dernières années, on connaît un grand changement dans le milieu de l'apprentissage du français. Ce changement important est en particulier apporté par l'innovation et la propagation des technologies de l'information — *IT* en anglais. Grâce à ce développement, les occasions d'apprentissage et d'enseignement se sont multipliées et elles franchissent désormais les *murs* de l'espace de classe. En effet, ce n'est plus seulement dans l'espace de classe que l'apprentissage est pratiqué et ce n'est pas toujours à partir du manuel pédagogique que les connaissances langagières sont acquises.

Dans ce contexte, nous avons cette année au cours de six réunions, abordé une grande variété de sujets et présenté de nombreuses activités de classe et idées aussi concrètes qu'efficaces. Pour davantage de détails, vous pourrez consulter les résumés des interventions des réunions.

Dans ce numéro 28 des *Études didactiques du FLE au Japon*, nous présentons notamment le rapport de stage d'été 2018 à Besançon, ainsi que l'article analysant les manuels de FLE publiés au Japon.

Pour conclure, nous exprimons notre gratitude très vive envers tous ceux qui portent un grand intérêt aux activités de *Péka*, à tous nos 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 contribution remarquable et ses conseils de qualité.

Vous pouvez en savoir plus sur nos activités et recevoir notre *newsletter* par e-mail en vous inscrivant sur notre site WEB. Pour y accéder, veuillez aller sur [<http://peka-web.sakura.ne.jp/>] où vous trouverez également le compte rendu des réunions précédentes ainsi que certaines annonces sur la prochaine réunion.

回数	年月日	テーマ	発表者
168	18.02.24	発音をどのように教えるか	
169	18.04.21	Dialogue をどう扱うか	
170	18.06.16	いま授業で困っていること	
171	18.09.15	いま授業で困っていること（続）	
172	18.10.20	Consigne とは何か	
173	18.12.15	フランス語学習におけるスマートフォン の使用	

※ 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
168	18.02.24	Comment traiter la prononciation dans les cours de français ?	
169	18.04.21	Comment utiliser les dialogues ?	
170	18.06.16	Certaines difficultés dans nos cours	
171	18.09.15	Certaines difficultés dans nos cours (suite)	
172	18.10.20	Qu'est-ce que les consignes ?	
173	18.12.15	L'usage du Smartphone dans l'apprentissage de la langue française	

**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.

# 発音をどのように教えるか

鵜澤恵子

## **Comment traiter la prononciation dans les cours de français ?**

A la suite de l'atelier de novembre 2016<sup>1</sup> où nous avons réfléchi sur les éléments phonétiques à traiter dans les cours de français, nous avons cette fois-ci discuté de la manière par laquelle nous introduisons et travaillons la prononciation pour que nos apprenants se familiarisent avec les sons et la prosodie de la langue française.

Dans un premier temps, nous avons soulevé des problèmes possibles : la représentation plutôt déplacée des apprenants face à l'apprentissage de la prononciation et les exercices phonétiques des manuels parfois peu efficaces à l'usage de ceux-ci. Après la discussion, nous avons été amenés à comprendre que la prononciation doit s'apprendre quand les apprenants en ont besoin, c'est-à-dire quand ils ont des difficultés à prononcer des mots ou des phrases à étudier. Nous avons aussi constaté qu'il devait y avoir une progression dans les connaissances et la pratique phonétiques aussi bien que, par exemple, dans les études de la grammaire.

Dans un deuxième temps, nous avons essayé en groupe d'imaginer des activités phonétiques adéquates aux cours de débutants. Chaque groupe a choisi un des thèmes tels que : l'alphabet, les nombres, les noms propres français, les professions et la grammaire (conjugaison de « être » et « avoir » selon les pronoms sujets, et avec l'emploi de la négation « ne... pas »). Chaque groupe a exposé ses activités fabriquées et les autres participants ont apporté des commentaires.

Avant de terminer, nous avons répété que l'enseignant devait faire attention à son public pendant la pratique des exercices/activités. Il est

nécessaire d'écouter les apprenants prononcer, de dégager leurs problèmes, de les corriger collectivement ou individuellement afin que chacun d'entre eux atteigne une meilleure prononciation.

## はじめに

前回のアトリエ<sup>1</sup>では、フランス語の発音が成り立つために重要な *prosodie* と *sons* の両側面を考察し、それぞれどのような特徴があるのかを確認した。すなわち、「フランス語の発音を教える」ということを「フランス語の発音の特徴を説明する」と考えるのであれば、前回のアトリエでの知識でおおよそ足りることとなる。

しかし、例えば文法の説明とその運用には大きな隔たりがあるのと同様に、発音も、説明した／されただけでは現実には役に立たない。学習者がフランス語の音声の特徴に親しみ、聞き取りや発話の力を向上させていくためにはどうすれば良いのか。このテーマを授業に反映させる方法を考えることが本アトリエの目的である。

### 1. 授業で発音として扱うこと

前回の内容と若干重複するが、授業でどのようなことを「発音」として扱うのか、まず具体的な場面を想定してみた。

#### 1-1. 発音学習の傾向

学習者や教科書にはどのような傾向があるかについて参加者それぞれが考えを述べ、問題と思われる点を列挙した。以下に簡単にまとめる。

①「意味がわかることが外国語の学習」と思い込んでいて、その意味（伝えるべき内容）がフランス語でどのように表されているかに注意が向かない学習者がいる。この場合、発音はカタカナ読みであったり、綴りを覚えるために文字を全部発音したりする。つまり、「フランス語の発音になっていない」学習者である。例えば、形容詞 *petit* を「プ(ペ)ティト(ツ)」のように読む習慣ができてしまった学習者は、後に



男性形 *petit* と女性形 *petite* の違いがわからなくなる。すると、oral (compréhension/production) のみならず production écrite にも支障をきたす。

②教科書の dialogues などは音源を頼りに覚えてきれいに繰り返しや音読をするが、音声の特徴や音と綴りとの関係が意識化されていない学習者がいる。この場合は応用が効かず、異なるテキストでは同程度に流暢な発音にならない。また、音のまとまり（かたまり）を覚えているだけなので、文全体またその文中に使われている単語の表すもの（意味）が曖昧となり、繰り返すことをしなくなったときに全体の発音も意味も忘れてしまう。音声のイメージ（発音）とそれが表すもののイメージ（意味）が結び着かなくては言語として成り立たないため、記憶に残りにくいと考えられる。

③国内出版のフランス語の教科書では、しばしば巻頭の数ページで発音と綴りを説明している。だが、これを使つての学習は特に初学者には困難である。初学者はフランス語の音そのものをまだ認識していないのに、そのページでは既に音が認識されているかのように、それぞれの音に対応する綴りを示している。そして、学習者にはその綴りのシステムに従って単語を読むことが求められる。しかも殆どの単語は未習である。ということは、「発音、綴り、意味」を同時に学ばなくてはならない。（「意味は考えなくてよい」と言っても、前述①の傾向がある学習者には良い指示とはならない。）

④音を識別してチェックする exercices がある。しかし、そもそも音の違いがわかっていなければ識別はできない。例えば、学習者が [ã] と [ɔ] を同じ音として聞いている時、「どちらの音が聞こえたかチェックしましょう。」という exercice には、何となく印をつけてしまうのではないか。まず、それぞれの音（の違い）を学習してから exercice を行う必要がある。また、その音を含む単語が書いてある場合は、音の違いがわからなくても綴りによって判断できることがある。この場合は、exercice はできて、発音の学習になったとは言えない。しかも、

実際の音とそれを表す綴りの学習にもなっていない。学習者は綴りの違いを見て A グループと B グループに分けているだけにほかならない。

以上のような問題を考慮すると、発音や綴りを「フランス語の学習の最初にまとめて扱う」ことは合理的ではない。初学者の授業では「楽しさ」を念頭におき、最初からフランス語そのもの（挨拶や自己紹介、l'alphabet の言い方や数の表し方など）を扱って学習者同士のコミュニケーションをはかり、授業に活気をもたらすことを考えるべきである。その過程で発音が学習者に困難をもたらしていると思われる時が発音学習の好機となる。言い換えると、フランス語の学習における困難（の一部）を解消する目的で発音を教えるということである。それにより、学習者の不安感が解消されたり、音とそれが表す意味に対する意識が高まっていったりすることが期待できる。実際には、初学者は意味の理解よりも発音にとまどっていることが多いのだが、彼らの中には学習の困難さが発音に起因しているということに気付かない者もいる。このような場合、発音に時間をかけることが必要となる。

アトリエでは、本報告者（当日の animatrice）が担当する初学者の授業では全体の時間の半分ほど発音を扱っているという印象がある、と紹介した。例えば、l'alphabet の言い方を習ったが、b と v の違いがわからない学習者がいるとする。どの点を改善しなければいけないか、そのためにはどうすれば良いか、という教室全体を対象としたやや説明的な事柄（前回のアトリエで扱った事項）にかける時間とともに、学習者それぞれが自信を持ってこの 2 音を聞き分ける／発音し分けるに至るための練習時間も必要となるからである。

## 1-2. 発音学習の留意点

以上の話し合いをふまえて、初学者に発音を教える時に留意する事柄として以下の 4 点を確認した。

①まず「楽しい」ということが前提なので、細かいことよりも通じることが大切である。例えば[e]と[ɛ]の違いにこだわる必要はない<sup>2</sup>。また、[u]のように、日本語の話者にとって習得に時間がかかる音に

については、最初から完璧を目指さない。Bonjour の発音が悪いとしても発話の状況で意図は伝わるので、堂々と（悪い発音で）言えることのほうが萎縮して発音するよりはコミュニケーションとしては有意義である。授業では、この時に注意や説明をすることにより、学習者に「問題がある点」を意識させる。その点を学習者それぞれの発話状況に応じてその都度直すことにより、徐々に正確な発音に導いていくようにする。

②「フランス語の音声的なイメージ」を喚起すること。単音の聞こえ方（明るい、こもっている、弱いなど）や二重母音が無い、といった特徴を学習者に理解してもらう。特に、フランス語の重要な音声的特徴の一つとして、一息の始まりから終わりまでは音が繋がっている<sup>3</sup>ということがある。このため、単語を聞き取る（単語の音や意味を理解する）というよりはまず文全体を聞く必要が生じる。発話するときも同様に、文全体をどのように発音するのが重要になる。

③発音する時の力の使い方に注意を向けること。音を繋げていくためには、体の力をコントロールして、初めは弱く、段々と力を入れていくこと（音楽用語のクレッシェンド）が求められる。そして、最終音節で力が最大になったところで、その音節の母音で息を使い切るように発音（母音が長い／強い）する。息のひとまとまりにおいては、意図的な強調がない限りこのように力を使う。これにより、文はもちろん文中の単語も発音しやすくなる。試しに *très*、*drôle*、*inscrit* といった子音が多い単語を発音してみるとよくわかる。日本語では息の始まりに力を使うので、フランス語とは力の使い方が逆になっている。初学者の多くは日本語を発音する時の力の使い方ですらフランス語を発音するので、「なめらかに言えない」「言いにくい単語が多い」と感じて「フランス語は発音が難しい」と思いがちである。

④まず音を学習し、音がある程度認識できてから綴りを考えること。上で述べたように「発音、綴り、意味」を同時に学習するのは困難である。まず発音とそれが表す意味を理解し、次にその音をどのように文字で表すかを学ぶ必要がある。

### 1-3. 発音の学習項目として考えられる要素

一口に「発音」といっても、色々な学習項目が考えられる。以上の話し合いと前回のアトリエの内容をふまえ、参加者それぞれが発音学習／教育に関して思いつく要素を述べた。それを分類して以下の3グループにまとめた。

#### ① 単音の発音

フランス語の発音はまず母音が重要である、音 (sons) を「明るい・強い」などのイメージでとらえる、口を縦に開けるイメージで発音する（下顎を上下させる）、口の形と舌の位置（口の中の空間）、日本人が苦手な音（鼻母音や[y][u][R]など）、英語の発音のしかたとは大きく異なる、など。

#### ② la prosodie

母音がリズムを作る、息が切れる前の母音が長く強い、音節を考える、le e caduc による音節数の変化、最終音節以外は同じ長さ、単音に固執しない（リズムグループをとらえる）、イントネーション、la liaison、l'élision、l'enchaînement vocalique et l'enchaînement consonantique、など。

#### ③ 発音の各要素についての学習段階

上で見たように、例えばひとつの母音を一度の学習で完璧に発音できるようにする必要はない。言語そのものの学習に段階があるように、発音も段階を踏んで（時間をかけて）より確実なものしていくことができる。「段階」の説明のしかたには色々あるが、以下に本アトリエで言及した単音学習についての例を示す。

- 1) la sensibilisation : 音を示す。そのような音がある事がわかる。
- 2) la production : 音を言ってみる。まねてみる。
- 3) l'explication : 音のイメージや発音のしかたを説明する。
- 4) la fixation : 発音の再現性が増すように練習する。
- 5) la reproduction : 違う場面でもまた発音できるかチェックする。時間が経った別の授業でも以前に練習したとおりに発音できる、新出単語の中に既習の音があったときは確実に発音できる、など。

以上のような学習段階は、単音の発音だけでなく、①②で挙げたようなそれ以外の要素についても同様に考えることができる。また、場合によっては 2)と 3)の順番が逆になる可能性もある。

実際の授業では、以上に挙げたような 1 項目を扱うこともあれば、数項目を組み合わせてもよい。音源を聞いて、[ilɛ]は il と est という 2 単語が、[ilabit]は il と habite とが、それぞれ繋がって聞こえるとうかるといった練習では、上記の 1 項目 (la sensibilisation pour l'enchaînement consonantique) を扱っている。文中の繋がるどころや繋がり方を説明 (l'explication de la liaison et de l'enchaînement consonantique) した後、それぞれを繋げて言う練習 (la fixation) をするのであれば 2 項目に渡っている。フランス語学習全体を考慮したときの進度や 1 回の授業で発音にかけられる時間、また学習者の困難の度合いなどにより、臨機応変なバリエーションが求められる。

## 2 . Activités の作成

フランス語学習の初期にどのように発音学習を導入していくかを具体的に考えた。上で「初学者の授業では最初からフランス語そのものを扱い、その過程で発音が学習者に困難をもたらしていると思われる時が発音学習の好機」と述べた。そこで本アトリエでは「困難をもたらすであろう」点を想定した activités を作成することを試みた。

扱う事項は、alphabet、nombres、noms propres français、professions、文法の 5 つを選んだ。参加者は 3～4 人のグループに分かれた後、各グループがテーマを 1 つ選び、発音学習のための activités を考えた。以下に発表された案とそれに対する参加者からのコメント(⇒)を記す。

### 2-1 . Alphabet の activités 案

①「S.O.N.Y(ソニー) = ブランドやマーク」「H.I.G.A.S.H.I.N.A.K.A.N.O」(東中野) = 地名」「R.Y.O.H.E.I(亮平) = クラスの学生の名前」といった親しみやすい語を例にして綴りを言い、初学者にとって発音し

づらい文字（E、U、R など）や発音上混同しやすい文字（J と G、I と E、M と N など）を学習する。

⇒Alphabet を扱う場合は、発音の練習としてではなく、語の綴りの一部として提示する。結果的に E [ɛ] の発音を学ぶとしても、綴り（例えば友達の名前=Ryohei）を言うために使うから、という目的がはっきりしていないと、「難しい音」という印象だけが残り、音そのものの記憶が残らない可能性がある。

②既習の単語を使って、例えば 1 人が教科書を見ながら綴りを言う。

「S.A.L.U.T」もう 1 人は、綴りを聞いて « salut » と単語を発音する。

⇒Alphabet の中には日本語の単語には出てこない文字もあるので、フランス語の単語や固有名詞を使う必要もある。このような練習として、発音を聞いて綴りを書く *exercice* が教科書中に準備されていることもある。最初に *accents* や *cédille* を教えておくことも考えられるが、*exercice* をクラスの全員でやりながら（例えば板書をしながら）学習者が怪訝な表情をしたときに導入するという方法もまた効果的である。

## 2-2. Nombres の activités 案

①音節の練習として、手を叩きながら発音する。例えば、*treize* は「パーン」、*quatorze* は「パパーン (qua-torze)」というリズムになる。

②1 (un)から 10 (dix)までは 1 音節なので、クラスの全員で手を叩きながら発音して数える。

⇒2人以上で練習を行うと、初学者同士でも相手をチェックすることができる。聞く人が誰もいないのに 1 人で繰り返したり、教師にチェックされたりするのは学習者にとって苦痛になりがちである。一方で、友達同士でチェックし合いながら発音するのはむしろ楽しい。手だけでなく、足踏みや、肩を手で叩くなど、体を使うと気分転換にもなる。

③ボードや紙に数字とその発音に対応する口の形（母音を発音するときの形）の絵を描き、その絵を手がかりにペアで言い方を練習する。

- ④ 1人が指を使って数を表す。例えば、3を表すなら指を3本出す。そして、「C'est combien?」と尋ねる。もう1人は数を言う。  
⇒答えは学習者同士でチェックできるので、教師は教室を巡回して発音を直す。
- ⑤ 仮の電話番号を書いたカードをペアで交換し、それぞれの電話番号を言ってみる。  
⇒最初は日本式の言い方（数字を1つずつ）で、100迄の数を学んだら、フランス風に（2桁ずつ）電話番号を言う練習をする。このとき、trente、quarante や quinze、vingt のように同じ音を意識して言うようにする。それを促すような電話番号を教師が用意してもよい。

### 2-3. Noms propres français の activités 案

- ① 子供の名前、聖人の名前、街の名前などを語彙として扱う。男性・女性で変化するもの（Michel/Michèle/Michelle は発音は同じだが、Paul/Paule は発音も違う）は、音と綴りのバリエーションを提示し確認する。
- ② 日本語化しているフランス語の固有名詞の発音とフランス語の実際の発音が違う事を示す。
- ③ フランスの地図を見て地名を発音する。  
⇒ 2～3人のグループでパリの地図を見ながら「読み方の研究」をする。エッフェル塔が la tour Eiffel と呼ばれていることや、l'avenue des Champs-Élysées には liaison があることがわかって面白い。担当グループの提案のようにフランスの地図を見たり、フランス語圏の他の国や都市の地図を使うのも良いが、学習者がある程度の知識を持っている場所のほうが発見があり楽しい。
- ④ フランスで放送されている、またはフランス語の字幕がついている英語圏のドラマを見て、Peter 等の人名が言語によって綴りも発音も異なる事を確認する。比較することで、フランス語での表し方の特徴に注意が向く（例えば、Peter – Pierre、Robert – Robert、Henry-Henri）。「英語読み」ではいけないことがわかる。

⇒現在は、フランス語の字幕でも固有名詞はオリジナル言語のままではないだろうか。

#### 2-4. Professions の activités 案

①職業名の男性形と女性形の差異を示すために、その職業の特性を示した写真をそれぞれ男性、女性ともに提示する。その際、語末の **e** に注意を喚起するため、先に女性名詞を提示した後に男性名詞を紹介する（例えば、**musicienne** → **musicien**、**chanteuse** → **chanteur**）。

⇒文字を見れば女性形には **e** があるとわかる。しかし、発音として考えると、例としてあげられたような単語は語末の発音がかなり違うので、女性形を先に出す意味は特にないように思われる。

②男性形が **-eur** のとき、女性形の発音が **-trice** になるのか **-euse** になるのかを考えて覚える。例として、**acteur - actrice**、**directeur-directrice**、**chanteur-chanteuse**、**danseur-danseuse** などが挙げられた。

⇒覚えるためには、それぞれの語尾の発音がきちんとできる事が求められるので、**-eur**、**-euse** や **-trice** の読み方（発音のしかた）の練習になる。

③職業を表す単語を発音しながら **pia-niste**、**jour-na-liste** のように音節を数える。

⇒どこまでが1音節なのかわからないと発音しにくい。特に母音字が続いている、半母音がある、子音をたくさん発音するというようなときは、(初学者に音節の作り方を教える必要はないが)教師が音節を示す事によって学習者は楽に発音できるようになる。そして、このような蓄積が「フランス語の音節の感覚」を形成していく。

④学習者が混同しやすい音を含んだ職業名を複数提示して比較練習する。例えば、[ã] enseignant/employé と [ɛ̃] infirmier/informaticien など。

#### 2-5. 文法の activités

①学習者自身が決めた任意の国籍を別の人が当てる。例えば2人組で、「**Tu es américaine ? - Non, je ne suis pas américaine.**」など、当たるまで



続ける。文法の練習としては否定形の使用が目的であるが、発音としては特に *je ne* /ʒən/ を一音節で言うことを心がける。

⇒イントネーションの練習（疑問文、平叙文）にもなっている。

⇒このような反復練習は大切である。特に *être* は、主語によって肯定文と否定文では音の並びの感覚が著しく異なる。肯定文と否定文を自然に使えるようにするため、同様に任意の国籍を当てる *activités* として次のような例が考えられる。《 *Vous êtes français ? - Non, je ne suis pas français. - Vous n'êtes pas français ?!* 》《 *Il est espagnol ? - Mais non, il n'est pas espagnol !* 》

②母音または「無音の *h*<sup>4</sup>」が語頭にある動詞（*étudier*、*aimer*、*adorer*、*habiter*<sup>4</sup>、etc.）でミニ会話をし、*élision* に慣れる。《 *Tu habites à Tokyo ? - Non, je n'habite pas à Tokyo. J'habite à Yokohama.* 》

⇒《 *Tu habites à Tokyo ? - Ah non, j'habite à Yokohama.* 》といった会話のほうが自然なので、練習例として示されたミニ会話は不自然に感じられる。しかし、音の並びの違いに慣れる練習としては意味がある。

③複合過去の否定形を反復練習を通して音から覚える。《 *Vous avez étudié le français hier ? - Non, je n'ai pas étudié le français hier.* 》《 *Vous avez bien dormi ? - Non, je n'ai pas bien dormi.* 》/ 《 *Elle est sortie pendant le weekend ? - Non, elle n'est pas sortie.* 》《 *Elle est allée au cinéma ? - Non, elle n'est pas allée au cinéma. (Non, elle n'y est pas allée.)* 》Etc.

⇒文法の例文であっても音読してみることに意義がある。リズム、音節（*e* を発音する／しない）、イントネーション、*enchaînement* や *liaison* に注意して読む。このような時もペアやグループで練習する *activités* を考える事ができる。

グループで考えた時間は短かったが、それぞれのテーマを念頭に様々な *activités* が提示された。もちろん、これらはあくまでも一例にすぎない。留意すべきは、授業の目的や学習者に合わせて、テーマも形態も違う *activités* を適切に選ぶということである。

## おわりに

多くの教科書には発音練習が設定されている。しかし、ある課の発音練習を吟味してみると、その課全体の学習内容に合致しなかったり、自分の授業では不必要だったりすることもある。例えば、フランスで出版された教科書によくあるスペイン語話者のための /e/ を扱った *exercices* は日本語話者の学習には意味をなさない。自分の *public* にはどのような *exercices* や *activités* が必要なのかということを考えると、必ずしも教科書にある練習が役に立つわけではない。

一方で学習者においては、初期段階でフランス語の発音への違和感が解消されないと、学習の継続に支障をきたすことになりかねない。「発音の学習」は、「音を出す、音読する、話す」に関わっているだけではない。「聞きとる力」や「(黙読も含み) 読んで理解する力」「書く力」にも影響を及ぼすのである。

このような「発音」の有用性を鑑みると、学習者に適した発音の *exercices* や *activités* が担当の教師により提供されることには大きな意味がある。だが、「発音を教える」という観点から見ると、これで充分ではない。授業中それらが学習者によつて的確に遂行されているか、ある学習者には困難な事項となっていないかといった心配りが教師には欠かせない。問題があれば、クラス全体にまた個人的に対処する必要がある。そして、時間をかけて学習者ひとりひとりの発音を改善していかななくてはならない。

(獨協大学)

## 注

1. 2017年発行の EDFJ (Etudes didactiques du FLE au Japon) 第26号 p.49-61、鵜澤恵子『何を発音として教えるのか』を参照のこと。EDFJは、Péka ホームページ <http://peka-web.sakura.ne.jp/index.html> に PDF ファイルにて掲載している。
2. 上記 p.52 参照。

3. 上記 p.50, 56 など参照。

4. 「無音の h」は音が無いので、例えば **habiter**[abite]は「母音が語頭にある動詞」だが、「有音の h（母音が語頭にありながら **élision** がおこらない）」と区別するために敢えて表記する。

# Dialogue をどう扱うか

加藤 美季子

## Comment utiliser les dialogues ?

Les « dialogues » dans les manuels de FLE nous posent des problèmes : ils sont censés y être inclus dans le but de développer la compétence des apprenants dans le domaine de la communication, mais souvent, leur efficacité n'est pas sûre, d'autant plus que le contenu, ainsi que l'articulation, nous semble incongru. Est-ce à cause des auteurs de manuels qui bâclent leur travail ? Ou des apprenants qui ne veulent étudier que la grammaire ? Ou de nous, les enseignants, qui ne savons pas comment utiliser cette partie du manuel ?

## はじめに

前回の例会で、「教科書の中で dialogue だけが浮いている。扱いにくい」という声があった。その意見をきっかけに、4月の例会では「dialogue をどう扱うか」をテーマに話し合うこととなった。通常の例会に比べてフランス語ネイティブの参加者も多く、日本語フランス語が入り混じり飛び交う活発な意見交換が行われた。

## 1. 日本の教科書とフランスの教科書の比較

最初に、dialogue の扱いについて、日本で作成された教科書とフランスで作成された教科書との違いが議論された。

日本の教科書では dialogue は sensibilisation としてレッスンの始めに置かれていることが多いのに対し、フランスの教科書では dialogue は最後に置かれていることが多い。また、dialogue を提示する際に、日本の教科書ではまず文字として認識することが前提となっているのに

対し、フランスの教科書でよく取られるパターンは、始めに oral で学び最後に écrit で確認するという形である。両者の比較に関しては、フランスの教科書の方法、つまりその課で学ぶ要点をまず示した後 oral で少しずつ理解させ最後に dialogue で仕上げる、という方法のほうが、学習者はより理解でき、より communicatif になる、という意見が聞かれた。また、最初に dialogue があると理解できないこともあり学習者は疲れてしまう、そうした意味で初心者には特にフランスの教科書がよい、日本の教科書を使うと冒頭の dialogue を翻訳することに終始してしまう、という声もあった。

日本の教科書でも『Moi, je...』(アルマ出版)はフランスのものに近いのでは、という意見もあった。これに対しては、『Moi, je...』を使用した場合、フランス語を日本語に訳してそれをまたフランス語で言うという作業は逆に難しくはないか、日本語をフランス語に訳すのではなく、フランス語をそのまま話せるようにしなくてはいけないのではないか、という疑問があげられた。そこに関連した発言として、日本語を使わずに内容を理解させるために image, geste, mimique 等いろいろな方法を用いている、日仏で geste の意味するものが異なることがあるので理解が難しいこともあるが、そうやって geste を学ぶのもおもしろいのではないか、という意見も聞かれた。

## 2. なぜ dialogue が問題になるのか：教師の問題、学習者の問題

Dialogue が問題となる背景として、まず、教える側が dialogue の活用の仕方を分かっていないのではないかという点が指摘された。Dialogue は意味を理解させて終わり、ではなく、発展させなくてはいけない。例えば、①リエゾン等の発音練習に使う、②登場人物の男女を変える、または片方はフランス人でもう片方は日本人にする等、シチュエーションを変化させ練習させる、③フランス語を言うときの体の使い方を覚えさせる、などと工夫次第で活用の方法は様々である。

教科書の作成者にも、dialogue をどう使うかというコンセプトがないのではないかという疑問もあげられた。だからこそ、教科書の中で

dialogue だけ使えない、浮いている、と感じる人がいるのだろう。「聞きましょう」「読みましょう」だけでは、教師も学習者も何をするのかわからない。

次に、教わる側の問題として、語学学習の中で文法を重視する傾向があることが指摘された。例えば、大学生の中には、がちがちの文法の授業を好み会話は必要ないという人もいる。こうした態度は、大学のレベルもそれまでの学習環境も関係なく広く認められ、非常に多くの人が文法偏重の図式から逃れられない現実が窺える。またこれは日本人だけの問題ではない。パリ郊外で移民を相手にフランス語を教えていても「文法を教えてください」と言う学習者が存在する。そのような学習者に対する対応法としては、「英語の文法を勉強しても英語がしゃべれるわけではないでしょう。だから、ここではフランス語の文法を勉強するのではなく、まずフランス語を勉強するのです」と言うのだという例が紹介された。

文法の扱い方に関しては、教師同士の兼ね合いも問題となることがある。大学ではたいていの場合、授業は文法と会話に分かれているが、ペアの教員と方針が合わないとそれがフラストレーションになることもある。伝統的な文法授業をすることで満足してしまっている教師は少なくない。自分たちで書き換えるなど dialogue を使っているいろいろなことが出来るのに、そのような *créativité* が求められる作業は面倒くさいので避け、dialogue は訳して終わり、という安易な方向に多くの教師が流されがちなのではないだろうか。

### 3. Dialogue の不自然さの問題：教科書という制度の問題？

Dialogue は文法を教えるためのツールだと捉えれば「扱いにくさ」も感じないのであろう。しかし、dialogue をもとに会話練習等を行おうと思うからこそ、その音声も内容も不自然なものに感じざるを得なくなるのではないか。

まずネイティブにとっては、日本の教科書の dialogue は、音声の読み方が平板、ときには滑稽でさえある。現実の言語使用の形からは

ど遠いものだ。内容に関しても事情は同じであり、完全に作り物で面白みのないものが多い。そこで、あえて教科書は使わずに、<https://agi.to>といったネット上にあるフランス語教育のための教材を利用したり、また **documents authentiques** を使用したりする教師もいる。

また、教科書の平板さから脱却する手段として、授業内での **improvisation** を大切にするという方法が紹介された。教室での出来事をきっかけにして、学んだことを使って自分は何が出来るのか、何がしたいのかを学習者に考えさせるのだ。例えば、今トイレに行きたいときどう言えばいいのか等、自分がしたいことを言えるようになるために、学んだ文法事項を **personnaliser** させる。そのために **dialogue** の一部分が必要になることはあるが、**dialogue** のすべてを思い出すことは必要ではない。

教科書に対する不満の声は多い。ある参加者の授業では、スケッチをさせる教科書を使っている。マンガのように静止画がコマ割りになっているものに **dialogue** がついていて、それを学習者たちが演じるという趣旨だ。学習者の緊張を和らげたりフランス語に慣れさせたりするという意味があるのかもしれないが、内容が子どもっぽく不自然に感じる、とこの参加者は訴えた。これに対しては、内容にこだわらずに大きい声で話す練習、イントネーションや発音矯正と思えばいいのではないか、という意見があった。また、不自然なときは教科書を批判することも必要ではないかという声もあった。**Je m'appelle...**と出てきたら、「普通はこんな風に言わないよね。（握手するために手を出して）« Bonjour, Taro Yamada ! » だよね」と言うなど、自然なコミュニケーションの形を教師は学習者に提示するべきではないのか。同様に、教科書を重視しすぎるとおかしなフランス語を教えることになることもある、だから教科書のすべてを扱う必要はない、といった意見も聞かれた。

コミュニケーションも扱っていますという体裁を取るためには **dialogue** を入れておけばいいと、教科書作成者は安易に考えているのではないか、という批判の一方、教科書作成者の立場からは、実際に

作成するとページ数等いろいろな制限があり思うようには作れないものだ、という経験も語られた。また、日本では、1980年代初頭に、外国人教員を使う目的でそれまで文法一辺倒だった教科書を変えた、という事情も紹介された。

フランスの教科書に目を移すと、*Interactions* (CLE International)、*Nouveau Rond-Point* (Maison des Langues)といった教科書にはそもそも *dialogue* がないが、それで問題ない。例えば *Interactions* では、教師が始めにすべてを説明するのではなく、学習事項が繰り返し *décomposer* され *recomposer* された形で提示され、最後には学習者が理解しているという仕組みになっておりそれが非常によい、という教授経験が語られた。

#### 4. Dialogue の使い方

最後に、自分はどのように *dialogue* を使っているのかを各参加者が報告した。

- ・ *Dialogue* がどんなものかによる。学習者のレベルにもよる。例えば、  
①必ずしもすべてを使う必要はなく、発音を直すために一部を使う、  
②全体を聞かせて聞こえてきた単語を確認する、等。
- ・ *Production écrite* の練習として、①学習者をペアにして *dialogue* に関する質問を作らせ、それを他の人に答えさせる、②*dialogue* の内容を説明文にさせる、等。
- ・ 穴埋めの形にして、欠けている部分を言わせる。穴をどんどん大きくしていく。最後には *signes de ponctuation* だけになるが、皆が言える。
- ・ *Dialogue* を他人事で終わらせてはいけない。 *Dialogue* を *concrétiser*, *personnaliser* することにより、学習者はより自分のものに出る。例えば、問い合わせをしている内容の *dialogue* の舞台をフランスから日本へ移す、それに伴い登場人物のフランス人と日本人を入れ替える、等。
- ・ *Dialogue* は最後に *tâche finale* としてやる。



・教科書を使わずに、PowerPoint などを利用して会話練習し、80～90% わかる状態になったところで、compréhension orale として dialogue を使用する。

・教科書をほとんど使わずに教科書の内容を教える。授業でやったことを家で思い出すため dialogue を見るよう学習者に指示をする。

単に音読する・翻訳するというだけにはとどまらない、様々な形の dialogue 活用法を教師たちは模索している。

## おわりに

教科書の dialogue という焦点を絞ったテーマを議題に、大変有意義な議論がなされた。たかが dialogue、されど dialogue。活用方法（あるいは活用しない方法）は教師次第であると、報告者は身にしみて感じた。

（白百合女子大学ほか非常勤講師）

# いま授業で困っていること

飯田 賢穂

## **Certaines difficultés dans nos cours**

Deux mois s'étant écoulés depuis la rentrée scolaire / universitaire, nous avons profité de la réunion du seize juin pour parler des difficultés rencontrées dans nos cours. Nous avons d'abord présenté nos problèmes (dont certains n'ont été pas traités faute de temps). Ensuite, nous avons échangé nos réflexions autour de ces problèmes. Enfin, nous avons proposé des résolutions.

### はじめに

年度始めから2ヶ月も過ぎると、新しく担当している授業で悩んでいること、困っていることがある程度はつきりとしてくる。そこで6月16日の例会では、年間テーマ「広がる授業」の番外編として、参加者たちが抱えている問題を紹介し、話し合うこととなった<sup>(1)</sup>。

以下では、例会当日の流れに沿って、まずは参加者たちの「困っていること」を紹介し（順番は「Ⅰ．16日に話し合われた問題」、「Ⅱ．未検討の問題」）、つぎにその中から「Ⅲ．16日に話し合われたこと」を報告する。

### **Ⅰ．16日に話し合われた問題**

(ア) 教科書のページ紙面構成が障害となり、授業の効率が下がる（例えば、文字が小さい、1ページに情報を詰め込み過ぎているために学習者が圧倒されてモチベーションが下がる等の障害が挙げられた）。

(イ) 40人以上の大人数の学部生が出席する短時間授業の運営をどのように効率化するか。

(ウ) 授業準備に時間をかけ過ぎていると感じている(授業形態は、クォーター制、年間14コマ、週平均7コマ)。参加者の授業準備時間はどれくらいか、また準備を効率化させるヒントを得たい。

(エ) DELF (B2) 受験対策(特に *production écrite*) の授業で時間が足りない。

## II. 未検討の問題

(オ) 複数の教師が担当する授業(1クラスを3人が担当)で、教師間(特に日本人とネイティブの間)の意思疎通や授業改善のために話し合いができていない。

教師間のコミュニケーションが希薄なために、同じクラスを担当しているにもかかわらず、授業内容に一貫性がなくなっている。また教師の中には、これまで続けてきた方法やカリキュラム編成を変えたがらない人もいる。

(カ) フランス語による口頭コミュニケーションの重要性が同僚の日本人教師によって認識されていない。

「文法ができ、黙読して翻訳することができさえすればよい」という考え方を持っている教師がパートナーの場合、総合フランス語の授業の内容が偏りがちになってしまう。

(キ) ネイティブの教師であり、大学で3時間の長時間授業を受け持っている。学習者たちの疲れを軽減し、モチベーションや集中力を維持する方法を模索している。

(ク) 高校一年生の会話の授業の場合、とにかく緊張で硬くなっており、リラックスして発音してもらうのが難しい。緊張をほぐす方法を模索している。

(ケ) 初級の授業での受講者が、中級の授業にいない(学年をまたいでフランス語を続ける学生が少ない)。

### Ⅲ．16日に話し合われたこと

以下では、(ア)教科書の組版上の問題、(イ)大人数＋短時間授業の問題、(ウ)授業準備時間の問題、(エ)受験対策の問題について例会当日に話し合われたことを報告する<sup>(2)</sup>。

#### (ア)教科書の組版上の問題

教材(教科書、Plan de Paris等)の持つ物理的な問題点(文字の小ささ、判の大きさ、重さ等)は、身体レベルでストレスがかかる。ただし、例えば教科書の内容を豊富にしようとするとき、文字は必然的に小さくなり、1ページに含まれる項目も増える。情報量を優先するかそれともゆとりのある紙面構成を採るかというジレンマがここに生じる。

「文字が小さい問題」(教師・学習者共通)の解決案は以下のとおりである。

- 拡大コピーを用意し配布する。
- 虫眼鏡を使う。学習者にとっても文字の小ささが負担になる場合は、虫眼鏡を学習者の数に応じて何本か用意しておく(グループ作業の場合は、グループの数だけ用意)。
- 文字が込み合っている教材は、1行空けるようにして書き写し、プリント化する(ただし既存の教材を書き写す作業は時間と労力がかかるので注意が必要)。

なお、学習者は「教材を自分のものにしたい」という気持ちを持っている、という意見があった。ある参加者は、紙媒体の教材はもとより、デジタル媒体の教材も可能な限り学習者に渡すよう心がけている(ただし著作権に注意)。特に、学習者が学習内容を随時書き込めるように紙媒体教材を可能な限り用意して渡すようにしている、とのことである。

「教科書が重い問題」の解決案は以下のとおりである。

- 裁断、分割して持ってきてもらう。
- PowerPointに教材内容を転写する(この方法に対しては、

転写作業や転写用教材作りに時間がかかり過ぎるのではという問題点も挙げられた。この指摘に関しては後述する)。

ある参加者によれば、上にあげたような教材の物理的な問題はどうしても生じてしまう。各教科書が持つ難点を教師があらかじめきちんと把握した上で初回授業で学習者に伝えておくと、学習者も心の準備ができ負担が心理レベルでは軽減するのではないかとのことである。

### (イ) 大人数の総合フランス語授業（大学、医学部）

授業環境は、選択必修、1時間、44人（週1回）である。

受講者たちは、それぞれ「教養」として選択、文化や料理等についてももう少し話してみたい、自己紹介・好き嫌い・レストランでの会話を実践してみたいといった動機を持っている。

提題者は授業でグループワークを実践している。だが、人数の多さや作業スピードの違い等のためにチェックが行き届かないという問題を感じている。

以上3点を踏まえて、他の参加者から以下のような提案があった。

- 4人グループになってもらい、全員でプリントの設問を完成させる作業をする。課題を終了したグループからチェックのハンコをプリントに押す。
- タイムキーピングの重要性を常に意識する。そのためには授業計画をあらかじめきちんと立てておく。ある参加者は、授業の実施項目ごとに時間を設定し、タイムスケジュールを用意しているとのこと。

他方で、このタイムスケジュール案に対しては疑問も投げかけられた。すなわち、時間を細かく設定しすぎると、学習者が思いがけない良い反応をしても、それを展開させる余裕が授業になくなってしまう可能性がある。学習者の反応を活かす授業と予定をこなすだけの授業の差異は意識すべきである。

以上の話題から派生して「大人数での協同学習」について意見交換がなされた。

例えば次のような方法が提案された。グループにリーダー役をひとり設ける。リーダーは教師とのコンタクトを担当し、授業のたびに変わる(この方式で 80 人から 100 人の学生からなる授業を成立させている実践報告があった)。

この提案との関連で、協同学習における「上手くゆく」とはそもそもどういうことか、という質問があった。

ひとつの回答としてあがったのは「全員が参加していること」である。すなわち、一人ひとりの学習者がどのようなかたちであれフランス語に少しでも多く触れてもらうことが重要である。

また留意すべき点として、大人数授業での小グループ学習では「書き」作業が中心になるということが指摘された。規模の大きい授業ではオーラルの練習は本当に難しい。グループに小分けしたとしても、作業時の学生間の会話は日本語になることがほとんどである。

Siri や Google 音声入力を活用してみるとの提案もあった。例えば *Dis Siri ! Quel temps fait-il aujourd'hui ?* と音声入力をし、Siri が答えることができれば、学習者は伝わる発音をしていることになる。

オーラル練習のためのグループ学習としては、他にもパートナーが言ったことをディクテーションするという方法も挙げられた。グループメンバー同士でディクテーションを行い、全員の文章を最終的に合体させてプリント 1 枚分の文章を完成させるという実践報告もあった。この場合、文章は最終的にグループリーダーが 1 枚にまとめて教師に提出する。

フランス語によるコミュニケーションを促す補助手段としては、テスト、成績を意識させるという提案があった。ではオーラルのテスト方法としてはどのようなものが考えられるだろうか。例会では以下方法が挙げられた。

- ランダム方式のテスト。試験を受けに来る場所と時間帯(学習者ごとに受験時間を設定)を事前に指定し、テスト問題も複数用意してそれを学生ごとにランダムで出題する。

- 会話のテストではあえて未学習の表現を使う。狙いは学習者のコミュニケーション能力を見ることである。何らかのかたちでコミュニケーションをとろうと努力した学生には加点する。
- 会話の授業ではそもそもテストをしない。

評価基準は事前に明確に示しておく（授業中に評価基準を意識してもらおうと、一回一回の発音が学習者にとって重要なものとなる）。評価基準としては、相手の言っていることを聴いているか、声の大きさは充分か、円滑さは充分か、等々が挙げられた。

自宅でも利用できる補助教材として、フランス語自主学习サイト「Furago（フラ語）」（東京藝術大学が運営しているサイト）が紹介された<sup>(3)</sup>。このサイトではレベル別練習問題が多数あがっている（発音チェック問題もあり、スマートフォンでも利用可能である）。加点用の補助教材として授業に導入できる。

#### （ウ）授業の準備に時間をかけ過ぎている可能性がある

学部生を担当している提題者の悩みは、授業のために教材や手順を準備していると、授業中に起きると予想される問題が芽づる式に出てくるといふ点にある。一つひとつの問題に対して解決策を考えているとあつという間に時間が過ぎる。だが、予想される問題が気になってしまい、準備を止めることができない。

この提題に対して、授業の3倍の時間をかけて準備することが原則であるとの確認がまずはあった。

だが、この原則は実際のところ物理的な問題がある。すなわち 10 コマ以上の授業を担当している場合は、ひとつの授業に多くの時間を割くことは物理的に難しい。

授業準備に関して注意すべきは、PowerPoint で教材を作る場合である。アニメーション付きの PowerPoint 教材は作成意欲を掻き立てるものであるが、「カッコイイ」教材を作ることそれ自体が目的となり、学習者一人ひとりに意識が向けられなくなりがちであるとの指摘もあった。当のスライドを授業でどれくらい使うのか、それだけの準備

時間をかける価値のあるスライドなのか、という「問い」をつねに意識して作る必要がある。

他方で PowerPoint 教材は、作り始めは時間がかかり、学習者の性格や授業形態に合わせて内容をきちんと練るのも難しいが、スライドによっては再利用が可能であるという利点もある。再利用をする際に、担当授業に合わせてスライドを改良し、前回使った際に生じた問題点を改善することができる。つまり一度作った PowerPoint 教材をとことん使い込むことが重要である。

授業準備をし過ぎるという観点から、学習者を信じてあまり手を入れすぎない方がかえって授業が生き活きとするのではないかという意見もあった。授業で何をどこまで学習するのか、またその学習方法が明確であり、これらが実現できていればそれで充分ではないか。さらに、教師の指示に不備があっても、学習者はその不備に上手く対応してくれる。

### (エ) DELF (B2) 受験対策の授業で時間が足りない

語学学校で DELF 受験対策を担当している提題者によれば、B2 の特にライティング (production écrite) をこなすためには出題文や問いを正確に読めなければならないだけでなく、文章を書くにあたっての細かな点 (例えば、場所を表す前置詞が正しく使える等) がしっかりしていなければならない。また学習者ごとに困難な点の傾向が違うので、宿題を通じて各人の傾向を把握する必要がある。ちなみに授業の基本となる流れは「宿題をやる → 難点の傾向を教師が把握する → 教室内授業で説明する」というものである。

問題は、前置詞などの使い方を学習するために練習問題をたくさんやらなければならないのに時間が圧倒的に足りないという点にある。「フランス語の文章をたくさん読ませればよい」とよく言われるが、このような授業方針では時間的に無理がある。

上記の問題提起に対して次のような意見があった。例えば穴埋め式問題では「フランス語が使えるようにはならない」。



それではそもそもライティングにおける「フランス語が使えること」とは何か。この問題が試験対策の話題から派生して話し合われた。

ひとつの回答は、知っているフランス語表現をアウトプットするかたちで文章を書けることが、「フランス語が使えること」であるというものである。

この「アウトプット」ということを掘り下げてゆく過程で、教師の日本語による説明のある問題点が話題となった。すなわち授業でよく使われる「文を作る」という表現である。この表現の裏には、フランス語の文を構成する各単語を先ずは日本語で考え、これをフランス語に翻訳し、文法知識によって単語群を文の形に組み立ててゆく「作文」のイメージがある。だが、ある参加者の指摘によれば、このような組み立て作業は「フランス語が使えること」ではない。ライティングとは、学習したフランス語表現が自然に出てきてそれを文字化することである。

そのためには「文の型」を身につけている必要がある。ライティングの場合、前置詞の使い方等の部分的な要素のほかに、文章の「型」を身につけていなければならない。例えば、アーギュメンテーション（argumentation）とは何かを理解していないがために、C1の試験で的外れな文章を書いてしまう学習者がいる。

具体的な方法としては、授業で、筆記と口頭の両方を相補的に使って表現を表現として覚えるようにする、ライティングの試験で実際に出題されるテーマを使って、アーギュメンテーションの論点（propos）を見つける（例えば、テーマとして使われている言葉について賛成か反対かの立場で文章を書く）などが挙げられた。

また、学習者への注意点として「ライティング試験用の文章が書けるようになるまでには時間がかかる」ということをあらかじめ学習者に伝えておくことが重要である。「時間がかかる」ということが分かっていると、どのような授業を選択すべきかの判断がしやすくなり、また授業に臨む心がまえもできる。

いわゆる文法問題を宿題とすることによって、学習者は自分には何が足りないのかを問題を解くことを通じて認識するようになる。しかしながら注意しなければならないのは、文法問題がある程度解けるようになった場合でも、それは「フランス語を使えること」と同じではないという点である。宿題中の問題点を局所的に解決できても、それはピンポイントなものであることが多い。そのややカリカチュアルな例として挙げたのが、動詞活用問題である。例えば être や avoir の活用表をスラスラ書けるようになったからといって、この能力がフランス語を使う能力と結びつくわけではない。文法問題で学習したことを、自力で他の場面でも応用する能力が養えるような授業がライティングの学習の場合でも効果的である。

以上のような、やりとりを聞いていたある参加者の意見によれば、それなりの人数の学習者がいる場合はライティングの効果的な授業は難しいので、結局、プライベートレッスンを受講してもらうことを薦めるのも一案である。

(青山学院大学ほか)

## 注

- (1) 6月例会テーマ「困っていること」は、2月例会で2018年度の例会計画を立てる際に年度始めから2ヶ月後という好機を鑑みて決定された。
- (2) 遠方からの参加者など例会に中々こられない参加者の問題を優先して6月16日に検討した。他の未検討の問題については本誌収録の「いま授業で困っていること(続)」を参照のこと。
- (3) 「Furago (フラ語)」 URL : <https://www.furago.education/>

## いま授業で困っていること（続）

清田 彩子

### **Certaines difficultés dans nos cours (suite)**

À la suite de la réunion précédente, 4 difficultés retrouvées en classe ont été abordées et discutées. Ces difficultés concernent des sujets particuliers autant que généraux : durée du cours trop importante, communication avec les collègues, peu d'étudiants poursuivant le cours moyen après avoir terminé le cours débutant, contrainte et manque de motivation chez lycéens. Grâce à la discussion, les participants ont reçu des conseils précieux pour aider à la résolution de ces difficultés.

### はじめに

6月例会にて授業で困っていることが挙げられ改善策が提案されたが、続けて9月例会では以下の4つの課題について話し合いが行われた。

- ・長時間授業の問題
- ・同僚とのコミュニケーションの問題
- ・初級から中級に進んでくれないという問題
- ・高校生の緊張をほぐす方法

固有の問題、普遍的な問題が織り交ざったが、いずれも提起者の立場となって経験をふまえた改善策が提案・共有され、意義ある例会となった。

### 1. 長時間授業の問題

まず取り上げられたのは、大学の看護学部1年生の選択必修の初級フランス語クラスの長時間授業の問題であった。フランス語の教師は

1人で、授業内容は教師の裁量に任されている。「通常90分の授業が変則的に3時間授業になる時があるのだが、学生が最初からやる気を失ったり、集中力が途切れたりする。やる気を継続させるにはどうしたらいいか」という問題提起であった。改善方法として提案されたことは、

- ・授業の最初に「1時間後に休みをいれます」などと予告して休憩を入れる。

- ・看護学部という特性も鑑み、文法を極力少なく旅行会話などをとりあげシチュエーション会話や表現を教える。

- ・座りっぱなしを極力回避し、時々立って何かをさせる。

- ・同じ作業は短時間で切り上げる。

- ・activitéを多く取り入れる。

などであった。座りっぱなしを回避することによる脳の活性化の効果については「20分座り続けると血液は足腰に溜まり始めるため、立って動くことは脳にとって大事である。また立って動くことで血液はより速く体内を巡り酸素を脳まで行き届かせることができる<sup>1</sup>」という研究などでも明らかにされている。

Activitéの中でも遊び要素の強いゲームを取り入れると効果的ということが話題にのぼった。それに関連し「オーラルのゲームは多いが、読み書きのゲームはないか」という質問があがったので、読み書きの練習になるようなゲームの実践例が紹介された。

- ・JEU DE L'OIE（すごろく）をする。駒が止まったところの質問を読んで答えないと進めない。今習っていることを質問にする。

- ・4つ折りなどにした紙に続きの文を書かせ、開いてどんな文章になったか楽しむ。

- ・グループごとになぞなぞを書かせ、ほかのグループが誰を指すのか当てる。

- ・グループで教科書のディアログやテキストを読み(*compréhension orale*)それについての質問を書く(*compréhension écrite*)。ほかのグループはそれに対して口頭で答える。

・動詞の活用ゲームを夏休み明けなど忘れているころに行く。グループから1人黒板に書きに行き、わからなくなったらグループに聞きに戻って教えてもらってから黒板にまた書きに行く。覚えて書きに行くので記憶が定着する。早く答えられたグループに賞品をあげる。

・DESSINER C'EST GAGNER をする。Parisなどのカードを引いた人がそれを絵にし、ほかの人たちはそれを見て何をさすのか考え発音する。発音があっていないとポイントがもらえない。

このようなゲームを取り入れることは他の人を巻き込めるので復習に適する、という意見があった。「体を動かして脳を活性化する」、「コミュニケーション力を高める」、「楽しい」という要素のそろったゲームを取り入れることが長時間授業に効果的であることが参加者の実践例により明らかにされた。

次に、学生は受け身だと飽きるので自主的に行える文化的な *activité* を取り入れるのも有効である、という意見から参加者の実践例が紹介された。

・インターネットを使って調べ物をさせる（例：ベルサイユ宮殿の画像、ジュラ山脈の場所など）。ただしスマートフォンのデータ通信は有料なので、学習者が使える *wifi* 環境やグループに1台パソコン・インターネットが使える環境であることが条件である。

・グループにテーマを割り振って発表をさせる。今の学生達は回数を重ねるごとに急速にパワーポイントに慣れ、発表がうまくなる。

一方で「文化的 *activité*、特にパソコンを使った活動は活発に行っても通常の授業に戻ると身が入らないケースがある」という発言もあった。教師側は文化的なことも大事な学ぶことのひとつであると考えテストに出題するのだが全く回答できなかつたりするという事例も挙げられ、大部分の学生にとって文化的 *activité* はあくまで息抜きの一つであり覚えようとするところまで興味をもって取り組んでいないことが伺われる。

文化的 *activité* を実施するに際しフランス文化をしっかりと覚えてほしいのか、共同作業の意義を重視してフランス文化は多少なりとも

記憶に残る、あるいは興味を持つ糸口になる程度のことを期待するのかが意識して準備することが必要なのかもしれない。

Activité に関連して「短い授業時間の中に入れようとする予定が終わらない場合があるがどうしたらいいか」という問題提起があり、それに対しても参加者より提案がされた。

- ・学習内容と別のことをやろうとせず学習内容に関連した activité をさせる。

- ・教科書の全部でなくこの課のここが重要というところを抑えた activité 中心の授業をする。

これは執筆者からの問題提起であったのだが、授業時間が短いから activité ができないと諦めず学習内容に関連した重要性の高い activité を取り入れていき、activité を入れることで予定が終わらないようならば逆に最初から無理のないシラバス作成をすることが肝要と感じた。

座りっぱなしを回避することによる脳の活性化、学習効果を考えると立って動く activité を取り入れることは授業時間の長短に限らず今後とも導入の検討材料となるであろう。ただ、その際 activité は話すことに重点が置かれがちだが、定着させるための書く作業も忘れてはならない。

## 2. 同僚とのコミュニケーションの問題

「ペア授業を行う場合、お互いの方向性が違って最終的に学生に教えるべきことが教えられていなかった、などすれ違いが起こることがあるのをどうしたらいいか」という問題提起であった。改善方法として提案されたことは、お互いの授業観、価値観のすり合わせをするということであった。

だが現実には難しい面がある、という意見もあった。実例として、発言者の日本人教師が総合フランス語を担当、フランス人同僚教師は oral 担当というケースが紹介された。発言者はすり合わせが大事という意識があり学期前に何度も授業内容の確認の話し合いを持ったが、実際のフランス人同僚の授業は細かいポキャブラリーのテストや

膨大な文法の問題を出すなど écrit に重心を置いており、oral の授業とは言えないものであった。しかしそれを指摘してもフランス人同僚は情熱をもって oral 授業をしているということで授業内容を変えることはなかったという。そこにはお互いの oral 授業に対する「授業観」、「価値観」の根本的な違いがあり、この違いを埋めるのは大変困難と容易に想像される。

これは日本人同士の同僚でもいえることで、例えば参加者の 1 人は教科書の重要ポイントを押さえて教えていたが、同僚が教科書の細かいところまで期末考査にするとということを直前に聞いて急遽生徒たちに練習をさせた、という話が挙げられた。これも「ポイントを押さえていくことが大事」という授業観と「教科書を隅々まで覚えさせなければいけない」という授業観との相違である。

改善方法としては、お互いの授業観をすり合わせてそろえるということがまず考えられるが、授業観については各々信念があり譲りにくい部分でもある。また、すり合わせの話し合いが十分細かい部分までされることで授業観は統一されるかもしれないが、各教師の個性、自由度が縛られるという別の問題を生むかもしれない。

### 3. 初級クラスから中級クラスに進む学生が少ない問題

「1 年生でフランス語を履修しても 2 年生で履修しないケースが多いのはどうしたらいいか」という問題が提起された。改善方法として次の提案があった。

・中級で何をするのか具体的にわからないと進むのを躊躇するのではないか。初級はここまでやるが中級ではこういうことをやる、とはっきりと示す。

ただ、教師の働きかけだけではどうしようもない事情も挙げられた。

・初級は必修なので履修したが、2 年生から選択になるとフランス語は難しく単位がとりにくいからあえて履修する必要はない、と考える学生が多い。

・英語などの成績がよかった学生ほどフランス語では思ったような成績がとれずプライドが傷つき続けて勉強しようという気力をなくす。

以上のことから、次のような助言もされた。

・中級に進まないことが教師のせいとは限らない。一生懸命やったのに学生にフランス語に興味を持ってもらえなかった、と悩む必要はない。

・中級を見据えて、ではなく初級しかとらなくても初級でも得られるものを与えよう、という考えでやった方がいい。

中級に進まない一因として「フランス語は難しい」というイメージがあるということだが、どこからそのイメージがもたらされたのかということも話し合われた。

・活用などが難しい、というイメージがある。

・親世代は、原書を読まされて大変だったというイメージがあり、それが子供に伝わっている。

・高校生や大学生は「覚えることが多くて大変」ということを「難しい」と言う場合も多い。

大変なことにチャレンジしてでもフランス語を習得してみたいという学生は少ないようだが、例えば K ポップを聴き取りたいために韓国語をがんばる若者は増えているということであった。あるいは実務的に将来役に立つから、という理由で中国語を選択する学生は多い。

純粋に言語を学びたいから、あるいは文学を原書で読みたいからという目的で新しい言語を選ぶ学生が少ない現状を考えると、「フランス語を学ぶことでこういうことができる」、「こういうことをするのにフランス語が必要である」というような、学生のモチベーションを強く喚起する具体的な未来像を示すことが必要なのかもしれない。

#### 4. 高校生の緊張をほぐす方法

「高校1年生のクラスでゲームを取り入れるのだが、そこだけ盛り上がり教科書に戻るとまた緊張が戻り元気がなくなるのをどうしたらいいか」という問題提起がされ、以下のような改善例が提案された。



・教科書は様々なことを網羅していて全部やれば抜けがないという長所はあるが、教科書のディアログは第三者しか扱っていないので自分のことを話したい生徒達にはつまらなく感じる。自分に置き換えて話させる、または教科書を順にやるのではなく生徒が興味のあるところからやると、難しい語彙などがあっても話したいことなのでできる。

・メンタル面でのフォローも大事なことで、「わからなかったらそれは教師のせいだから、わからないと落ち込むのではなく質問しよう」と伝えた。それから生徒達はわからない時に *Je ne comprends pas.* と堂々と言えるようになり、言えた時には褒め自信を持たせていくことで伸びていった。

## 5. Argumentation を授業中に書かせるには

「Production écrite ができないと本当の力はつかない」という話から、argumentation を書かせるにはどのようなアプローチがあるか、という話し合いがされたので、ここに追記する。

・フランスの argumentatif なモデルテキストを見せ、それを真似しながら書かせる。

・1年目は日本語で賛成・反対を言わせるなどして argumentation を理解させ、2年目にフランス語で書かせる。

・とっつきやすく書きやすいテーマを選ぶ。

・まずは dialogue を作るころから始め、次にテーマをもった簡単な作文を書き、その後に argumentation の手順にのっとって事実やそれに対する自分の考えを書く、というように、段階を踏んで相手に伝える文章が書けるようにさせる。

## おわりに

2点感じたことを記しておきたい。

まず、学習者のモチベーション維持、向上について多く話し合われたが、大事なことの1つは学習者が社会としてのクラスの一員という意識ができることであり、その意識が生まれればクラスメイトと

フランス語でコミュニケーションをしたい、クラスメイトよりフランス語がもっとうまくなりたい、といった意欲が生まれモチベーションがあがるのではないかということであった。

そのためには今回参加者が実践していたように教科書外の *activité* を探し研究しクラスに合うように工夫して取り入れていくことは、学習者に *communicatif* な言語能力をつけさせるとともにクラスの連帯感を生み出すことに大いに役に立つであろう。

「言語の習得には他人に興味を持ち言葉にすることが大事、と生徒に言い続けるようにしている」という実践例が報告されたが、日本語でもコミュニケーションが希薄である最近の高校生・大学生達にそういうことを口頭で伝えることも大事であろう。

次に、従来の教科書の隅から隅まで学ぶ教育法だけが勉強法だと思いついでいる学習者には本当の実力をつける *immersion* 教育あるいは *perspective actionnelle* への切り替えの必要性を理解してもらわないといけないという意見が出され、初心者段階からフランス語を使って教える方がすんなり移行できるという報告もあった。教師も学習者も従来のやり方にとらわれず *perspective actionnelle* をよく理解して切り替えていく必要性を強く感じた。

(福島県立医科大学)

## 注

1 "The brain, technology and education", *e-Teaching*, June 2016 (19), Australian Council for Educational Leaders

([http://www.acer.org.au/acer/ACEL\\_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching\\_2016\\_19.pdf](http://www.acer.org.au/acer/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_19.pdf))

“Movement is important for the brain because when we sit for more than 20 minutes ‘blood begins to pool in our feet and in our seat’ (Sousa 2015, p. 43). Movement causes the blood to pump faster around the body which allows more oxygen to reach the brain.”

# Consigne とは何か

加藤 美季子

## Qu'est-ce que les consignes ?

Le mot « consigne », qui n'était pas à l'origine un terme pédagogique, désigne aujourd'hui, dans le contexte du FLE, l'ensemble des indications à l'égard des apprenants, écrites dans les manuels ou données verbalement par les enseignants. Lors de la réunion d'octobre 2018, nous avons tenté de définir à nouveau ce terme, qui comporte tout de même quelque ambiguïté, et de considérer quel genre de consigne serait pertinent, avant d'écouter le rapport d'un participant qui cherche à gérer sa classe avec des consignes.

## はじめに

10月例会の *consigne* というテーマは参加者の一人から提案された。「授業を進める中で、今自分が何をやっているのかわからなくなるので、この言葉の定義をはっきりさせたい。*Consigne* とは何なのか、*contrainte* とは異なるのか、非常に曖昧な概念ではないのか」という思いからこのテーマを提案したということである。

## 1. そもそも *consigne* とは何か

*Consigne* という語は、*Trésor de la langue française* によると、もとは軍隊の文脈で用いられた指示・指令を表す言葉である<sup>1</sup>。なお、かつてフランス語教師必読の書であった *Dictionnaire de didactique des langues* (1976) には、この語は掲載されていない。語学教育の中で用いられるようになったのは比較的最近のことであると推測できる。

フランス語教師にとっては教科書に書いてある学習者への指示が *consigne* の第一の意味である、という意見に対し、教科書に書いて

あることのみならず、教師が授業の中で学習者に対して発する口頭での指示も *consigne* ではないか、という意見が出され、これには多くの参加者が賛同した。また、授業は学習者同士でも学び合える空間であると考え、教師から学習者へ発するもののみではなく、学習者間で使用するものも *consigne* といえるのではないか、という疑問も提出されたが、それに対しては、両者は分けて考えるべきだろうという意見があった。

例えば、*En français, s'il vous plaît !* や *Vous répondez à cette question !* は *consigne* といえるが、*Écoutez bien !* や *Regardez le tableau !* も *consigne* といえるのだろうか。この疑問に対して、*Écoutez bien* 等は *consigne* というよりも *expression utile* または *demande* と考えたほうがいいのではないかという意見が出た。

このように議論が進むうちに、*consigne* についての定義が参加者から次々に提案された。「授業をどう進めるかの指示」「それを聞いて学習者が何かをやる」「目的に達成するための言葉」「授業運営に関わるもの」「それがないと授業が成り立たない」「授業の方向を変えるもの、戻すもの」などである。また、「軍隊用語がもとであるということは、上下関係が前提となっている語なのか」、「教師と学習者間の上下関係を暗示するために、わざわざ一般的ではない語を教育に導入したのか」といった興味深い考察も聞かれた。

教育用語としては歴史が浅いためか、*consigne* の定義について各参加者が納得する一つの答えを見つけるには至らなかった<sup>2</sup>。

## 2. 適切な *consigne* とは

授業とはフランス語を使う一つの社会であるという考えのもと、日々の授業をフランス語で行っていると、授業設計それ自体が *consigne* の塊になる。教師が授業を円滑に運営するための、かつ学習者が効果的に学んでいくための、より適切な *consigne* とはどのようなものだろうか。

まず、あまり長くならず直感的にわかる言葉がいいのではないかという意見があった。例えば、*Avec votre voisin, s'il vous plaît.* よりも、*Par deux.* または *Par paire.* のほうが学習者にはわかりやすいのではないか。この意見に対し、「わかりやすさ」と同時に「フランス語らしさ」も大切にしたいという観点から、*Travaillez deux par deux. Mettez-vous à deux.* と文章で言うようにしているという意見があった。学習者は、動詞の意味がわからないとしても、指で2の数を示せば内容を理解できる。また、一人の学習者に向かい、その隣の男性の学習者を指しながら、*C'est votre voisin. Travaillez avec votre voisin.* と二人を一緒に学習するように促すということを繰り返すと、*voisin* の意味も自然に覚えるのではないか。*Voisin* は A1 レベルで学ぶべき単語なので *consigne* の中で覚えることができればそれに越したことはない。

一方、フランス語を自分の言葉として発して欲しいのに、*Vous écrivez au passé composé.* などと言うと文法の問題になってしまうのであるべく使いたくない、という意見があった。この参加者は、複合過去と半過去の使い分けに関して以下のような授業をしていると報告した。

①複合過去と半過去をすでに学んだ学習者に対し以下の説明をする。「日曜日の午後にしたことを頭の中に浮かべてください。その頭の中の映像が『初めと終わりがはっきりしていない情景』の場合（例えば『天気がよかった』）は半過去を使います。『初めと終わりがはっきりしている変化』の場合（例えば『新宿に行った』）は複合過去を使います。」

②女性が町中で歌っている動画を見せ、それを自分が実際に見た場面として「思い描く」ように言う。

③配布プリントの中の、*marcher dans la rue, commencer à chanter dans la rue, chanter dans la rue* といった表現に関し、「情景」を表しているのか「変化」を表しているのかを考えさせた後、適切な主語を設定し動詞を活用してもらおう。

④最終的には、*Qu'est-ce que tu as fait pendant les vacances ?*という質問に対して二つの過去形を使い分けて答えてもらうことが目標。

この試みに関しては、複合過去か半過去のどちらかに活用させるという形式の場合、見方によりどちらも入りうることがあるのでは、という疑問が出された。またより大きな問題として、文法用語を使わない授業を受けた学習者は、他の学習場面で例えば「半過去で書きなさい」という指示が出たときに対応できなくなるのでは、という懸念が挙げられた。授業に文法用語を導入するか否か、導入するとしてどの程度導入するかは教師の裁量に任されており、大きな課題である。今後の *Péka* 例会の議題にもなり得るだろう。

適切な *consigne* とは何か、という問題に対し、重視するのは「わかりやすさ」なのか「フランス語らしさ」なのか、また文法用語の使用の有無など、各教師の様々な姿勢・方針が窺えた。

### 3. 授業での実践例

最後に、今回のテーマの提案者から自身が行う授業の報告があった。女子大の2年生プラス再履修者のクラス。今年度は17名が履修、そのうち来るのは15名、また再履修者は4名。副専攻の授業であり、学生たちは国文と英文が主専攻である。教科書は『フランス2020』（白水社）を使用。

まず前提として、国文と英文とで完全にグループが分かれてしまっている。これをなんとか交わせようと報告者は苦勞しているが、そこはあまり頑張りすぎないほうがいいのではないかという意見が多数出た。また、国文の学生は外国語そのものに強いコンプレックスがあるようで、それを解くのが非常に難しい。Il est interdit de parler en japonais. と言ったら泣き出してしまった。これに関しては、Parlons en français. などと言って、減点法ではなく加点法にする、つまりフランス語を話したら点を与える、という方法が提案された。

実際のアクティビテとして以下のものが紹介された。

①黒板と学生の席が描かれている、教室内を俯瞰したイラストのプリントを配る。各席は空欄になっていてそこに書き込めるようになっていて、**Vous vous appelez comment ? Tu t'appelles comment ? Elle s'appelle comment ?**を導入し、クラスの全員が全員の名を聞いて、プリントに書き込んでいく。

②男性も含んだ架空のアイデンティティを書いたカードを配り、国籍、名前を言えるようにする。

これらを実行するために、ジェスチャーを交えて **Debout ! Viens ici !**などと学生に伝える。しかし、どうしても席から立って他の学生としゃべれない学生が一定数存在する。

この報告に対して、まず、教師がすべて用意してきたことをそのまま学生にやらせると、学生は疲れたり飽きたりするのではないかという意見があった。単に質疑応答させるのではなくクイズ形式にする、あるいは、学生が名前を言ったら、**Ça s'écrit comment ? Ah, c'est joli !**と言ってリラックスする時間を作る、といった方法が提案された。また、架空のアイデンティティに関しては、有名人を使うとクラスに活気が出る、という方法も提案された。席から立たない学生の問題に関しては、教師が席の間を動き回りひとりひとりに教えていくといいのではという意見が出されたが、そうすると **mise en commun** が難しいという問題も指摘された。

## おわりに

「ペアになって」「フランス語で話して」と伝えたい内容は単純に思えるが、伝え方は一通りではない。それぞれの教師がよりよい授業運営を目指し試行錯誤する姿が認められた例会であった。

(白百合女子大学ほか非常勤講師)

## 注

1. « Instruction écrite ou verbale donnée à un militaire, un gardien et, par extension, à toute personne, sur ce qu'il doit faire et empêcher de faire. » *Trésor de la Langue Française informatisé*. <http://www.atilf.fr/tlfi>
2. 例会後に、フランス語教育・学習関連の consigne に関する以下の 2 つの定義が報告された。

« Discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. Une consigne peut être refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel concernant le thème ou le type d'activité. » ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère), sous la direction de Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français — langue étrangère et seconde*, 2003, CLE International.

« Fonction essentielle de l'enseignant, elle annonce aux apprenants la tâche à réaliser et son objectif, selon des modalités de travail explicites (durée, travail individuel ou en sous-groupes). Elle pose le problème, donne des indications précises de recherche et de procédure pour apporter la solution, verbale ou non. Elle peut indiquer les modalités d'évaluation. La consigne doit être dite (et non lue) par l'enseignant. » Emmanuelle Dail, Martine Stirman, *Écrit et gestion du tableau — De la compréhension à la production*, 2014, Hachette Français langue étrangère.



# フランス語学習における スマートフォンの使用

八木橋 久実子

## **L'usage du Smartphone dans l'apprentissage de la langue française**

Le thème de la réunion de décembre était le « Smartphone ». Quel rôle joue-t-il dans le processus d'apprentissage de la langue française ? Dans un premier temps, nous avons discuté d'une part, de la relation entre le Smartphone et le dictionnaire, d'autre part, des difficultés d'emploi du CD ou CD-Rom qui est joint au manuel. Dans un deuxième temps, nous avons essayé de faire un panorama des différentes applications à la disposition des apprenants et des enseignants et nous nous sommes interrogés sur leurs intérêts et leurs limites. Dans un dernier temps, nous avons posé la question de la possibilité d'interdire le Smartphone en classe. En guise de conclusion, nous nous sommes demandé si la technologie ne gênait pas le processus de la mémorisation, dans lequel les images et les sons jouent un rôle essentiel.

### はじめに

例会冒頭は 12 月の例会テーマ<スマートフォン>についての問題設定から始まった。フランス語学習におけるスマートフォン使用の問題とは何か。タブレット端末との違いはあるのか。コンピューターでのインターネット使用とは別の問題なのか。これら<スマートフォン>をめぐる諸問題を整理する中で、最初に辞書や教科書の付属 CD という従来の主要学習ツールとの関係が議題に上がった。次に、音楽映像や文書管理機能等を組み合わせた端末使用について幅広い報告があった。

ゲームや動画の YouTube、Twitter などの SNS、Google ドライブや AirDrop (Apple の共有アプリ)、教室内での iPad 使用を想定した授業支援アプリのロイロノート (株式会社 Loilo の学習ツール) などについてである。その他タブレット端末を使用する教室活動についても合わせて報告された。さらに授業中のスマートフォン使用禁止状況についても取り上げられた。議論が多岐にわたったので、以下では主な項目ごとに議論を整理し再構成した。

## 辞書

フランス語学習におけるスマートフォン使用の代表例として、辞書・翻訳機能が挙げられた。グーグル辞書や辞書アプリ等である。これらの多くは無料サービスであり、その利便性から学習者によるアプローチが容易になっている。これについて、グーグル翻訳を使う学生が多いだけでなく、フランス語で作文する際に訳をそのまま使ってしまうという報告があった。また、名前の挙げたインターネット上の辞書には次のようなものがある。Glosbe 多言語オンライン辞書、エキサイト辞書、グーグル辞書、アルク社 web 翻訳辞書英辞郎、Reverso Dictionnaire、辞書アプリとしては AntidoteMobile である。これらの名を列挙した際、辞書編集者の発言も紹介された。ひと口に辞書アプリと言っても、出版された紙の辞書データから製作される有料の辞書アプリを学習者には使ってもらいたいということである。実際これらの辞書サイトやアプリの品質については、語学学習の教材として許容できるものとそうでないものがある。これは電子辞書の普及時には起り得なかった問題である。紙の辞書については、両開きにしたページを広く見ることができるという紙媒体の利点が再確認された。この点について、アンスティチュ・フランセでの教室活動として簡単な仏辞書を 2 人くらいで引いて語彙を覚えてもらうという事例も紹介された。スマートフォンの画面で見る辞書サイトやアプリに関しては、データの品質に大きな開きがあることに加えて、学習者が画面に表示した項目のみを調べてしまうという欠点がある。前後の関連項目も

合わせて視野に入る学習効果があるので、初心者の場合は紙の辞書を引いてもらいたいとの指摘がなされた。

## CDに代わる音声機能

スマートフォンが持つ音楽再生機能に関連して、教科書の付属 CD や音声ファイルのダウンロードのサービスについて議題となった。これについて、CD プレイヤー付きのコンピューターを持っている学生が少なく、教科書の付属 CD を自宅学習で使えないので携帯で聞けるようにしたが、それもうまくいかなかったという報告があった。スマートフォンなどの端末による音楽データのダウンロードが普及した影響により、CDプレイヤーを所有しない学習者が多くなっている。こうした状況の中、仏検対策用問題集では音声ファイルのダウンロードを採用して付属 CD は廃止されることになった。出版社ホームページより教科書付属の音声をダウンロードできるサービスが広がりを見せているが、アシェット・ジャポンなどログイン ID とパスワード入力が必要な教科書出版社もあり使用状況は一様ではない。

また、学習者がスマートフォンに話しかけるタイプの音声アプリなどとしては次のようなものが挙げられた。本来は視覚障害者用の音読アプリ、音声検索アプリの OKGoogle、または Apple の Siri 等である。フランス語でスマートフォンに話しかけた時の反応を正しい発音の指標と捉えるのならば、発音の習得にこれらの機能を活用することを検討できるのかも知れない。

## そのほかのスマートフォン使用

辞書と音声機能についての議論を踏まえて、そのほかのスマートフォンを使用した様々な教育実践例が紹介された。以下にそれらを箇条書きでまとめる。

- ・ニュースサイト、音楽サイト、無料のフランス語学習サイト
- ・ゲーム（国旗と国を一致させるゲーム、オンライン学習コミュニティ Quizlet のシューティングゲームなど）

- ・語学関係出版社・放送局ホームページに開設の学習支援サイト（アルク社サイト、NHKのマイ語学など。ただしマイ語学は本稿執筆時において年度いっぱい終了予定との情報である。）
- ・フランス語教科書に導入されたQRコード
- ・Googleドライブでの出欠席・レポート等提出物の管理（メール添付だと重すぎるデータのやり取りに便利である。メールよりも共有アプリの方が若い世代には親しみ深く、プリンターを持っていない学生も多いため。またMicrosoft社のWordが内蔵されている。）
- ・Googleドライブでの授業中の板書（黒板やPowerPointに代わるものとして、またスピード感ある授業を実現するため。）
- ・Appleの共有アプリAirDropや、学習ツールのロイロノートを授業で使用する端末としてのiPadの利用。
- ・Twitterの教員アカウント（クラス全員が入りフランス語を書いて表現することが目的。休暇中には写真の投稿とそのコメントなどを行う。日常の延長でフランス語でのコミュニケーションを楽しんでほしいというアイデアで利用。Lineよりはゆったりとやり取り出来る。）
- ・スマートフォンのビデオアプリ、カメラアプリ（授業の最終課題として3分以内の寸劇を演じ録画する。実例としては、「出会い」という課題で『桃太郎』などを録画。）
- ・動画YouTubeを使用した聞き取り・書き取り（韓国語の授業の実例から、宿題としてコマーシャルの映像から書き取りまたは感想を述べる。子供が詩を朗読している動画を発音の習得を目的に使う。また詩や歌については、その内容の難しさに関係なくリズムや発音の習得のために授業で使用できる。）

### 授業中のスマートフォンの禁止状況

語学学習におけるスマートフォンの使用について議論した中で、特に発言が多かった、授業中におけるスマートフォン使用の禁止状況についての発言を以下に列挙する。

- ・スマートフォン（iPad等タブレット端末も含む）は禁止、電子辞書のみ使用可（高校）。
- ・教室の中に携帯の電波が入らないようになっている（大学）。
- ・予習して来ない場合は、スマートフォン等を教室内では禁止している（大学）。
- ・語学の授業では使わせないが、実務フランス語を扱うフランス語上級者を対象とした授業では使ってもらっていた（大学）。
- ・語学授業にiPadを導入している（大学）。
- ・アンスティチュ・フランセの中級クラスでは、学習者が大人なので機器の使用は自由である。AntidoteMobile（特に cooccurrence「共起」<sup>1</sup>の機能）については使用を推奨している。

## まとめに代えて

例会出席者からは、紙を見て記憶することと画面を見ることとは違う、便利であれば知識が定着するわけではないという発言があった。スマートフォンが自宅学習で使用されることはともかく、タブレット端末の使用を想定しない教室運営が行われている外国の事例もあるという指摘もなされた。そして、スマートフォンのある日常と授業とは切り離して考えることが大事なのではないかという提案もあった。こうした議論から、スマートフォンやタブレット端末を語学学習に使用することは、映像や音声を通じた記憶の構築全般に関わる問題と無関係であるとは決して言えない。とりわけ詩人たちによって、写真や蓄音機の発明以来絶えず問われてきたこの問題について、外国語学習の分野においても向き合うことが求められているのではないだろうか。スマートフォンに搭載された機能のうちで何を有効にフランス語学習に使うことができるのか、今後も継続して議論を重ねていく必要があるであろう。

（大月短期大学、お茶の水女子大学）

## 注

言語学用語の **Cooccurrence** について、仏和辞典、言語学辞典、専門書等での訳語は「共起」で定着している。一例として『小学館ロベール仏和大辞典』（書籍データ収録の iPhone、iPod touch、iPad 対応の電子辞典アプリケーションより）には「**cooccurrence**[kō-ō-ky(ŕ)-rã:s][女]〔英語〕（20世紀中頃）（→**co-**, **occurrence**）[言語] 共起：ある言語要素が他と同時に同一文中に出現すること，またその関係．」と記載されている。

# 2018 年 CLA 夏季スタージュ報告

## FLE における TICE の可能性を探る

浅見 子緒

### **Rapport de stage : été 2018 au CLA**

Le stage pour professeurs et formateurs de FLE/FLS a eu lieu au CLA (Centre de linguistique appliquée de Besançon) du 31 juillet au 9 août. Il se composait de modules, de forums et d'ateliers. Les modules portaient sur la méthodologie et la pratique didactique, tandis que les forums et les ateliers proposaient des activités diverses et culturelles, relatives à la pédagogie ou à la découverte de la ville de Besançon. Le rapport qui suit présente une description des modules auxquels l'auteure a assisté, ainsi que des apports qu'elle a su en tirer. Cette opportunité lui a permis notamment de mieux percevoir les principaux usages des TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et d'arriver également à envisager à la fois leurs atouts et leurs limites vis-à-vis de ses apprenants.

### はじめに

2018 年夏、ブザンソンのフランシュ・コンテ大学附属応用言語学センターで開催されたフランス語教員スタージュに参加した。スタージュは、フランス語教授法に関するモジュールと、ブザンソンの歴史建造物などを訪れる文化的な内容のフォーラムのほか、今回は、初等教育における外国語教育や、演劇の手法を用いた人前で話すテクニック、歌を通じて学ぶ発声方法などをテーマとしたアトリエより構成されていた。スタージュ参加者は、10 ほど（参加者数により毎年変動）のモジュールから 3 モジュールを選択し履修しなければならない。フォーラムとアトリエへの参加は任意である。本報告書では、報告者が履修した

3 モジュールの内容を紹介するとともに、自身の授業に活用する際の可能性と限界に触れる。

### モジュールについて

本スタージュの参加者は、今回 13 のモジュールから 3 モジュールを選択し履修することが必須となっていた。報告者は、私立中学校の必修フランス語および私立高校の第一外国語・第二外国語としてのフランス語を担当する中で、インターネットにより中高生の学習意欲が高まることを期待するとともに、外国語教師としての LMS (Learning Management System: 学習管理システム) の運用能力の必要性を感じていることから、3 モジュールともにインターネットを活用した学習に関するモジュールを選択した。以下に、各モジュールの内容と、それに関する報告者の考察を述べる。

#### 1. Créer des activités sur Internet (既存アプリ上での練習問題の作成と、フランス語学習サイトの紹介) — Fabien Olivry

既存の無料学習アプリおよびプラットフォームを使い、ディクテや穴埋めといった練習問題、歌や動画を使った教材の作り方について、実際にパソコンを操作しながら学んだ。本モジュールで紹介された以下のツールは、すべてインターネット上に公開されており、誰でも無料で利用できる。

#### < 学習アプリ作成ツール >

- ・ Learning Apps (<https://learningapps.org/>)

語彙や発音のカテゴリー分け問題、多肢選択問題、読解、聴解といった練習問題 (サイト上では「アプリ」と呼ばれる) を作成することができるサイト。学習プラットフォーム Moodle との連携も可能。教師はアカウント作成後、作業から保存までの一連の作業をオンラインで行うため、ハードディスクの容量を気にせず手軽にコンテンツを作ることができる。



- Netquiz Pro 4 (<https://www.ccdmd.qc.ca/>)

<https://www.ccdmd.qc.ca/eng/catalog/netquiz-pro-4> よりプラットフォームをハードディスクにダウンロードして使用する。オンラインでのディクテと自動添削が可能のほか、穴埋め、順序入替、カテゴリー分け問題、図中の適切な箇所への単語配置、多肢選択問題といった練習問題を作成することができる。プラットフォームをハードディスクにダウンロードする必要があるため、容量の観点から個人での運用はハードルが高いという印象だ。

- Kahoot (<https://kahoot.com/>)

スマートホン上で学習者同士が競い合う、クイズ形式の4択問題。教師はアカウントを作成後、独自の4択問題（クイズ）を作成する。学習者は <https://kahoot.it/> の画面からクイズに参加し、順位や点数を争う。解答までのスピードも評価の対象となるので、学習者の参加意欲を促すことができる。中学校や高校では、授業中のスマートホンの利用が禁止されている学校が多く、授業内での活用は難しいため、中学生や高校生を対象とする場合は自宅での復習用の教材として活用するのが望ましいだろう。授業中のスマートホンの使用が認められている大学であれば、授業内での活用も可能だと考える。

## <音源、発音、語彙データベース>

- Audio Lingua (<https://www.audio-lingua.eu>)

ヨーロッパ系言語（英語、ドイツ語、スペイン語など）による音源リソース。ボランティアのネイティブスピーカーによる録音から成り、A1からC2にレベル分けされている。上記の Netquiz Pro 4 にこの音源をダウンロードしディクテの練習に応用することが可能。授業で扱う上で不要な箇所をカットしたり、話されるスピードを落としたりなど、音源の編集をする際は、無料波形編集ソフト Audacity (<https://www.audacityteam.org/>) が便利だ。学習者のレベルから音源を検索することができるので DELF/DALF の受験対策にも活用できそうだ。日本人教師である自分にとって、ネイティブスピーカーの音声

は貴重である。初級レベルでも、ネイティブスピーカーによる自然なスピードで話される音源を聞きとれるので、学習者は「ネイティブの話すスピードが聞き取れた」という達成感を得やすいだろう。授業で扱う教材に付属されている CD の音声は、同じ話者により吹き込まれたものが多く、また、学習者は予め自宅で聞いてくることができるため、学習者にとって聞き慣れていることがある。ところが、Audio Lingua に収録されている様々な話者による音声は、学習者にとって馴染みのないことが多いので、それらを授業で程よく扱うことで、学習者の知的好奇心が刺激されるものとする。今後、積極的に授業に取り入れたい。

・ Littérature Audio (<http://www.litteratureaudio.com/>)

文学作品を朗読した音源。ダウンロードもでき、作者名からの検索も可能。ディクテの練習や穴埋め問題に活用できる。テキストの多くは中級レベル以上の学習者向けであり、仏検や DELF/DALF などの試験対策にも役立つ。報告者の受け持つ授業で活用する際、フランス語での大学受験を控えた高校の第一外国語のフランス語の授業であれば、レベル的にも難なく導入できそうだと感じた。例えば、学習者が作品を朗読して翻訳し、教師が正解を示す、という単調になりがちな購読の授業も、聴解の要素が少し加わればより活発になるのではないかと思う。

・ Projet SHTOOKA (<http://shtooka.net/>)

オンライン発音辞典。単語や短いフレーズを入力し言語を選択すると、その発音を聞くことができる。学習者が初めて目にする単語を自主学習する際に役立つ。今年度、私立高校 3 年生の第二外国語の 2 学期の授業で、演劇発表プロジェクトを行なう際に導入した。具体的には、学習者が多言語例文プロジェクト Tatoeba (<http://tatoeba.org/>) などの翻訳ツールで仏訳したセリフを、教師が添削後、自主的に発音練習する、という手順を取った。その結果、単語単位や短いフレーズの発音は、学習者自身で問題なく確認できたようだ。ところが長いセリフの際、学習者自身で単語同士の繋がりを確認することは困難だった

ようだ。リエゾンやアンシェヌマン、文単位でのイントネーションをマスターしきれていない第二外国語 1 年目の生徒にとって、本サイトが最適であるとは言い難いかもしれない。教師がために指導をしていく必要があるだろう。

・ Dicorime (<http://www.dicodesrimes.com/>)

韻を踏む単語を検索するためのオンライン辞書。詩を作る授業で活用できる。報告者の授業で詩を作る活動は未体験であるが、今後授業で取り入れるとすれば、第二外国語の授業の場合、フランス語の綴りと発音の規則を一通り扱った半年を過ぎた頃から導入できるかもしれない。例えば、短文での会話フレーズや動詞の活用を学習する際に、その単語と韻を踏む単語を Dicorime から集め、3~4 人のグループごとに詩を作らせ発表させる、といった活動が考えられそう。また、第一外国語フランス語の授業では、語彙を増やす活動の一環として時期を選ばず導入できそうである。

### <オンライン講義サイト>

・ Université Numérique des Humanités (<http://www.uoh.fr/>)

フランスの大学の人文学系講義をオンラインで受講できるサイト。学習者ばかりでなく是非教師としても受講したい。

・ Fun Mook (<https://www.fun-mooc.fr/>)

フランスの大学の講義をオンラインで受講できるサイト。4 週間のコースを修了すると、証書が発行される。

### <その他便利ツール、サイト>

・ Framakey (<http://framakey.org/>)

プラットフォームのような容量の大きいソフトウェアを圧縮し、USB メモリに入れて持ち運ぶためのツール。前述の Netquiz (学習プラットフォーム)、Audacity (波形編集ソフト)、Avidemix (動画編集ソフト。<http://avidemux.sourceforge.net/download.html> よりダウンロード可能) などのソフトの持ち運びが可能。

・ Les outils TICE (<https://outilstice.com/>)

TICE に関するノウハウの詰まった Fidel Navamuel 氏によるブログ。アプリの運用で困った際に参照するように、と紹介された。

・ Framasoft.org

テキスト共同編集のための Framapad (<https://framapad.org/>) や、マインドマップ作成のための Framindmap ([https://framindmap.org](https://framindmap.org/)) などのツールを運営するサイト。本モジュールでは、Framapad を使って複数の学習者が共同でひとつの物語を作成するアイデアや、Framindmap のマインドマップを使って語彙を増やす使い方が紹介された。

## 2. Concevoir et animer une formation en ligne (学習用プラットフォームの構築) — Odile Besson

学習プラットフォーム Moodle の特徴を踏まえた上で、主にパラメータの設定方法について実践を通じ学んだ。最終日にオンライン版 Moodle (<https://moodle.net/>) で、学習プラットフォームを各自作成した。

数ある LMS の中で Moodle が推奨されているのは、ユーザ数が多く、細かい設定による学習過程の記録が可能だからである。教材の提示⇒課題の指示⇒提出物の受領と評価⇒課題の遅延提出の場合の評価⇒試験の実施⇒成績入力という、教師と学習者間の一連のやり取りを通じ、質の高い学習が可能となる。学校の運用でなく教師自身が運用する場合、無料または有料のオンライン版の使用が望ましい。

中学校や高校で Moodle を導入する可能性に関しては、担当の技術専門教師の確保が課題となるため、直近では難しいように感じた。それに対し、大学では学習者一人ひとりのスケジュールが多様化し、学習者同士が教室の外で顔を合わせる機会が高校までと比べて減少することから、Moodle を使うことで、学習者同士の共同作業の実現や、学習者と教師との間のインタラクションの活性化が期待できそうだ。

### 3. Enseigner avec les médias : radio et télévision (メディアを使った教授法) —Francine Beissel

メディアには、活字メディア（新聞、雑誌などの定期刊行物）、音声メディア（ラジオ）、映像メディア（テレビ・YouTube 配信）がある。本モジュールではとりわけ、インターネットで視聴可能な音声メディアと映像メディアが扱われた。それぞれの媒体において、以下のようなテレビ局・ラジオ局が授業で扱いやすいとして紹介された。なお、音声・映像メディアで報道されたニュースを、活字メディアで参照する必要も出てくるだろうことから、活字メディア事業者についての紹介もあった。

・活字メディア：Le Monde はじめ新聞各紙のほか、情報誌 Le Un、Les Clefs de l'actualité（子ども向け）など。

・音声メディア：RFI、France Culture、France Inter など。スクリプトがないものに関しては教師が書き起こす必要があるので、授業の準備時間を確保できない場合は予めスクリプトが付いているもの（France Culture の Le journal des idées や France Inter の La revue de presse など）から探すとうい。

・映像メディア：TF1、France 2、Arté、Arté junior（子ども向け）、LCP（国会放送）、France ô（フランス海外県のテレビ局）、BMF（ニュース）、LCI（ニュース）、TV5、Un jour une question、France TV éducation（子ども向け）。なお、TV5 monde について Mme Beissel の考えとして「内容が複合的で授業のニーズに合わせて『料理』しにくいことから、あまりおすすめしない」とのことだった。

メディアの素材を使った授業は、基本的に以下のステップで進めることが推奨されている。

1) 導入：学習者が学習テーマにスムーズに入りこめるよう、教師は学習者に音声素材を視聴させる前に、日常的・一般的な質問を投げかける。例えばオゾン層についてのニュースを扱う場合、「今日の天気は？」「今年の夏は例年と比べてどうか？」といった日常的な質問を投げ

かけてから、教師と学習者あるいは学習者同士で話題を徐々に掘り下げ、学習テーマに関心を促すよう、教師が誘導していく。

2) 音声・映像素材の視聴：教師は音声や映像を流し、学習者に視聴させる。映像の場合は音声を聞かせずに映像だけを見せ、テーマについて学習者に大まかな想像をさせるのもよい。

3) 全体的な理解：学習者は、素材を視聴しながらメディアのタイプ（インタビュー、ルポルターージュ、広告宣伝など）を特定し、話者の人数や性別・年齢、場所や状況などをつかむ。

4) 細部の理解：学習者は、素材を視聴しながら理解を深める。教師は学習目的に応じたタスクシートや質問を用意し、学習者同士による話し合いや学習者の応答や発表を受け、学習者が素材の細部について理解をしているか確認する。

5) 言語に関する学習：学習者は素材を視聴しながらあるいは視聴後に、語彙や表現、文法事項、発音などを習得する。必要に応じ、教師はタスクシートや質問を用意し、学習者に取り組みさせる。

6) アウトプット：学習者は、上の1～5の手順で音声素材の内容が理解できた上で、プロジェクトワークに取り組む。プロジェクトワークは、**Production écrite**あるいは**Production orale**による発表を行うための準備であり、長くて数か月の計画で進められることもある。教師は、学習者が**Production**活動の中で、手順5で行った学習項目を使えるようになってきているかも確認する。

授業でメディアを扱う時に特に注意すべき点は、ラジオやテレビの内容理解が学習者にとっての最終目的とならないようにすることだ。メディアは学習テーマの取っ掛かりでしかなく、その内容理解は学習の通過点に過ぎない。最終的には学習者が自らプロジェクトに取り組み、発表することによって初めて十分な学習効果が期待できる。

学習者のレベルによって素材を使い分けることはしない。授業で扱うレベルは教師側が提案する質問やアクティビテに決定されるからである。例えば、学習者のレベルが A1-A2 の場合は、多肢選択問題や消去問題、B1 の場合は「いつ、どこで、誰が、何を」などの疑問詞を

用いた質問に答える問題、B2-C1 の場合は自由記述問題を用意するなどの工夫である。

本モジュール内容に関し、各国の研修生から「私の国ではメディアを元に学習者が発表する自主性は期待できない（スーダン）。」「話すスピードは学習者レベルに関係するので、初心者クラスでメディアを使うのは無理がある（トルコ）。」「教師がやったことのないメディアの授業を、スタージュの一環として我々が発表するのは現実的でない。（ドイツ）。」のような消極的な声が挙がった。報告者が小学校時代に通ったイギリスの現地校では、プロジェクトワークが日常的に行われていたため、報告者自身は本モジュールのコンセプトを前向きに捉えている。教師が学習者の意欲を信じ学習内容を工夫することで、学習者は自発的にプロジェクトに取り組んだとして、より高い達成感を味わうことができると考えるからである。実際には、ネイティブスピーカーの話すスピードに圧倒され心理的に拒否反応を示す学習者も少なくないだろう。しかし、会話中心主義の外国語教育が普及している現代の中学校・高校の学習者は、割とリラックスしており、聞き取れる部分だけ聞こうとする、良い意味で完璧主義でない傾向があるようだ。ますます、メディアを活用しない手はないと感じている。

## おわりに

今回履修したモジュールは、いずれも「インターネットを活用した学習」を趣旨とした実践的かつ合理的なものだった。しかし、中学・高校の授業では授業中のインターネット使用が制限されていることがあり、インターネットの導入は自宅学習用にとどまる点が、今回の研修で得た学びを活かしきれない部分である。

それでも、私立高校3年生の第二外国語の授業で、一部のツールの導入を試みる機会に恵まれた。授業では、教師側の不慣れもあり、試行錯誤の連続だった。教師は学習者のやる気が逸れないよう気を配り、学習効果が見られないと判断すれば、中断し別のツールを使用するなどの方向転換も余儀なくされた。そんな中、Shtooka を使って

一生懸命正しく発音をしようとする学習者に向かって教師が深くうなずいた時、学習者はほっとした様子だった。デジタルネイティブと言われる世代ではあるが、最終的には教師に答えを求める側面があるように感じる一方、学習者がインターネットツールを全面的に頼ろうとしなかった原因は、教師の不慣れにあったと振り返ることができる。インターネット学習の高い効果を得るには、まずは教師がインターネットツールを使いこなせていることが必須であると痛感している。

学習者によってインターネットの素材を吟味し使い分けることは、メディアを使う上で不可欠となる。例えば、1 つ目のモジュールで扱った音源リソース *Audio Lingua* の素材は、A1 から C2 にレベル分けされている。その一方、3 つ目のモジュールで扱ったコンセプトとして、「音声素材 (Documents authentiques) を選ぶ際は、学習者のレベルを考慮しない」という主張がある。学習の目的や用途に合わせ、両者を使い分けるのが必要不可欠だと報告者は考える。そのためにも、教師は学習者の能力や傾向を理解し、学習素材の吟味と選択を適切に行うことが重要だ。

教師と学習者の関係が学習に与える影響は大きい。が、教師不在時においても学習者が学習を進め、無数の教材に触れることを可能にするのが、インターネットの強みである。今後も本スタージュでの学びを活かし、オンライン教材の開発に貢献するとともに、インターネットによる学習ツールを授業に導入する際の可能性を探っていきたい。

(慶應義塾湘南藤沢高等部ほか)



# La représentation des femmes et des hommes dans les manuels de FLE au Japon (1999 - 2018)

François ROUSSEL

Le but de cette étude, qui prend la suite de deux articles déjà consacrés au contenu socio-culturel des manuels de français langue étrangère (FLE) publiés au Japon à destination des étudiants d'université<sup>1</sup>, est de retracer l'évolution de la représentation des genres dans ces manuels, ou du moins d'en *esquisser une première approche*, à travers l'exemple de cinq manuels publiés entre 1999 et 2018.

Le contenu socio-culturel des manuels joue en effet un rôle décisif dans l'apprentissage de la langue, et notamment dans le maintien de la motivation des apprenants – avec une importance particulière, selon nous, des représentations des « genres ». La méthode d'analyse élaborée dans nos précédentes recherches et déjà appliquée avec succès à un manuel paru en 2001<sup>2</sup> sera mise en œuvre ici sur quatre autres manuels, et la comparaison des résultats permettra de savoir si une certaine évolution dans le temps est éventuellement perceptible.

## **1. De l'importance des représentations sociales et culturelles véhiculées par les manuels, et spécialement dans le domaine du « genre »**

Le rôle des manuels dans le « formatage » de la vision du monde des apprenants est bien connu et renseigné dans le cas des manuels d'histoire, où ce rôle est souvent même intentionnel et assumé. Pour s'en tenir à deux classiques, c'est ce que montrent par exemple Marc FERRO dans *Comment on raconte l'histoire aux enfants...*<sup>3</sup>, ou encore KARASAWA Tomitarô dont l'ouvrage-phare sur l'histoire des manuels japonais et sur leur rôle dans l'embrigadement des esprits sous le régime nationaliste s'ouvre sur le

fameux : « Ce sont les manuels scolaires qui ont fait les Japonais » (*kyôkasho ga nihonjin wo tsukutta*)<sup>4</sup>.

Mais ce constat ne se limite pas aux manuels d'histoire. Déployant à travers texte et images un discours doté de sens, le manuel, quelle que soit sa « matière », se place nécessairement dans un certain « monde » dont explicitement ou non il fait le récit. Ainsi tout manuel est porteur de représentations susceptibles d'interagir avec celles de ses usagers, et ce avec d'autant plus de force que ce processus n'est pas forcément conscient et réfléchi. Cet effet formateur – pourrait-on dire « collatéral » – des manuels est bien analysé par exemple par Alain CHOPPIN, pour qui « les manuels (...) constituent de puissants instruments de socialisation et d'acculturation des jeunes générations : en présentant la société d'aujourd'hui, ils entendent modeler la société de demain »<sup>5</sup>.

Ce qui est vrai pour tous les manuels l'est naturellement aussi pour ceux de FLE. Dans ce domaine les représentations explicites ou implicites contenues dans le manuel relèvent de ce que l'on appelle communément les « aspects culturels ». Le rôle crucial des manuels est souligné par exemple par Jean-Claude BEACCO, pour qui « la base du cours (de FLE) dans ses dimensions culturelles est constituée par le manuel », car « c'est par le truchement du discours (...) du manuel que se réalise une sorte d'expérience vécue d'une culture étrangère »<sup>6</sup>.

On peut donc supposer que les contenus socio-culturels implicites et explicites des manuels de FLE ont un impact fort sur les représentations dont sont porteurs les apprenants. Or l'enjeu est immense, particulièrement pour ce qui est des représentations des genres, et cela pour trois raisons :

- il en va tout d'abord de l'efficacité même de l'apprentissage : des représentations incompatibles avec la réalité peuvent mettre en échec la mise en œuvre des compétences linguistiques et les

interactions en langue cible. Cela est vrai pour les représentations des genres comme pour tout le reste.

- il en va ensuite du rôle éducatif au sens large de l'enseignement-apprentissage du FLE. Dans un pays où le taux d'accès à l'université est très élevé (57%, cycles courts inclus)<sup>7</sup>, l'apprentissage du FLE (quand il existe) fait partie, de fait, de l'éducation générale en vue de la vie d'adulte et de citoyen. Or, de l'état des représentations du monde et de la société en fin de formation, et de la capacité à en prendre conscience et à les faire évoluer, dépendra la capacité à comprendre le monde et à prendre des décisions de façon autonome. Cet enjeu est particulièrement crucial s'agissant des représentations des genres, où il s'inscrit dans le cadre du mouvement pour l'égalité entre les femmes et les hommes et de l'effort de vigilance envers toutes formes de discrimination dans le matériel pédagogique, commencé aux États-Unis il y a un demi-siècle et désormais à l'œuvre dans le monde entier.<sup>8</sup>
- la troisième raison, peut-être plus spécifique au Japon, relève de la motivation et tient au fait que la majorité des apprenants du français y sont des femmes : les représentations respectives des hommes et des femmes, et de façon générale la façon dont les manuels traitent de la question du genre ont donc ici un impact particulièrement fort sur l'intérêt porté à la langue et à la culture françaises. Le choix de commencer à apprendre la langue française se base souvent sur des représentations préacquises de la langue et de la culture qui peuvent se retrouver mises en causes au fil de l'apprentissage. Or, d'expérience<sup>9</sup>, il semble que l'éveil (ou l'accroissement) d'un intérêt pour les questions relatives au genre et à l'égalité entre les femmes et les hommes est alors souvent

susceptible de prendre le relai et de contribuer à une motivation renforcée et pérenne pour la langue française.

Il est donc clair que les représentations sociales et culturelles véhiculées par les manuels de FLE au Japon sont d'une importance cruciale, et tout particulièrement quand elles relèvent du domaine du genre.

## **2. La méthode : comment repérer et analyser les représentations liées au genre dans les manuels ?**

La question posée est donc la suivante : quelle image donnent des femmes et des hommes, et de façon générale des problématiques de genre, les manuels de FLE utilisés en classe à l'université au Japon ? Nous adopterons ici la définition du genre telle que la formule le Haut Conseil à l'Egalité entre les femmes et les hommes<sup>10</sup> : « système de normes hiérarchisées et hiérarchisantes de masculinité/féminité. Ces normes sont différentes et construites en opposition, valables dans une culture donnée, à une époque donnée. Ce système produit des inégalités entre les femmes et les hommes. »

La méthode d'analyse des représentations liées au genre sera ici celle élaborée dans nos recherches précédentes<sup>11</sup>. Elle s'inspire des travaux Carole BRUGEILLES et Sylvie CROMER, pour qui la notion de « personnage » est au centre de l'analyse. Un personnage peut être signalé par un nom, mais aussi apparaître sous la forme d'un simple pronom : « Dans les textes, un personnage humain surgit grâce à un nom propre ou un nom commun. Le personnage peut également apparaître par un pronom personnel isolé : je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles. »<sup>12</sup> Chez BRUGEILLES et CROMER les personnages peuvent être caractérisés par leurs « désignations » (patronyme, lien ou fonction familiale...) (*ibid.* p. 39), par leurs « actions » (p. 42), leurs « attributs » (p. 44), et enfin « leurs relations » (p. 46).

Les données prises en compte proviennent à la fois du contenu des textes mais aussi de celui des illustrations (images). Il s'agira donc de recenser l'ensemble des *personnages* contenus dans un manuel (texte et images) et leurs caractéristiques. Le cas échéant, les passages en langue japonaise qui font partie intégrante des leçons du manuel, comme par exemple les phrases d'un exercice de traduction, sont pris en compte s'ils contiennent des éléments pertinents. Les tableaux de conjugaisons, qui rendraient les résultats moins lisibles car presque exclusivement masculins selon une tradition tenace au Japon, sont quant à eux exclus du corpus.

La mise en œuvre de la méthode passe par la réalisation d'un document de collecte permettant de constituer une base de données : il s'agit d'un tableau partagé en deux colonnes (hommes ; femmes) et constitué de trois grandes rubriques :

- rubrique 1 : liste des *noms et patronymes* rencontrés, afin de mesurer le ratio hommes / femmes
- rubrique 2 : liste des *professions et positions sociales* dont l'occurrence est associée dans le manuel à un marqueur de genre
- rubrique 3 : ensemble des *actions*, des *relations*, des *attributs*, des mentions de *qualités morales* associées dans le manuel à un marqueur de genre.

### **3. Analyse : cinq manuels au filtre du genre**

La méthode déjà expérimentée sur un manuel publié en 2001<sup>13</sup>, sera appliquée cette fois-ci à quatre autres manuels, publiés en 1999, 2001, 2005 et 2018, dans le but de savoir s'ils traitent tous du genre de la même façon, et si une évolution dans le temps est éventuellement perceptible. Il n'était pas possible ici de réaliser l'analyse exhaustive de tous les manuels publiés pendant cette période. Il s'agit donc d'un simple premier *sondage* aux résultats purement indicatifs.

### 3.1 Un manuel de 2001 (modèle expérimental)

Dans un article précédent<sup>14</sup>, nous avons testé la méthode sur un manuel publié en 2001 : *abCD français*<sup>15</sup>. Voici un rappel rapide des résultats obtenus, avec tout d'abord le tableau de collecte des données.

Hommes	Femmes
<b>1. Personnages nommés</b> (et nombre d'occurrences)	
François, Paul (7), Michel, Jean (3), Alain (2), Marcel, Charles (2), Yves, Monsieur Lupin (2), Pierre, Dubois, Pierre, Louis Garnier, Guy, Claude (2), Monsieur Godin, Pascal, Jacques (2), (M. et Mme Benoit)	Hélène, Marie (7), Julie (2), Anne (2), Catherine (3) (+1 en japonais), Danièle (3), Mme Martin (3), Martine, Pauline, Mademoiselle Richard, Monique, Nadine, Paulette, Brigitte, (M. et Mme Benoit)
<b>Ratio Hommes / Femmes : 17 / 14 soit 55% / 45 %</b> (nombre d'occurrences : 30 / 29 soit 51 % / 49 %)	
<b>2. Métier ou occupation</b>	
Lycéen, étudiant, étudiant littéraire (2), étudiant en technologie, avocat (2), président de la république, député (2), professeur (d'université)	Lycéenne, étudiante, chanteuse
<b>Ratio Hommes / Femmes : 8 / 3 soit 73% / 22 %</b> (en tenant compte du nombre d'occurrences : 79 % / 21 %)	
<b>3.a : Travail domestique</b>	
[réussit à brancher Internet à l'âge de 15 ans] (p50)	<i>Font le ménage</i> (p60) <i>S'occupent des enfants : sont chargées de surveiller les devoirs</i> (sans grande efficacité : « contente » ou « pas contente » p37) <i>et le lavage des mains des enfants</i> (p64)
<b>3.b : Général (actions, relations attributs)</b>	
« Jean est intelligent et sympathique » (p16) « très habile » (p56) « Mon fils a passé le baccalauréat avec succès » ( <i>réussite scolaire</i> ) (p55) <i>Travaillent tôt le matin</i> : (« Ce matin, mon père est sorti de la maison à 8 heures », p34) <i>et même la nuit</i> (iconographie p32)	« Pourquoi es-tu si paresseuse ? Parce que je suis ta fille, maman » (p37) « Je voudrais avoir un robot qui fasse le ménage à ma place » (p60)  « Pourquoi est-elle venue si tard ? » (p37) « J'ai laissé mon sac à main dans le taxi » (p32)

<p><i>Pères, peuvent être de bon conseil (rôle éducatif) :</i>  « Mon père me donne toujours de bons conseils » (p40)  <i>Mais ils regardent aussi la télé en buvant de la bière (iconographie p56), ...et les jolies filles</i> (« Regarde cette chic fille-là! [あのすてきな女の子を見ろよ] », p66).</p>	<p>« Marie s'est blessée en faisant du ski » (p64)  « J'ai acheté une bague en diamant, mais je ne le dirai pas à mon mari » (p54)  « Anne et Brigitte se téléphonent tous les soirs » (p42)  « Elle aime les films qui finissent bien » (p48)  « Si elle était ici, nous serions plus heureux » (p58) « Cette jeune chanteuse est aimée de tout le monde » (p56)  <i>Compliments sur la tenue :</i>  iconographie (p30) (chaussures).  <i>Cadeaux :</i> « un bouquet de roses » (p40), et « Papa offre une jolie bague à maman » (p32).  <i>Ne peuvent pas cumuler beauté, bon caractère et intelligence :</i>  « — Je rêve d'une jeune fille très jolie avec les yeux verts et les cheveux blonds, douce, gentille, intelligente et puis... — Alain, tu es trop exigeant ! » (p23)</p>
---	--

Résultat : ce manuel apparaît très marqué par une vision de type patriarcal traditionnel. La majorité des personnages du manuel sont des hommes (55%) (rubrique 1). Et parmi tous les personnages ayant une activité professionnelle (rubrique 2) ce déséquilibre est encore plus prononcé (73% d'hommes). Par ailleurs, les hommes sont souvent associés à des positions sociales prestigieuses et supérieures : « président de la république », « député », « avocat », « professeur (d'université) » ; tandis que le seul et unique métier associé au genre féminin est celui de « chanteuse ». La rubrique 3 (actions, relations, attributs) renforce encore l'impression d'une inégalité très marquée : à la maison, si les hommes se révèlent capables très jeunes de bricolage de haut vol (branchement Internet), les tâches ménagères ordinaires semblent de leur côté assignées aux femmes (ménage, soin des enfants). Le reste de la liste des qualités

morales et des actions renforce encore ce tableau : alors que les hommes apparaissent comme généralement intelligents et travailleurs (et aussi, intéressés par « les filles »), les femmes y sont dépeintes comme paresseuses, non ponctuelles, distraites, maladroitement, dépendantes, dissimulatrices, bavardes, un peu mièvres, objets d'amour (et rendant heureux par leur simple présence), aimant recevoir compliments et cadeaux des hommes (fleurs, bague), belles et gentilles, mais dans l'impossibilité d'être en même temps intelligentes.

### 3.2 Un manuel édité en 1999

Le second manuel de notre échantillon est *106 bis, Boulevard du Montparnasse : une approche globale du français quotidien*<sup>16</sup>. Voici en tableau les données de son analyse.

Hommes	Femmes
<b>1. Personnages nommés</b>	
Jérémie, Olivier, Hervé, François, Didier, Pierre, Jean-Paul, Paul	Julie, Marianne, Sylvie, Dominique, Guillemette, Agnès, Catherine, Michèle
<b>Ratio Hommes / Femmes : 8 / 8 soit 50 % / 50 %</b>	
<b>2. Métier ou occupation</b>	
Etudiant réceptionniste d'hôtel (34) Etudiant employé de restaurant (49) Professeur de lycée (anglais) (19, 21, 47) Employé dans l'industrie (Renault) (27) Concierge (25) Directeur (部長) (41) Médecin dans un grand hôpital de la capitale (62) Passe un « concours difficile » (70) et décroche un « bon travail » « qui lui convient » (78)	Etudiante au pair (36) Employée de pharmacie (19) Secrétaire administrative en université
<b>Ratio Hommes / Femmes : 8 / 3 soit 72 % / 28 %</b>	



### 3.a Travail domestique

<p><i>Occasionnellement coopérants :</i>  « Marianne, tu es fatiguée. Ne fais pas la cuisine » (37)  « François ne travaille pas aujourd’hui. Il fait la cuisine ce soir ». (37)  « Tu veux que je fasse la cuisine ce soir ? » (70)</p> <p><i>...Mais peuvent aussi [jouer du piano tous les soirs après le travail ](69)</i></p> <p><i>Et parfois, partagent également les tâches :</i>  « Le travail de Marianne à la pharmacie est très prenant. François s’occupe donc de la maison autant que sa femme » (47).</p>	<p><i>S’occupent des enfants et de la cuisine :</i>  [Reste à la maison quand un enfant est malade ](52)  « prépare le dîner tout en aidant les enfants à faire leurs devoirs » (66)  « élève ses enfants tout en travaillant » (66)</p>
--	--

Commentaire : la répartition égalitaire des personnages entre les deux sexes (50%-50%) montre un véritable souci de parité. Mais dans le détail, le manuel porte le reflet de son époque. Les hommes qui travaillent y sont en effet près de 3 fois plus nombreux que les femmes. Quant à la répartition des tâches ménagères, si elle reflète ponctuellement un idéal d’égalité (« François s’occupe de la maison autant que sa femme »), l’image dominante est plutôt celle d’un monde où il arrive occasionnellement à l’homme *d’aider* aux tâches ménagères et familiales (« Marianne, tu es fatiguée. Ne fais pas la cuisine »), tâches qui restent cependant fondamentalement dévolues aux femmes (« [elle] prépare le dîner tout en aidant les enfants à faire leurs devoirs »).

### 3.3 Un autre manuel publié en 2001 :

*Le français menu S<sup>17</sup>* a été édité la même année que *abCD français*. Voici ses résultats :

<b>Hommes</b>	<b>Femmes</b>
<b>1. Personnages nommés</b>	
Xavier, Véronique, Jean-Michel, Pierre, Jean, Michel, Bernard, Jacques, Henri, Claude, Paul	Nina, Agathe, Sarah, Sophie, Hélène, Marie, Bernadette
<b>Ratio Hommes / Femmes : 11 / 7 soit 61 % / 39 %</b>	
<b>2. Métier ou occupation</b>	
Président de la république (« Je suis élu président », p. 7) Patron (de société) (p. 8 : « On est mécontents et le patron ne le comprend pas »), Vice-président de société et fils de PDG (38), Homme d'affaires (34) Employé de maison de commerce (22) Propriétaire de magasin de mode (34) Médecin (24) Musicien (23) Professeur (2 fois) (p. 12 : « il est (...) professeur », p. 22 : professeur d'histoire en lycée)	Présidente (« Elle a été élue présidente » p. 27) Professeur (« Elle est devenue professeur » p. 45) Secrétaire de direction (3) Vendeuse de boutique de mode rêvant d'ouvrir sa propre boutique (« Elle travaillait dans une boutique appartenant à son père. » p. 42, « Elle a travaillé dans une boutique », « Elle aurait voulu avoir sa propre boutique » p. 34) Serveuse de restaurant (pp. 14 et 18)
<b>Ratio Hommes / Femmes : 9 / 4 soit 69 % / 31 %</b>	
<b>3.a Travail domestique</b>	
<i>Les pères ont un certain rôle éducatif :</i> [le père donne l'argent de poche] « Et mon argent, Papa ? » (8) [le père joue avec ses enfants] « Dans ce jardin on voit des enfants qui jouent avec leur père » (28) [le père commande] « Puisque ton père le dit, tu dois rentrer tout de suite » (32)	<i>Les mères font le ménage (la lessive) et s'occupent des enfants :</i> « Et mes chaussettes, Maman ? » (8) « Il a renversé le verre de lait et sa maman l'a grondé » (8), « Elle regarde son enfant » (15), « Elle appelle toujours son fils. Il court partout dans le jardin » (40)

<b>3.b Général (actions, relations, attributs)</b>	
<p><i>L'homme travaille, s'enrichit, et attache de l'importance à sa carrière :</i></p> <p>« Il a beaucoup d'argent » (36)            « Bernard a eu le prix Nobel » (37)            « On ne l'a pas promu. Il a été mis à la porte » (48)</p>	<p><i>La femme même si elle travaille n'a pas forcément beaucoup d'argent. Elle attache de l'importance à son apparence et aux compliments à ce sujet. Enfin, elle sait faire du bien aux hommes :</i></p> <p>« Elle n'est pas riche » (12) / « Elle gagne dix mille francs » (33)            Travail à temps partiel : « Elle travaille cent jours par an » (9)            « Elle donne de l'importance à l'apparence » (53), « Votre robe est très belle » (28)            « Elle a parlé tout le temps avec son père (si bien qu') il est allé mieux » (44)</p>

Pour les représentations liées au *genre*, ce manuel publié en 2001 ressemble à bien des égards au tout premier étudié. La domination masculine y est reflétée par le déséquilibre de répartition des personnages (à 61 % masculins) et par le faible pourcentage de femmes parmi les personnages représentés comme ayant une vie professionnelle (39 %). La répartition des métiers renforce cette impression, puisque même si l'on trouve une femme « présidente » et autre « professeur », les autres femmes actives sont secrétaire, employée de boutique et serveuse. Côté masculin par contre, le « professeur » est au bas de l'échelle qui mène à « président de la République », en passant par « vice-président » et « patron » de société, « propriétaire de magasin de mode » ou encore « médecin ». Dans le même temps, la rubrique sur le travail domestique montre que ces tâches sont clairement assignées aux femmes (« Et mes chaussettes, Maman ? »), tandis que celle sur les attributs souligne notamment l'inégalité économique entre les femmes, qui n'ont pas ou peu d'argent (« Elle n'est pas riche ») et les hommes, qui en ont (« Il a beaucoup d'argent »).

### 3.4 Un manuel de 2005 : les prémisses d'une évolution ?

Le manuel *Cadrage*<sup>18</sup>, publié en 2005, se distingue par une innovation remarquable : la totalité de ses tableaux de conjugaison sont mixtes. Ils comportent en effet partout à la fois « il(s) » et « elle(s) ». C'est à notre connaissance un fait sans précédent, et jamais répété depuis par aucun manuel de FLE au Japon<sup>19</sup>. De ce point de vue, *Cadrage* est donc un manuel révolutionnaire du point de vue du *genre*. Mais qu'en est-il du reste de son contenu ? Voici son tableau d'analyse.

Hommes	Femmes
<b>1. Personnages nommés</b>	
Paul, Mamoru, Jean-Paul, Jean-Luc, François, Pierre, Alain, Jacques, Patrice, Paolo, Marc, Jean, Philippe	Marie, Miho, Mary, Noriko, Françoise, Anna, Sophie, Catherine, Brigitte, Valérie, Laure, Béatrice, Julie, Nadia
<b>Ratio Hommes / Femmes : 13 / 14 soit <u>48 % / 52 %</u></b>	
<b>2. Métier ou occupation</b>	
Avocat (14) Professeur (15, 23, 23) Ingénieur (23) Journaliste (23) Employé de restaurant (26) (Garçon de café) (35) (travaille) (19)	Actrice (23)
<b>Ratio Hommes / Femmes : 7 / 1 soit <u>87 % / 13 %</u></b>	

<b>3.b Général (actions, relations, attributs)</b>	
<p><i>Les hommes n'ont pas de rôle notable :</i> « Il met du fromage dans le frigo » (43) « Il n'a pas d'enfants » (26)</p> <p><i>Ils sont occupés (probablement par leur travail) :</i> « Pourquoi êtes-vous pressé ? » (43) (Parce que mon bus part dans une minute), « Il n'a pas pris le petit déjeuner » (45)</p> <p><i>Ils se détendent parfois un peu :</i> « Paul regarde la télévision » (49)</p> <p><i>Et sont assez obnubilés par leur goût actif pour les femmes :</i> « Il aime Marie » (17), « J'aime Françoise » (18), « Aimez-vous Catherine ? » (21), « Oui j'aime Catherine » (21), « Tu aimes Brigitte ? » (22), « J'aime une fille » (28), « J'aime cette fille » (28), « J'aime les filles » (28), « Il téléphone à Marie ce soir ? » (47), « Je vais chercher Anne à la fac » (37)</p>	<p><i>Les femmes s'occupent des enfants et sont attachées à la famille :</i> « Elle a une très jolie poupée » (32) « Elle a un petit enfant » (32) « Elle couche son bébé / Elle le couche » (52) « Marie prête sa montre à sa sœur » (50) « Marie habite dans la maison de ses parents » (30)</p> <p><i>Elles ont des talents esthétiques (ornementaux ?) et pour elles l'habillement a son importance :</i> « Elle chante bien » (18&amp;48) « Cette robe est à Miho » (30)</p> <p><i>Elles savent bien s'occuper de leurs amis hommes comme de leur famille :</i> « Elle offre un cadeau à Paul » (48)</p> <p><i>Mais en amour elles sont plutôt objets que sujets :</i> « Marie est aimée de tout le monde » (80)</p>

La lecture du tableau de collecte ne confirme pas la première impression : en dépit de ses tableaux de conjugaison « révolutionnaires », du point de vue de la problématique du *genre* ce manuel montre en fait une très grande continuité par rapport à ceux des années précédentes. Si les personnages féminins y sont très légèrement plus nombreux que les personnages masculins (52 %), l'égalité s'arrête là. La répartition des personnages ayant une vie professionnelle est sans appel : sept hommes (dotés généralement d'une belle situation) pour une seule femme (actrice). Alors que les tâches ménagères et les soins à la famille semblent être la mission des femmes (« Elle couche son bébé / Elle le couche »), la participation des hommes, quant à elle, se réduit au strict minimum (« Il

met du fromage dans le frigo »). Enfin, si les hommes sont représentés comme s'intéressant beaucoup aux femmes (« J'aime les filles ») c'est manifestement en tant qu'objets. Face aux 10 phrases exprimant de façon très directe les sentiments des hommes envers les femmes et les efforts qu'ils déploient pour tenter d'approcher l'objet de leur désir (« Je vais chercher Anne à la fac ». « Il téléphone à Marie ce soir ? »), il n'y a dans tout le livre qu'une seule phrase qui présente une femme sujet du verbe aimer, et cette phrase est... au mode passif ! (« Marie est aimée de tout le monde »)

### 3.5 2018 ou l'avènement de l'égalité ?

Parmi les manuels parus en 2018, nous avons choisi d'analyser *Sur le pont*<sup>20</sup>. Voici ses résultats :

Hommes		Femmes	
1. Personnages nommés			
Adrien	Ludovic	Amandine	Laure
Akio	Manuel	Amélie	Laurène
Antoine	Nicolas	Anaïs	Lucie
Brice	Noé	Anne	Marianne
Christian	Olivier	Aude	Marie
Corentin	Patrice	Catherine	Marie Flore
Eric Lavaine	Paul	Céline	Marine
Franck	Pierre	Chantal	Marion
François Laine	Roland	Christelle	Maud
Geoffrey	Romain	Claudine	Morgane
Haruo	Salim	Cora	Nancy
Henri	Samuel	Coralie	Pauline
Hideo	Sébastien	Elsa	Roxane
Ivan	Sofiane	Inès	Salima
Jean Bézier	Thierry	Irène	Sandrine
Julien	Thomas	Isabelle	Sara
Léopold	Toru	Joanne	Sophie
Loïc	Yukio	Julie	Sylvaine
Louis Mareau	Zinedine	Kaoru	Valérie
Luc		Karène	

Ahmed Sékou Touré Albert Camus Antoine de Rivarol Antoine Laurent de Lavoisier Blaise Pascal Cédric Klapish Charles Beaudelaire Eichiro Oda Hergé François de La Rochefoucauld Freud Gaughin Georges Pérec Georges-Louis Leclerc de Buffon Gérard Depardieu Henri Poincaré	Jean Anselme Brillat-Savarin Jean-Marie Poiré Jean-Paul Rappeneau Jules Verne les frères Lumière Maupassant / Guy de Maupassant Patrice Chéreau Paul Valéry Raymond Queneau René Descartes Tahar Ben Jelloun Tchicaya U Tam' si Van Gogh Victor Hugo Voltaire		Simone Veil Marion Cotillard Reine Margot Lady Gaga Françoise Sagan Assia Djebar
<b>Ratio Hommes / Femmes : 39 / 39 soit 50 % / 50 % (célébrités : 30 / 6 soit 83 % / 17 %)</b>			
<b>2. Métier ou occupation</b>			
employé (11) danseur professionnel (12) écrivain (14) inventeur (14) livreur de pizza (40) journaliste (24) étudiant (11 etc.) réalisateur (de cinéma) (49)	savant (15) acteur (16) chauffeur (11) serveur (40 etc.)  <i>Travaille</i> (Ex. : « J'aurai quatre semaines de vacances le mois prochain » (82)	photographe (12) politicienne (14) actrice de cinéma (star) (24) étudiante (« Elle va tous les jours à l'université ») (20) baby-sitter (40) caissière (40) actrice (14, 68)	journaliste de guerre (68)   <i>Travaille</i> (Ex. : « ma collègue ») (28) (Ex. : obtient un poste en expatriation) (72)
<b>Ratio Hommes / Femmes : 12 / 8 soit 60 % / 40 % (mais différence en fait marginale)</b>			

Le manuel *Sur le pont* se caractérise par une parité rigoureuse dans ses dialogues, et par l'emploi quasi systématique d'une écriture de type inclusif.

Exemple : « Vendeur(se) c'est moins ennuyeux que caissier (ère) » (p. 40). De ce fait, le déséquilibre observé dans les occurrences sexuées de métiers cités (60 % d'hommes, 40 % de femmes) ne concerne en fait qu'une partie très marginale des énoncés contenant un nom de métier, et il n'est donc pas significatif. L'égalité parfaite entre le nombre de personnages masculins et le nombre de personnages féminins malgré leur grand nombre (39 personnages différents de chaque sexe) est beaucoup plus remarquable. Et si cette même égalité ne s'observe pas chez les personnages célèbres cités (hommes à 83%), c'est dû sans doute davantage à l'état présent et passé de la société sous domination masculine qu'à un choix des auteurs. Du point de vue du genre ce manuel se distingue donc par un souci très fort d'égalité, aboutissant à une égalité réelle quasi parfaite. Significativement, la « parité hommes-femmes » est justement le sujet de l'un des vingt dialogues du manuel (p. 90).

### **Conclusion : une évolution radicale des manuels du point de vue du genre**

Au terme de ce sondage de 5 manuels de FLE publiés au Japon entre 1999 et 2018, deux conclusions s'imposent. La première, c'est que la méthode d'analyse adoptée confirme son efficacité pour mettre en évidence, de façon suffisamment objective, les contenus des manuels en lien avec la question du genre. En permettant une description à la fois quantitative (les ratios hommes-femmes du nombre de personnages et du nombre de ceux qui travaillent) et qualitative (les actions, relations et attributs), elle autorise les comparaisons et donne donc bien les moyens d'une étude diachronique de l'évolution du traitement du genre.

Cette étude diachronique, même réduite à un simple sondage, a permis de mettre en évidence une véritable révolution du genre : alors qu'autour de l'année 2000 les manuels de FLE continuaient de véhiculer les stéréotypes de la société patriarcale traditionnelle, le manuel de 2018 semble démontrer



que cette page est désormais complètement tournée. Et si les pédagogues et les politiques qui traquent dans ce but depuis des décennies les discriminations dans les manuels scolaires ont raison, alors cette égalité réalisée dans un manuel présage peut-être l'avènement prochain, dans la société, de l'*égalité réelle* ? En tout état de cause elle contribue certainement à le rapprocher.

Une étape suivante de la recherche, pour confirmer les tendances repérées et affiner l'analyse, serait d'appliquer la méthode à un corpus plus grand de manuels publiés pendant cette période.

(Université Daito Bunka)

#### Notes

1. ROUSSEL, 2013, 2019.
2. ROUSSEL, 2019.
3. FERRO, 1981.
4. KARASAWA, 1956.
5. CHOPPIN, 1996, p. 2.
6. BEACCO, 2000, resp. p. 73 et p. 148.
7. OBA, 2018, p. 10.
8. SALTIEL, 1982. Et pour plus de détails voir ROUSSEL, 2019.
9. ROUSSEL, 2001, 2005, 2013.
10. HCE, 2017, p. 12.
11. ROUSSEL, 2019.
12. BRUGEILLES *et al.*, 2005, p. 29.
13. ROUSSEL, 2019.
14. *Ibid.*
15. SATO, 2001.
16. MIZUBAYASHI, 1999.
17. ISHINO, 2001.

18. KUMAMOTO *et al.* , 2015.
19. À l'exception notable de deux manuels : *106 bis, Boulevard du Montparnasse* (MIZUBAYASHI, 1999) et *Spirale* (2006, voir ci-dessous). Le premier mentionne en effet systématiquement « il/elle » et « ils/elles » dans tous ses tableaux de conjugaison, ce qui est sans doute une première au Japon. Mais ces tableaux sont relativement peu nombreux, en raison de l'absence du traditionnel recueil final de conjugaisons figurant dans la plupart des ouvrages équivalents. La comparaison est donc délicate. Le second : *Spirale*, est à notre connaissance le seul manuel publié au Japon dont les tableaux de conjugaison, y compris dans le recueil final, mentionnent systématiquement le genre féminin (« il, elle, on », « ils, elles »), dès sa première édition en 2006. Mais peut-on parler de publication « japonaise » pour cet ouvrage fruit de la coopération entre un éditeur français et la filiale japonaise d'un éditeur américain ? (*Spirale* : Gaël CREPIEUX, Philippe CALLENS, Tomoko TAKASE, Jun NEGISHI, Pearson Education & Hachette, 2006)
20. AOKI-LAIEB *et al.* , 2018.

## Références bibliographiques

### 1. Références des 5 manuels analysés dans cette étude

AOKI-LAIEB, Yamina ; FUJII, Françoise et NISHIYAMA, Noriyuki

2018 : *Sur le pont* (Editions Asahi).

ISHINO, Koichi

2001 : *Le français menu S.* (Daisan Shobo).

KUMAMOTO, Tetsuya, TSUJINO, T.

2005 : *Cadrage* (Surugadai Shuppansha).

MIZUBAYASHI, Akira et MIZUBAYASHI, Michèle :

1999 : *106 bis, Boulevard du Montparnasse* (Daisan Shobo)(édition révisée).

SATO, Kumiko et SATO, Ryoji

2001 : *abCD français* (Hakusuisha).

## 2. Autres références bibliographiques

UNESCO

1988-1991 : Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et des manuels d'éducation à vocation internationale. ED/ECS/HCI.

BEACCO, Jean-Claude

2000 : *Les dimensions culturelles de la classe de langue* (Paris : Hachette).

BRUGEILLES, Carole et CROMER, Sylvie

2005 : *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires* (Paris : Cepad).

BYRAM, Mickael

2003 : *La compétence interculturelle* (coord.), Graz : Éditions du Conseil de l'Europe.

2004 : *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London-New York : Routledge (736 p.)

CENTRE HUBERTINE AUCLERT (CHA)

2014 : Colloque *Manuels scolaires, genre et égalité*

[https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/actes\\_04\\_manuelscolaire\\_22122014\\_web.pdf](https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/actes_04_manuelscolaire_22122014_web.pdf) (consulté le 01/09/2018)

CHOPPIN, Alain

1992 : *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris, Hachette.

1996 : « Les manuels scolaires, témoins de l'évolution de la société française ? » Conférence donnée le 13 septembre 1996 à la Maison franco-japonaise

<https://www.mfj.gr.jp/web/conf/Choppin.pdf> (consulté le 01/09/2018)

CUQ, Jean-Pierre (dir.) :

2003 : *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère* (ASDIFLE / CLE International, Paris).

FERRO, Marc

1981 : *Comment on raconte l'histoire aux enfants : à travers le monde entier*, Payot, coll. « Aux origines de notre temps », Paris, 1981, 316 p.

HCE (Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes)

2017 : *Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité* (rapporteuses VOUILLOT Françoise, COLLET Margaux, FOURTIC Yseline) Rapport n°2016-12-12-STER-025 (consulté le 01/09/2018)

[http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce\\_rapport\\_formation\\_a\\_l\\_egalite\\_2017\\_02\\_22\\_vf.pdf](http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/IMG/pdf/hce_rapport_formation_a_l_egalite_2017_02_22_vf.pdf)

KARASAWA, Tomitarô

1956 : *Kyôkasho no rekishi. Kyôkasho to nihonjin no keisei*. Sobunsha.

KRAMSCH, Claire

1980 : *Language and culture*, Oxford : Oxford University Press.

1993 : *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford : Oxford University Press.

2002 : *Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives*, London-New York : Continuum.

LEE, Jackie F.K.

2018 : « Gender representation in Japanese EFL textbooks – a corpus study » *Gender and Education*, 30 : 3, Hull Centre for Gender Studies, Taylor & Francis (Routledge) (pp. 379-395).

MARUANI, Margaret (ed.)

2005 : *Femmes, Genre et société, L'Etat des savoirs*. Paris, La Découverte.

OBA, Jun

2018 : *L'Organisation du système éducatif japonais 2017*

[https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme\\_educatif\\_japonais2017.pdf](https://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme_educatif_japonais2017.pdf) ( Institut de recherche pour l'enseignement supérieur, RIHE, Université de Hiroshima) (consulté le 01/09/2018)

RIGNAULT, Simone et RICHERT, Philippe

1997 : *Rapport au Premier ministre - La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris : La Documentation française.

REUTER Yves

2000 : *L'analyse du récit*. Paris, Nathan Université, collection 128.

ROUSSEL, François

2001 : « Quel contenu de civilisation dans nos manuels ? ». *Compte-rendu de la 15<sup>e</sup> Journée Pédagogique de Dokkyo* (Université Dokkyo) (pp. 19-22).

2005 : « Quelle civilisation dans les manuels japonais de français en 2005 ? ». *Compte-rendu de la 19<sup>e</sup> Journée Pédagogique de Dokkyo* (Université Dokkyo) (pp. 68-70).

2013 : « Enseigner langue et culture : quelle image de la France dans les manuels de FLE au Japon ? 1. La France à travers ses prénoms », *Revue du Centre de recherches sur l'enseignement des langues de l'Université Daito Bunka n°30* 大東文化大学『語学教育研究論叢』第30号 (pp. 297-314).

2019 : « Enseigner langue et culture : quelle image de la France dans les manuels de FLE au Japon ? — 2. Les manuels au filtre du genre. Définition d'une méthode — », *Revue du Centre de recherches sur l'enseignement des langues de l'Université Daito Bunka n°36* 大東文化大学『語学教育研究論叢』第36号 (pp. 23-37).

SALTIEL, Michèle

1982 : « Le sexisme à l'école. Dans les manuels scolaires. » *Journal des instituteurs*, mai 1982. Paris : Fernand Nathan (pp. 13-17).

UNESCO

1988-1991 : *Principes directeurs pour l'élaboration des programmes et des manuels d'éducation à vocation internationale*. ED/ECS/HCI.

ZARATE, Geneviève

1994 : *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

1995 : *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : 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 28 号**

**2019 年 6 月 8 日 発行**

発 行 Péka, Association des didacticiens japonais

<http://peka-web.sakura.ne.jp/>

連絡先 〒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

〒466-8673 愛知県名古屋市昭和区山里町 18

南山大学外国語学部 茂木 良治

TEL. (052) 832-3111 (代表)